

В.И. Моросанова

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье раскрывается современное состояние теории и практики исследований осознанной саморегуляции в научной школе психологии саморегуляции применительно к проблемам образования и воспитания на основе обобщения результатов работ, выполненных в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО.

***Ключевые слова:** саморегуляция, дифференциальные различия, темперамент, характер, стиль, субъектные качества, самосознание, обучение, воспитание, развитие*

Проблема индивидуальных психологических различий детей как основы индивидуального подхода в педагогике давно волнует ученых и практиков и является не только психологической, но и собственно педагогической проблемой. За последние годы проблеме индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания посвящен ряд педагогических работ И.Э. Унт, А.А. Кирсанова, Г.Ф. Суворовой, С.Д. Шевченко и других авторов. Значительный вклад в разработку указанной проблемы внесли работы А.Н. Конева, В.П. Беспалько, Е.А. Климова, М.Н. Скаткина и других. Понятно, что для ее разрешения необходимы совместные усилия педагогов и психологов, и результатом такого сотрудничества является создание хорошо известных психолого-педагогических подходов, связанных с именами Н.А. Менчинской, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других российских психологов.

В тоже время, несмотря на то, что принцип индивидуального подхода является одним из основных в педагогике, индивидуальная работа педагога с учащимся - редкое явление как в силу организационных причин (например, большое количество учеников в классах), так и в силу того, что эта работа возможна в большей степени как педагогическое искусство, принципиально несводимое полностью к научно (в том числе и психологически) обоснованным технологиям.

Пути решения этой проблемы во многом заключаются в совершенствовании психологического сопровождения педагогической деятельности, позволяющего описать индивидуальные и индивидуально-типологические психологические различия учащихся, лежащие в основе как их академических успехов и неудач, так и особенностей личностного и профессионального самоопределения. Существующие в настоящее время методы диагностики психического развития школьников разнообразны, но при этом остро стоит проблема интегральных психологических критериев,

связывающих между собой индивидуальные когнитивные и личностные показатели, и в тоже время являющихся предикторами успешности в различных учебных и жизненных ситуациях. С нашей точки зрения исследование общих закономерностей и индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции учащихся открывает новые возможности для преодоления трудностей в разработке психологического сопровождения дифференциации обучения и индивидуализации воспитания подрастающего поколения.

Методологической основой наших исследований является теория осознанной саморегуляции, созданная О.А. Конопкиным (1931-2008) - известным российским ученым, основоположником научной школы психологии саморегуляции. Процессы саморегуляции – это внутренняя целенаправленная активность человека. Она обеспечивается целостной системой саморегуляции, системным участием самых разных процессов, явлений и уровней психики, являющихся средствами ее реализации. О.А. Конопкиным и его учениками, на основе многолетних теоретических и эмпирических исследований, разработана инвариантная функциональная структура системы саморегуляции, включающая в качестве компонентов процессы планирования целей, моделирования значимых для их достижения условий, программирования, контроля и коррекции активности [3].

С нашей точки зрения, именно исследования психологических уровней регуляции, в частности осознанной саморегуляции, выводят понятие субъекта из философского и методологического в плоскость конкретно-психологических исследований. Наиболее психологичными являются определения субъекта, в которых подчеркивается его самостоятельность, творчество и способность к саморегуляции (К.А.Абульханова–Славская, А.В.Брушлинский, О.А.Конопкин, и др.). К.А. Абульханова пишет о том, что субъект осуществляет самоорганизацию своих когнитивных и личностных возможностей и способностей в процессе деятельности, и подчеркивает, что механизмом этой самоорганизации является саморегуляция, ссылаясь на теорию осознанной саморегуляции. О.А.Конопкина [1].

В настоящее время можно говорить о развитии дифференциального подхода к психической саморегуляции, исследования в русле которого осуществляются сотрудниками и аспирантами лаборатории психологии саморегуляции Психологического Института РАО (под руководством В.И. Моросановой - Е.А. Аронова, О.Г. Власова, А.В. Ванин, Т.А. Индина, Н.Г. Кондратюк, Е.М Коноз, И.А. Плахотникова, Р.Р. Сагиев, Л.А. Соколова, Е.А. Холопова, Е.В. Филиппова, Т.Г. Фомина, И.Ю. Цыганов и др.).

Феноменология индивидуальных различий психической саморегуляции человека проявляется в том, что люди в разной степени планируют цели активности, используя различные программы и способы действий, по-разному учитывая значимые внешние (требования ситуации и деятельности) и внутренние условия (свои индивидуальные ресурсы), оценивая результаты и корректируя свою активность.

Для изучения типичных для субъекта как личности индивидуальных способов регулирования были разработаны концептуальные представления о стилевых особенностях саморегуляции произвольной активности, т.е. тех индивидуальных различиях, которые устойчиво проявляются в разнообразных жизненных ситуациях и видах активности при выдвижении достижения субъектно-значимых целей [7].

Существуют различные формы или уровни проявления субъектности в стилевых особенностях осознанной саморегуляции личности человека. Операциональный уровень может быть описан регуляторным профилем развития стилевых особенностей (планирования целей, моделирования условий, программирования, корректирования активности и ее результатов). Другим уровнем являются субъектные (или регуляторно-личностные) качества: ответственность, настойчивость, гибкость, надежность и др. Их выраженность у человека определяет во многом степень развития осознанной саморегуляции и своеобразие способов достижения целей («как действует человек»). Именно субъектные черты определяют способность человека преодолевать субъективные и объективные трудности достижения жизненных целей и наряду с индивидуальным регуляторным профилем являются основой для формирования индивидуальных стилей саморегуляции в конкретных видах деятельности. Они являются ресурсом индивидуальности и основой множества индивидуальных стилей в разных видах деятельности (В.И. Моросанова, 1995 -2011 гг.) [4, 6, 7, 9].

Для исследования стилевых особенностей саморегуляции на первый план выступило создание и использование многошкальных опросных методик диагностики развития и стилевых особенностей саморегуляции. Эти методики позволяют выявлять индивидуальные регуляторные профили для исследования как личностной саморегуляции, так и для индивидуальных стилей в различных видах профессиональной и учебной деятельности. Наибольшую известность среди наших методик получил опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ», первая версия которого была создана в 1988. Для исследования развития и стилевых особенностей саморегуляции учебной деятельности и некоторых видов профессиональной - созданы специальные версии данного опросника [8, 14, 16].

Эмпирические исследования показали, что существуют типичные профили саморегуляции, структура которых во многом определяется темпераментально-характерологическими особенностями человека. Так, на выборке юношеского возраста (более тысячи человек) нами были выявлены типичные профили саморегуляции, характерные для проявлений экстраверсии, интроверсии, нейротизма и стабильности (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз, 2001) [17]. В разных исследованиях было также доказано существование регуляторной специфики у учащихся с различными акцентуациями характера [9]. Таким образом, нам удалось показать, что существуют индивидуально-типологические особенности саморегуляции, данные человеку от природы в силу его темперамента и акцентуаций характера. Одним из наиболее существенных результатов нашего

исследования является не только теоретически, но и эмпирически доказанный факт, что их проявление может изменяться от степени субъектной активности достижения цели. Они могут осознаваться субъектом активности и превращаться в психологические ресурсы – сначала достижения целей поведения, а по мере взросления и накопления опыта - в ресурсы саморазвития. Именно возможность изменения степени субъектной активности и преодоление на этой основе негативных для достижения цели индивидуальных особенностей темперамента и характера – это и есть сущностная характеристика человека как субъекта достижения цели [9]. Особую роль в этом приобретает развитие субъектных (регуляторно-личностных) качеств индивидуальности и самосознания как отражения ее личностной направленности.

Исследование функциональных состояний как дифференциальной основы поведения человека показало, что развитие осознанной саморегуляции и ее профессионально-важных стилевых особенностей является не только условием высокой эффективности деятельности, но и препятствуют развитию острого стресса в ситуациях повышенной напряженности. В отличие от этого, хронический стресс формируется в большей степени в зависимости от выраженности личностно-темпераментальных диспозиций, в первую очередь нейротизма [10].

В отличие от субъектных, собственно личностные структуры (в первую очередь личностная направленность) определяют не то, как действует человек, а какие по содержанию цели он выдвигает, ради чего он действует и как относится к окружающему миру. Существуют яркие индивидуальные различия во влиянии самосознания (отраженной личностной направленности) на поведение и деятельность человека, которые во многом определяются развитием осознанной саморегуляции и ее индивидуальной структурой. Как показали наши исследования регуляторной роли самосознания, его дифференциация связана с развитием осознанной саморегуляции [12]. Например, чем выше степень осознанной саморегуляции, тем в большей степени человек устремлен в будущее и позитивно относится к настоящему и прошлому, успешней решает проблемы личностного и профессионального самоопределения [13].

Таким образом, индивидуальная система саморегуляции целостна и имеет свои проекции на разных уровнях индивидуальности, реализуясь когнитивными и личностными психическими средствами, всей палитрой ресурсов индивидуальности. С этих позиций можно говорить о темпераменте, характере, личностной направленности как дифференциально-психологической основе осознанной саморегуляции человека и возможности субъектного влияния на их формирование и реализацию.

По существу, проявления темперамента, характера и личностной направленности в поведение опосредствуются развитием и стилевыми особенностями саморегуляции, являющимися основой субъектной активности человека. Развитие индивидуальной саморегуляции определяет во многом способность человека овладеть своим темпераментом и

воспитывать характер, ведет за собой развитие личностной направленности и становление самосознания. Наши исследования дают основания утверждать, что существуют как общие, так и индивидуально-типологические закономерности взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции с особенностями личности учащихся в зависимости от уровня субъектной активности и продуктивности деятельности. Это открывает новые перспективы построения типологий личности школьников, выстроенных на личностно-регуляторном принципе, что может использоваться для индивидуализации обучения и воспитания, совершенствовании его психологического сопровождения.

Актуальность проблемы осознанной саморегуляции для сферы образования имеет существенные основания. Наряду с интеллектуальным развитием, одной из главных задач современного школьного образования является развитие личности ребенка, создание предпосылок для реализации разнообразных способностей и творческих возможностей школьников, а также формирование их готовности к осознанному и успешному профессиональному самоопределению. При подготовке специалистов в сфере высшего образования необходимо сформировать у студентов не только знания и навыки в профессиональной сфере, но и развить их самостоятельность, творческие начала, готовность к продуктивному преодолению различных профессиональных и других жизненных проблем.

В наших многочисленных исследованиях было показано, что любая учебная деятельность (независимо от ее содержания, формы, возраста учащихся и др.) является специфическим видом произвольной целенаправленной активности, эффективность которой определяется во многом общим совершенством и индивидуальными особенностями осознанной саморегуляции учащихся. Все психические ресурсы индивидуальности (когнитивные процессы, личностные структуры, психические состояния), реализующие регуляцию, изучались с точки зрения не только их развития, но и функциональной роли в осуществлении целостной регуляции. Были исследованы не только общие закономерности но и выявлены типологии взаимосвязи развития и стилевых особенностей взаимосвязи осознанной саморегуляции с темпераментом, характером и личностной направленностью учащихся подросткового и юношеского возраста. Такой подход имеет практическую значимость как для психологического консультирования и индивидуальной работы педагога с учащимся, так и для создания новых подходов и методов мониторинга развивающих эффектов различных образовательных систем.

В сфере обучения для решения проблемы диагностической оценки обеспеченности индивидуальной саморегуляции учащегося когнитивными ресурсами было разработано новое понимание регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, 1994-2000 гг.) [5]. Проведенные исследования (более 2000 учащихся разных возрастов) свидетельствуют о том, что умение учащегося строить свою учебную деятельность так, чтобы добиться успешности в учении, зависит от

индивидуальных особенностей психологической структуры саморегуляции самой учебной деятельности и реализующих ее когнитивных процессов. Разработаны комплексы опросных и экспериментальных методик для диагностики и развития индивидуальных особенностей саморегуляции в сочетании с когнитивными процессами (внимания, памяти, вербального и невербального интеллекта). Результаты этой диагностики, дополненные специальными развивающими программами способствуют выявлению и устранению психологических причин школьной неуспеваемости, позволяют оценить зону ближайшего развития у школьников младшей и средней ступени обучения. Результаты этой работы успешно использованы при разработке психодидактического подхода к обучению (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, В.И. Панов, 2003-2007 гг.) [5]. Данный инструментарий предназначен для школьных психологов и педагогов для индивидуальной работы с учащимися.

Нами было доказано, что дифференциально-психологической основой стилей саморегуляции являются темпераментальные диспозиции (по Г.Ю. Айзенку) и личностные акцентуации характера [9]. Существенным для практики обучения и воспитания является выявленный факт, что влияние темперамента и характера на эффективность саморегуляции (а значит и на успешность обучения) опосредствуется развитием субъектных (или регуляторно-личностных, т.е. инструментальных) качеств индивидуальности. Проведенные исследования позволили доказать регуляторную специфику таких личностных (в своей основе относящихся к сфере темперамента) свойств, как гибкость, самостоятельность, надежность, тревожность, являющихся основой акцентуированных профилей саморегуляции. Если они стилеобразующие с точки зрения требований деятельности, то их развитие способствует формированию компенсаторных отношений между сильной и слабой сторонами профиля саморегуляции, что обеспечивает эффективность стиля учения. Разработка и применение специальных тренинговых программ на московских городских экспериментальных площадках показало, что развитие регуляторно-личностных (собственно субъектных, относящихся к сфере характера) качеств: ответственности, настойчивости, уверенности, рефлексивности, - приводит к повышению уровня осознанной саморегуляции, что катализирует процессы личностного саморазвития и повышает индивидуальные ресурсы овладения новыми видами деятельности. [20].

Важнейшей дифференциально-психологической основой саморегуляции и успешности учащихся в учебной деятельности являются характеристики личностного отношения к учению. Результаты наших последних исследований индивидуально-типологической структуры взаимосвязи мотивации и саморегуляции учебной деятельности (250 старшеклассников) показали, что наибольшего успеха в учебе достигают учащиеся, обладающие высокой мотивацией достижения, развитой осознанной саморегуляцией, эффективно адаптирующиеся к образовательной

среде, испытывающие интерес к учению и осознающие его важность для своей будущей жизни.

Эксперимент по введению Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ) – одно из современных направлений модернизации российского образования, связанных с повышением качества мониторинга знаний учащихся. Вместе с тем ЕГЭ порождает ряд психологических проблем, связанных с введением новой формы итоговой аттестации и новым порядком поступления в вузы. Любой экзамен, особенно такая его форма как ЕГЭ, выступая способом проверки знаний, представляет также и психологическое испытание. Поэтому важно сформировать у учащихся умение себя вести определенным образом как при подготовке к экзамену, так и на самом экзамене. Наши исследования показали, что в ситуации ЕГЭ лучших результатов не только по уровню оценки, но и по ее соответствию академическим результатам в течение года достигают учащиеся с высокой эффективностью индивидуальной саморегуляции учебной деятельности, которая выступает условием надежности действий в напряженных условиях экзамена и помогает справиться с экзаменационным волнением [19]. Учет индивидуальных особенностей саморегуляции лег в основу развития новых индивидуализированных технологий помощи учащимся в подготовке к экзаменационным испытаниям, которые в течение последних трех лет проходят апробацию и внедрение в рамках московских городских экспериментальных площадок. В образовательном учреждении Лицей №1575 уже три года применяется система дифференциальной подготовки учащихся к ЕГЭ, которая включает всех субъектов образовательного пространства учреждения.

Для современной практики характерно усиление внимания к личностно-ориентированным моделям образования. В этом плане несомненное значение имеют результаты наших сравнительных исследований индивидуальных особенностей школьных учителей, ориентированных на личностную или дисциплинарную модель обучения [21]. Учителя, ориентированные на личностную модель проявляют тенденцию к более высокому уровню развития осознанной саморегуляции, испытывают меньше трудностей в педагогическом общении, которое в большей степени подчинено целям воспитания, чем у учителей ориентированных на дисциплинарную модель.

Для практики воспитания несомненное значение имеют наши исследования регуляторной роли самосознания в поведении человека [12]. Одной из ключевых проблем юношеского возраста является рассогласование между самосознанием и поведением. В данном возрасте представления о нормах морали и общечеловеческих ценностях у молодежи уже сформированы, однако наши исследования доказывают, что руководствоваться ими в своем поведении под силу далеко не всем. Можно с уверенностью утверждать, что чем ниже уровень сформированности осознанной саморегуляции человека, тем большее влияние на его поведение оказывают ситуативные обстоятельства и темпераментальные особенности. В

тоже время развитие осознанной саморегуляции способствует становлению позитивных форм самосознания и усилению их регулирующей роли в поведении в юношеском возрасте, активизирует процессы личностного саморазвития.

Основным условием, которое способствует становлению регулирующей функции самосознания в юношеском возрасте, является такое обучение, которое дает импульс к развитию позитивных форм самосознания и создает внутренние предпосылки и социальную ситуацию реализации молодым человеком своей субъектности. Это положение было нами доказано при сравнении эффектов личностного и субъектного развития у старшеклассников, обучавшихся в начальных классах в разных образовательных программах: традиционной (ТО) и развивающей Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (РО). Согласно нашим данным, обучение по системе РО дает импульс к формированию осознанной саморегуляции достижения цели, что приводит к осознанию своей субъектности, т.е. способности самостоятельно и ответственно действовать, эффективно добиваясь результата. Это происходит сначала в ситуациях получения знаний, а потом и в более широком контексте жизнедеятельности при решении задач личностного и профессионального самоопределения.

Развитие осознанной саморегуляции с учетом дифференциальных различий в процессе педагогического взаимодействия может способствовать становлению субъектной позиции учащегося в проектировании своей жизни, в процессах профессионального самоопределения. Наши исследования показали, что стилевые особенности и развитие осознанной саморегуляции являются предпосылками формирования профессиональных установок у школьников, способствующих рациональности принятия решений в процессе профессионального самоопределения [15]. Особый научно-практический интерес представляет выявление тех психологических механизмов, которые обеспечивают индивидуально специфические и типологические формы взаимосвязи саморегуляции, временной перспективы и особенностей профессиональных установок. Было показано, что учащиеся, ориентированные на будущее и обладающие высоким уровнем саморегуляции более решительны в выборе профессии. Ориентированность старшеклассника на будущее позволяет заблаговременно готовиться к выбору профессии, что, однако не исключает иллюзий и страхов, часто сопровождающих выбор. В свою очередь, осознанная саморегуляция позволяет старшекласснику быть по-настоящему своевременным, дифференцируя его представление о будущем, выстраивает и приближает его (будущее), делает реальным, близким и действительно достижимым [13].

Чрезвычайно важной представляется роль осознанной саморегуляции не только в обучении и воспитании, но и в процессах саморазвития. Осознанная саморегуляция является тем психологическим средством человека, которое позволяет осознанно использовать свои индивидуальные ресурсы для изменения своего характера и развития личности, говоря образным языком «вырабатывать характер». Важным условием активизации

процессов саморазвития является формирование у учащихся представлений о психологии человека и существующих между людьми индивидуальных психологических различиях, возможностях и технологиях направленного самовоспитания. С нашей точки зрения - это еще один существенный аргумент внедрения преподавания психологии на всех этапах школьного обучения, программа которого успешно разработана в Психологическом институте РАО под руководством В.И.Дубровиной.

Наши данные свидетельствуют о необходимости усиления внимания к развитию у учащихся потребности и способности ответственно выдвигать цели своего поведения и самостоятельно добиваться их достижения. Такая постановка проблемы, на наш взгляд, соответствует вектору развития современного образования, ориентированному на компетентностную парадигму (И.А. Зимняя, В.В. Рубцов, Ю.В. Фролова, Д.А. Махотина А.В. Хуторского и др.). Осознанная саморегуляция учебной подготовки является психологической компетентностью, которая характеризуется способностью к самостоятельному и ответственному выдвиганию учебных и жизненных целей и управлению их достижением на основе максимального использования своих индивидуальных ресурсов. Необходимы специальные усилия педагогов для развития осознанной саморегуляции как важнейшей универсальной компетентности, которая, с одной стороны, во многом обеспечивает успешность обучения, а с другой стороны, способствует повышению регулирующей роли самосознания в становлении активной, действенной и социально-ответственной позиции по отношению к себе и миру.

Рассмотрение современного состояния проблемы индивидуализации и дифференциации обучения показывает актуальность разработки новых подходов в создании психологического обеспечения работы практических психологов и педагогов для решения задач современной общеобразовательной и высшей школы, среди которых основными являются как повышение качества обучения, так и усиления внимания к личности и индивидуальности учащегося. Научным резервом решение этих задач является привлечение накопленных в психологии данных о дифференциальных различиях учащихся, в частности, результатов исследований дифференциальных основ осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

В контексте развиваемого регуляторно-дифференциального подхода:

- выделена феноменология проявления общих закономерностей психической саморегуляции в индивидуальных и стилевых особенностях человека, созданы оригинальные методы их диагностики;
- показано в результате теоретических и эмпирических исследований, что дифференциально-психологической основой стилевых особенностей осознанной саморегуляции человека являются когнитивные и личностные особенности, а также и функциональные состояния индивидуальности;
- доказано, что влияние дифференциально-психологических основ на продуктивные аспекты учебной деятельности опосредствуется субъектной

активностью, ядром которой является развитие осознанной саморегуляции учащегося.

- созданы типологии, раскрывающие специфику взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции учебной деятельности с ее дифференциальными основами в зависимости от степени субъектной активности. Они имеют практическое значение для помощи учащимся в преодолении негативных черт характера и темперамента средствами развития осознанной саморегуляции.

Чрезвычайно важным как в теоретическом, так и в практическом плане представляется вывод о том, что именно индивидуальная система осознанной саморегуляции является психологическим средством интеграции и мобилизации когнитивных, личностных и функциональных ресурсов для выдвижения и достижения целей активности и жизнедеятельности.

В исследованиях на экспериментальных площадках доказано, что развитие осознанной саморегуляции, формирование ее эффективного индивидуального стиля (в соответствии с когнитивными и личностными особенностями учащегося) вносит заметный вклад в академическую успешность при условии позитивного отношения и мотивации к учению. На этой основе нами созданы и внедрены комплексы методов диагностики индивидуальной специфики взаимосвязи осознанной саморегуляции учебной подготовки и ее стилевых особенностей в связи с когнитивными и личностными ресурсами. Они являются новыми средствами практических психологов и педагогов в помощи учащимся и родителям при решении проблем школьной неуспеваемости. На этой основе также разработан и доказал свою эффективность методический комплекс для мониторинга, прогноза и повышения психологической готовности учащихся к выпускным экзаменам в школах Москвы.

Для практики воспитания и самовоспитания несомненное значение имеют наши данные о том, что развитие осознанной саморегуляции способствует становлению позитивных форм самосознания и усилению их регулирующей роли в поведении человека.

Один из наиболее значимых для практики выводов заключается в том, что развитие осознанной саморегуляции - одной из важнейших универсальных психологических компетенций, может происходить как личностный эффект развивающего образования, в котором субъектность (как способность самостоятельно и ответственно добиваться результата) формируется в ситуациях получения знаний о мире и психологии человека, а затем и в более широком контексте жизнедеятельности, при решении задач личностного самовоспитания и профессионального самоопределения.

Литература:

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т.2, №4, 2005, с. 3-21.

2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – № 8. 2006.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2011.
4. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. N 5. С. 18 – 26.
5. Круглова Н.Ф. Экспресс-диагностика и коррекция регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности подростков / Под ред. О.А. Конопкин О.А., В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО – Экопсицентр РОСС.
6. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. 1995. N 4. С.26-35.
7. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М: Наука, 1998.
8. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. - М.: Когито-Центр, 2004.
9. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.
10. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // Психологический журнал 2012- том 33 - № 3. С. 98-111.
11. Моросанова, В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. №3. С. 106-118.
12. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.-213 с.
13. Моросанова В.И., Ванин А.В. Субъектные и личностные предпосылки выбора профессии старшеклассниками // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – Т. 6. - № 3.
14. Моросанова В.И., Ванин А.В., Цыганов И.Ю. Создание новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУДМ» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Том 4 №1. С. 48 – 61.
15. Моросанова В.И., Индина Т.А. Регуляторные и личностные основы принятия решений– СПб., изд-во «Нестор-История», 2011. с.282.
16. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Новая версия опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» // Вопросы психологии. 2011. №1. С.137-145.
17. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 59-74.

18. Моросанова В.И., Плахотникова И.В. Личностная саморегуляция - пути развития в юношеском возрасте // Вестник Российского гуманитарного фонда. 2004. №4. С. 96-104.

19. Моросанова В.И., Филиппова Е.В. Изучение регуляторных основ психологической успешности учащихся на экзамене // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. -2009. - №4. С. 37-43.

20. Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Развитие личностной саморегуляции: Методическое пособие. М.: "Вербум-М", 2004. 48 с.

21. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Стилиевые особенности общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции [Электронный ресурс]// Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 2(16). URL: <http://psystudy.ru>.

Morosanova V. I. DIFFERENTIAL AND PSYCHOLOGICAL BASES OF SELF-REGULATION IN EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION

The article contains the current state of the theory and practice study of conscious self-regulation in terms of scientific psychology school of self-regulation concerning to the problems of education and upbringing and based on works which has been carried out in the laboratory of psychology of self-regulation of the Psychological institute of RAE

Keywords: Selfregulation, differential differences, temperament, character, style, subjective features, self-consciousness, education, development.

Моросанова Варвара Ильинична – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО, ул. Моховая 9, стр. 4, 89166947580, morosanova@mail.ru .

Morosanova Varvara Ilynichna– doctor of Psychology, professor, Head of the Laboratory of Self-Regulation Psychological Institute Russian Academy of Education, Mokhovaya 9V , Moscow