

ISSN 0042-8841

СЕНТЯБРЬ-ОКТАБРЬ 2015



ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Самооценка взрослости у школьников
1980-х и 2010-х гг.

Проблема свободы
в работах Л.С. Выготского

Опросник риска буллинга

- | | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Возрастная и педагогическая психология | <p>3 <i>Печаев П.И., Идобаева О.А., Подольский А.И.</i>
Подходы к пониманию категории развития и некоторые вопросы образовательного процесса</p> <p>13 <i>Гаврилова Т.А., Швец Ф.А.</i>
Самооценка взрослости у школьников 1980-х и 2010-х гг.</p> <p>22 <i>Семенова Н.Б.</i>
Формирование образа Я у тувинской и русской молодежи</p> |
| Тематические сообщения | <p>32 <i>Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В.</i>
Осознанная саморегуляция и отношение к учению: их взаимосвязь и вклад в успешность обучения</p> <p>46 <i>Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Толстов С.Н.</i>
Обеспечение социально-психологической безопасности субъектов образования</p> <p>55 <i>Грошев И.В., Горбенко А.В.</i>
Социально-психологический образ кандидата как основной элемент системы политических выборов</p> <p>67 <i>Родина О.Н., Прудков П.И.</i>
Альтруистическая активность защитников животных</p> <p>78 <i>Харламенкова Н.Е., Мустафина Л.Ш., Воронцов С.А., Обухов А.А.</i>
Особенности избегания как стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями в пожилом возрасте</p> |
| История психологии | <p>89 <i>Завершнева Е.Ю.</i>
Проблема свободы как отличительной характеристики человека в работах Л.С. Выготского</p> <p>106 <i>Богданчиков С.А.</i>
Школа Узнадзе в контексте советской психологии 1950–1960-х гг.: время дискуссий (по материалам журнала «Вопросы психологии»)</p> <p>116 <i>Горбатов Д.С., Большаков С.Н.</i>
Феномен толпы в отечественной психологии: две диссертации 1907 г.</p> |
| Научные обзоры | <p>125 <i>Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Пуговкина О.Д.</i>
Социальное познание и его нарушения в процессе онтогенеза: модели и методы исследования</p> |
| Экспериментальные исследования | <p>137 <i>Донцов А.И., Журавлев А.В., Кутковой Н.А.</i>
Коммуникация как фактор экспрессии и восприятия удивления в ситуации нарушения ожиданий</p> |
| Методики | <p>146 <i>Бочавер А.А., Кузнецова В.Б., Бианки Е.М., Дмитриевский П.В., Завалишина М.А., Капорская И.А., Хломов К.Д.</i>
Опросник риска буллинга (ОРБ)</p> <p>157 <i>Алюшин М.В., Алюшин В.М.</i>
Методика измерения времени реакции оператора управления</p> <p>166 Научная жизнь</p> <p>174 Резюме на английском языке</p> |

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И ОТНОШЕНИЕ
К УЧЕНИЮ: ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВКЛАД
В УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

В.И. МОРОСАНОВА, И.Ю. ДЫГАНОВ, А.В. ВАНИН, Е.В. ФИЛИПТОВА

Представлены основные результаты исследования закономерностей взаимосвязи стилевых особенностей осознанной саморегуляции с мотивационными и эмоциональными проявлениями отношения к обучению, а также вклада этих взаимосвязей в успешность старшеклассника на выпускном экзамене. В исследовании применена новая – экспресс-версия опросного метода В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М», разработка которой представлена в данной публикации впервые. На основе сопоставления результатов двух эмпирических исследований (выборка 506 учащихся IX–XI классов) выявлены уровень и характер взаимосвязи показателей стилевых особенностей саморегуляции и отношения к учению на основе определения и интерпретации их факторной структуры; показан (методами регрессионного анализа) вклад выделенных факторов в успешность учащихся на школьных выпускных экзаменах (ГИА и ЕГЭ). Оказалось, что наиболее значимый вклад в результативность на экзамене осуществляют факторы саморегуляции достижения учебных целей и ее оперативности. Взаимосвязь осознанной саморегуляции отношения к учению наиболее отчетливо проявилась в факторах эмоциональной гибкости и устойчивости учебной мотивации.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, стилевые особенности, отношение к учению, многошкальный опросник, факторная структура, успешность обучения, результат экзамена.

Психологические аспекты проблемы успешности обучения изначально стали предметом исследования преимущественно в контексте проблемы способностей (общих и специальных) к обучению, методов их диагностики и развития у учащихся. При такой постановке проблемы на первый план вышло когнитивное развитие учащихся, что позволило к настоящему времени получить множество хорошо известных специалистам данных о высоком вкладе в академическую успеваемость интеллектуальных и когнитивных факторов.

В настоящем все чаще внимание психологов привлекают некогнитивные факторы школьной успешности, глав-

ным образом, личностные, среди которых свойства личности, самооценка и самоэффективность, мотивационно-эмоциональные факторы (Корнилова, Новикова, 2012; Смирнов и др., 2007; Гордеева, Шепелева, 2011; Кочергина и др., 2013; и др.).

Что касается саморегуляции, то она рассматривается как фактор академической успешности при изучении ее когнитивных и личностных предикторов; по нашему мнению, это является следствием ее метаприроды, что по существу признается в настоящее время все большим числом исследователей. В ряде работ саморегуляция рассматривается как подчиненный компонент метапознания (например: Brown, DeLoache, 1978; Kluwe, 1987), в то время как другие авторы считают саморегуляцию вышестоящим к метапознанию концептом (например: Winne, 1996; Zimmerman, 1995; Карпов, 2007).

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 13-06-00501 «Личностные предпосылки и регуляторные механизмы учебной деятельности: общие закономерности и типологические особенности».

Наиболее интенсивно роль саморегуляции в решении задач (problem solving) и повышении академической успеваемости исследуется на материале выполнения математических заданий (Verschaffel et al., 1999; Perels et al., 2005; Zimmerman, 2001). В этих исследованиях убедительно доказывается ключевая роль саморегуляции в повышении успешности в области математики. В исследованиях нашего коллектива также выявлен аналогичный вклад осознанной саморегуляции после учета когнитивных характеристик и общего интеллекта (Моросанова и др., 2014).

Исследуется роль саморегуляции и при изучении мотивационно-эмоциональной сферы. Мотивация учения и эмоциональная направленность влияют на результаты учащихся, усиливая учебную активность. Подкрепленная развитой саморегуляцией, она признается в числе детерминант успешности обучения (Дубровина, 1991; Якобсон, 1998; Прихожан, 2000; Чудновский, 2001; Андреева, 2009; Гордеева, Шепелева, 2011). Более того, структурно-функциональная система позиции субъекта учения (Божович, 2007) включает саморегуляцию обучения как регуляторное звено данной позиции, характеризующее регуляторную сферу личности учащегося в целостной системе взаимосвязи с его когнитивной и личностно-смысловой сферами.

В лаборатории психологии саморегуляции ФГБНУ «Психологический институт РАО» исследование осознанной саморегуляции учебной деятельности как процесса выдвижения учебных целей и управления их достижением является одним из приоритетных направлений. 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 стилевыми особенностями осознанной саморегуляции учащихся. Среди стилевых особенно-

стей саморегуляции выделены два класса. К первому классу мы относим планирование учебных целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование учебных действий, оценивание и коррекцию их результатов. Они устойчиво проявляются в разнообразных ситуациях учебной подготовки, обеспечивают процессуальную сторону учебной активности. Ко второму классу – регуляторно-личностные (субъектные) свойства, которые в большей степени связаны с инструментальной стороной личности школьника как субъекта учебной деятельности и являются системообразующими стилями саморегуляции учебной деятельности (Моросанова, 2012).

К настоящему времени в контексте дифференциально-регуляторного подхода накоплены многочисленные данные о связи успешности обучения со степенью развития осознанной саморегуляции, выделены и описаны эффективные стили саморегуляции в связи с развитостью субъектных качеств, раскрыты дифференциально-психологические основания этих стилей (Моросанова, 2011, 2013). Показано, что развитие осознанной саморегуляции и ее стилевых особенностей может играть опосредствующую роль, компенсируя личностные особенности, которые препятствуют достижению учебных целей (Круглова, 1994; Моросанова, 2011, 2012). В наших исследованиях показано, что высокие достижения в учебе одаренных детей связаны не только с высокими показателями интеллекта, но и с развитием осознанной саморегуляции, в частности, регуляторно-личностной инициативностью и самостоятельностью (Моросанова и др., 2013).

В наших исследованиях регуляторных предикторов успешности и надежности учебных действий в ситуации экзаменов получены данные о том, что успешность сдачи экзамена (количество баллов ОГЭ и ЕГЭ) обеспечивается в том числе общим уровнем сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции,

а надежность учебных действий на экзамене — особенностями развития регуляторно-личностных свойств, в частности регуляторной надежности (Моросанова, Филиппова, Фомина, 2014).

О тесной взаимосвязи саморегуляции и мотивации широко известно еще из классических зарубежных трудов (Heckhausen, Gollwitzer, 1987; Baumeister et al., 1998; Carver, Scheier, 2003). Авторы новейших исследований в области достижения учебных целей изучают влияние взаимосвязи мотивационных и регуляторных компонентов на успешность учащихся (Bandura, 1997; Dweck, 1999; Kitsantas, Winsler, Huie, 2008; Walters, Mueller, 2010). В других работах делается акцент на волевом аспекте регуляции (Baumeister et al., 1998), согласно которому регуляторный процесс всегда сопровождается волевыми усилиями как ответом на ограничения, трудности или отвлекающие факторы в процессе достижения учебных целей (Carver, Scheier, 2003; Baumeister, Vohs, 2004).

В контексте теории саморегуляции обучения (Self-regulation learning theory — SRL) показано, что учащиеся с высокой саморегуляцией обучения высоко мотивированы, используют различные типы стратегий обучения, оценивая их эффективность для достижения целей, внимательно следят за своими успехами в учебе и оперативно меняют привычки в обучении при отсутствии прогресса (Zimmerman, 2001; Schunk, Zimmerman, 2003). В эмпирических исследованиях изучают саморегуляцию в тесной взаимосвязи с представлениями о своей учебной успешности, вовлеченностью, отношением к учебе, чувством контроля и компетентности (Bandura, 1997; Deci, Ryan, 1992; Skinner et al., 2008; Anderson, 1990).

В отечественной психологии проблематика отношения к учению рассматривается с позиции его ведущего аспекта — мотивации учения (Маркова, 1983; Якобсон,

1998; Чудновский, 2001; Божович, 2008; и др.), обеспечивающей направленность учащегося на познание и достижение учебных целей (Гордеева, Шепелева, 2011). При этом один из ее центральных компонентов — познавательная активность (реализующая познавательную мотивацию) — является ведущей в самообразовании и саморазвитии учащегося как субъекта учения, одновременно выступая одним из основополагающих критериев становления субъектности. Другой значительный аспект отношения к учению — эмоциональный. Эмоциональное отношение к учению напрямую влияет на восприятие учащимся учебного материала, на его желание полноценно включаться в учебный процесс, в итоге, непосредственно на успешность учебной деятельности, нравственное и культурное развитие личности (Якобсон, 1998; Зинченко, Смирнов, 1983). Эмоциональное отношение складывается либо позитивным, либо негативным. В последнем случае это происходит зачастую под влиянием тревожности и отрицательных эмоций учащегося, что оказывает негативное влияние как на отношение учащегося к учению и образованию, так и на саморегуляцию учебной деятельности (Божович, 2008; Маркова, 1983; Прихожан, 2000; Heckhausen, Gollwitzer, 1987; и др.).

Обобщая результаты современных исследований, следует подчеркнуть, что, несмотря на разнообразие подходов и широкий круг анализируемых факторов, все авторы отводят заметную роль саморегуляции и отношению к учению в достижении академической успешности. Между тем необходимо отметить в целом разрозненность исследований по данной проблеме, отсутствие общей методологической и методической базы, а также необходимость рассмотрения не только отдельных психологических предикторов (когнитивных, личностных и регулятивных), но и их взаимосвязей с продуктивными аспектами учебной деятельности. Появление та-

ких взаимосвязей, с нашей точки зрения, должно неминуемо происходить вследствие интегративной роли саморегуляции как метапроцесса, мобилизующего различные когнитивные и личностные предикторы для достижения учебных целей (Моросанова, 2011, 2013).

В данной статье нами представлены результаты двух эмпирических исследований (пилотажного и основного), направленных на изучение вклада в учебную успешность в ситуации экзамена характеристик взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции и отношения к учению.

Общая гипотеза исследования заключалась в следующем: развитие осознанной саморегуляции и ее стилевых особенностей взаимосвязано с мотивационными и эмоциональными аспектами отношения к учению, что вносит значимый вклад в экзаменационную успешность. В эмпирическом исследовании необходимо было решить следующие *основные задачи*: выявить уровень и характер взаимосвязи саморегуляции и отношения к учению у старшеклассников; раскрыть факторную структуру этой взаимосвязи; оценить влияние выделенных факторов на результаты итоговых экзаменационных тестирований старшеклассников.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДИКИ

Было проведено два исследования (пилотажное и основной эксперименты), в каждом из которых изучались как взаимосвязь стилевых особенностей осознанной саморегуляции и отношения к учению, так и воздействие факторов этой взаимосвязи на успешность в ситуации экзамена. В обоих исследованиях для оценки успешности в ситуации экзамена был осуществлен сбор данных по результатам школьных экзаменационных тестирований в форме Государственной итоговой аттестации (ГИА), его аналога с 2014 г. —

Общего государственного экзамена (ОГЭ), а также Единого государственного экзамена (ЕГЭ). При анализе собранных данных учитывалось среднее число баллов, полученных респондентами по результатам сдачи двух обязательных предметов тестирований — русского языка и алгебры. Пилотажный и основной этапы исследования различались объемом выборки респондентов и методами диагностического обследования.

В первом (пилотажном) исследовании эмпирическую выборку составили 249 учащихся старших классов (IX—XI) общеобразовательных школ, школ-лицеев, центров образования и гимназий Москвы в возрасте от 14 до 18 лет. Для диагностики стилевых особенностей и уровня развития осознанной саморегуляции учения применялся многошкальный опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М). Опросник состоит из 67 утверждений, входящих в состав девяти шкал. Первые четыре измеряют показатели развитости стилевых особенностей регуляторных процессов: *планирования целей* (Пл), *моделирования значимых условий достижения целей* (М), *программирования учебных действий* (Пр), *оценивания результатов* (ОР); другие четыре — развитость регуляторно-личностных свойств *гибкости* (Г), *самостоятельности* (С), *надежности* (Н), *ответственности* (Отв); есть также шкала, диагностирующая интегративный показатель *общего уровня саморегуляции* (ОУ) (Моросанова, Ванин, Цыганов, 2011).

Мотивационные и эмоциональные особенности отношения к учению исследовались с использованием многошкального опросника «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2006). Он содержит 40 утверждений, входящих в состав четырех диагностических шкал: *познавательной активности* (ПА), *мотивации до-*

стижения (МД), тревожности (Т), гнева (Гн), а также интегративный показатель уровня отношения к учению (Отн).

Во втором (основном) исследовании общий объем выборки был расширен до 506 респондентов. В него вошли школьники старшей ступени обучения: IX класс (198 учащихся), X класс (235 учащихся) и XI класс (73 учащегося) в возрасте от 13 до 18 лет; из них 255 девушек и 251 юноша. Экспериментальными базами для нашего исследования, как и в пилотажном исследовании, выступили государственные бюджетные образовательные учреждения г. Москвы. Обследование учащихся в обоих исследованиях проводилось в индивидуальной и/или групповой форме.

Батарея методик в основном исследовании претерпела изменения только в одном отношении: был модифицирован опросник ССУД-М, разработка которого представлена в следующем разделе данной статьи.

РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА ССУД-М-ЭКСПРЕСС

Опросник разрабатывался как экспресс-версия ССУД-М с направленностью сокращения числа утверждений существующего опросника и уточнения его факторной структуры, что имеет существенное значение и для исследователя, и для практикующего специалиста, поскольку способствует уменьшению длительности процедуры обследования. Кроме того, мы стремились, чтобы, в отличие от предыдущих наших опросников, каждое утверждение нынешнего опросника входило только в одну диагностическую шкалу: это должно было способствовать улучшению его факторной структуры. Наша задача облегчалась тем, что разработка ССУД-М-экспресс не требовала специального обоснования теоретической валидности, так как он по интерпретации и структуре шкал полностью соответству-

ет ранее созданному опроснику ССУД-М и базовому опроснику В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССП-М), теоретическим основанием для которых является наша концепция стилевых особенностей осознанной саморегуляции (Моросанова, 2012).

Для проведения всех необходимых процедур стандартизации была обследована выборка респондентов в 1047 человек (675 женского пола и 372 — мужского в возрасте от 12 до 24 лет; учащиеся VII—XI классов школ и студенты вузов Москвы и Томска). В ходе работы над стандартизацией ССУД-М-экспресс были применены следующие математико-статистические процедуры анализа психометрических показателей: определение факторной структуры, дискриминативной, внутренней и ретестовой надежности, конструктивной (конвергентной) и критериальной валидности; рассчитаны тестовые нормы по шкалам.

Сначала были проанализированы все имеющиеся в ССУД-М утверждения (67 пунктов) с содержательной и статистической точек зрения. Из этого списка были выделены утверждения отдельно для шкал регуляторных процессов, описывающие стилевые особенности процессуального функционирования системы осознанной саморегуляции. Критериями выделения утверждений служили: соответствие теоретическим представлениям о стилевых особенностях осознанной саморегуляции (на основе группового обсуждения авторами и специалистами), а также статистической оценке дискриминативности утверждений. Данные по выбранным таким образом утверждениям были факторизованы методом главных компонент с Варимакс-вращением, и на этой основе уточнен состав шкал регуляторных процессов: *планирование* (Пл), *моделирование* (М), *программирование* (Пр), *оценивание результатов* (ОР). Для этих шкал интервалы факторных нагрузок составили: Пл:

0,611–0,695; М: 0,469–0,676; Пр: 0,526–0,746; ОР: 0,138–0,738. Выделенные факторы процессов саморегуляции объясняют 44,95% вариации данных.

Аналогичным образом из общего списка были выделены утверждения для шкал субъектных (регуляторно-личностных) свойств, характеризующих не столько процесс саморегуляции, сколько инструментальную сторону личности школьника, ее проявлений в учебных ситуациях. С помощью уточненного списка утверждений было проведено обследование, и собранные данные были также факторизованы и проинтерпретированы. На этой основе были выделены уточненные (по сравнению с опросником ССУД-М) шкалы регуляторно-личностных свойств: *гибкость* (Г), *самостоятельность* (С), *надежность* (Н), *ответственность* (Отв). Для шкал субъектных свойств были получены следующие интервалы нагрузок: Г: 0,531–0,696; С: 0,514–0,648; Н: 0,298–0,677; Отв: 0,641–0,692. Выделенные факторы субъектных свойств саморегуляции объясняют 41,82% дисперсии.

В итоге были отобраны 45 утверждений. Они составили девять шкал (по пять утверждений в каждой). Опросник ССУД-М-экспресс содержит также интегративный показатель — шкалу общего уровня саморегуляции, в которую входит большинство утверждений опросника.

Следующей задачей было определение внутренней надежности шкал стандартизируемого метода: показатели степени согласованности состава его шкал расположились в интервале $\alpha = 0,472–0,724$. Полученные результаты, подкрепленные итогами факторного анализа, позволили говорить о достаточной однородности состава утверждений в каждой из шкал экспресс-версии ССУД-М. В табл. 1 приведены краткое описание шкал опросника с примерами утверждений из них, а также результаты вычисления коэффициентов внутренней надежности шкал (α -Кронбаха) для шкал опросника. Для

шкалы общего уровня развития саморегуляции α -Кронбаха составляет 0,853.

В дальнейшем конструктивная валидность ССУД-М-экспресс подтверждалась также путем сопоставления данных, полученных на одном и том же контингенте испытуемых с применением новой версии методики, и с созданной ранее версией опросника стилевых особенностей саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М) на выборке учащихся VII–XI классов и студентов (объем экспериментальной выборки 1047 человек). Здесь полученные коэффициенты корреляции (по Пирсону) между идентичными шкалами варьировали от 0,655 до 0,973 при $p \leq 0,01$. Результаты по экспресс-методике были также сопоставлены с результатами базового и широко известного опросника ССП-М (Моросанова, 1998, 2004) на выборке учащихся IX–XI классов (объем экспериментальной выборки 252 человека). В этом случае коэффициенты корреляции варьировали в пределах от 0,257 до 0,633 (при $p < 0,05$). Эти результаты свидетельствуют в пользу достаточной конструктивной и теоретической валидности нового опросника; последняя была подробно обоснована для ССП-М и ССУД-М (Моросанова, 2004; Моросанова, Ванин, Цыганов, 2011).

Следующей задачей являлось определение устойчивости регуляторных показателей учащихся, диагностируемых с помощью стандартизируемого опросника. Ретестовая надежность ССУД-М-экспресс проверялась на выборке учащихся VIII–XI классов (52 человека). По результатам статистического анализа полученных эмпирических данных методом ранговой корреляции определены показатели ретестовой надежности (по Спирмену) для следующих шкал ССУД-М-экспресс: Пл — 0,71; М — 0,63; Пр — 0,56; ОР — 0,61; Г — 0,36; С — 0,58; Н — 0,36; Отв — 0,65; СЖ — 0,59; ОУ — 0,74. Таким образом, ретестовая надежность удовлетворительна для большинства шкал ССУД-М-экспресс (за исключением шкал *гибкости* (Г) и *надежности* (Н)). Эти

Таблица 1

Внутренняя согласованность шкал опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М-экспресс»

№ п/п	Шкала	Направленность содержания утверждений	Пример утверждения	α -Кронбаха шкалы
1	Планирование целей (Пл)	Особенности выдвижения и удержания учебных целей	Если я и решил подготовиться к занятиям, то это не значит, что так оно и будет	,724
2	Моделирование значимых условий достижения целей (М)	Развитость представлений о значимых внешних и внутренних условиях достижения учебной цели	Я часто обнаруживаю, что времени для подготовки к занятию не хватило	,635
3	Программирование учебных действий (Пр)	Развитость представлений о последовательности и способах учебных действий	При подготовке к контрольной работе (или экзамену) обычно продумываю, в каком порядке буду изучать материал	,681
4	Оценивание результатов (ОР)	Развитость оценивания учащимся результатов своей учебной активности	При выполнении учебного задания мне нередко требуется помощь, чтобы заметить и устранить ошибки	,611
5	Гибкость (Г)	Возможность оперативной корректировки саморегуляции при изменении обстоятельств учебной деятельности	Порой мне трудно сократить время ответа на вопрос, если того требуют обстоятельства	,619
6	Самостоятельность (С)	Возможность самостоятельного выдвижения учебных целей и управления их достижением	Если в списке тем для проектных работ (для доклада) нет той, которая бы меня устроила, обычно предлагаю свою	,579
7	Надежность (Н)	Устойчивость саморегуляции учебной деятельности в психологически напряженных ситуациях	Шум и помехи вокруг не мешают мне выполнять учебное задание	,472
8	Ответственность (Отв)	Способность поддерживать учебную активность в зависимости от степени значимости выполняемой деятельности для себя и окружающих	Часто бывает так, что много времени растрчиваю на привычные и приятные мне вещи, зачастую во вред подготовке к учебным занятиям	,719
9	Социальная желательность (СЖ)	Неискренность и некритичность; склонность приукрашивать себя и свое поведение	Я всегда признаю свои ошибки	,609

две шкалы содержат вопросы, связанные с актуальными эмоциональными состояниями респондентов, чем и объясняются невысокие коэффициенты корреляции между двумя измерениями.

Для проверки критериальной валидности ССУД-М-экспресс в качестве внешнего критерия были взяты показатели результативности учащихся выпускных классов на итоговых школьных тестированиях ОГЭ

и ЕГЭ. Были вычислены коэффициенты корреляции между показателями ССУД-М-экспресс и оценочной успешностью на экзамене. Коэффициенты корреляции оказались значимыми и составили для ОГЭ: 0,222–0,484 и для ЕГЭ: 0,261–0,325 при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$. Эти результаты сопоставимы с полученными ранее данными о связи развития осознанной саморегуляции с результативностью на экзамене (Моросанова, Ванин, Цыганов, 2011; Моросанова, Филиппова, Фомина, 2014). В связи с этим мы склонны рассматривать их в качестве аргументации в пользу критериальной валидности новой версии ССУД-М.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ

Основные итоги эмпирических исследований были получены нами путем сопоставления результатов двух исследований: пилотажного и основного. Для статистической обработки данных использовался пакет SPSS 19.0 for Windows.

Было проведено сравнение результатов корреляционного анализа. В обоих исследованиях были установлены значимые корреляционные связи стилевых особенностей осознанной саморегуляции с мотивационными и эмоциональными проявлениями учащегося; пилотажный эксперимент – в диапазоне $r = 0,180–0,548$ при $p \leq 0,01$; основной эксперимент – в диапазоне $r = 0,132–0,493$ при $p \leq 0,01$. Сопоставление отразило сохранность подавляющего большинства связей показателей, а их разброс для обеих версий опросных методов ССУД-М различался незначительно. Соответственно, нашли подтверждение и предварительные результаты, что дает возможность заключить: стилевые особенности саморегуляции учебной деятельности положительно и значимо связаны с мотивационными характеристиками отношения к учению и отрицательно – с негативными

эмоциональными проявлениями (тревожностью и гневливостью). Полученные результаты рассматриваются нами в качестве дополнительной аргументации в пользу подтверждения достаточной конвергентной валидности экспресс-версии ССУД-М и ее конструктивной валидности в целом.

Для выяснения закономерностей взаимосвязи саморегуляции учебной деятельности и отношения к учению был проведен факторный анализ показателей опросников ССУД-М и опросника «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы». В результате этого в обоих исследованиях было выявлено по три фактора (табл. 2).

Три фактора, выделенные в первом исследовании, получили следующие названия и интерпретацию: «Самоорганизация» (31% суммарной дисперсии) – включает большинство показателей саморегуляции учебной деятельности с положительным знаком, «Эмоциональная гибкость» (22%) – образуется регуляторными показателями моделирования и гибкости (с положительным знаком), а также показателями эмоциональных состояний тревожности и гнева (с отрицательным знаком), «Мотивация» (14%) – его составили показатели познавательной активности и мотивации достижения (с положительным знаком).

Трехфакторное решение на этапе основного эксперимента представлено, во-первых, фактором «Оперативность» (19%), в который вошли регуляторные показатели моделирования, оценивания результатов, гибкости (с положительным знаком). Данным фактором можно характеризовать умения учащегося своевременно оценивать значимые условия достижения учебных целей и оперативно реагировать на их изменения, что особенно важно в ситуации проверки знаний, вносить необходимые коррективы в свои действия для достижения высокого результата. Второй фактор «Целеустремлен-

Таблица 2

Факторная матрица показателей осознанной саморегуляции и отношения к учению в двух исследованиях

Показатели	Факторы		
	Самоорганизация	Эмоциональная гибкость	Мотивация
	Исследование 1, N = 249 чел.		
Планирование (Пл)	,838	,198	,240
Самостоятельность (С)	,754	-,060	,425
Ответственность (Отв)	,754	,136	,200
Программирование (Пр)	,744	,125	,093
Надежность (Н)	,637	,452	,060
Оценивание результатов (ОР)	,596	,553	,117
Тревожность (Т)	-,038	-,748	-,292
Гибкость (Г)	,473	,716	-,004
Гневливость (Гн)	,063	-,696	-,290
Моделирование (М)	,433	,689	,008
Мотивация достижения (МД)	,218	,161	,785
Познавательная активность (ПА)	,248	,254	,748
	Оперативность	Целеустремленность	Устойчивость мотивации
	Исследование 2, N = 506 чел.		
Моделирование (М)	,805	,095	,135
Оценивание результатов (ОР)	,774	,043	,251
Гибкость (Г)	,767	,153	,194
Программирование (Пр)	-,076	,742	-,068
Планирование (Пл)	,342	,698	,121
Ответственность (Отв)	,361	,674	,082
Самостоятельность (С)	-,104	,646	,373
Тревожность (Т)	-,263	,062	-,767
Познавательная активность (ПА)	,034	,342	,690
Гневливость (Гн)	-,276	,136	-,587
Мотивация достижения (МД)	,120	,309	,567
Надежность (Н)	,239	,343	,383

Примечание. Метод выделения – анализ методом главных компонент; метод вращения – Варимакс с нормализацией Кайзера; нули перед запятой опущены; отсортировано по величине факторных нагрузок; жирным шрифтом выделены значения, образующие факторы. *Пилотажный эксперимент:* вращение сошлось после 7 итераций; матрица объясняет 67% суммарной дисперсии. *Основной эксперимент:* вращение сошлось за 6 итераций; матрица объясняет 56% суммарной дисперсии.

ность» (19%) включил большинство регуляторных показателей, среди которых как регуляторные процессы (программирование, планирования), так и регуляторно-личностные качества (ответственность,

самостоятельность). Строеие фактора, с наших позиций, описывает стремление учащегося проявлять инициативность и ответственность в выдвижении актуальных и перспективных целей, а также искать

эффективные способы их достижения. Третий фактор «Устойчивость мотивации» (18%) связал показатели познавательной активности, мотивации достижения, регуляторной надежности (с положительным знаком), а также — негативных эмоциональных состояний тревожности и гнева (с отрицательным знаком). Содержание фактора отражает «замотивированность» учащегося и возможности поддерживать свою мотивационную направленность в учении благодаря устойчивости процессов планирования целей, моделирования условий, программирования действий и оценивания их результатов в условиях любых по напряженности учебных ситуаций.

Сравнение результатов факторизации, полученных на двух стадиях исследования, позволило обнаружить пары факторов, близкие по составу показателей и содержанию. Проинтерпретируем каждую из них. Первая пара — «Самоорганизация» и «Целеустремленность» — включает преимущественно регуляторные показатели и характеризует умения эффективно организовывать свою активность и управлять ею для достижения целей, что объясняется, среди прочего, наличием целеустремленности учащегося в достижении учебных целей обучения и получении образования. Вторая пара факторов — «Эмоциональная гибкость» и «Оперативность» — также носит преимущественно регуляторный характер, поскольку образуется в первую очередь показателями моделирования и гибкости, будучи в первом случае нагружена и показателями эмоциональных особенностей. Эти факторы характеризуют умения учащегося своевременно оценивать значимые условия достижения учебных целей и оперативно реагировать на их изменения, что особенно важно в ситуации проверки знаний, вносить необходимые коррективы в свои действия и свое эмоциональное состояние для достижения высокого результата. Третья пара близких факторов — «Мотивация» и «Устойчи-

вость мотивации» — связывает показатели учебной мотивации и подчеркивает, что учебная мотивация приобретает реальную действенность в том случае, если сохраняется ее устойчивость, как и устойчивость учебных мотивов, независимо от степени напряженности условий складывающейся учебной ситуации.

Итак, нами были изучены закономерности взаимосвязи стилевых особенностей осознанной саморегуляции и индивидуальных особенностей отношения к учению с применением корреляционного и факторного анализов. Они были выявлены на двух выборках и показали свою устойчивость, несмотря на расширение выборки и применение иной версии ССУД-М во втором исследовании.

ВКЛАД ФАКТОРОВ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ В УСПЕШНОСТЬ НА ВЫПУСКНЫХ ЭКЗАМЕНАХ

Выявление воздействия описанных выше факторов на результаты учащихся на выпускных школьных экзаменах (ЕГЭ и ГИА) осуществлялось средствами регрессионного анализа. Для этого нами были собраны балльные результаты выпускных экзаменов на выборке 97 учащихся IX классов, сдававших ГИА, и 41 учащегося XI классов, сдававших ЕГЭ. Результаты ЕГЭ и ГИА были переведены в единую шкалу z-оценок, которые легли в основу сформированного затем показателя «результат экзамена» для использования последнего при проведении множественной регрессии.

По результатам пилотажного и основного исследований был проведен множественный регрессионный анализ (методом «Включение») и рассчитаны регрессионные модели, показатели которых отражены в табл. 3.

В рамках пилотажного эксперимента получена регрессионная модель, объясняющая 16% дисперсии переменной «Результат

Таблица 3

Характеристики регрессионной модель регуляторных предикторов результата на экзамене

Зависимая переменная	R ²	Скорректированный R ²	F	Значимые предикторы	B	p
Исследование 1, N = 249 чел.						
«Результат экзамена»	0,179	0,161	9,674	Самоорганизация	0,298	0,000
				Эмоциональная гибкость	0,172	0,029
				Мотивация	0,211	0,011
Исследование 2, N = 506 чел.						
«Результат экзамена»	0,187	0,168	10,166	Оперативность	0,254	0,001
				Целеустремленность	0,232	0,001
				Устойчивость мотивации	0,167	0,049
<i>Примечание.</i> R ² – коэффициент детерминации; F – критерий Фишера; B – коэффициент регрессии; p – уровень значимости (p < 0,05).						

тат экзамена» в зависимости от переменных «Самоорганизация», «Эмоциональная гибкость», «Мотивация». Все три фактора вносят значимый вклад в результативность учащегося на выпускном экзамене, наибольший – «Самоорганизация» (B = 0,298), далее оказываются «Мотивация» (B = 0,211) и «Эмоциональная гибкость» (B = 0,172).

По данным основного эксперимента методами множественной регрессии была рассчитана регрессионная модель, объясняющая 17% дисперсии показателя «Результат экзамена» в зависимости от переменных «Оперативность», «Целеустремленность», «Устойчивость мотивации». Все три полученных в основном эксперименте фактора вносят значимый вклад в успешность учащегося на выпускном экзамене, при этом наибольший вклад, согласно данной модели, вносит «Оперативность» (B = 0,254), вторым по важности вклада является «Целеустремленность» (B = 0,232), третьим – «Устойчивость мотивации» (B = 0,167). Таким образом, результат учащегося на выпускном экзамене в определенной мере зависит (1) от его умения оперативно регулировать свои действия в актуальной учебной ситуации, в частности, в психологически напряженной и нестабильной по обстоятельствам ситуации экзаменов; (2) от степени раз-

вития осознанной саморегуляции достижения учебных целей; (3) от устойчивости мотивов, непосредственно связанных с обучением и его успешностью.

Обобщая все проанализированные результаты, мы склонны полагать, что итоги пилотажного исследования в общем и целом нашли свое подтверждение во время основного эксперимента на расширенной эмпирической выборке. В отношении степени сходства двух регрессионных моделей можно, на наш взгляд, справедливо заметить, что наиболее значимый вклад в результативность на экзамене осуществляют факторы (каждый в своей модели) саморегуляции достижения учебных целей в условиях «здесь и сейчас», что имеет огромное значение в ситуации экзамена, – «Самоорганизация» и «Оперативность». «Вторые» по значимости вклада факторы в основном эксперименте и пилотаже различны. По-видимому, это следствие применения в основном эксперименте опросника ССУД-М-экспресс с улучшенной факторной структурой шкал. Фактор целеустремленности, второй по значимости вклада, в большей степени нагружен показателями осознанной саморегуляции, а показатели учебной мотивации во взаимосвязи с устойчивостью саморегуляции, несмотря на свою значимость, оттеснены

на третье по вкладу в успешность на экзамене место, что подчеркивает значимость развития осознанной саморегуляции для обеспечения успешности на экзаменах.

Обсуждая полученные результаты, необходимо отметить следующее. С одной стороны, существование взаимосвязей саморегуляции и отношения к учению не вызывает сомнения. Этот вывод соответствует данным как нашего исследования, так и проведенных ранее в отечественной и зарубежной психологии, что обсуждалось в постановочном разделе статьи. В то же время представленные в ней результаты свидетельствуют, что отношение к учению, включающее мотивацию и познавательную активность, является скорее личностным конструктом, который неправомерно, с нашей точки зрения, отождествлять с процессами саморегуляции, как это зачастую происходит, например, в теории саморегуляции обучения Б. Циммермана, а также при исследованиях личностного потенциала. Все-таки личностные образования, такие как мотивация, самооффективность, ценности, становятся действенными регуляторами поведения лишь тогда и в той мере, в какой личность как субъект своей активности обладает развитой системой осознанной саморегуляции, интегрирующей их в специфически регуляторные процессы выдвижения целей активности и управления их достижением.

Оценка вклада выделенных факторов также подтверждает существенную роль взаимосвязи отношения к учению и саморегуляции в обеспечении успешности учащихся на экзаменах. Она составляет примерно 18% объясненной дисперсии. Нужно вспомнить, что в других наших исследованиях вклад регуляторных показателей варьировал на разных выборках и при исследовании среди как когнитивных, так и личностных предикторов до 23% (Моросанова, Филиппова, Фомина, 2014; Моросанова, Фомина и др., 2013; Моросанова,

Щебланова и др., 2013). Это подтверждает надежность полученного нами результата о значимости вклада осознанной саморегуляции в оценочную успешность. Встает вопрос: это много или мало? Если вспомнить, что вклад когнитивных факторов в академическую успешность составляет по разным данным до 40% (см., например: Тихомирова, Ковас, 2013), то это весьма существенно и позволяет по-новому взглянуть на роль некогнитивных факторов как предикторов оценочной успеваемости.

Перспективой данного исследования являются изучение индивидуальных профилей выявленных факторов у учащихся, их типизация и оценка взаимосвязи с успешностью на экзамене. Построение на этой основе регуляторно-личностной типологии учащихся может иметь практическое значение. Оно определяется возможностью выявления для каждого учащегося регуляторных и личностных ресурсов повышения его успешности в ситуации экзамена. Такая работа уже начата нами (Моросанова и др., 2012; Моросанова, 2013).

ВЫВОДЫ

Осознанная саморегуляция и отношение к учению — взаимосвязанные характеристики учебной активности, выступающие значимыми факторами успешности обучения. Развитие саморегуляции положительно связано с развитием познавательной активности и мотивации достижения учебных целей и отрицательно — с негативным эмоциональным отношением к учению и школьной тревожностью.

Взаимосвязь стилевых особенностей осознанной саморегуляции учебной деятельности и индивидуальных особенностей отношения к учению проявляется в том, в какой мере человек целеустремлен и умеет организовать свою учебную активность, может быть оперативным, учитывая значимые условия достижения целей, позитивно относиться к учению, устойчиво

мотивировать себя на учение и достижение учебных целей.

Взаимосвязь показателей саморегуляции и отношения к учению обладает устойчивой факторной структурой. Она включает факторы, в различной степени влияющие на успешность учащихся в ситуации экзамена.

Наибольший вклад в результативность на экзамене осуществляют факторы саморегуляции достижения учебных целей и ее оперативности. Взаимосвязь саморегуляции и отношения к учению наиболее очевидно проявляется в строении факторов эмоциональной гибкости и устойчивости мотивации, что способствует, по всей видимости, стабильности и действенности позитивной направленности отношения к учению.

1. Андреева А.Д. Изучение учебной мотивации подростков и старших школьников: история вопроса // Психология и школа. 2009. № 4. С. 64–70.
2. 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.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
4. Божович Е.Д. Регуляторный компонент в позиции субъекта учения // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой. М.: ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. С. 299–309.
5. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
6. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1991. 232 с.
7. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 165 с.
8. Карпов А.В. Понятия метакогнитивных и интегральных процессов как концепты психологии саморегуляции // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. трудов / Под ред. В.И. Моросановой. М.: ПИ РАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. С. 46–67.
9. Корнилова Т.В., Новикова М.А. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными свойствами и академической успеваемостью // Психол. исслед. 2012. Т. 5. № 23. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.10.2014).
10. Кочергина Е.В., Най Дж.В.К., Орёл Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психол. исслед.: электрон. науч. журн. 2013. Т. 6. № 27. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.10.2014).
11. Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психол. журн. 1994. Т. 15. № 2. С. 66–73.
12. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособ. для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
13. Моросанова В.И. Дифференциально-психологические основы саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения // Мир психологии. 2013. № 2 (74). С. 189–199.
14. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.
15. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопр. психол. 2011. № 3. С. 106–118.
16. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. 2-е изд. / ИП РАН; ПИ РАО. М.: Наука, 2012. 519 с.
17. Моросанова В.И., Ванин А.В., Цыганов И.Ю. Создание новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности» // Тетрагич. и эксперим. психол. 2011. Т. 4. № 1. С. 5–14.
18. Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2014. № 4. С. 4–17.
19. Моросанова В.И. и др. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников / Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е. // Психол. журн. 2014. Т. 35. № 4. С. 35–46.
20. Моросанова В.И. и др. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения / Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. // Психол. исслед.: электрон. науч. журн. 2012. Т. 5. № 24. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 10.10.2014).
21. Моросанова В.И. и др. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков /

- Моросанова В.И., Щепланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 3. С. 18–32.
22. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.
 23. Смирнов С.Д. и др. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения / Смирнов С.Д., Корнилова Т.В., Корнилов С.А., Малахова С.И. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 3. С. 82–87.
 24. Тихомирова Т.Н., Ковас Ю.В. Взаимосвязь когнитивных характеристик учащихся и успешности решения математических заданий (на примере старшего школьного возраста) // Психол. журн. 2013. Т. 34. № 1. С. 63–73.
 25. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии. 2001. № 2. С. 82–89.
 26. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. Воронеж: МОДЭК; М.: Ин-т практич. психологии, 1998. 304 с.
 27. Anderson J. R. Cognitive psychology and its implications. 3rd ed. N.Y.: Freeman, 1990. 519 p.
 28. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. N.Y.: Freeman, 1997. 604 p.
 29. Baumeister R.F. et al. Ego-depletion: Is the active self a limited resource? / Baumeister R.F., Bratslavsky E., Muraven M., Tice D.M. // J. Pers. and Soc. Psychol. 1998. N 74. P. 1252–1265.
 30. Baumeister R.F., Vohs K.D. (eds). Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. N.Y.: Guilford Press, 2004. 574 p.
 31. Brown A.L., DeLoache J.S. Skills, plans, and self-regulation // Siegel R.S. (ed.). Children's thinking: What develops? Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978. P. 3–35.
 32. Carver C.S., Scheier M.F. A self-regulatory perspective on personality // Millon T., Lerner M.J. (eds). Comprehensive handbook of psychology. V. 5: Personality and social psychology. N.Y.: Wiley, 2003. P. 185–208.
 33. Deci E.L., Ryan R.M. The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement // Boggiano A.K., Pittman T.S. (eds). Achievement and motivation: A social-developmental perspective. Cambridge, MA: Cambridge Univ. Press, 1992. P. 9–36.
 34. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia: Taylor and Francis Psychology Press, 1999. 208 p.
 35. Heckhausen H., Gollwitzer P. M. Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind // Motivation and Emotion. 1987. V. 11. P. 101–120.
 36. Kitsantas A., Winsler A., Huie F. Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study (cover story) // J. of Advanced Academics. 2008. V. 20 (1). P. 42–68.
 37. Kluwe R.H. Executive decisions and regulation of problem solving behavior // Weinert F.E., Kluwe R.H. (eds). Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. P. 31–64.
 38. Perels F., Gürtler T., Schmitz B. Training of self-regulatory and problem-solving competence // Learning and Instruction. 2005. V. 15. N 2. P. 123–139.
 39. Schunk D.H., Zimmerman B.J. Self-regulation and learning // Reynolds W.M., Miller G.E. (eds). Handbook of psychology – Educational psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2003. V. 7. P. 59–79.
 40. 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. of Educat. Psychol. 2008. V. 100. P. 765–781.
 41. Verschaffel L. et al. Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders / Verschaffel L., De Corte E., Lasure S., Van Vaerenbergh G., Bogaerts H., Ratinckx E. // Mathematical Thinking and Learning. 1999. V. 1. (3). P. 195–229.
 42. Walters C.A., Mueller S.A. Motivation regulation // Peterson P., Baker E., McGaw B. (eds). International encyclopedia of education. Oxford, UK: Elsevier, 2010. P. 631–635.
 43. Winne P.H. A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning // Learn. and Individ. Diff. 1996. V. 8. P. 327–353.
 44. Zimmerman B.J. Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective // Educational Psychologist. 1995. V. 30. P. 217–221.
 45. Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis // Zimmerman B.J., Schunk D.H. (eds). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001. P. 1–39.