

Методология и теория	3 <i>Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М.</i> Что такое жизнь с точки зрения психологии: историко-эволюционный подход к психофизической проблеме
	24 <i>Нечаев Н.Н., Рабесон М.Д.</i> Категория «предмет» как основа фундаментализации психологического образования
Возрастная и педагогическая психология	33 <i>Киселева Л.С.</i> Счастье в восприятии детей младшего школьного возраста
	44 <i>Ахметова О.А., Слободская Е.Р.</i> Стабильность и динамика личностных особенностей в подростковом возрасте
Тематические сообщения	54 <i>Дубов И.Г., Митина О.В.</i> Роль активности и интеллекта в достижении успеха
	70 <i>Мелик-Пашаев А.А.</i> Одаренность как норма и как призвание
	83 <i>Алюшин М.В., Алюшин В.М., Колобашкина Л.В.</i> Методологические аспекты автоматизированного прогнозирования чрезвычайных ситуаций техногенного происхождения
	91 <i>Мельникова М.С., Орлов А.Б.</i> Психотерапевтический потенциал биологической обратной связи: эмпирическое исследование
	98 <i>Чеснокова М.Г.</i> Становление экзистенциального понимания «заботы о себе» в работах С. Кьеркегора
Памятные даты	108 <i>К 85-летию со дня рождения О.А. Конопкина</i>
	109 <i>Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.</i> Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития
	124 <i>Моросанова В.И., Фомина Т.Г.</i> Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей
Экспериментальные исследования	136 <i>Пазухина С.В.</i> Ценностное отношение к учащимся как личностный результат образования студентов педвузов
	148 <i>Коровкин С.Ю., Савинова А.Д., Владимиров И.Ю.</i> Мониторинг динамики загрузки рабочей памяти на этапе инкубации инсайтного решения
Методики	162 <i>Иванова Е.М., Макогон И.К., Стефаненко Е.А., Епиколопов С.Н., Пройер Р., Рух В.</i> Русскоязычная адаптация опросника гелотофобии, гелотофилии и катагеластизма PhoPhiKat
	172 Критика и библиография
	174 Резюме на английском языке

ОБЩАЯ СПОСОБНОСТЬ К САМОРЕГУЛЯЦИИ: ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ФЕНОМЕНА И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ ЕЕ РАЗВИТИЯ

В.И. МОРОСАНОВА, И.Н. БОНДАРЕНКО

Психологический институт РАО, Москва

Представлены результаты исследования осознанной саморегуляции как общей способности субъекта развития. В теоретическом плане выделены и проанализированы признаки развития общей способности к саморегуляции: уровень сформированности и гармоничность профиля осознанной саморегуляции, ее устойчивость и динамика в различных жизненных ситуациях, а также развитость внутреннего плана взаимодействия с действительностью. Для эмпирических исследований общей способности к саморегуляции разработан компьютерный программно-диагностический комплекс, включающий известные опросные и новые авторские экспериментальные методы. Эмпирическое исследование на выборке учащихся VII–IX классов ($N = 88$), дополненное диагностикой регуляторных профилей стилевых особенностей, позволило выделить группы испытуемых с различным развитием общей способности к саморегуляции. Высокий уровень общей способности к саморегуляции в сочетании с высокой познавательной активностью и мотивацией достижения определяет высокую результативность как при выполнении экспериментальных заданий, так и в учебной деятельности. Это достигается за счет устойчивости осознанной саморегуляции в новых, нетипичных ситуациях, благодаря наличию внутреннего плана взаимодействия с действительностью и активному поиску возможностей безошибочного и быстрого достижения выбранной цели. Показано, что направленное изменение характеристик экспериментальных ситуаций (сложности, значимости и обратной связи) может способствовать мобилизации и развитию регуляторных ресурсов, повышению результатов действий испытуемых, в первую очередь тех, чья общая способность к саморегуляции находится на среднем или низком уровне.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, стилевые особенности, общая способность к саморегуляции, характеристики учебных заданий, отношение к учению, мотивация достижения, познавательная активность.

Изменения в обществе предъявляют новые требования к воспитанию инициативного, самостоятельного, ответственного, стремящегося к саморазвитию и самореализации человека. Закономерным представляется возрастающий интерес к проблеме активности. Разработанный С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинским субъектный подход поставил проблему психической саморегуляции произвольной активности человека в центр внимания психологов и педагогов и потребовал осмысления соотношения субъектных и личностных аспектов це-

лостной индивидуальности с точки зрения их функций в произвольной активности человека. С нашей точки зрения, основанием разделения понятий «субъект» и «личность» является признание того, что основная субъектная функция заключается в выдвижении и осознанной саморегуляции достижения человеком целей, а личностная функция в большей степени определяет личный смысл и содержательное наполнение этих целей, индивидуальное своеобразие их достижения (Моросанова, 2002). Одним из важнейших и принципиально необходимых психических механизмов реализации внутренне детерми-

нированной активности субъекта является ее осознанная целенаправленная регуляция (Конопкин, 2004). Как показали результаты многолетних исследований, саморегуляция является тем функциональным средством субъекта, которое позволяет ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для реализации собственной активности (Моросанова, 2007).

Специалистам-психологам известно, что О.А. Конопкин является создателем оригинальной концепции осознанной саморегуляции, в которой она рассматривается как относительно самостоятельная система специфически регуляторных процессов целостной психологической системы произвольной активности человека. В меньшей степени в нашем обществе осознается тот факт, что О.А. Конопкин одним из первых в нашей стране ввел понятие субъекта в контекст теоретических и эмпирических психологических исследований. Еще в 1980 г. он писал о том, что «раскрытие закономерностей, в соответствии с которыми человек осуществляет саморегуляцию деятельности, ведет к познанию человека как действительного субъекта деятельности, создает основу для реализации целенаправленных воздействий на деятельность путем создания необходимых объективных и субъективных предпосылок саморегулирования» (Конопкин, 2011, с. 10). Уже тогда он говорил о необходимости системно-субъектного подхода к изучению процессов саморегуляции, который позволяет эмансипироваться от частных специфических особенностей различных видов деятельности и вместе с тем не препятствует сколь угодно детальному рассмотрению психических процессов и явлений, реализующих различные компоненты саморегуляции. В дальнейших исследованиях осознанная саморегуляция стала рассматриваться им и его учениками более широко, чем тот или иной вид конкретной деятельности, а именно как психическая активность человека.

В итоге осознанная саморегуляция стала трактоваться О.А. Конопкиным как *общая способность, необходимая человеку как субъекту для установления действенных отношений с окружающим предметным и социальным миром*. В теоретическом плане было обосновано, что ее становление является важнейшим критерием субъектного развития человека. В статье «Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития» были впервые описаны феномен, основные признаки и условия, способствующие и препятствующие ее развитию (Конопкин, 2004). «Общая способность к саморегуляции проявляется прежде всего в успешном овладении новыми (в том числе более сложными) видами и формами деятельности... в успешном решении нестандартных задач и действенном преодолении нетипичных, незнакомых ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности и сферами жизни, в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости в достижении принятой цели» (Конопкин, 2004, с. 129). Среди главных признаков общей способности к саморегуляции, которые позволяют судить о ее развитии, О.А. Конопкин называл развитие общего уровня саморегуляции и сформированность функциональной структуры ее компонентов. Также отмечалось, что о развитии общей способности к саморегуляции трудно судить по ее проявлениям в одной экспериментальной ситуации или отдельном виде деятельности. В качестве критериев ее развития подчеркивалась необходимость исследования устойчивости ее проявлений в различных ситуациях и видах деятельности, а также наличия внутреннего плана взаимодействия с действительностью, без которого невозможно осознанное инициирование и построение основных регуляторных процессов, таких как планирование целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование действий и оценивание результатов.

Дифференциально-регуляторный подход (Моросанова, 2010, 2011), предложивший концепцию и методы диагностики стилевых особенностей осознанной саморегуляции как устойчиво проявляющихся в различных жизненных ситуациях индивидуальных особенностей регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств субъекта, открыл новые возможности для разработки проблемы общей способности к саморегуляции. Разработанные нами многошкальные опросники дают возможность диагностировать как общий уровень развития осознанной саморегуляции, так и степень развитости ее компонентов (индивидуальный регуляторный профиль), что во многом позволяет решить проблему диагностики развития общей способности к саморегуляции (Моросанова, 2010; Моросанова, Бондаренко, 2015).

В то же время нельзя забывать, что, говоря о значимости оценки уровневых характеристик развития стилевых особенностей саморегуляции, О.А. Конопкин настаивал на том, что «по совершенству процессов саморегуляции в отдельных *освоенных человеком* видах деятельности еще нельзя судить о развитии общей способности к саморегуляции, о его субъектном развитии и деятельностном потенциале» (Конопкин, 2004, с. 131). Общая способность к саморегуляции ярче обнаруживает себя при значительных изменениях привычных условий, возникновении новых требований в деятельности, которая ориентирована на собственную активность по принятию решений. Поэтому решение проблемы оценки развития общей способности к саморегуляции невозможно без исследования ее проявлений в различных нетипичных для человека ситуациях, при выполнении новых и изменяющихся заданий.

Исследования, проведенные в рамках ситуационного подхода (К. Левин, Д. Магнуссон, Б.Ф. Ломов, А.А. Обознов, А.Н. Костин, Ю.Я. Голиков, А.Б. Махнач, Е.Ю. Коржова и другие), показали, что

решающее значение для продуктивности деятельности человека имеют характеристики трудовых ситуаций и его реакции на них (Росс, Нисбетт, 1999). Например, был выявлен механизм ситуационного влияния характеристик трудовых заданий (сложность, значимость, автономность, характер обратной связи и др.) на возникновение и поддержание таких позитивных феноменов, как процессуальная мотивация, вовлеченность, энтузиазм, «поток», высокое качество результатов деятельности и т.д. (Bakker, Demerouti, 2007; Hackman, Oldham, 1980; Schaufeli et al., 2002).

В теории саморегуляции обучения (self-regulation learning) (Zimmerman, 2000) также утверждается влияние ситуационных детерминант на активность ученика в достижении учебных целей. Так, вызов и интерес позволяют говорить о мобилизующем характере учебных заданий. Установка на качественное выполнение оптимального по сложности задания усиливается воздействием положительных эмоций. Ситуации неудач и ошибок воспринимаются как негативная обратная связь, актуализирующая поиск активных стратегий для их преодоления.

При изучении влияния саморегуляции на академическую успешность исследуют, применяя экспериментальный дизайн, такие ситуационные факторы, как поддерживающая/соревновательная атмосфера в классе, наличие/отсутствие поддержки учителей, система оценивания результатов (Bandura, 1986; Deci, Ryan, 1992; Goodenow, 1992; Skinner et al., 2008). В отличие от этих работ, в каждой из которых исследуется лишь один параметр ситуации, более перспективным для исследования общей способности к саморегуляции нам представляется создание экспериментальных методик, предлагающих испытуемым не одно, а ряд заданий; их ситуационные характеристики можно менять в зависимости от специфики изучаемой деятельности.

В своей работе О.А. Конопкин подчеркивал, что решение проблемы общей

способности к саморегуляции находится на начальных этапах. Для продвижения в решении этой проблемы мы сочли необходимым разработать новые методические подходы для эмпирического изучения этой способности, исходя из операционализации понятия и выделенных выше признаков ее проявления. **Цель эмпирического исследования**, предпринятого нами на этих основаниях и описанного в данной статье, заключалась в оценке уровня общей способности к саморегуляции и индивидуальных различий в ее проявлениях в зависимости от ситуационных детерминант у учащихся старших классов средней школы. Интеграция дифференциально-регуляторного, ситуационного и субъектного подходов позволила сформулировать следующие **гипотезы**.

1. Исследование общей способности к саморегуляции предполагает дополнение существующих опросных методов исследования осознанной саморегуляции учебной деятельности экспериментальными методами, которые позволяют оценивать динамику ее проявления в различных новых для школьников ситуациях, моделирующих существенные моменты выполнения учебных заданий.

2. Чем выше развитие общей способности к саморегуляции, тем успешней и стабильней учащиеся справляются с экспериментальными заданиями различной сложности, тем выше у них актуальный уровень развития и гармоничность профиля стилевых особенностей осознанной саморегуляции.

3. Существует специфика во влиянии ситуационных характеристик учебных заданий (их значимости и типа обратной связи) на успешность учащихся с различным уровнем общей способности к саморегуляции.

Задачи эмпирического исследования заключались в следующем:

1) оценить диагностические возможности ранее разработанного методического комплекса ДСССР (Бондаренко и др.,

2014), включающего не только опросники, но и экспериментальную методику, позволяющую сравнить актуальные проявления саморегуляции при выполнении новых и нетипичных заданий различной сложности, а также оценить динамику успешности выполнения экспериментальных заданий в ситуациях с различной значимостью и типом обратной связи; 2) выделить группы учащихся с различным уровнем общей способности к саморегуляции на основе анализа выраженности ее признаков и динамики успешности в экспериментальных заданиях различной сложности; 3) сравнить выделенные группы по психологическим характеристикам и академической успешности; 4) оценить специфику влияния различных ситуационных характеристик (типа обратной связи и значимости задания) на успешность учащихся с различным уровнем развития общей способности к саморегуляции.

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «ДИАГНОСТИКА СИТУАЦИОННОЙ СПЕЦИФИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ – ДСССР»

Методический комплекс ДСССР был создан с целью оценки актуальных и стилевых особенностей саморегуляции, а также динамики успешности выполнения экспериментальных заданий с различной ситуационной спецификой (Моросанова, Бондаренко, 2015). Он состоит из двух заданий игрового типа: «Мемори» и «Мореход». Задания не являются логическими или математическими, т.е. единственно верного решения не существует. В первом задании испытуемый набирает баллы, во втором использует их для достижения цели. Выводы о развитии процессов саморегуляции и регуляторно-личностных особенностях испытуемых, а также успешности выполнения заданий осуществляются на основании набранных баллов; времени выполнения каждого из заданий; количества ошибок, совершенных в каждом

испытании, и общего количества ошибок; частоты и времени обращения к инструкциям; данных об особенностях использования специально предусмотренных способов достижения цели и т.д. Возможно индивидуальное и групповое выполнение заданий в режиме онлайн. Особым достоинством методики является возможность изменения ситуационных факторов путем изменения сложности, значимости и типа обратной связи экспериментальных заданий (Бондаренко и др., 2014).

Начало выполнения задания предусматривает выбор цели: набрать максимальное количество баллов, выполнив задание как можно быстрее или совершив как можно меньше ошибок. Задание «Мемори» является специально адаптированной для исследования игрой, в которой необходимо отыскивать парные карточки. Результативность выполнения задания зависит от количества действий, времени чтения инструкций и выполнения заданий, количества ошибок, использования подсказок. На этапе выполнения второго задания — «Мореход» — испытуемому предлагается провести корабль от старта до финиша с преодолением разнообразных препятствий. Успешность зависит от того, смог ли испытуемый сформировать внутренний план взаимодействия с действительностью. Начиная движение, он видит только часть карты, причем выбранный маршрут на экране не отображается, а корабль «сносят» с маршрута ветром и течением. Единственный надежный способ достичь цели — воспользоваться клавишей «пробел», которая ориентирует испытуемого в направлении цели и маршрута движения. Подчеркнем, что использование клавиши «пробел» является практически единственным надежным средством быстрого и безошибочного достижения цели. По окончании «плавания» испытуемому дается обратная связь о промежуточных результатах тестирования (время, баллы, количество ошибок), после чего предлагается еще раз выполнить

аналогичные задания. Важно отметить, что именно при повторном выполнении задания изменяется ситуационная специфика в зависимости от целей эксперимента (значимость или обратная связь). В процессе психометрической оценки методики ДСССР ($N = 178$, учащиеся VII–IX классов, студенты и молодые специалисты) была подтверждена ее критериальная, конструктивная и прогностическая валидность (Моросанова, Бондаренко, 2015). В результате корреляционного анализа были выявлены положительные взаимосвязи между академической успешностью по алгебре ($p < 0,01$), геометрии и русскому языку ($p < 0,05$) и итоговыми баллами по заданиям «Мемори» и «Мореход». Это позволило предположить, что результаты исследований, выполненных с помощью методики ДСССР, могут быть распространены и на ситуации достижения учебных целей.

ДСССР была апробирована в проведенном ранее исследовании (Бондаренко и др., 2014), результаты которого дали нам эмпирические аргументы в пользу того, что, исследуя ситуационную динамику успешности испытуемых и сопоставляя ее с уровнем развития и профилем осознанной саморегуляции, мы сможем оценивать уровень развития общей способности к саморегуляции. Кроме того, полученные результаты явились основанием для проведения двух представленных в данной статье исследований. Они выполнены с помощью одинакового набора методик, но на разных выборках и с различной ситуационной спецификой экспериментальных заданий. Их целью является изучение динамики успешности выполнения нетипичных и нестандартных заданий в зависимости от стилевых особенностей саморегуляции. Ситуационная специфика в первом исследовании представлена наличием и отсутствием специально организованной обратной связи, во втором — различной значимостью успешности выполнения экспериментальных заданий.

МЕТОДИКИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Методики:

1) компьютерный программно-диагностический комплекс «Диагностика ситуационной специфики саморегуляции – ДСССР» (Моросанова, Бондаренко, 2015), применявшийся для оценки динамики успешности выполнения экспериментальных заданий в зависимости от стилевых особенностей саморегуляции в ситуациях с различной обратной связью и значимостью, выявления устойчивости саморегуляции и развитости внутреннего плана взаимодействия с действительностью;

2) многошкальный опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М» (см.: Там же), девять шкал которого (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, самостоятельность, гибкость, ответственность, надежность, социальная желательность) использовались для оценки общего уровня развития осознанной саморегуляции учебной деятельности и диагностики регуляторного профиля развития ее процессов и регуляторно-личностных свойств;

3) одношкальный опросник «Общая самооффективность» (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996), предназначенный для оценки самооффективности как ряда представлений человека о своей способности успешно справляться с конкретной деятельностью;

4) «Методика определения мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2006), направленная на изучение избирательности отношения учащихся к учебным дисциплинам и учению в целом, включающая показатели познавательной активности, мотивации достижения и негативных эмоций гнева и тревоги.

Процедура. Исследования проводились в помещениях компьютерных классов; учащиеся заполняли пункты опросников, затем выполняли экспериментальные задания методики ДСССР. После регистрации испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Вы принимаете участие в исследовании индивидуальных особенностей поведения. Вам предстоит сыграть в психологическую игру. Пожалуйста, внимательно читайте инструкции. Именно они помогут показать наилучшие результаты, а не интуиция и опыт компьютерных игр». Первое испытание (экспериментальное задание) начиналось с выбора одной из двух стратегий достижения цели – скорости или точности. После каждого завершения выполнения заданий «Мемори» и «Мореход» на экране отображались набранные баллы, время выполнения задания и количество ошибок. Далее испытуемым предлагалось заполнить опросник ССУД-М (онлайн) и перейти ко второму испытанию.

Во втором испытании участники снова выполнили задания «Мемори» и «Мореход», но в зависимости от ситуационной специфики задания усложнялись. В случае включения в испытание обратной связи в виде вопросов на понимание инструкции (исследование 1) изменялись клавиши управления в «Мемори». В исследовании 2 ситуационная специфика (значимость) реализовывалась за счет разделения испытуемых в случайном порядке на две соревнующиеся команды: цель одной – выполнить задание как можно быстрее (стратегия скорости), другой – совершить как можно меньше ошибок (точность).

Оба исследования были организованы так, чтобы обеспечить возможность количественной оценки признаков общей способности к саморегуляции. Использование опросника ССУД-М предоставило данные об уровне сформированности и гармоничности профиля осознанной саморегуляции.

Об устойчивости цели и ее динамике в различных нетипичных ситуациях позволяют судить показатели ДСССР, имеющие отношение к выбранной стратегии (скорость или точность): временные показатели, количество совершенных ошибок, время изучения инструкций и т.д. Например, если испытуемый выбрал стратегию быстрого достижения цели, то в задании «Мемори» он должен использовать клавишу, позволяющую «подсмотреть» одну карточку после удачного хода, что существенно ускоряет выполнение задания. В «Мореходе» для успеха учащемуся следует выбрать короткий, но сложный маршрут, при этом открыть только те препятствия, которые встречаются на этом пути, и выбрать тот артефакт, который поможет ему преодолеть конкретное препятствие.

Задание «Мореход» предоставляет количественную и качественную информацию о развитости внутреннего плана взаимодействия с действительностью. Дело в том, что выбранный испытуемым маршрут на экране не отображается. Программа имитирует реальную ситуацию управления кораблем, когда видна только часть моря, а препятствия возникают по мере продвижения к цели. Корабль движется в двух невидимых коридорах. При выходе за границы внутреннего коридора программа выдает предупреждение о необходимости вернуться на маршрут. При выходе за границы внешнего коридора корабль принудительно возвращается на старт. При нажатии клавиши «пробел» около корабля появляются две стрелки, одна из которых указывает направление к цели, другая — направление возврата на маршрут. При высоком уровне развития внутреннего плана взаимодействия с действительностью испытуемый понимает, что если двигаться по биссектрисе образованного стрелками угла и не допускать пересечения границ внешнего коридора маршрута, то выполнение задания занимает минимальное количество времени, а столкновений с препятствиями не происходит.

ПРОЯВЛЕНИЯ ОБЩЕЙ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИТУАЦИЯХ С РАЗЛИЧНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗЬЮ (ИССЛЕДОВАНИЕ 1)

Обратная связь является ключевым компонентом в системе регуляции целенаправленной деятельности (Конопкин, 2011). Д. Батлер и П. Винне определяют обратную связь в учебной деятельности как информацию, позволяющую учащемуся подтверждать, дополнять, корректировать, регулировать, реструктурировать уже имеющиеся у него данные, причем она может иметь отношение как к предметной области, так и к представлениям о себе или задаче, а также к когнитивным стратегиям (Butler, Winne, 1995). Выделяют несколько типов обратной связи: непосредственно исправляющая неверные ответы («input-providing») и сигналы-подсказки, которые понуждают учащихся самостоятельно стремиться к исправлению неверного ответа «output-pushing» (Ellis, Loewen, Erlam, 2006); обратная связь о ходе выполнения задания — информация о том, что учащийся сделал хорошо, что он должен улучшить, какие шаги для этого необходимо предпринять (Hattie, Timperley, 2007). Значимым является также знак обратной связи (Леонова, Блинникова, Капица, 2013). Ее использование в ходе работы улучшает академическую успеваемость, поддерживает учебную мотивацию (Wigfield, Klauda, Cambria, 2011) и саморегуляцию (Zimmerman, 2001). И только своевременная обратная связь оказывает положительное воздействие на успешность достижения цели.

Цель исследования: изучить динамику успешности достижения цели (результаты выполнения экспериментальных заданий и академическую успешность) в зависимости от уровня саморегуляции, познавательной активности и эмоционально-мотивационного отношения к учению в ситуациях с различной обратной связью. Различие заключалось в изменении ха-

рактера обратной связи, предъявляемой испытуемым. При первом выполнении задания им сообщалась текущая информация о результатах их действий и дополнительная информация об эффективных способах достижения цели (подсказки). При повторном выполнении клавиши управления менялись и использовалась обратная связь, направленная на оценку правильности усвоения инструкций.

Выборка: в исследовании приняли участие учащиеся VII–IX классов двух московских общеобразовательных школ ($N = 70$).

Для анализа характера взаимосвязей показателей саморегуляции и методики ДСССР был выполнен корреляционный анализ (по Спирмену). Результаты показали, что чем выше общий уровень саморегуляции и гармоничнее профиль, тем чаще выбирается цель «без ошибок», тем больше увеличивается время чтения инструкций ($r = 0,61, p < 0,01$), уменьшается количество неточных ходов ($r = 0,38, p < 0,01$) за счет выработки индивидуальной стратегии достижения цели и использования

предусмотренных программой подсказок («Мемори») ($r = 0,47, p < 0,01$). Как было отмечено выше, успешность выполнения задания «Мореход» позволяет делать выводы о развитости внутреннего плана взаимодействия с действительностью. Чем выше уровень процессов саморегуляции испытуемых, тем реже они делают ошибки при управлении кораблем ($r = -0,39, p < 0,01$), тем быстрее они обнаруживают и чаще используют предусмотренные программой средства достижения цели – систему оповещения отклонения от маршрута ($r = 0,35, p < 0,01$). Эти данные позволили нам подтвердить эмпирическую валидность теоретически выделенных признаков проявления общей способности к саморегуляции.

Для выделения групп испытуемых с различным уровнем развития общей способности к саморегуляции была проведена кластеризация (метод k-means) по показателям, представленным в табл. 1. Особенности испытуемых в трех выделенных кластерах были проанализированы с точки

Таблица 1

Сравнение итоговых показателей методики ДСССР и академической успешности в типологических группах с различным уровнем саморегуляции, познавательной активности и мотивации достижения (средние значения)

Кластеры	Мотивация учения и эмоционального отношения к учению		Мотивация	Процессы саморегуляции и общий уровень СР					Академическая успешность по алгебре	Результаты испытания 1 (минимальная обратная связь)		Результаты испытания 2 (специально организованная обратная связь)	
	ПА	ЭМОУ		Пл	Мод	Пр	Оц. рез.	ОУ СР		Итоговый балл	Кол-во ошибок	Итоговый балл	Кол-во ошибок
1	36	28	Д	4,3	4,5	4	3,5	25,3	4,2	883,0	33,3	885,0	8,8*
2	33	22	Д-тенд.	3,8	3,4	4	2	20	3,5	677,4	23,1	803,1*	13,9
3	27	11	ИН.	3,5	3,9	4,8	3	22,4	3,4	560,4	36,9	731,6**	19,1**

Примечание: ПА – познавательная активность, ЭМОУ – эмоционально-мотивационное отношение к учению, Пл – планирование, Мод – моделирование, Пр – программирование, Оц. рез. – оценка результатов, ОУ СР – общий уровень саморегуляции, Д – мотивация достижения, Д-тенд. – мотивация достижения на уровне тенденции, ИН – избегание неудачи; ** – $p < 0,01$, * – $p < 0,05$.

зрения академической успешности и результатов в двух испытаниях с обратной связью и без нее.

Испытуемых, вошедших в кластер 1 ($n = 23$), отличают высокая познавательная активность и мотивация достижения, позитивное эмоционально-мотивационное отношение к учению, высокий гармоничный профиль саморегуляции с наиболее развитыми процессами планирования и моделирования. Общий уровень саморегуляции – высокий. Академические результаты (алгебра) и результаты выполнения экспериментальных заданий – высокие (табл. 1). Результативность при выполнении заданий со специально организованной обратной связью значимо не повысилась, снизилось лишь количество ошибок, что говорит о высокой надежности действии испытуемых этого кластера.

Испытуемые кластера 2 ($n = 28$) характеризуются сниженной познавательной активностью и эмоционально-мотивационным отношением к учению, мотивация достижения выявлена на уровне тенденции, у них средняя академическая успешность и средний общий уровень саморегуляции. Отметим самый низкий среди кластеров уровень процесса оценки результатов. Результативность во всех заданиях ДСССР средняя.

У испытуемых кластера 3 ($n = 19$) отмечаются мотивация избегания неудачи, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению. Их общий уровень саморегуляции – средний за счет повышенного уровня процесса программирования. Академическая успешность и результаты первого испытания в задании «Мореход» – самые низкие среди представителей других кластеров.

Об устойчивости цели свидетельствует улучшение результатов выполнения экспериментальных заданий в двух испытаниях. Отметим, что результаты испытуемых кластера 1 отличаются высокой

устойчивостью. Использование специально организованной обратной связи позволило значимо улучшить свои результаты испытуемым кластера 2, а испытуемым кластера 3 – повысить их в относительном и в абсолютном выражении (табл. 1).

ПРОЯВЛЕНИЯ ОБЩЕЙ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИТУАЦИЯХ С РАЗЛИЧНОЙ ЗНАЧИМОСТЬЮ УСПЕШНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ (ИССЛЕДОВАНИЕ 2)

За рубежом влияние значимости (meaningfulness) на саморегуляцию и академическую успешность, как правило, изучается как часть внутренней (intrinsic) мотивации (Zimmerman, 2000). Основные результаты были получены на студентах вузов. Если задача для обучающегося лично значима, он переопределяет ее для себя, проявляет настойчивость в ее решении, контролирует правильность ее выполнения. Например, увеличение значимости задания приводит к уменьшению корреляции между плохим самочувствием во время выполнения задания и пониженной мотивацией к его завершению (Grant, Sonnentag, 2010).

Многие исследователи ставили вопрос о роли рефлексивного сознания как одного из механизмов саморегуляции. Например, успехи в учебе поддерживают ощущение самоэффективности (Bandura, 1977) и мотивируют учащегося совершенствовать свою саморегуляцию (Pintrich, 1986; Schunk, 1994). Убеждение в самоэффективности влияет на особенности выбора человеком своей цели, прилагаемые для ее достижения усилия, настойчивость в преодолении препятствий, способность терпеть неудачи, оказывать себе внутреннюю поддержку, справляться со стрессом и разочарованием и в итоге достигать желаемого результата (Bandura et al., 2003). Б. Циммерман выделил академическую самоэффективность как самостоятельный

конструкт (Zimmerman, 1996). Во многих исследованиях была показана положительная взаимосвязь между академической самоэффективностью и успеваемостью (Bandura, 1997; Chemers, Hu, Garcia, 2001; Greene et al., 2004; Pintrich, DeGroot, 1990). Было обнаружено, что ученики с высоким уровнем саморегуляции используют собственные способы поддержания своей самоэффективности, а она взаимосвязана со способностью эффективно управлять достижением учебных целей (Schunk, 1995; Vandura et al., 2003).

Выборка экспериментального исследования: учащиеся IX классов общеобразовательной школы г. Москвы (N = 28).

Проведенный корреляционный анализ показателя общей самоэффективности и показателей ДСССР позволил проанализировать специфику влияния самоэффективности на успешность достижения цели. Получены значимые положительные взаимосвязи самоэффективности со временем чтения инструкций к заданиям ($r = 0,36, p \leq 0,05$), изучения маршрутов ($r = 0,54, p \leq 0,01$), чтения описаний препятствий ($r = 0,82, p \leq 0,01$), времени предупредительного сигнала об отклонении от маршрута ($r = 0,46, p \leq 0,01$). Так как все

перечисленные показатели являются необходимым условием успешного достижения цели, мы включили самоэффективность в исследование, которое имело своей целью изучить динамику успешности достижения цели (результаты экспериментальных заданий) в зависимости от уровня саморегуляции и общей самоэффективности в ситуациях с различной значимостью.

В первом испытании ученики работают индивидуально. Результаты выполнения заданий позволяют сделать вывод о том уровне успешности, который обеспечивается индивидуальной значимостью задания. При повторном испытании учащихся в случайном порядке объединяют в две соревнующиеся команды. Вклад испытуемых в общий командный зачет динамически отображается в информационной строке на экране. Полученные в двух испытаниях результаты сравниваются.

При анализе успешности выполнения экспериментальных заданий было выявлено, что именно в командном режиме 72% испытуемых улучшили свои результаты. Они активно использовали заложенные в программе возможности (подсказки, средства получения дополнительных баллов, информацию о промежуточных резуль-

Таблица 2

Сравнение итоговых показателей методики ДСССР в типологических группах с различным уровнем саморегуляции и самоэффективности (средние значения)

Кластеры	Процессы саморегуляции и общий уровень саморегуляции (ССУД-М)					СЭф	Результаты испытания 1 индивидуальные				Результаты испытания 2 как члена команды			
	Пл	Мод	Пр	Оц. рез	ОУ СР		Мемори	Мореход	Итоговый Балл	Кол-во ошибок	Мемори	Мореход	Итоговый балл	Кол-во ошибок
Средний ОУ СР	5,4	3,0	4,5	3,5	23,9	27	465	421	584	44	554*	541*	629	13**
Высокий ОУ СР	6,4	5,8**	6**	4,4	30,8**	33	597	504,3	650	34	649,5	645	742	11

Примечание: Пл – планирование, Мод – моделирование, Пр – программирование, Оц. рез. – оценка результатов, ОУ СР – общий уровень саморегуляции, СЭф – самоэффективность; ** – $p < 0,01$, * – $p < 0,05$.

татах выполнения заданий). Важно отметить, что при повторном выполнении заданий (в командах) учащиеся не выбирали свою цель (скорость или точность). Цель зависела от того, в какую команду попал испытуемый, и чаще всего не совпадала с той, которая была выбрана первоначально. Однако анализ действий показал, что успешные испытуемые удерживали новую (назначенную программой) стратегию на протяжении всего испытания, не отвлекаясь на действия, не способствующие достижению успеха.

Были выделены две группы испытуемых — с высоким и средним общим уровнем саморегуляции (метод k-means), причем испытуемые с низким уровнем саморегуляции (два человека) группу не образовали. Результаты сравнения групп (критерий Манна–Уитни) показали, что испытуемые с высокой саморегуляцией ($n = 8$) улучшили свои результаты незначительно, в то время как испытуемые со средним уровнем саморегуляции ($n = 18$) значительно снизили количество совершенных ошибок ($p \leq 0,01$) и повысили результаты по заданиям «Мемори» и «Мореход» ($p \leq 0,05$ и $p \leq 0,03$ соответственно). Важно отметить, что испытуемые со средним и высоким общим уровнем саморегуляции значительно различаются по процессам моделирования ($p \leq 0,01$), программирования ($p \leq 0,01$) и общему уровню саморегуляции ($p \leq 0,01$). Самоэффективность испытуемых со средним уровнем саморегуляции находится на нижней границе среднего уровня, а с высоким — на верхней его границе. Выполнение тестового задания в групповом варианте, когда индивидуальный вклад в результат повышает успешность своей команды, позволило испытуемым со средним общим уровнем саморегуляции значительно улучшить свои результаты, в том числе и за счет снижения количества ошибок (табл. 2).

Анализ развития общей способности к саморегуляции в двух группах подтвердил

полученные ранее результаты. Испытуемые с высоким уровнем этой способности и гармоничным профилем продемонстрировали устойчивость цели и надежность полученных высоких результатов. Характерно, что они так же, как и в предыдущем исследовании, предпочитали цель «без ошибок». Результаты их действий по данным методики ДСССР позволяют сделать вывод о наличии у них развитого внутреннего плана взаимодействия с действительностью.

Подтвердилось предположение о позитивном влиянии специально организованной обратной связи и повышенной значимости экспериментального задания на динамику успешности учащихся, при этом обнаружилась специфика этой динамики в зависимости от уровня сформированности саморегуляции.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты подтвердили выдвинутое предположение о том, что специфика феномена общей способности к саморегуляции требует создания дополнительных экспериментальных методов ее изучения. Использование опросных и экспериментальных методов позволило оценить актуальный уровень развития осознанной саморегуляции и гармоничность ее профиля у испытуемых, а также исследовать динамику ее проявлений в экспериментальных ситуациях, моделирующих условия актуализации общей способности к саморегуляции. Анализ результатов выполнения заданий с различной сложностью, значимостью и обратной связью позволил выделить группу испытуемых с высокой общей способностью к саморегуляции и дать характеристику их личностных особенностей, действий и стратегии достижения цели с точки зрения критериев ее развития.

Испытуемые с высокой общей способностью к саморегуляции и гармонич-

ным профилем предпочитали цель «без ошибок». В отличие от испытуемых со средней и низкой способностью, прежде чем начать действовать, они достаточно долго и внимательно изучали инструкции, возможные препятствия при достижении выбранной цели и способы их преодоления. Такое поведение уже свидетельствует о развитой осознанной регуляции, умении оперировать во внутреннем плане сознания информацией, представленной в наглядно-образной или абстрактной форме, что О.А. Конопкин считал значимым признаком развитой общей способности к саморегуляции, а в зарубежных исследованиях рассматривается в качестве экспериментального показателя развитости регуляторной функции планирования поведения (Miyake et al., 2000). При первом выполнении задания «Мореход», в ситуации максимальной неопределенности, испытуемые этой группы предпочли легкий уровень, при повторном выполнении, получив некоторый опыт «плавания», выбирали задание средней сложности (оно дает больше баллов). Об устойчивости выбранной цели («без ошибок») свидетельствует минимальное в сравнении с другими испытуемыми количество ошибок ($Z = -2,58, p < 0,01$). При этом испытуемые с высокой общей способностью к саморегуляции, в отличие от испытуемых с негармоничными профилями и средним и низким уровнем саморегуляции, первыми начинают использовать специально созданные средства быстрого и безошибочного достижения цели. И если в первом испытании они достигают цели в среднем за три попытки (сниженная гибкость не позволяет быстро реагировать на препятствия), то уже во втором, в подавляющем большинстве, они практически не совершают ошибок (чем выше саморегуляция, тем ниже количество пересечений границ безопасного коридора движения ($r = -0,65, p < 0,01$)). Таким образом, методика ДСССР позволяет проследить, как испы-

туемые с высокой общей способностью к саморегуляции овладевают все более сложной и эффективной детерминацией своих действий, находясь в активном поиске возможностей успешного достижения выбранной цели.

Анализ полученных в двух исследованиях результатов позволяет предположить, что саморегуляция выполняет модулирующую роль во взаимосвязи личностных особенностей испытуемых и успешности достижения цели. Так, результаты испытуемых с высоким уровнем саморегуляции отличались высокой устойчивостью. Результаты испытуемых со средним и особенно с низким уровнем саморегуляции при выполнении задания со специально организованной обратной связью значительно улучшились.

О.А. Конопкин писал, что «значимая эмоциональная составляющая в общем потоке обратной афферентации от процесса деятельности способствует снижению необходимости прямых волевых усилий. Человек испытывает уверенность в своих возможностях в достижении успеха (специфическое чувство своей «субъектности», характерное для развитой ОСС)» (Конопкин, 2004, с. 132). Выше было отмечено, что учащиеся с высоким уровнем саморегуляции используют собственные способы поддержания своей самооффективности, а она взаимосвязана со способностью эффективно управлять достижением целей. Исследование динамики успешности испытуемых в ситуации повышенной значимости подтвердило этот вывод. Было показано, что высокий уровень саморегуляции и общей самооффективности обеспечивает надежность в достижении высоких результатов выполнения экспериментальных заданий. При среднем уровне саморегуляции и средней самооффективности значимость задания является тем фактором, который способствует получению более высоких результатов и снижению количества ошибок.

ВЫВОДЫ

1. Описанное в статье исследование является продолжением работы по операционализации феномена общей способности к саморегуляции, начатой О.А. Конопкиным. Выделены основные признаки общей способности к саморегуляции, позволяющие судить о ее развитии: уровень сформированности и гармоничность профиля осознанной саморегуляции, ее устойчивость в различных ситуациях, а также наличие развитого внутреннего плана взаимодействия с действительностью. Описаны особенности проявления общей способности к саморегуляции: действенное преодоление нетипичных, незнакомых ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности и сферами жизни; продуктивная самостоятельность, упорство и настойчивость в достижении принятой цели. Отмечена значимая роль эмоционального компонента, поддерживающего у субъекта чувство уверенности в своих возможностях достижения цели.

2. Диагностический комплекс ДСССР позволяет судить о проявлениях саморегуляции в различных экспериментальных ситуациях. Представленные в нем экспериментальные задания, с одной стороны, моделируют ситуации, схожие с учебными, с другой — отвечают требованиям новизны и нетипичности, различаются по сложности, значимости и обратной связи, предоставляют возможность получения информации о достижениях и неудачах учащихся.

3. Выделены три группы учащихся: с высокой, средней и низкой общей способностью к саморегуляции. Испытуемые первой группы отличаются от испытуемых двух других групп значительно более высокой результативностью выполнения экспериментальных заданий. Они обладают гармонично высокими регуляторными профилями, высокой и устойчивой успешностью при смене экспериментальных ситуаций, развитыми вну-

тренними представлениями о динамике их развития, т.е. всеми признаками проявления в ситуациях обследования общей способности к саморегуляции. В личностном плане для них характерны также высокая познавательная активность и мотивация достижения, эмоциональное отношение к учению и высокая результативность.

4. Группа испытуемых с высокой способностью к саморегуляции отличается не только высокой результативностью в эксперименте, но и значительно более высокой академической успешностью, которая достигается во многом за счет устойчивости осознанной саморегуляции учебной деятельности не только в привычных, но и в новых, нетипичных учебных ситуациях благодаря наличию развитого внутреннего плана взаимодействия с действительностью и активному поиску возможностей безошибочного и быстрого достижения выбранной цели.

5. Изменение ситуационных характеристик экспериментальных заданий способствует поддержанию надежности и высокой результативности у учащихся с высокой общей способностью к саморегуляции. У тех испытуемых, чья способность к саморегуляции еще недостаточно развита, количество набранных баллов значительно возрастает, а число ошибок снижается, что позволяет рассматривать характеристики экспериментальных заданий (сложность, значимость и обратная связь) в качестве внешних факторов, которые могут быть использованы для развития общей способности к саморегуляции учащихся.

1. Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психол. диагностика. 2006. № 1. С. 33–38.
2. Бондаренко И.Н. и др. Актуалгенез осознанной саморегуляции в ситуации выбора уровня сложности учебных заданий / Бондаренко И.Н., Моросанова В.И., Драпкин И.С., Путько Н.А. // Экспериментальная психология. 2014. № 2. С. 64–82.

3. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // *Вопр. психол.* 2004. № 2. С. 128–135.
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2011.
5. Леонова А.Б., Блиникова И.В., Капица М.С. Влияние негативной обратной связи на решение когнитивных задач // *Человек, субъект, личность в современной психологии: Мат-лы Междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского: в 2 т. // Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2013. С. 544–547.*
6. Моросанова В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека // *Вопр. психол.* 2007. № 3. С. 59–68.
7. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 2010. № 1. С. 36–45.
8. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // *Психол. журн.* 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.
9. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // *Вопр. психол.* 2011. № 3. С. 106–118.
10. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015.
11. Росс Л. Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 1999.
12. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // *Иностранная психология.* 1996. № 7. С. 46–56.
13. Bakker A., Demerouti E. The Job Demands-Resources Model: State of the art // *J. of Managerial Psychol.* 2007. N 22. P. 309–328.
14. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychol. Rev.* 1977. N 84 (2). P. 191–215.
15. Bandura A. Self-efficacy // *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc., 1986.
16. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. N.Y.: W.H. Freeman and Co, 1997.
17. Bandura A. et al. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning / Bandura A., Caprara G., Barbaranelli C., Gerbino M., Pastorelli C. // *Child Devel.*, 2003. N 74. P. 769–782.
18. Butler D.L., Winne P.H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis // *Review of Educat. Research.* 1995. N 65 (3). P. 245–281.
19. Chemers M.M., Hu L., Garcia B. F. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment // *J. Educat. Psychol.* 2001. N 93 (1). P. 55–64.
20. Deci E.L., Ryan R.M. The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement // Boggiano A.K., Pittman T.S. (ed.). *Achievement and motivation: A social-developmental perspective.* Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. P. 9–36.
21. Ellis R., Loewen S., Erlam R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar // *Studies in Second Language Acquisition.* 2006. N 28. P. 339–368.
22. Goodenow C. Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts // *Educat. Psychologist.* 1992. N 27. P. 177–196.
23. Grant A.M., Sonnentag S. Doing good buffers against feeling bad: Prosocial impact compensates for negative task and self-evaluations // *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* 2010. N 111. P. 13–22.
24. Greene B.A. et al. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation / Greene B.A., Miller R.B., Crowson M., Duke B.L., Akey K.L. // *Contemporary Educat. Psychol.* 2004. N 29. P. 462–482.
25. Hackman R., Oldham R. *Work redesign.* Reading, MA: Addison-Wesley, 1980.
26. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // *Review of Educat. Research.* 2007. N 77 (1). P. 81–112.
27. Miyake A. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe» tasks: A latent variable analysis / Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. // *Cognitive Psychology.* 2000. N 41. P. 49–100.
28. Pintrich P.R. Motivation and learning strategies interactions with achievement // *Developmental Review.* 1986. N 6. P. 25–56.
29. Pintrich P.R., DeGroot E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance // *J. Educat. Psychol.* 1990. N 82. P. 33–40.
30. Schaufeli W.B. et al. The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach / Schaufeli W.B., Salanova M., González-Romar V., Bakker A.B. // *J. of Happiness Studies.* 2002. N 3. P. 71–92.
31. Schunk D.H. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings // Schunk D.H., Zimmerman B.J. (ed.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. P. 75–99.
32. Schunk D.H. Self-efficacy, education, and instruction // Maddux J.E. (ed.). *Self-efficacy, adapta-*

- tion, and adjustment: Theory, research, and application. N.Y.: Plenum Press, 1995. P. 281–303.
33. Skinner E.A. et al. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? / Skinner E.A., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. // *J. Educat. Psychol.* 2008. N 100. P. 765–781.
 34. Wigfield A., Klauda S.L., Cambria J. Influences on the development of academic self-regulatory processes // Zimmerman B.J., Schunk D.H. (ed.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. N.Y.: Routledge, 2011. P. 33–48.
 35. Zimmerman B.J. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association, 1996.
 36. Zimmerman B.J. Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective // Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M. (ed.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 2000.
 37. Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis // Zimmerman B.J., Schunk D.H. (ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001. P. 1–39.
- References**
1. Andreeva A.D., Prihozhan A.M. Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya i emotsionalnogo otnosheniya k ucheniyu v srednih i starshih klassah shkoly // *Psikhol. diagnostika*. 2006. N 1. S. 33–38.
 2. Bondarenko I.N. i dr. Aktualenez osoznannoy samoregulyatsii v situatsii vyibora urovnya slozhnosti uchebnykh zadaniy / Bondarenko I.N., Morosanova V.I., Drapkin I.S., Putko N.A. // *Ekspperimentalnaya psikhologiya*. 2014. N 2. S. 64–82.
 3. Konopkin O.A. Obschaya sposobnost k samoregulyatsii kak faktor sub'ektnogo razvitiya [General ability for self-regulation as a factor of subject development] // *Vopr. psikhol.* 2004. N 2. S. 128–135.
 4. Konopkin O.A. *Psihologicheskie mehanizmyi regulyatsii deyatel'nosti*. M.: LENAND, 2011.
 5. Leonova A.B., Blinnikova I.V., Kapitsa M.S. Vliyaniye negativnoy obratnoy svyazi na reshenie kognitivnykh zadach // *Chelovek, sub'ekt, lichnost v sovremennoy psikhologii: Mat-ly Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyaschyonnoy 80-letiyu A.V. Brushlinskogo: v 2 t.* / Otv. red. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. M.: IP RAN, 2013. S. 544–547.
 6. Morosanova V.I. Individualnaya samoregulyatsiya i kharakter cheloveka [Individual self-regulation and human character] // *Vopr. psikhol.* 2007. N 3. S. 59–68.
 7. Morosanova V.I. Individualnyie osobennosti osoznannoy samoregulyatsii proizvodnoy aktivnosti cheloveka // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya*. 2010. N 1. S. 36–45.
 8. Morosanova V.I. Lichnostnyie aspektyi samoregulyatsii proizvodnoy aktivnosti cheloveka // *Psihol. zhurn.* 2002. N 6. S. 5–17.
 9. Morosanova V.I. Razvitie teorii osoznannoy samoregulyatsii: differentsialnyiy podhod [Development of the theory of conscious self-regulation: A differential approach] // *Vopr. psikhol.* 2011. N 3. S. 106–118.
 10. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. *Diagnostika samoregulyatsii cheloveka*. M.: Kogito-Tsentr, 2015.
 11. Ross L., Nisbett R. *Chelovek i situatsiya. Perspektivyi sotsialnoy psihologii*. M.: Aspekt Press, 1999.
 12. Shvartser R., Erusalema M., Romek V. *Russkaya versiya shkaliy obschey samoeffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema* // *Inostrannaya psikhologiya*, 1996. N 7. S. 46–56.

Поступила в редакцию 23. III 2016 г.