

Саморегулируемое обучение не для всех: в поисках объяснения гетерогенного эффекта интервенций

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127

Хамидулина Марианна Сергеевна – аспирант и преподаватель Института образования, ORCID: 0000-0002-2276-3696, Researcher ID: LGZ-4591-2024, mskhamidulina@hse.ru

Малошенок Наталья Геннадьевна – канд. социол. наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, ORCID: 0000-0003-4523-7477, Researcher ID: K-2877-2015, nmaloshonok@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

Аннотация. Успешность обучения студентов во многом зависит от того, насколько сформированы у них навыки саморегулируемого обучения, выражающиеся в совокупности когнитивных, поведенческих и мотивационных стратегий, с помощью которых студенты ставят учебные цели, вырабатывают последовательность действий для их достижения, контролируют своё поведение и окружающие обстоятельства, а также рефлексифицируют результаты обучения. Существующие исследования показывают, что многие студенты испытывают трудности при прохождении учебных курсов, требующих большой автономии учащегося (например, при прохождении онлайн-курсов). И эти трудности обусловлены низким уровнем сформированности у учащихся навыков саморегулируемого обучения. Для развития данных навыков применяются специальные интервенции (воздействия), реализуемые в виде лекций, заданий и комплексных учебных курсов. Однако исследования показывают, что подобные интервенции имеют гетерогенный эффект: они могут приводить к повышению навыков одних социально-демографических групп учащихся и быть неэффективными для других. На данный момент наблюдаемый гетерогенный эффект интервенций не был объяснён учёными, что препятствует разработке эффективной стратегии повышения навыков саморегулируемого обучения у всех учащихся. В рамках данной работы предпринимается попытка дать объяснение этому феномену с помощью качественного исследования. Проведены интервью со студентами, принявшими участие в комплексной интервенции «Саморегулируемое обучение: как развить навыки самоконтроля и метапознания». На основе этих данных была построена концептуальная модель, объясняющая различия в эффективности интервенций в зависимости от индивидуальных характеристик учащихся и характеристик самой интервенции. Полученные выводы легли в основу практических рекомендаций по разработке и внедрению интервенций по развитию навыков саморегулируемого обучения в университетах. Статья представляет интерес для исследователей в области педагогики и психологии образования,

преподавателей и методистов в вузах, а также управленцев, чья деятельность связана с проектированием учебного процесса.

Ключевые слова: саморегулируемое обучение, гетерогенный эффект, интервенции, планирование, рефлексия, онлайн-обучение

Для цитирования: Хамидулина М.С., Малошенок Н.Г. Саморегулируемое обучение не для всех: в поисках объяснения гетерогенного эффекта интервенций // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. С. 106-127. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127

Self-Regulated Learning is not for Everyone: Towards an Explanation for the Heterogeneous Effects of Interventions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127

Marianna S. Khamidulina – Postgraduate Student and Lecturer at the Institute of Education, Higher School of Economics, ORCID: 0000-0002-2276-3696, Researcher ID: LGZ-4591-2024, mskhamidulina@hse.ru

Natalia G. Maloshonok – Cand. Sci. (Social Sciences), Senior Research Fellow at the Institute of Education, ORCID: 0000-0003-4523-7477, Researcher ID: K-2877-2015, nmaloshonok@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation
Address: 16 Potapovskiy lane, bld. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. The learning success of students depends largely on the extent to which they have developed self-regulated learning skills. These are expressed as a set of cognitive, behavioral, and motivational strategies that help students set learning goals, develop a sequence of actions to achieve them, control their behavior and surrounding circumstances, and reflect on the outcomes of their learning. Existing research shows that many students have difficulty completing courses that require a high degree of student autonomy (e.g., online courses). And these difficulties are due to the fact that self-regulated learning skills are weak among students. To develop these skills, special interventions are used, which take the form of lectures, assignments and comprehensive training courses. However, research shows that such interventions have a heterogeneous effect: They can lead to an increase in skills for some socio-demographic groups, while being ineffective for other groups of students. The observed heterogeneous effect of interventions has not yet been explained, which prevents the development of an effective strategy to improve self-regulated learning skills in all students. This paper attempts to explain this phenomenon using qualitative research. Interviews were conducted with students who participated in the comprehensive intervention “Self-regulated learning: how to develop self-control and metacognition”. Based on these data, a conceptual model was created that explains the differences in the effectiveness of interventions depending on the individual characteristics of the students and the characteristics of the intervention itself. The findings formed the basis for practical recommendations for the development and implementation of interventions to develop self-regulated learning skills in universities. The article will be of interest to researchers in the field of pedagogy and educational psychology, teachers and methodologists at universities, as well as managers whose activities are related to the organization of the educational process.

Keywords: self-regulated learning, heterogeneous effect, interventions, planning, reflection, on-line learning

Cite as: Khamidulina, M.S., Maloshonok, N.G. (2025). Self-Regulated Learning is not for Everyone: Towards an Explanation for the Heterogeneous Effects of Interventions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 1, pp. 106-127, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В педагогической практике отмечаются различия в способности студентов к самостоятельному обучению. Некоторые учащиеся демонстрируют высокую степень самостоятельности, легко справляясь с учебными задачами, требующими автономного подхода. Другие, однако, испытывают значительные трудности, нуждаясь в дополнительной поддержке как со стороны преподавателей, так и со стороны сокурсников.

Этот феномен стал особенно очевидным во время пандемии COVID-19, когда переход на дистанционное обучение с его высокой степенью самостоятельности выявил существенные различия в адаптации студентов. Некоторые учащиеся с лёгкостью интегрировались в новую образовательную среду, в то время как другие сталкивались с серьёзными вызовами и переживали значительный стресс [1; 2].

Научное сообщество сходится во мнении, что эти различия в успеваемости обусловлены уровнем сформированности навыков саморегулируемого обучения (СРО) у студентов [3–6]. СРО представляет собой циклический процесс, в котором студенты применяют стратегии для постановки учебных целей, а затем контролируют, оценивают и корректируют свои когнитивные, мотивационные и поведенческие стратегии в соответствии с целями и контекстом обучения [3]. Навыки СРО включают в себя способность планировать, мотивировать себя, управлять своим временем, эффективно учиться и оценивать свои результаты [3; 4]. Сформированность данных навыков предсказывает более высокую академическую успеваемость, мотивацию и вовлечённость в университетское обучение [3–6].

В условиях масштабного внедрения онлайн-обучения в университетские програм-

мы, способность самостоятельно регулировать своё обучение приобретает всё большее значение [5]. Онлайн-среда обучения характеризуется большей автономией и независимостью студентов, что требует от них более высокого уровня самоорганизации и самоконтроля. Студенты, овладевшие навыками СРО, более подготовлены к успешному обучению в онлайн-формате, так как они способны эффективно управлять своим временем, ресурсами и учебным процессом в целом [5; 7; 8].

Исследования показывают, что навыки СРО можно развивать с помощью специальных интервенций, встраиваемых в учебный план в рамках основной образовательной программы [6; 9; 10]. *Под интервенциями в данном контексте понимаются любые вмешательства, применяемые в образовательном процессе с целью развития навыков и стратегий СРО у обучающихся.* Они могут быть реализованы в виде специальных заданий, лекций или даже отдельных учебных курсов, направленных на обучение студентов эффективным стратегиям постановки учебных целей, планирования, мониторинга учебной деятельности и рефлексии.

Хотя в целом подобные интервенции показывают эффективность в развитии навыков СРО, многочисленные мета-анализы [6; 9–12] демонстрируют, что для разных учащихся интервенции работают по-разному. Для одних социально-демографических групп интервенции могут помочь существенно улучшить навыки СРО, а для других не дать никакого эффекта. Например, одно исследование [13] показывает, что интервенция по постановке целей демонстрирует более высокую эффективность среди мужчин и этнических меньшинств. В другом исследовании [14] интервенция, направленная

на рефлексию и аффирмации собственных ценностей, которая была встроена в курс физики, напротив, была более эффективна среди девушек. Данный феномен получил название гетерогенного эффекта интервенций. При этом, как правило, исследования ограничиваются фиксацией гетерогенного эффекта [7; 8; 13; 14] и в редких случаях пытаются объяснить причины возникновения такого эффекта [6; 9; 10; 12].

Исследования, которые пытаются объяснить возникновение гетерогенного эффекта, сосредотачивались на следующих возможных причинах: несовершенство инструментов измерения СРО [15; 16], характеристики интервенций [6; 9; 10; 12] и характеристики студентов [17–19]. При этом данные работы фокусируются на проверке отдельных гипотез о влиянии конкретных характеристик и не пытаются объяснить механизмы того, как одна и та же интервенция приводит к различным результатам в формировании навыков СРО у учащихся. Знание этих механизмов позволит продвинуть понимание исследователей о том, какие характеристики интервенций могут иметь значение при выборе эффективных интервенций, а также то, какие группы студентов нуждаются в индивидуальном подходе при формировании у них навыков СРО.

В рамках данной работы с помощью качественной методологии предпринимается попытка объяснить механизмы возникновения гетерогенного эффекта интервенций. Проведены полуструктурированные интервью с участниками интервенции, реализованной в формате учебного курса «Саморегулируемое обучение: как развить навыки самоконтроля и метапознания». Анализ интервью проводился с помощью методологии обоснованной теории [20], которая позволяет на основе качественных данных сформулировать теоретические положения, объясняющие определённый феномен, при условии, что подходящие теоретические рамки для объяснения этого феномена отсутствуют. Данная работа представляет интерес для

исследователей, преподавателей и администрации университетов, заинтересованных в повышении эффективности обучения в вузе, поскольку она посвящена особенностям развития навыков СРО в высшем образовании и вопросам о том, как использовать интервенции для достижения этой цели с максимальной эффективностью.

Интервенции и их воздействие на навыки СРО

СРО представляет собой активный процесс, в котором студенты берут на себя ответственность за планирование, реализацию и оценку своей учебной деятельности [3; 4]. Они устанавливают цели, выбирают стратегии обучения, мониторят свой прогресс, вносят коррективы в свой план и рефлексиируют над достигнутыми результатами [3; 4].

Научные данные свидетельствуют о том, что навыки СРО поддаются целенаправленному развитию с помощью специальных интервенций, интегрированных в учебные курсы [5; 6; 9; 11; 12]. Под интервенциями в данном контексте понимаются любые методики и стратегии, применяемые в образовательном процессе с целью формирования и укрепления навыков СРО.

Интервенции для развития навыков (СРО) представляют собой комплексные тренинги или же отдельные задания, встроенные в учебный курс, которые помогают студентам освоить навыки планирования, мотивации, управления временем, эффективного обучения и оценки своих результатов. Интервенции для развития навыков СРО представлены в литературе огромным многообразием: от коротких упражнений, развивающих одну или несколько стратегий СРО [13; 14], до длительных обучающих программ, состоящих из лекций, семинаров и набора практических заданий [21].

Разработка интервенций

В контексте разработки интервенций для развития навыков СРО в университетах актуальным является выбор теоретической основы, на которой будут базироваться

интервенции. Одной из наиболее распространённых моделей, используемых для создания таких программ, является модель Циммермана, которая представляет саморегулируемое обучение как циклический процесс, состоящий из трёх основных фаз: планирования, действия и рефлексии [3; 4; 22]. На этапе планирования учащийся определяет свои учебные цели, разрабатывает стратегии достижения этих целей, а также оценивает свои ресурсы и возможности [3; 4]. В фазе действия учащийся применяет выбранные стратегии, мониторит свой прогресс и вносит необходимые коррективы в свою деятельность [3; 4]. На этапе рефлексии учащийся анализирует результаты своей работы, оценивает эффективность применённых стратегий и вносит изменения в свой план на будущее [3; 4].

Анализ литературы показывает, что интервенции могут воздействовать как на одну фазу/стратегию, так и на весь цикл СРО. Б. Циммерман выделял около 14 видов стратегий СРО, к которым относятся: управление временем, постановка целей и планирование, поиск информации, самоконтроль, выбор подходящего места для занятий, поиск поддержки, а также многие другие [3; 4]. Некоторые интервенции фокусируются исключительно на развитии навыков планирования и постановки целей [13] или управления временем [23], в то время как другие направлены на развитие навыка рефлексии [14]. Интервенции, которые представляют собой комплексные тренинги с большим набором практических заданий, как правило, воздействуют сразу на все фазы цикла СРО [21].

Эффективность интервенций

Интервенции для развития СРО имеют доказанную эффективность со средним и большим размером эффекта на академическую успеваемость: от 0,38 в одних мета-анализах [6] до 0,69 и 0,86 в других [11; 12]. Как было сказано ранее, влияние интервенций имеет выраженную гетерогенность, что представляет собой барьер для их широкого внедрения и барьер для эффективного вне-

дрения обучения в онлайн-формате. Например, в мета-анализе Б. Эргена и С. Канадли [11] была найдена значительная гетерогенность ($II = 97,3\%$). II (I -квадрат) – это статистический показатель, который измеряет степень гетерогенности эффектов в мета-анализе. Он указывает на процент вариации в результатах исследований, который объясняется гетерогенностью, а не случайной ошибкой. Показатель II составляющий более 75% говорит о высокой гетерогенности и том, что почти все исследования в выборке дают резко отличающиеся результаты. Гетерогенность проявляется как в вариативности размера эффекта, так и в том, что одна и та же интервенция может быть эффективна в одном исследовании и неэффективна в другом.

Характеристики интервенций как причина гетерогенного эффекта

В ряде работ делались предположения по поводу потенциальных характеристик интервенций, которые могут влиять на их эффективность. К ним относятся, например, дизайн тренинговой программы, обратная связь, использование методов кооперативного обучения, ведение дневников обучения, длительность интервенции и другие [6; 8; 10; 12]. Под дизайном тренинговой программы часто подразумевается то, какие именно стратегии обучения развивает та или иная интервенция. В литературе присутствует широкая дискуссия относительно того, развитие каких стратегий с помощью интервенций обладает наиболее выраженным эффектом на академическую успеваемость. Исследование Б. Эргена и С. Канадли [11] показало, что интервенции, направленные на развитие метакогнитивных стратегий и стратегий управления ресурсами, оказались более эффективными, чем интервенции, развивающие мотивационные и когнитивные стратегии. При этом в мета-анализе М. Теобальда [6] было выявлено, что метакогнитивные стратегии показывают большую эффективность среди всех других. А в работе Дж. Чен [24] стратегии обучения не оказывали влияния

на эффективность интервенции. Такая же противоречивость наблюдается относительно длительности интервенций как фактора, объясняющего гетерогенный эффект. Некоторые работы [24; 25] не находят связи между общей длительностью интервенции и её эффективностью. При этом предполагается, что может быть связь между интенсивностью, выражаемой в виде количества сессий в неделю, и эффективностью [24]. Другие авторы утверждают, что длительные интервенции более эффективны, чем короткие [26].

Характеристики учащихся и гетерогенность эффекта

Представляют большой интерес работы, которые предпринимают попытки выявления индивидуальных характеристик учащихся в контексте особенностей саморегулируемого обучения. Некоторые исследователи профилируют студентов по уровню развития навыков СРО, мотивации, самоэффективности и другим характеристикам [17–19; 27]. Цель таких исследований, во-первых, изучить стратегии и черты студентов с высокими навыками СРО [18; 19; 28], а во-вторых, понять, какие профили студентов получают наибольший эффект от интервенции [17–19]. При этом нет однозначного мнения о том, как первоначальный уровень СРО связан с эффективностью интервенции. Например, часть авторов говорят о том, что наибольший эффект от интервенций получают учащиеся с низким уровнем навыков СРО [29], другие, что со средним [27; 30] или высоким уровнем [18]. При этом, авторы сходятся в том, что мотивация к обучению является ключевым фактором в контексте того, кто получит наибольший эффект от интервенции [17; 18]. Студенты, ставящие цели, ориентированные на мастерство, показывают наибольший прирост навыков СРО: в исследовании [17] 43% таких студентов перешли в профиль «компетентных регуляторов».

Другим примером гетерогенного эффекта могут служить исследования интервенции в виде написания письменных упражнений по методу «мысленного противопоставления и

намерения реализации» (*mental contrasting and implementation intentions*, МСИП), которую можно отнести к интервенциям, развивающим стратегии планирования и рефлексии. Интервенция демонстрирует эффективность в достижении целей в учёбе и карьере [31], повышению дисциплины [32], академической успеваемости [33], количества времени, которое студенты тратят на учёбу [34]. При этом в других исследованиях подобная интервенция оказывалась неэффективной: она не улучшила поведение, связанное с СРО, не повысила посещаемость курса и успеваемость, а также достижение целей [35; 36]. В исследовании [37] изучалось влияние данной интервенции на отсеивание во время прохождения онлайн-курсов. Было выявлено, что интервенция показывает значительный эффект, но только среди представителей индивидуалистических культур и тех, для кого основными препятствиями к учёбе были повседневная работа и семейные обязанности, но не оказывает эффекта в коллективистских культурах и среди тех, у кого были другие препятствия к учёбе (например, проблемы с доступом в Интернет или нехватка времени). Другой тип письменной интервенции – заполнение учебного дневника, тоже демонстрировал эффективность в одном исследовании [38], но не показывал эффективности в другом [39].

К другим социально-демографическим характеристикам учащихся, влияющих на эффективность интервенций по СРО может быть возраст. Так, М. Теобальд [6] делает предположение, что интервенции среди школьников могут быть в целом более эффективны, чем среди учащихся университетов, потому что студенты университетов имеют уже укоренившиеся привычки в обучении. Также возраст учащихся следует принимать во внимание разработчикам интервенций: в нескольких исследованиях [6; 25] было показано, что интервенции, содержащие метакогнитивные стратегии могут быть сложны для школьников младшего возраста, в то время как мотивационные стратегии

могут быть более эффективны для этой возрастной группы. Интересно, что в мета-анализе, проведённом Дж. Чен в 2022 году [24], существенных различий между возрастом учащихся, стратегиями обучения в интервенциях и их эффективностью найдено не было.

Таким образом, несмотря на обширный объём исследований, можно отметить противоречивые данные, которые демонстрируют гетерогенный эффект от интервенций, механизм которого до конца не изучен. Исследование процесса взаимодействия студентов с интервенцией, а также изучение восприятия студентами тех или иных характеристик интервенции могли бы внести вклад в объяснение механизмов гетерогенного эффекта. Качественные исследования, которые изучали бы в глубинных интервью сам процесс взаимодействия студентов с интервенцией, отсутствуют. Качественные исследования, описанные в литературе, обычно преследуют одну из следующих целей: изучение стратегий студентов с высокой степенью саморегуляции [40; 41], изучение факторов, которые способствуют развитию саморегуляции [42], либо оценка влияния интервенции на СРО [43]. Целью данной работы является изучение механизмов влияния интервенции с различными элементами письменных заданий, особенностей взаимодействия студентов с интервенцией с помощью глубинных интервью и формулирование гипотез, объясняющих гетерогенный эффект, описанный во многих исследованиях.

Данные и метод

В исследовании анализируются интервью со студентами, прошедшими учебный курс «Саморегулируемое обучение: как развить навыки самоконтроля и метапознания», реализованный в виде общеуниверситетского факультатива в НИУ ВШЭ. На данный факультативный курс мог записаться любой студент университета, обучающийся на программах бакалавриата и магистратуры независимо от направления подготовки. Курс длился 1 месяц, с 22 сентября по 23 октября

2023 года. Всего курс прошли 68 человек. Через 4 месяца после окончания курса всем учащимся были разосланы приглашения поучаствовать в фокусированном интервью. Было получено 6 откликов. Интервью проводилось преподавателем курса в онлайн-формате (с помощью *Zoom*) и длилось 20–30 минут. В рамках полуструктурированного интервью участников интервенции просили рассказать об их впечатлениях от курса, оценить опыт выполнения различных заданий курса, а также поделиться их мнением о полезности курса, рассказать о том, повлиял ли курс на их навыки и что они бы изменили в курсе. Интервью записывались на диктофон, затем транскрибировались. Далее проводился анализ транскриптов интервью с использованием методологии обоснованной теории [20]. Данный подход к анализу качественных данных позволяет увидеть взаимосвязи между конструктами или паттерны в случае, когда отсутствуют теоретические рамки, позволяющие объяснить наблюдаемые явления [44; 45]. Согласно рекомендациям Дж. Корбина и А. Страусса, анализ данных включал четыре этапа: открытое кодирование, разработка концептов, объединение концептов в категории и разработка теоретических положений [20].

Несколько слов о самом курсе. Он разрабатывался в виде длительной комплексной интервенции, направленной непосредственно на развитие навыков СРО. В качестве теоретического фундамента для разработки курса выступала циклическая трёхфазная модель Циммермана [3; 4]. В рамках курса были предусмотрены отдельные лекции, посвящённые каждой фазе модели: постановке целей и планированию, фазе действия (включая лекции по тайм-менеджменту и методам мышления) и рефлексии. Кроме того, программа была расширена темами вне рамок циклической модели. Например, была проведена лекция, посвящённая нейробиологическим и нейрокогнитивным аспектам саморегуляции. На разных этапах прохождения курса студенты знакомились

с большим разнообразием методик тайм-менеджмента, приоритизации задач (например, матрицей Эйзенхауэра), декомпозиции задач с помощью диаграммы Ганта, а также методик борьбы с прокрастинацией. Курс был организован в формате смешанного обучения.

Курс включал два практических задания: 1) рефлексивное эссе о целях и ценностях студента и 2) дневник прокрастинации.

Написание эссе произошло по методике, представленной в работе М. Шипперс [13], с добавлением определённых принципов метода «мысленного противопоставления и измерения реализации» (*mental contrasting and implementation intentions*, MCII), который описывался в целом ряде работ [31–33].

Процесс написания эссе и работы с дневником был разделён на два этапа. Сначала студенты писали первую часть работы, загружали её в систему управления обучением (*LMS*), получали обратную связь и затем приступали к написанию второй части.

В рамках первого этапа студентам предлагалось представить своё «идеальное будущее» через 10 лет. Им необходимо было детально представить, каким они видят самый лучший сценарий развития своей жизни, причём не только в аспектах учёбы и карьеры. Вторая часть эссе включала в себя разработку конкретных шагов, которые следует предпринять уже сегодня для достижения поставленных целей, возможные препятствия и способы их преодоления.

Работа с дневником прокрастинации происходила тоже в два этапа: на первом этапе студентам предстояло научиться отслеживать свои эмоции и мысли в тот момент, когда они откладывают дела и задания. Студентам был дан шаблон для заполнения, представленный в виде таблицы *Exel*, в которой было 4 столбца: 1) отложенное задание; 2) эмоции в этот момент; 3) автоматические мысли; 4) поведение. После полутора недель студенты загрузили свои дневники в *LMS* и получили обратную связь. Далее им был дан второй шаблон дневника. Он практически не

отличался от первого за исключением дополнительного столбика – «альтернативные мысли». Студенты были проинструктированы насчёт основных принципов когнитивного рефрейминга, преподаватель привёл примеры и цитаты из присланных дневников и показал, как могут работать альтернативные мысли, цель которых преобразовать исходные убеждения и убедить самого себя приступить к выполнению задачи. По прошествии полутора недель студенты сдали вторую часть дневников и получили обратную связь в *LMS*.

Результаты

Как мы отмечали выше, существует гетерогенный эффект в воздействии интервенции на развитие навыков саморегулируемого обучения. На основе опыта реализации интервенции фокусированных интервью с учащимися, а также применения к их анализу методологии обоснованной теории мы можем сформулировать гипотезу о том, что различия в результатах могут быть обусловлены различиями студентов по двум характеристикам: 1) мотивы участия в интервенции и 2) учебное поведение студента во время участия в интервенции. Рассмотрим эти характеристики более подробно, а также представим типы студентов, которые мы наблюдали в рамках данного исследования.

Мотивы участия в интервенции

Данная характеристика учащегося представляет собой доминирующую причину, по которой студент решил участвовать.

В целом стоит отметить, что участники нашего исследования руководствовались по большей мере внутренними мотивами записи на курс: интересом к теме и содержанию курса, стремлением быть компетентными и развить свои навыки, что соответствует определению внутренней мотивации в рамках теории самодетерминации [46]. Это обусловлено форматом, в рамках которой интервенция была предложена как факультативный курс, который студент мог выбрать исходя из собственного желания, а не требо-

ваний учебного процесса и образовательной программы. Мы не исключаем, что данная типология не учитывает многие типы, связанные с внешними мотивами, появляющиеся тогда, когда рекрутинг учащихся для интервенции осуществляется другими способами, например, через преподавателей, которые оказывают давление на учащихся, чтобы последние записались на курс.

В рамках нашего исследования были выделены следующие типы мотивов.

1. Познавательные мотивы. В данную группу относятся студенты, которые испытывают удовольствие от самого процесса обучения и получения новой информации, но при этом не выбирают курс с точки зрения пользы для достижения определённых целей или улучшения своей жизни.

«Мне скорее было просто интересно, что в принципе расскажут, возможно, что-то новое, и я действительно услышала что-то новое для себя. <...> Есть факультативы, на которые я начинаю ходить, и понимаю, что мне не интересно, я в какой-то момент их бросаю. На самом деле я записываюсь на довольно много факультативов» (Интервью 2).

2. Ориентация на полезность для учёбы и жизни в целом. В данный тип попадают студенты, у которых доминирующим мотивом записи на курс было желание улучшить свои навыки или решить проблемы, которые возникали в их жизни из-за недостатка навыков. Перед записью на курс такие студенты более тщательно изучали информацию о содержании курса, читали программу курса, смотрели на то, какие темы и задания могут им помочь. При этом одна студентка в нашей выборке исходила из осознания того, какие дефициты в навыках у неё есть и, как курс может помочь восполнить эти дефициты:

«Мне было интересно узнать новые техники, которые могли бы помочь мне в университетской жизни, потому что в школе у меня что-то получилось, что-то не получилось. Я думала над тем, как можно это улучшить, где можно найти информацию о

том, как это сделать. Потом я подумала, что это поможет мне в остальных сферах жизни, потому что с прокрастинацией, например, я сталкивалась не только когда речь шла о каких-то делах в учёбе, а в целом везде, и то, что у меня было смутное представление в плане долгосрочного планирования, это тоже влияло на все сферы моей жизни. Поэтому я почитала аннотацию, почитала темы и подумала, что это может мне помочь» (Интервью 3).

Другая девушка, участвовавшая в исследовании, решила записаться на курс не исходя из своих дефицитов, а исходя из своих будущих целей, того, какое обучение ей предстоит и как она может помочь себе, чтобы сделать его более эффективным.

«Для меня это был первый курс магистратуры. И мне показалось, что это будет полезно в начале двухлетнего пути пройти курс на тему обучения, чтобы настроиться на нужные рельсы» (Интервью 6).

В целом участники нашего исследования, попавшие в данный тип по их мотиву записи на курс, имели более осознанный подход для записи, они исходили не только из своего интереса к теме, но и пытались встроить этот курс в свои долгосрочные планы.

3. Стремление вписаться в тренд.

Данный тип представлен совокупностью внутренних и внешних мотивов, связанных с желанием, с одной стороны, узнать что-то новое (внутренняя мотивация), а с другой стороны, участвовать в деятельности, которая популярна у других студентов и может получить одобрение (внешний мотив). Так, в объяснении студента из первого интервью о его выборе данного факультатива переплетаются внутренние и внешние мотивы: с одной стороны, он надеялся, что на курсе будет интересно, с другой стороны, его выбор был обусловлен тем, что тема звучала «инновационно» и на курс пришли его одногруппники:

«Я в целом выбирал именно то, что, по моему ощущению, ну, прикольно, что интересно. И «Навыки саморегулируемого обу-

чения» был один из тех факультативов, на который интересно было походить, потому что это звучало как-то инновационно, это интересное название и описание курса. Ну я, конечно, с кем-то поговорил, пообсуждал, что есть такое мероприятие. Несколько моих одногруппников тоже пошли на этот курс. И я всё равно понимал, что, даже если это будет что-то, что мне не понравится, факультатив у нас... один модуль. И я понимал, что, даже если мне не понравится, я всё равно это закрою... Мне хотелось что-то обширное охватить, и выбор в том числе пал на этот факультатив» (Интервью 1).

Похожее объяснение мы встречаем в четвёртом интервью: 1) «передовые темы» и стремление развивать «мягкие навыки», потому что это делают его друзья (свидетельство внешней мотивации) и 2) стремление узнать в ходе курса что-то новое о себе и развить свои компетенции (свидетельство внутренней мотивации).

«Для меня развитие «мягких навыков» – это такая арт-терапия. Я прихожу, общаюсь с людьми, я что-то узнаю о себе, я тренирую совершенно другие навыки, чем во время научной работы и какой-то практики педагогической <...> Я хотел изучать и историю Европы, и англоязычную коммуникацию, но вот, к сожалению, наложилось на расписание. Меня привлекла очень формулировка темы, темы были такие... передовые, и совершенно непохожие на то, что я раньше изучал. Мне друзья из похожих университетов рекомендовали, вот, например, в ИТМО. У них тоже есть целые блоки факультативов, где они набирают по «мягким навыкам». Мне кажется, это очень распространённая практика среди людей в Академии и в ИТ. Моя программа частично связана с ИТ. Изучать что-то, связанное с «мягкими навыками», что-то, связанное с практической психологией, well being...» (Интервью 4).

Несмотря на то, что текущее исследование позволяет назвать только три типа

студентов по их мотивам участия в интервенции и не даёт исчерпывающего списка таких мотивов, оно показательно для понимания гетерогенного эффекта интервенций, поскольку, в соответствии с предыдущими исследованиями, мотивация взаимосвязана с учебным поведением и образовательными результатами [46; 47]. Также мы можем предположить, что учащиеся, имеющие познавательные мотивы, ориентированные на применение полученных знаний в учёбе и жизни и стремящиеся вписаться в тренд, будут по-разному вести себя в ходе участия в интервенции. Так, например, первая группа студентов может демонстрировать высокую посещаемость и внимание во время лекций. Учащиеся, ориентированные на получение полезных инструментов, могут более избирательно относиться к материалам курса, уделяя большее внимание тем темам, в которых они видят потенциал практического применения. При этом возможно, что эффект интервенции для этих студентов будет наиболее долгосрочным. А учебное поведение студентов из третьей группы может зависеть от того, насколько они будут находить поддержку среди сверстников. Возможно, что эффект интервенции для этих студентов, будет меньше. Все перечисленные тезисы – это гипотезы, которые требуют дальнейшей проработки и проверки. Однако фиксирование различий в мотивации студентов – важный шаг на пути объяснения гетерогенного эффекта интервенций по развитию навыков саморегулируемого обучения. Поскольку такие интервенции – это не таблетки, от которых ожидается одинаковое действие для всех, а меры, требующие усилий самих участников, для объяснения результатов воздействия необходимо учитывать мотивацию участников.

Учебное поведение студента во время участия в интервенции

Второе основание для типологизации студентов связано с их учебным поведением и взаимодействием с материалами курса. Учебное поведение имеет множество аспек-

тов и измерений. В рамках данного исследования мы хотели бы остановиться на двух: 1) то, как учащиеся справляются со сложностями, возникающими во время прохождения курса, и 2) воспринимаемая сложность разных типов заданий. С одной стороны, в рамках проведения интервью со студентами эти два аспекта были важными для дифференциации учащихся по их взаимодействию с материалами и заданиями учебного курса по повышению навыков саморегулируемого обучения. С другой стороны, эти две характеристики могут объяснить дифференцированный эффект интервенций на студентов с разными характеристиками.

1. Как учащиеся справляются со сложностями

Задания по развитию навыков саморегулируемого обучения имеют специфику, которая может вызывать сложности у участников. Отличие таких заданий от традиционных учебных заданий заключается в том, что они требуют планирования своей деятельности, отслеживания собственных мыслей и деятельности, их анализа и рефлексии, а также необходимости открыто говорить с преподавателем о некоторых личных вещах, таких как планы на будущее или причины прокрастинации. Поэтому в ходе выполнения заданий в рамках интервенции учащиеся сталкивались с такими специфическими сложностями, как: 1) непривычные задания, для выполнения которых не хватает опыта; 2) неприятные эмоции по отношению к некоторым заданиям; 3) необходимость быть честным и откровенным при выполнении заданий. Таким образом, важным моментом в объяснении эффективности интервенций является то, насколько разные студенты сталкиваются с этими сложностями и насколько они успешны в их преодолении. Соответственно, по этому параметру мы можем разделить учащихся на тех, кто успешно преодолевает сложности во время освоения курса и в конечном итоге успешно справляется с заданием, и тех студентов, которые не смогли справиться со сложностями. Логич-

но предположить, что первые студенты добиваются более высоких результатов за счёт участия в интервенции, чем вторые.

Приведём несколько примеров из нашего исследования.

Так, девушка описывает, что столкнулась со сложностями в отслеживании автоматических мыслей, возникающих в момент прокрастинации. Но, когда она смогла этому научиться, она поняла причины своих действий и смогла лучше управлять ими.

«Сложная часть, это, наверное, описание эмоций и поиск альтернативных мыслей, помните? Да, да, вот, идентификация автоматических мыслей, что на самом деле, какая у меня мысль, потому что я делала это неосознанно, в плане прокрастинировала, а когда нужно понять, что я думаю, это уже было сознательно... Потом я научилась идентифицировать автоматические мысли, и альтернативные мысли тоже как-то начала подбирать. ... Я смогла найти какие-то паттерны, которые у меня случаются, когда я что-то откладываю, и смогла понять, какие факторы влияют на то, что я это откладываю» (Интервью 3).

Другая девушка отмечает, что испытывала негативные эмоции в отношении задания, направленного на продумывание своих жизненных целей. Однако тот факт, что она смогла его выполнить, позволил ей понять, в каком направлении ей нужно развивать свою карьеру.

«Вообще, я не люблю вот это всё, цели. Есть какая-то большая усталость от вот этого “кем Вы видите себя через пять лет?”. Когда я видела эти вопросы, мне казалось “Господи, я уже просто ненавижу это всё!” Но, тем не менее, я садила за эти вопросы. И действительно, это было важно для меня на тот момент, поскольку я поступила в магистратуру по новому направлению, я вообще не понимала, как их соединить. И как раз в том эссе я села и попробовала это сделать, и у меня что-то получилось. Я соединяла менеджмент и психологию. И вот эта мысль до сих пор во

мне живёт. Когда кто-то меня спрашивает, как я планирую дальше развиваться, я говорю, ну вот есть такой вариант, который выглядит самым оптимальным, и он меня устраивает» (Интервью 6).

Третья девушка отмечает, что необходимость быть откровенной в эссе была некомфортной для неё, но она смогла преодолеть эту сложность и справиться с заданием. Однако вернуться к тексту, в котором она обозначила свои цели на ближайшее будущее, она не смогла из-за страха разочароваться в своих текущих достижениях. Несмотря на то, что она не помнит поставленные цели, она боится их снова перечитать, чтобы не испытать негативные чувства, такие как разочарование. И этот страх снижает эффективность задания, поскольку девушка не помнит цели, не планирует их освежить в памяти или скорректировать, что негативно сказывается на фазе планирования в рамках трёхфазной модели саморегулируемого обучения.

«Эссе, честно скажу, я не перечитывала, возможно, потому что я там была очень откровенна. И, наверное, меня это немного пугает, потому что, когда я писала, мне было тоже некомфортно. Но я это старалась преодолеть, потому что я понимаю, что мне надо написать то, что я действительно думаю. И мне немножко страшно, как будто я боюсь возвращаться, потому что, возможно, я не чувствую какого-то внешнего своего продвижения с начала учебного года. Я как будто бы ещё чего-то большего не достигла, и я, возможно, менялась внутренне, но при этом я не стала сильно лучше себя прежней. И поэтому мне кажется, что если я туда зайду и прочитаю то, что я писала в тот момент, я разочаруюсь. Правда, я не помню, какие цели ставила на тот момент» (Интервью 5).

По результатам проведённого анализа мы можем сформулировать гипотезу о том, что некоторые психологические характеристики учащихся, непосредственно связанные с их эмоциями и страхами в отношении опре-

делённых аспектов заданий, могут привести к возникновению сложностей. И то, насколько учащийся сможет преодолеть себя и справиться с возникшими негативными эмоциями, может приводить к определённой эффективности интервенций. Студенты, испытывающие меньшее количество сложностей, а также те, кто смог преодолеть сложности, скорее смогут повысить свой уровень навыков саморегулируемого обучения, в то время как студенты, у которых не получилось преодолеть сложности, скорее всего, будут иметь более низкий уровень прироста. Таким образом, личностные характеристики студента могут приводить к гетерогенному эффекту от интервенций за счёт того, какие сложности студенты испытывают при выполнении заданий и насколько они могут преодолеть себя и справиться с этими сложностями.

2. Воспринимаемая сложность разных типов заданий

В рамках интервью со студентами мы обнаружили, что их поведение на курсе может зависеть от того, с какими типами заданий они легко справляются, а какие типы заданий им не нравятся и вызывают сложности. Судя по нарративам участников, типы заданий можно классифицировать по их: 1) длительности; 2) необходимости давать количественную оценку и 3) структурированности. Приведём примеры из наших интервью.

Длительность задания

Некоторые студенты отмечали, что им легче делать задание сразу и не растягивать его на определённый промежуток времени. И, если им поступают задания, которые требуют поэтапного длительного выполнения, им сложнее их выполнять. Например, один из участников отмечает, что необходимость заполнять дневник поэтапно в течение определённого промежутка времени приводила к тому, что он иногда забывал его заполнять или заполнял не в тот промежуток, когда это нужно было, что могло повлиять на эффективность этого задания для развития навыков саморегулируемого обучения.

«Для меня заполнение дневника стало какой-то обязанностью, из-за того что всё задание... Как я представлял? Например, эссе. Значит, мне нужно вечером сесть и его написать. Окей. Я его написал, я закончил эссе. А задача вести дневник, это не просто ты сел и сделал. А ты обучение своё выполняешь на протяжении определённого промежутка времени. Фактически ты не можешь его сделать за один вечер. <...> И из-за этого оно [задание] мне кажется более объёмным, более трудоёмким даже. И поэтому была меньшая мотивация его выполнять, хотя там и был шаблон, была дана таблица. Просто возьми и заполни. Но всё равно. Ещё же нужно было вспомнить об этом дневнике. Поэтому в какие-то дни я забывал. Я его заполнял не сразу, потому что, так, ну, я не могу просто так взять, всё бросить и сесть заполнять дневник» (Интервью 1).

Задания с метриками

У некоторых студентов вызывают сложности задания, в которых необходимо дать количественную оценку явлению или состоянию, которое изначально не измеряется количественно. Например, одна из участниц исследования указывает на то, что использование количественных шкал для неё было непонятным, что сильно увеличивало воспринимаемую сложность задания.

«Для меня было проблемным моментом, в пункте, “какова вероятность от 1 до 100, чтобы вы недостаточно хорошо выполните задание” и “насколько интенсивные эмоции от 1 до 100 вы испытаете”. Я не знаю, насколько так работает у всех, но мне проблематично всегда вот как бы от нуля до ста что-то оценить. Я могу оценить как 0, 50 и 100. Мне тяжело было это заполнять» (Интервью 3).

Структурированность задания

Задания в рамках интервенций могут также различаться по степени детализации их содержания. Они могут предполагать определённую структуру или вопросы, на которые студент должен ответить при выполнении задания (структурированный тип заданий) или, наоборот, иметь общую фор-

мулировку без уточнений конкретного содержания (неструктурированный тип). Кто-то из студентов может испытывать сложности при выполнении структурированных заданий, а кто-то, наоборот, при выполнении неструктурированных. Например, одна девушка отмечает, что ей было сложно выполнять задание в формате эссе, поскольку оно не содержало шаблона.

«Мне кажется, если был бы какой-то не полностью структурированный шаблон, или какая-то вот модель, или несколько вариантов модели, которые можно прописывать, то тогда это было бы проще писать, потому что из-за того, что этого не было, я придумывала это сама <...> там был план, какие пункты надо отразить, но, если было бы что-то более подробнее, наверное, было бы проще» (Интервью 3).

А другой девушке, наоборот, хотелось бы, чтобы задание по написанию эссе было бы ещё менее структурированным, поскольку ей легче писать текст в свободном формате:

«[Про эссе...] Да, там были список вопросов, да. Но я помню, что писала больше в свободном формате, а потом пыталась присоединить это к вопросам. И по SMART я тоже не люблю расписывать. Меня тоже раздражает это уже, правда. Поэтому даже если бы было такое требование [писать по шаблону], я вот не уверена, что я бы это сделала. Но вообще это не повредит, я думаю, да. Можно сказать, что, вот, если вы хотите, опишетесь вот на этот шаблон, а если вам комфортно так, вот список вопросов, и пишите так, как пишется» (Интервью 2).

Таким образом, на основании интервью со студентами мы можем отметить, что существуют индивидуальные различия в том, насколько легко и успешно студенты справляются с разными типами заданий. В рамках интервью мы выделили две важные характеристики: длительность задания и структурированность. Однако можно предположить, что таких характеристик заданий в рамках интервенций гораздо больше. И эти характеристики в сочетании с индивидуальными

особенностями выполнения заданий могут обуславливать гетерогенный эффект интервенций, наблюдаемый во многих эмпирических работах.

Объяснение гетерогенного эффекта интервенций

На основании интервью с участниками интервенции, а также эмпирических результатов предыдущих исследований мы построили концептуальную модель, объясняющую различия в приросте навыков СРО после прохождения интервенции у разных учащихся. Так как интервенции требуют участия самих учащихся, то различия могут быть обусловлены индивидуальными характеристиками студентов, проходящими обучение: уровнем навыков СРО перед началом интервенции, мотивами участия в интервенции, личностными характеристиками и другими факторами (например, опытом прохождения подобных учебных курсов или выполнения таких же заданий). С другой стороны, важны и характеристики интервенций, а также их взаимодействие с индивидуальными характеристиками студентов. В интервью мы увидели, что учащиеся различаются по тому, какие задания они считают сложными или простыми, а также по тому, какова у них мотивация выполнять те или иные задания. При столкновении с теми или иными заданиями или активностями в рамках интервенции у студентов с большой долей вероятности возникают те или иные сложности. И от того, насколько успешно учащийся преодолевает эти сложности, зависит и то, какой будет прирост в уровне его навыков СРО после интервенции.

Схематически данная модель представлена на *рисунке 1*. Мы выделили в ней три важных блока: 1) входящие параметры (*input*), 2) процесс и 3) результат (*output*). Во входящих параметрах мы отметили те характеристики студентов и интервенций, которые могут обуславливать гетерогенный эффект. Формирование навыков СРО происходит в процессе прохождения интервенций. И в

рамках этого процесса учащийся сталкивается с предъявляемыми ему задачами, что может сопровождаться определёнными сложностями, обусловленными сочетанием характеристик учащегося с характеристиками интервенции. Например, учащемуся, испытывающему сложности с выполнением заданий в структурированном формате, необходимо заполнить дневник в формализованном формате или расписать свои учебные цели по определённому стандартизированному шаблону. Учащийся может испытывать сложности с восприятием вопросов, а также эмоциональную неприязнь к данному заданию, что может привести к тому, что он 1) не будет выполнять задание; 2) выполнит его некачественно (например, не соблюдая условия задания) или 3) приложит усилия, чтобы разобраться в сути задания и преодолеть негативные эмоции, и выполнит его добросовестно. Таким образом, развитие навыков саморегулируемого обучения будет наблюдаться лишь в третьем случае, и, возможно, эффект интервенции может быть даже больше, чем если бы задание не вызывало дополнительных сложностей у учащегося. Само преодоление сложностей также будет зависеть от того, насколько значимую трудность для студента они представляют, и от мотивационных, психологических и других характеристик самого студента (насколько он заинтересован в преодолении возникших сложностей, есть ли у него подобный опыт, в каких обстоятельствах он находится).

Таким образом, при объяснении и преодолении гетерогенного эффекта необходимо учитывать не только индивидуальные характеристики учащихся или характеристики интервенций, но смотреть на их сочетания и взаимодействие друг с другом.

Основные выводы и рекомендации для разработки и внедрений интервенций в университетах

Данная работа вносит вклад в объяснение механизма возникновения гетерогенного эффекта интервенций, направленных на

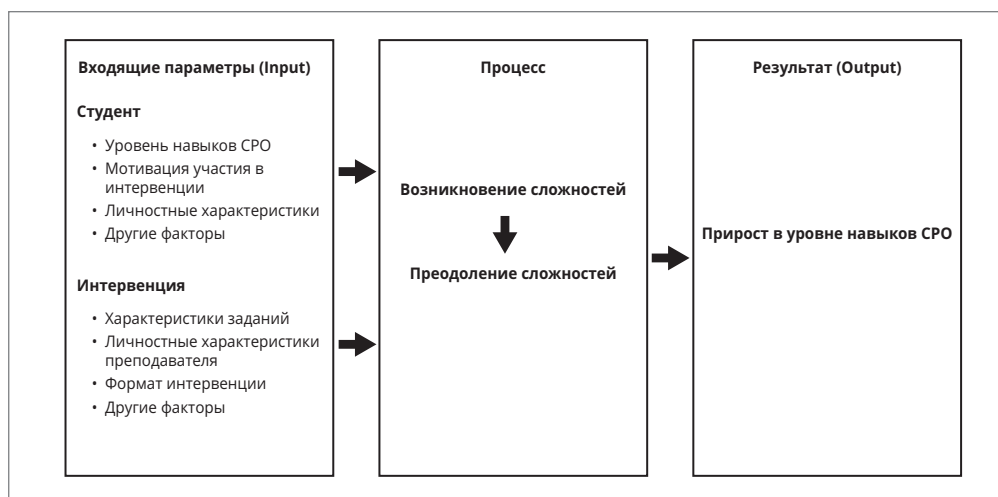


Рис. 1. Модель, объясняющая взаимосвязь между характеристиками студента и интервенции и приростом в уровне навыков СРО в ходе прохождения учащимся интервенции

Fig. 1. Model explaining associations between student's characteristics, intervention's characteristics and added value in SRL skills after completion of the intervention

развитие навыков СРО. Если предыдущие работы в основном фиксировали характеристики интервенций и характеристики учащихся, относительно которых наблюдаются различия в эффектах интервенций, в рамках нашей работы мы попытались объяснить как оба типа характеристик одновременно приводят к гетерогенному эффекту.

Результаты исследования позволяют нам выработать гипотезы для будущих исследований и поиска ответов на те вопросы в области изучения эффективности интервенций, которые до сих пор не получили ответа. А именно на вопросы о гетерогенном эффекте интервенций, который проявляется, с одной стороны, в существенных различиях результатов исследований об эффективности интервенций [7; 8; 13; 14], с другой стороны, в наличии статистически значимых различий в эффективности интервенций для учащихся с разными характеристиками [17; 18; 29; 30]. На основании результатов проведённых интервью мы обратили внимание на необходимость рассмотрения индивидуальных характеристик учащихся и характеристик интервенций во взаимодействии друг с другом. Хотя представленная концепту-

альная модель, объясняющая гетерогенный эффект, требует верификации с помощью эмпирических исследований, мы можем сформулировать некоторые практические рекомендации для педагогов, планирующих разработку и внедрение интервенций в образовательный процесс.

Во-первых, при проведении интервенций, особенно в формате онлайн, желательно персонализировать задания для учащихся на основе их предпочтений, потребностей и имеющегося уровня навыков СРО. Такая персонализация может быть реализована в виде выбора предпочтительного типа заданий из нескольких или через предварительный сбор информации об учащемся. В первом случае педагог разрабатывает несколько заданий, которые могут отличаться по характеристикам самих заданий (структурированности, длительности и т. д.), формируемым навыкам (планирование, рефлексия, мониторинг деятельности и т. д.) или тематическому содержанию, и предоставляет учащимся право самостоятельно решить, какое задание выполнять. Во втором случае перед началом интервенции преподаватель проводит анкетирование, в котором узнаёт

мотивы записи студентов на курс, их потребности в навыках и знаниях, предпочтения в заданиях и тестирует уровень навыков СРО. После на основе этой информации преподаватель подбирает задания для каждого студента или формирует специальные группы студентов.

Во-вторых, при проведении длительных интервенций необходимо отслеживать учащихся, которые испытывают сложности с выполнением заданий. Это можно реализовать с помощью установления обратной связи со студентами и просьб к учащимся сообщать о любых трудностях и сомнениях, а также с помощью отслеживания качества выполнения заданий студентами и тех учащихся, которые не выполняют задания в указанные сроки.

В-третьих, стоит отметить важность установления доверительных отношений между преподавателем и учащимся. Учитывая, что задания по развитию навыков СРО требуют значительной степени откровенности учащегося, преподавателю стоит проявить в свою очередь значительную степень такта и участия к студенту, не осуждать его цели и убеждения и давать конструктивную обратную связь только относительно выполнения заданий и их детализации, но не в отношении содержания эссе и дневников, относящегося непосредственно к личности учащегося.

Стоит отметить, что данное исследование является одной из первых попыток объяснить гетерогенный эффект интервенций. В контексте изучения механизмов гетерогенного эффекта достаточно малоизученной остаётся область понимания особенностей взаимодействия студентов с интервенцией. Поскольку интервенции часто представляют собой письменные задания, такие как дневник обучения или эссе [13; 32; 38], эффективность подобных интервенций может зависеть от количества усилий и времени, которые студенты готовы вкладывать в их выполнение. Данный феномен был мало изучен и представлен в литературе, несмотря на то, что письменные задания являются одной

из самых часто встречающихся интервенций и вместе с тем часто дают противоречивые результаты [35; 36]. При этом наше исследование показывает актуальность тщательного изучения данного вопроса для повышения эффективности интервенций, выполняемых в виде письменных заданий.

Литература

1. *Gruzdev I., Kalinin R., Shmeleva E., Vilkoova K.* Suddenly online: how Russian students switched to distance learning during the COVID-19 pandemic // *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19*. Routledge, 2021. С. 134–149. DOI: 10.4324/9781003125921-13
2. *Бекова С.К., Тегентьев Е.А., Малошенок Н.Г.* Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов // *Вопросы образования*. 2021. № 1. С. 74–92. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
3. *Zimmerman B.J.* Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory into practice*. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2
4. *Zimmerman B.J.* Self-regulated learning and academic achievement: An overview // *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 5. No. 1. P. 3–17. DOI: 10.1007/978-1-4612-3618-4_1
5. *Inan F.A., Kurucay M., Yukselturk E., Flores R.* The impact of self-regulation strategies on student success and satisfaction in an online course // *EdMedia+ Innovate Learning Online 2022*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2017. Vol. 16. No. 1. P. 23–32. ISSN: 1537-2456.
6. *Theobald M.* Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 66. Article no. 101976. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976
7. *Stephen J.S., Rockinson-Szapkiw A.J.* A high-impact practice for online students: The use of a first-semester seminar course to promote self-regulation, self-direction, online learning self-efficacy // *Smart Learning Environments*. 2021. Vol. 8. No. 1. Article no. 6. DOI: 10.1186/s40561-021-00151-0

8. Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J. Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses // *Computers & Education*. 2017. Vol. 104. P. 18–33. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.10.001
9. Xu Z., Zhao Yu., Zhang B., Liew J., Kogut A. A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education // *Behaviour & Information Technology*. 2023. Vol. 42. No. 16. P. 2911–2931. DOI: 10.1080/0144929x.2022.2151935
10. Zheng L. The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis // *Asia Pacific Education Review*. 2016. Vol. 17. P. 187–202. DOI: 10.1007/s12564-016-9426-9
11. Ergen B., Kanadli S. The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study // *Eurasian Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 17. No. 69. P. 55–74. DOI: 10.14689/ejer.2017.69.4
12. Jansen R.S., van Leeuwen A., Janssen J., Jak S., Kester S. Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2019. Vol. 28. Article no. 100292. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100292
13. Schippers M.C., Scheepers A.W.A., Peterson J.B. A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap // *Palgrave Communications*. 2015. Vol. 1. No. 1. P. 1–12. DOI: 10.1057/palcomms.2015.14
14. Miyake A., Kost-Smith L.E., Finkelstein N.D., Pollock S.J., Cohen G.L., Ito T.A. Reducing the gender achievement gap in college science: A classroom study of values affirmation // *Science*. 2010. Vol. 330. No. 6008. P. 1234–1237. DOI: 10.1126/science.1195996
15. Rovers S.F.E., Clarebout G., Savelberg H.H.C.M., de Bruin A.B.H., van Merriënboer J.J.G. Granularity matters: comparing different ways of measuring self-regulated learning // *Metacognition and Learning*. 2019. Vol. 14. P. 1–19. DOI: 10.1007/s11409-019-09188-6
16. Fan Y., van der Graaf J., Lim L., Raković M., Singh S. Towards investigating the validity of measurement of self-regulated learning based on trace data // *Metacognition and Learning*. 2022. Vol. 17. No. 3. P. 949–987. DOI: 10.1007/s11409-022-09291-1
17. Jeong S., Feldon D.F. Changes in self-regulated learning profiles during an undergraduate peer-based intervention: A latent profile transition analysis // *Learning and Instruction*. 2023. Vol. 83. Article no. 101710. DOI: 10.1016/j.learn-instruc.2022.101710
18. Dörrenbächer L., Perels F. Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning // *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 51. P. 229–241. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.09.015
19. Broadbent J., Fuller-Tyszkiewicz M. Profiles in self-regulated learning and their correlates for online and blended learning students // *Educational Technology Research and Development*. 2018. Vol. 66. No. 6. P. 1435–1455. DOI: 10.1007/s11423-018-9595-9
20. Strauss A., Corbin J. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, fourth ed. Sage Publications, Los Angeles, CA. 2014. URL: https://research-proposal.ir/wp-content/uploads/2019/06/Basics_of_Qualitative_Research__Techniques_and_Procedures_for_Developing_Grounded_Theory.pdf (дата обращения: 01.11.2024).
21. Ganda D.R., Boruchovitch E. Promoting self-regulated learning of Brazilian Preservice student Teachers: results of an intervention Program // *Frontiers in Education*. Frontiers Media SA, 2018. Vol. 3. Article no. 5. DOI: 10.3389/fed-uc.2018.00005
22. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article no. 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422
23. Wolters C.A., Brady A.C. College students' time management: A self-regulated learning perspective // *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33. No. 4. P. 1319–1351. DOI: 10.1007/s10648-020-09519-z
24. Chen J. The effectiveness of self-regulated learning (SRL) interventions on L2 learning achievement, strategy employment and self-efficacy: A meta-analytic study // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article no. 1021101. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1021101
25. Dignath C., Büttner G. Components of fostering self-regulated learning among students.

- A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level // *Metacognition and Learning*. 2008. Vol. 3. P. 231–264. DOI: 10.1007/s11409-008-9029-x
26. *Wolters C.A., Hoops L.D.* Self-regulated learning interventions for motivationally disengaged college students. 2015. DOI: 10.1037/14641-004
 27. *Barnard-Brak L., Paton V.O., Lan W.Y.* Profiles in self-regulated learning in the online learning environment // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2010. Vol. 11. No. 1. P. 61–80. DOI: 10.19173/irrodl.v11i1.769
 28. *Chen J., Lin C.-H., Chen G., Fu H.* Individual differences in self-regulated learning profiles of Chinese EFL readers: A sequential explanatory mixed-methods study // *Studies in Second Language Acquisition*. 2023. Vol. 45. No. 4. P. 955–978. DOI: 10.1017/s0272263122000584
 29. *González-Pienda J.A., Fernández E., Bernardo A., Núñez J.C., Rosário P.* Assessment of a self-regulated learning intervention // *The Spanish Journal of Psychology*. 2014. No. 17. Article E12. DOI: 10.1017/sjp.2014.12
 30. *Fryer L.K., Vermunt J.D.* Regulating approaches to learning: Testing learning strategy convergences across a year at university // *British Journal of Educational Psychology*. 2018. Vol. 88. No. 1. P. 21–41. DOI: 10.1111/bjep.12169
 31. *Wang G., Wang Y., Gai X.* A meta-analysis of the effects of mental contrasting with implementation intentions on goal attainment // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article no. 565202. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.565202
 32. *Duckworth A.L., Grant H., Loew B., Oettingen G., Gollwitzer P.M.* Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions // *Educational Psychology*. 2011. Vol. 31. No. 1. P. 17–26. DOI: 10.1080/01443410.2010.506003
 33. *Duckworth A.L., Kirby T., Gollwitzer A., Oettingen G.* From fantasy to action: Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves academic performance in children // *Social Psychological and Personality Science*. 2013. Vol. 4. No. 6. P. 745–753. DOI: 10.1177/1948550613476307
 34. *Saddawi-Konefka D., Baker K., Guarino A., Burns S.M., Oettingen G., et al.* Changing resident physician studying behaviors: A randomized, comparative effectiveness trial of goal setting versus use of WOOP // *Journal of graduate medical education*. 2017. Vol. 9. No. 4. P. 451–457. DOI: 10.4300/jgme-d-16-00703.1
 35. *Wong J., Baars M., He M., de Koning, Paas F. et al.* Facilitating goal setting and planning to enhance online self-regulation of learning // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 124. Article no. 106913. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106913
 36. *Vilkova K.* The promises and pitfalls of self-regulated learning interventions in MOOCs // *Technology, Knowledge and Learning*. 2022. Vol. 27. No. 3. P. 689–705. DOI: 10.1007/s10758-021-09580-9
 37. *Kizilcec R.F., Cohen G.L.* Eight-minute self-regulation intervention raises educational attainment at scale in individualist but not collectivist cultures // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2017. Vol. 114. No. 17. P. 4348–4353. DOI: 10.1073/pnas.1611898114
 38. *Dignath-van Ewijk C., Fabriz S., Böttner G.* Fostering self-regulated learning among students by means of an electronic learning diary: A training experiment // *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2015. Vol. 14. No. 1. P. 77–97. DOI: 10.1891/1945-8959.14.1.77
 39. *Schmitz B., Wiese B.S.* New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data // *Contemporary Educational Psychology*. 2006. Vol. 31. No. 1. P. 64–96. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2005.02.002
 40. *Alvi E., Iqbal Z., Masood F., Batool T.* A qualitative account of the nature and use of self-regulated learning (SRL) strategies employed by university students // *Australian Journal of Teacher Education (Online)*. 2016. Vol. 41. No. 8. P. 40–59. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n8.3
 41. *Chitra E., Hidayah N., Chandratilake M., Nadarajah V.D.* Self-regulated learning practice of undergraduate students in health professions programs // *Frontiers in Medicine*. 2022. Vol. 9. Article no. 803069. DOI: 10.3389/fmed.2022.803069
 42. *Katsantonis I., McLellan R.* Students' Voices: A Qualitative Study on Contextual, Motivational, and Self-Regulatory Factors Underpinning Language Achievement // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. No. 8. Article no. 804. DOI: 10.3390/educsci13080804
 43. *Ateş Akdeniz A.* Exploring the impact of self-regulated learning intervention on students' strategy use and performance in a design studio course // *International Journal of Technology and Design Education*. 2023. Vol. 33. No. 5. P. 1923–1957. DOI: 10.1007/s10798-022-09798-3

44. Lazar J., Feng J.H., Hochbeiser H. Chapter 11-Analyzing qualitative data // *Research Methods in Human Computer Interaction*. 2017. P. 299–327. DOI: 10.1016/b978-0-12-805390-4.00011-x
 45. Chun Tie Y., Birks M., Francis K. Grounded theory research: A design framework for novice researchers // *SAGE Open Medicine*. 2019. Vol. 7. Article no. 2050312118822927. DOI: 10.1177/2050312118822927
 46. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. No. 1. P. 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
 47. Conti R. College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? // *Social Psychology of Education*. 2000. Vol. 4. No. 2. P. 189–211. DOI: 10.1007/s11031-011-9272-3
- Благодарности.** Работа Н.Г. Малошенок над данной статьей осуществлена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.
- Статья поступила в редакцию 12.11.2024
Принята к публикации 28.12.2024

References

1. Gruzdev, I., Kalinin, R., Shmeleva, E., Vilkova, K. (2021). Suddenly Online: How Russian Students Switched to Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19*. Routledge. Pp. 134-149, doi: 10.4324/9781003125921-13
2. Bekova, S.K., Terentev, E.A., Maloshonok, N.G. (2021). Obrazovatel'noe neravenstvo v usloviyakh pandemii COVID-19: svyaz' sotsial'no-ekonomicheskogo polozheniya sem'i i opyta distantsionno-go obucheniya studentov [Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 74-92, doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
3. Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*. 2002. Vol. 41, no. 2, pp. 64-70, doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
4. Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*. Vol. 25, no. 1, pp. 3-17, doi: 10.1007/978-1-4612-3618-4_1
5. Inan, F.A., Kurucay, M., Yukselturk, E., Flores, R. (2017). The Impact of Self-Regulation Strategies on Student Success and Satisfaction in an Online Course. *EdMedia+ Innovate Learning Online 2022. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. Vol. 16, no. 1, pp. 23-32. ISSN: 1537-2456.
6. Theobald, M. (2021). Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 66, article no. 101976, doi: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976
7. Stephen, J.S., Rockinson-Szapkiw, A.J. (2021). A High-Impact Practice for Online Students: the Use of a First-Semester Seminar Course to Promote Self-Regulation, Self-Direction, Online Learning Self-Efficacy. *Smart Learning Environments*. Vol. 8, no. 1, article no. 6, doi: 10.1186/s40561-021-00151-0
8. Kizilcec, R.F., Pérez-Sanagustín, M., Maldonado, J.J. (2017). Self-Regulated Learning Strategies Predict Learner Behavior and Goal Attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*. Vol. 104, pp. 18-33, doi: 10.1016/j.compedu.2016.10.001
9. Xu, Z., Zhao, Yu., Zhang, B., Liew, J., Kogut, A. (2023). A Meta-Analysis of the Efficacy of Self-Regulated Learning Interventions on Academic Achievement in Online and Blended Environments in K-12 and Higher Education. *Behaviour & Information Technology*. Vol. 42, no. 16, pp. 2911-2931, doi: 10.1080/0144929x.2022.2151935

10. Zheng, L. (2016). The Effectiveness of Self-Regulated Learning Scaffolds on Academic Performance in Computer-Based Learning Environments: A Meta-Analysis. *Asia Pacific Education Review*. Vol. 17, pp. 187-202, doi: 10.1007/s12564-016-9426-9
11. Ergen, B., Kanadlı, S. (2017). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research*. Vol. 17, no. 69, pp. 55-74, doi: 10.14689/ejer.2017.69.4
12. Jansen, R.S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S., Kester, S. (2019). Self-Regulated Learning Partially Mediates the Effect of Self-Regulated Learning Interventions on Achievement in Higher Education: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*. Vol. 28, article no. 100292, doi: 10.1016/j.edurev.2019.100292
13. Schippers, M.C., Scheepers, A.W.A., Peterson, J.B. (2015). A Scalable Goal-Setting Intervention Closes Both the Gender and Ethnic Minority Achievement Gap. *Palgrave Communications*. Vol. 1, no. 1, pp. 1-12, doi: 10.1057/palcomms.2015.14
14. Miyake, A., Kost-Smith, L.E., Finkelstein, N.D., Pollock, S.J., Cohen, G.L., Ito, T.A. (2010). Reducing the Gender Achievement Gap in College Science: A Classroom Study of Values Affirmation. *Science*. Vol. 330, article no. 6008, pp. 1234-1237, doi: 10.1126/science.1195996
15. Rovers, S.F.E., Clarebout, G., Savelberg, H.H.C.M., de Bruin, A.B.H., van Merriënboer, J.J.G. (2019). Granularity Matters: Comparing Different Ways of Measuring Self-Regulated Learning. *Metacognition and Learning*. Vol. 14, pp. 1-19, doi: 10.1007/s11409-019-09188-6
16. Fan, Y., van der Graaf, J., Lim, L., Raković, M., Singh, S. (2022). Towards Investigating the Validity of Measurement of Self-Regulated Learning Based on Trace Data. *Metacognition and Learning*. Vol. 17, no. 3, pp. 949-987, doi: 10.1007/s11409-022-09291-1
17. Jeong, S., Feldon, D.F. (2023). Changes in Self-Regulated Learning Profiles During an Undergraduate Peer-Based Intervention: A Latent Profile Transition Analysis. *Learning and Instruction*. Vol. 83, article no. 101710, doi: 10.1016/j.learninstruc.2022.101710
18. Dörrenbächer, L., Perels, F. (2016). Self-Regulated Learning Profiles in College Students: Their Relationship to Achievement, Personality, and the Effectiveness of an Intervention to Foster Self-Regulated Learning. *Learning and Individual Differences*. Vol. 51, pp. 229-241, doi: 10.1016/j.lindif.2016.09.015
19. Broadbent, J., Fuller-Tyszkiewicz, M. (2018). Profiles in Self-Regulated Learning and Their Correlates for Online and Blended Learning Students. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 66, no. 6, pp. 1435-1455, doi: 10.1007/s11423-018-9595-9
20. Strauss, A., Corbin, J. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, fourth ed. Sage Publications, Los Angeles, CA. Available at: https://research-proposal.ir/wp-content/uploads/2019/06/Basics_of_Qualitative_Research_Techniques_and_Procedures_for_Developing_Grounded_Theory.pdf (accessed 01.11.2024).
21. Ganda, D.R., Boruchovitch, E. (2018). Promoting Self-Regulated Learning of Brazilian Preservice Student Teachers: Results of an Intervention Program. *Frontiers in Education*. *Frontiers Media SA*. Vol. 3, article no. 5, doi: 10.3389/educ.2018.00005
22. Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*. Vol. 8, article no. 422, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
23. Wolters, C.A., Brady, A.C. (2021). College Students' Time Management: A Self-Regulated Learning Perspective. *Educational Psychology Review*. Vol. 33, no. 4, pp. 1319-1351, doi: 10.1007/s10648-020-09519-z
24. Chen, J. (2022). The Effectiveness of Self-Regulated Learning (SRL) Interventions on L2 Learning Achievement, Strategy Employment and Self-Efficacy: A Meta-Analytic Study. *Frontiers in Psychology*. Vol. 13, article no. 1021101, doi: 10.3389/fpsyg.2022.1021101

25. Dignath, C., Büttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*. Vol. 3, pp. 231-264, doi: 10.1007/s11409-008-9029-x
26. Wolters, C.A., Hoops, L.D. (2015). *Self-Regulated Learning Interventions for Motivationally Disengaged College Students*, doi: 10.1037/14641-004
27. Barnard-Brak, L., Paton, V.O., Lan, W.Y. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 11, no. 1, pp. 61-80, doi: 10.19173/irrodl.v11i1.769
28. Chen, J., Lin, C.-H., Chen, G., Fu, H. (2023). Individual Differences in Self-Regulated Learning Profiles of Chinese EFL Readers: A Sequential Explanatory Mixed-Methods Study. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 45, no. 4, pp. 955-978, doi: 10.1017/s0272263122000584
29. González-Pienda, J.A., Fernández, E., Bernardo, A., Núñez, J.C., Rosário, P. (2014). Assessment of a Self-Regulated Learning Intervention. *The Spanish Journal of Psychology*. No. 17, article E12, doi: 10.1017/sjp.2014.12
30. Fryer, L.K., Vermunt, J.D. (2018). Regulating Approaches to Learning: Testing Learning Strategy Convergences Across a Year at University. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 88, no. 1, pp. 21-41, doi: 10.1111/bjep.12169
31. Wang, G., Wang, Y., Gai, X. (2021). A Meta-Analysis of the Effects of Mental Contrasting with Implementation Intentions on Goal Attainment. *Frontiers in Psychology*. Vol. 12, article no. 565202, doi: 10.3389/fpsyg.2021.565202
32. Duckworth, A.L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., Gollwitzer, P.M. (2011). Self-Regulation Strategies Improve Self-Discipline in Adolescents: Benefits of Mental Contrasting and Implementation Intentions. *Educational Psychology*. Vol. 31, no. 1, pp. 17-26, doi: 10.1080/01443410.2010.506003
33. Duckworth, A.L., Kirby, T., Gollwitzer, A., Oettingen, G. (2013). From Fantasy to Action: Mental Contrasting with Implementation Intentions (MCII) Improves Academic Performance in Children. *Social Psychological and Personality Science*. Vol. 4, no. 6, pp. 745-753, doi: 10.1177/1948550613476307
34. Saddawi-Konefka, D., Baker, K., Guarino, A., Burns, S.M., Oettingen, G. et al. (2017). Changing Resident Physician Studying Behaviors: A Randomized, Comparative Effectiveness Trial of Goal Setting Versus Use of WOOP. *Journal of Graduate Medical Education*. Vol. 9, no. 4, pp. 451-457, doi: 10.4300/jgme-d-16-00703.1
35. Wong, J., Baars, M., He, M., de Koning, B.B., Paas, F. et al. (2021). Facilitating Goal Setting and Planning to Enhance Online Self-Regulation of Learning. *Computers in Human Behavior*. Vol. 124, article no. 106913, doi: 10.1016/j.chb.2021.106913
36. Vilkova, K. (2022). The Promises and Pitfalls of Self-regulated Learning Interventions in MOOCs. *Technology, Knowledge and Learning*. Vol. 27, pp. 689-705, doi: 10.1007/s10758-021-09580-9
37. Kizilcec, R.F., Cohen, G.L. (2017). Eight-Minute Self-Regulation Intervention Raises Educational Attainment at Scale in Individualist But Not Collectivist Cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 114, no. 17, pp. 4348-4353, doi: 10.1073/pnas.1611898114
38. Dignath-van Ewijk, C., Fabriz, S., Büttner, G. (2015). Fostering Self-Regulated Learning Among Students by Means of an Electronic Learning Diary: A Training Experiment. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. Vol. 14, no. 1, pp. 77-97, doi: 10.1891/1945-8959.14.1.77
39. Schmitz, B., Wiese, B.S. (2006). New Perspectives for the Evaluation of Training Sessions in Self-Regulated Learning: Time-Series Analyses of Diary Data. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 31, no. 1, pp. 64-96, doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.02.002

40. Alvi, E., Iqbal, Z., Masood, F., Batool, T. (2016). A Qualitative Account of the Nature and Use of Self-Regulated Learning (SRL) Strategies Employed by University Students. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*. Vol. 41, no. 8, pp. 40-59, doi: 10.14221/ajte.2016v41n8.3
41. Chitra, E., Hidayah, N., Chandratilake, M., Nadarajah, V.D. (2022). Self-Regulated Learning Practice of Undergraduate Students in Health Professions Programs. *Frontiers in Medicine*. Vol. 9, article no. 803069, doi: 10.3389/fmed.2022.803069
42. Katsantonis, I., McLellan, R. (2023). Students' Voices: A Qualitative Study on Contextual, Motivational, and Self-Regulatory Factors Underpinning Language Achievement. *Education Sciences*. Vol. 13, no. 8, article no. 804, doi: 10.3390/educsci13080804
43. Ateş Akdeniz, A. (2023). Exploring the Impact of Self-Regulated Learning Intervention on Students' Strategy Use and Performance in a Design Studio Course. *International Journal of Technology and Design Education*. Vol. 33, no. 5, pp. 1923-1957, doi: 10.1007/s10798-022-09798-3
44. Lazar, J., Feng, J.H., Hochheiser, H. (2017). Chapter 11-Analyzing Qualitative Data. *Research Methods in Human Computer Interaction*. Pp. 299-327, doi: 10.1016/b978-0-12-805390-4.00011-x
45. Chun Tie, Y., Birks, M., Francis, K. (2019). Grounded Theory Research: A Design Framework for Novice Researchers. *SAGE Open Medicine*. Vol. 7, article no. 2050312118822927, doi: 10.1177/2050312118822927
46. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25, no. 1, pp. 54-67, doi: 10.1006/ceps.1999.1020
47. Conti, R. (2000). College Goals: Do Self-Determined and Carefully Considered Goals Predict Intrinsic Motivation, Academic Performance, and Adjustment During the First Semester? *Social Psychology of Education*. Vol. 4, no. 2, pp. 189-211, doi: 10.1007/s11031-011-9272-3

Acknowledgements. N. G. Maloshonok received support from the Basic Research Programme at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

The paper was submitted 12.11.2024

Accepted for publication 28.12.2024