


В.И. Моросанова  
Т.Г. Фомина  
И.Ю. Цыганов

# ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ

И ОТНОШЕНИЕ К УЧЕНИЮ  
В ДОСТИЖЕНИИ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ



УДК 37.013.77

ББК 88.52

М80

**М80 Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Цыганов И. Ю.**

Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганов. — М.; СПб.: Нестор-История, 2017. — 380 с.

ISBN 978-5-4469-1174-5

В монографии рассматриваются теоретические и практические аспекты изучения осознанной саморегуляции и отношения к учению как факторов школьной успешности. Обобщен материал многолетних эмпирических исследований роли индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции и личности учащихся в обеспечении успешности обучения. Предложены практические технологии развития осознанной саморегуляции для повышения надежности действий учащихся в ситуации выпускных экзаменов.

Для психологов, педагогов и всех интересующихся проблемами осознанной саморегуляции и психологических факторов школьной успешности.

ISBN 978-5-4469-1174-5



9 785446 911745

**УДК 37.013.77**

**ББК 88.52**

© В. И. Моросанова, 2017

© Т. Г. Фомина, 2017

© И. Ю. Цыганов, 2017

# Оглавление

Предисловие .....	3
-------------------	---

## **Глава 1. Теоретические подходы к изучению предикторов академической успешности в отечественной и зарубежной психологии**

1.1. Проблема осознанной саморегуляции учебной деятельности и ее основные модели в отечественной и зарубежной психологии .....	8
1.2. Современные тенденции исследования психологических предикторов академической успешности .....	18
1.3. Личностные и регуляторные предикторы надежности действий школьников в ситуации экзамена.....	32
1.4. Осознанная саморегуляция как универсальный и специальный ресурс достижения учебных целей.....	38
1.5. Программа исследования регуляторных и личностно-мотивационных предикторов академической успешности и надежности учебных действий в ситуации экзамена.....	45

## **Глава 2. Методики исследования регуляторных и личностных предикторов успешности и надежности учебных действий**

2.1. Методы диагностики стилевых особенностей саморегуляции учебной деятельности .....	51
2.2. Методы диагностики личностных предикторов успешности на выпускном экзамене .....	89
2.3. Методы оценки результатов обучения и надежности на школьных экзаменах.....	99

## **Глава 3. Стили саморегуляции учебной подготовки студентов и успешность обучения**

3.1. Индивидуальный стиль саморегуляции и успешность обучения.....	109
--------------------------------------------------------------------	-----

3.2. Типология акцентуированных стилей саморегуляции в связи с регуляторно-личностными свойствами .....	112
3.3. Стили саморегуляции у студентов с различной акцентуацией характера .....	128

#### **Глава 4. Исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции и отношения к учению**

4.1. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и отношения к учению старшеклассников .....	147
4.2. Индивидуально-типологические различия во взаимосвязи осознанной саморегуляции и отношения к учению у старшеклассников .....	155
4.3. Дифференциальные основы выявленных индивидуально-типологических различий .....	164
4.4. Регуляторно-личностная типология учащихся: психолого-педагогическая характеристика.....	168

#### **Глава 5. Регуляторные и личностные предикторы академической успешности и надежности учащихся в ситуации экзамена**

5.1. Взаимосвязь саморегуляции и отношения к учению с показателями надежности учебных действий, академической успешностью и результатами экзамена.....	196
5.2. Сравнение экзаменационной успешности у учащихся различных регуляторно-личностных типов.....	199
5.3. Психологические особенности учащихся с различной экзаменационной успешностью и надежностью учебных действий .....	201
5.4. Модели личностных и регуляторных предикторов успешности учебной деятельности и их специфика для учащихся различных регуляторно-личностных типов.....	208
5.5. Осознанная саморегуляция как медиатор взаимосвязи мотивационно-личностных характеристик и успешности на экзамене .....	215

**Глава 6. Развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности как средство повышения психологической надежности учащихся в ситуации экзамена**

6.1. Методологические основы и цели создания программы развития осознанной саморегуляции учебной деятельности.....	221
6.2. Задачи и структура программы.....	224
6.3. Экспериментальная проверка эффективности программы развития осознанной саморегуляции учебной деятельности у старшекласников .....	226
6.4. Программа развития индивидуальных особенностей саморегуляции учащихся старшей ступени обучения (в рамках подготовки учащихся к выпускным экзаменам).....	233
Заключение .....	286
Литература .....	297
Приложения.....	314

# Глава 1. Теоретические подходы к изучению предикторов академической успешности в отечественной и зарубежной психологии

## **1.1. Проблема осознанной саморегуляции учебной деятельности и ее основные модели в отечественной и зарубежной психологии**

Исследования, изложенные в нашей книге, выполнены в контексте общепсихологической проблемы психической саморегуляции (СР) произвольной активности человека, в рамках которой изучают интегративные психические явления, процессы и состояния, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность индивидуальности и становление бытия человека.

Сам термин «регуляция» может употребляться в различных значениях. В кибернетике регуляция означает приведение к норме отклонившегося параметра управляемой системы. Значение термина «СР» в отличие от регуляции подразумевает в первую очередь, что человек сам регулирует свою активность (внешнюю или внутреннюю деятельность, поведение, функциональные состояния, личностное развитие, жизненный путь и др.) в соответствии со своей потребностно-мотивационной и смысловой сферой. В зависимости от того, какие психические переменные используются в качестве средств СР, различные исследователи выделяют когнитивный, личностный, эмоциональный, поведенческий виды СР.

Тенденция развития исследований регуляторной проблематики в самом общем виде может быть обозначена следующим образом: от исследования структуры и общих закономерностей процесса психической СР к исследованию индивидуальной СР, ее личностных и когнитивных детерминант; от развития представлений о функциональных механизмах осознанной СР деятельности к представлениям о целостной системе СР произвольной

активности человека и ее проекциям на различные уровни индивидуальности человека; от исследований СР сенсомоторики и функциональных состояний в контексте общей психологии и психологии труда к исследованию личностных и когнитивных аспектов СР в контексте дифференциальной психологии, психологии развития, психологии управления и педагогической психологии.

В западной психологии появление исследований психической регуляции было тесно связано с развитием в 1950–1960-х годах кибернетики (Н. Винер, У. Р. Эшби, Л. фон Берталанфи), что привело к интенсивному развитию исследования структуры СР на основе представлений о ее целесообразности и принципов обратной связи. Наиболее разработанной и общепризнанной на сегодняшний день теорией СР в мировой психологии является теория Ч. Карвера и М. Шейера (Carver, Scheier, 2000, 2004). Саморегуляцию авторы определяют как совокупность регуляторных процессов, а поведение трактуется как постоянный процесс движения к/от представляемой цели, в который встроен механизм управления на основе обратной связи (Carver, 2004, p. 13).

Целый ряд подходов к СР существует в русле школы Р. Баумайстера и школы Э. Деси и Р. Райана, в которых прилагается много усилий к внедрению принципа СР как в общую психологию, так и в практико-ориентированные исследования (Deci et al, 1991; Ryan, Deci, 2000; Vohs, Baumeister, 2004). В Германии обращают на себя внимание теоретические и экспериментальные исследования Ю. Куля (Kuhl, 1992).

Развитие идей СР в общей психологии шло в нашей стране и на Западе параллельно. В нашей стране идеи регуляции на основе обратных связей развивались физиологами и психофизиологами (И. М. Сеченовым, И. П. Павловым, Н. Н. Ланге, Н. А. Бернштейном, П. К. Анохиным). Использование этих идей к исследованию психики в деятельностном подходе привело к развитию представлений в отечественной психологии о регуляции и СР деятельности. Над проблемой психической регуляции и СР в разные годы работали Н. Д. Завалова, Г. М. Зараковский, В. П. Зинченко, Б. В. Зейгарник,

О. А. Конопкин, Б. Ф. Ломов, О. К. Тихомиров, В. Д. Небылицын, Д. А. Ошанин, В. А. Пономаренко и др.

В настоящее время во всех крупных отечественных исследовательских центрах ведется интенсивная разработка проблемы психической СР. Исследования лаборатории психологии СР в ПИ РАО (под рук. В.И. Моросановой) берут начало от работ Д. А. Ошанина и О. А. Конопкина. Лаборатории ИП РАНа, возглавляемые Е. А. Сергиенко, Л. Г. Дикой, В. А. Барабанщиковым, во многом развивают взгляды на СР Б. Ф. Ломова и А. В. Брушлинского. Исследования в МГУ, ведущиеся под руководством Т. В. Корниловой, А. Б. Леоновой и Д. А. Леонтьева, генетически связаны с работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. В. Зейгарник и О. К. Тихомирова. Нельзя не назвать также важные теоретические публикации В. Е. Ключко (ТГУ) и В. А. Петровского (ВШЭ). Проблема СР разрабатывается учениками и последователями В. Д. Шадрикова и А. В. Карпова.

Анализ современных взглядов на проблему СР и дискуссий вокруг ключевых вопросов приводит к мысли, что с некоторыми ограничениями подходы исследователей к изучению психической СР можно условно разделить следующим образом. На одном полюсе находятся концепции, рассматривающие регуляцию как любое намеренное изменение в поведении, психических процессах, состояниях. В этих работах СР используется как исследовательский принцип в изучении личности и субъекта. В качестве личностных регуляторов рассматривается широкий спектр личностных образований, таких как ценности, цели, идеалы, образ «Я», уровень притязаний и самооценка (Ю. А. Миславский); жизненный выбор на основе личностных ценностей и психологических установок (Л. П. Гримак). Акцент на личностной регуляции делается также в концепциях волевой саморегуляции поведения (Л. П. Басов, В. И. Селиванов, В. А. Иванников, Т. И. Шульга, А. В. Быков и др.). Волевое поведение рассматривается преимущественно в трех аспектах: это преобразование произвольных психических процессов в произвольные, обретение человеком контроля над своим поведением и выработка волевых качеств личности. Д. А. Леонтьев,



применяя принцип СР к исследованию личности человека, ввел понятие личностного потенциала СР, обладающего определенной структурой и выполняющего различные неспецифические регуляторные функции в жизненных и профессиональных ситуациях. С его точки зрения, идея СР ложится в основу новой общепсихологической парадигмы, в центре которой находится не сохранение устойчивости личности и не ее адаптация к внешней среде, а целесообразные изменения, сохраняющие базовую инвариантность (Леонтьев, 2011). В настоящее время все чаще обосновывается необходимость включения проблемы СР в более широкий контекст взаимодействия человека с миром (Д. А. Леонтьев, В. Е. Клочко).

В рамках отечественной и зарубежной когнитивной психологии СР рассматривается как метапроцесс, роль которого заключается в организации познания путем координации первичных когнитивных процессов (А. В. Карпов, Б. М. Величковский). Будущее метакогнитивизма даже рассматривается на путях слияния с психологией СР (А. В. Карпов, В. Е. Клочко). Так, А. В. Карпов отмечает, что сегодня возникла необходимость изучения таких процессов, которые обеспечивают регуляцию и организацию познания. Эти процессы — метакогнитивные по своей природе являются и когнитивными, и регулятивными, то есть когниции, взятые в их высших проявлениях, не могут быть эффективными без участия регулятивных процессов (Карпов, 2011). Когнитивные ресурсы и интеллект также исследуются как ресурсный потенциал СР достижения учебных и профессиональных целей, причем в современном прочтении утверждается необходимость исследования интеллектуально-личностного потенциала. Т. В. Корнилова, развивающая это понятие при исследовании регулятивных процессов принятия решения, определяет его как совокупность личностно-мотивационных и интеллектуальных компонентов СР в конкретной ситуации (Корнилова, 2007).

Методологические основания для изучения СР в рамках субъектно-деятельностного подхода были сформулированы К. А. Абульхановой-Славской, которая утверждала, что проблема психической регуляции деятельности должна ставиться с учетом как конкретных

механизмов регуляции, так и общих методологических принципов, прежде всего принципа субъекта деятельности (Абульханова, 2011). В настоящее время, в контексте системно-субъектного подхода, Е. А. Сергиенко предложила понятие контроля поведения (Сергиенко, 2009, 2011). Согласно данному подходу, опираясь на индивидуальные ресурсы, субъект формирует паттерны поведения, направленные на достижение цели. Данная функция реализуется посредством контроля поведения, который является регуляторной характеристикой субъекта и понимается как «психологический уровень регуляции, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека, обеспечивающий соотношение внутренних возможностей и внешних целей» (Сергиенко, Виленская, Ковалёва, 2010). Контроль поведения включает 3 подсистемы: эмоциональную регуляцию, когнитивный и волевой контроль, которые базируются на индивидуальных ресурсах и интегрируются субъектом, образуя индивидуальный паттерн СР.

Теоретическим основанием наших исследований является представление о психической СР как многоуровневой и динамической системе процессов, состояний и свойств, которые являются инструментом инициации и поддержания активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение целей жизнедеятельности. Для нас представляется принципиальным выделение специфически регуляторных процессов и свойств и их целостной функциональной системы в отличие от более широкого понимания феномена СР как изменения координационных связей между психическими процессами и состояниями, приводящими к целесобразным изменениям в деятельности и активности (Моросанова, 2010). Согласно нормативной модели СР основными структурными ее компонентами являются: планирование целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование последовательности и способов действий, оценивание и корректирование их результатов (Конопкин, 2011).

Мы уже давно пишем о том, что осознанная СР является метапроцессом, функциональным средством субъекта, позволяющим

ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности, выступающие как психические ресурсы, для реализации собственной активности в выдвижении и достижении различных целей жизнедеятельности. Эта активность обеспечивается целостной системой СР, системным участием самых разных процессов, явлений и уровней психики, являющихся средствами ее реализации. Выявление регуляторных механизмов заключается в исследовании развития регуляторных процессов и их взаимосвязей с личностными и когнитивными ресурсами индивидуальности (Моросанова, 2001; Моросанова, Аронова, 2007; Моросанова и др., 2013, 2014 и др.).

В зарубежной психологии эта тенденция также находит свое отражение, если проанализировать становление и развитие феноменов *metacognition*, *self-regulation* and *self-regulated learning*. Основоположник метакогнитивизма Флавелл рассматривал данный конструкт с позиций когнитивного подхода. Однако, со временем, он был дополнен регуляторным компонентом (Baker and Brown, 1984). Начиная с Бандуры, феномен саморегуляции описывается через влияние поведенческих и эмоциональных факторов с обязательным включением мотивационных аспектов. Подчеркивается ведущая роль социальной среды в регулировании, то есть происходит смена акцента с познавательной функции на важную роль социальных и мотивационных факторов в саморегуляции (Bandura, 1986). Активное исследование саморегуляции в учебной деятельности способствовало появлению в западной психологии нового термина — *self-regulated learning* (SRL). Модель SRL появилась в 1980-х и получила известность в 1990-е годы. Ее появление было обусловлено активным исследованием саморегуляции в учебном процессе. Ученые рассматривали SRL в качестве интегрированной теории обучения (Corno, Mandinach, 1983), пытаясь через данный конструкт исследовать взаимодействие когнитивных, мотивационных и ситуативных факторов в учебной деятельности, а не их отдельное влияние. Dinsmore et al., рассматривая становление и развитие в психологии конструктов *metacognition*, *self-regulation*, and *self-regulated learning*, говорят

о том, что взгляды на метапознание и саморегуляцию развивались параллельно, а в моделях SRL уже включались как аспекты метапознания, так и СР через призму задач учебной деятельности (Dinsmore et al., 2008; Montalvo, Torres, 2004).

Развитие дифференциального подхода к исследованию осознанной СР привело к созданию представлений о стилевых особенностях саморегуляции как индивидуальных особенностях организации и управления активностью, которые наиболее типичны для индивидуальности и могут быть описаны индивидуальными профилями СР человека. Мы различаем стилевые особенности проявления регуляторных процессов как когнитивных процессов переработки информации (операциональный уровень СР). Нами развиты также представления о регуляторно-личностных свойствах (темпераментально-характерологический уровень СР), а также интегративный (общий) уровень СР, характеризующий развитие субъектной активности человека. Индивидуальная система саморегуляции субъекта имеет свои проекции в разные виды активности человека и служит основой формирования осознанной саморегуляции различных видов профессиональной и учебной деятельности, имеющей свою регуляторную специфику.

Проблема саморегуляции учебной деятельности представляет собой отдельное актуальное направление, важность изучения которого имеет существенные основания для сферы образования. Не случайно, что в зарубежной психологии было введено понятие «self-regulated learning» (SRL), обусловленное повышенным интересом исследователей к изучению саморегуляции в академической среде. SRL — это общие модели саморегуляции в учебной деятельности, интегрирующие влияние регуляции, познания, мотивации и поведения (Zimmerman, 1989; Zimmerman, Schunk, 2001 и др.). Во многих исследованиях показано, что психологической основой овладения различными видами учебной деятельности и академической успеваемости является сформированность психической саморегуляции (Pintrich, De Groot, 1990; Winne, 1995 и др.). Следует отметить, что в зарубежной психологии накоплен значительный

эмпирический материал исследований в этой области, в отличие от отечественной. Большая часть исследователей саморегуляции в обучении акцентирует внимание прежде всего на целеполагании — способности выдвигать учебные цели и задачи (Schunk, 1990; Zimmerman, Bandura, Martinez–Pons, 1992). Другие ученые анализируют саморегуляцию в обучении через волевые способности (Corno, 2001), когнитивные характеристики (Winne, 1995), социокультурные особенности (McCaslin and Hickey, 2001). Проблема саморегуляции и ее связи с успешностью обучения рассматривается российскими исследователями как в контексте психологии личности (В. А. Иванников, Д. А. Леонтьев и др.), так и когнитивной психологии (Т. В. Корнилова, В. Е. Клочко, Е. А. Сергиенко и др.).

Schunk, анализируя перспективы современных исследований саморегуляции в учебной деятельности, предлагает ряд рекомендаций, которые должны быть учтены исследователями. Во-первых, по его мнению, необходимо четко определить понятие и теоретический конструкт саморегуляции, поскольку существуют различные точки зрения на природу данного феномена. Во-вторых, инструмент для оценивания саморегуляции должен однозначно фиксировать те регуляторные особенности, которые заданы теоретическим конструктом. В-третьих, необходимо сопоставлять регуляторные особенности с внешним критерием, который в случае с учебной деятельностью представлен академическими результатами (Schunk, 2008). Рассмотрим некоторые модели саморегуляции в учебной деятельности, предложенные западными коллегами.

Саморегуляция в теории саморегуляции обучения (self-regulated learning theory, SRL) (Zimmerman, 1990, 2001; Schunk, Zimmerman, 2003) определяется как совокупность мотивационной сферы, представлений относительно самого себя и учебных стратегий учащегося. Именно их взаимодействие приводит к достижению поставленных целей. Учащиеся с высокой саморегуляцией обучения высоко мотивированы, используют различные типы стратегий обучения, оценивая их эффективность для достижения целей, внимательно следят за своими успехами в учебе и оперативно

меняют привычки в обучении при отсутствии прогресса (Schunk, Zimmerman, 2001). Отметим, что при изучении регуляторных предпосылок успешности учебной деятельности рассматриваются три компонента: саморегуляционный (метакогнитивный), мотивационный и поведенческий (Borkowsky, Carr, Rellinger, Pressley, Zimmerman, Martinez–Pons).

Одной из авторитетных моделей саморегуляции в обучении является модель, предложенная Pintrich (2000). Данная модель основана на основных положениях социально-когнитивной теории (Bandura, 2001; Schunk, 2001). Согласно ей, саморегуляция обучения состоит из взаимосвязанных процессов: планирования, самоконтроля, контроля и оценки. Данные процессы при этом организованы не иерархично, и их актуализация может происходить без участия некоторых процессов либо с включением нескольких одновременно, в зависимости от задачи. Каждый из процессов, в свою очередь, может быть описан через систему различных уровней — когнитивного, мотивационного, поведенческого и ситуационного. Так, например, планирование: когнитивный аспект связан с выявлением знаний, навыков, ресурсов и стратегий, которые могут быть полезны в решении задачи; мотивационный связан с самоэффективностью, ценностью задачи и заинтересованности в ее решении; поведенческий определяет планирование времени и усилий, необходимых для решения задачи; ситуационный связан с активацией саморегуляции в определенной ситуации (Pintrich, 2000).

Авторы новейших исследований СР достижения учебных целей изучают специфику взаимосвязи мотивационных и регуляторных компонентов (Bandura 1997; Dweck, 1999, 2006; Kitsantas, Winsler, Huiie, 2008). В своих работах Р. Баумайстер и его коллеги делают акцент на волевом аспекте регуляции, согласно которому регуляторный процесс всегда сопровождается волевыми усилиями, как ответом на ограничения, трудности или отвлекающие факторы в процессе достижения учебных целей (Tangney, Baumeister, Boone, 2004).

Проведенные в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО исследования свидетельствуют о том,

что умение учащегося строить свою учебную деятельность так, чтобы добиться успешности в учении, зависит от сформированности у него системы осознанной саморегуляции учебной деятельности и реализующих ее когнитивных процессов (О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова). В настоящее время саморегуляция учебной деятельности рассматривается нами как система регуляторных процессов, различающихся функциями в переработке информации для выдвижения учебных целей и управления их достижением, т. е. имеющих когнитивную природу. Не менее важным фактором для успешного обучения является развитие стилевых регуляторных особенностей и регуляторно-личностных свойств, характеризующих субъектную активность учащегося как личности и во многом определяющих эффективность индивидуального стиля учебной деятельности (В. И. Моросанова).

Обобщая анализ современных исследований, касающихся СР учебной деятельности, следует отметить, что, несмотря на разнообразие подходов и широкий круг исследуемых факторов, все исследователи отмечают существенный вклад СР в достижение академической успешности (Моросанова, 1995–2014; Круглова, 2002; Zimmerman, Martinez–Pons, 1990; Pintrich, DeGroot, 1990; Schunk, 1991; Bandura, 1989; Winne, 1995 и др.). Анализируя существующие модели саморегуляции учебной деятельности в отечественной и зарубежной психологии, можно констатировать существование парадоксальной ситуации. Она заключается в том, что сам факт влияния саморегуляции на обучение никем не оспаривается, но вклад регуляторных процессов в учебную активность оценивается по-разному в силу различного понимания как структуры, так и функций саморегуляции в обучении. Все большее внимание психологов привлекает исследование опосредствующей роли саморегуляции во влиянии мотивационно-потребностной сферы на успешность обучения. В то же время в контексте наших исследований, изложенных в настоящей книге, чрезвычайно важно предположение исследователей о том, что связь между академическими достижениями учащихся и их индивидуальными характеристиками обеспечивается и актуализируется при посредничестве именно психической саморегуляции.

## **1.2. Современные тенденции исследования психологических предикторов академической успешности**

Проблема выявления психологических предикторов академической успешности учащихся всегда была актуальна для психологической науки. На сегодняшний день можно выделить два больших направления в изучении психологических предикторов успешности учебной деятельности: одно связано с исследованием специфики влияния интеллектуальных и когнитивных характеристик, другое — с изучением так называемых некогнитивных факторов, включающих большое разнообразие личностных конструкторов. В качестве одного из существенных факторов успешности обучения все чаще исследуется и саморегуляция. При этом саморегуляция рассматривается и как личностный фактор, и как когнитивный. В данном параграфе мы ставили задачу не только обобщить основные результаты изучения психологических предикторов академической успешности, но и обозначить свою точку зрения относительно роли осознанной СР в обеспечении академических достижений.

Первоначально поиск факторов, определяющих успешность обучения, был сосредоточен вокруг изучения интеллекта. Огромное количество эмпирических исследований продемонстрировали неоспоримость рассмотрения интеллекта как основного предиктора успешности (Deary, Strand, Smith & Fernandes, 2007; Sternberg, Grigorenko, Bundy, 2001 и др.). Однако данные относительно того, в какой же степени интеллект влияет на успешность, довольно сильно разнятся. По одним данным, связи академической успешности и психометрического интеллекта находятся на очень высоком уровне —  $r = 0,81$  (Deary et al., 2007), по другим — на среднем —  $0,44-0,50$  (Duckworth et al., 2012; Bartels, Rietveld, Van Vaal & Boomsma, 2002; Krapohl et al., 2014; Sternberg, Grigorenko, Bundy, 2001; Spinath, Spinath, Harlaar & Plomin, 2006), по третьим — статистически значимая связь очень слабая или вовсе не обнаруживается (Ишков, 2004; Трост, 1999). По данным метаанализа М. Ричардсона с коллегами, скорректированная корреляция меж-



ду интеллектом и академическими достижениями студентов равна 0,20 (Richardson et al., 2012).

Такие разные данные могут объясняться различными причинами. Во-первых, необходимо принимать во внимание возрастной аспект. Так показано, что с возрастом связи уменьшаются: коэффициент корреляции между интеллектом (по тесту Равена) и средним баллом по школьным предметам снижается от 0,54 на втором году обучения в школе до 0,32 — на последнем году обучения в школе (Laidra, Pullmann, Allik, 2007).

Во-вторых, интеллект представляет собой сложное образование, функционирование которого обеспечивается когнитивными структурами различного порядка. В настоящее время актуальным в данном направлении является изучение специальных когнитивных функций как предикторов успешности: например, чувства числа (Halberda et al., 2008; Inglis, Attridge, Batchelor & Gilmore, 2011; Dehaene, 2011), пространственной памяти (Тихомирова, Ковас, 2013; Pagulayan, Busch, Medina, Bartok & Krikorian, 2006), скорости реакции (Deary et al., 2001; Rohde & Thompson, 2007) и др. Действительно, многочисленные исследования показали, что академические достижения в значительной мере связаны с индивидуальными особенностями элементарных когнитивных процессов: скорости переработки информации, рабочей памяти и чувства числа (например, Тихомирова, Малых, Тосто, Ковас, 2014; Luo, Thompson & Detterman, 2006; Rohde, Thompson, 2007). Эти базовые процессы лежат в основе когнитивных процессов более высокого порядка (Ackerman, Beier & Boyle, 2005; Colom, Rebollo, Abad & Shih, 2006). Интеллект при этом является «центральным ядром» во взаимосвязи когнитивной сферы и академической успешности (Rindermann, Neubauer, 2004). В этом направлении получены данные о том, что существует специфика взаимосвязей показателей когнитивного развития и успешности в обучении в зависимости от возраста учащихся. Так, в исследовании Т. Н. Тихомировой и др. было показано, что на начальном и среднем уровнях наиболее весомой является взаимосвязь скорости переработки информации

с общей академической успешностью, опосредованная невербальным интеллектом. На полном уровне общего образования не обнаружено взаимосвязей когнитивных характеристик и академической успешности (Тихомирова и др., 2015). В целом базовые когнитивные характеристики (скорость переработки информации и рабочая память), наряду с интеллектом, объясняют около 60% дисперсии академической успешности (Luo, Thompson & Detterman, 2006).

В-третьих, замечено, что на характер связи интеллекта и академических достижений влияет специфика учебных предметов: например, интеллект позволил объяснить 57% дисперсии в результатах по математике, 48 — в английском и 18% — в рисовании и дизайне (по результатам исследований Deary et al., 2007). Действительно, наибольший вклад интеллекта можно наблюдать при рассмотрении математической успешности (Тихомирова, Ковас, 2012; Росс, Будакова, Малых, Воробьев, 2012; Geary, 2011; Rodic, Tikhomirova, Kolienko, Malых, Bogdanova, Zueva & Kovas, 2015; Rohde, Thompson, 2007).

Интересные данные получены и в кросс-культурных исследованиях, когда когнитивные и интеллектуальные предикторы оказываются различными в зависимости от культурных особенностей и специфики образовательной системы (Корнилов, 2012; Тихомирова и др., 2014). В исследовании Т.Н. Тихомировой и др. выявлен статистически значимый эффект фактора принадлежности к государству для показателей по когнитивным тестам чувства числа, скорости переработки информации, пространственной памяти и успешности в решении математических заданий (при сравнении учащихся РФ и Великобритании). Продемонстрированы кросс-культурные различия в предсказательной валидности аналитических, творческих и практических способностей российских, американских и английских школьников и студентов в исследовании С.А. Корнилова (Корнилов, 2012). Исследователи объясняют данный факт различиями в образовательной системе разных стран.

Исследователями также отмечается, что в группах неуспешающих школьников встречаются ученики как с высоким, так

и с низким уровнем интеллекта (Блейхер, Бурлачук, 1978; Дружинин, 2001). Кроме этого показано, что одаренные дети с высоким уровнем интеллекта могут иметь невысокие учебные достижения (Щебланова, 2008). Эти факты позволяют говорить о том, что интеллект не может однозначно детерминировать успешность обучения. Дружинин предложил модель «интеллектуального диапазона» (Дружинин, 2005). Эта модель делает акцент на том, что интеллект позволяет определять лишь верхний и нижний уровни успешности обучения, а место ученика в этом диапазоне устанавливается не когнитивными факторами, а его личностными особенностями. Имеются в виду, в первую очередь, учебная мотивация и такие черты «идеального ученика», как исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль, отсутствие критичности, доверие к авторитетам (Л. Ф. Блейхер, В. М. Бурлачук, Е. В. Волкова, В. Н. Дружинин, Д. Перкинс).

Таким образом, изучение интеллектуальных и когнитивных предикторов академической успешности свидетельствует о том, что данные факторы безусловно определяют уровень академических достижений учащихся, однако не являются достаточными для предсказания этих достижений. Исследователи находят все новые и новые подтверждения того, что влияние некогнитивных факторов сопоставимо с влиянием интеллекта и когнитивных функций.

В последнее время в научной литературе все чаще появляются публикации, в которых рассматриваются личностные факторы как предикторы успешности обучения (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2006, 2008; Guay et al., 2003 и др.). В этом направлении на сегодня накоплен довольно богатый эмпирический материал. Мета-анализ результатов исследований зарубежных коллег (Robbins et al., 2004) позволил систематизировать некогнитивные предикторы в следующие группы: личностные черты, мотивационные факторы, саморегуляция, общий подход к обучению, контекстные факторы. В свою очередь, в каждой из групп можно выделить отдельные психологические переменные, рассматривающиеся в качестве предикторов. Так, например, в группе личностных факторов

рассматриваются: факторы «Большой пятерки», прокрастинация, эмоциональный интеллект; в группе мотивационных — мотивация достижения, локус контроля, атрибутивные стили, самооффективность и др.; в группе саморегуляции — самоконтроль, самоорганизация, целеполагание, метакогниции и др. Исследования показывают, что демографические и контекстные факторы характеризуются низкими корреляционными связями с академической успешностью, средний уровень связи обнаружен с мотивационными факторами и саморегуляцией. В контексте наших исследований важным является анализ эмпирических исследований, в которых прежде всего анализируются личностные, мотивационные и регуляторные факторы как предикторы учебных достижений. Проанализируем некоторые исследования, выполненные в этой области.

В зарубежной психологии в качестве личностных предикторов чаще всего рассматриваются личностные черты, входящие в «Большую пятерку» (Furnham, Chamorro–Premuzic, McDougall, 2002). Причем ряд авторов говорит о том, что данные факторы предсказывают успешность даже лучше, чем когнитивные особенности и самооценка интеллекта (Komarraju, Karau, Schmeck, 2009). Показано, что фактор сознательности (conscientiousness) умеренно связан с академической успешностью (Poropat, 2009). Также связи обнаружены и с другими факторами: открытость опыту, дружелюбие, нейротизм и экстраверсия. Учащиеся с высоким нейротизмом будут демонстрировать более низкие показатели успешности в ситуации экзамена, поскольку нейротизм связан с тревожностью (Chamorro–Premuzic, Furnham, 2002). Значимыми предикторами академической успеваемости среди факторов «Большой пятерки» на выборке российских студентов оказались интроверсия, согласие, нейротизм и открытость опыту (Кочергина, Най и др., 2013). В исследовании Слободской и др. на выборке подростков показано, что открытость опыту и сознательность являются наиболее значимыми позитивными предикторами успеваемости школьников, а нейротизм — негативным, что в целом соответствует результатам аналогичных зарубежных исследований (Слободская и др., 2008).

Важным фактором успешности деятельности рассматривается и такая характеристика, как личностный потенциал (Гордеева, Леонтьев, Осин, 2011). Академически высоко успешные студенты отличаются по таким показателям личностного потенциала, как более высокая целеустремленность, настойчивость, фиксация на деятельности. Исследователями показано, что переменные личностного потенциала опосредованно влияют на достижение успеха в сложной продуктивной деятельности: такие составляющие личностного потенциала, как жизнестойкость и оптимизм, вносят вклад в успешность учебной деятельности через более гибкие структуры мотивации, целеполагания и саморегуляции, проявляясь в них. Для успешных индивидов, демонстрирующих высокие, признаваемые обществом достижения в учении и познании, характерны специфические особенности личностного потенциала и других ресурсов личности, которые поддерживают функционирование продуктивных мотивационных механизмов и саморегуляции индивида в деятельности.

Следующая большая группа некогнитивных предикторов академической успешности — мотивационные факторы (Steinmayr, Spinath, 2009 и др.). Сюда можно отнести самые различные психологические конструкты: локус контроля, атрибутивные стили, академическую и личностную самооффективность, внутреннюю и внешнюю мотивацию, отношение к школе и др. Метаанализы показывают, что наилучшей предсказательной способностью обладают такие факторы, как академическая самооффективность и мотивация достижения (Robbins et al., 2004).

Самооффективность уже долгое время в зарубежной психологии рассматривается в качестве достоверного предиктора учебных достижений (Bandura, 1977, 1986, 1997; Zimmerman и др., 1996; Zimmerman, 2000 и др.). Она характеризует степень уверенности человека в успешности решения какой-либо задачи. А. Бандура выделил характеристики самооффективности, определяющие ее влияние на поведение субъекта, — уровень, обобщенность и силу. Уровень самооффективности описывает представления человека

о своей способности справляться с одной и той же деятельностью при разных степенях ее сложности. Широта (обобщенность) области самоэффективности показывает, как переносятся убеждения в собственной эффективности, сформированные в одной сфере деятельности, на другие сферы, например, на другие учебные дисциплины. Сила самоэффективности характеризует степень уверенности человека в своей способности осуществлять какую-либо деятельность. Метаанализ исследований, в которых изучалась связь самоэффективности и академических достижений, показал, что в среднем самоэффективность объясняет приблизительно 14% дисперсии в академических достижениях. Кроме того, было обнаружено, что самоэффективность важнее для слабо успевающих учеников, чем для «отличников» (Multon et al., 1991).

Е. А. Шепелева рассмотрела особенности взаимосвязи академической самоэффективности и учебной успеваемости подростков на российской выборке (Шепелева, 2008). Показано, что академическая самоэффективность старших школьников позитивно связана с учебной успеваемостью и субъективным ощущением школьного благополучия.

В последнее время также был предложен ряд теорий, описывающих когнитивные предикторы мотивации достижения, в т. ч. учебной. В них рассматриваются различные когнитивные переменные, оказывающие влияние на составляющие мотивации и успешность деятельности: каузальные атрибуции, стиль объяснения успехов и неудач, имплицитные теории интеллекта. Согласно теоретическим взглядам Б. Вайнера, каузальные атрибуции оказывают влияние на эмоциональные реакции, а также на ожидания будущих успехов, настойчивость и уровень усилий (Weiner, 1985). Ряд исследований подтвердил связь между пессимистическим атрибутивным стилем и низкими результатами в учебной деятельности (Nolen–Hoeksema, Girgus, Seligman, 1986; Rowe, Lockhart, 2005). На отечественной выборке Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осиним показано, что оптимистический атрибутивный стиль в объяснении и оценке позитивных событий является значимым предиктором

академической успеваемости школьников. Атрибутивный стиль успехов и неудач выполняет разную функцию в успешности учебной деятельности в зависимости от уровня ее сложности. В новой и достаточно сложной деятельности (сдача вступительных экзаменов в вуз) умеренный пессимизм по отношению к неудачам способствует мобилизации усилий, направленных на подготовку, и в конечном итоге более высоким достижениям (Гордеева, Осин, 2010).

Но все-таки результаты исследований связи каузальных атрибуций как предиктора академических достижений школьников оказались весьма противоречивыми, хотя в работах ряда авторов были получены обнадеживающие результаты, демонстрирующие связь между каузальными атрибуциями учебных успехов и неудач и успеваемостью.

В качестве эффективного предиктора академических достижений выступают и имплицитные теории интеллекта. Двек показала, что имплицитные теории интеллекта оказывают влияние на постановку различных учебных целей. Те, кто считает, что их способности фиксированы, стабильны и неизменны, склонны к постановке результативных целей, стремясь любой ценой получить позитивную оценку своим умениям со стороны окружающих и избежать негативной оценки своей компетентности. Те же, кто полагает, что их способности изменяемы, поддаются улучшению, развитию, тренировке, напротив, склонны ставить перед собой учебные и познавательные цели, т. е. они стремятся увеличить свою компетентность и мастерство (Dweck, 1999). Однако непосредственная связь между имплицитными теориями интеллекта и успеваемостью обнаруживается не всегда и не на любой выборке. По-видимому, установки в отношении собственных способностей необходимо рассматривать в комплексе с другими мотивационными аспектами деятельности. В исследованиях Т. В. Корниловой и коллег показано, что показатели академической успеваемости испытывают влияние со стороны самооценки интеллекта (Новикова, Корнилова, 2012). С. А. Корнилов говорит о необходимости включения конструкта самооценки интеллекта в систему факторов, связанных

с эффективностью учебной деятельности (Корнилов, 2011). Проведенный им метаанализ показал, что самооценка способностей и успешность обучения в среднем связаны на уровне  $r = 0,28$ , показатели самооценки в среднем объясняют 8% дисперсии показателей успешности обучения. Однако он полагает, что эта связь может быть опосредована промежуточными связями с другими личностными и интеллектуальными переменными.

Анализируя мотивационные факторы, Т.О. Гордеева отмечает, что при их анализе нужно учитывать структуру входящих в мотивацию переменных, оказывающих влияние на достижения в академической сфере, а также вклад одних переменных как необходимых условий, а других — как медиаторов, опосредующих их влияние на настойчивость и достижения (Гордеева, 2013). Так, например, показано, что исследования учебных мотивов и учебных целей в современной педагогической психологии развиваются параллельно, не находя точек соприкосновения. Во многом это связано с существованием двух школ, занимающихся проблемами учебной мотивации, одна из которых утверждает приоритет изучения учебных мотивов (теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана), а другая — учебных целей (целевая теория мотивации достижения А. Эллиота). Т.О. Гордеева и Е.Н. Осин отмечают, что академические достижения студентов могут быть предсказаны системой мотивационных переменных, включающих мотивационно-смысловые, регуляторно-целевые, когнитивно-мотивационные и интегративно-поведенческие составляющие (Гордеева, Осин, 2012).

В отечественной психологии проблематика мотивации учения является хорошо разработанной (А.Д. Андреева, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.Ю. Кулагина, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.М. Прихожан, В.Э. Чудновский и др.). Показана иерархичность строения мотивационной сферы учащегося и выделены две основные группы мотивов: познавательные и социальные; развиты представления о доминировании различных мотивов, обеспечивающих ту или иную направленность личности. Следует отметить, что в отечественной психологии мотивация рассматривается в структуре бо-



лее сложных феноменов, таких как познавательная активность, отношение к учению и др. Отношение к учению раскрывается с позиции трех ведущих аспектов: влияния мотивационно-смысловой, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой сфер. Первая представлена компонентами мотивации учения (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, В. Э. Чудновский, П. М. Якобсон и др.), обеспечивающей направленность учащегося на познание и достижение учебных целей. Вторая — эмоциональным отношением к учению, напрямую влияющим на восприятие учащимися учебного материала и на степень его включенности в учебный процесс (А. Д. Андреева, Л. И. Божович, А. К. Маркова, А. М. Прихожан, Х. Хекхаузен и др.). Влияние третьей сферы формирует систему ценностей учащегося, избирательный характер его предпочтений в учебно-образовательной сфере, направленность на усвоение того или иного вида общественного знания, степень нравственного и культурного развития личности (Е. А. Зинченко, А. Н. Леонтьев, П. М. Якобсон).

Исследования саморегуляции (СР) как предиктора академических достижений широко представлены в зарубежной психологии. Однако спектр явлений, относящихся к СР, очень широк: от самоорганизации и самоконтроля до метакогнитивных процессов. А. Даквортс и М. Селигман в своем исследовании показали значимость такой переменной, как самодисциплина, для академических достижений (Duckworth, Seligman, 2005). Кроме этого было показано, что настойчивость является предиктором успеха в самых разных областях продуктивной деятельности, объясняя в среднем 4% дисперсии в достижениях (Duckworth et al., 2007). В своих работах Р. Баумайстер и его коллеги делают акцент на волевом аспекте регуляции (Baumeister, Bratslavsky, Muraven, Tice, 1998), согласно которому регуляторный процесс всегда сопровождается волевыми усилиями, как ответом на ограничения, трудности или отвлекающие факторы в процессе достижения учебных целей (Carver, Scheier, 1999; Baumeister, Vohs, 2004; Koole, 2008).

Взаимосвязь СР и эмоциональной сферы также сегодня находится в фокусе внимания ученых. Некоторые из них концентрируются