

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНОГО ЗАДАНИЯ

© 2011 г. Е.И. Рассказова

Кандидат психологических наук, младший научный сотрудник
 Научного центра психического здоровья РАМН, Москва;
 e-mail: l_rasskazova@yahoo.com

Представлены результаты исследования роли психологических факторов саморегуляции (индивидуального стиля саморегуляции, жизнестойкости, локуса каузальности, самооффективности) на этапах выбора и спонтанного изменения выбора учебного задания у студентов ($n = 100$). Показано, что жизнестойкость и автономный локус каузальности способствуют выбору нового в отличие от выбора привычной деятельности и безличного выбора, а также предвосхищению трудностей без фиксации на них. Общая самооффективность является важным фактором выбора типа задания. Изменение выбора сопряжено с особенностями планирования, оценки результата и самостоятельностью саморегуляции. В определенных условиях изменение выбора может способствовать повышению эффективности деятельности и не является нарушением саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция, выбор и изменение выбора, жизнестойкость, локус каузальности, самооффективность.

Значительная часть психологических моделей саморегуляции деятельности [3, 4, 10 и др.] посвящена процессам целеполагания и целедостижения и в меньшей степени – процессам выбора деятельности. Отказ от выполнения и смена деятельности неизбежно рассматривались в данных моделях как неудача саморегуляции. Однако можно привести множество примеров из общей и клинической психологии, когда отказ от деятельности эффективен [12, 18]. Это связано со сложностью мотивационной системы – возникает необходимость неоднозначного выбора между разными видами деятельности. Так, иногда человек выбирает между реализацией нескольких типов деятельности, каждая из которых не является для него ведущей, или, например, он переоценивает свою деятельность с точки зрения всей системы мотивов и выбирает новую (рис. 1).

Требование экологической валидности подразумевает необходимость исследования саморегуляции в контексте выбора между различными (не только основными) типами деятельности.

Аналоги мотивационного и волевого этапов саморегуляции можно выявить в разных концепциях [5, 13, 15, 16]. Переоценка деятельности формально является мотивационным процессом, однако, на наш взгляд, механизмы выбора деятельности и ее переоценки различны. Об этом

свидетельствуют примеры ригидности, когда выбор и реализация деятельности сами по себе не затруднены, но при возникновении трудностей человек не может остановиться и переоценить деятельность и продолжает совершать неэффективное поведение.

Основная *теоретическая гипотеза* состоит в том, что механизмы саморегуляции на каждом из трех этапов различны, причем на переоценку и смену деятельности влияют не только психологические факторы выбора мотива деятельности, но и другие.

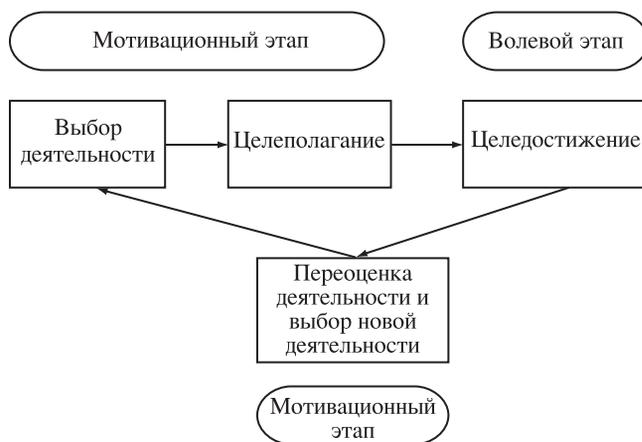


Рис. 1. Процессы саморегуляции.

Цель данной работы – исследование психологических факторов, способствующих саморегуляции деятельности на разных ее этапах, в особенности на этапах выбора деятельности и ее изменения.

В качестве *модели исследования* мы выбрали учебную деятельность студентов, поскольку она позволяет проследить особенности саморегуляции на разных этапах деятельности (от выбора задания до окончания его реализации) в естественной обстановке. Помимо этого, учебная деятельность позволяет смоделировать ситуацию спонтанной смены задания студентами, что дает возможность сопоставить особенности саморегуляции на этапах выбора задания и смены деятельности.

В ранних эмпирических исследованиях было показано, что саморегуляция деятельности на различных ее этапах определяется разными индивидуальными особенностями. В.И. Моросанова [10] предложила понятие индивидуального стиля саморегуляции, характеризующее индивидуальное сочетание особенностей саморегуляции. Отдельные его компоненты могут выполнять компенсаторную функцию по отношению к другим, менее развитым компонентам. В исследованиях Д.А. Леонтьева и его коллег [7, 8] была выявлена связь эффективности саморегуляции с такими факторами, как жизнестойкость, локус каузальности, толерантность к неопределенности. В проведенном позже исследовании личностного выбора Д.А. Леонтьев и Е.Ю. Мандрикова [6] показали, что эти психологические факторы играют важную роль в саморегуляции на этапе выбора деятельности.

Упомянутые результаты определили выбор методического инструментария исследования.

Были выдвинуты следующие *гипотезы*:

1. Психологические факторы, обеспечивающие саморегуляцию на этапах выбора учебного задания, целеполагания, смены задания (если она происходит) и реализации, различны.
2. Автономный, внешний и безличный локусы каузальности и жизнестойкость связаны с особенностями выбора задания. На этапе реализации значение локусов каузальности уменьшается.
3. Психологические факторы изменения выбора задания не сводятся к психологическим факторам изначального выбора.

4. Спонтанное изменение выбора в процессе деятельности связано с жизнестойкостью, гибкостью и самостоятельностью саморегуляции, а также особенностями оценки результата.

МЕТОДИКА

Участники исследования – 107 студентов ММА имени И.М. Сеченова. На основании неполных протоколов 7 человек были исключены из выборки. Итоговая выборка составила 100 студентов в возрасте от 18 до 42 лет (медиана 20 лет), из них 70 женщин и 30 мужчин.

Процедура исследования. Работа проводилась в рамках курса психологии и состояла из трех основных этапов (рис. 2). Курс психологии не является основным для студентов медицинских специальностей – наш выбор был обусловлен уже упоминавшимися требованиями экологической валидности: нередко большую часть времени человека занимают не основные типы деятельности, и именно их смена может стать эффективной. Поскольку нас интересовала эффективность смены деятельности, нашей задачей был выбор учебной деятельности, которая могла бы спровоцировать такую “эффективную” смену. Понятно, что в рамках ведущей для человека деятельности отказ от нее менее вероятен и чаще может рассматриваться как неэффективный.

На первом этапе студенты заполняли опросники, проводился инструктаж о выборе задания. Для оценки психологических факторов и особенностей саморегуляции использовались следующие *методики*:

1. *Тест жизнестойкости* [9] измеряет систему убеждений о себе, мире, отношениях с ним, препятствующую возникновению внутреннего напряжения за счет совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. Тест состоит из трех субшкал: вовлеченности (уверенность в том, что только будучи активным можно найти в жизни стоящее и интересное), контроля (уверенность в том, что только борясь и преодолевая трудности, можно изменить происходящее и быть хозяином своей судьбы) и принятия риска (готовность рисковать, убежденность в том, что на любых ошибках можно учиться).
2. *Опросник каузальных ориентаций* [1, 2] направлен на выявление особенностей принятия решений. Он состоит из трех субшкал: автономный локус каузальности (принятие



Рис. 2. Процедура исследования и этапы саморегуляции.

решений с опорой на собственные взгляды и желания), внешний локус каузальности (с опорой на мнения и желания других людей), безличный локус каузальности (случайное принятие решений, по ситуативному признаку).

3. Методика *стиля саморегуляции поведения* [11] направлена на выявление особенностей индивидуального стиля саморегуляции. Она состоит из субшкал, соответствующих разным этапам саморегуляции деятельности: планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и общих субшкал гибкости и самостоятельности.
4. *Опросник общей самооффективности* [14, 19] оценивает общую уверенность испытуемых в своих силах выполнить ту или иную деятельность.

Одновременно с заполнением методик испытуемым сообщалось, что обязательным условием получения зачета является выполнение практического задания. Предлагалось три типа заданий: (1) реферат, (2) обследование больного, (3) исследование. Первый вариант (реферат) был знаком студентам по другим предметам. Остальные два варианта были для них новыми и требовали навыков, которым их не обучали (найти пациента и проинтервьюировать его, спланировать и провести исследование). Поэтому написание рефе-

рата мы рассматривали как *привычное* задание, а обследование и исследование – как относительно *новое* для студентов. Задания выравнялись по сложности и трудоемкости.

На втором этапе через две недели студентов просили написать о том, (1) какой выбор они сделали, (2) обосновать выбор, (3) описать те трудности, с которыми они, по их мнению, столкнулись. Преподаватель подчеркивал, что обоснование нужно для выбора лучшего типа задания, которое он будет впоследствии предлагать студентам в рамках данного курса, а описание трудностей – для того, чтобы он знал, чем может помочь студентам. Если кто-то из студентов спрашивал, можно ли изменить выбор, преподаватель отвечал, что изменить выбор можно, поставив его в известность. *Обоснование выбора* кодировалось как выбор нового, если испытуемые писали о стремлении сделать что-то новое, интересное, попробовать свои силы; как выбор привычного, если испытуемые делали выбор из соображений известного, знакомого, привычного; как безличный выбор, если основаниями были простота, удобство задания, минимальное количество времени, обоснование “от противного” (например, “все остальные варианты показались сложнее”, “не знала, где искать испытуемых для обследования”). *Предвосхищение трудностей* кодировалось как “0”, если испытуемый не отмечал никаких трудностей; как “1”, если он описывал

общие и единичные трудности (например, с выбором темы, подбором литературы); как “2”, если описывались частные трудности, и как правило, в большом количестве (например, с оформлением, гипотезами, подбором испытуемых и т.п.).

В течение семестра *работа студентов на семинарах* оценивалась по принятой на кафедре балльной системе.

Третий этап представлял собой сдачу и защиту работ. На этом этапе по трехбалльной шкале оценивались креативность работы (интересность и актуальность выбранной темы и проблемы, заинтересованность самого студента при защите работы) и ее качество (наличие всех разделов, соответствие требованиям оформления, полнота информации). Здесь же отмечалось, изменил ли испытуемый свой выбор и если да, то в каком направлении (в сторону реферата или творческого задания).

Статистическая обработка данных производилась при помощи программы *StatSoft Statistica 8.0*.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Выбор типа задания и его выполнение: описательная статистика. Как и ожидалось, более половины студентов выбрали и сдали рефераты (табл. 1). Тем не менее, более 40% испытуемые выбрали и более 30% сдали творческие задания.

27 чел. (27%, из которых 6 муж. и 21 жен.) изменили свое решение в ходе семинарских занятий. Из них 8 чел. изменили решение в пользу усложнения задания (исследование или обследование вместо реферата), что можно назвать “игрой на повышение”, 15 чел. – в пользу упрощения (реферат вместо обследования), т.е. имела место “игра на понижение”, 4 чел. выполнили исследование вместо обследования.

Психологические методики: описательная статистика. Распределение баллов по шкалам теста каузальных ориентаций, шкале самооэффективности, субшкалам контроля и принятия риска теста жизнестойкости не отли-

чаются от нормального (по критерию Колмогорова–Смирнова $p > 0.2$), что свидетельствует о соответствии выборки генеральной совокупности и позволяет рассматривать ее как относительно однородную.

Распределение общего балла жизнестойкости, а также компонента вовлеченности сдвинуто вправо, что может отражать особенности, связанные с профессиональным выбором испытуемых (медицинская профессия). Распределения по всем субшкалам методики оценки саморегуляции сдвинуты вправо, т.е. испытуемые склонны высоко оценивать свои регуляторные способности на всех этапах выполнения деятельности. В наибольшей степени переоценка проявилась в шкалах гибкости и оценки результатов, распределение по которым экспоненциально возрастает. На наш взгляд, эти результаты объясняются возрастными особенностями студентов (в выборке преобладали студенты 18–20 лет), их склонностью переоценивать свои возможности.

Психологические факторы объяснения выбора задания. Работы студентов, выбравших творческие задания, в среднем были более высокого качества (различия по критерию Манна–Уитни на уровне значимости $p < 0.01$) и более интересные ($p < 0.05$), чем работы студентов, выбравших рефераты. Выбравшие творческие задания студенты также лучше работали в течение семестра (получали более высокие баллы за работу на занятии) ($p < 0.05$).

Выбор привычного/нового задания тесно связан с его объяснением ($p < 0.001$), а объяснение, в свою очередь, значительно теснее связано с психологическими факторами.

20 чел. (группа Б – безличный выбор) объясняли свой выбор безличными причинами (простота, удобство задания, минимальное количество времени, обоснование “от противного”), 20 чел. (группа П – выбор привычного) – желанием делать задание привычным, знакомым способом, 29 чел. (группа Н – выбор нового) – стремлением попробовать свои силы, узнать новое. В одной из учебных групп (19 чел.) данный параметр не измерялся. Еще 19 чел. свой выбор не обосновали,

Таблица 1. Распределение испытуемых в отношении первого и окончательного выбора работы

	Первый выбор, чел.	Итоговое решение, чел.
Реферат	57 (57%)	62 (62%)
Обследование больного	26 (26%)	20 (20%)
Исследование	17 (17%)	18 (18%)
Всего испытуемых	100	100

либо их ответы не могли быть категоризованы из-за чрезмерной краткости (например, “потому что хочу”, “мне подходит”). Итоговая выборка по данному параметру составила 69 чел.

У студентов, выбирающих новое, на уровне тенденции выше уровень принятия риска (по критерию Краскала–Уоллеса $H = 4.60, p < 0.1$) и способности к программированию деятельности ($H = 5.77, p < 0.06$), значимо выше самооффективность ($H = 7.30, p < 0.05$) и самостоятельность ($H = 8.36, p < 0.05$) по сравнению с другими группами. Студенты, объясняющие свой выбор безлично, характеризуются наиболее низким общим уровнем саморегуляции ($H = 6.22, p < 0.05$). Гибкость наиболее высоко развита у студентов, выбирающих привычную, знакомую ситуацию ($H = 7.42, p < 0.05$), ее значения минимальны у студентов, делающих выбор безлично. Результаты попарного сравнения групп, а также средние (M) и стандартные отклонения (S) представлены в табл. 2.

Основные различия между группами выявлены по шкалам принятия риска, самооффективности, гибкости, самостоятельности и общей шкале саморегуляции. В группе студентов, выбирающих неизвестное, значимо выше уровень принятия риска по сравнению со студентами, делающими выбор безлично, и наиболее высокие показатели самооффективности по сравнению с двумя другими группами. В группе сделавших безличный выбор отмечается наиболее низкий общий уровень саморегуляции и самостоятельности по сравнению с остальными группами. Студенты, выбирающие новое, отличаются более высоким уровнем развития программирования по сравнению с делающими выбор безлично, тогда как студенты, выбор которых определяется известностью и привычкой, занимают промежуточное положение. Интересно, что уровень гибкости оказался наиболее высоким в группе студентов, выбирающих неизменность. Сходные, хотя и незначимые изменения характерны для шкал локуса каузальности.

Баллы за работу на занятии в группе студентов, выбирающих новое, на уровне тенденции превышают оценки студентов других групп ($p < 0.1$). Объяснение выбора задания не связано с качеством и творческим характером итоговой работы.

Оценка возможных трудностей на этапе выбора задания. 25 чел. при выборе задания не ожидали никаких трудностей, 23 чел. отмечали общие и единичные трудности, 27 чел. отмечали конкретные и частные затруднения, часто множество затруднений. В 19 случаях (одна учеб-

ная группа) переменная не измерялась, еще в 6 бланках она была пропущена. Итоговая выборка составила 75 чел.

Особенности оценки возможных трудностей не были связаны с тем, какое задание было выбрано.

Согласно критерию Краскала–Уоллеса, предвидение конкретных трудностей связано с субшкалой вовлеченности ($H = 6.10, p < 0.05$), а также на уровне тенденции – с автономным локусом принятия решения ($H = 4.31, p < 0.11$) и общей жизнестойкостью ($H = 4.87, p < 0.1$). Попарные сравнения групп позволяют выявить следующие закономерности. У испытуемых, отмечающих большое число мелких трудностей, ниже вовлеченность ($p < 0.05$) и принятие риска ($p < 0.06$), а также общий балл по жизнестойкости ($p < 0.05$) по сравнению с теми, кто видит общие трудности. Автономный локус принятия решений на уровне тенденции ($p < 0.1$) выше в группе испытуемых, отмечающих общие трудности, по сравнению с теми, кто не видит трудностей или выделяет конкретные мелкие затруднения.

Оценка трудностей на этапе выбора задания не связана с креативностью итоговой работы, но определяет ее качество ($H = 12.59, p < 0.01$), а также балл за работу на занятии в течение семестра ($H = 18.32, p < 0.001$). Интересно, что балл за работу на занятии линейно возрастает в зависимости от числа и конкретности предсказываемых трудностей, тогда как качество сданной работы максимально у тех студентов, которые называли общие и единичные трудности. Качество работы у студентов, отмечающих большое количество трудностей в начале работы, среднее (по критерию χ^2 Пирсона $Chi-square = 18.03, p < 0.002$).

Психологические факторы эффективного выполнения работы. Различия между студентами, выполнившими привычное задание, и студентами, выполнившими творческое задание, выявлены только по параметру планирования: у вторых оно развито выше ($p < 0.05$). Отметим, что на этапе самого выбора связь была обратная – выбор творческого задания ассоциировался с низким уровнем развития планирования. Точно так же, как и в отношении первоначального выбора, студенты, сдававшие реферат, получили более низкие баллы по работе на занятиях ($p < 0.01$), а сами работы реже были творческими ($p < 0.01$) и не отличались высоким качеством ($p < 0.02$).

Креативность работы коррелирует с ее качеством, хотя корреляция и невысока ($R = 0.31$,

Таблица 2. Данные по средним, стандартным отклонениям по методикам для каждой группы и значимости различий при попарном сравнении групп

Методика	Шкалы	Средние и ст. откл.				Попарные сравнения групп			
		показатели	Б, <i>n</i> = 20	П, <i>n</i> = 20	Н, <i>n</i> = 29	показатели	Б-П	Б-Н	П-Н
Локус каузальности	Автономный локус каузальности	<i>M</i>	137.65	140.17	145.33	<i>U</i> _{эмн}		155.5	
		<i>S</i>	15.05	16.08	14.68	<i>Z</i> _{эмн}		-1.78	
					<i>p</i>		0.1		
	Внешний локус каузальности	<i>M</i>	94.82	104.72	98.41	<i>U</i> _{эмн}	105.00		
		<i>S</i>	16.46	17.77	17.11	<i>Z</i> _{эмн}	-1.58		
						<i>p</i>	0.11		
Безличный локус каузальности	<i>M</i>	88.65	86.39	87.96	<i>U</i> _{эмн}				
	<i>S</i>	19.01	15.79	15.57	<i>Z</i> _{эмн}				
					<i>p</i>				
Жизнестойкость	Общая жизнестойкость	<i>M</i>	87.44	90.37	94.86	<i>U</i> _{эмн}			
		<i>S</i>	21.02	14.98	16.80	<i>Z</i> _{эмн}			
					<i>p</i>				
	Вовлеченность	<i>M</i>	39.78	39.79	39.61	<i>U</i> _{эмн}			
		<i>S</i>	8.93	6.75	7.73	<i>Z</i> _{эмн}			
					<i>p</i>				
	Контроль	<i>M</i>	28.17	30.95	33.00	<i>U</i> _{эмн}		168.5	
		<i>S</i>	7.78	5.74	6.45	<i>Z</i> _{эмн}		-1.88	
						<i>p</i>	0.1		
	Принятие риска	<i>M</i>	19.50	19.63	22.25	<i>U</i> _{эмн}			167.5
		<i>S</i>	6.43	4.25	5.02	<i>Z</i> _{эмн}			-2.14
						<i>p</i>			0.05
Самозффективность		<i>M</i>	30.06	31.05	33.19	<i>U</i> _{эмн}		127.5	175.5
		<i>S</i>	4.26	3.47	3.23	<i>Z</i> _{эмн}		-2.54	-1.87
						<i>p</i>	0.05	0.1	
	Индивидуальный стиль саморегуляции	Саморегуляция	<i>M</i>	27.63	31.33	31.81	<i>U</i> _{эмн}	85.00	119.00
<i>S</i>			5.97	5.60	4.87	<i>Z</i> _{эмн}	-2.04	-2.31	
					<i>p</i>	0.05	0.05		
Индивидуальный стиль саморегуляции	Планирование	<i>M</i>	4.94	5.78	5.50	<i>U</i> _{эмн}			
		<i>S</i>	2.08	2.26	2.06	<i>Z</i> _{эмн}			
					<i>p</i>				
	Моделирование	<i>M</i>	5.38	6.17	5.88	<i>U</i> _{эмн}			
		<i>S</i>	1.82	1.98	1.93	<i>Z</i> _{эмн}			
					<i>p</i>				
	Программирование	<i>M</i>	5.88	6.39	6.88	<i>U</i> _{эмн}		116.5	
		<i>S</i>	1.15	1.50	1.40	<i>Z</i> _{эмн}		-2.37	
						<i>p</i>	0.05		
	Оценка результата	<i>M</i>	5.81	5.72	6.04	<i>U</i> _{эмн}			
		<i>S</i>	1.76	1.84	1.71	<i>Z</i> _{эмн}			
						<i>p</i>			
	Гибкость	<i>M</i>	5.69	7.56	6.58	<i>U</i> _{эмн}	68.00		168.00
		<i>S</i>	1.99	1.65	2.08	<i>Z</i> _{эмн}	-2.62		1.58
					<i>p</i>	0.01		0.11	
Самостоятельность	<i>M</i>	4.19	5.33	6.00	<i>U</i> _{эмн}		95.00		
	<i>S</i>	1.76	2.03	1.57	<i>Z</i> _{эмн}		-2.93		
					<i>p</i>	0.01			

Примечание. Группы: Б – безличный выбор, П – выбор привычного, Н – выбор нового. Полужирным шрифтом выделены уровни значимости *p* < 0.05.

Таблица 3. Сравнение студентов, не изменивших выбор и изменивших тип работы с более творческого на более привычный

Шкалы	Студенты, не изменившие свой выбор		Студенты, изменившие свой выбор		U
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	
Автономный локус каузальности	146.68	13.05	132.6	13.5	50.00*
Общий балл саморегуляции	24.82	4.56	28.8	3.96	44.50*
Саморегуляция планирование	5.29	1.47	4.00	1.00	47.00*
Саморегуляция программирование	5.63	1.24	8.00	0.84	29.00**
Саморегуляция оценка результата	3.95	1.86	7.00	1.14	43.50**
Саморегуляция самостоятельность	5.39	1.94	8.00	0.89	34.00**

Примечание. * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$.

Таблица 4. Сравнение студентов, изменивших и не изменивших выбор реферата

Шкалы	Студенты, не изменившие свой выбор		Студенты, изменившие свой выбор		U
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	
Автономный локус каузальности	141.71	15.45	130.67	9.29	67.00*
Безличный локус каузальности	84.69	16.20	106.00	21.78	49.00**
Планирование теста саморегуляции	5.73	2.01	7.00	0.82	75.50*
Креативность работы	0.48	0.70	2.00	0.00	17.50***

Примечание. * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$.

$p < 0.01$), а также с баллами студентов по работе на занятиях ($R = 0.41$, $p < 0.01$). Креативность работы была на уровне тенденции выше, если студент изначально выбирал творческое задание ($p < 0.06$) и значимо выше ($p < 0.01$), если он сдавал творческое задание (обследование или исследование). Сданная работа была тем интереснее, чем ниже у студента гибкость саморегуляции ($R = -0.23$, $p < 0.05$).

У студентов, сдавших рефераты, креативность отрицательно коррелирует с самооценкой (на уровне тенденции, $R = -0.24$, $p < 0.07$) и гибкостью саморегуляции ($R = -0.33$, $p < 0.05$). У студентов, сдавших творческие задания, креативность выше при более низких баллах по принятию риска ($R = -0.38$, $p < 0.05$) и гибкости саморегуляции (на уровне тенденции, $R = -0.32$, $p < 0.07$).

Качество выполнения работы. Студенты, более качественно выполнившие работу, чаще работали на занятиях ($R = 0.63$, $p < 0.001$). Качество сданной работы было выше, если студент изначально выбирал и выполнял творческий тип работы ($p < 0.05$); оно отрицательно коррелирует с гибкостью саморегуляции ($R = -0.22$, $p < 0.05$). Зависимость качества работы от числа ожидаемых трудностей, как показано выше, нелинейная, хотя

в целом умение предвидеть общие затруднения благоприятно сказывается на эффективности работы. Среди студентов, сдавших творческие задания, качество работы, напротив, на уровне тенденции отрицательно связано с контролем ($R = -0.31$, $p < 0.1$) и гибкостью саморегуляции ($R = -0.43$, $p < 0.05$).

Балл за работу на занятиях. Эффективность работы студентов в течение семестра на уровне тенденции отрицательно – с гибкостью саморегуляции ($R = -0.22$, $p < 0.06$). Балл за работу на занятиях положительно коррелирует с выбором творческого задания ($R = 0.33$, $p < 0.01$), способностью предвидеть трудности при его выполнении ($R = 0.53$, $p < 0.001$), сданной качественной ($R = 0.41$, $p < 0.01$) и интересной итоговой работой ($R = 0.63$, $p < 0.001$).

Психологические факторы изменения выбора. В группе студентов, не менявших тип выбранной работы, по сравнению с изменившими (табл. 3–4) на уровне тенденции выше компонент контроля теста жизнестойкости ($p < 0.06$), автономный локус каузальности ($p < 0.1$), общий уровень саморегуляции ($p < 0.1$), особенно на этапе оценки результата ($p < 0.01$), ниже безличный локус каузальности ($p < 0.05$). В целом те, кто менял тип выбранной работы, выполняли ее на уровне

Таблица 5. Сравнение студентов, изменивших и не изменивших выбор творческого задания

Шкалы	Студенты, не изменившие свой выбор		Студенты, изменившие свой выбор		U
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	
Контроль теста жизнестойкости	32.90	6.71	29.75	7.86	141.00*
Планирование теста саморегуляции	5.75	1.80	4.33	2.30	116.50*
Оценка результата теста саморегуляции	6.10	2.02	4.83	1.54	95.00**
Самостоятельность теста саморегуляции	5.10	1.97	6.22	1.70	117.00*
Креативность работы	1.36	0.85	0.80	0.83	145.00**
Балл за работу на занятии	44.60	15.06	30.95	13.90	70.00**

Примечание. * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$.

тенденции более креативно, чем те, кто не менял первоначального выбора ($p < 0.1$).

Направление изменения выбора. У студентов, изменивших свой выбор в сторону менее креативного, по сравнению со студентами, не изменившими выбор, на уровне тенденции менее выражены автономный локус каузальности и саморегуляция в сфере планирования и значимо более выражены самостоятельность в саморегуляции, программирование и оценка результата (табл. 3).

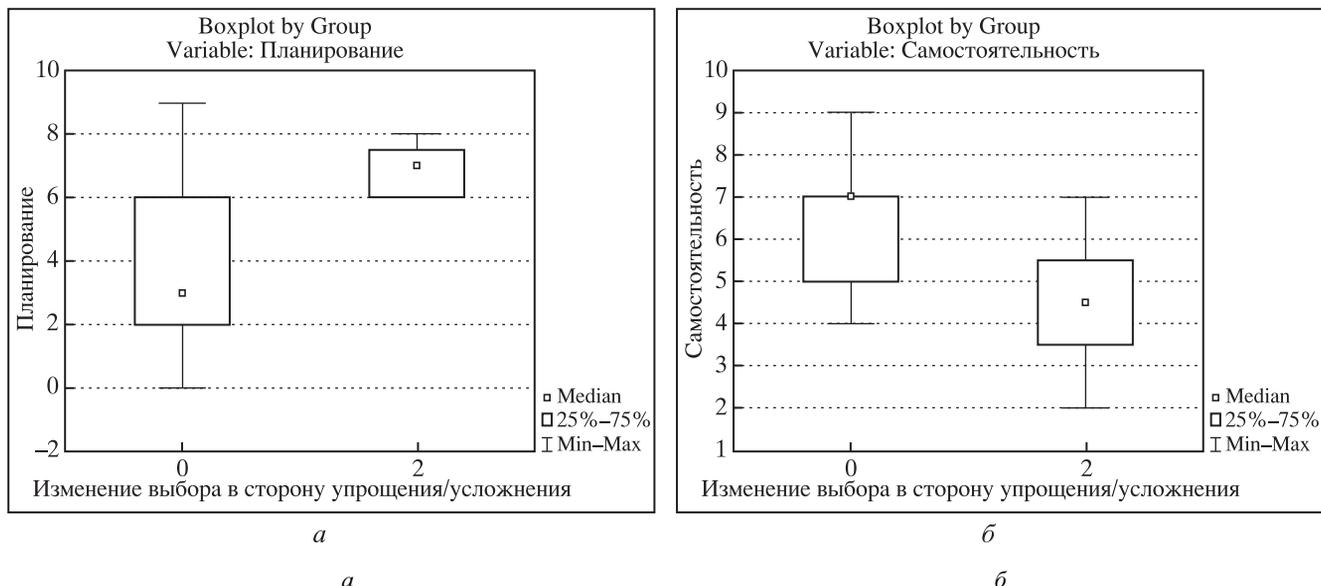
Студенты, изменившие свой выбор в сторону более креативного или аналогичного типа работы, значимо не отличаются от студентов, не менявших свое решение. Отсутствие различий может быть связано, во-первых, с малым объемом выборки и, во-вторых, с реальным отсутствием различий. Действительно, изменение темы в рамках единого типа – выбора нового – является, скорее, технической задачей. Работы, написанные студентами этой группы, значимо более креативные, чем у студентов, не менявших темы, и, что не столь очевидно, не уступают им по качеству. Дальнейшие исследования студентов этой группы требуют расширения объема выборки.

Психологические факторы изменения выбора в зависимости от первоначального выбора. Студенты, выбравшие реферат и изменившие свой выбор, на уровне тенденции отличаются от студентов, выбравших реферат и не изменивших свой выбор (табл. 4), более низкими баллами по автономному локусу каузальности ($p < 0.1$) и значимо более высокими баллами по безличному локусу каузальности ($p < 0.05$). Однако у них на уровне тенденции лучше развита саморегуляция на этапе планирования ($p < 0.1$). Работы студентов, выбравших реферат и сдавших творческое задание, во всех случаях получали максимальную экспертную оценку по креативности.

У студентов, выбравших творческое задание и не изменивших свой выбор, по сравнению с изменившими выбор на уровне тенденции выше компонент контроля жизнестойкости, навыки планирования и оценки результата саморегуляции, но на уровне тенденции ниже самостоятельность при саморегуляции (табл. 5). Студенты, не изменившие выбор творческого задания, больше работают на занятиях в течение семестра ($p < 0.05$), а их работы оцениваются как более креативные ($p < 0.05$).

Объяснение своего выбора и его изменения. Выше было показано, что психологические факторы связаны не с содержательной стороной выбора, а с его субъективным обоснованием. В связи с этим мы рассмотрели связь психологических факторов и изменения задания при разных вариантах его объяснения. Изначальное объяснение выбора (выбор нового, привычного или безличный выбор) не связано с тем, меняет ли студент тип задания. Особенности психологических факторов изменения выбора при объяснении его стремлением к новому и безлично полностью повторяют паттерны изменения выбора при выборе творческого задания и реферата соответственно. Выбор привычного не анализировался из-за недостаточности испытуемых в одной из подгрупп сравнения.

Психологические факторы направления изменения выбора. Мы сравнили характеристики студентов, изменявших свой выбор в сторону привычного варианта (“игра на понижение”) и в сторону творческого варианта (“игра на повышение”). Студенты, “играющие на понижение”, характеризовались значимо более высокой самостоятельностью ($p < 0.05$), но значимо худшим планированием ($p < 0.01$) по сравнению с теми, кто “играл на повышение” (рис. 3).



Сравнение группы “игры на понижение” (слева) и группы “игры на повышение” (справа) по субшкале планирования

Сравнение группы “игры на понижение” (слева) и группы “игры на повышение” (справа) по субшкале самостоятельности

Рис. 3. Особенности саморегуляции в группе “игравших на понижение” и в группе “игравших на повышение”. На графиках слева указаны данные группы “игры на понижение”, справа – группы “игры на повышение”. Обозначены медиана, квартили и минимальное/максимальное значения.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Мы рассматривали особенности саморегуляции в рамках деятельности, которая не являлась для студентов основной: данный предмет не был профильным, по нему сдавался зачет. Уже на первом этапе мы столкнулись с тем, что выбор привычного задания – доминирующая стратегия студентов (более 55%). Объяснение студентами своего выбора подтверждает наше предположение о том, что модель выбора реферата/обследования/исследования согласуется с парадигмой выбора привычного (и безличного выбора) – выбора нового [6].

Этап выбора типа задания. По нашим данным, на этапе выбора психологические факторы определяют не столько тип задания, сколько субъективные основания, по которым выбор делается. В целом наши данные близки результатам упоминавшегося исследования личностного выбора Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Мандриковой [там же], хотя в нашем случае нет повышения по шкалам вовлеченности и контроля жизнестойкости, менее выражено повышение автономного локуса каузальности. Модели исследований при этом значительно различались. Во-первых, нашей целью было рассмотрение саморегуляции на разных этапах деятельности, поэтому мы использовали временной интервал не в одну пару (два акаде-

мических часа), а в один семестр, что неминуемо сопряжено с влиянием на результат значительного числа побочных переменных. Во-вторых, различается субъективная значимость выбора: в исследовании Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Мандриковой речь шла о выборе деятельности на паре, при этом занятия были профильными для студентов, тогда как в нашем исследовании деятельность была второстепенной, но влияла на получение зачета (т.е. имела *результат*). В связи с этим особую актуальность приобретала способность студентов учитывать другие важные для него типы деятельности и внешние условия (например, недостаток свободного времени). В-третьих, выбор неизвестности не был, строго говоря, полностью таковым в нашем исследовании: студентам сообщалось, что им предстоит делать (исследование, обследование пациента). Скорее, это был выбор нового для студентов задания.

Дополняя результаты Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Мандриковой, можно указать на то, что выбор нового–неизменности обусловлен также самостоятельностью и программированием (возможностью разработки и детализации способа действий для достижения целей). Выбор привычного может быть связан с компенсаторно большей гибкостью саморегуляции, позволяющей выбрать оптимальную стратегию [11].

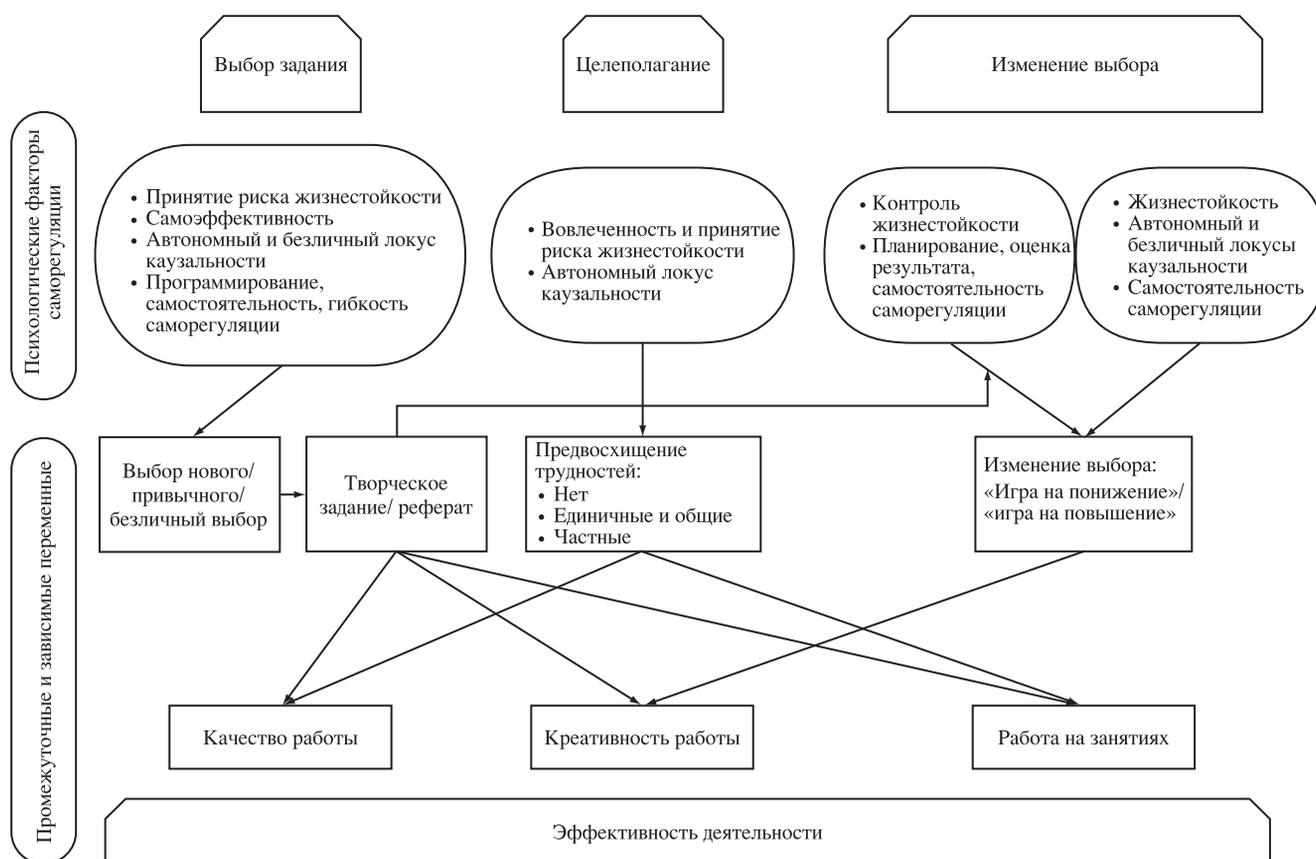


Рис. 4. Психологические факторы саморегуляции на разных ее этапах и их связь с эффективностью деятельности.

Предвосхищение трудностей. В рамках данной работы мы не имели возможности исследовать особенности саморегуляции на этапе целеполагания, однако мы остановились на роли предвосхищения трудностей на этапах выбора типа работы и целеполагания. Наиболее эффективным и связанным с максимальной выраженностью автономии и жизнестойкости является предвосхищение общих и единичных трудностей, тогда как фиксация на трудностях и их детализация сопряжены со снижением самооэффективности. Чрезмерная детализация трудностей эффективна на этапе реализации (волевое состояние сознания), но не на этапах выбора и целеполагания (мотивационное состояние сознания).

Изменение типа работы. Прямое сравнение студентов, изменивших тип выбранной работы, и студентов, не менявших выбора, приводит к выводу о связи изменения выбора с небольшим дефицитом жизнестойкости, автономного локуса каузальности и общей саморегуляции и превалированием безличного локуса каузальности. Однако при рассмотрении особенностей выбора и изменения выбора картина меняется.

Во-первых, оказался важным учет *направления изменения выбора*. Снижение жизнестойкости, автономии и саморегуляции наблюдается только у студентов, “игравших на понижение” (но не “игравших на повышение”), однако оно сочетается с повышением самостоятельности в саморегуляции. То есть изменение выбранного типа задания, даже в сторону более простого и привычного, требует регуляторного обеспечения. У студентов, “игравших на понижение”, по сравнению с группой “игры на повышение”, сильнее выражена самостоятельность саморегуляции, но хуже развито планирование. Этот результат хорошо согласуется с представлениями В.И. Моросановой [12] о компенсаторных возможностях различных процессов саморегуляции: так, по ее описанию, при высокой самостоятельности трудности планирования могут быть компенсированы за счет хорошо развитых процессов оценки результатов. Внешним индикатором такой компенсации должны быть действия по коррекции результата – в нашем случае, изменение выбранного типа задания.

Во-вторых, важным медиатором связи психологических переменных и изменения выбора

оказался *тип выбранной работы* (который на этапе выбора сам по себе, без учета субъективного обоснования выбора, не связан с психологическими факторами). Возможно, хорошо развитая самостоятельность при изначальном выборе творческой работы позволила студентам компенсировать трудности планирования и оценки результата, что привело к смене типа задания и снижению креативности, но не качества работы. У студентов, выбравших реферат, изменение типа работы было связано с более высоким развитием безличного локуса каузальности, более низким развитием автономного локуса каузальности и лучшими навыками планирования. По всей видимости, первоначальный выбор или его изменение определялись у таких студентов безличными основаниями, а планирование позволяло им эффективно выполнить другую работу, что увеличивало итоговую креативность их работы.

Таким образом, обобщая полученные данные, можно построить следующую схему (рис. 4).

ВЫВОДЫ

1. На разных *этапах* саморегуляции деятельности ее эффективность обеспечивается различными психологическими факторами.
2. Как показало сравнение наших результатов с результатами других исследований, психологические факторы саморегуляции на этапах выбора и изменения задачи могут варьировать в зависимости от *параметров самой деятельности*, таких как:
 - место мотива деятельности в мотивационной иерархии, субъективная значимость выбора и деятельности в целом;
 - долгосрочность/краткосрочность деятельности;
 - необходимость и субъективная значимость результата деятельности.
3. На этапе изменения выбора важную роль в саморегуляции могут приобретать содержательные характеристики выбранной деятельности. Так, хотя психологические факторы не влияли на выбор типа задания (а только на субъективное обоснование выбора), их влияние на изменение типа задания зависело от того, что выбрал студент – привычное (реферат) или новое (обследование, исследование) задание.
4. Дефицит психологических факторов саморегуляции и ее общее снижение, связанные

со сменой задания, неоднородны. По всей видимости, в некоторых случаях изменение деятельности может рассматриваться как вполне *продуктивное* (снижения жизнестойкости и саморегуляции не наблюдалось в тех случаях, когда студенты меняли тип работы на более креативный, качество работы не уменьшалось, но возрастала ее креативность) и как *компенсаторное* (дефицит планирования может быть компенсирован за счет самостоятельности саморегуляции при оценке промежуточных результатов, что приводило к уменьшению креативности, но не качества работы).

5. Изменение деятельности является самостоятельным звеном саморегуляции, а не просто ее сбоем, и обеспечивается специфическими психологическими механизмами, не сводясь напрямую ни к саморегуляции на этапе реализации деятельности, ни к саморегуляции на этапе выбора деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Дергачева О.Е.* Личностная автономия как предмет психологического исследования: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.
2. *Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А.* Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2008. № 3. С. 91–106.
3. *Зейгарник Б.В.* Опосредование и саморегуляция в норме и патологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 9–14.
4. *Конюшкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.
5. *Леонтьев Д.А.* Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 2 / Под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006. С. 85–105.
6. *Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю.* Моделирование “экзистенциальной дилеммы”: эмпирическое исследование личностного выбора // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2005. № 4. С. 37–42.
7. *Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н. и др.* Возможности эмпирического исследования личностного потенциала // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Москва, 2005. С. 259–260.

8. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н. и др. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1 (Специальный выпуск "Структура и диагностика личностного потенциала" под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина). С. 8–31.
9. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
10. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции произвольной активности человека. М., 2001.
11. Моросанова В.И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ). Руководство. М.: Когито-Центр, 2004.
12. Рассказова Е.И. К проблеме успешности и неудачи в саморегуляции // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Материалы I Международной конференции 4–6 октября 2006 г. / Под ред. В.И. Моросановой. Кисловодск–Ставрополь–Москва. С. 582–583.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2003.
14. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76.
15. Gollwitzer P. Goal achievement: the role of intentions // European Review of Social Psychology. 1993. V. 4. Chapter 6.
16. Heckhausen H., Gollwitzer P. Thought contents and cognitive functioning in motivational vs volitional states of mind // Motivation and Emotion. 1984. V. 11. № 2.
17. Paulhus D. The balanced inventory of desirable responding. Reference manual for BIDR, version 6. University of British Columbia, 1997.
18. Polivy J. Self-regulation failure: Can failure be successful? // Psychological Bulletin. № 110. 2002.
19. Schwartzer R. Measurement of perceived self-efficacy // Psychometric scales for cross cultural research. Berlin, Germany: Freie Universitat Berlin, Institut für Psychologie, 1993.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SELF REGULATION AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATIONAL TASK'S FULFILLMENT

E. I. Rasskazova

PhD, junior research assistant, Scientific Centre of Mental Health of RAMS, Moscow

The results of study of the role of psychological factors of self regulation (individual style of self regulation, viability, locus of causality, self-efficiency) at the stages of educational task's choice and spontaneous changing of the choice in students ($n = 100$) are presented. It is shown that viability and autonomous locus of causality favour the choice of the new versus the choice of habitual activity and impersonal choice as well as anticipation of difficulties without fixation on them. General self efficiency is an important factor in the task's type choice. Choice's changing is referred to specific character of planning, result's evaluation and independence of self regulation. Under certain conditions choice's changing can promote the increase in efficiency of activity and can't be regarded as disturbance in self regulation.

Key words: self regulation, choice and changing of the choice, viability, locus of causality, self efficiency.