

**Иванова Валентина Петровна**

доктор психологических наук, доцент,  
профессор кафедры психологии  
Кыргызско-Российского Славянского университета

**Ivanova Valentina Petrovna**

D.Phil. in Psychology, Associate Professor,  
Professor, Department of Psychology,  
Kyrgyz-Russian Slavic University

**Ахметова Зарина Альбертовна**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии  
Кыргызско-Российского Славянского университета

**Akhmetova Zarina Albertovna**

PhD in Psychology, Associate Professor,  
Department of Psychology,  
Kyrgyz-Russian Slavic University

**Абдыкаимова Светлана Юрьевна**

аспирант, преподаватель кафедры педагогики  
и психологии  
Бишкекского гуманитарного университета  
им. К. Карасаева

**Abdykaimova Svetlana Yuryevna**

PhD student, Lecturer,  
Department of Pedagogy and Psychology,  
Bishkek Humanities University

**Юрченко Марина Геннадьевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой иностранных языков  
Кыргызско-Российского Славянского университета

**Yurchenko Marina Gennadyevna**

PhD in Education Science, Associate Professor,  
Head of the Department of Foreign Languages,  
Kyrgyz-Russian Slavic University

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## **RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION AND COGNITIVE ACTIVITY IN EDUCATION ENVIRONMENT**

### **Аннотация:**

Одним из важных личностных ресурсов учащихся в процессе учения выступает саморегуляция как сложный многокомпонентный феномен внутренней психической активности. Данный вопрос рассматривается исследователями с различных позиций, одна из которых идет от научной школы О.А. Конопкина и получившая свое развитие в оригинальных концепциях саморегуляции В.И. Моросановой, А.К. Осницкого. Эмпирическое исследование ставило целью найти ответы на несколько вопросов: во-первых, определить уровень саморегуляции учащихся старших классов, во-вторых, выявить особенности регуляторных процессов и личностных качеств, в-третьих, обнаружить особенности взаимосвязи саморегуляции и познавательной активности, и в-четвертых, выявить прогностический ресурс саморегуляции в академической успеваемости. В рамках исследования был использован опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)», а также задействована методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению и академическая успеваемость. В исследовании было выявлено, что в группе учащихся с высоким уровнем саморегуляции преобладает мотивация достижения и у них значимо выше академические достижения, мотивация достижения положительно взаимосвязана как с уровнем саморегуляции, так и познавательной активностью. Вместе с тем у них проявились тревожность и гневные реакции. В свою очередь, низкий уровень саморегуляции старшеклассников не позволяет им достигать высокой академической успеваемости. Осознанная саморегуляция является процессом, детерминирующим познавательную активность учащихся.

### **Ключевые слова:**

саморегуляция, познавательная активность, мотивация достижения, учащиеся, академические успехи.

### **Summary:**

Self-regulation, being a complex multicomponent phenomenon of internal mental activity, is one of the important students' resource in the education process. The literature on self-regulation shows a variety of approaches, one of which comes from the scientific school of O.A. Konopkin. It was later developed in the original concepts of self-regulation by V.I. Morosanova and A.K. Osnitsky. The empirical study was aimed at finding answers to several questions. First, to determine the level of self-regulation of senior high school students. Second, to identify the features of regulatory processes and personal qualities. Third, to discover the features of relationship between self-regulation and cognitive activity, and fourth, to determine the predictive resource of self-regulation in academic performance. The authors of the study used the questionnaire created by V.I. Morosanova called "Style of Self-Regulation of Behaviour" (SSRB). There were also applied methods for diagnosing the motivation of studying and emotional attitude to learning, and academic performance. The study revealed that in a group of students with a high level of self-regulation, achievement motivation prevails and their academic achievements are significantly higher. In addition, it is noted that the achievement motivation is positively correlated with both the level of self-regulation and cognitive activity. The results showed that students with a sufficiently high cognitive activity are diagnosed with anger and anxiety. Therefore, the low level of self-regulation of senior high school students prevents them from achieving goals in academic performance. The present study proves that conscious self-regulation is a process that determines the cognitive activity of students.

### **Keywords:**

self-regulation, cognitive activity, achievement motivation, students, academic merit.

Актуальность проблемы качественного образования для современного цифрового общества не вызывает сомнений, т. к. меняются психология учащихся и учителей, сама учебная деятельность, технологии обучения. Однако каким бы образом не менялась сама учебная деятельность, неизменно актуальным остается проблема мотивации учения, ее направленность, уровень развития.

Целый ряд исследований в образовательной сфере, как справедливо отмечает Т.А. Егоренко [1], посвящен вопросу выявления условий и факторов низкой мотивации старшеклассников. Этой проблеме посвящены работы таких зарубежных авторов, как М. Файн, А. Бернс, У. Пейн и М. Торре, Дж. Козол и др. В российской психологии можно отметить исследования Т.О. Гордеевой, Т.В. Ермоловой, Е.А.Балыгиной, А.В. Литвинова, А.В. Гузовой, Е.Н. Осина, Н.Н. Толстых, О.А Сычева. Интересный факт выявили кросскультурные исследования группы ученых из Нидерландов, Сербии и Хорватии. По их мнению, формирование и поддержка мотивации достижения в своей основе имеют одни и те же особенности у подростков из различных стран [2].

Важную роль в мотивационных процессах, на наш взгляд, играет осознанная саморегуляция учебной деятельности и познавательная активность. Большинство исследований по осознанной саморегуляции проведено школой В.И. Моросановой [3]. Они показали, что предиктором успешного обучения выступает саморегуляция как «когнитивно-личностный конструкт», как система «когнитивных процессов переработки информации и личностно-регуляторных свойств». Процесс саморегуляции и его роль в деятельности, в том числе и учебной, находятся в поле внимания исследователей как за рубежом [4], так и в российской психологии [5]. При всей актуальности роли данного феномена в обеспечении эффективности обучения старших подростков, он исследован недостаточно. Так, не до конца подтверждено, какой из частных регуляторных процессов и регуляторно-личностных качеств взаимосвязан с познавательной мотивацией, познавательной активностью.

В исследовании приняли участие старшеклассники, учащиеся 9–11 классов двух школ-лицеев г. Бишкек (N=292). Всего 157 мальчиков, 135 девочек. Особенности саморегуляции старших школьников исследовались с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» [6]. У учащихся оценивались следующие регуляторные процессы и свойства: планирование, моделирование, программирование, оценивание результата и личностные свойства – гибкость, самостоятельность и общий уровень как сумма по всем шкалам. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы включала в себя шкалы «Познавательная активность», «Мотивация достижения», «Тревога», «Гнев», позволяющие определить как количественные показатели, так и качественные характеристики отношения учащихся к школе, а также общий уровень такого отношения [7]. Кроме этого, были собраны данные об академической успеваемости школьников по всем классам.

На основании методики SSPM были выделены три группы школьников по общему уровню саморегуляции: высокий (N=122), средний (N=96), низкий (N=74). Сравнительный анализ групп с разным уровнем общей саморегуляции методики SSPM и шкалами методики на мотивацию и эмоциональность не выявил никаких различий. Возник вопрос, какие конкретные регуляторные особенности саморегуляции обнаруживают взаимосвязь с мотивацией и эмоциональным отношением к учению? Используя дисперсионный анализ ANOVA, в частности критерий Фишера (F), проведено рассмотрение шкал методики SSPM. В дисперсионном анализе критерий F позволил оценить значимость факторов и их взаимодействие.

Сравнительный анализ показателей шкал познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и негативных эмоций, разделенных по уровням развитости «планирования», показал наличие различий по шкалам «мотивация достижения» ( $F = 3.126; p \leq 0.05$ ), «тревожность» ( $F = 3.367; p \leq 0.05$ ) и «негативные эмоции (гнев)» ( $F = 3.468; p \leq 0.05$ ). Разделение по уровням развитости «оценивание результатов» показало наличие различий только по шкале «познавательная активность» ( $F = 3.618; p \leq 0.05$ ). Сравнительный анализ показателей шкал «познавательной активности», «мотивации достижения», «тревожности» и «негативных эмоций», разделенных по уровням развитости «гибкости», выявил наличие различий по шкалам «познавательная активность» ( $F = 4.233; p \leq 0.05$ ) и «тревожность» ( $F = 4.098; p \leq 0.05$ ), а по уровням развитости «самостоятельности», показал наличие различий по шкале «негативные эмоции (гнев)» ( $F = 4.648; p \leq 0.05$ ). Выявленные различия показателей в трех группах по всем этим шкалам свидетельствуют о наличии взаимосвязи между ними. Различий по таким частным регуляторным процессам как программирование и моделирование не было выявлено.

Для ответа на вопрос: оказывают ли влияние, выявленные компоненты регуляторных процессов на шкалы мотивации и эмоциональных составляющих, была проведена оценка такого

влияния с использованием многофакторного дисперсионного анализа для одной зависимой переменной с вычислением размера эффекта (таблицы 1–3).

**Таблица 1 – Оценка влияния факторов «оценивание результатов» и «гибкость» на познавательную активность**

Фактор	SS	v	F	p	r <sup>2</sup>
«оценка результатов»	251.49	2	3.779	0.024	0.026
«гибкость»	60.73	2	0.913	0.403	0.006
Взаимодействие факторов	172.61	4	1.297	0.271	0.018

Школьники с разным уровнем саморегуляции по шкале «оценивание результатов» различаются по среднему уровню познавательной активности. Размер эффекта фактора «оценивания результатов» равен 2,6 %. Эти данные говорят о взаимосвязи изменчивости познавательной активности и изменчивости шкалы «оценивание результатов».

**Таблица 2 – Оценка влияния факторов «планирование» и «гибкость» на тревожность**

Фактор	SS	v	F	p	r <sup>2</sup>
«планирование»	258.83	2	4.152	0.017	0.029
«гибкость»	123.85	2	1.987	0.139	0.014
Взаимодействие факторов	98.43	4	0.789	0.533	0.011

Размер эффекта фактора «планирование» равен 2,9 %, подтверждая взаимосвязь изменчивости «тревожности» и изменчивости шкалы «планирование», означающее, что школьники с разным уровнем саморегуляции по шкале «планирование» различаются по среднему уровню тревожности.

**Таблица 3 – Оценка влияния факторов «планирование» и «самостоятельность» на негативные эмоции (гнев)**

Фактор	SS	v	F	p	r <sup>2</sup>
«планирование»	161.18	2	1.745	0.177	0.013
«самостоятельность»	296.72	2	3.213	0.042	0.023
Взаимодействие факторов	336.31	4	1.821	0.125	0.026

Школьники с разным уровнем саморегуляции по шкале «самостоятельность» различаются по среднему уровню «негативные эмоции (гнев)». Размер эффекта фактора «самостоятельность» равен 2,3 %. «Негативные эмоции (гнев)» изменяются в зависимости от изменений шкалы «самостоятельность».

Корреляционно-регрессионный анализ считается одним из объективных инструментов, позволяющих обнаружить взаимосвязь между показателями количественно. Корреляционный анализ Спирмена не выявил значимых взаимосвязей между показателями шкал ССПМ и показателями шкал познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и негативных эмоций (гнев). Но это в случае линейной связи между переменными. При криволинейной взаимосвязи коэффициента линейной корреляции близкий к 0 не всегда свидетельствует об отсутствии статистически значимой зависимости. Таким образом, необходимо проведение оценки криволинейности связи между переменными.

Оценка криволинейности фактора «оценивание результатов» с «познавательной активностью» показала следующее: для линейной регрессии величина R<sup>2</sup> равна 0.019 (R<sup>2</sup> = 0.019, p < 0.05), то есть 1,9 % дисперсии фактора «познавательная активность» объясняется воздействием со стороны фактора «оценивание результатов»; для квадратичной регрессии, которая учитывает все виды связи, величина R<sup>2</sup> = 0.034 (R<sup>2</sup> = 0.034, p < 0.05), то есть она обуславливает 3,4 % дисперсии фактора «познавательная активность». Малый p-уровень свидетельствует об очень высокой статистической достоверности взаимосвязи. А отношения между переменными «оценивание результатов» и «познавательная активность» квадратичная регрессия описывает более адекватно, чем линейная.

Оценка криволинейности фактора «гибкость» с «познавательной активностью» показала следующее: для линейной регрессии величина R<sup>2</sup> равна 0.019 (R<sup>2</sup> = 0.019, p < 0,05), то есть 1,9 % дисперсии переменной «познавательная активность» обусловлено воздействием со стороны фактора «гибкость», а для квадратичной регрессии R<sup>2</sup> = 0.019 (R<sup>2</sup> = 0.019, p < 0,05), что свидетельствует о линейной связи между этими переменными.

Оценка криволинейности фактора «гибкость» с «тревожностью» показала следующее: для линейной регрессии величина  $R^2$  равна 0.025 ( $R^2 = 0.025$ ,  $p < 0,05$ ), то есть 2,5 % дисперсии переменной «тревожность» обусловлено воздействием со стороны фактора «гибкость», а для квадратичной регрессии, величина  $R^2 = 0.026$  ( $R^2 = 0.026$ ,  $p < 0.05$ ), то есть она обуславливает 2,6 % дисперсии фактора «тревожность». Что говорит о наличии криволинейной взаимосвязи между выше указанными факторами.

Проведенный корреляционно-регрессионный анализ на количественном уровне показал значительное воздействие на познавательную активность со стороны двух факторов – «оценивание результатов» и фактора «гибкость», который, в свою очередь, оказывает значительное влияние на фактор «тревожность». В целом, для мотивационно-эмоционального отношения к обучению в школе и для познавательной активности предиктором выступил не столько общий уровень саморегуляции, сколько отдельные регуляторные компоненты – *Планирование* и *Оценивание* результата, а также *Гибкость* и *Самостоятельность* как регуляторно-личностные качества старшеклассников.

В исследовании получены результаты общего уровня саморегуляции у старшеклассников. Преобладающим являются средний и высокий уровень саморегуляции, низкий уровень составляет 25,3 %. Выделились три группы старшеклассников с различными уровнями развития не только общего уровня саморегуляции, но и различных регуляторных процессов и личностно-регуляторных качеств.

У старшеклассников с высоким уровнем по шкале *Планирование* диагностируется и высокий уровень мотивации достижения. Для них характерно не только ставить перед собой учебные цели, но и достигать их, что обеспечивается еще и таким регуляторным свойством как *Самостоятельность*. *Планирование* – важное регуляторное качество старшеклассников, позволяющее строить реалистичные планы, самостоятельно их выдвигать. Учащиеся с низким уровнем саморегуляции имеют слабо развитую способность планирования, планы часто меняются, как и цели, и зависят от ситуации.

Высокая успеваемость, которая была выявлена в ходе исследования у учащихся с высоким уровнем саморегуляции, может выступать «движущим фактором мотивации достижений». Это может быть связано с удовлетворением социальной потребности «найти свое место в классе» [8], с обостренным переживанием стремления к самоутверждению, «чем бы не выделиться, лишь бы выделиться» [9], «быть как все, выделяясь на их фоне» [10]. В своем лонгитюдном исследовании старшеклассников L. Gray (2017) обнаружил взаимосвязи личностных особенностей и мотивации, способствующих реализации адаптивных моделей мотивации достижения [11].

Стабильность познавательной активности старшеклассников обеспечивается высоким уровнем развития регуляторного процесса *Оценивание результатов* и регуляторно-личностным качеством *Гибкость*, что обеспечивает им успешность учебной деятельности. Такие ученики гибко реагируют на изменения в требованиях учебной деятельности, в ситуациях психической напряженности (экзамены, контрольная работа) проявляют устойчивость познавательной активности. Они не только видят несогласование результатов деятельности с целью деятельности, но и способны проанализировать и найти причины такого несогласования. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что таким старшеклассникам характерна адекватная самооценка, уверенность в себе, способность к целеобразованию, психологическая гибкость, которые выступают мотивационными стимулами в повышении успешности учебной деятельности [12].

Снижение познавательной активности связано с низкой способностью учеников соотносить цели с результатами учебной деятельности или отдельных учебных действий. У таких школьников не сформированы или недостаточно устойчивы субъективные критерии успешности деятельности, они не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям, обратная связь от учителей игнорируется. Самооценка чаще всего неадекватно занижена. Отсутствие или слабое развитие *Гибкости* как регуляторно-личностного свойства приводит таких учащихся к неуверенности в быстроменяющейся обстановке, к неспособности адекватно реагировать на ситуацию, к ошибкам и сбоям в деятельности.

Учащиеся-старшеклассники, обнаружившие высокую познавательную активность, тем не менее показали и высокий уровень тревожности. Полученные данные о взаимосвязи высокого уровня развития регуляторного процесса *Планирование* и *Тревожность* свидетельствуют скорее о позитивной роли тревожности в этом взаимодействии, проявляющейся как «ощущение угрозы нашей самооценке» [13] и заставляющей личность предпринимать действия по ее устранению. Низкий уровень познавательной активности, мотивации достижения в совокупности с низким уровнем саморегуляции делают негативные эмоции важным фактором низкого уровня академической успеваемости [14, с. 405], что показало и наше исследование.

Полученные данные выявили, что каждый регуляторный процесс саморегуляции характеризуется особым взаимодействием с мотивационно-эмоциональными компонентами учащихся. При этом показано, что значимыми регуляторными процессами во взаимосвязи саморегуляции и познавательной активности выступают *Планирование* и *Оценивание* результатов, а регуляторно-личностными качествами – *Гибкость* и *Самостоятельность*.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. На основании данных исследования выявлены группы старшекласников с разным уровнем развития общей саморегуляции. Доля учащихся с низким уровнем саморегуляции составляет одну четвертую часть общей выборки участников исследования, что гораздо меньше, чем со средним и высоким уровнями.

2. Высокий общий уровень развития саморегуляции у старших школьников обеспечивает более высокие академические достижения, нежели у учащихся с низким и средним уровнем саморегуляции.

3. Важный вклад во взаимодействие саморегуляции и познавательной активности вносят отдельные регуляторные процессы, в качестве предикторов выступают такие регуляторные процессы как *Планирование* и *Оценивание* результатов как процесса пронизывающего всю саморегуляцию и позволяющего учащимся осуществлять коррекцию своей деятельности.

4. Высокий уровень познавательной активности и мотивации достижения обеспечивается не только регуляторно-личностными качествами *Гибкость* и *Самостоятельность*, но и такими личностными свойствами как инициативность, уверенность, критичность, ответственность. Важную роль выполняет и адекватная самооценка, позволяющая поддерживать определенный уровень познавательной активности.

5. Результаты исследования дают возможность понять, что развитие способности саморегуляции позволит учащимся управлять своей познавательной активностью, вырабатывать продуктивные стратегии учебной деятельности, корректировать черты своего характера. Актуальным для будущих исследований представляется выявление связей между саморегуляцией, учебной мотивацией и успеваемостью учащихся других возрастных категорий, а также выявление связи саморегуляции с саморазвитием.

#### Ссылки:

1. Егоренко Т.А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 2. С. 49–55. DOI: 10.17759/jmfp.2019080205.
2. Andre L., Peetsma T., Vianen A., Wal J., Petrović D., Bunjevac T. Motivated by future and challenges: A cross-cultural study on adolescents' investment in learning and career planning // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol. 110 (A). 168–185. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.11.015.
3. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24 ; Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 62–78 ; Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 5–21. DOI: 10.17759/pse.2019240401 ; Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
4. Bono K.E. Self-regulation and school readiness: influences of parenting, language ability, and temperament. Claremont, 2003. 114 p. ; Schapiro S., Livingston J. (2000) Dynamic Self-Regulation: The Driving Force Behind Academic Achievement // Innovative Higher Education. Vol. 25. no. 1, P. 23–35. DOI: 10.1023/A:1007532302043.
5. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция... Указ. соч. ; Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной... Указ. соч. ; Цыганов И.Ю. Возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности и их связь с успешностью обучения у учащихся суворовского училища / И.Ю. Цыганов, М.Л. Ованесбекова, Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова // Вестник Удмуртского университета. 2016. Т. 26. Вып. 4. С. 113–117.
6. Моросанова В.И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ) : руководство. М., 2004. 44 с.
7. Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2009. № 4. С. 64–70.
8. Толстых Н.Н. Социальная возрастная психология : учебное пособие / Н.Н. Толстых, И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова, Н.С. Денисенкова. М., 2019. 345 с. ; Gray D.L. Understanding STEM-focused high school students' perceptions of task importance: The role of «standing out» and «fitting in» in mathematics class // Contemporary Educational Psychology. 2014. Vol. 39. no. 1, P. 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.12.001>.
9. Толстых Н. Н., Прихожан А. М. Психология подросткового возраста. М., 2017. 406 с.
10. Gray D.L. Is psychological membership in the classroom a function of standing out while fitting in? Implications for achievement motivation and emotions // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 61, P. 103–121. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.02.001.
11. Ibid.
12. Lazarides R., Viljaranta J., Ranta M., Salmela-Aro K. Adolescents' preparedness and motivation across the transition to post-comprehensive education // Contemporary Educational Psychology. 2017. Vol. 49, P. 151–159. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.008>.
13. Салливан Г., Роттер Дж., Мишел У. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности : монография. СПб., 2007. 128 с.

14. Bondarenko I. The Role of Positive Emotions and Type of Feedback in Self-regulation of Learning Goals Achievement: Experimental Research // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237, P. 405–411. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.080>.

Редактор: Грицай Екатерина Анатольевна  
Переводчик: Герасимова Валентина Евгеньевна