

Э. О. Глазунова, Д. Р. Ахмеджанова, П. А. Гавриленко

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГЕНТНОСТИ, САМОРЕГУЛЯЦИИ И САМОУПРАВЛЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики», Москва, Россия

Поступила в редакцию 03.10.2024 г.

Принята к публикации 18.11.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-9

Для цитирования: Глазунова Э. О., Ахмеджанова Д. Р., Гавриленко П. А. Взаимосвязь агентности, саморегуляции и самоуправления в старшей школе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 95 – 113. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-9.

Исследуются взаимосвязи между агентностью, саморегуляцией и ученическим самоуправлением среди старшеклассников общеобразовательных школ Калининградской области. Основной целью работы является анализ ресурсов самоуправления в развитии агентности и саморегуляции, а также освещение их роли в управленческих стратегиях. Проведенное исследование отвечает на два ключевых вопроса: выявление связи между агентностью, саморегуляцией и метапознанием в зависимости от участия школьников в органах самоуправления, а также исследование различий в этих показателях по полу, классу и типу самоуправления. Для ответа на эти вопросы проведено срезовое исследование учеников 9 – 11 классов ($n = 236$), с использованием опросников стратегий саморегуляции, метапознания и агентности. Результаты теста независимых выборок Уэлша показали, что школьники, вовлеченные в самоуправление, чаще применяют когнитивные стратегии саморегуляции, а также стратегии метапознания (планирование, мониторинг и рефлексия), однако их агентность ниже по сравнению с теми, кто не участвует в самоуправлении. Не выявлено статистически значимых различий по типу самоуправления. Девочки более активно, чем мальчики, используют когнитивные стратегии, но по остальным показателям различий нет. Это исследование подчеркивает важность дальнейшего анализа роли ученического самоуправления в развитии агентности и саморегуляции.

Ключевые слова: агентность, саморегуляция, метапознание, ученическое самоуправление, школьное образование, образовательная среда

Введение

В современном обществе существует противоречие между запросом на развитие инициативы для формирования социально благополучного человека и недостаточным вниманием к метапредметным навыкам учащихся [4]. Социальное благополучие — это удовлетворенность человека своими связями, положением в обществе и деятельностью, включая обу-



чение [5]. Для школьников процесс обучения может быть недостаточно мотивирующим, что стимулирует их к участию в самоуправлении или саморазвитию. Самоуправление — это вид управления, основанный на саморегуляции внутри коллектива [9], который способствует развитию ответственности и лидерских качеств.

В наше время общество и государство ожидают от человека самостоятельности, инициативности и ответственности, что описывается понятием «агентность» [16]. Агентность подразумевает способность человека принимать осознанные решения, брать на себя ответственность и достигать целей. Исследования подтверждают, что навыки агентности, такие как планирование, управление рисками, креативность и адаптивность, высоко ценятся в профессиональной среде [16]. Примером служит исследование 2024 г., проведенное платформами «Работа.ру» и «СберПодбор», которое показало высокий спрос на эти качества среди работодателей, что подчеркивает необходимость их развития в системе образования [23].

Развитие самоуправления является одним из инструментов для конструирования учебного процесса и формирования агентности, которая подразумевает ответственность каждого обучающегося за свой образовательный процесс и полученные результаты [24]. Управленческий аспект развития агентности становится важной задачей для директора образовательной организации. Развитие агентности учеников позволяет создать условия для формирования активной и ответственной позиции в обучении и жизни [8], что, в свою очередь, способствует повышению качества образования и уровня школы.

Директору необходимо развивать школьное самоуправление, чтобы создать условия для активного участия учеников в управлении школой. Это позволяет ученикам принимать решения, высказывать свои предложения и идеи, а также влиять на жизнь школы. Развитие школьного самоуправления помогает формировать лидерские качества учеников, что положительно сказывается на развитии общественной жизни в школе [15]. Директору также необходимо обеспечить условия для проявления и развития агентности учеников. Для этого следует проводить мероприятия, направленные на развитие самостоятельности, ответственности и инициативности учеников. Важно создать условия для проявления творческого потенциала учеников, а также обеспечить доступ к информации и ресурсам, необходимым для реализации их идей и проектов [35].

Таким образом, развитие агентности учеников и развитие школьного самоуправления являются важными задачами для директора образовательной организации. Далее мы рассмотрим понятие агентности, его связь с саморегулируемым обучением и метапознанием, а также обозначим актуальность этого исследования в контексте школьного самоуправления.

Агентность ученика

Значимость агентности была признана для целей непрерывного обучения, решения проблем, творческого действия, трансформации практик работы, построения осмысленной карьеры и личного благополучия



[39]. Стоит отметить и положительную связь агентности с успеваемостью посредством повышения вовлеченности и мотивации. Несмотря на богатую социологическую и психологическую традицию изучения агентности, сегодня можно говорить об отсутствии консенсуса в академической сфере относительно ее концептуализации [38].

В рамках социально-когнитивной теории А. Бандуры агентность понимается как способность намеренно преодолевать свое окружение и формировать жизненные обстоятельства своими действиями [44]. Агентность в таком понимании тесно связана с самоэффективностью и стремлением контролировать свою учебную деятельность. В рамках теории самодетерминации появилось направление по изучению агентской вовлеченности в учебный процесс как одного из четырех компонентов ученической вовлеченности в учебный процесс (student engagement) [29; 33]. Агентская вовлеченность понимается как способность влиять на образовательные практики, вносить свои предложения в ход урока. Этот четвертый компонент вовлеченности был обнаружен Дж. Ривом и коллегами в ходе экспериментального исследования, в рамках которого выяснили, что три типа вовлеченности (поведенческая, эмоциональная, когнитивная) не объясняют всей разницы в академических достижениях учеников. Те ученики, которые демонстрировали более высокие академические результаты, не просто пассивно реагировали на инструкции учителя, но и принимали активное участие в дискуссиях, спорили с учителями, заявляли о своих интересах [35].

Похожее различие подходов к изучению агентности в условиях школьного образования вводит Маргарет Вон [31]. Первый подход связан с мотивационными характеристиками агентного поведения и восходит к теории самодетерминации. Иными словами, активное, а не реактивное поведение на уроке определяется тем, насколько активированы мотивационные ресурсы ученика, насколько удовлетворены его базовые потребности. Второй подход, диспозиционный, опирается на социально-когнитивную теорию А. Бандуры. Агентность определяется личными диспозициями учеников: степень, в которой они могут действовать как предприимчивые, творческие, целеустремленные, решительные люди.

К. Н. Поливанова и А. А. Бочавер задаются вопросом: «Возможно ли развивать агентность в условиях современной школы?» [5]. Обобщая, можно утверждать, что на уроке агентность принимает форму активного влияния на образовательные практики. Ученики ведут себя агентно, если вмешиваются в ход урока, вносят свой вклад в него, тем самым решая сразу несколько образовательных задач:

- персонализируют процесс обучения, то есть делают его удобным, комфортным и осмысленным для себя;
- вступают в коммуникативное, диалогическое взаимодействие, что способствует формированию коммуникативных навыков;
- поддерживают посредством таких практик потребности в автономии, связности и компетенции, что благотворно сказывается на автономной мотивации и благополучии в целом.

В рамках теории самодетерминации существуют несколько инструментов измерения агентности. Среди них наиболее богатую эмпириче-



скую историю имеет опросник AES (agentic enganement scale) [32]. В рамках теории Бандуры был разработан опросник StAp (student agency profile), измеряющий такие проявления агентности на уроке, как намеренность, самовосприятие, принятие выбора, настойчивость и интерактивность [30]. В нашем исследовании используется опросник агентской вовлеченности (AES). Перед тем как перейти к методологии исследования, следует описать конструкторы саморегулируемого обучения и метапознания.

Саморегулируемое обучение и метапознание

98

Саморегулируемое обучение — один из ключевых навыков, который позволяет людям управлять своими действиями, эмоциями, мыслями для достижения определенных целей [37]. Исследования в области саморегуляции изучают структуру и закономерности инициирования и самоорганизации целенаправленной психической активности человека как личности и субъекта поведения [17]. Саморегуляция играет важную роль в достижении успеха в учебе и повышении уровня вовлеченности учащихся при переходе в старшую школу [18].

Исследователи активно изучают принцип саморегуляции как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Отмечается, что саморегуляция включает в себя процессы целеполагания, моделирования условий для их достижения, программирования действий, оценки и корректировки результатов [16]. Ряд исследований подчеркивает ключевую роль саморегуляции в жизни человека, поскольку она помогает не только достигать конкретных целей в повседневной деятельности, но также решать более общие жизненные задачи [17; 18; 26].

Данные исследований, проводившихся с учащимися различных возрастных групп, с разными особенностями развития и по разным дисциплинам, свидетельствуют о положительной корреляции саморегуляции и успеваемости учащихся [19].

При изучении саморегуляции большое внимание уделяется метапознанию или метакогнитивным процессам [27]. Метапознание — это способность человека не только размышлять, но и оценивать и контролировать собственную умственную деятельность различными способами [25]. Элементарными составляющими метапознания являются мотивация, осмысливание заданий, постановка целей и задач, подбор стратегий, контроль и рефлексия [29]. Дети, которые обладают хорошими навыками метапознания, обычно имеют высокие академические результаты [20]. Так, исследования демонстрируют, что активное использование когнитивных стратегий способствует лучшему усвоению материала и успехам в учебе [29].

В рамках данной работы мы рассматриваем метапознание, а именно процессы планирования, мониторинга или отслеживания прогресса, а также рефлексии, как составную часть саморегулируемого обучения в соответствии с теоретической рамкой самостоятельной и социальной регуляцией обучения [6; 21]. Перейдем к вопросу о том, как связаны и чем отличаются друг от друга саморегулируемое обучение и агентность.



Связь между агентностью и саморегулируемым обучением

Существует тесная связь между саморегулируемым обучением и агентностью ученика. Поведенческие индикаторы саморегулируемого обучения в части мониторинга и оценки похожи на проявления агентской вовлеченности. Так, ученики могут запрашивать помощь у учителя, задавать уточняющие вопросы, настраивать учебные практики под себя. В связи с этим возникают сложности на уровне операционализации двух понятий и теоретического насыщения, концептуализации [44]. Имеет ли смысл множить сущности, вводя в научный оборот понятие агентской вовлеченности, если ее проявления идентичны саморегулируемому обучению? Дж. Рив различает эти понятия [35]. Цель саморегулируемого обучения, по его мнению, — развивать независимых учащихся, которые могут контролировать и регулировать свое мышление, желания и действия, в то время как цель агентного взаимодействия — привлекать межличностную поддержку, необходимую для создания мотивационно поддерживающей учебной среды. В другой обзорной статье при сравнении конструкторов саморегулируемого обучения и вовлеченности также были выделены как сходства, так и различия [36]. Однако до сих пор остается открытым вопрос о том, как модель студенческой вовлеченности вносит вклад в формирование навыков и способностей, которые важны для саморегулируемого обучения. Иными словами, до сих пор не вполне понятна роль агентской вовлеченности в процессах саморегулируемого обучения.

Обсуждается и обратная связь — вопрос о том, насколько компоненты саморегулируемого обучения запускают агентное поведение. Так, агентность тесно связана с самоэффективностью, саморефлексией (элементы СРО) и компетентностью, которые действуют как опосредующие факторы между намерениями и действиями) [40]. Известно, что удовлетворение трех базовых потребностей и чувство самоэффективности активизирует проактивные, преднамеренные изменения в среде обучения. Учитывая, что агентность, в отличие, например от автономии, характеризуется социальным взаимодействием и сильнее зависит от контекста [37], изучение средовых факторов, потенциально запускающих агентное поведение, а не мотивационных характеристик ученика, может способствовать и более явным поведенческим проявлениям агентности на уроке. Например, агентность как контекстно зависимая переменная может проявляться в ситуациях активного участия в волонтерской деятельности, в проектной деятельности [34], в дополнительном образовании, например у участников кружкового движения НТИ России [24]. Иными словами, такой контекст характеризуется неустойчивостью, большим пространством для проявления своих инициатив, большим участием детей и подростков, меньшей регламентацией со стороны взрослого, может запускать различные формы агентности. Именно поэтому мы ввели дополнительную контекстную переменную — участие детей в самоуправлении, предполагая, что те дети, которые будут демонстрировать более высокий уровень агентности и саморегулируемого обучения, скорее всего, участвуют в самоуправлении школой.



Таким образом, синтезируя два подхода — мотивационный и социально-когнитивный, мы обнаруживаем сложный характер связей между внутренними предпосылками к действию (концепт вовлеченности, саморегуляции), социальными, связанными с активным компонентом вовлеченности, и средовыми факторами (участие в практиках самоуправления).

Использование опросника AES для оценки уровня агентской вовлеченности продиктовано потенциальной связью с саморегулируемым обучением, единым контекстом обучения, помещенного в более широкий контекст участия в самоуправлении, единством теоретического фундамента обоих конструктов (опросник AES, равно как и множество вариаций опросников по саморегулируемому обучению, были разработаны на основе теории самодетерминации и концепта самоэффективности).

Обзор литературы выше фокусируется на конструктах агентности, саморегулируемом обучении и метапознании, которые можно отнести к метапредметным навыкам, обозначенным в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Метапредметные навыки в системе ФГОС

В соответствии с ФГОС, образовательные учреждения стремятся обеспечить учащимся не только знания по предметам, но и развитие таких качеств, как лидерство, коммуникабельность, творческий подход к решению задач. Это связано с тем, что в современном мире значение имеет не только академический показатель, но и умение применять полученные навыки на практике, работать в команде и находить нестандартные решения, что соответствует метапредметным результатам, которые, согласно ФГОС, должны демонстрировать учащиеся как основной результат полученного образования.

Однако в процессе обучения метапредметным навыкам часто уделяется недостаточно внимания [3; 7]. Согласно ФГОС, к метапредметным навыкам относятся теоретическое и практическое мышление, навыки коммуникации и развития личности, включая познавательные способности и умения, необходимые для создания целостного представления о мире в сознании учащегося.

В целом развитие инициативы для формирования успешного, социально благополучного человека должно быть основным приоритетом образовательных учреждений. Однако для достижения этой цели необходимо учитывать все аспекты развития личности учащихся и создавать условия для их комплексного развития.

Развитие метапредметных навыков напрямую связано с формированием агентности и саморегуляции у учащихся, поскольку навыки самостоятельного целеполагания и управления собственным учебным процессом требуют умения применять знания на практике и адаптироваться к различным ситуациям. Школьное самоуправление, в свою очередь, способствует развитию лидерских качеств и метакогнитивных способностей, что усиливает участие учеников в управлении своими



образовательными целями [27; 28]. Администрации школ важно учитывать эти взаимосвязи при разработке программ, направленных на повышение функциональной грамотности и учебной успешности.

Роль агентности, саморегуляции и самоуправления в управлении школы

Эффективное управление школой может базироваться на интеграции агентности, саморегуляции и ученического самоуправления. Эти элементы способствуют не просто участию учащихся в образовательном процессе, а их активному влиянию на него [11; 12]. Включение школьников в управленческие и организационные процессы через участие в мероприятиях и уроках развивает у них понимание внутренней структуры школы и позволяет формировать собственные управленческие навыки. Для администрации важно не ограничиваться созданием формальных структур, а обеспечить пространство для естественного вовлечения учеников, что усилит их управленческий потенциал [41; 42].

Одна из главных задач для руководства школы — это активизация органов самоуправления, что не только развивает у школьников ключевые социальные навыки, такие как лидерство, командная работа и социальная адаптация, но и подготавливает их к взрослой жизни [6]. Школьное самоуправление предоставляет учащимся возможность взаимодействовать с различными уровнями социальной иерархии, начиная от общения с ровесниками до работы с администрацией [9]. Школа, функционирующая как модель общества, учит учеников взаимодействовать в рамках различных структур, что способствует их успешной интеграции в общество за пределами учебного заведения [10].

Управленцу школой также важен этот аспект, потому что школа может корректировать образовательную среду и стратегии, опираясь на обратную связь и участие учащихся в управлении. Активное участие школьников в управленческих процессах не только развивает их социальные навыки, но и помогает формировать ответственность за принятые решения и действия [13; 14]. Вовлеченность учеников в управление делает их более подготовленными к взаимодействию в реальной жизни и укрепляет их уверенность в собственных силах, что положительно сказывается на их мотивации и успешности в школе [22; 42].

Однако важно, чтобы процесс самоуправления не ограничивался формальными рамками. Учащиеся должны иметь возможность проявлять инициативу, брать на себя ответственность за результаты своей деятельности и коллективных проектов [43], что, в свою очередь, предполагает развитие навыков агентности и саморегуляции. В таком формате самоуправление становится важным инструментом для развития лидерских качеств и подготовки активных граждан, что соответствует современным требованиям к образовательным учреждениям [1; 2].

Таким образом, **цель** нашего исследования состоит в том, чтобы выявить взаимосвязи между агентностью, саморегуляцией и ученическим



самоуправлением среди старшеклассников общеобразовательных школ в Калининградской области. Для достижения этой цели сформулированы два исследовательских вопроса:

1. Как связаны агентность, саморегуляция обучения и метапознание у школьников в зависимости от их участия в органах самоуправления?

2. Есть ли разница в показателях агентности, саморегуляции обучения и метапознания у учеников, состоящих в органах самоуправления в зависимости от их пола, класса (9–11) и типа самоуправления?

Таким образом можно сформулировать несколько гипотез исследования:

1. Существует значимая положительная связь между агентской вовлеченностью, саморегуляцией и метапознанием.

2. Значимо отличаются показатели агентской вовлеченности и саморегуляции в зависимости от участия школьников в органах самоуправления.

3. Существует значимая разница между показателями агентской вовлеченности и саморегуляции в зависимости от пола, класса и типа самоуправления.

4. Существует положительная значимая связь между успеваемостью и саморегулируемым обучением, а также успеваемостью и агентской вовлеченностью.

Методология исследования

Дизайн: исследование проводилось с использованием срезового анкетирования среди старшеклассников общеобразовательных учреждений Калининградской области.

Выборка. В исследовании приняли участие учащиеся старших классов (9–11-е классы) образовательных учреждений Калининградской области. Выборка включала как школьников, активно вовлеченных в деятельность ученического самоуправления, так и тех, кто не принимал участия в данной деятельности. Отбор участников проводился методом случайной выборки из списков учащихся школ, включенных в исследование. Всего было опрошено 245 человек: 159 девочек и 86 мальчиков; 94 ученика 9-х классов, 111 учеников 10-х классов и 43 ученика 11-х классов. Средний возраст участников составил приблизительно 16 лет. В связи с тем, что 9 школьников не предоставили все необходимые данные, финальная выборка включила 236 школьников.

Процедура сбора данных. Данные собирались с использованием онлайн-опросников, созданных в яндекс-формах. Каждый участник заполнял анкету самостоятельно в течение 15 минут. Доступ к анкетам предоставлялся через ссылки, разосланные школьникам по электронной почте или мессенджерам. Школьники подписали информированное согласие для участия в исследовании.

Инструменты. Для оценки ключевых показателей использовались опросники, разработанные для измерения уровня агентности, саморегуляции и метапознания:



– опросник саморегуляции обучения, разработан на основе опросника стратегий саморегулируемого обучения [6], с показателями надежности $\alpha=0,81$; $\omega_h=0,77$, $\omega_t=0,84$. В версии, использовавшейся в этом исследовании, 2 шкалы: поведенческие стратегии (5 утверждений) с показателями надежности $\alpha=0,73$; $\omega=0,74$, и когнитивные стратегии с показателями надежности $\alpha=0,78$; $\omega=0,78$, по шкале Ликерта от 4 (почти всегда) до 1 (почти никогда);

– опросник метапознания, включающий 3 субшкалы: планирование ($\alpha=0,74$; $\omega=0,75$), мониторинг ($\alpha=0,79$; $\omega=0,79$), рефлексия ($\alpha=0,73$; $\omega=0,74$), $\alpha=0,92$; $\omega_h=0,79$, $\omega_t=0,93$;

– опросник агентской вовлеченности: шкала с 11 утверждениями ($\alpha=0,85$; $\omega=0,85$), адаптированная в рамках проекта РНФ 22-18-00416.

Также анкета включала вопросы по демографические характеристики (пол, возраст, класс), а также вопросы по участию и типам ученического самоуправления: 8 утверждений, оценивающих вовлеченность учеников в различные аспекты школьной жизни (дизайн образовательной среды, принятие решений в области внешнего вида учащихся, организация мероприятий с сетевыми партнерами, организация ученического досуга, контроль за соблюдением норм школьного устава, представление интересов учеников перед администрацией, организация учебно-научной деятельности, медиативный процесс решения конфликтов).

Анализ данных. Обработка данных осуществлялась с помощью программы статистического анализа Jamovi.

Результаты

Прежде чем отвечать на поставленные исследовательские вопросы, следует провести анализ инструментов, чтобы определить их надежность, а также проверить допущение нормального распределения данных для выбора адекватных типов статистического анализа. Далее представлены результаты для каждого из исследовательских вопросов.

Для исследования самостоятельности школьников использовались три опросника: опросник саморегуляции ($\alpha=0,82$; $\omega=0,82$), опросник метапознания ($\alpha=0,87$; $\omega=0,88$) и опросник агентской вовлеченности ($\alpha=0,86$; $\omega=0,86$). Показатели альфы Кронбаха и омега МакДональда указывают на высокие коэффициенты надежности как по каждому опроснику, так и отдельно по их подшкалам. В результате можно приступить к последующему анализу данных.

Таблица 1 демонстрирует коэффициенты описательной статистики. Показатели смещения и эксцесса распределения, а также анализ с использованием теста Шапиро – Уилка указывают на то, что практически по всем интересующим конструктам нарушено допущение нормального распределения данных. По этой причине мы использовали корреляционный анализ по Спирмену, тест Уэлша для независимых выборок, а также тест Крускала – Уиллиса для определения разницы в конструктах по классам и типам ученического самоуправления.



Таблица 1

**Описательная статистика конструкторов саморегуляции, метапознания
и агентской вовлеченности**

Показатели	Описательная статистика										Смещение		Кьюртозис		Шапиро – Уилк	
	Выборка	Сред. знач.	Медиана	СО	Мин.	Макс.	С	СО	К	СО	W	p				
Поведенческие стратегии	236	14,79	15	3,26	5	20	-0,6320	0,157	0,2583	0,314	0,9577	<0,001				
Когнитивные стратегии	236	18,16	18	4,51	7	28	-0,1301	0,157	-0,2224	0,314	0,9874	0,034				
Планирование	236	12,81	13	3,33	5	20	0,0204	0,157	-0,4067	0,314	0,9850	0,013				
Мониторинг	236	16,13	16	3,99	6	24	-0,3771	0,157	-0,0661	0,314	0,9783	<0,001				
Рефлексия	236	7,43	7	2,42	3	12	-0,0747	0,157	-0,6795	0,314	0,9638	<0,001				
Агентность	236	24,04	24	6,46	10	40	0,0641	0,157	-0,2930	0,314	0,9898	0,091				
Средний балл	236	4,65	4,40	4,60	3,00	75,0	15,1614	0,157	232,8625	0,314	0,0904	<0,001				



1. Как связаны агентность, саморегуляция обучения и метапознание у школьников в зависимости от их участия в органах самоуправления?

Таблица 2

**Корреляции Спирмена по подшкалам саморегуляции,
метапознания, агентской вовлеченности
с академической успеваемостью
и участием в самоуправлении старшекласников**

Подшкалы	Поведенческие стратегии	Когнитивные стратегии	Планирование	Мониторинг	Рефлексия	Агентность	Балл	Участие в СУ
Поведенческие стратегии	–	–	–	–	–	–	–	–
Когнитивные стратегии	0,41***	–	–	–	–	–	–	–
Планирование	0,42***	0,43***	–	–	–	–	–	–
Мониторинг	0,42***	0,53***	0,63***	–	–	–	–	–
Рефлексия	0,25***	0,4***	0,44***	0,58***	–	–	–	–
Агентность	0,03	–0,2**	–0,22***	–0,2**	–0,21**	–	–	–
Балл	0,3***	0,32***	0,21***	0,25***	0,04	–0,08	–	–
Участие в СУ	0,05	0,22***	0,17**	0,13*	0,14*	–0,17**	0,16*	–

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; СУ – ученическое самоуправление.

В то время как подшкалы саморегуляции (поведенческие и когнитивные стратегии) положительно и статистически значимо связаны с подшкалами метапознания (планирование, мониторинг и рефлексия), указывая на средние и сильные связи ($r = 0,25 - 0,53$, $p < 0,001$), шкала агентской вовлеченности указывает на маленькие и отрицательные корреляции (табл. 2). Таким образом, агентская вовлеченность показывает отрицательные и статистически значимые связи со шкалой «когнитивные стратегии» и со всеми шкалами метапознания ($r = -0,20 \dots -0,22$, $p < 0,001$). В то же самое время агентская вовлеченность отрицательно, но статистически незначимо связана со средним баллом старших школьников. Средний балл школьников положительно и статистически значимо коррелирует со всеми шкалами саморегуляции и метапознания, кроме шкалы рефлексии. Участие в органах самоуправления положительно связано практически со всеми конструктами, кроме агентской вовлеченности ($r = -0,17$, $p < 0,01$).

2. Есть ли разница в показателях агентности, саморегуляции и метапознания у учеников в зависимости от их пола, класса (9–11), участия в органах самоуправления и типа самоуправления?



Таблица 3

**Тест независимых выборок по подшкалам саморегуляции, метапознания,
агентской вовлеченности и академической успеваемости
по полу школьников**

Подшкалы	Коэффициент t Уэлша	Степени свободы	p	Размер эффекта d Коэна
Поведенческие стратегии	1,576	141,9	0,117	0,2205
Когнитивные стратегии	3,575	161,7	<0,001	0,4882
Планирование	0,206	166,0	0,837	0,0280
Мониторинг	1,568	153,7	0,119	0,2161
Рефлексия	0,953	150,1	0,342	0,1320
Агентность	0,451	139,7	0,653	0,0633
Балл	-0,645	79,3	0,521	-0,1019

Примечание: $H_0: \mu_1 = \mu_2$.

Результаты теста независимых выборок не показали различий между мальчиками и девочками по всем интересующим конструктам, кроме когнитивных стратегий (табл. 3). Девочки используют когнитивные стратегии больше, чем мальчики ($Md = 18,88$, $Mm = 16,74$). Также тест Крускала – Уиллиса не показал различий по шкалам саморегуляции, метапознания и агентности в зависимости от класса школьников. Единственное различие наблюдалось по среднему баллу успеваемости: средний балл учеников 10-х и 11-х классов был выше, чем средний балл учеников 9-х классов ($\chi^2 = 21,09$, $df = 2$, $p < 0,001$, $\epsilon^2 = 0,09$).

Результаты теста независимых выборок Уэлша указывают на то, что у школьников, участвующих в органах самоуправления, выше показатели по использованию когнитивных стратегий, планированию, мониторингу и рефлексии (табл. 4). Между школьниками, участвующими и не участвующими в органах самоуправления, нет разницы по показателям поведенческих стратегий и среднему баллу успеваемости, однако школьники, не участвующие в органах СУ, более агентны ($M = 24,77$), чем школьники, состоящие в органах СУ ($M = 22,32$): средний размер эффекта ($d = 0,38$). В то же время анализ по типу самоуправления не показал статистически значимых результатов ни по одному из интересующих конструктов (табл. 5).

Таблица 4

**Тест независимых выборок по подшкалам саморегуляции,
метапознания и агентской вовлеченности
в зависимости от участия в органах самоуправления**

Подшкалы	Коэффициент t Уэлша	Степени свободы	p	Размер эффекта d Коэна
Поведенческие стратегии	-0,619	134	0,537	-0,0873
Когнитивные стратегии	-3,126	122	0,002	-0,4507
Планирование	-2,706	114	0,008	-0,3963
Мониторинг	-2,032	117	0,044	-0,2953



Подшкалы	Коэффициент t Уэлша	Степени свободы	p	Размер эффекта d Коэна
Рефлексия	-2,094	116	0,038	-0,3054
Агентность	2,734	135	0,007	0,3850
Балл	0,522	172	0,603	0,0572

Примечание: $H_0: \mu_0 = \mu_1$.

Таблица 5

Тест Крускала – Уиллиса по типу самоуправления

Подшкалы	χ^2	Степени свободы	p	ϵ^2
Поведенческие стратегии	2,637	2	0,268	0,01227
Когнитивные стратегии	1,558	2	0,459	0,00725
Планирование	0,983	2	0,612	0,00457
Мониторинг	0,187	2	0,911	8,70e-4
Рефлексия	1,285	2	0,526	0,00598
Агентность	1,056	2	0,590	0,00491
Балл	4,076	2	0,130	0,01896

Обсуждение

Цель исследования заключалась в выявлении связей между конструктами агентской вовлеченности, саморегулируемого обучения и метапознания в зависимости от участия в ученическом самоуправлении у старшеклассников в Калининградской области. Также в данном исследовании рассматривалась разница между интересующими конструктами в зависимости от пола, класса и типа самоуправления школьников. Исследование показало, что школьники, участвующие в органах ученического самоуправления, демонстрируют более высокие результаты по использованию когнитивных стратегий, а также стратегий метапознания, таких как планирование, мониторинг и рефлексия. Это согласуется с исследованиями последних лет, которые подчеркивают положительные связи навыков саморегуляции и метапознания с академическими и метапредметными результатами [16; 17; 34; 37]. Результаты нашего исследования указывают на положительные связи и с такой активностью, как ученическое самоуправление, что, безусловно, вносит вклад в понимание когнитивных навыков, задействуемых благодаря участию школьников в органах самоуправления.

Гендерные различия обнаружены только в области когнитивных стратегий: девочки демонстрируют более высокие результаты ($M_d = 18,88$), чем мальчики ($M_m = 16,74$). Эти результаты согласуются с исследованиями девочек в контексте образовательной саморегуляции, где было показано, что девочки чаще используют стратегии для улучшения учебных результатов [27; 36; 40], что подтвердилось и в российском контексте. Также результаты теста Крускала – Уиллиса выявили различия в успеваемости между классами: учащиеся 10–11-х классов демонстри-



руют более высокие результаты по сравнению с учащимися 9-х классов. Это неудивительно, так как в 10-х и 11-х классах школьники начинают усиленно готовиться к единому государственному экзамену (ЕГЭ) и могут посещать репетиторов и курсы, что в конечном счете способствует повышению общего балла успеваемости.

В то время как результаты выше показывают ожидаемые паттерны и согласуются с результатами как отечественных, так и зарубежных исследований, результаты агентской вовлеченности выбиваются из сформулированных гипотез и существующей доказательной базы [32; 35; 40]. В этом исследовании агентская вовлеченность отрицательно связана со всеми шкалами саморегулируемого обучения и метапознания. Такая связь говорит о том, что чем агентнее ведет себя ученик, тем ниже у него уровень саморегулируемого обучения и метапознания. Близок к нему и результат, указывающий на то, что школьники, состоящие в органах самоуправления, менее агентны, чем школьники, не состоящие в органах самоуправления. Такие результаты могут быть показателем социокультурных различий, в том числе по вопросу, что понимается под агентностью в органах самоуправления. В то время как школьники самостоятельно объединяются в органы самоуправления, они функционируют в пределах устава этого органа самоуправления, что, в свою очередь, может не способствовать развитию или поддержке агентской вовлеченности в ее теоретическом смысле. И, как следствие, у школьников, состоящих в органах самоуправления, агентность может проявляться каким-то другим образом.

Общие выводы

Несмотря на неожиданные результаты, это исследование показало, что участие в ученическом самоуправлении положительно связано с использованием когнитивных стратегий саморегуляции и навыков метапознания, однако не связано с уровнем агентности школьников. Гендерные различия были выявлены только по когнитивным стратегиям для девочек. Возрастные различия проявляются в успеваемости, где старшекласники (10–11-е классы) демонстрируют более высокие академические результаты по сравнению с учащимися 9-х классов. Отрицательные связи агентности с конструктами саморегуляции обучения, метапознания и участия в самоуправлении требуют дальнейшего исследования с применением других методов исследований. Рекомендовано проводить наблюдения на заседаниях и мероприятиях органов школьного самоуправления, а также глубинные полуструктурированные интервью с участниками, чтобы выявить как проявляется агентность в этих контекстах.

Заключение

Полученные данные подчеркивают важность развития ученического самоуправления как инструмента для формирования у учащихся навыков саморегуляции и метапознания. Несмотря на неоднозначные результаты по агентности, исследование подтверждает, что участие в самоуправлении положительно связано со способностью школьников организовывать и контролировать свою учебную деятельность. Эти



результаты могут быть полезны для управленцев образовательных учреждений, стремящихся развивать активную гражданскую позицию и лидерские качества у учеников. На основе полученных данных образовательные учреждения смогут адаптировать свои программы для интеграции ученического самоуправления в управленческие процессы. Это позволит школьным руководителям не только развивать у учеников ключевые компетенции, такие как лидерство и командная работа, но и создать условия для гибкой корректировки образовательной стратегии. Такие программы могут помочь в развитии у учащихся важных навыков саморегуляции и метапознания, что, в свою очередь, положительно скажется на их академической успешности и личностном росте.

Ограничения

Исследование имеет несколько ограничений, которые следует учитывать при интерпретации результатов. Во-первых, выборка была ограничена учащимися одной области Российской Федерации, что может снижать обобщаемость данных на более широкие контексты. Во-вторых, данные собирались с помощью самоотчетных опросников, что может привести к субъективным ошибкам, кроме того, ответы некоторых участников могли быть социально желательными. Наконец, не учитывались такие факторы, как социально-экономический статус учащихся, что могло бы дать более полную картину их образовательных возможностей. Однако полученные результаты могут способствовать дальнейшему расширению научного знания о взаимосвязях между ученическим самоуправлением, агентностью и саморегуляцией в старших классах. Эти данные подчеркивают важность ученического самоуправления как инструмента для развития метакогнитивных стратегий и навыков управления собственной учебной деятельностью.

Список литературы

1. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №287. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
2. *О российском движении детей и молодежи* : федер. закон от 14.07.2022 г. №261-ФЗ. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140025> (дата обращения: 01.09.2024).
3. *О создании* Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» : указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. №536. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137> (дата обращения: 01.09.2024).
4. Грязнов С. А. Формирование социального поведения // *Modern Science*. 2021. №9-2. С. 116 – 119.
5. Поливанова К. Н., Бочавер А. А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // *Психологическая наука и образование*. 2022. Т. 27, №3. С. 6 – 15.
6. Ахмеджанова Д. Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте // *Вопросы образования*. 2024. №1. С. 11 – 43. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17280>.



7. *Результаты* общероссийской оценки по модели PISA-2021. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Результаты_общероссийской_оценки_по_модели_PISA.pdf (дата обращения: 01.09.2024).

8. *Сорокин П. С., Зыкова А. В.* «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. №5. С. 216–241.

9. *Кузьминов Н. Н., Бугуш Е. А.* Роль школьного совета в социальном взрослении школьников // *Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития*. М., 2020. С. 131–140.

10. *Широкова А. А.* Отечественная практика ученического самоуправления в XX веке: история становления и развития // *Ученые записки НТГСПИ*. Сер.: Педагогика и психология. 2022. №4. С. 86–96.

11. *Гавриленко П. А.* Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход // *Психологическая наука и образование*. 2022. Т. 27, №3. С. 39–49.

12. *Поливанова К. Н.* Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // *Культурно-историческая психология*. 2020. Т. 16, №4. С. 26–34.

13. *Воровщиков С. Г., Новожилова М. М.* Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать. Управленческий аспект. М., 2007.

14. *Попова Н. А.* Инновационная школа: управленческие аспекты деятельности в условиях изменения парадигмы образования // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2014. №2. С. 97–101.

15. *Шобонов Н. А.* Директор школы как командный лидер // *Актуальные вопросы современной науки и образования*. Киров, 2022. С. 692–698.

16. *Психология саморегуляции: Эволюция подходов и вызовы времени* / под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. М.; СПб., 2020.

17. *Бондаренко И. Н., Потанина А. М., Моросанова В. И.* Осознанная саморегуляция как ресурс успешности по русскому языку у школьников с различным уровнем интеллекта // *Экспериментальная психология*. 2020. Т. 13, №1. С. 63–78.

18. *Фомина Т. Г., Филиппова Е. В., Моросанова В. И.* Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26, №5. С. 30–42.

19. *Кубасов О. П.* Технологизация педагогического процесса (аналитический обзор) // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. №4. С. 128–131.

20. *Перикова Е. И., Бызова В. М.* Метапознание и эмоциональный интеллект студентов естественных направлений в период пандемии и до нее // *Российский психологический журнал*. 2022. Т. 19, №1. С. 112–126.

21. *Веракса А. Н., Веракса Н. Е.* Взаимосвязь метапознания и регуляторных функций в детстве: культурно-исторический контекст // *Вестник Московского университета*. Сер. 14: Психология. 2021. №1. С. 79–113.

22. *Толстых Н. Н.* Социальная психология развития: интеграция идей Л. С. Выготского и А. В. Петровского // *Культурно-историческая психология*. 2020. Т. 16, №1. С. 25–34.

23. *Работодатели* оценили итоги I квартала 2024 года // *Работа.ру*: [сайт]. URL: <https://press.rabota.ru/rabotodateli-otsenili-itogi-i-kvartala-2024-goda> (дата обращения: 19.09.2024).



24. Гошин М. Е. Сорокин П. С. Косарецкий С. Г. Агентность школьников в условиях изменений образовательного контекста в период пандемии COVID-19: источники, проявления и эффекты // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. №5 (171). С. 394–417.

25. Meyer H. The new managerialism in education management: corporatization or organizational learning? // Journal of Educational Administration. 2002. Vol. 40, №6. P. 534–551.

26. Robson D. A., Allen M. S., Howard S. J. Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review // Psychological bulletin. 2020. Vol. 146, №4. P. 324–354.

27. Fleming S. M. Metacognition and Confidence: A Review and Synthesis // Annual Review of Psychology. 2024. Vol. 75-1. P. 241–268.

28. Veenman M. V. J., van Cleef D. Measuring metacognitive skills for mathematics: students' self-reports versus on-line assessment methods // ZDM – Mathematics Education. 2019. Vol. 51, №4. P. 691–701.

29. Akhmedjanova D., Lizunova E. Development and initial validation of the self-regulated learning survey for elementary school students // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2024. Vol. 21, №2. P. 387–407.

30. Reeve J., Tseng C. M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities // Contemporary educational psychology. 2011. Vol. 36, №4. P. 257–267.

31. Vaughn M., Carbonneau K., Mameli C., Grazia V. A cross-cultural perspective of agency in primary contexts: Validation of the student agency profile across multiple sites // International Journal of Educational Research. 2024. Vol. 124. Art. №102291.

32. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory // Handbook of theories of social psychology. 2012. Vol. 1, №20. P. 416–436.

33. Mameli C., Passini S. Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale // Journal of Psychoeducational Assessment. 2019. Vol. 37, №4. P. 450–463.

34. Kirk M. Student voice and agency for transformative change in matters that matter: Impactful inquiry in primary science // The Australian Educational Researcher. 2024. №2. P. 1–20.

35. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement // Journal of educational psychology. 2013. Vol. 105, №3. P. 579–595.

36. Wolters C. A., Taylor D. J. A self-regulated learning perspective on student engagement // Handbook of research on student engagement. 2012. №1. P. 635–651.

37. York A., Kirshner B. How positioning shapes opportunities for student agency in schools // Teachers College Record. 2015. Vol. 117, №13. P. 103–118.

38. Matusov E., von Duyke K., Kayumova S. Mapping concepts of agency in educational contexts // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2016. Vol. 50. P. 420–446.

39. Campbell C. M., O'Meara K. A. Faculty agency: Departmental contexts that matter in faculty careers // Research in Higher Education. 2014. Vol. 55. P. 49–74.

40. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Self-regulation and learning // Handbook of Psychology. 2nd ed. 2012. Vol. 7. P. 45–68.

41. Gamble P. C. The relationship between principals' leadership styles and student achievement that meet adequate yearly progress goals. University of Phoenix, 2009.



42. Day C., Gu Q., Sammons P. The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference // *Educational administration quarterly*. 2016. Vol. 52, №2. P. 221 – 258.

43. Johnson L., Moyi P., Ylimaki R. M. Successful school leadership in the USA: The role of context in core leadership practices // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, №10. Art. №968.

44. Bandura A. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism // *Self-efficacy*. Taylor & Francis, 2014. P. 3 – 38.

Об авторах

112

Эвелина Ойбековна Глазунова – магистрант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

E-mail: eoglazunova@edu.hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8420-2870>

Диана Рафильевна Ахмеджанова – д-р пед. наук, доц., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>

Полина Алексеевна Гавриленко – канд. пед. наук, науч. сотр., Центр исследований современного детства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

E-mail: pagavrilenko@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>

E. O. Glazunova, D. R. Akhmedjanova, P. A. Gavrilenko

THE RELATIONSHIP BETWEEN AGENCY, SELF-REGULATION AND SELF-MANAGEMENT IN HIGH SCHOOL

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Received 03 October 2024

Accepted 18 November 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-9

To cite this article: Glazunova E. O., Akhmedjanova D. R., Gavrilenko P. A., 2025. The relationship between agency, self-regulation and self-management in high school, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 95 – 113. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-9.

This study explores the interconnections between agency, self-regulation, metacognition, and student self-governance among high school students in the Kaliningrad region. The main goal of this article is to identify the role of self-government in students' agency and self-regulated learning as well as the consecration of their role in management strategies. The research addresses two key questions: the relationship between agency, self-regulation, and metacognition based on students' participation in self-governance bodies, and the differences in these



indicators based on gender, grade, and type of self-governance. To answer these questions, a cross-sectional study was conducted with students in grades 9 – 11 ($n = 236$) using questionnaires on self-regulation strategies, metacognition, and agency. The results of the Welch's independent samples test showed that students involved in self-governance more frequently apply cognitive self-regulation strategies, as well as metacognitive strategies (planning, monitoring, and reflection). However, their agency is lower compared to those not involved in self-governance. No statistically significant differences were found based on the type of self-governance. Girls more actively use cognitive strategies than boys, but no differences were found in other indicators. This study emphasizes the importance of further analysis of the role of student self-governance in the development of agency and self-regulated learning.

Keywords: agency, self-regulated learning, metacognition, student self-governance, school education, educational setting

The authors

Evelina O. Glazunova, Master's student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.

E-mail: eoglazunova@edu.hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8420-2870>

Dr Diana R. Akhmedjanova, Associate Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.

E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>

Dr Polina A. Gavrilenko, Researcher, Center for Contemporary Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.

E-mail: pagavrilenko@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>