

Е. В. Филиппова, Т. Г. Фомина, В. И. Моросанова

**ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОЙ
САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ
НАДЕЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ
В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНА И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ
ПРОВЕРКА ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ**

В статье дано общее представление о разработанной авторами программе повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена средствами осознанной саморегуляции. Описаны результаты экспериментальной проверки ее эффективности на 57 учащихся 11-го класса (17—18 лет) СОШ г. Москвы. Для диагностики использовались многошкальный тест-опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М) и адаптированный вариант опросника оценочной тревожности Ч.Д. Спилбергера *Test Anxiety Inventory (TAI)*. Анализ экспериментальных данных выявил статистически значимые изменения регуляторных параметров, а также показателей оценочной тревожности в контрольной (28 чел.) и экспериментальной (29 чел.) группах. В экспериментальной группе увеличились значения по регуляторным переменным *моделирование, оценка результатов, гибкость, надежность, ответственность, общий уровень саморегуляции*; снизились значения по *беспокойству* и *общему уровню тревожности*. Анализ надежности учебных действий учащихся путем сравнения академических отметок, пробных и итоговых отметок ЕГЭ показал, что в экспериментальной группе надежность учебных действий выше, чем в контрольной. Эффективность практического применения программы развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена экспериментально доказана.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, учебная деятельность, надежность учебных действий, оценочная тревожность.

Филиппова Елена Валерьевна — ст. науч. сотр. лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО. *E-mail:* profest@gmail.com

Фомина Татьяна Геннадьевна — канд. психол. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО. *E-mail:* tanafomina@mail.ru

Моросанова Варвара Ильинична — докт. психол. наук, профессор, зав. лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО. *E-mail:* morosanova@mail.ru

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 13-06-00501.

Введение в постоянную практику образования Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и Государственной итоговой аттестации (ГИА) является одним из основных направлений развития российского образования, ориентированного на повышение качества оценивания знаний, умений и навыков учащихся. Данные процедуры оценивания знаний выпускников продолжают совершенствоваться и находят все более широкое применение в образовательном пространстве. Вместе с тем ЕГЭ порождает ряд психологических проблем для школьников, учителей и родителей. Так, одна из проблем заключается в том, что оценки ЕГЭ выносятся на основе одноразовых испытаний в новых и напряженных условиях, в которых экзаменуемому далеко не всегда удается в полной мере реализовать свою компетентность и интеллектуальный потенциал. Дополнительные трудности создает и то, что в систему оценивания и в саму процедуру проведения ЕГЭ практически ежегодно вносятся изменения. Поэтому в условиях модернизации образования существует социальный запрос на развитие у учащихся психологических компетентностей, позволяющих им успешно готовиться и проходить экзаменационные испытания.

В последнее время стали появляться программы и методические разработки по подготовке учащихся к ЕГЭ. Данные программы ориентированы на то, чтобы познакомить выпускников с особенностями и процедурой ЕГЭ, снизить тревогу, развить умение адекватно оценивать свои возможности и применять на практике методы саморегуляции эмоциональных состояний (Липская, Кузьменкова, 2008; Мазурова, 2012; Романова, 2013; Чибисова, 2004, 2008). Чаще всего программы содержат только структурное описание занятий. Однако для практической реализации не менее важна концептуальная основа, на которой строится та или иная программа, а также информация о ее эффективности. Ни одна из известных нам программ такими данными не сопровождается.

С нашей точки зрения, формирование психологических компетентностей, позволяющих школьникам успешно проходить экзаменационные испытания, тесно связано с развитием у них *осознанной саморегуляции* (ОСР) учебной деятельности как способности к самостоятельной и ответственной постановке учебных и жизненных целей и управлению их достижением на основе максимального использования своих индивидуальных ресурсов. Данная точка зрения основывается на ряде исследований, проведенных в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО и показавших, что ОСР — важнейший психологический механизм мобилизации и актуализации в деятельности когнитивных и личностных ресурсов человека (Моросанова, 2010, 2014). На материале учебной деятельности продемонстрированы факты влияния ОСР на

академическую успешность учащихся (Моросанова, Фомина и др., 2014; Моросанова, Щепланова и др., 2013). Также установлена роль ОСР в успешности сдачи выпускных экзаменов и обеспечении надежности действий учащихся в ситуации экзамена: показано, что надежность регуляции (как устойчивость основных регуляторных показателей в напряженной ситуации) является основой надежности действий учащихся с разным уровнем сформированности знаний (Моросанова, Филиппова, 2009; Моросанова, Филиппова, Фомина, 2014; Цыганов, 2013).

Цель настоящего исследования состояла в разработке и экспериментальной проверке программы развития ОСР, позволяющей обеспечить повышение уровня надежности учебных действий учащихся, а соответственно и уровня их готовности к сдаче выпускных экзаменов в формате ЕГЭ.

Методологические основы, цели, задачи и содержание программы

Изучение индивидуально-типологической специфики взаимосвязи саморегуляции и отношения к учению показало, что ОСР является значимым специальным метаресурсом продуктивности обучения (Моросанова, Цыганов и др., 2012; Цыганов, 2013). Эти результаты дали основание для разработки практических технологий, ориентированных на развитие ОСР как средства повышения надежности учебных действий и улучшения результативности учащихся на выпускных экзаменах. Также в основе разработки программы лежит принцип системности (Ломов, 1984). Готовность учащегося к экзаменационному испытанию рассматривается в единстве трех компонентов — когнитивного, эмоционального и поведенческого. *Когнитивный компонент* включает в себя определенный объем и упорядоченность знаний учащегося, а также особенности развития таких когнитивных функций, как память, мышление, внимание и знание об их влиянии на выбор стратегии тестирования. Составляющими *эмоционального компонента* являются личностные особенности выпускника, его эмоциональное отношение к экзамену и эмоциональное состояние на самом экзамене, общий настрой на экзамен. *Поведенческий компонент* включает следующие составляющие: знание и понимание учащимся особенностей проведения экзамена, знакомство с процедурой ЕГЭ, навык работы с тестовыми материалами, знание стратегий работы с тестами по разным предметам, осознание уровня собственных притязаний при выборе той или иной стратегии. В качестве интегрального показателя готовности выступает уровень развития и индивидуальные особенности ОСР учебной деятельности.

Задачи программы

1. Формирование умений самостоятельно ставить перед собой цели и определять пути их достижения на этапе подготовки к экзаменационному испытанию.

2. Развитие умения оценивать внешние и внутренние условия, значимые для достижения поставленной конкретной цели.

3. Развитие умения определять последовательность учебных действий в процессе выполнения экзаменационных заданий, формировать индивидуальную стратегию работы с тестовым материалом.

4. Развитие навыков оценивания результатов учебной деятельности при выполнении тестовых экзаменационных заданий.

5. Развитие самостоятельности учащихся в подготовке к экзамену, повышение устойчивости функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее отдельных процессов в ситуации помех.

Программа состояла из 14 занятий в объеме 20 часов и включала в себя три тематических блока: «Эффективная подготовка к экзамену»; «Внимание. Память»; «Эмоциональный комфорт». Большая часть занятий проходила в виде группового тренинга. Основные формы работы: групповые упражнения, тестирование, самодиагностика познавательных, личностных и регуляторных особенностей, выполнение домашних заданий. В качестве методического материала была подготовлена специальным образом оформленная рабочая тетрадь, в которой учащиеся выполняли индивидуальные упражнения по самодиагностике, домашние задания, а также фиксировали основные результаты своей работы в ходе реализации программы.

Следует подчеркнуть, что в данной программе развитие у учащихся ОСР учебной деятельности не сводится к обучению их техникам регуляции неблагоприятных функциональных состояний, возникающих в ситуации экзамена. С нашей точки зрения, надежность действий в ситуации экзамена определяется тем, сможет ли учащийся применить в полной мере свои знания и получить на этом основании оценку не ниже годовой отметки в школе. А в основе такой надежности лежит не просто возможность справиться с неблагоприятными функциональными состояниями (стрессом, волнением), а сформированность и устойчивость целостной системы ОСР и ее стилевых особенностей. Речь идет в первую очередь о том, чтобы развить у учащихся саморегуляцию как инструмент осознанной постановки учебных целей и управления их достижением на основе своих знаний и навыков, а также как инструмент мобилизации личностных и когнитивных ресурсов в напряженных условиях экзамена.

Организация эксперимента

Для оценки эффективности программы была использована классическая схема организации формирующего эксперимента, включающая в себя (1) констатирующий эксперимент, (2) формирование контрольной и экспериментальной групп, (3) применение формирующих технологий, (4) контрольные замеры и (5) сравнительный анализ полученных результатов.

На первом этапе была осуществлена входящая диагностика. Учащиеся параллели 11-х классов (57 чел., возраст 17—18 лет, 61% юноши и 39% девушки) московской средней общеобразовательной школы в начале учебного года были обследованы с помощью двух диагностических методик.

— Многошкальный тест-опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» ССУД-М (Моросанова, Ванин, Цыганов, 2011) позволяет выявить степень развития ОСР учебной деятельности и регуляторный профиль ее стилевых особенностей (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов), а также особенности развития регуляторно-личностных свойств — гибкости, самостоятельности, надежности, ответственности.

— Адаптированный вариант опросника оценочной тревожности Ч.Д. Спилбергера *Test Anxiety Inventory (TAI)* (Карандашев и др., 2004) позволяет определить уровень беспокойства, эмоциональности и тревожности. Необходимость использования данной методики обусловлена тем, что мы не можем игнорировать тот факт, что в напряженных условиях (сдача экзамена) эмоциональное состояние и уровень оценочной тревожности оказывают существенное влияние на деятельность учащегося. Оценочная тревожность (склонность испытывать тревогу в ситуациях оценивания) рассматривается нами в рамках концепции ситуативно-личностной тревожности Ч. Спилбергера как ситуативно специфическая личностная тревожность.

На втором этапе были сформированы экспериментальная (Э) и контрольная (К) группы. Проведена статистическая оценка значимых различий (с помощью t-критерия Стьюдента) между группами по показателям ОСР и оценочной тревожности.

На третьем этапе в Э-группе была реализована разработанная нами программа по развитию ОСР. Формирующий эксперимент проводился в течение 4 месяцев.

На четвертом этапе была проведена контрольная диагностика учащихся обеих групп. Кроме того для всех учащихся был осуществлен сбор данных о результатах пробного и итогового ЕГЭ по математике и русскому языку, данных академической успеваемости (отметки за год); проведена оценка надежности учебных действий во время экзаменационных испытаний.

На пятом этапе осуществлена количественная и качественная обработка полученных данных. С помощью критерия Вилкоксона проведена оценка различий первого и второго тестирований отдельно в группах Э и К. Затем группы сравнивались между собой по результатам второго тестирования, а также по показателю надежности учебных действий и результатам ЕГЭ.

Результаты

Формирование контрольной и экспериментальной групп

Необходимое условие оценки развивающих технологий — отсутствие значимых различий по исследуемым параметрам в группах К и Э до осуществления экспериментального воздействия. После проведения входящей диагностики были сформированы две группы (28 и 29 человек соответственно), которые отвечают данному требованию. С помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок была осуществлена оценка показателей саморегуляции и тревожности. Статистические данные (табл. 1) свидетельствуют о том, что между исследуемыми группами на начальном этапе эксперимента не было значимых различий по изучаемым параметрам.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения регуляторных и личностных показателей в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах до реализации программы

Переменные	К-группа (n=28)		Э-группа (n=29)		t-критерий
	Среднее значение	Станд. откл.	Среднее значение	Станд. откл.	
Планирование	5.54	2.17	5.45	1.80	0.17
Моделирование	5.60	1.77	6.14	1.85	-1.11
Программирование	5.46	1.85	5.31	1.98	0.30
Оценка результатов	5.50	2.24	5.8	1.63	-0.63
Гибкость	6.79	1.62	7.07	1.31	-0.73
Самостоятельность	5.57	1.83	5.52	1.80	0.11
Надежность	4.68	2.46	4.79	1.69	-0.20
Ответственность	4.71	2.10	4.65	2.61	0.09
Общий уровень саморегуляции	43.50	10.23	44.79	9.87	-0.49
Беспокойство	16.32	6.04	16.07	5.57	0.16
Эмоциональность	16.82	5.91	17.51	6.38	-0.43
Общий уровень тревожности	39.89	9.65	39.41	11.18	0.17

Анализ значимых изменений внутри экспериментальной и контрольной групп

Для анализа различий внутри групп Э и К до и после при-
менения программы использовался непараметрический критерий
Вилкоксона, позволяющий сопоставить показатели изменений
в двух разных условиях на однородной выборке. С его помощью
можно определить, является ли сдвиг показателя в каком-то одном
направлении более существенным, чем в другом.

Таблица 2

**Значения критерия Вилкоксона (Z) для регуляторных переменных и
показателей тревожности в экспериментальной (Э) и контрольной (К)
группах**

Переменные	Э-группа		К-группа	
	Z	p	Z	p
Планирование	3.661	0.000***	-1.912	0.056
Моделирование	1.518	0.129	-2.221	0.026*
Программирование	1.841	0.066	-1.031	0.302
Оценка результатов	2.563	0.010**	-0.871	0.384
Гибкость	0.816	0.414	-2.993	0.003**
Самостоятельность	1.798	0.072	-0.984	0.325
Надежность	2.699	0.007**	-1.176	0.860
Ответственность	2.953	0.003**	-0.973	0.331
Общий уровень саморегуляции	4.366	0.000***	-2.270	0.023*
Беспокойство	-3.115	0.002***	2.479	0.013*
Эмоциональность	-1.549	0.121	-2.654	0.008**
Общий уровень тревожности	-3.825	0.000***	-0.599	0.549

Примечание. Уровень статистической значимости: * — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$; *** — $p < 0.001$.

Из табл. 2, где представлены основные статистические пара-
метры по исследуемым переменным, видно, что в Э-группе обна-
ружены статистически значимые различия (в сторону увеличения)
по регуляторным переменным *планирование, оценка результатов,*
надежность, ответственность, общий уровень осознанной само-
регуляции учебной деятельности. Статистически значимо умень-
шились значения по переменным *беспокойство и общий уровень*
тревожности. В К-группе обнаружены статистически значимые
изменения (в сторону уменьшения) по регуляторным переменным

моделирование, гибкость и общий уровень саморегуляции. Данную динамику в К-группе можно объяснить приближением экзамена во времени и связанным с этим возрастанием эмоциональной нагрузки на учащихся. Увеличение *беспокойства* и одновременное уменьшение *эмоциональности* могут быть связаны с защитными реакциями на эмоционально напряженную ситуацию ожидания экзамена.

Можно видеть, что изменения внутри групп Э и К различаются. В Э-группе статистически значимых изменений больше и все они связаны с позитивной динамикой. В К-группе изменений меньше, причем ряд этих изменений связан со снижением показателей *гибкости, моделирования, общего уровня саморегуляции*, повышением уровня *беспокойства*, снижением *эмоциональности*. Можно предположить, что учащиеся, с которыми не проводилась специальная работа по психологической подготовке к экзамену, в большей степени испытывают на себе влияние предэкзаменационного стресса.

Таблица 3

Средние значения и стандартные отклонения регуляторных и личностных показателей в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах после реализации программы

Переменные	К-группа (n=28)		Э-группа (n=29)		t-критерий
	Среднее значение	Станд. откл.	Среднее значение	Станд. откл.	
Планирование	6.11	6.09	6.76	1.38	-0.56
Моделирование	5.21	1.13	6.31	1.58	-2.99**
Программирование	5.29	1.33	5.69	1.42	-1.12
Оценка результатов	5.36	1.70	6.28	1.25	-2.33*
Гибкость	6.18	1.23	7.14	1.19	-3.01**
Самостоятельность	5.39	1.47	6.00	1.46	-1.56
Надежность	4.68	1.89	5.62	1.47	-2.12*
Ответственность	4.57	1.87	5.72	1.62	-2.49*
Общий уровень саморегуляции	41.68	8.33	49.52	6.53	-3.96***
Беспокойство	18.14	7.23	13.93	3.65	2.79**
Эмоциональность	16.79	5.66	15.96	5.24	-0.57
Общий уровень тревожности	39.46	9.66	32.93	6.66	2.98**
Надежность учебных действий	1.82	1.06	2.38	0.77	-2.28*

Примечание. Уровень статистической значимости: * — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$; *** — $p < 0.001$.

Оценка влияния программы

На заключительном этапе эксперимента мы провели оценку показателей ОСР и тревожности на наличие значимых различий между группами с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок после реализации программы (табл. 3). Как мы видим, в Э-группе обнаружены статистически значимые изменения в сторону увеличения по показателям *моделирование, оценка результатов, гибкость, надежность, ответственность, общий уровень саморегуляции*; в сторону уменьшения — по показателям *беспокойство* и *общий уровень тревожности*.

Собрав данные о результатах ЕГЭ у школьников, принявших участие в исследовании, мы смогли сравнить их по успешности сдачи экзамена (русский язык и математика), а также по надежности действий (устойчивости результата, продемонстрированного на экзамене). Эти данные оказались довольно интересными. По успешности сдачи ЕГЭ значимых различий в группах Э и К нет, а по показателю *надежность учебных действий* — есть: в Э-группе показатель надежности значимо выше, чем в К-группе (см. табл. 3). Этот результат свидетельствует о том, что развитие ОСР учебной деятельности может выступать практическим инструментом повышения надежности действий учащихся в ситуации экзамена.

Выводы

1. Экспериментально доказана эффективность практического применения программы развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена. Саморегуляция выступает в качестве одного из факторов, значимо влияющих на устойчивость и эффективность поведения учащегося в напряженных условиях экзаменационного тестирования.

2. В экспериментальной группе обнаружен статистически значимый положительный сдвиг по следующим регуляторным показателям: моделирование, оценка результатов, гибкость, надежность, ответственность, общий уровень саморегуляции; отрицательный — по показателю беспокойства и общему уровню оценочной тревожности. В контрольной группе статистически значимых изменений немного и они связаны с негативной динамикой, позволяющей предположить, что учащиеся данной группы в большей степени испытывают на себе влияние предэкзаменационного стресса.

3. Анализ результатов ЕГЭ и надежности учебных действий школьников показал, что при отсутствии значимых различий по баллам ЕГЭ учащиеся экспериментальной и контрольной групп значимо различаются по показателю надежности. Учащиеся экс-

периментальной группы в ситуации экзамена продемонстрировали более стабильные результаты, подтвердив свои академические результаты, а в некоторых случаях и улучшив их на экзамене.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Карандашев В.Н., Лебедева М.С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию методики Ч. Спилбергера. СПб.: Речь, 2004.

Липская Т.А., Кузьменкова О.В. Готовимся к ЕГЭ (тренинг для старшеклассников) // Школьный психолог. 2008. № 9. С. 20—23.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.

Мазурова У.А. Подготовка старшеклассников в ЕГЭ: трудности и пути их преодоления // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. № 4. С. 26—30.

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция человека как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 4. С. 16—38.

Моросанова В.И., Ванин А.В., Цыганов И.Ю. Создание новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности — ССУДМ» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. № 4. С. 5—15.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В. Изучение регуляторных основ психологической успешности учащихся на экзамене // Вестник РУДН. Сер. Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 37—43.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2014. № 4. С. 4—17.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников // Психологический журнал. 2014. № 4. С. 35—46.

Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2012. Т. 5. № 24. С. 5. URL: <http://psystudy.ru>

Моросанова В.И., Щербанова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 3. С. 18—32.

Романова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в период итоговой аттестации в формате ЕГЭ // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2013. № 3. С. 124—129.

Цыганов И.Ю. Индивидуально-типологические проявления взаимосвязи осознанной саморегуляции и отношения к учению с результатами выпускных экзаменов // Российский научный журнал. 2013. № 5 (36). С. 267—273.

Чибисова М.Ю. Единый государственный экзамен: психологическая подготовка. М.: Генезис, 2004. (Серия «Психолог в школе»)

Чибисова М.Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ: инструментарий // Школьные технологии. 2008. № 3. С. 148—152.

Поступила в редакцию
29.07.15

THE PROGRAM OF DEVELOPMENT A CONSCIOUS SELF-REGULATION AS A MEANS OF IMPROVING THE RELIABILITY OF LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE EXAM SITUATION: EXPERIMENTAL VERIFICATION OF ITS EFFECTIVENESS

E. V. Filippova¹, T. G. Fomina¹, V. I. Morosanova¹

¹ *Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Department of Self-regulation, Moscow, Russia*

Abstract: The article contains an overview of the program developed by the authors for improving reliability of students' performance in the exam situation by means of conscious self-regulation. It also provides the results of the program's efficiency experimental verification on the sample of 57 students (17-18 years) of the 11th grade of a Moscow Secondary School. The multiscale questionnaire "Learning Activity Self-Regulation Style" (SSUD-M, Morosanova) and Russian adaptation of Test Anxiety Inventory (TAI, Spilberger) were used for diagnostics. The obtained data analysis revealed statistically significant changes in the regulatory parameters and anxiety indicators in the experimental and control groups (29 and 28 pers. accordingly). Experimental group demonstrated increased value of regulatory parameters of modelling, evaluation, flexibility, reliability, responsibility, and general level of self-regulation as well as decreased values of disquiet and general anxiety levels. Comparing the academic grades, primary and final state exam marks showed, that experimental group demonstrated higher reliability of educational actions than control group. The effectiveness of the practical application of program for developing conscious self-regulation as a means of improving the reliability of educational actions in exam situations considered to be experimentally proved.

Key words: conscious self-regulation, learning activities, reliability of educational actions, anxiety.