

Ванин, А.В. Создание новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности» / В.И. Моросанова, А.В. Ванин, И.Ю. Цыганов // Теоретическая и экспериментальная психология: ежекв. науч. журн., 2011, Т. 4, № 1, С. 5-14.

СОЗДАНИЕ НОВОЙ ВЕРСИИ ОПРОСНОГО МЕТОДА «СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ССУДМ».

Моросанова В.И., Ванин А.В., Цыганов И.Ю.

Модернизация сферы образования требует создания нового и совершенствования уже зарекомендовавшего себя диагностического инструментария, отвечающего современным и актуальным задачам учебной деятельности. Одной из таких задач нами видится диагностика и развитие осознанной саморегуляции учащихся. Осознанная саморегуляция является психологическим средством самоорганизации учебной активности ее субъекта и выступает предиктором успешности в ней. Также, осознанная саморегуляция позволяет учащимся своевременно решать учебные проблемы на всех этапах обучения (Моросанова В.И., Плахотникова И.В., 2003).

В соответствии с поставленной задачей, нашей целью явилось создание опросного метода, диагностирующего индивидуальные регуляторные различия в условиях учебной деятельности. Задача данной статьи - представить результаты разработки этого метода, получившего название «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУДМ-2011).

Исследования саморегуляции, в том числе и саморегуляции учебной деятельности, в настоящее время получили широкое распространение в психологической науке. Согласно представлениям, развиваемым лабораторией Психологии саморегуляции ПИ РАО, под психической саморегуляцией понимается многоуровневый процесс по инициации и управлению психической активностью для достижения осознанно выдвинутых и принятых субъектом целей. Его реализацию осуществляет многоуровневая система регуляторных процессов,

основными из которых выделяются планирование целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование конкретных действий, оценивание и корректирование деятельности и ее результатов. Их взаимодействие в процессе самоорганизации деятельности описывается системно-функциональной моделью осознанной саморегуляции, разработанной и раскрытой в работах основоположника нашего направления, академика РАО, О.А. Конопкина (Конопкин О.А., 1980).

В дальнейшем, его последователями, представляющими лабораторию Психологии саморегуляции ПИ РАО, была продолжена исследовательская работа по изучению проявления феномена осознанной саморегуляции в различных видах активности. Результатом этих исследований стало создание широко известной концепции индивидуального стиля саморегуляции, сделавшей своим объектом изучения индивидуальные различия в особенностях построения, организации, управления и достижения человеком целей своей активности (Конопкин О.А., Моросанова В.И., 1989).

Развитие дифференциального подхода к исследованию осознанной саморегуляции диктует необходимость пересмотра и доработки созданного в разные годы существования лаборатории диагностического инструментария.

Диагностический инструментарий разрабатывался по двум основным направлениям: диагностика индивидуального развития наиболее общих стилевых особенностей осознанной саморегуляции поведения, проявляющихся в широком спектре жизненных ситуаций и диагностика развития индивидуальных стилевых особенностей саморегуляции в различных видах профессиональной и учебной деятельности.

Первое направление представлено нашедшим наиболее широкое применение в науке и практике методом диагностики индивидуальных регуляторных профилей, - опросником «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ-1990, 1998, 2004, 2011).

Второе направление представлено следующими опросниками, являющимися версиями основного метода и адаптированными под конкретные виды деятель-

ности: «Саморегуляция подготовки спортсмена, СПС» (В.И. Моросанова, Л.А. Соколова, 1989), «Стиль саморегуляции студентов, ССС» (В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев, 1994), «Саморегуляция в избирательной кампании депутата, СИК» (В.И. Моросанова, Е.Н. Холопова, 1995) и др.

В данный момент нашим коллективом уже ведется анализ и корректировка разработанных ранее опросных методов. К настоящему моменту завершен пересмотр основного опросника ССПМ, и создана его новая версия - «ССПМ-2011» (Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., 2011). Следующим, не менее актуальным этапом, является разработка нового метода в рамках второго направления, диагностирующего саморегуляцию в учебной деятельности. Необходимость такой разработки обусловлена следующими причинами.

Во-первых, хотя ранее коллективом нашей лаборатории уже был разработан метод, диагностирующий регуляторные особенности в учебной деятельности, - опросник «Стиль саморегуляции студентов, ССС» (Моросанова В.И., Сагиев Р.Р., 1994), однако он был применим только к студенческим группам, и не мог быть использован в диагностике школьных групп. Между тем, представляется очевидным необходимость создания и апробации универсального инструмента, направленного на диагностику саморегуляции учебной деятельности в целом. Создание подобного метода позволит интегрировать изучение двух основных ступеней образования, что должно открыть новые перспективы исследований, позволяющие рассматривать универсальные формы регуляторных особенностей учащихся.

Во-вторых, создание нового опросного метода, направленного на диагностику саморегуляции учебной деятельности, после длительного перерыва (в 17 лет) потребовало от нас уточнения основных понятий и пересмотра уже ранее разработанных шкал предыдущего метода ССС-1994.

В-третьих, возрастающая потребность и постановка новых задач исследования саморегуляции в сфере образования, потребовали от нас также рассмотрения возможности включения в наш метод новых шкал, диагностирующих субъ-

ектные свойства, не менее важные, но ранее не реализованные в предыдущей версии (ССС-1994).

Исходя из перечисленных выше причин, нашей задачей стал поиск новых субъектных качеств к нашей методике, которые в перспективе могли бы стать шкалами опросника. С этой целью мы обратились к списку черт, выделенных в исследованиях В.И. Моросановой и ее коллег как имеющих регуляторную и стилеобразующую природу. По итогам проведенного анализа, экспертами в области психологии саморегуляции было принято решение остановить свой выбор на личностной характеристике ответственности, как имеющей приоритетное значение в учебной деятельности и обеспечивающей наиболее полную и продолжительную включенность в учебный процесс.

Цель следующего этапа работы заключалась в разработке и включении в создаваемый опросный метод новой шкалы, диагностирующей индивидуальную выраженность личностной характеристики ответственности в регуляторном аспекте применительно к учебной деятельности.

Для создания шкалы «ответственность», нам понадобилось, в первую очередь, определить и конкретизировать само понятие «ответственности» как субъектного свойства личности, а уже затем, на основании сформулированных выводов, составить список утверждений. С этой целью мы обратились к ранее проведенным нашей лабораторией исследованиям, в рамках которых изучались регуляторные проявления ответственности, и к ранее предложенной в модифицированной версии опросника Г.Ю. Айзенка «Личностный профиль, ЕРР» (Плахотникова И.В., 2003) шкале «ответственности». По мнению автора этого опросника, ответственное поведение человека характеризуют такие внешние проявления как добросовестность и обязательность, а безответственное – легкомыслие и небрежность по отношению к правилам и срокам.

В проведенных нашей лабораторией исследованиях было показано, что личностная характеристика ответственности может быть описана индивидуально-типическими особенностями саморегуляции, а значит, может рассматриваться в качестве регуляторно-личностного свойства. Данная особенность была также

подтверждена результатами статистических процедур, выявивших положительную корреляционную связь ответственности и основных звеньев процесса саморегуляции.

Как личностно-важное качество, ответственность является предпосылкой формирования эффективного стиля саморегуляции высокого уровня. Подтверждением тому стали выделенные в ходе проводимых экспериментов два варианта ответственного стиля саморегуляции, оба из которых обладают гармоничным профилем (Моросанова В.И., 2007).

Как субъектное свойство, ответственность способствует определению направления собственной активности и самоорганизации деятельности по достижению актуальных и предстоящих для индивида целей. В поведении, ответственность проявляется в достижении реалистично выдвигаемых субъектом целей. Именно реалистичность намеченной цели обуславливает ее достижение в строго определенный срок, способствуя высокой эффективности функционирования процессов саморегуляции, следовательно, и высокой эффективности деятельности (Моросанова В.И., Плахотникова И.В., 2003).

Мы разделяем позицию авторов, сформулированную по результатам их исследований, и вслед за ними, рассматриваем ответственность как личностную черту, выступающую предпосылкой формирования стиля саморегуляции.

В процессе становления индивида, как субъекта своей активности, важная роль в формировании свойства ответственности отводится развитию осознанной саморегуляции, но в тоже время, развитие ответственного отношения к деятельности оказывает влияние на формирование осознанной саморегуляции.

На основе анализа обыденных ситуаций, встречающихся в школьной и студенческой действительности, группой экспертов в области психологии саморегуляции были сформулированы 17 утверждений, предположительно направленных на диагностику регуляторной ответственности. Наряду с новыми, созданными «с нуля», нами адаптировались подходящие утверждения из аналогичной шкалы опросника «Личностный профиль, ЕРР» (Плахотникова И.В., 2003). В дальнейшем, сформированные утверждения были подвергнуты про-

верке. По итогам всех проведенных процедур были оставлены 9 утверждений, обладающие наилучшими психометрическими показателями и наиболее полно описывающие регуляторно-личностное свойство ответственности. Формулировки утверждений, вошедших в шкалу, построены как в прямой, так и в обратной форме, что должно устранить тенденцию на согласие респондентов, склонных давать положительные ответы.

РАЗРАБОТКА СТРУКТУРЫ ОПРОСНИКА «СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ССУДМ-2011)» И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ШКАЛ

Помимо создания ряда новых утверждений, в разработку методики были привлечены уже ранее существующие и содержащиеся в следующих опросных методах: «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ-2004), «Стиль саморегуляции студентов» (ССС-1994). Кроме того, мы обратились к модифицированной версии опросника Г.Ю. Айзенка «Личностный профиль, ЕРР» (И.В. Плахотникова, 2003) для анализа и последующего формирования высказываний на шкалу «ответственность». Нами производилась процедура выбора и адаптации утверждений уже хорошо зарекомендовавших себя опросных методов, при этом наша задача сводилась к внесению лишь минимально-необходимых изменений в содержание утверждений, позволяющих перевести предложенную испытуемым ситуацию «на почву» учебной деятельности (касательно метода СПМ), придать ей универсальную форму, одновременно подходящую для студентов и школьников (касательно метода ССС).

После удаления пунктов, показавших низкое деление по выборке, остальные пункты были подвергнуты проведению основных психометрических процедур, по итогам которых был сформирован финальный вариант опросника, включающий 67 утверждений, по 9 в 9-ти из представленных в нем шкал.

Опросный метод диагностирует 10 показателей, соответствующих 10-ти шкалам. Выделяются шкалы, диагностирующие основные регуляторные процессы: шкала планирования (Пл), моделирования (М), программирования (Пр),

оценивания результатов (Ор). А также, шкалы, диагностирующие развитие субъектных свойств: шкала самостоятельности (С), гибкости (Г), надежности (Н), ответственности (Отв). Помимо них, в опросник включены: шкала общего уровня саморегуляции (ОУ), получаемая путем суммирования результатов по шкалам регуляторных процессов и субъектных свойств, а также шкала социальной желательности (СЖ). Ниже нами приводится описание каждой из них.

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует особенности целеполагания и удержания целей учащимся: умение выбирать и определять, ставить и удерживать учебные цели, а также планировать последовательность их достижения в процессе учебной деятельности.

Шкала «Моделирование» (М) характеризует индивидуальную развитость представлений учащегося о системе значимых внешних и внутренних условий достижения конкретной учебной цели, степени их осознанности, детализированности и адекватности.

Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования учащимся своих действий: умение разрабатывать способы и методы достижения поставленных целей, определять последовательность исполнения действий в процессе выполнения учебных заданий.

Шкала «Оценивание результатов» (Ор) определяет развитость, адекватность и строгость оценки учащимся себя и результатов своей деятельности, поведения; соответствия результатов целям и критериям успешности их достижения; сформированности контроля и коррекции результатов учебной деятельности, осуществляемых посредством индивидуально-принятых эталонов успешности обучения.

Шкала «Гибкости» (Г) отражает способность перестраивать систему саморегуляции и тактику поведения при изменении значимых внешних и внутренних условий учебной деятельности.

Шкала «Самостоятельности» (С) измеряет способность учащегося к внутренней инициации выдвигаемых им целей учебной активности, самостоятельному удержанию и достижению этих целей в процессе учебной деятельности.

Шкала «Надежности» (Н) определяет степень индивидуальной устойчивости функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее процессов в ситуации помех, в условиях повышенной или заниженной психической напряженности, высокой или низкой мотивации обучения.

Шкала «Ответственности» (Отв) измеряет способность учащегося поддерживать свою активность через осознание степени значимости выполняемой деятельности для себя и окружающих.

Шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ) характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности в учебной деятельности.

Шкала социальной желательности (СЖ) диагностирует склонность испытуемых приукрашивать себя и свое поведение благодаря предпочтению социально более приемлемых вариантов ответа.

Обработка результатов опросного метода проводится путем суммирования сырых баллов, совпадающих с ключом опросника. Уровень развитости каждого показателя вычисляется в соответствии с нормативными данными, полученными в ходе верификации метода.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ОПРОСНИКА «СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ССУДМ-2011)»

Работа над созданием опросного метода велась нами в четыре основных этапа, чередующих теоретическую и экспериментальную работу и включала в себя пилотажное и основное исследования.

Пилотажное исследование включало в себя анализ литературных источников на предмет уточнения и конкретизации основных понятий, необходимых для разработки опросного метода. На основании его результатов были сформу-

лированы 96 утверждений, составивших первую версию стимульного материала. Сбор экспериментальных данных проводился на контингенте учащихся общеобразовательных школ (объем пилотажной выборки составил 200 человек). Полученные эмпирические данные были подвергнуты проведению основных диагностических, и, вслед за этим, статистических процедур. По итогам процедур по определению основных психометрических показателей были отсеяны 20 утверждений, не соответствующих статистическим критериям стандартизации психологических методов.

На этапе основного исследования нами решалась задача дополнительного уточнения шкал опросника. Экспертами в области психологии саморегуляции были содержательно оценены оставшиеся утверждения с предварительной отнесенностью к тем, или иным шкалам. Далее, последовала процедура добавления новых утверждений для уравнивания их общего количества в каждой из шкал. По завершению данного этапа был получен новый стимульный материал опросника, на этот раз, составивший 106 утверждений. В рамках экспериментальной стадии были проведены основные диагностические процедуры, необходимые для разработки и стандартизации опросного метода на выборке учащихся средних общеобразовательных школ и студентов всех курсов различных факультетов. Испытуемым, предъявлялся стимульный материал, и от них требовалось выбрать один из четырех вариантов ответа: «Подходит», «Пожалуй, подходит», «Пожалуй, не подходит», «Не подходит». Общий объем экспериментальной выборки составил 702 человека, из которых 247 мужчин и 455 женщин, 435 учащихся школ 7-11 классов и 267 учащихся ВУЗа. Размер экспериментальной выборки соответствует требованиям валидации психологических методов.

После завершения сбора эмпирических данных была проведена собственно стандартизация нового опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУДМ-2011), в процессе которой вычислялись основные психометрические характеристики утверждений и шкал опросника.

Проведенная на всех утверждениях опросника описательная статистика позволила нам исключить из дальнейшего анализа утверждения, плохо разделявшие выборку испытуемых. На оставшихся утверждениях был проведен факторный анализ по методу главных компонент с последующим Varimax вращением (выборка факторизации составила 702 человека). Факторный анализ отчетливо выделил 9 факторов. Полученное девятифакторное решение было признано оптимальным, поскольку оно хорошо содержательно интерпретировалось и наиболее полно отражало структуру системы осознанной саморегуляции в соответствии с 9-ю разрабатываемыми шкалами опросника. Кумулятивный процент дисперсии, описываемый девятью факторами, составил 40,74%.

Следующим этапом явилось определение дискриминативной надежности утверждений опросника, оцениваемой нами по величине фи-коэффициента. Для этого определялись края, экстремальные по уровню развития показателей каждой из шкал опросника (по 30% для каждого края, всего 420 человек). Утверждения, фи-коэффициент которых оказался не значимым при $p \leq 0,01$, были признаны не дифференцирующими и исключены из дальнейшего анализа. Для всех оставшихся пунктов фи-коэффициент превышает критическое значение $I_{грI}$ и находится в пределах от 0,240 до 0,778. Проведенные таким образом вычисления подтвердили дискриминативную надежность утверждений разрабатываемого опросного метода.

Оставшиеся утверждения, сформированные в соответствии с 9-ю шкалами, были подвергнуты проверке на внутреннюю согласованность (внутреннюю надежность), для отбора 9-ти наиболее согласующихся между собой утверждений в каждой из шкал опросника. Надежность шкал оценивалась на основании вычисления коэффициента α (альфа) Л. Кронбаха (Cronbach, 1951). Разброс коэффициента внутренней согласованности пунктов каждой шкалы находится в пределах от 0,60 до 0,76, что свидетельствует в пользу достаточной однородности состава утверждений в каждой из шкал разрабатываемого нами опросного метода.

Для сформированного, таким образом, конечного состава шкал нашего опросника вычислялась ретестовая надежность методом линейной корреляции К. Пирсона (Pearson, 1896); объем выборки составил 115 человек. Коэффициент корреляции (r) между двумя экспериментальными замерами оказался значимым для всех шкал опросника в пределах от 0,50 до 0,70 при $p < 0,01$, что свидетельствует о высокой устойчивости и хорошей воспроизводимости результатов, разработанного нами, конструкта опросника «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУДМ-2011).

Конструктивная валидность опросника ССУДМ-2011, также вычислялась методом линейной корреляции К. Пирсона (таблица 1, таблица 2). С опросником ССС-1994 (объем выборки – 267 учащихся ВУЗа), валидность разрабатываемого опросного метода была подтверждена значимыми коэффициентами корреляции (r) при $p < 0,01$ для шкал «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Самостоятельность», «Надежность», «Социальная желательность», «Общий уровень саморегуляции». С опросником ССПМ-2004 (объем выборки – 252 учащихся школ) валидность ССУДМ-2011 была подтверждена значимыми коэффициентами корреляции (r) при $p < 0,01$ для шкал «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Общий уровень саморегуляции».

Таблица 1. Корреляции показателей опросника ССУДМ-2011 с показателями опросника ССС-1994

Показатели	Коэффициент корреляции (r)
Планирование	0,51
Моделирование	0,60
Программирование	0,46
Оценивание результатов	0,31
Гибкость	0,58
Самостоятельность	0,22
Надежность	0,60

Социальная желательность	0,41
Общий уровень саморегуляции	0,66

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

Таблица 2. Корреляции показателей опросника ССУДМ-2011 с показателями опросника ССПМ-2004

Показатели	Коэффициент корреляции (r)
Планирование	0,26
Моделирование	0,50
Программирование	0,41
Оценивание результатов	0,54
Гибкость	0,30
Общий уровень саморегуляции	0,65

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

Необходимо отметить, что низкие для ряда шкал показатели конструктивной валидности, по-нашему мнению, объясняются рядом причин. Во-первых, большинство утверждений, представленных в нашем опросном методе, являются новыми по сравнению с утверждениями опросника ССС-1994. Во-вторых, проведенный нами факторный анализ при стандартизации нового опросного метода, и не проводившийся ранее при стандартизации ССС-1994, выявил факт принадлежности ряда утверждений совсем к другим шкалам, нежели указанным в ключе опросника. В-третьих, утверждения опросника ССУДМ-2011 построены в универсальной форме, подходящей для диагностики и школьников, и студентов, тогда как содержание утверждений опросника ССС-1994 позволяет применять его лишь на студентах, что и находит свое отражение в результатах корреляционного анализа двух методов.

Касательно низких корреляций ряда шкал разработанного нами метода ССУДМ-2011 со шкалами опросника ССПМ-2004 нужно отметить, что последний из них направлен на диагностику саморегуляции поведения безотносительно к конкретному виду деятельности, в то время как собственно ССУДМ-2011 диагностирует саморегуляцию непосредственно в учебной деятельности. В дальнейших исследованиях сотрудниками лаборатории Психологии саморегуляции планируется изучить дискутируемый на сегодняшний день вопрос относительно меры участия стиля саморегуляции учебной деятельности в формировании стиля саморегуляции поведения.

Тем не менее, прямым доказательством того, что разработанный нами опросный метод изучает именно конструкт саморегуляции, является наличие в достаточной мере высокой корреляции между показателями «общего уровня саморегуляции» (ОУ) нашего метода и двух других методов, что, в свою очередь, свидетельствует в пользу достаточной конструктивной валидности разработанного нами опросника.

В рамках заключительного этапа стандартизации были определены тестовые нормы разработанного нами опросного метода. Для этого мы преобразовали сырые баллы на основании совпадения с ключом в стандартизованные показатели шкалы стейнгоу, затем, для каждой шкалы были рассчитаны критические диапазоны показателей, определившие границы низкого, среднего и высокого уровней развития изучаемого процесса, свойства, социальной желательности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДИФИЦИРОВАННОЙ ВЕРСИИ ОПРОСНИКА «СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ССУДМ-2011» В ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ. КРИТЕРИАЛЬНАЯ ВАЛИДНОСТЬ

Вопрос о критериальной валидности разработанного нами опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУДМ-2011) будет решаться по мере проведения эмпирических исследований. В процессе этих исследований планируется изучить проявления стилевых особенностей саморегуляции

учащихся в зависимости от различных личностных особенностей (мотивации, временной перспективы, акцентуации личности, темпераментальных диспозиций) в ситуации учебной деятельности, а также регуляторные особенности учащихся при выборе профиля дальнейшего обучения и, непосредственно, профессии.

На данном же этапе нами определялась критериальная валидность разработанного опросного метода путем сопоставления академической успеваемости учащихся с показателями, получаемыми по нашей методике. В начале статьи мы отмечали, что саморегуляция связана с успешностью учебной деятельности, что не раз находило отражение в публикациях лаборатории Психологии саморегуляции ПИ РАО (Моросанова, В.И., Коноз, Е.М., 2000; Моросанова, В.И., Сагиев, Р.Р., 1994; Плахотникова, И.В., Моросанова, В.И., 2003). Потому нам предстояло подтвердить выдвинутое предположение, на сей раз, в отношении разработанного нами опросного метода. При этом, впервые, в качестве показателя академической успеваемости выступила 100 балльная система, которая, в отличие от традиционной, 5-ти балльной системы, является наиболее удобной для исследователя, так как предоставляет большую свободу в проведении статистических процедур. Таким образом, в качестве внешнего критерия, показателя академической успеваемости, выступили результаты школьных экзаменационных тестирований форм ГИА (Государственной Итоговой Аттестации) и ЕГЭ (Единого Государственного Экзамена) для 9-го (объем выборки составил 97 человек) и 11-го (объем выборки составил 72 человека) классов соответственно. Для сопоставления нами использовалось среднее баллов, полученных учащимися в ходе сдачи двух обязательных предметов экзаменационного тестирования ГИА и ЕГЭ (русский язык и алгебра).

Основная гипотеза для проверки критериальной валидности, заключалась в том, что высокая развитость саморегуляции учебной деятельности, основных ее процессов и субъектных свойств, может выступать фактором успешности прохождения экзаменационных тестирований.

Результаты корреляционного анализа (по Пирсону) выявили значимые положительные взаимосвязи между показателями опросника ССУДМ-2011 и результатами прохождения учащимися экзаменационных тестирований форм ГИА и ЕГЭ, что подтвердило выдвинутое нами предположение (таблица 3, таблица 4).

Таблица 3. Взаимосвязь результатов экзаменационного тестирования ГИА с показателями ССУДМ-2011

Корреляции									
	ОУ	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	Н	Отв
ГИА Корреляция Пирсона	,434**	,410**	,328**	,325**	,412**	,303**	,302**	,300**	,297**
Знч.(2-сторон)	,000	,000	,001	,001	,000	,003	,003	,003	,003
N (количество испытуемых)	97	97	97	97	97	97	97	97	97

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

Таблица 4. Взаимосвязь результатов экзаменационного тестирования ЕГЭ с показателями ССУДМ-2011

Корреляции									
	ОУ	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	Н	Отв
ЕГЭ Корреляция Пирсона	,275*	,180	,275*	,145	,323**	,153	,201	,160	,214
Знч.(2-сторон)	,019	,131	,019	,226	,006	,198	,090	,179	,071
N (количество испытуемых)	72	72	72	72	72	72	72	72	72

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

Отметим, что существенно более низкие показатели, отражаемые во втором случае, по-нашему мнению, объясняются меньшей значимостью осознанной саморегуляции учебной деятельности на этапе прохождения учащимися формы ЕГЭ. Как известно, наибольшая важность осознанной саморегуляции проявляется при освоении человеком новой для себя деятельности (Моросанова В.И., 2001). В данном случае, деятельность сдачи учащимися формы ЕГЭ в 11-ом

классе не является для них новой, поскольку освоение основ этой деятельности происходит уже во время сдачи формы ГИА в 9-ом классе, таким образом, к моменту прохождения формы ЕГЭ, учащиеся подходят уже с относительно успешным опытом подготовки к тестовым испытаниям. Соответственно, на этапе прохождения формы ЕГЭ саморегуляция учебной деятельности играет меньшую роль, что и находит отражение в результатах корреляционного анализа. В целом, можно заключить, что при прохождении учащимися формы ЕГЭ происходит достижение повторно поставленной цели по уже разработанной и, в той или иной мере, успешно примененной на прошлом этапе программе действий. Поэтому значительную роль в прохождении, все же новой, формы ЕГЭ играет именно моделирование значимых условий достижения цели ($r=0,27^*$) и оценивание результатов ($r=0,32^{**}$), как необходимые компоненты общего процесса саморегуляции, обеспечивающие учащегося поиском нового в уже знакомой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной статье изложены результаты разработки новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУДМ-2011). Опросник позволяет диагностировать стилевые особенности саморегуляции учебной деятельности у школьников и студентов. В нем пересмотрены и улучшены психометрические показатели всех шкал, входящих в предшествующий ему опросный метод «Стиль саморегуляции студентов» (ССС-1994), а также добавлена новая шкала «ответственности». Проведенные эмпирические и статистические процедуры (факторный анализ по методу главных компонент с последующим Varimax вращением; определение дискриминативной надежности, оцениваемой по величине фи-коэффициента; оценивание внутренней надежности шкал на основании вычисления коэффициента α (альфа) Л. Кронбаха (Cronbach, 1951); вычисление ретестовой надежности, конструктивной и критериальной валидности опросника методом линейной корреляции К. Пирсона (Pearson, 1896)), пред-

ставленные в данной статье, подтвердили диагностическую пригодность разработанного метода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. – СПб.: Питер, 2003. - 688 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Бодалев А.А., Столин В.В., Общая психодиагностика. – СПб.: Изд-во «Речь», 2006.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. -528 с.: (Серия «Мастера психологии»).
4. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / Пер. с англ. - Киев: ПАН Лтд., 1994. - 284 с.
5. Кондаков И.М. Создание психологических опросников с помощью статистического пакета SPSS for Windows 11.5.0. Учебно-методическое пособие. М., 2006.
6. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
7. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. - 1989. -№ 5. - С. 18–26.
8. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции индивидуальных стилей саморегуляции человека. - М.: Наука, 2001. - 192 с.

9. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Новая версия опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» // Вопросы психологии. - 2011.- №1.- С. 10-18.
10. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. - М.: Когито-Центр, 2004. - 44 с. (Психологический инструментарий).
11. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. - 2000. - №2. - С. 118-124.
12. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. - 1994. - №5. - С. 134-140.
13. Моросанова В.И., Плахотникова И.В. Роль личностных свойств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. Под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический институт РАО, 2006. – С. 38-67.
14. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2007. – 392с.
15. Плахотникова И.В. Методика исследования личностного профиля по Г. Айзенку // Психологическая диагностика. 2003. №2. С.24-30.
16. Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Развитие личностной саморегуляции. М.: Вербум- М. 2003.
17. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. Под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический институт РАО, 2006. – 320 с.: ил. – (Фундаментальные исследования в психологии).
18. Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Моросановой. – М. – Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. - 431 с.: Ил. (Фундаментальные исследования в психологии).