ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Дата поступления рукописи в редакцию: 28.09.2026 г.
Дата принятия рукописи в печать: 29.10.2026 г.
DOI: 10.24412/2076-1503-2026-10-779-783

ЛУКАШЕНКО Дмитрий Владимирович,
ФКУ НИИ ФСИН России,
Москва, Россия,
тел.: +7-926-590-63-08,
e-mail: dim-mail-ru@mail.ru

ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. *В статье анализируется разрыв между нормативным требованием к регулятивным универсальным учебным действиям и фактическим устройством цифровой образовательной среды общеобразовательной школы. Осуществлен подход к выявлению проблемы правового обеспечения достижения метапредметных результатов при использовании цифровых образовательных технологий. На материале эмпирических публикаций 2022–2026 годов показано, что осознанная саморегуляция учебной деятельности связана с успешностью проектной работы (r = 0,23; N = 187), субъективным благополучием школьников (N = 718) и цифровой грамотностью (r = 0,37), однако цифровая поддержка усиливает преимущественно фазу исполнения, а не целеполагания (g = 0,57 против g = 0,40). Обоснован контур дидактических требований, при котором среда не снимает с обучаемого регуляторные решения. Обозначены возможности адаптации предложенных дидактических требований к профессиональной подготовке сотрудников ФСИН России и экспертизе цифровых учебных материалов в ведомственных образовательных организациях.*

Ключевые слова: *осознанная саморегуляция; цифровая образовательная среда; теория обучения; дидактические условия; формирующее оценивание; цифровая грамотность; общее образование, ФСИН России.*

Для цитирования: *Лукашенко Д. В. Правовое обеспечение достижения метапредметных результатов общего образования в цифровой образовательной среде // Образование и право. 2026. № 10. С. 779–783.*

LUKASHENKO Dmitriy Vladimirovich,
Research Institute of the
Federal Penitentiary Service of Russia,
Moscow, Russia

LEGAL SUPPORT FOR ACHIEVING METASUBJECT OUTCOMES IN GENERAL EDUCATION WITHIN A DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT

Annotation. *The paper examines the gap between statutory demands for regulatory learning actions and the actual design of the digital educational environment in general school. An approach has been taken to identify the problem of legal support for achieving metasubject results when using digital educational technologies. Empirical publications of 2022–2026 show that conscious self-regulation of learning is related to project performance (r = 0.23; N = 187), students' subjective well-being (N = 718) and digital literacy (r = 0.37), while digital support mainly boosts the performance phase rather than goal setting (g = 0.57 vs g = 0.40). The outline of didactic requirements is substantiated, under which the environment does not relieve the learner of regulatory decisions. The possibilities of adapting the proposed didactic requirements to the professional training of employees*

of the Federal Penitentiary Service of Russia and to the examination of digital educational materials in departmental educational organizations are outlined.

Key words: *conscious self-regulation; digital educational environment; learning theory; didactic conditions; formative assessment; digital literacy; general education, FSIN of Russia*

For citation: *Lukashenko D. V. Legal support for achieving metasubject outcomes in general education within a digital learning environment. Education and law. 2026;(10):779–783. (In Russ.).*

Введение

Регулятивные универсальные учебные действия – целеполагание, планирование, контроль, коррекция, оценка – зафиксированы в требованиях к метапредметным результатам общего образования раньше, чем школа получила относительно устойчивый набор цифровых платформ. В нормативных формулировках это действия ученика. На уроке они все чаще выглядят иначе: темп задает карточка задания, правильность закрывает автоматическая проверка, следующий шаг предлагает адаптивный тренажер. Расхождение между нормой и устройством среды и составляет предмет дальнейшего разбора.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» и государственная информационная система «Моя школа» изменили не перечень технических средств, а саму дидактическую ситуацию. Педагог присутствует прерывисто. Часть той регуляции, которую раньше держали взгляд, пауза, устный критерий, перешла к интерфейсу. Если ученик не умеет ставить цель и сверять черновик с рубрикой, платформа не «помогает учиться» – она закрывает задачу за него либо уводит в кликовую имитацию занятости.

Т. Н. Носкова описывает обратную сторону того же процесса как расширение выбора. Цитата здесь нужна не для украшения, а потому что в ней уже заложена педагогическая цена свободы: «Расширение пространства образовательного выбора и связанной с ним ответственности способствует осознанной самостоятельности в обучении, переходу обучающегося из позиции объекта управления со стороны педагога в позицию субъекта со-управления, самоуправления учебной деятельностью» [5, с. 48]. Выбор без ответственности – это не субъектность. Ответственность без инструмента оценить результат – тоже. Цифровая среда дает первое охотнее, чем второе.

Проблема формулируется так: при каких дидактических требованиях к содержанию, методам и оцениванию цифровая образовательная среда развивает осознанную саморегуляцию учения, а не замещает ее? Цель работы – собрать эти требования в связный контур для общего образования

Изложение основного материала статьи

Саморегуляция учения: два языка описания и один дидактический критерий

В отечественной психологии осознанная саморегуляция – не синоним самоконтроля. «Актуальность исследований осознанной саморегуляции обусловлена повышением неопределенности существования человека в изменяющемся мире» [3, с. 57]. Цифровая среда школы как раз и есть такая неопределенность: источников больше, маршрут нелинеен, обратная связь почти мгновенна и часто обезличена. Вывод той же работы задает методический масштаб понятия: «Осознанная саморегуляция является управляющим метаресурсом, включающим универсальные и специальные регуляторные компетенции, обеспечивающие осознанное выдвижение целей и управление их достижением» [3, с. 57]. Определение, данное позднее Т. Г. Фоминой, Е. В. Филипповой и В. И. Моросановой, удобно держать рядом с уроком: «Осознанная саморегуляция рассматривается как многоуровневая и динамическая система процессов, свойств и состояний, являющаяся инструментом инициации, поддержания произвольной активности и управления ею» [6, с. 156]. Самоконтроль – один слой. Метаресурс – другой.

Международная линия self-regulated learning, идущая от циклической модели Б. Циммермана, режет тот же контур на фазы обдумывания, исполнения и саморефлексии. Сводить один язык к другому бессмысленно. Ресурсный подход дает интегративный уровень: саморегуляция опосредует влияние мотивации и вовлеченности на результат и благополучие [3; 4; 6]. Фазовая схема удобна как карта урока и платформенного сценария. Если оставить только фазы, методика схлопывается в чек-лист приемов. Если оставить только «общий уровень саморегуляции», исчезает конкретный ход на 6-м уроке темы.

Связка проявляется в проектной работе. «Общий уровень развития осознанной саморегуляции характеризует универсальные ресурсы выполнения индивидуального проекта и положительно связан со всеми экспертными критериями выполнения проектно-исследовательской работы» [4, с. 47]. Рядом: «Специальными регуляторными ресурсами выступают моделирование значимых условий и оценивание результатов действий» [4, с. 47]. Не «самостоятельность» как характер, а два действия, которым можно учить. Мотивировать «на проект» недостаточно, пока нет критерия: в той же работе показана «медиаторная роль ре-

гуляторной компетенции оценивания результатов во взаимосвязи академической мотивации и итоговой оценки по проекту» [4, с. 47].

Возраст ломает прямой перенос. Систематический обзор А. Фазы и И. А. Лестари (121 публикация) собран преимущественно по высшей школе. Стратегии названы прямо: «Key SRL strategies include goal setting, cognitive and metacognitive processes, time management, self-reflection, help-seeking, and monitoring» [7, p. 23]. Барьеры – тоже: «Challenges involve limited access to digital resources, technical issues, resistance to change, and inadequate instructor training» [7, p. 23]. Для 6–8 класса последний барьер звучит иначе, чем для вуза. Подросток еще только собирает регуляторный контур; на переходах 7–9 классов вовлеченность может снижаться [6]. Вузовский пакет стратегий без возрастной правки дает либо внешний контроль «прошел / не прошел», либо видимость автономии.

Цифровая среда: конструкты, роль педагога, цена «умной» опоры

Описывать среду списком сервисов уже недостаточно. «Педагогическими конструктами цифровой среды обучения являются три типа цифровых педагогических ресурсов: информационные, коммуникационные, управления учебно-познавательной деятельностью» [5, с. 45]. Связка трех типов и есть образовательная система. Разъехались – остается хранилище файлов, чат и журнал отметок. Носкова уточняет, за счет чего вообще может вырасти самостоятельность: «Такое разнообразие может достигаться повышением меры свободы образовательных действий обучающихся не только через расширение пространственно-временных рамок деятельности, но и через возможности выбирать глубину, функциональность решения задачи, ситуацию ее решения за счет вариативности информационных и коммуникационных действий в цифровой среде» [5, с. 47]. Свобода без вариативности задачи – пустой лозунг. Вариативность без последующей оценки выбора – тоже.

М. Е. Вайндорф-Сысоева и М. Л. Субочева прямо связывают цифровую дидактику с готовностью педагога: «определяются риски для участников образовательного процесса и требования к педагогам и их готовности к организации эффективного взаимодействия в новых условиях» [1, с. 160]. Из этого следует неприятная для «внедрения платформы» вещь. Саморегуляция не появляется от факта подключения сервиса. Она появляется – или не появляется – от того, оставляет ли взрослый ученику планирование и возвращает ли вопрос о критерии готовности вместо машинного балла. Цифровой след попыток, о котором пишут авторы [1], полезен, когда по нему разбирают процесс. Как журнал посещаемости он снова делает регуляцию внешней, только уже безличной.

Д. В. Литвин и Л. А. Мангасарова смещают критерий качества среды с «гладкости прохождения трека» на порождение движения самим учеником. «Формирование развивающей цифровой образовательной среды должно осуществляться с обязательным акцентом на субъект-генерируемые характеристики среды» [2, с. 41]. И дальше, уже про компетенцию педагога: «деятельность педагога по формированию развивающей среды цифровыми средствами, придание ей развивающих функций связаны с педагогической компетенцией по наполнению среды соответствующим ситуационно-событийным контентом, способствующим генерации сред в образовании самими обучающимися» [2, с. 48]. Если контент не порождает ситуацию выбора и события оценки, «развивающая» среда остается этикеткой.

Отдельный риск дает связка грамотности и регуляции. Трехуровневый метаанализ М. Ланя, Х. Лю и Ц. Пань по 31 количественному исследованию: «the results reveal a moderate yet statistically significant correlation between DL and SRL (r = .37)» [8]. Коэффициент слишком велик, чтобы считать грамотность соседним модулем информатики. И слишком скромен, чтобы ждать саморегуляции от умения переключать вкладки. Ученик может быть ловок на экране и при этом не удерживать учебную цель. Значит, грамотностные пробы (план поиска, отказ от источника, различение цитаты и вывода, устройство рабочего окна) должны стоять внутри предметного урока, а не «до» него.

Контур дидактических требований

Психолого-педагогическое условие здесь понимается не как пожелание «создать атмосферу», а как требование к содержанию, методу, общению и оцениванию, без которого механизм осознанной саморегуляции не держится. Требования связаны. Выполнить одно и выключить соседнее можно, эффект тогда легко обращается в противоположный.

Поле выбора должно быть ограниченным, а не бесконечным. Логика [5] требует вариативности глубины, функциональности, ситуации решения – и одновременно рамки. В 6–7 классе безграничный каталог маршрутов дает потерю цели, а не субъектность. Практический минимум скромен и проверяем: в тематическом блоке ученик до автоматической проверки письменно фиксирует, что будет считать выполненным заданием. Со-управление, о котором пишет Носкова [5], начинается с этой фиксации, а не с «свободного плавания» по платформе.

Оценивание результата приходится делать

отдельным учебным действием. Иначе машинный балл опережает понимание критерия. Сначала рубрика, самооценка, короткий взаимный комментарий. Затем сверка с автоматическим результатом. Расхождение между самооценкой и баллом полезнее «идеального совпадения»: оно запускает рефлексивную фазу. Формирующее оценивание в этой точке не конкурирует с отметкой и не дублирует ее – оно возвращает контрольно-корректировочное действие, без которого, по [4], мотивация не доходит до итога проекта.

Грамотность и регуляция не выстраиваются очередью «сначала кнопки, потом рефлексия». Коэффициент 0,37 [8] это запрещает. Короткая проба на уроке предмета: план поиска по двум источникам и отказ от третьего; помета, где чужая формулировка, где свой вывод; закрытое отвлекающее окно как элемент моделирования условий. Иначе информатика и «обычный» урок живут в разных регистрах, и связь, найденная метаанализом, в конкретной школе так и не собирается.

Эмоциональный контур нельзя отдавать «на потом». Обзоры фиксируют перекос к когниции [7], практика знает его без обзоров. Ученик, который боится ошибки, либо не входит в задачу, либо жмет подсказку до появления «правильного» текста. Обратная связь тогда должна читаться как информация для следующего шага, а не как приговор способности. Не всякая попытка публична. Связанность, значимая для исходного уровня саморегуляции [9], держится учебным диалогом, не рейтингом активности. Без этого куска предыдущие требования работают с уже благополучными детьми и молчат на остальных.

Помощь интеллектуальной системы допустима и, по [10], дает измеримый эффект. Полное делегирование регуляции – нет. Опора видима и со временем снимается. Три формулировки цели – выбор и обоснование остаются за учеником. Указание типа ошибки – без готового текста на первых витках освоения способа. Цифровой след – материал разбора процесса [1], не суррогат посещаемости. Иное устройство снова выносит регуляцию вовне.

Отсюда следует не «авторская технология урока», а набор вопросов к уже существующей практике. Где ученик выбирает. Где оценивает сам. Какие грамотностные действия встроены в предмет. Как защищен тот, кто ошибся. Какая опора будет снята через две недели. Нет ответа хотя бы на один – среда, скорее всего, повышает удобство и оставляет регуляторную компетентность на прежнем уровне. «Установлено, что уровень развития осознанной саморегуляции и уровень школьной вовлеченности вносят значимый вклад в поддержание субъективного благополучия обучающихся в образовательной среде» [6, с. 156]. Игнорировать этот вклад при приемке очередного сервиса – значит оценивать школу только по внешнему продукту.

Предложенные дидактические требования могут быть адаптированы к профессиональной подготовке сотрудников ФСИН России. При использовании цифровых учебных модулей целесообразно сохранять за обучающимся самостоятельный анализ служебной ситуации, выбор способа действия и оценку принятого решения. Автоматизированную подсказку в таком случае следует использовать после первоначальной попытки решения, чтобы она помогала выявить ошибку и скорректировать ход рассуждения.

Еще одним направлением применения результатов в образовательных организациях ФСИН России может стать экспертиза цифровых учебных материалов: позволяют ли задания самостоятельно планировать работу, обосновывать решения и сопоставлять результат с установленными критериями.

Выводы

Полученные результаты позволяют рассмотреть вопрос о правовом обеспечении развития самостоятельности обучающихся при использовании цифровых образовательных технологий. Представляется целесообразным конкретизировать в локальных нормативных актах образовательных организаций требования к применению автоматизированного оценивания и интеллектуальных помощников, предусматривая сохранение за обучающимся действий целеполагания, планирования и самооценки, педагогическую проверку результатов автоматизированного оценивания и понятный порядок их пересмотра.

Список литературы:

[1] Вайндорф-Сысоева, М. Е. Дидактика цифровой эпохи: некоторые аспекты развития / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 490. – С. 160–168.

[2] Литвин, Д. В. Субъект-генерируемые среды как основа формирования личностно-развивающей цифровой образовательной среды / Д. В. Литвин, Л. А. Мангасарова. – Текст : электронный // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 1. – С. 41–55.

[3] Моросанова, В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям / В. И. Моросанова. – Текст : непосредственный // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 3. – С. 57–82.

[4] Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция и академическая мотивация как ре-

сурсы выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы / В. И. Моросанова, Е. В. Филиппова, Т. Г. Фомина. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 3. – С. 47–61.

[5] Носкова, Т. Н. Цифровая образовательная среда: методологический аспект запуска инноваций / Т. Н. Носкова. – Текст : электронный // Информатика и образование. – 2023. – Т. 38, № 6. – С. 45–51.

[6] Фомина, Т. Г. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся / Т. Г. Фомина, Е. В. Филиппова, В. И. Моросанова. – Текст : электронный // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16, № 3. – С. 156–173.

[7] Faza, A. Self-regulated learning in the digital age: a systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges / A. Faza, I. A. Lestari. – Text : electronic // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2025. – Vol. 26, no. 2. – P. 23–58.

[8] Lan, M. Unpacking the digital literacy – self-regulated learning nexus: a systematic review and a three-level meta-analysis / M. Lan, H. Liu, Q. Pan. – Text : electronic // Educational Research Review. – 2025. – Vol. 48. – Art. 100713.

[9] Lee, S. Exploring the dynamics of self-regulated learning in online courses / S. Lee, Y. Lee, S. Y. Park, E. H. Ham. – Text : electronic // Education and Information Technologies. – 2025. – Vol. 30. – P. 16861–16891.

[10] Xu, J. AI support in self-regulated learning: a decade of technological evolution and meta-analysis / J. Xu, Y. Luo [et al.]. – Text : electronic // British Journal of Educational Technology. – 2026. – Vol. 57, no. 5. – P. 1191–1220.

References:

[1] Vayndorf-Sysoeva, M. E. Didactics of the Digital Age: Some Aspects of Development / M. E. Vayndorf-Sysoeva, M. L. Subocheva. – Text : electronic // Bulletin of Tomsk State University. – 2023. – No. 490. – pp. 160–168.

[2] Litvin, D. V. Subject-Generated Environments as a Basis for Forming a Personality-Developing Digital Educational Environment / D. V. Litvin, L. A. Mangasarova. – Text : electronic // Pedagogy and Enlightenment. – 2023. – No. 1. – pp. 41–55.

[3] Morosanova, V. I. Psychology of Conscious Self-Regulation: From Origins to Contemporary Research / V. I. Morosanova. – Text : direct // Theoretical and Experimental Psychology. – 2022. – Vol. 15, No. 3. – pp. 57–82.

[4] Morosanova, V. I. Conscious Self-Regulation and Academic Motivation as Resources for Students' Project-Based Research Work / V. I. Morosanova, E. V. Filippova, T. G. Fomina. – Text : electronic // Psychological Science and Education. – 2023. – Vol. 28, No. 3. – pp. 47–61.

[5] Noskova, T. N. Digital Educational Environment: Methodological Aspect of Launching Innovations / T. N. Noskova. – Text : electronic // Informatics and Education. – 2023. – Vol. 38, No. 6. – pp. 45–51.

[6] Fomina, T. G. Conscious self-regulation and school engagement as resources for students' subjective well-being / T. G. Fomina, E. V. Filippova, V. I. Morosanova. – Text: electronic // Psychological-Pedagogical Research. – 2024. – Vol. 16, No. 3. – pp. 156–173.

[7] Faza, A. Self-regulated learning in the digital age: a systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges / A. Faza, I. A. Lestari. – Text: electronic // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2025. – Vol. 26, No. 2. – pp. 23–58.

[8] Lan, M. Unpacking the digital literacy – self-regulated learning nexus: a systematic review and a three-level meta-analysis / M. Lan, H. Liu, Q. Pan. – Text: electronic // Educational Research Review. – 2025. – Vol. 48. – Art. 100713.

[9] Lee, S. Exploring the dynamics of self-regulated learning in online courses / S. Lee, Y. Lee, S. Y. Park, E. H. Ham. – Text: electronic // Education and Information Technologies. – 2025. – Vol. 30. – pp. 16861–16891.

[10] Xu, J. AI support in self-regulated learning: a decade of technological evolution and meta-analysis / J. Xu, Y. Luo [et al.]. – Text: electronic // British Journal of Educational Technology. – 2026. – Vol. 57, No. 5. – pp. 1191–1220.