



ЛИЧНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ КАК СУБЪЕКТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

С. В. Нечаева¹, О. В. Суворова¹, М. Л. Груздева²

*¹Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Российская Федерация*

*²Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. Исследование направлено на выявление специфики проявления субъектных характеристик личности обучающегося в познавательной деятельности в подростковом возрасте на примере обучающихся 8-х классов. Целью исследования является изучение особенностей развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности в единстве компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, коммуникативного, регулятивного. Представлен краткий обзор рисков потери субъектности на этапе подростничества в условиях глобальной цифровизации, обуславливающих необходимость анализа и осмысления ситуации развития и функционирования личности обучающегося как активного и осознанного субъекта познания и собственной жизнедеятельности в условиях современного цифрового общества. Определяется роль ресурсов личности подростка согласно возрастнo-нормативной модели в преодолении этих рисков.

Материалы и методы. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью методики изучения мотивации обучения подростков (Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова), методики «Креативность личности» (Д. Джонсон), колеса критического мышления, методики «Интеллектуальная лабильность» (12-15 лет) (модификация С. Н. Костроминой), методики «Системное историческое мышление через решение интерактивных познавательных задач» (С. В. Нечаева), методики изучения субъектности подростка (Р. В. Овчарова), адаптированного опросника субъектности (Е. Н. Волкова, И. А. Серегина), опросника «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова). Исследование проходило в пять этапов: на первом этапе объектом изучения являлся мотивационный компонент, на втором этапе – когнитивный, на третьем этапе – деятельностный, на четвертом этапе – коммуникативный, на пятом этапе – регулятивный. В исследовании приняли участие обучающиеся 8-х классов разных образовательных организаций г. Перми в количестве 228 человек, среди которых 114 мальчиков и 114 девочек. Для обработки материалов эмпирического исследования использовались математические методы: методики t-критерий Стьюдента, F-критерий Фишера, H-критерий Краскела-Уоллеса, кластерный (метод K-средних) и корреляционный анализ (метод линейной корреляции Пирсона).

Результаты исследования. Данное исследование позволило выявить уровни сформированности компонентов структурно-содержательной организации личности

обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности. Общая кластеризация позволила выявить три группы (кластера), связанных с уровнями развития компонентов структурно-содержательной организации личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности. Исследование внутрикомпонентных и межкомпонентных связей структурно-содержательной организации личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности свидетельствует о его целостности как многоуровневого образования на данном возрастном этапе. Исследование также позволило выявить проблемы в развитии каждого компонента, тесно связанные между собой и с необходимостью создания системы условий для развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности.

Обсуждение и заключения. На основании результатов эмпирического исследования обосновывается значимость новой методологии обучения – системного использования интерактивного подхода.

Ключевые слова: цифровое общество; обучающийся основной школы, субъектность; структурно-содержательная организация личности; познавательная деятельность

Для цитирования: Нечаева С. В., Суворова О. В., Груздева М. Л. Личность обучающегося основной школы как субъект познавательной деятельности в условиях информационного общества: результаты эмпирического исследования // Вестник Мининского университета. 2026. Т. 14, № 2. С. 14. DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-2-14.

THE PERSONALITY OF A SECONDARY SCHOOL STUDENT AS A SUBJECT OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION SOCIETY: EMPIRICAL RESEARCH RESULTS

S. V. Nechaeva¹, O. V. Suvorova¹, M. L. Gruzdeva²

¹*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russian Federation*

²*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. The study is aimed at identifying the specifics of the manifestation of subjective characteristics of the student's personality in cognitive activity in adolescence using the example of 8th-grade students. The purpose of the study is to examine the characteristics of the personality development of a secondary school student as a subject of cognitive activity in the unity of the following components: motivational, cognitive, activity-based, communicative and regulatory. This article presents a brief overview of the risks of losing agency during adolescence in the context of global digitalization. This requires an analysis and understanding of the development and functioning of the learner's personality as an active and conscious subject of learning and life in the context of a modern digital society. The role of adolescent personal resources in overcoming these risks is determined according to the age-normative model.

Materials and methods. The collection of empirical data was carried out using the method of studying the motivation for learning of adolescents (N. V. Kalinina, M. I. Lukyanova), the method of «Personal Creativity» (D. Johnson), the wheel of critical thinking, the method of «Intellectual Lability» (12-15 years) (modification of S. N. Kostromina), the method of «Systemic Historical Thinking through the Solution of Interactive Cognitive Problems» (S. V. Nechaeva), the method of studying the subjectivity of adolescents (R. V. Ovcharova), an adapted questionnaire of subjectivity (E. N. Volkova, I. A. Seregina), the questionnaire «Style of Self-Regulation of Behavior» (V. I. Morosanova). The study was conducted in five stages: at the first stage, the object of study was the motivational component, at the second stage – the cognitive, at the third stage – the activity-based, at the fourth stage – the communicative, at the fifth stage – the regulatory. The study involved 228 eighth-grade students from various educational institutions in Perm, including 114 boys and 114 girls. Mathematical methods were used to process the empirical research materials, including Student's t-test, Fisher's F-test, Kruskal-Wallis H-test, cluster (K-means method) and correlation analysis (Pearson linear correlation method).

Results. This study revealed identified the levels of development of the components of the structural and content-based organization of a secondary school student's personality as subjects of cognitive activity. The overall clustering revealed three groups (clusters) associated with the levels of development of the components of the structural and substantive organization of the personality of secondary school students as subjects of cognitive activity. A study of the intra- and inter-component relationships in the structural and substantive organization of the secondary school teacher's personality as a subject of cognitive activity demonstrates its integrity as a multi-level entity at this age. The study also identified challenges in the development of each component, which are closely interrelated and related to the need to create a systemic learning environment for and conditions for the development of the secondary school student's personality as a subject of cognitive activity.

Discussion and conclusions. Based on the results of the empirical study, the significance of a new teaching methodology – the systematic use of an interactive approach – is substantiated.

Keywords: digital society, secondary school student, subjectivity, structural and content-based organization of personality, cognitive activity

For citation: Nechaeva S. V., Suvorova O. V., Gruzdeva M. L. The personality of a secondary school as a subject of cognitive activity in the conditions of the information society: empirical research results // Vestnik of Minin University. 2026. Vol. 14, no. 2. P. 14. DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-2-14.

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что в настоящее время внимание к проблеме субъектности обусловлено цифровыми трансформациями общества, изменяющими объективное пространство бытия личности. Это требует анализа и осмысления ситуации развития и функционирования личности обучающегося в условиях современного цифрового общества и усиления его субъектных возможностей.

Во-первых, современное цифровое общество характеризуется большими потоками информации, которые, с одной стороны, «открывают бесконечное поле для разного рода

отношений, связей, действий», но, с другой стороны, не имеют системного характера и логических связей, что требует формирования цифровой грамотности и критического мышления обучающихся [24, с. 6; 4; 14].

Во-вторых, использование электронных устройств облегчает решение многих учебных задач, но порождает синдром цифровой зависимости от окружающей среды, для которого характерны актуализация потребительства, пассивность, отчужденность, потеря индивидуальности, произвольность поведения, иллюзия собственной воли [4; 10; 27]. Это требует от личности овладения способами саморегуляции, позволяющими осуществлять личностный рост, самопознание и самостимулирование.

В-третьих, цифровые технологии усиливают взаимодействие друг с другом в обществе независимо от социально-экономических и географических условий. В то же время коммуникация, осуществляемая в рамках сетевого и виртуального взаимодействия, приводит к снижению социальной и коммуникативной компетентности, пренебрежительному отношению к другим в реальном общении и жизни [25; 24, с. 8; 8, с. 33]. Возникает необходимость расширения осознанной активности и самостоятельности школьников, формирования у них коммуникативной и когнитивной культуры.

В-четвертых, гибкость, изменчивость цифрового общества дискредитирует ценностные ориентации и образцы поведения, размывает представления об «идеале», что осложняет идентификацию личности, вследствие чего обучающийся нуждается в формировании рефлексивного мышления [26; 14; 10; 6].

Современное цифровое общество создает новую историко-культурную среду, которая служит источником развития, определяя характер изменений в когнитивной и эмоциональной сфере личности [15]. Международные исследования 15-летних школьников (PISA), проводимые раз в три года, оценивают мотивацию и познавательную активность, уровни критического и креативного мышления, способность самостоятельно принимать решения и успешно взаимодействовать с другими, что является необходимыми условиями для гармоничной и успешной жизни в поликультурном обществе, конкурентоспособности на рынке труда, эффективного и ответственного использования медиаплатформ. При этом акцент сделан не на проверку заученного знания, а на компетенции действовать как активный субъект, решая жизненные задачи. В 2025 году PISA уделяет особое внимание оценке способности осуществлять выбор и принимать решения, понимать научные методы и формировать собственные знания, что наряду с другими критериями также отражает субъектность личности обучающегося. По результатам 2022-2023 годов по указанным выше критериям произошло снижение показателей на 10-15 баллов [26, р. 144]. Это позволяет в том числе сделать вывод о недостаточности развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности.

Современное российское образование ориентировано на создание информационно-образовательной среды, которая должна обеспечить возможность использования участниками образовательного процесса ресурсов и сервисов цифровой образовательной среды [18]. Обязательным фактором эффективности использования цифровой среды является цифровая грамотность, которая, наряду с другими soft-skills, заложенными в ФГОС ООО, позволяет вырабатывать умения трансформировать информацию в знание, а знание – в действие [17; 19]. Это в свою очередь предполагает создание условий в образовательном процессе, обеспечивающих интерактивность, персонализацию и развитие независимых способностей к обучению и мышлению [5, с. 318; 28, р. 48].

Подростковый возраст можно рассматривать как психосоциальный кризис личности обучающегося основной школы. Внутренние психические изменения (рост самосознания, критическое мышление, понятийное мышление, рефлексивное мышление) требуют от подростка внутренних усилий по переосмыслению отношения к действительности, к себе, по поиску возможностей и путей реализации своего бытия в новых условиях.

Цель настоящей статьи – выявить структурно-содержательную организацию, специфику и уровни развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности.

Мы выдвинули гипотезу о том, что уровень развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности является недостаточным, прежде всего, по сформированности когнитивного, регулятивного и мотивационного компонентов.

Были поставлены следующие *задачи*: выделить и обосновать основные компоненты структурно-содержательной организации личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности и определить особенности развития показателей мотивационного, когнитивного, деятельностного, коммуникативного и регулятивного компонентов у обучающихся средних общеобразовательных школ и гимназий; подтвердить эмпирически уровни развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности; выявить и проанализировать внутрикомпонентные и межкомпонентные корреляционные связи, подтвердить целостность феномена.

Обзор литературы

Несмотря на то, что познавательная деятельность была предметом исследования многих отечественных психологов, существует проблема отсутствия однозначного понимания ее сущности и содержания. В современной науке и дидактике понятия «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность», «познавательная деятельность» зачастую рассматриваются как синонимы. Вместе с тем «познавательная деятельность» является понятием более широким и сложным по отношению к «учебной деятельности» и «учебно-познавательной деятельности».

Являясь системным образованием, познавательная деятельность личности определяется познавательной активностью обучающегося, выступающего субъектом этой деятельности, в ходе которой решаются не только предметные, но и личностно значимые задачи (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. К. Маркова, Г. И. Щукина, Т. И. Шамова и др.). Познавательная деятельность является самоуправляемым процессом усвоения системы знаний об окружающем мире (П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, М. И. Махмутова, В. С. Мухина и др.). Происходит это через открытие нового знания посредством диалога между участниками образовательного процесса, направленного на формирование отношения к миру и к самому себе (И. М. Кантор, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев и др.). Это требует формирования и развития у обучающегося, с одной стороны, навыков саморегуляции и самоорганизации, с другой, навыков кооперации, осознанной активности и инициативности, критического и креативного мышления (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, Г. И. Щукина, Н. А. Менчинская и др.). Познавательная деятельность для достижения качественного образовательного результата предполагает взаимодействие внешних, процессуальных (когнитивно-деятельностных), и внутренних, личностных

(ценностно-смысловых), аспектов через реализацию личностно-деятельностного принципа обучения.

Анализ психолого-педагогического наследия в понимании субъекта позволяет нам говорить о том, что понятие «субъект» является системообразующим для современной психологии образования. В исследованиях субъектности личности выделены системообразующие показатели и компоненты в структуре субъектности. Так, в качестве системообразующего показателя С. Л. Рубинштейн, З. И. Рябикина, К. А. Абульханова выделяют осознанную активность, а А. В. Брушлинский, Е. А. Сергиенко, Н. Н. Моисеев – преобразующую активность. В работах К. А. Абульхановой, В. А. Татенко, В. А. Петровского, Е. Н. Волковой, О. В. Суворовой таким показателем выступает способность к целеполаганию, осуществление выбора и ответственность за него. Способность человека становиться автором своей жизни через творческую активность в системе деятельности и отношений как системообразующий показатель субъектности рассматривают Б. Г. Ананьев, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Способность к осознанной самоорганизации и саморегуляции выделяют А. В. Брушлинский, Е. А. Сергиенко, О. А. Конопкин, А. С. Огнев, В. И. Моросанова, О. В. Суворова. Л. М. Попов, Е. Н. Волкова, О. В. Суворова обращают внимание на способность осуществлять акты постоянного взаимодействия с окружающим миром и с самим собой [2; 13; 15; 21].

Однако существует проблема отсутствия комплексного подхода по вопросам: как организована личность обучающегося основной школы как субъект познавательной деятельности в структурно-содержательном понимании; каковы возможности и условия, факторы и механизмы развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности.

Материалы и методы

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы о соотношении личности и субъекта, о структуре субъектности (А. В. Брушлинский, Е. А. Сергиенко), логике развития самосознания подростка (Д. И. Фельдштейн), а также с учетом требований ФГОС к планируемым результатам освоения основного общего образования в части универсальных учебных действий, а именно личностных, познавательных, коммуникативных, регулятивных, нами были выделены компоненты структурно-содержательной организации личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности: мотивационный, деятельностный, когнитивный, коммуникативный, регулятивный [1; 19; 21; 24].

Целью эмпирического исследования явилось изучение особенностей развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности в единстве компонентов: мотивационного, деятельностного, когнитивного, коммуникативного, регулятивного. Исследование осуществлялось поэтапно посредством Google Форм. На первом этапе объектом изучения являлся мотивационный компонент, который включал такие показатели, как: личностный смысл обучения, способность к целеполаганию, уровень/характер/направленность мотивации, познавательная активность, осознанность, реализация учебных мотивов в поведении. Для этого использовалась методика изучения мотивации обучения подростков (Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова). На втором этапе – когнитивный компонент: критическое, креативное и системное историческое мышление. Для их изучения обучающимся были предложены методика «Креативность личности»

(Д. Джонсон); колесо критического мышления; методика «Интеллектуальная лабильность» (12-15 лет) (модификация С. Н. Костроминой), методика «Системное историческое мышление через решение интерактивных познавательных задач» (С. В. Нечаева). На третьем этапе – деятельностный компонент (универсальные способы приобретения, организации и применения знаний в различных ситуациях), а на четвертом этапе – коммуникативный компонент (субъект-субъектное взаимодействие). Для изучения деятельностного и коммуникативного компонентов применялись методика изучения субъектности подростка (Р. В. Овчарова) и адаптированный опросник субъектности (Е. Н. Волкова, И. А. Серегина). На заключительном пятом этапе – регулятивный компонент (планирование, моделирование, программирование, гибкость, самостоятельность, оценивание результатов деятельности), где использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова). Для обработки материалов эмпирического исследования использовались математические методы: методики t-критерий Стьюдента, F-критерий Фишера, H-критерий Краскела-Уоллеса, кластерный (метод K-средних) и корреляционный анализ (метод линейной корреляции Пирсона). Исследование проводилось в сентябре-октябре 2025 г. Было опрошено 228 восьмиклассников образовательных организаций г. Перми: МАОУ «Гимназия №2» (98 человек), МАОУ «Гимназия № 5» (23 человека), МАОУ «СОШ № 109» (56 человек), МАОУ «СОШ № 133» (51 человек), находящихся в одинаковых образовательных и психолого-педагогических условиях. Из них 114 девочек и 114 мальчиков.

Результаты исследования

В ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты, анализ которых мы начнем с состояния показателей компонентов личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности с учетом типа образовательной организации: обучающиеся гимназий и обучающиеся средней общеобразовательной школы. При этом для анализа различий в средних значениях показателей всех компонентов использовалась методика t-критерий Стьюдента, а для анализа распределения уровней показателей – методика F-критерий Фишера.

Мотивационный компонент. В показателях личностного смысла обучения наблюдается отрицательный эксцесс, усиление крайних значений в уровнях: высокий – 33,5 %, средний – 28,5 %, низкий – 38,0 %, что связано с неравномерностью перехода познавательной деятельности на новый уровень: как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию [20, с. 73]. Эмпирическое значение уровней личностного смысла обучения превышает критическое значение F-критерия Фишера ($p \leq 0,05$) и находится в зоне значимости. При этом у обучающихся гимназий преобладает средний уровень (45,0 %) личностного смысла обучения, а у обучающихся общеобразовательных школ – низкий уровень (49,0 %). Это может быть обусловлено особым образовательным пространством гимназий, ориентированных в большей степени на связь знаний и навыков с личным опытом, интересами и будущими перспективами обучающихся через реализацию проектной деятельности, профессиональных проб, социальных практик. Способности к целеполаганию обучающихся основной школы находятся на средне-высоком уровне, что соответствует возрастно-нормативной модели подростка: появление стремления ставить осознанно цели и выполнять их, через постановку учебных задач определять внутренний план действий [9, с. 23; 22; 23, с. 72]. Это позволяет характеризовать обучающегося как субъекта познавательной деятельности.

Как показывает исследование, для восьмиклассников оценка их деятельности и результатов имеет большое значение, ибо позволяет им подтвердить свои способности: 85,5 % характеризуются как присутствием стремления к успеху, так и недопущением неудач в познавательной деятельности. Мотивация находится на средне-высоком уровне, однако познавательная активность находится на низком уровне (43,5 %). При этом эмпирическое значение уровней познавательной активности превышает критическое значение ($p \leq 0,05$) и находится в зоне значимости. Уровень познавательной активности выше у обучающихся гимназий, чем у обучающихся общеобразовательных школ, что объясняется различной материально-технической базой, электронной средой обучения. В то же время мы наблюдаем необходимость создания в образовательном процессе особых условий для перевода мотивации в познавательную активность, чему будет способствовать использование познавательных задач проблемного характера. Преобладают социальные мотивы, что соответствует возрастнo-нормативной модели подростка [20]. При этом эмпирическое значение типа направленности мотивации превышает критическое значение ($p \leq 0,05$) и находится в зоне значимости. Учебные мотивы в поведении реализуются довольно редко (72,5 %), что позволяет сделать вывод о недостаточности условий для реализации механизмов осознанной активности в познавательной деятельности. Гимназисты больше ориентированы на активную и ответственную деятельность в силу требований, предъявляемых родителями и педагогами к ним.

Когнитивный компонент. На среднем уровне (от 41,0 % до 57,5 %) у восьмиклассников находятся показатели критического и креативного мышления, что, согласно возрастнo-нормативной модели подростка, связано с развитием рефлексии как инструмента критического мышления [20, с. 73]. Показатели интеллектуальной лабильности находятся на средне-высоком уровне. Эмпирическое значение уровней интеллектуальной лабильности превышает критическое значение ($p \leq 0,05$) и находится в зоне значимости. Историческое мышление представлено в основном логическим типом (78,5 %). На достаточно высоком уровне находится аналитический и синтетический тип исторического мышления (55,5 %). Эмпирическое значение уровней логического, аналитического и синтетического типа исторического мышления превышает критическое значение ($p \leq 0,05$) и находится в зоне значимости. При этом по этим трем показателям гимназисты превосходят обучающихся общеобразовательных школ. На низком уровне находятся показатели концептуального (22,2 %) и образного (15,2 %) типа исторического мышления. Таким образом, мы можем сделать вывод о недостаточности сформированности системного исторического мышления у обучающихся основной школы. Это требует развития критического мышления, а именно рефлексии и способности мыслить в понятиях, что возможно благодаря стремительному развитию самосознания, самопознания, саморефлексии в подростковом возрасте.

Деятельностный компонент. Обучающиеся 8-х классов в ходе исследования показали средне-высокий уровень развития самосознания, эмпирическое значение не превышает критическое значение ($p \geq 0,05$). Переход самосознания подростка на новый уровень связан с возникновением представлений и мыслей о свойствах собственной личности как о субъекте [20, с. 74]. На средне-низком уровне находится активность личности обучающегося, что говорит о недостаточности возможностей для ее проявления и реализации, о необходимости поля для эксперимента, поиска, проб. Показатель «субъект учебной деятельности» находится на среднем уровне (70,5 %). Это связано с тем, что обучающиеся основной школы уже овладели общим строением учебной деятельности,

способами перехода от одного вида деятельности к другой как основой самоорганизации, а отдельные действия и операции перешли в умственный план [13]. Показатель свободы выбора и ответственности также находится на среднем уровне (52,0 %). Таким образом, выявлена проблема недостаточности возможностей для проявления активности личности обучающегося, освоения новых социальных ролей. Для этого необходимо создавать особое образовательное пространство для активного взаимодействия со средой, развития когнитивной культуры личности, способствуя становлению обучающегося как субъекта познавательной деятельности и жизни.

Коммуникативный компонент. Показатели осознания своей уникальности, понимание и принятие другого, «субъект общения» находятся на среднем уровне, эмпирическое значение не превышает критическое значение ($p \geq 0,05$). С одной стороны, это связано с тем, что все респонденты находятся на одном возрастном этапе, где общение является ведущим видом деятельности. С другой стороны, это позволяет сделать вывод о недостаточности возможностей для реализации потребности в самоопределении, самоутверждения и сотрудничества. Для этого необходимо создавать особое образовательное пространство для активного взаимодействия со средой, развития коммуникативной культуры личности, способствуя становлению обучающегося как субъекта познавательной деятельности и жизни.

Регулятивный компонент. Саморегуляция является ключевым элементом субъектности, метаресурсом саморазвития и условием успешной адаптации в условиях цифровизации современного общества [13]. Показатели регулятивного компонента в целом находятся на среднем уровне, кроме моделирования (19,5 %), самостоятельности (20,5 %), программирования (32,0 %), стремления к саморазвитию (32,5 %), чей достаточно высокий процент низкого уровня, на наш взгляд, позволяет выявить связь с концептуальным и образным типом исторического мышления, которые направлены на моделирование исторической реальности. Эмпирическое значение уровней показателя «стремление к саморазвитию» превышает критическое значение ($p \leq 0,05$) и находится в зоне значимости. Обучающиеся основной школы становятся субъектом познавательной деятельности, если у них сформирована система компетенций, позволяющих избегать рисков цифрового общества [14]. Приобрести их они могут только через практику. Для этого необходимо создавать познавательные ситуации, в которых обучающиеся могут самостоятельно организовать свою деятельность по поиску способа получения новых знаний, используя различные схемы субъектно-субъектного взаимодействия и формируя собственные смыслы деятельности.

Подведя промежуточные итоги анализа результатов эмпирического исследования компонентов (мотивационного, деятельностного, когнитивного, коммуникативного, регулятивного) развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности, мы можем говорить о средне-высоком уровне мотивационного, среднем уровне когнитивного, деятельностного, коммуникативного, средне-низком уровне регулятивного компонентов.

Далее решалась задача выявления и подтверждения групп по уровням развития личности обучающихся основной школы как субъектов познавательной деятельности методом кластерного анализа с помощью алгоритма кластеризации K-средних (K-means clustering). Были получены три кластера, которые представлены на рисунке 1.

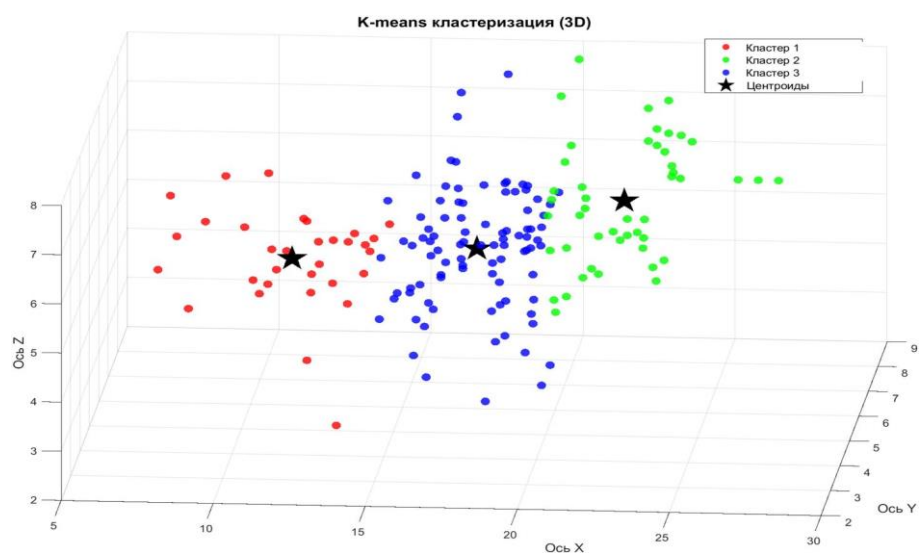


Рисунок 1 – Общая кластеризация развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности

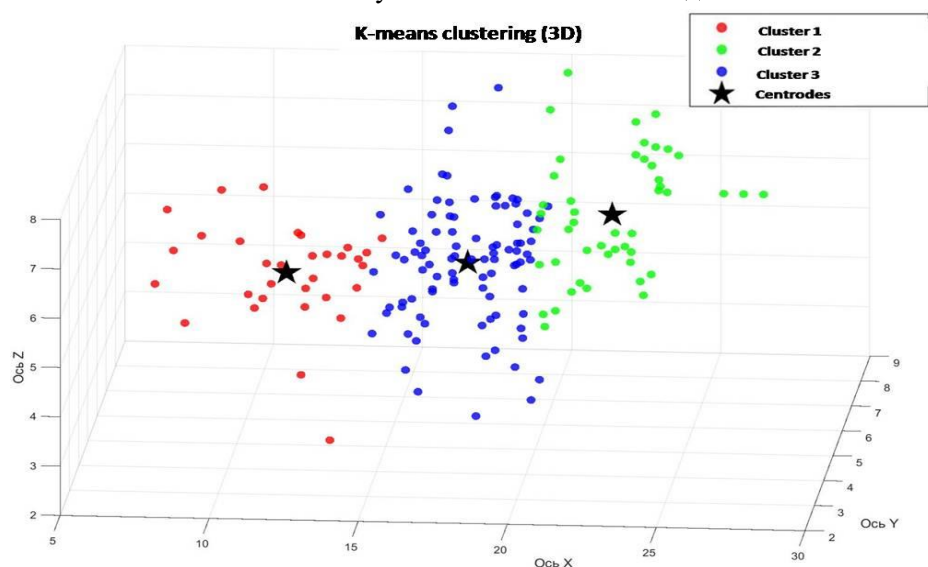


Figure 1 – General clustering of the personality development of the student of the secondary school as subject of cognitive activity

Далее для подтверждения различий в средних значениях полученных кластеров был проведен сравнительный анализ средних значений в кластерах – показателях развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности по основным компонентам (см. таблица 1).

Таблица 1 – Анализ средних значений в кластерах показателей развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности

Показатели	Кластеры			Н-Краскела-Уоллеса, p
	1	2	3	
Мотивационный компонент				
Личностный смысл обучения	23,8	20,6	11,9	8,77*
Способности к целеполаганию	24,3	17,1	14,1	7,97*
Уровень мотивации	18,0	14,7	12,9	6,47*
Стремление к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи	22,5	16,3	11,7	5,88*
Реализация учебных мотивов в поведении	22,2	17,7	9,4	5,85*

Когнитивный компонент				
Уровень критического мышления	6,6	5,7	5,5	7,65*
Уровень креативного мышления	32,8	27,2	21,8	7,24*
Уровень исторического мышления	2,3	2,8	3,6	8,41*
Деятельностный компонент				
Активность	2,8	1,7	1,1	6,70*
Свобода выбора и ответственность	3,5	2,2	1,2	5,33*
Коммуникативный компонент				
Осознание собственной уникальности	3,3	2,8	1,4	9,47**
Понимание и принятие другого	2,9	2,2	2,2	8,35*
Регулятивный компонент				
Планирование	7,2	4,5	3,9	7,11*
Моделирование	5,2	5,1	4,0	5,81*
Программирование	6,3	5,8	4,5	6,45*
Оценивание результатов	6,9	5,6	4,0	6,35*
Гибкость	6,3	6,1	5,4	7,65*
Самостоятельность	6,6	5,4	2,7	6,46*
Стремление к саморазвитию	3,5	2,8	2,0	9,68**

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Table 1 – Analysis of mean values in clusters of indicators of personality development for secondary school students as subjects of cognitive activity

Indicators	Clusters			Kruskal-Wallis H, p
	1	2	3	
Motivational component				
Personal meaning of learning	23,8	20,6	11,9	8,77*
Goal-setting abilities	24,3	17,1	14,1	7,97*
Level of motivation	18,0	14,7	12,9	6,47*
Drive for academic success or avoidance of failure	22,5	16,3	11,7	5,88*
Implementation of learning motives in behavior	22,2	17,7	9,4	5,85*
Cognitive component				
Level of critical thinking	6,6	5,7	5,5	7,65*
Level of creative thinking	32,8	27,2	21,8	7,24*
Level of historical thinking	2,3	2,8	3,6	8,41*
Activity component				
Activity	2,8	1,7	1,1	6,70*
Freedom of choice and responsibility	3,5	2,2	1,2	5,33*
Communicative component				
Awareness of one's own uniqueness	3,3	2,8	1,4	9,47**
Understanding and acceptance of others	2,9	2,2	2,2	8,35*
Regulatory component				
Planning	7,2	4,5	3,9	7,11*
Modeling	5,2	5,1	4,0	5,81*
Programming	6,3	5,8	4,5	6,45*
Evaluation of results	6,9	5,6	4,0	6,35*
Flexibility	6,3	6,1	5,4	7,65*
Independence	6,6	5,4	2,7	6,46*
Drive for self-development	3,5	2,8	2,0	9,68**

Note: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Из таблицы 1 следует, что выделенные нами кластеры связаны с уровнями развития компонентов личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности. Различия в показателях развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности трех кластеров статистически значимы по критерию Н-Краскела-Уоллеса. Мы можем соотнести кластеры с уровнями развития. Уровни – высокий, средний, низкий – соответствуют кластерам – 1, 2, 3. Первый уровень (кластер) составил 27,9 % обучающихся, второй уровень (кластер) – 53,5 %, а третий уровень (кластер) – 18,6 %. Статистическая значимость выявлена по всем показателям ($p \leq 0,05$). Дадим характеристику показателей развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности по выявленным с помощью кластеризации уровням.

Анализ средних значений *высокого уровня* (первый кластер) развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности показал, что личностный смысл обучения находится в области нижней границы высоких значений, уровень мотивации – в области высоких значений (ближе к центру). Также в области высоких значений находятся показатели способности к целеполаганию, стремление к достижению успеха в учебе и «реализация учебных мотивов в поведении». Уровень критического мышления находится в области средних значений ближе к нижней границе. Уровень креативного мышления находится в области высоких значений ближе к верхней границе. Уровень исторического мышления представлен в пределах высоких значений. Показатель «активность» находится в области средних значений, а показатель «свобода выбора и ответственность» – в пределах высоких значений. При этом показатели «субъект самосознания» и «субъект учебной деятельности» отличаются преобладанием высокого уровня. Показатели «осознание собственной уникальности» и «понимание и принятие другого» находятся в области средних значений ближе к верхней границе, а показатель «субъект общения» отличается преобладанием высокого уровня. Все показатели регулятивного компонента находятся в области средних значений ближе к верхней границе, кроме планирования и стремления к саморазвитию (в области высоких значений).

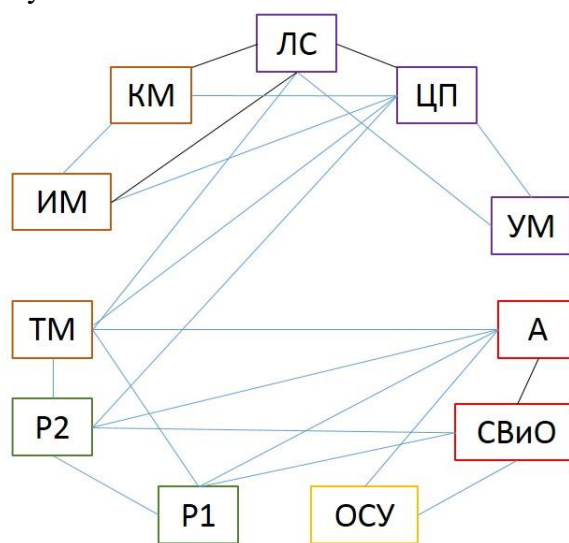
Анализ средних значений *среднего уровня* (второй кластер) развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности показал, что личностный смысл обучения находится в центре средних значений. В области средних значений находятся также способности к целеполаганию, уровень мотивации, стремление к достижению успеха в учебе и реализация учебных мотивов в поведении. Уровень критического мышления находится в области низких значений, а уровень креативного мышления находится в области высоких значений, но ближе к нижней границе. Уровень исторического мышления представлен в пределах средних значений. Показатель «активность» находится в области низких значений ближе к верхней границе. Показатель «свобода выбора и ответственность» находится в области средних значений. Преобладает как высокий уровень – «субъект самосознания», так и средний уровень – «субъект учебной деятельности». Показатели «осознание собственной уникальности» и «понимание и принятие другого» находятся в области средних значений. Показатель «субъект общения» отличается преобладанием среднего уровня. Все показатели регулятивного компонента находятся в области средних значений.

Анализ средних значений *низкого уровня* (третий кластер) развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности показал: личностный смысл обучения находится в области низких значений. Способности к

целеполаганию и уровень мотивации находятся в области средних значений, но ближе к нижней границе. Стремление к достижению успеха в учебе, реализация учебных мотивов в поведении находятся также в области средних значений, ближе к нижней границе. Уровень критического мышления находится в области низких значений. Уровень креативного мышления находится в области средних значений ближе к нижней границе. Показатель «уровень исторического мышления» представлен в области средних значений ближе к нижней границе. В области низких значений находятся показатели «активность», «свобода выбора и ответственность». При этом показатели «субъект самосознания» и «субъект учебной деятельности» находятся в области средних значений. Показатель «осознание собственной уникальности» находится в области низких значений, а показатель «понимание и принятие другого» – в области средних значений. При этом показатель «субъект общения» отличается преобладанием среднего уровня. Все показатели регулятивного компонента находятся в области средних значений, но ближе к нижней границе.

Анализ данных подтверждает гипотезу исследования о том, что уровень развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности является недостаточным: преобладает средне-низкий уровень сформированности когнитивного и регулятивного компонентов, средний уровень сформированности мотивационного компонента.

Для решения третьей задачи исследования нами был проведен корреляционный анализ методом линейной корреляции Пирсона. Выявленная структура корреляционных связей представлена на рисунке 2.



Примечание:

— $p \leq 0,01$

- - - $p \leq 0,05$

Шкалы: «ЛС» - личный смысл обучения, «ЦП» - целеполагание, «УМ» - уровень мотивации, «КМ» - критическое мышление, «ТМ» - креативное (творческое) мышление, «ИМ» - историческое мышление, «А» - активность, «СВиО» - свобода выбора и ответственность, «ОСУ» - осознание собственной уникальности, «Р1» - планирование и моделирование, «Р2» - оценка результатов деятельности

Цвета: сиреневый – мотивационный компонент, красный – деятельностный компонент, желтый – коммуникативный компонент, зеленый – регулятивный компонент, оранжевый – когнитивный компонент

Рисунок 2 – Внутриконтентные и межконтентные связи в структурно-содержательной организации личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности

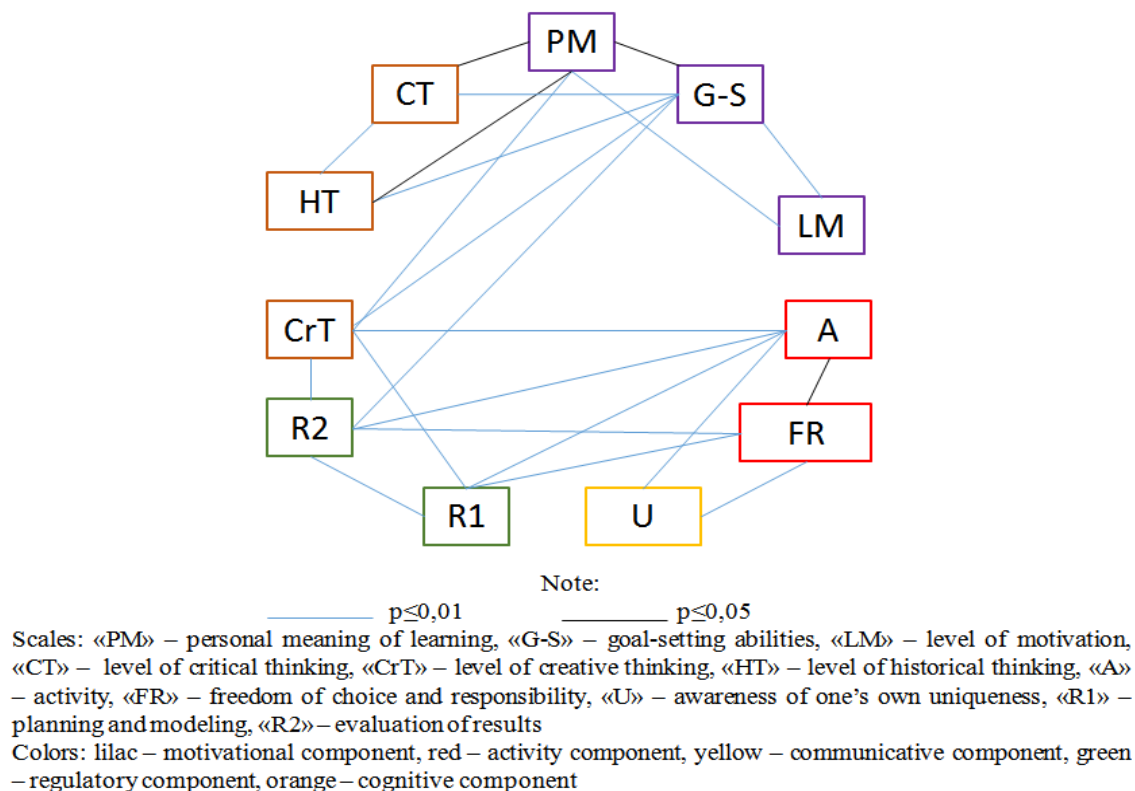


Figure 2 – Intra-component and inter-component connections
in the structural and content-based organization of the personality
of the student of the secondary school as a subject of cognitive activity

Исследование взаимосвязи между показателями развития личности обучающего основной школы как субъекта познавательной деятельности показало, что личностный смысл обучения тесно связан с целеполаганием, критическим мышлением, историческим мышлением ($p \leq 0,05$), уровнем мотивации и креативным мышлением ($p \leq 0,01$). Выявлены корреляции целеполагания с уровнем мотивации, критическим мышлением, креативным мышлением, историческим мышлением и оценкой результатов деятельности ($p \leq 0,01$). Кроме того, корреляция Пирсона выявила взаимосвязь критического мышления с историческим мышлением, способности к планированию и моделированию с оценкой результатов деятельности ($p \leq 0,01$). Также положительные взаимосвязи выявлены между креативным мышлением и активностью, планированием, моделированием, оцениванием результатов деятельности ($p \leq 0,01$). Исследование показало, что активность коррелирует со свободой выбора и ответственностью ($p \leq 0,05$), осознанием своей уникальности, планированием, моделированием, оцениванием результатов деятельности ($p \leq 0,01$). Свобода выбора и ответственность также коррелирует с планированием, моделированием ($p \leq 0,05$), осознанием своей уникальности, оцениванием результатов деятельности ($p \leq 0,01$).

Между показателями компонентов развития личности обучающего основной школы как субъекта познавательной деятельности также обнаружены прямые корреляционные связи: между показателями мотивационного и когнитивного, деятельностного и когнитивного, деятельностного и коммуникативного, когнитивного и регулятивного, деятельностного и регулятивного компонентов.

Обсуждение и заключения

Общее распределение по уровням (кластерам) можно оценить как достаточно позитивное: примерно 1/4 выборки находится на высоком уровне (27,9 %), больше половины – на среднем уровне (53,5 %) и примерно 1/5 – на низком уровне (18,6 %).

Высокий уровень развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности характеризуется высоким уровнем мотивации (выраженный личностный смысл обучения, развита способность к целеполаганию, преобладание внутренних мотивов, реализация учебных мотивов в поведении) и креативного мышления; средне-высоким уровнем коммуникативной активности, саморегуляции и системного исторического мышления; средним уровнем критического мышления. При этом показатели, как мы видим, обнаруживают ассиметричный характер распределения.

На среднем уровне развития обучающиеся обладают средним уровнем мотивации (обучение фрагментарно связано с личностным смыслом, присутствуют трудности в целеполагании, в равной мере представлены внутренние и внешние мотивы, учебные мотивы реализуются в поведении ситуативно); коммуникативной активности и саморегуляции. Они также обладают средним уровнем креативного и критического мышления (нуждаются во времени для адаптации к условиям внешней среды, в помощи для осуществления выхода за рамки шаблона). Историческое мышление в основном представлено логическим, аналитическим и синтетическим типом.

Обучающиеся с низким уровнем развития обладают низким уровнем мотивации (обучение не связано с личностным смыслом, низкая степень ориентации на учебный процесс и познание в целом, слабо развита способность к целеполаганию, преобладают внешние мотивы, познавательная активность при реализации учебных мотивов в поведении проявляется слабо). При средне-низком уровне оценивания результатов своей деятельности испытывают трудности с ее планированием, моделированием, программированием, что связано с низким уровнем самостоятельности. Также характеризуются низким уровнем креативного, критического мышления. Историческое мышление представлено в основном логическим и аналитическим типом при слабой выраженности синтетического типа. Слабо развита коммуникативная активность.

Исследование взаимосвязи между показателями структурно-содержательной организации личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности доказывает целостность и полноту структурно-содержательной организации личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности на данном возрастном этапе.

Анализ сформированности компонентов развития личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности показал, что мотивационный компонент у восьмиклассников формируется достаточно эффективно, но выявлен низкий процент познавательной активности, которая является проявлением мотивов, как таковых, в действиях для реализации механизмов осознанной активности в познавательной деятельности. Выявленные проблемы каждого компонента тесно связаны между собой и с недостаточностью возможностей для освоения социальных ролей, реализации сотрудничества и потребности в позитивном самоопределении и самоутверждении в группе [6; 8, 20; 25].

Обсуждение трудностей и сложностей в развитии личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности обращает нас к поиску новой методологии

обучения. В данной ситуации системное применение интерактивного подхода в обучении истории и обучении в целом в основной школе может стать актуальной стратегией развития личности обучающегося и типа его субъектности в формировании познавательной активности в преподавании истории в условиях современного цифрового общества [3; 7; 11; 12; 16]. Интерактивный подход позволяет наиболее полно учитывать возрастные и психологические особенности развития школьников (подростков), целевые компоненты процесса обучения, реалии современного цифрового общества, согласуясь с другими педагогическими подходами. Он позволяет создавать инновационную образовательную среду, построенную на ситуации «вызова», самостоятельной деятельности, опираясь на личный социальный опыт обучающихся и их диалог. В рамках конкретного урока данный подход обеспечивает системное учебное пространство и условия, в которых обучающиеся, оперируя известными знаниями, открывают новые способы действия с историческим материалом, развивая критическое и системное историческое мышление, осуществляя субъектно-субъектное взаимодействие как обмен личностными смыслами познания, раскрывая личностные качества системы саморегуляции обучающегося основной школы. Тем самым интерактивный подход способствует становлению личности обучающегося основной школы как субъекта познавательной деятельности.

Список использованных источников

1. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. М.: Пер Сэ, 2002. С. 9-33.
2. Волкова Е. Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2020. № 197. С. 52-62.
3. Данильчук Е. В., Кулькова Н. Ю. Интерактивные средства обучения как инструментальный современный педагога в формировании метапредметных образовательных результатов обучающихся // Известия ВГПУ. 2017. № 8 (121). С. 4-12.
4. Довгань Е. А., Бабинов Е. А., Шевцов А. В. Педагогические условия трансформации гуманитарных знаний в формировании цифровой среды // Образование и право. 2023. № 4. С. 154-156.
5. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 328 с.
6. Касимова Г. К., Валеева Г. В., Сетяева Н. Н., Арпентьева М. Р. Социально-психологические проблемы развития субъектов цифрового образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 4 (91). С. 456-466.
7. Короткова М. В. Современные дискуссии о развитии методики обучения истории в условиях информатизации учебного процесса // Наука и школа. 2022. № 3. С. 71-78.
8. Кригер Е. Э. Характеристика цифрового общества и принципов образования в нем // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2018. № 4 (14). С. 29-39.
9. Круглова Н. Ф. Индивидуально-типологические особенности построения регулятивной структуры учебной деятельности подростками // Прикладная психология. 2002. № 6. С. 19-26.
10. Кузнецова Е. И., Положенская Н. О. Цифровая реальность как среда социализации личности // Общество: философия, история, культура. 2023. № 10. С. 38-43.
11. Куприна М. И. Интерактивные методы обучения как средство формирования учебной мотивации у подростков // Мировые научные исследования и разработки в эпоху

- цифровизации: сборник статей XV Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Южный университет (ИУБиП), 2021. С. 391-393.
12. Линькова О. А. Интерактивные методы обучения на уроках истории как фактор социализации личности учащихся // Актуальные проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории: сборник материалов IX Всероссийской научной конференции. Саратов: Амирит, 2016. С. 166-169.
 13. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 1. С. 4-37.
 14. Нечаева С. В. Реализация интерактивного подхода в становлении субъектности школьников в условиях современного цифрового общества // Психология обучения. 2025. № 1. С. 57-67.
 15. Нечаева С. В., Суворова О. В., Сорокина Т. М. Историко-философский и психолого-педагогический аспекты концепта «субъект» в свете проблем цифровой трансформации современного общества и образования // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2025. № 1 (30). С. 141-151.
 16. Нечаева С. В. Интерактивный подход в формировании познавательной активности обучающегося как субъекта образовательного процесса в преподавании истории // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3: Гуманитарные и общественные науки. 2025. Вып. 2. С. 170-182. DOI: 10.24412/2308-7196-2025-2-170-182.
 17. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 года № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральной образовательной программы начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202404120003?ysclid=mnixf63u87322340304&index=1> (дата обращения: 18.10.2025).
 18. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 18.10.2025).
 19. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 года № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/view/0001202212220024> (дата обращения: 18.10.2025).
 20. Рубцова О. В., Шпагина Е. М., Шведовская А. А., Дворянчиков Н. В. Риски в цифровой среде: диагностика, профилактика, коррекция. М.: АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации», 2024. 152 с.
 21. Сергиенко Е. А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода: монография. М.: Институт психологии РАН, 2021. 278 с.
 22. Талызина Н. Ф. Деятельностная теория учения. М.: Издательство Московского университета, 2018. 440 с.
 23. Толбатова Е. В. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности школьников подросткового возраста // Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования. 2015. № 1. С. 67-74.

24. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 6-11.
25. Штофер Л. Л., Шевченко О. М. Перспективы и риски развития субъектности личности в условиях цифровизации образования // Гуманитарий Юга России. 2024. Т. 13, № 1 (65). С. 114-124.
26. Lourenço A., Paiva M. Key Factors in Academic Achievement: The Impact of Procrastination, Volitional Control, and Self-Regulated Learning // Creative Education. 2025. No. 16. Pp. 144-166. DOI: 10.4236/ce.2025.162009.
27. Madary M. The illusion of agency in human – computer interaction // Neuroethics. 2022. Vol. 15. P. 16. DOI: 10.1007/s12152-022-09491-1.
28. Willcocks M. A. Curriculum as a vehicle for agency in gifted learners // Kairaranga. 2017. Vol. 18, no. 1. Pp. 47-52.

References

1. Brushlinskij A. V. On the Criteria of the Subject. *Psihologiya individual'nogo i gruppovogo sub"ekta / pod red. A. V. Brushlinskogo, M. I. Volovikovej*. Moscow, Per Se Publ., 2002. Pp. 9-33. (In Russ.)
2. Volkova E. N. Psychological Features of the Subjectivity of Gifted Adolescents. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. I. Gercena*, 2020, no. 197, pp. 52-62. (In Russ.)
3. Danil'chuk E. V., Kul'kova N. YU. Interactive Teaching Tools as a Toolkit for a Modern Teacher in the Formation of Meta-Subject Educational Outcomes of Students. *Izvestiya VGPU*, 2017, no. 8 (121), pp. 4-12. (In Russ.)
4. Dovgan' E. A., Babikov E. A., Shevcov A. V. Pedagogical conditions for the transformation of humanitarian knowledge in the formation of a digital environment. *Obrazovanie i parvo*, 2023, no. 4, pp. 154-156. (In Russ.)
5. Kastel's M. Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society. Ekaterinburg, U-Faktoriya Publ., 2004. 328 p. (In Russ.)
6. Kasymova G. K., Valeeva G. V., Setyaeva N. N., Arpent'eva M. R. Social and psychological problems of the development of subjects of digital education. *Psihopedagogika v pravooohranitel'nyh organah*, 2022, vol. 27, no. 4 (91), pp. 456-466. (In Russ.)
7. Korotkova M. V. Modern discussions on the development of history teaching methods in the context of the informatization of the educational process. *Nauka i shkola*, 2022, no. 3, pp. 71-78. (In Russ.)
8. Kriger E. E. Characteristics of the Digital Society and the Principles of Education in It. *Vestnik RGGU. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie*, 2018, no. 4 (14), pp. 29-39. (In Russ.)
9. Kruglova N. F. Individual-typological features of constructing the regulatory structure of educational activity by adolescents. *Prikladnaya psihologiya*, 2002, no. 6, pp. 19-26. (In Russ.)
10. Kuznecova E. I., Polozhenskaya N. O. Digital reality as an environment for personality socialization. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*, 2023, no. 10, pp. 38-43. (In Russ.)
11. Kuprina M. I. Interactive teaching methods as a means of developing academic motivation in adolescents. *Mirovye nauchnye issledovaniya i razrabotki v epohu cifrovizacii: sbornik statej XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rostov-on-Don, YUzhnyj universitet (IUBiP) Publ., 2021. Pp. 391-393. (In Russ.)

12. Lin'kova O. A. Interactive teaching methods in history lessons as a factor in the socialization of students' personalities. *Aktual'nye problemy rossijskoj civilizacii i metodiki prepodavaniya istorii: sbornik materialov IX Vserossijskoj nauchnoj konferencii*. Saratov, Amirit Publ., 2016. Pp. 166-169. (In Russ.)
13. Morosanova V. I. Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and resolving life problems. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya*, 2021, no. 1, pp. 4-37. (In Russ.)
14. Nechaeva S. V. Implementation of an Interactive Approach to the Development of Schoolchildren's Subjectivity in the Context of a Modern Digital Society. *Psihologiya obucheniya*, 2025, no. 1, pp. 57-67. (In Russ.)
15. Nechaeva S. V., Suvorova O. V., Sorokina T. M. Historical, Philosophical and Psychological-Pedagogical Aspects of the Concept "Subject" in Light of the Problems of Digital Transformation of Modern Society and Education. *Vestnik Voennoj akademii vojsk nacional'noj gvardii*, 2025, no. 1 (30), pp. 141-151. (In Russ.)
16. Nechaeva S. V. Interactive Approach to the Formation of the Cognitive Activity of a Learner as a Subject of the Educational Process in History Teaching. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 3: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2025, no. 2, pp. 170-182, doi: 10.24412/2308-7196-2025-2-170-182. (In Russ.)
17. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 19, 2024, No. 171 "On Amendments to Certain Orders of the Ministry of Education of the Russian Federation Concerning the Federal Educational Program for Primary General Education, Basic General Education, and Secondary General Education." Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202404120003?ysclid=mnixf63u87322340304&index=1> (accessed: 18.10.2025). (In Russ.)
18. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021, No. 287 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Basic General Education." Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed: 18.10.2025). (In Russ.)
19. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 16 November 2022 No. 993 "On approval of the federal educational program for basic general education." Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/view/0001202212220024> (accessed: 18.10.2025). (In Russ.)
20. Rubcova O. V., SHpagina E. M., SHvedovskaya A. A., Dvoryanchikov N. V. Risks in the Digital Environment: Diagnostics, Prevention, and Correction. Moscow, ANO «Centr global'noj IT-kooperacii» Publ., 2024. 152 p. (In Russ.)
21. Sergienko E. A. Mental Development from the Perspective of the System-Subject Approach: Monograph. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2021. 278 p. (In Russ.)
22. Talyzina N. F. Activity Theory of Learning. Moscow, Moscow University Publishing House, 2018. 440 p. (In Russ.)
23. Tolbatova E. V. Psychological and Pedagogical Features of the Organization of Educational Activities of Adolescent Schoolchildren. *Nauchnyj rezul'tat. Seriya: Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, 2015, no. 1, pp. 67-74. (In Russ.)
24. Fel'dshtejn D. I. A Changing Child in a Changing World: Psychological and Pedagogical Problems of the New School. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2010, no. 2 (4), pp. 6-11. (In Russ.)

25. SHtofer L. L., SHEvchenko O. M. Prospects and Risks of Developing Personal Subjectivity in the Context of Digitalization of Education. *Humanitarian of the South of Russia*, 2024, vol. 13, no. 1 (65), pp. 114-124. (In Russ.)
26. Lourenço A., Paiva M. Key Factors in Academic Achievement: The Impact of Procrastination, Volitional Control, and Self-Regulated Learning. *Creative Education*, 2025, no. 16, pp. 144-166, doi: 10.4236/ce.2025.162009.
27. Madary M. The illusion of agency in human – computer interaction. *Neuroethics*, 2022, vol. 15, p. 16, doi: 10.1007/s12152-022-09491-1.
28. Willcocks M. A. Curriculum as a vehicle for agency in gifted learners. *Kairaranga*, 2017, vol. 18, no. 1, pp. 47-52.

© Нечаева С. В., Суворова О. В., Груздева М. Л., 2026

Информация об авторах

Нечаева Светлана Владимировна – учитель истории и обществознания МАОУ «Гимназия №2» г. Перми, аспирант кафедры педагогики и психологии ФБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Российская Федерация; nechaeva310@yandex.ru

Суворова Ольга Вениаминовна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», профессор кафедры психологии профессиональной деятельности в УИС ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», Пермь, Российская Федерация; ORCID: 0000-0003-3977-7813; olgavenn@yandex.ru

Груздева Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой технологий сервиса и технологического образования ФГОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация; ORCID: 0000-0002-3013-3627; gruzdeva_ml@mininuniver.ru

Information about the authors

Nechaeva Svetlana V. – Teacher of History and Social Science, MAOU Gymnasium No. 2; Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology; Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russian Federation; nechaeva310@yandex.ru

Suvorova Olga V. – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology; Perm State Humanitarian and Pedagogical University; Professor of the Department of Psychology of Professional Activity in the UIS; The Academy of Law Management of the Federal Penitentiary Service of Russia; Perm, Russian Federation; ORCID: 0000-0003-3977-7813; olgavenn@yandex.ru

Gruzdeva Marina L. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Service Technologies and Technological Education; Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University); Nizhny Novgorod, Russian Federation; ORCID: 0000-0002-3013-3627; gruzdeva_ml@mininuniver.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Поступила в редакцию: 24.04.2026

Принята к публикации: 19.06.2026

Опубликована: 30.06.2026