

УДК 159.9

Проведение субъектно-рефлексивного анализа планирования и реализации деятельности младших школьников

Осницкий Алексей Константинович

Доктор психологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник,
лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии,
Психологический институт РАО,
125009, Российская Федерация, Москва, ул. Моховая, 9/4;
e-mail: osnizak@mail.ru

Савкова Виктория Михайловна

Педагог-психолог,
Городской психолого-педагогический центр
Департамента образования г. Москвы,
109443, Российская Федерация, Москва, бульвар Есенинский, 12/2;
e-mail: perekrestok5a@gmail.com

Иовлева Татьяна Евгеньевна

Кандидат психологических наук, педагог-психолог,
Школа № 1095 г. Москвы,
129281, Российская Федерация, Москва, ул. Енисейская, 32/3;
e-mail: tania_ivo@mail.ru

Аннотация

В статье изучается развитие субъектности, под которой понимаются самостоятельное обнаружение задач активности и поиск их решения, в младшем школьном возрасте. В исследовании применялась диагностическая и развивающая методика субъектно-рефлексивного анализа планирования и реализации деятельности и оценивались результаты ее выполнения детьми младшего школьного возраста, учащимися четвертых классов. Через определенные временные промежутки детям предлагались задания, представляющие схемы развернутого планирования собственной деятельности. В результате выявлена различная степень реализации и выраженности у детей компонентов саморегуляции. Обсуждается различная степень выраженности целеполагания как отдельного вида активности. Анализ компонентов саморегуляции показал, что структурно-компонентные умения и личностно-стилевые особенности были более ярко выражены, чем динамические характеристики. В качестве внешних экспертов выступали школьные учителя, которые отметили положительные поведенческие изменения детей. По их мнению, успешность школьников на уроках также повысилась. Обсуждается эффективность применения используемой методики на детях данной возрастной категории

с учетом их возрастных особенностей и необходимости применения индивидуального подхода при проведении. Результаты могут являться ценным практическим материалом для планирования коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста школьными психологами.

Для цитирования в научных исследованиях

Осницкий А.К., Савкова В.М., Иовлева Т.Е. Проведение субъектно-рефлексивного анализа планирования и реализации деятельности младших школьников // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 4А. С. 27-37.

Ключевые слова

Младший школьный возраст, субъектная активность, саморегуляция, регуляторный опыт, регуляторные умения.

Введение

Проблема активности человека стала наиболее актуальна в последнее время, что связано с особым ритмом жизни, многозадачностью и большим объемом информации, поступающей извне. Ряд ученых (К.Д. Ушинский, А. Дистервег) неоднократно подчеркивали важность развития самостоятельности у детей в процессе обучения [Корнетов, 2003]. А. Дистервег писал о том, что невозможно кого-либо научить, можно лишь помочь научиться, демонстрируя учащимся, как самостоятельно добывать знания из предложенного учебного материала. Среди различных подходов и взглядов в рамках изучения проблемы субъектности [Азлецкая, 2001; Божович, 2000; Брушлинский, 1994; Воробьева, 1994; Слободчиков, Исаев, 2000; Хьелл, Зиглер, 1997] выделяется понятие субъектной активности, которая имеет целенаправленность и авторский характер. Человек сам организует и контролирует исполнение собственной деятельности, анализирует результаты и планирует дальнейшие шаги. Именно эта активность носит продуктивный характер и способствует дальнейшей успешности. В субъектной активности важнейшую роль играет постановка цели, наличие которой является основополагающим фактором для последующей реализации. Таким образом, умение формулировать цель, планировать и организовывать ее успешное выполнение приводит к самостоятельности человека, качественно улучшает степень его жизни, делает его автором собственной жизни.

Субъектность младших школьников формируется в процессе учебной деятельности и проявляется в индивидуальных особенностях постановки и решения задач. Именно в школе происходит приобщение ребенка к системе научных знаний, научных способов преобразований, осуществляемых в предметном мире, окружающем человека. В эти годы ребенок осваивает новый вид деятельности, направленной на овладение предметными и познавательными действиями, информационно наполненными и приобщающими ребенка к общечеловеческому теоретическому фонду [Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992].

В младшем школьном возрасте первостепенную роль играет развитие осознанной саморегуляции, при которой действия ребенка являются не столько адаптивными, сколько преодолевающими неудачи на пути к достижению цели. Мы рассматриваем процесс саморегуляции деятельности в виде совокупности регуляторных умений [Осницкий, 1992; Осницкий, 2009, www], которые, в свою очередь, объединяются в комплексы регуляторных функций (выделяемых О.А. Конопкиным) [Конопкин, 1980; Конопкин и др., 1988]. В результате

изучения саморегуляции человека О.А. Конопкин выделяет такой специфический вид активности, как целеполагание [Конопкин, 1980; Конопкин и др., 1988]. Постановка целей является основным регулятором в проявлении авторской активности человека, мотивационным фактором для их реализации. Таким образом, обогащая регуляторный опыт человека и развивая навык целеполагания, можно увеличить уровень субъектности [Конопкин, 1980; Осницкий, 2009, www].

С целью диагностики и обогащения регуляторного опыта учащихся, на базе одной из московских общеобразовательных школ нами проводился поэтапный субъектно-рефлексивный анализ планирования и реализации деятельности детей младшего школьного возраста. Субъектность младших школьников проявлялась в авторском планировании и рефлексии собственного опыта. Рефлексия рассматривалась как способность ребенка самостоятельно анализировать и оценивать собственную деятельность, проектировать ее с целью сделать более успешной.

Мы ставили перед собой задачу не только рассмотреть ученический навык планирования и реализации деятельности в определенный возрастной период, но и поэтапно развить данный навык у вышеупомянутой категории детей, проанализировав его динамику. Подобные исследования проводились и ранее (М.В. Воробьева, Ле Тхи Хоа, Ю. Саад), в данном случае методика впервые применяется в условиях младшей школы, где деятельность ребенка только начинает преобразовываться в осознанную и субъектную [Воробьева, 1994].

Описание эксперимента

Эксперимент проводился в течение 2016-2017 учебного года на базе ГБОУ «Школа № 950». В эксперименте участвовали 30 школьников, учащихся четвертого класса (17 девочек, 13 мальчиков). Также в исследовании принимали участие классные руководители двух параллелей четвертых классов: они выступали в роли экспертов, дающих обратную связь о ходе эксперимента. Классные руководители оценивали результаты работы.

В качестве психологического инструмента использовалась специальная методика «Субъектно-рефлексивный анализ планирования и реализации деятельности» А.К. Осницкого [Осницкий, 2009, www; Осницкий, 2010], которая состоит из пяти практических заданий, поэтапно предъявляемых испытуемому через определенные временные промежутки. Каждое задание представляет собой схему развернутого эффективного планирования собственной деятельности. Школьникам предлагалось составить список дел на будущую неделю и пояснить, какие условия и какие усилия для этого понадобятся. Зафиксированные дела ранжировались по степени важности, интереса и необходимости выполнения. Планирование собственной деятельности заключалось в поэтапном описании целей, задач, условий и ресурсов, планировании результата. Следующую часть задания школьник получал через неделю после предыдущего, нужно было оценить реализацию запланированных дел и реально достигнутые результаты. На следующем этапе школьникам предлагалось рассказать о делах, которые им удаются меньше и больше всего. Требовалось определить необходимые условия для успешного выполнения дела и оценить свой успех/неуспех на наличие допущенных ошибок, спроектировать способы улучшения данного навыка. В заключительной части методики (через месяц после выполнения первого задания) в тестовой форме проводится анализ успешности выполнения значимого для школьника дела. Учащийся, отвечая на предложенные вопросы, анализировал те условия, которые способствовали или затрудняли успешное выполнение дела.

Таким образом, в результате реализации регуляторных умений ученики младших классов имели возможность освоить пять основных регуляторных функций: целеполагание, моделирование условий, программирование действий, оценивание результатов и коррекция. Объединение этих функций в реальной системе саморегуляции (в соответствии с организацией осуществляемой деятельности и подготовленностью человека) реализуется по принципу «скорой помощи», поэтому действия человека часто не зависят от присущего ему стиля, от предшествующих установок. В свою очередь, реализация и закрепление регуляторных умений составляют основу системы саморегуляции и позволяют самосовершенствоваться в организации деятельности.

Отдельной частью исследования являлась работа с классными руководителями школьников, участвующих в эксперименте. В процессе устной беседы учителей просили оценить каждого учащегося по критериям: 1) успеваемости; 2) мотивации учебной деятельности; 3) осознанности; 4) самостоятельности. Оценивая основные изменения в поведении учеников после работы с ними психолога, учителя отмечали определенную степень легкости в работе с конкретным учеником, изменения в поведении во время урока, подчинение правилам проведения урока и улучшение уровня организованности. Полученный материал также считается ценным материалом исследования, так как позволяет проследить поведенческие изменения, выражающиеся во внешних оценках, а также оценить результативность эксперимента в целом.

Полученные результаты

Таблица 1 – Распределение детей младшего школьного возраста по группам

	Слабо успевающие	Средне успевающие	Хорошо успевающие
Количество человек	9	16	5
Баллы	0-15	16-22	23-30

При анализе полученных результатов выборка детей была поделена условно на три группы в зависимости от успешности прохождения заданий методики: «слабо успевающие», «средне успевающие», «хорошо успевающие» (см. табл. 1). Так, в группу «слабо успевающих» вошли девять школьников, в группу «средне успевающих» – шестнадцать, в группу «хорошо успевающих» – пять школьников. Таким образом, детей, успешно справившихся с выполнением заданий, – двадцать один человек, что составляет большую часть выборки (70%). Это доказывает возможность изучения саморегуляции и применения методики на детях младшего школьного возраста.

Стоит отметить, что в процессе проведения методики мы обратили внимание на разницу в понимании смысла заданий и различной степени сложности этих заданий для учащихся. Об этом свидетельствуют данные рис. 1, выражающиеся в повышении значений по всем компонентам регуляторного опыта при прохождении третьего, четвертого и пятого заданий. Первое и второе задания школьники выполняли с большим трудом, они им давались тяжелее, чем последующие. Связано это с тем, что в первых двух заданиях детям требовалось выполнить незнакомую для них деятельность – составить список дел на будущую неделю. В повседневной жизни эту задачу за них регулярно выполняют взрослые (родители, педагоги), что лишает ребенка необходимости самостоятельно ее решать. В третьем и четвертом заданиях школьники анализировали собственные достижения и неудачи, что являлось знакомым для них (к тому же в школе и дома часто затрагиваются эти темы). В пятом задании школьникам предлагалось

оценить свои регуляторные умения с помощью прохождения теста. Другими словами, в задании были заложены готовые варианты ответов, что существенно облегчило поставленную задачу.

Таким образом, при использовании данной методики, интерпретации результатов и исследовании компонентов саморегуляции необходимо учитывать возрастные особенности и характер проявления компонентов регуляторного опыта детей младшего школьного возраста.

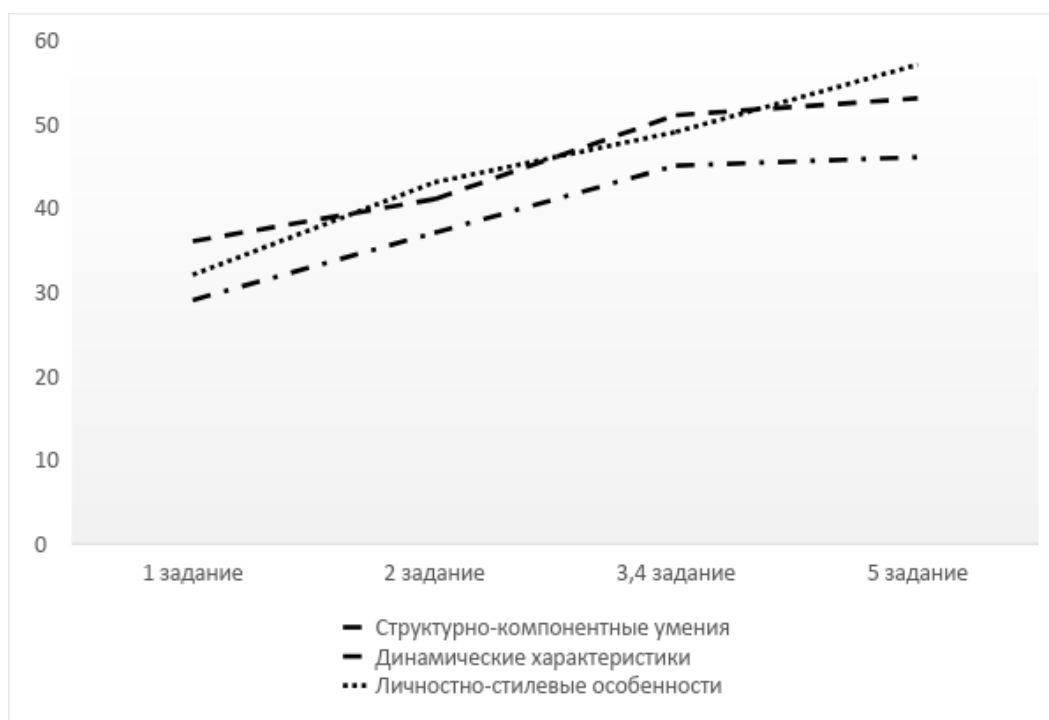


Рисунок 1 – Динамика формирования регуляторных умений и особенностей саморегуляции

Система саморегуляции детей младшего школьного возраста оценивалась по трем компонентам. Это структурно-компонентные умения, динамические особенности и личностно-стилевые особенности. Анализ полученных результатов (см. рис. 1) позволяет выявить, что наиболее ярко выраженными составляющими регуляторного опыта у младших школьников являлись *личностно-стилевые особенности* (181 балл) и *структурно-компонентные умения* (179 баллов). Функциональные особенности саморегуляции стабилизируются в подростковом возрасте и далее, поэтому не рассматривались в данном возрасте.

Личностно-стилевые особенности связаны с отношением школьников к себе, миру вокруг, другим людям. Это отношение является чертой характера, составляет рефлексию собственного опыта. Как показали результаты, дети младшего школьного возраста обладают этими умениями, в особенности это проявляется в ситуации анализа собственного успеха/неуспеха. Особый интерес представляют особенности проявления данного компонента у слабо успевающих, средне успевающих и хорошо успевающих школьников.

У *слабо успевающих* учеников личностно-стилевой компонент являлся доминирующим. Объясняется это тем, что слабо успевающие ученики чаще остальных анализируют историю собственных неудач, так как чаще остальных категорий школьников слышат неодобрение и оценку собственной деятельности. Такие школьники во время прохождения заданий сопровождали свою речь следующими фразами: «Мама считает, что это у меня получается

лучше всего»; «Учительница ругала меня за выполнение этого задания» и т. д., т. е. внешняя оценка являлась для таких школьников показателем их успеха/неуспеха. Развитие структурно-компонентных умений (целеполагания, моделирования условий, программирования действий, оценки результатов, коррекции) и динамических характеристик (осторожности, уверенности, критичности, гибкости, устойчивости) у слабо успевающих школьников проявлялось в меньшей степени, что связано со сложностями в постановке цели, моделировании, оценивании результатов. При выполнении заданий таким детям требовались дополнительное внимание, поддержка и обратная связь об успешности выполнения задания. По нашему мнению, основным критерием самостоятельности человека является умение ставить перед собой цели и реализовывать их. Самостоятельность в данном смысле понимается как субъектная активность, осознанная, целенаправленная и индивидуально вариативная [Осницкий, 1992; Осницкий, 2010]. Педагоги часто называют ее самостоятельностью в своем понимании, ограничиваясь самостоятельностью исполнения. Ситуация со слабо успевающими школьниками является иллюстрацией ситуативного поведения, когда выбор того или иного решения зависит от меняющейся обстановки.



Рисунок 2 – Проявление компонентов регуляторного опыта

У *средне успевающих* школьников, в отличие от неуспевающих, хорошо развиты структурно-компонентные умения и личностно-стилевые особенности. Школьники данной категории легче справлялись с заданиями: составляли разнообразный список дел, ранжировали по степени важности и оценивали собственную деятельность с точки зрения ее успешности. По нашим наблюдениям, данным школьникам было проще ставить перед собой цели, программировать действия, оценивать результат, потому что им свойственна большая осознанность и ответственность (личностно-стилевые качества), у них присутствовали истории успеха, которые придавали уверенности и позволяли не отвлекаться на внешние оценки. В то же время во время проведения эксперимента средне успевающие ученики характеризовались неупорядоченностью действий, недостатком пластичности мышления и осторожности намерений. На наш взгляд, отсутствие данных компонентов не позволило данной категории школьников достигнуть лучшего результата в выполнении заданий.

У *хорошо успевающих* в равной степени были развиты все компоненты саморегуляции. Это связано с высоким уровнем развития саморегуляции в целом и в равной степени хорошо развитыми регуляторными умениями. Было отмечено, что у хорошо успевающих детей ярче проявлялись динамические характеристики, которые связаны с тем, насколько школьник

зависит от окружающих, легко ли вовлекается в работу, а также с его пластичностью, уверенностью и осторожностью в реализуемой деятельности. При этом в целом в младшем школьном возрасте проявление таких умений, как инициативность, пластичность, уверенность, осторожность, затруднены наличием общих правил, ограничений и последовательностью действий. В этом возрасте многие задачи решаются с помощью взрослых и типичных схем, при которых сложно проявлять самостоятельность и целенаправленность. Развитие, а точнее рефлексия используемых регуляторных умений, происходит последовательно, улучшаясь с каждым заданием на протяжении всего обучения (см. рис. 2). Динамические характеристики являются в некотором смысле константой: они большей частью обусловлены природными данными, и учитель при работе с детьми может опираться на эти особенности, но изменить в большинстве случаев их невозможно.

В качестве обратной связи и иллюстрации к изменениям регуляторных умений школьников после проведения эксперимента мы использовали беседу с классными руководителями. Полученные оценки учителей строились на их личных наблюдениях, мониторинге оценок и общей успешности учеников. Основными критериями оценки являлись компоненты умений регуляторного опыта: целенаправленность, способность моделировать, т. е. анализировать условия и использовать результаты анализа, планирование действий и возможных результатов, оценка рисков, критичность, автономность, ответственность и др.

На начальном этапе эксперимента оба учителя говорили о сложностях в усвоении материала, низком уровне осознанности при выполнении заданий, схематичности и однобокости предлагаемых школьниками вариантов решений. Учителя отзывались с особым беспокойством о неуспевающих учениках, с которыми трудно работать: «Их неуспеваемость становится преградой в эффективной работе с классом, так как многое приходится объяснять персонально, остальным категориям учеников в этот момент становится скучно».

На завершающем этапе эксперимента классные руководители в целом положительно отзывались о результатах работы. По их мнению, слабо успевающие школьники стали более уверенными, усидчивыми и вдумчивыми, осознающими решение учебных задач. В то же время они по-прежнему нуждались в повышенном внимании, поддержке и одобрении со стороны взрослых. Поведение средне успевающих и хорошо успевающих школьников существенно не изменилось, их по-прежнему можно было характеризовать как самостоятельных, инициативных и целенаправленных. В ранее проведенных под руководством А.К. Осницкого исследованиях было доказано, что высокий уровень развития регуляторных умений связан с успешностью школьников в учебной деятельности [Воробьева, 1994; Осницкий, 2010]. Задачей данного исследования не являлось установление корреляции между успешностью и развитием компонентов саморегуляции, тем не менее мы также можем предположить, основываясь на оценках учителей, что высокий уровень развития компонентов саморегуляции связан с успешностью школьников.

Заключение

На основании полученных результатов проведенного исследования саморегуляции детей младшего школьного возраста можно сделать следующие выводы.

- 1) Методика «Субъектно-рефлексивный анализ планирования и реализации деятельности» позволяет фиксировать уровень развития компонентов саморегуляции у детей младшего школьного возраста. При этом следует учитывать, что работа с этой методикой на данной возрастной ступени требует индивидуальной работы с учащимися постольку,

поскольку на этом этапе только оформляются конструктивная речь и мышление детей, т. е. их речь и мышление становятся описательными, связанными и рассчитанными на взаимопонимание.

- 2) Анализ регуляторных умений позволяет разделить контингент школьников условно на три группы по степени успешности в работе с заданиями: «слабо успевающие», «средне успевающие», «хорошо успевающие». Полученные результаты имеют практическую значимость, так как связаны с особенностями развития саморегуляции, на них также можно опираться педагогам и строить развивающую работу с детьми школьным психологам.
- 3) Задания методики отличаются по смысловому значению и степени сложности для детей младшего школьного возраста. Выполнялись школьниками с различной успешностью, что связано с возрастными особенностями и уровнем развития компонентов саморегуляции.
- 4) Слабо успевающие школьники отличались высоко развитым личностно-стилевым компонентом, отвечающим за рефлекссию собственного опыта, отношение к собственным успехам и неудачам. По сравнению с остальными детьми им было проще проанализировать наиболее и наименее успешные виды деятельности, что связано с частым самоанализом и оценкой их способностей со стороны окружающих, преимущественно взрослых. Их трудности заключались в постановке цели, моделировании, оценке результата и корректировке собственных действий для улучшения ситуации. Этим детям требовалось дополнительное внимание и поддержка.
- 5) У средне успевающих школьников наиболее выраженными составляющими саморегуляции являлись личностно-стилевые и структурно-компонентные особенности. Эти школьники легко планировали свою деятельность, ранжировали по степени важности и значимости, оценивали успехи и трудности.
- 6) У хорошо успевающих школьников в равной степени проявлялись все компоненты саморегуляции. Эти школьники составляли разнообразный список дел на будущую неделю, хорошо понимали смысл заданий, с удовольствием и уверенностью анализировали свои истории успеха и неудач.
- 7) Классные руководители положительно оценили данный эксперимент. После проведения эксперимента учителя отмечали ощутимые изменения в поведении слабо успевающих школьников, они стали более уверенными, собранными, и осознанными при решении учебных задач. Поведение средне успевающих и хорошо успевающих изменилось наименее выражено. Так, внешне выраженных поведенческих особенностей учителями не зафиксировано, но в ходе эксперимента было замечено, что средне успевающие и хорошо успевающие ученики были замотивированы на результат, старались улучшить его и научиться чему-то новому.

Библиография

1. Азлецкая Е.Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2001. 194 с.
2. Божович Е.Д. Психологические и методические аспекты исследования позиции субъекта учения // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
4. Воробьева М.В. Анализ сформированности умения саморегуляции деятельности в профконсультировании школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 28 с.

5. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 14-19.
6. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 256 с.
7. Конопкин О.А. и др. Недостаточность сформированности навыков саморегуляции как одна из трудностей профессионального самоопределения учащихся. Ярославль, 1988. 134 с.
8. Корнетов Г.Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли». М.: Издательство УРАО, 2003. 268 с.
9. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.
10. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 2 // Психологические исследования. 2009. № 6 (8). URL: <http://psystudy.com/index.php/num/2009n6-8/241-osnitsky8#e3>
11. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1-2. С. 52-59.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека // Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000. С. 212-385.
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.

Conducting a subject-reflective analysis of the planning and implementation of the activities of primary school children

Aleksei K. Osnitskii

Doctor of Psychology, Professor,
Leading Researcher,
Laboratory of differential psychology and psychophysiology,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
125009, 9/4 Mokhovaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: osnizak@mail.ru

Viktoriya M. Savkova

Educational Psychologist,
City Psychological and Pedagogical Centre of the Department of Education in Moscow,
109443, 12/2 Eseninsky blvd, Moscow, Russian Federation;
e-mail: perekrestok5a@gmail.com

Tat'yana E. Iovleva

PhD in Psychology, Educational Psychologist,
School No. 1095 in Moscow,
129281, 32/3 Eniseiskaya st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: tania_ivo@mail.ru

Abstract

The article aims to study the development of subjectivity, i. e. independent detection of activity problems and search for their solutions, in primary school children. The authors use diagnostic and developmental methods of subject-reflective analysis of planning and implementation of activities

and evaluate the results of its implementation by primary school children (the fourth grade). After certain time intervals the children were offered tasks related to planning their own activities and evaluating the results. As a result, different degrees of realisation and expression of the components of self-regulation in children are revealed. The article discusses different degrees of goal-setting expressiveness as a separate type of activity. The analysis of the components of self-regulation shows that structural component skills and personal style features are more pronounced than dynamic characteristics. School teachers, acting as external experts, tend to note positive behavioural changes in children. In their opinion, this also helps to ensure schoolchildren's success in the classroom. The authors make an attempt to identify the effectiveness of the method for primary school children, taking into account their age characteristics and the need for an individual approach. The results can be used in the process of planning correctional work with primary school by educational psychologists.

For citation

Osnitskii A.K., Savkova V.M., Iovleva T.E. (2018) Provedenie sub"ektno-refleksivnogo analiza planirovaniya i realizatsii deyatelnosti mladshikh shkol'nikov [Conducting a subject-reflective analysis of the planning and implementation of the activities of primary school children]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 7 (4A), pp. 27-37.

Keywords

Primary school age, subjective activity, self-regulation, regulatory experience, regulatory skills.

References

1. Azletskaya E.N. (2001) *Lichnostnye i sredovye determinanty formirovaniya sub"ektnosti lichnosti. Doct. Diss.* [Personal and environmental determinants of the development of subjectivity in personality]. Krasnodar.
2. Bozhovich E.D. (2000) *Psikhologicheskie i metodicheskie aspekty issledovaniya pozitsii sub"ekta ucheniya* [Psychological and methodical aspects of the study of the position of the subject of learning]. In: *Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya shkol'nika kak sub"ekta ucheniya* [Psychological and pedagogical problems of the development of schoolchildren as subjects of learning]. Moscow: Moscow Psychological and Social University; Voronezh: MODEK Publ.
3. Brushlinskii A.V. (1994) *Problemy psikhologii sub"ekta* [Problems of the psychology of subject]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.
4. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. (1992) *Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deyatelnosti* [Primary school children as subjects of educational activity]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 3-4, pp. 14-19.
5. Hjelle L., Ziegler D. (1992) *Personality theories: basic assumptions, research, and applications*. McGraw-Hill. (Russ. ed.: Hjelle L., Ziegler D. (1997) *Teorii lichnosti*. St. Petersburg: Piter Press Publ.)
6. Konopkin O.A. (1980) *Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatelnosti* [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow: Nauka Publ.
7. Konopkin O.A. et al. (1988) *Nedostatochnost' sformirovannosti navykov samoregulyatsii kak odna iz trudnostei professional'nogo samoopredeleniya uchashchikhsya* [Insufficiency of the formedness of self-regulation skills as one of the difficulties of students' professional self-determination]. Yaroslavl.
8. Kornetov G.B. (2003) *Istoriya pedagogiki. Vvedenie v kurs "Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoi mysli"* [A history of pedagogy. An introduction to the course "A history of education and pedagogical thought"]. Moscow: University of the Russian Academy of Education.
9. Osnitskii A.K. (2010) *Psikhologicheskie mekhanizmy samostoyatel'nosti* [Psychological mechanisms of independence]. Moscow; Obninsk: IG-SOTsIN Publ.
10. Osnitskii A.K. (2009) *Regulyatornyi opyt, sub"ektnaya aktivnost' i samostoyatel'nost' cheloveka. Chast' 2* [Regulatory experience, subjective activity and man's independence. Part 2]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 6 (8). Available at: <http://psystudy.com/index.php/num/2009n6-8/241-osnitsky8#e3> [Accessed 24/07/18].

11. Osnitskii A.K. (1992) Umeniya samoregulyatsii v professional'nom samoopredelenii uchashchikhsya [Skills of self-regulation in professional self-determination of schoolchildren]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], 1-2, pp. 52-59.
12. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. (2000) Osnovnye stupeni razvitiya sub"ektnosti cheloveka [The main stages in the development of human subjectivity]. In: Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze* [The fundamentals of psychological anthropology. The psychology of human development: the development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Shkol'naya Pressa Publ., pp. 212-385.
13. Vorob'eva M.V. (1994) *Analiz sformirovannosti umeniya samoregulyatsii deyatel'nosti v profkonsul'tirovanii shkol'nikov. Doct. Diss. Abstract* [Analysis of the development of the ability to self-regulate activities in the professional counseling of schoolchildren]. Moscow.