



мент между доверием и личностными характеристиками студентов-психологов. Установлена значимая положительная корреляция между показателями: характеристикой доверия и показателями общительности. Определен дальнейший план работы, который позволит психологам проводить мониторинг развития психологического портрета студентов-психологов. Определена возможность применить (рекомендации) в профессиональной деятельности психолога, разработать рекомендации в рамках профессионального индивидуального и карьерного консультирования абитуриентов, студентов-психологов.

**Ключевые слова:** психолог, доверие, профессионализм, психологический портрет, личностные характеристики.

#### SUMMARY

The article examines the question of the possible interdependence of the professionally important quality of a psychologist as trust and certain personal characteristics that determine the psychological portrait of a psychologist, deals with the ascertaining experiment between trust and personal characteristics of psychology students. A significant positive correlation was established between the indicators: the characteristic of trust and the indicators of sociability. A further work plan has been determined, which will allow psychologists to monitor the development of the psychological portrait of psychology students. The opportunity to apply (recommendations) in the professional activity of a psychologist, to develop recommendations in the framework of professional individual and career counseling of applicants, psychology students has been determined.

**Key words:** psychologist, trust, professionalism, psychological portrait, personal characteristics.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гриммак Л. П. Общение с собой: начало психологической активности. – М., 2009. – 373 с.
2. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 290 с.

3. Кон И. С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

4. Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений. – М.: Когито-центр, 1998. – 216 с.

5. Мясищев В. М. Психология отношений. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

6. Сафонов В. С. О психологии доверительного общения // Проблема общения в психологии. – М.: 1981. – 341 с.

7. Скрипкина Т. П. Типы доверительных отношений и коммуникативная компетентность учителя // Человек в Современном мире: кризис и глобализация: материалы Международ. науч.-практ. конф. Москва, 2020. – С. 215–225



**Н. Ю. Камракова**

УДК 159.9

### РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ТРЕВОЖНЫХ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ

Основной государственный экзамен (ОГЭ) как аттестационная процедура проводится с целью оценки знаний, умений и навыков девятиклассников. Результаты экзамена учитываются при переводе обучающихся в 10 класс или поступлении в учреждения среднего профессионального образования (колледжи, техникумы и пр.) в случае ухода из школы. Помимо владения системой знаний по школьной программе, девятиклассникам нужно уметь правильно интерпретиро-



вать задания, грамотно заполнять бланки и работать в условиях ограниченного времени. Подготовка к ОГЭ предполагает устранение пробелов в знаниях, приобретение навыков работы с контрольно-измерительными материалами. Психологическая подготовка направлена на знакомство с процедурой проведения экзамена, что снижает неопределенность, а также на освоение приемов саморегуляции эмоционального состояния в ситуации экспертной оценки.

Несмотря на подготовительную работу, девятиклассникам далеко не всегда удается в полной мере реализовать свой потенциал. Проблема видится в расстановке акцентов. Совокупность приемов саморегуляции эмоционального состояния, освоенная на этапе подготовки к ОГЭ, представляется недостаточно эффективной по сравнению со сформированной системой осознанной саморегуляции деятельности, которая актуализируется в ситуации экзамена. Несформированность системы саморегуляции деятельности затрудняет достижение успеха там, где требуется самостоятельная оценка условий и постановка цели, выбор способов и средств ее достижения, планирование действий, соотнесение результатов деятельности с показателями ее успешности.

Связь саморегуляции с успешностью деятельности многоаспектно рассмотрена отечественными и зарубежными исследователями (М. Я. Басов, Ю. Я. Голиков, Л. Г. Дикая, В. А. Иванников, А. Н. Костин, А. О. Прохоров, Д. А. Леонтьев, Т. И. Шульга, Е. А. Сергиенко,; L. Ashburn-Nardo, R. F. Baumeister, C. S. Carver, P. Karoly, A. Y. Mark, M. J. Monteith, B. J. Schmeichel, D. O'Shea, K. D. Vohs). В работах представлена и обоснована структура саморегуляции [3; 6; 8; 10; 11], изучены ее когнитивные, личностные, возрастные детерминанты [1; 2; 11; 13; 14].

Согласно результатам исследований, фактором, затрудняющим осознанную саморегуляцию деятельности у подростков, в частности ее гибкость и надежность в ситуации экзамена, может оказаться избыточная оценочная (тестовая) тревожность. Повышенное

эмоциональное возбуждение, связанное с ожиданием возможного неблагоприятия, ухудшает психофизиологическое состояние подростков, порождает физический дискомфорт, влияет на качество регуляции произвольной активности. Природа феномена, структура и проявления описаны отечественными и зарубежными исследователями [4; 5; 7; 12; 15; 16]. В работах отмечается, что оптимальный уровень экзаменационной тревожности – не слишком высокий и не слишком низкий – мобилизует личностные ресурсы школьника, обеспечивает эффективность деятельности, в то время как превышение оптимума приводит к ее дезорганизации. Одним из условий преодоления избыточной тревожности авторы называют развитие осознанной саморегуляции, что обеспечивает, в числе прочего, снижение уязвимости к стрессу.

Поскольку высокая тревожность является фактором, осложняющим деятельность девятиклассников во время экзамена, программа сопровождения должна быть направлена на формирование основ его преодоления и профилактики. Развитие психологических компетенций, позволяющих девятиклассникам успешно проходить экзаменационные испытания, тесно связано с формированием системы саморегуляции деятельности на этапе подготовки к экзамену.

Цель статьи – в представлении данных эмпирического исследования особенностей саморегуляции учебной деятельности у тревожных девятиклассников; в обосновании необходимости специально организованной работы по психологическому сопровождению обучающихся данной группы на этапе подготовки к ОГЭ, одним из направлений которой является создание условий для развития индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности.

Исследование проведено под нашим руководством Н. В. Криштоп на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 36» г. Вологды. В нем приняли участие 48 обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции учебной деятельности в целом и по отдельным компонентам (процессуальным и личностным).



Задачами исследования стали уточнение характеристик оценочной тревожности обучающихся; определение уровня развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств; реализация программы развивающих занятий; оценка динамики развития составляющих индивидуальной системы осознанной саморегуляции деятельности у девятиклассников.

В работе использованы следующие методики: опросник тревожности Ч. Д. Спилбергера (в адаптации В. Н. Карандашева и М. С. Лебедевой) [5]; методика исследования стилиа саморегуляции учебной деятельности В. И. Моросановой [9].

Методика Ч. Д. Спилбергера в адаптации В. Н. Карандашева и М. С. Лебедевой применялась с целью уточнения характеристик оценочной тревожности обучающихся по параметрам «общий уровень оценочной тревожности», «беспокойство», «эмоциональность».

В результате обработки первичных данных определены абсолютные величины показателей выраженности признака по каждой из шкал опросника, уточнен уровень выраженности признака в соответствии с представленными в методике границами значений. Анализ распределения количества обучающихся по уровню выраженности признака позволил отметить следующее:

1. По шкале «общий уровень оценочной тревожности» 68 % девятиклассников имеют высокий уровень тревожности, 32 % девятиклассников – средний уровень. Это может говорить о том, что у большинства опрошенных девятиклассников в ситуации экзамена актуализируется сильное переживание тревоги, в результате чего возникает дезорганизация деятельности и поведения, и подросток действует гораздо ниже своих возможностей. Действия в этом случае характеризуются хаотичностью, искаженной стратегией. Время от времени подростки действуют наугад, не обращая внимания на то, какова реальная ситуация. Лишь треть опрошенных способны преодолеть волнение, собраться с мыслями,

вникнуть в смысл задания, сосредоточиться на его выполнении.

2. По шкале «беспокойство» 28 % девятиклассников имеют высокий уровень выраженности признака, 72 % девятиклассников – средний уровень. Результаты могут говорить о том, что часть выборки девятиклассников в ситуации экзамена склонна к повышенному беспокойству, которое связывается с мыслями о собственной беспомощности, некомпетентности, с ожиданием неудачи, представлением ее последствий. 72 % выборки девятиклассников обнаруживают в ситуации экспертной оценки средний уровень беспокойства, что также может отрицательно влиять на качество выполнения заданий;

3. По шкале «эмоциональность» 26 % девятиклассников имеют высокий уровень выраженности признака, 71 % девятиклассников – средний уровень, 2 % опрошенных – низкий уровень выраженности признака. Это может говорить, о том, что в ситуации оценивания у большей части девятиклассников могут проявиться неспецифические реакции, вызываемые возбуждением вегетативной нервной системы и переживаемые в выраженных ощущениях физического дискомфорта (ощущение напряжения, увеличение частоты сердечных сокращений, тремор рук и др.), что негативно сказывается на ходе и результатах деятельности.

Таким образом, девятиклассники, вошедшие в выборку, склонны испытывать в ситуациях экспертной оценки тревогу, неуверенность в себе и повышенное эмоциональное возбуждение. Мысли о собственной беспомощности, некомпетентности, ожидание неудачи, представление ее последствий, а также переживание выраженного физического дискомфорта (ощущение напряжения, тремор рук и пр.) могут негативно сказываться на ходе и результатах деятельности в период подготовки к экзамену и непосредственно в ситуации ОГЭ.

Выявление особенностей саморегуляции учебной деятельности у девятиклассников с высоким и средним уровнем оценочной тре-



возности произведено с помощью опросника В. И. Моросановой. Методика позволила определить исходный уровень развития регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов) и регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность). В результате анализа распределения обучающихся по уровню выраженности признака отмечено следующее.

1. По шкале «планирование» 75 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 25 % учеников – низкий уровень. Это может говорить о том, что у большинства опрошенных девятиклассников сформирована потребность в планировании своей деятельности. Но четверть выборки к планированию деятельности не склонна, о поэтапном достижении цели предпочитает не задумываться, ориентирована на спонтанность или внешнюю регуляцию этапов движения.

2. По шкале «моделирование» у 29 % вошедших в выборку девятиклассников – средний уровень выраженности признака, у 71 % опрошенных – низкий уровень. Данные позволяют говорить о том, что только треть девятиклассников способна выделить значимые условия достижения цели. Большинство опрошенных не готовы к адекватной оценке значимости внутренних и внешних условий, к определению программы действий, важных для достижения цели в текущей ситуации. Невнимание к изменению значимых условий часто приводит к неудачам.

3. По шкале «программирование» 17 % девятиклассников имеют высокий уровень выраженности признака, 54 % учеников имеют средний уровень, 29 % опрошенных – низкий уровень выраженности признака. По результатам диагностики можно говорить о том, что большая часть девятиклассников имеет сформированную потребность продумывать варианты действий и поведения для достижения запланированных целей. 29 % учеников, скорее всего, не обдумывают последовательность своих действий. Они пред-

почитают действовать спонтанно, без предварительной программы действий, путем проб и ошибок. В связи с этим довольно часто сталкиваются с несоответствием полученных результатов и целей деятельности.

4. По шкале «оценивание результатов» 29 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 71 % опрошенных – низкий уровень. По результатам диагностики можно предположить, что треть выборки девятиклассников имеет достаточно развитую и адекватную систему оценивания, сформированные и устойчивые критерии оценки. Однако большинство учеников, вероятнее всего, не склонны к анализу результатов. Их критерии успешности / неуспешности деятельности диффузны. При возникновении затруднений или изменении объема работы это может привести к резкому ухудшению качества результатов.

5. По шкале «гибкость» 38 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 62 % учеников – низкий уровень. Можно говорить о том, что лишь меньшая часть школьников демонстрирует пластичность регуляции, т. е. при рассогласовании результатов с целью своевременно вносит коррективы в регуляторные действия. Гибкость позволяет им адекватно реагировать на изменение обстоятельств и успешно решать задачу. Большинство девятиклассников в динамично меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, не способны к адекватной реакции на изменения. Оценка несогласованности результатов и цели деятельности, а также своевременное внесение корректив у таких обучающихся затруднены.

6. По шкале «самостоятельность» у 13 % девятиклассников – высокий уровень выраженности признака, у 38 % опрошенных – средний уровень. 49 % учеников имеют низкий уровень выраженности признака. Судя по результатам, половина девятиклассников достаточно самостоятельна в организации собственной активности, планировании деятельности по достижению цели. Половина опрошенных чаще следует чужим советам,



ориентируется на мнения и оценки окружающих; при отсутствии помощи со стороны регуляция деятельности у таких обучающихся затруднена.

7. По шкале «надежность» 67 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 33 % учеников – низкий уровень. Можно говорить о том, что у большей части выборки девятиклассников саморегуляция в отдельных ее составляющих функционирует достаточно устойчиво (даже в ситуации помех, снижения мотивации, нарастания психической напряженности). Однако у трети выборки качество учебных действий зависит от самочувствия или интереса; при наличии отвлекающих факторов им трудно сосредоточиться на выполнении задания и довести дело до конца. Обидные замечания, внезапные вопросы преподавателя, указание на ошибки снижает уверенность в себе, способность к адекватной регуляции деятельности.

8. По шкале «ответственность» 75 % девятиклассников имеют средний уровень выраженности признака, 25 % опрошенных – низкий уровень. Большинство девятиклассников в целом осознают смысл учебной деятельности, понимают значимость ее результатов, проявляют ответственность при выполнении учебных заданий. Однако четверть выборки девятиклассников могут допустить безразличие, небрежное отношение к учебным обязательствам. Усталость, плохое самочувствие, скука могут оказаться поводом для недобросовестного выполнения учебного поручения, малоинтересного задания.

9. По шкале «общий уровень саморегуляции» 42 % опрошенных имеют средний уровень выраженности признака, 58 % учеников – низкий уровень. Полученные данные позволяют говорить о том, что часть девятиклассников в ситуациях учебной деятельности обнаруживает способность к эффективной регуляции произвольной активности. Однако у 58 % девятиклассников саморегуляция представляется недостаточной для достижения успеха.

Ориентируясь на среднее значение показателя выраженности признака по шкале «общий уровень саморегуляции» ( $\bar{x}=21$ ), можно в целом говорить о низком уровне развития системы осознанной саморегуляции учебной деятельности у тревожных девятиклассников, составивших выборку исследования. На фоне более выраженной способности к программированию ( $\bar{x}=4,83$ ) наиболее низкие показатели обнаружены по шкалам «моделирование» ( $\bar{x}=2,79$ ) и «оценивание результатов» ( $\bar{x}=2,92$ ). Кроме того, выделены группы девятиклассников со следующими особенностями саморегуляции:

- к планированию деятельности не склонны, об ее этапах предпочитают не задумываться, ориентированы на спонтанность в достижении цели или внешнюю регуляцию движения;

- не готовы к моделированию условий, к адекватной оценке их значимости, к определению программы действий, важных для достижения цели в текущей ситуации;

- не склонны к программированию целесообразных действий, к их обдумыванию; предпочитают действовать спонтанно, без предварительной программы, путем проб и ошибок;

- не освоен навык оценки результатов, к анализу результатов не склонны; критерии успешности/неуспешности деятельности диффузны, что приводит к резкому ухудшению качества результатов при изменении объема работы или возникновении трудностей;

- низкий уровень гибкости, что затрудняет внесение корректив в регуляцию деятельности; в динамично меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, не способны к адекватной реакции на изменения;

- низкая самостоятельность, автономность в организации собственной активности; чаще следуют чужим советам, ориентируются на мнения и оценки окружающих; при отсутствии помощи со стороны регуляция деятельности затруднена;

- низкая надежность системы саморегуляции в ситуациях помех, сниженной мотивации



вазии, возросшей психической напряженности; качество выполнения заданий зависит от обстоятельств, не связанных напрямую с целью деятельности;

– низкий уровень осмысления деятельности, ответственности за качество выполнения заданий; непонимание смысла деятельности порождает безразличное, небрежное отношение к учебным поручениям, снижение качества результата.

Из всего состава опрошенных девятиклассников были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Результаты проверки эквивалентности групп по каждой из шкал опросника В. И. Моросановой позволили констатировать отсутствие статистически значимых различий (при  $p < 0,05$ ).

На формирующем этапе исследования девятиклассники, вошедшие в экспериментальную группу, находились в течение 15 часов в условиях психологического тренинга. Групповая работа была направлена на развитие осознанной саморегуляции деятельности.

Программа занятий включила три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Этап *подготовительный* предполагал установление эмоционального контакта, уточнение ожиданий девятиклассников по развитию саморегуляции деятельности, определение правил работы в группе, формирование групповой сплоченности, преодоление коммуникативных барьеров. Этап *основной* был связан с осознанием проблемы саморегуляции, предполагал сравнение девятиклассниками привычных моделей поведения с открывшимися возможными, апробацию и закрепление новых способов действий. Этап *заключительный* включил деловую игру и оценку достигнутых в ходе тренинга результатов.

Программа объединила мотивационные, когнитивные, аффективные и поведенческие процессы. Мотивации подростков на развитие собственных ресурсов способствовало обсуждение причин успеха/неуспеха деятельности, связанных с саморегуляцией. Когни-

тивному развитию способствовала информационная насыщенность занятий, необходимость осознания противоречий между желаемым и действительным, переосмысления привычных способов организации и контроля произвольной активности. Аффективные процессы были заданы общей атмосферой занятий, атмосферой позитивного эмоционального контакта и открытости чувств.

Изменение привычной модели поведения было обеспечено развитием у обучающихся индивидуальной системы осознанной саморегуляции деятельности: навыков постановки цели, оценки значимости условий, определения оптимальной последовательности действий, оценки результатов, самостоятельности и ответственности девятиклассников, гибкости и надежности саморегуляции, а также навыков поведения обучающихся в стрессовой ситуации.

С целью уточнения эффективности программы занятий в экспериментальной группе школьников была произведена оценка сдвига значений показателей выраженности признака по каждой из шкал опросника В. И. Моросановой (Т-критерий Уилкоксона). Уровень значимости различий представлен в таблице 1.

В результате сравнения данных начальной и итоговой диагностики в экспериментальной группе девятиклассников были отмечены статистически значимые сдвиги показателей по всем шкалам опросника В. И. Моросановой (при  $p < 0,05$ ). Это позволило говорить о том, что школьники стали более способными к самостоятельному и ответственному целеполаганию и планированию, к анализу условий и выбору способов действий, к детализации программ достижения целей и оценке успешности деятельности. Показатели по шкалам «гибкость» и «надежность» – свидетельство роста умений перестраивать программу исполнительских действий согласно обстоятельствам, оставаться способным к осознанной регуляции деятельности в условиях нарастания психической напряженности. Итоговый показатель общего уровня саморегуляции школьников ( $\bar{x}=28,25$ ) позво-



Таблица 1

Таблица величин уровня значимости различий (экспериментальная группа, методика В. И. Моросановой)

Уровни значимости	Планирование_после_–_Планирование_до	Моделирование_после_–_Моделирование_до	Программирование_после_–_Программирование_до	Оценка_результатов_после_–_Оценка_результатов_до	Гибкость_после_–_Гибкость_до	Самостоятельность_после_–_Самостоятельность_до	Надежность_после_–_Надежность_до	Ответственность_после_–_Ответственность_до	Общий_уровень_после_–_Общий_уровень_до
Асимпт. знч.	0,002	0,026	0,016	0,016	0,003	0,024	0,004	0,033	0,003

Таблица 2

Таблица величин уровня значимости различий между данными по экспериментальной/контрольной группам после проведения цикла занятий (методика В. И. Моросановой)

Уровни значимости	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание_результатов	Гибкость	Самостоятельность	Надежность	Ответственность	Общий_уровень
Асимпт. знч.	0,041	0,038	0,036	0,027	0,036	0,044	0,041	0,024	0,025

лил говорить о положительной динамике в развитии индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности в совокупности всех составляющих.

По результатам сравнения данных начальной и итоговой диагностики в контрольной группе также отмечены различия, значимые на уровне статистической тенденции, по шкалам «Моделирование» и «Гибкость». Очевидно, способности и навыки, связанные с данными шкалами, могут постепенно развиваться в рамках повседневных ситуаций учебного взаимодействия, в процессе обучения и приобретения новых знаний, умений и навыков.

Для выявления значимости различий итоговых показателей саморегуляции в экспериментальной и контрольной группах девятиклассников использовался U-критерий Манна-Уитни. Уровень значимости различий по каждой из шкал опросника В. И. Моросановой представлен в таблице 2.

Анализ данных таблицы позволил оценить уровень значимости ( $p < 0,05$ ) и подтвердить достоверные различия итоговых показателей саморегуляции деятельности у тревожных девятиклассников контрольной и экспериментальной групп.

Наблюдение за действиями на экзамене по математике и анализ итоговых самоотче-



тов девятиклассников из экспериментальной группы показали следующее:

– сформированность навыка постановки цели и определения пути ее достижения в ситуации экзамена проявилась в стремлении девятиклассников к точному соблюдению инструкции к заданиям и следующих действиях: прочитать, запомнить, представить, воспроизвести на черновике, проверить, перенести в чистовой бланк ответов, проверить;

– сформированность навыка оценки условий с точки зрения значимости для успеха в ситуации экзамена проявилась в следующем: девятиклассники просматривали весь пакет КИМов, выделяли более сложные и менее сложные задания, фиксировали результат просмотра на черновике; следили за временем;

– сформированность умения определять оптимальную последовательность действий при выполнении заданий ОГЭ и работе с тестовым материалом проявилась в особенностях организации деятельности: девятиклассники начинали работу с более легких заданий, постепенно переходя к более сложным; применяли следующую последовательность действий по выполнению заданий: производили преобразование условий задания на черновике (например, в виде схемы), выделяли/подчеркивали опорные пункты, далее применяли алгоритм решения (формулу) и проверяли правильность решения;

– сформированность навыка оценки выполненных тестовых заданий проявилась в действиях, направленных на проверку процесса решения и его результата, производимых на черновике;

– сформированность самостоятельности учащихся в подготовке к экзамену, устойчивости и надежности функционирования системы саморегуляции учебной деятельности в ситуации экзамена проявилась в следующих особенностях поведения девятиклассников: работа шла размеренно, без видимых проявлений беспокойства и нервозности; если во время выполнения заданий возникали сложности, то работа откладывалась, девятикласс-

ники делали паузу (чтобы попить воды, например) и далее продолжали работу с заданиями.

Экспертиза успешности деятельности девятиклассников на экзамене подтвердила значимую положительную корреляционную связь результатов работы с текущей успеваемостью школьников ( $r_s=0,82$ ).

Обобщая результаты исследования, подчеркнем:

1. Девятиклассники склонны испытывать тревогу в ситуациях оценивания (во время контрольных, проверочных работ, экзаменов и т. п.). Эмоциональное возбуждение, связанное с ожиданием возможного неблагоприятного исхода, ухудшает психофизиологическое состояние подростков, затрудняет его произвольную регуляцию, подростки действуют гораздо ниже своих возможностей.

2. Уровень владения навыками осознанной саморегуляции деятельности у тревожных девятиклассников низкий. Имеются проблемы с определением цели и программы действий, адекватных текущей ситуации; оценка значимости условий затруднена; субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы; велика зависимость от мнений, оценок окружающих, при отсутствии помощи со стороны неизбежны регуляторные проблемы. Большинство тревожных девятиклассников не способно быстро и адекватно реагировать на изменения, в постоянно меняющихся обстоятельствах чувствуют себя неуверенно, действуют путем проб и ошибок. При наличии отвлекающих факторов им трудно сосредоточиться на выполнении задания и довести дело до конца; усталость, плохое самочувствие могут быть причиной безразличного отношения к выполнению задания.

3. Изменение привычной модели поведения возможно в рамках занятий по формированию у обучающихся индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности: навыков постановки цели, оценки значимости условий, определения оптимальной последовательности действий, оценки результатов, самостоятельности и ответст-



венности девятиклассников, гибкости и надежности саморегуляции, а также навыков поведения обучающихся в стрессовой ситуации.

4. По результатам формирующих процедур девятиклассники показывают осознанное владение целеполаганием и планированием; умение оценивать условия и выбирать способы и средства достижения цели, определять последовательность действий; развитость и адекватность оценки себя и результатов своей деятельности. Рост гибкости и надежности саморегуляции обеспечивает ее устойчивость в ситуации помех и возможность коррекции в меняющихся обстоятельствах. Корреляция результатов деятельности в ситуации экзамена и текущей успеваемости девятиклассников подтверждает эффективность новой модели поведения.

Таким образом, формирование индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности способствует развитию психологических компетенций, позволяющих тревожным девятиклассникам успешно проходить экзаменационные испытания. Результаты исследования могут быть учтены психологами образовательных организаций при разработке программ сопровождения тревожных девятиклассников на этапе подготовки к ОГЭ.

#### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме профилактики тревожности девятиклассников, в частности экзаменационной тревожности, формирования психологических компетенций, позволяющих девятиклассникам успешно проходить итоговые испытания в форме ОГЭ. Представлены данные эмпирического исследования особенностей саморегуляции у тревожных девятиклассников. Обоснована необходимость специально организованной работы по психологическому сопровождению обучающихся данной группы на этапе подготовки к ОГЭ, одним из направлений которой является создание условий для развития индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности.

**Ключевые слова:** основной государственный экзамен, оценочная тревожность, осознанная саморегуляция учебной деятельности, психологическая подготовка к экзамену, тренинг саморегуляции.

#### SUMMARY

The article is devoted to the problem of prevention anxiety for ninth graders. Exam anxiety – the formation of psychological competencies, allows ninth-grade students to pass state exam tests successfully. The article presents data from an empirical study of the features of self-regulation anxiety for ninth-graders. The necessity of specially organized work on psychological support of students of this group at the stage of preparation for the OGE is justified. One of these preparation directions is the creation of conditions for developing an individual system of arbitrary activity with conscious self-regulation.

**Key words:** the main state exam, evaluating anxiety, conscious self-regulation of educational activity, psychological preparation for the exam, self-regulation training.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ванин А. В. Взаимосвязь осознанной саморегуляции и временной перспективы у старшеклассников: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 24 с.
2. Гриненко Д. Н. Психолого-образовательное сопровождение развития саморегуляции студентов с различными когнитивными стилями: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2018. – 22 с.
3. Зобков А. В., Турчин А. С. Саморегуляция учебной деятельности: монография. – Владимир: Издательство ВлГУ, 2013. – 251 с.
4. Илюхин А. Г. Развитие совладающего поведения в юношеском возрасте: копинг-стратегии и оценочная тревожность // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 3 (25–26). – С. 476–482.
5. Карандашев В.Н., Лебедева М. С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию методики Ч. Спилбергера. – СПб.: Речь, 2004. – 80 с.



6. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27–42.

7. Леонова А. Б., Блинникова И. В., Капица М. С. Трансформация системы когнитивных ресурсов при возрастании эмоциональной напряженности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 1. – С. 69–90.

8. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции произвольной активности человека: дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1995. – 362 с.

9. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 94–112.

10. Неверов В. Н. Психологическая структура осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2012. – 22 с.

11. Психология саморегуляции в XXI веке: коллективная монография / под ред. В. И. Моросановой. – М.; СПб.: ООО «Нестор-История», 2011. – 466 с.

12. Стрижиус Е. И. Влияние «тревожности выпускника» на успешность сдачи старшеклассниками выпускных экзаменов (ЕГЭ и ГИА) // Психология обучения. – 2012. – № 12. – С. 54–67.

13. Филиппова Е. В. Регуляторные и личностные предикторы надежности действий учащихся на экзаменах: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2018. – 33 с.

14. Цыганов И. Ю. Влияние взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции и отношения к учению на результаты экзаменов: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 24 с.

15. Akinsola E. F., Nwajei A. D. Test Anxiety, Depression and Academic Performance: Assessment and Management Using Relaxation and Cognitive Restructuring Techniques // Psychology. – 2013. – Vol. 4. – No.6A1. – P. 18–24.

16. Arezou A., Rusnani A. K., Habibah E., Maznah B. Test anxiety and its related concepts: a brief review // Education Sciences and Psychology. – 2012. – No.3 (22). – P. 3–8.

## НАШИ АВТОРЫ

