

Ванин, А.В. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения / В.И. Моросанова, И.Ю. Цыганов, А.В. Ванин, Е.В. Филиппова // Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2012, Т. 5 (№ 24). URL: <http://psystudy.ru>

Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В.  
Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения

Morosanova V.I., Tsyganov I.Y., Vanin A.V., Filippova E.V. The correlation between motivation and self-regulation in the learning activity

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

Исследуются индивидуальные особенности мотивации учения и саморегуляции учебной деятельности учащихся. Результаты, полученные на выборке старшеклассников (249 человек), свидетельствуют о наличии взаимосвязи между мотивацией учения, развитием и стилевыми особенностями осознанной саморегуляции. Выявлено, что учащиеся, обладающие высокой мотивацией и развитой саморегуляцией, достигают значимо более высоких результатов, по сравнению с другими своими сверстниками, в учебной деятельности, испытывают более позитивное отношение к учению, успешно адаптируясь к изменяющимся условиям учебного процесса.

**Ключевые слова.** Мотивация учения, осознанная саморегуляция, индивидуальные особенности, отношение к учению, негативные эмоциональные состояния.

Одной из центральных задач модернизации современного образования, работы педагогов и сотрудников школьных

психологических служб призвано стать развитие учащегося как субъекта учения, активно и самостоятельно овладевающего общественным знанием, осознающего важность обучения и самообучения для своей будущей жизни. Будучи субъектом учения, учащийся способен самостоятельно и избирательно ставить перед собой актуальные и перспективные цели, направлять и поддерживать свою активность, осуществляя организацию и управление ею в учебной деятельности.

В исследованиях лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО показано, что одним из основных критериев субъектности человека является развитие осознанной саморегуляции произвольной активности [Конопкин, 2004, 2008; Моросанова, 2003, 2007; Осницкий, 2007]. На самых разных видах деятельности, в том числе учебной было показано, что высокая продуктивность обеспечивается саморегуляцией, что становится возможным при формировании ее эффективного индивидуального стиля [Конопкин, Моросанова, 1989; Моросанова, Сагиев, 1994; Моросанова, 1998; Моросанова, Плахотникова, 2004].

В настоящее время, в работах лаборатории развитие получает дифференциально-регуляторный подход к исследованию индивидуальности человека (В.И.Моросанова, Е.А.Аронова, А.В.Ванин, О.Г.Власова, Т.А.Индина, Н.Г.Кондратюк, Е.М.Коноз, И.В.Плахотникова). Основой данного подхода выступает представление о том, что способность к выдвижению и достижению жизненных целей зависит от человека как субъекта своей активности. При этом, инструментальная сторона индивидуальности человека описывается индивидуальными особенностями и развитием осознанной саморегуляции, тогда как содержательная - личностной

направленностью [Моросанова, 2003, 2011]. Так, в ряде исследований показано, что личностные диспозиции (такие как экстраверсия и нейротизм), а также акцентуации характера могут выступать природными предпосылками формирования стилевых особенностей саморегуляции [Моросанова, Коноз, 2001; Моросанова, Плахотникова, 2004]. В свою очередь, формирование субъектности, закономерно сопровождаемое развитием способности человека к осознанному регулированию своего поведения, позволяет усиливать необходимые в практическом плане стороны природного пласта регуляции и нивелировать до известной степени его слабые стороны, тем самым, содействуя увеличению действенности структур самосознания человека в процессе постановки и достижения им жизненных целей [Моросанова, Аронова, 2008; Моросанова, 2011; Моросанова, Ванин, 2011].

Как показывают наши ранние исследования, одним из основных факторов развития саморегуляции и субъектности человека выступает его мотивация, являющаяся необходимым условием любых форм произвольной активности [Моросанова, Соколова, 1989; Моросанова, 1998]. Справедливо это и в отношении учебной деятельности, в которой мотивация обеспечивает стремление к познанию и достижению широкого круга учебных целей, тогда как развитие осознанной саморегуляции является психологическим инструментом, обеспечивающим реализацию познавательной активности и мотивации достижения успехов в обучении.

В нашем исследовании мотивации учения мы отталкивались от исследований Л.И.Божович [Божович, 1968], идеи которой нашли отражение в работах ее коллег и учеников (И.В.Дубровиной, И.Ю.Кулагиной, А.К.Марковой, М.В.Матюхиной, В.Э.Чудновского и

др.). В последние годы учебные мотивы, которые характеризуются познавательной активностью и мотивацией достижения, изучают в тесной взаимосвязи с эмоциональным отношением (гнев, тревожность) к условиям обучения [Прихожан, 2000]. В свою очередь, эта взаимосвязь рассматривается как характеристика целостного отношения к учебной деятельности [Андреева, Прихожан, 2006].

В рамках настоящего исследования центральной для изучения является проблема взаимосвязи мотивации к учению и осознанной саморегуляции учебной деятельности, как необходимых, по-нашему мнению, условий формирования позитивного субъектного отношения к учению, обеспечивающих успешность обучения. Мотивация учения рассматривается нами как интеграл мотивации достижения учебных успехов и познавательной активности, обеспечивающий направленность личности на учение, в то время как выраженность негативных эмоциональных состояний (тревожности и гнева) свидетельствует о степени школьной дезадаптации. В свою очередь, осознанная саморегуляция, выступая инструментальной стороной личности учащегося, обеспечивает реализацию мотивации учения в поведении и деятельности.

Проводимое нами эмпирическое исследование было направлено на изучение взаимосвязи саморегуляции и мотивации в учебной активности учащихся, роли этих психологических феноменов в становлении субъектного отношения к учению, и как следствие, успешности учебной деятельности. Основная гипотеза проводимого исследования заключалась в предположении о существовании общей закономерности взаимосвязи между стилевыми особенностями осознанной саморегуляции и мотивацией учебной активности старшеклассников, а также индивидуально-типических различий в

проявлении этой закономерности, обуславливающих успешность обучения и адаптацию к его условиям.

## **Методы и организация исследования**

Выборку эмпирического исследования составили 249 учащихся старших классов (9-11-х) общеобразовательных школ, школ-лицеев и гимназий г. Москвы в возрасте от 14 до 18 лет.

Для диагностики стилевых особенностей и уровня развития осознанной саморегуляции учения применялась созданная нами новая модификация известного опросника «Стиль саморегуляции поведения, ССПМ» В.И.Моросановой [2004], названная «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУДМ» [Моросанова, Ванин, Цыганов, 2011]. Опросник включает 9 шкал, измеряющих показатели: планирование целей (Пл), моделирование значимых условий достижения целей (М), программирование учебных действий (Пр), оценивание результатов (Ор), и субъектных свойств гибкости (Г), самостоятельности (С), надежности (Н), ответственности (Отв), а также интегративный показатель общего уровня саморегуляции (ОУ). Индивидуальные особенности мотивации учения исследовались с использованием опросника «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учебной деятельности в средних и старших классах школы» [Андреева, Прихожан, 2006], содержащего 4 диагностические шкалы, измеряющие показатели познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева, а также интегративный показатель уровня мотивации учения. Дополнительно, привлекались данные, полученные при помощи анкеты, разработанной на основе опросного метода «Отношение к образованию» Е.Д.Божович [Божович, 2007], и предполагающей

оценивание респондентом изучаемых в школе учебных дисциплин по 10-ти балльной шкале на предмет их интересности, а также важности для его будущей жизни.

Помимо этого, в исследовательских целях был осуществлен сбор данных по результатам, полученным учащимися на школьных экзаменационных тестированиях форм ГИА (Государственной итоговой аттестации) и ЕГЭ (Единого государственного экзамена), что позволило нам изучить связь исследуемых явлений и с успешностью учащихся в учебно-образовательном процессе.

Статистическая обработка полученных в исследовании данных проводилась с использованием пакета SPSS 19.0 for Windows.

### **Особенности взаимосвязи мотивации, эмоционального отношения и саморегуляции учебной деятельности**

Для исследования вопроса о взаимосвязи мотивации учения, эмоциональных состояний тревожности и гнева в условиях обучения, и саморегуляции учебной деятельности был проведен корреляционный анализ (по Пирсону) показателей двух методик (таблица 1).

#### **Таблица 1**

Взаимосвязь показателей мотивации учения, эмоциональных состояний тревожности и гнева, и саморегуляции учебной деятельности по результатам корреляционного анализа

Показатели	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	Н	Отв	ОУ
Познавательная активность	,389	,334	,307	,378	,358	,442	,318	,332	,476
Мотивация	,360	,285	,242	,389	,268	,395	,284	,309	,419

достижения									
Уровень мотивации	,426	,480	,290	,479	,504	,346	,442	,363	,548
Тревожность	-,261	-,395	-,248	-,370	-,495	-,180	-,405	-,200	-,406
Гнев	-,258	-,359	-	-,288	-,332	-	-,282	-,234	-,324

Нули перед запятыми опущены. Все корреляции значимы на уровне  $p < 0,01$ . Пл – планирование, М – моделирование, Пр – программирование, Ор – оценивание результатов, Г – гибкость, С – самостоятельность, Н – надежность, Отв – ответственность, ОУ – общий уровень саморегуляции.

Из результатов корреляционного анализа следует, что стилевые особенности саморегуляции положительно связаны с мотивацией, - это свидетельствует о наличии тесной взаимосвязи развития двух явлений. Саморегуляция также обнаружила отрицательную связь с эмоциональными состояниями тревожности и гнева в условиях обучения, что, по-видимому, говорит о возможном с их стороны дезорганизующем воздействии на построение учебной активности учащимися, но также и о том, что развитие саморегуляции может препятствовать возобладанию негативных эмоциональных состояний в условиях учебной действительности.

Для выявления целостной картины связи исследуемых явлений был проведен факторный анализ методом главных компонент с последующим Varimax-вращением. В результате его проведения было получено трехфакторное решение, объясняющее 67% суммарной дисперсии (таблица 2).

### **Таблица 2**

Матрица факторных нагрузок после Varimax-вращения\*

Показатели	Факторы
------------	---------

	Саморегуляция	Адаптация	Мотивация
Планирование	,838	-	-
Самостоятельность	,754	-	,425
Ответственность	,754	-	-
Программирование	,744	-	-
Надежность	,637	,452	-
Оценивание результатов	,596	,553	-
Тревожность	-	-,748	-
Гибкость	,473	,716	-
Гнев	-	-,696	-
Моделирование	,433	,689	-
Мотивация достижения	-	-	,785
Познавательная активность	-	-	,748

\*Вращение сошлось за 7 итераций.

В первый фактор «Саморегуляция» (31% суммарной дисперсии) вошло подавляющее большинство показателей саморегуляции учебной деятельности. Состав фактора характеризует инструментальную сторону индивидуальности – способность самостоятельно инициировать цели учебной деятельности, и управлять активностью по их достижению. В частности, способность осознанно планировать и удерживать инициируемые цели, самостоятельно и ответственно организовывать активность по их достижению, адекватно оценивая получаемые в ней результаты.

Второй фактор «Адаптация» (22% суммарной дисперсии) образовали: с положительными значениями показатели моделирования и гибкости; с отрицательными - эмоциональных состояний тревожности и гнева. Фактор нагрузили с положительными значениями показатели оценивания результатов и надежности (как устойчивости саморегуляции в напряженных условиях). Можно предположить, что вошедшие в данный фактор показатели саморегуляции отражают те ее стилевые особенности, системное развитие которых может



способствовать повышению степени эмоциональной адаптации к условиям обучения.

Третий фактор «Мотивация» (14% суммарной дисперсии) содержит показатели познавательной активности и мотивации достижения, являющиеся основными компонентами учебной мотивации; также значимую положительную нагрузку обнаружил показатель регуляторной самостоятельности. Пересечения в данном факторе самостоятельности и мотивации, по нашему мнению, свидетельствует о том, что подлинное желание учиться, прежде всего, иницируется самим учащимся – субъектом учения.

### **Индивидуально-типические особенности взаимосвязи мотивации и саморегуляции учебной деятельности в юношеском возрасте**

Постановка вопроса об индивидуально-типических различиях в проявлении взаимосвязи мотивации и стилевых особенностей осознанной саморегуляции преследовала цель выяснить, какая структура показателей встречается у старшеклассников чаще, какая реже, и в чем психологические особенности старшеклассников в различных типологических группах. Основным методом исследования выступил кластерный анализ индивидуальных профилей учащихся, построенных по результатам факторного анализа, позволившего рассчитать для каждого из них среднее значение по каждому из трех выделенных факторов: «Саморегуляция», «Адаптация», «Мотивация».

Кластерный анализ проводился в два этапа: на первом, с помощью иерархического кластерного анализа методом связи между группами на случайно отобранной статистическим пакетом выборке в 50 испытуемых, было установлено оптимальное число кластеров,

равнявшееся четырем, после чего, это число было задано при проведении кластерного анализа методом k-средних уже на всей исследовательской выборке. Для каждого выделенного кластера было рассчитано среднее значение по каждому из трех факторов, лежащее в интервале от -1,5 (низкая выраженность) до 1,5 (высокая выраженность) при медиане в точке 0,00 (таблица 3). Также были вычислены уровни выраженности всех изучаемых личностных качеств в выделившихся кластерных группах, для наглядности, переведенные в средние значения по шкале стенойнов (таблица 4).

**Таблица 3**

Средние факторные значения в группах, соответствующих выделенным кластерам

Факторы	Кластерные группы (типы)			
	Равнодушный (n=67)	Оптимальный (n=76)	Исполнительный (n=41)	Замотивированный (n=65)
Саморегуляция	-0,79	0,92	0,46	-0,55
Адаптация	0,75	0,46	-1,13	-0,60
Мотивация	-0,62	0,47	-1,15	0,81

**Таблица 4**

Выраженность (в стенойнах) переменных мотивации, эмоционального отношения и осознанной саморегуляции учебной деятельности в выделенных кластерах

Показатели	Кластерные группы (типы)			
	Равнодушный (n=67)	Оптимальный (n=76)	Исполнительный (n=41)	Замотивированный (n=65)
Планирование	4	7	5	4
Моделирование	5	6	4	4
Программирование	4	7	5	4
Оценивание результатов	5	7	4	4
Гибкость	5	7	4	4
Самостоятельность	3	7	5	5
Надежность	5	7	4	4
Ответственность	4	7	5	4
Общий уровень саморегуляции	4	7	4	4

Познавательная активность	4	6	3	6
Мотивация достижения	4	6	3	6
Уровень мотивации	5	7	2	5
Тревожность	4	4	7	5
Гнев	4	4	8	5
Интерес в учении	4	6	5	5
Важность и потребность учения	5	6	4	5

Профиль представителей «Оптимального» типа является наиболее распространенным (31% выборки). Его представители замотивированы на учение, обнаруживают развитую способность к регуляции учебной деятельности, хорошо адаптированы к условиям учебной действительности. Их отличает самый высокий уровень развития всех без исключения компонентов саморегуляции, а также высокий – компонентов мотивации учения. Для них характерны невысокая тревожность и гнев в условиях обучения, что сопровождается повышенным интересом к учению, а также - осознанием его важности для будущей жизни.

Профиль представителей «Равнодушного» типа распространен в 27% выборки. Его представители в меньшей мере обладают способностью регулировать учебную деятельность, что сопровождается недостаточно развитой мотивацией, слабовыраженным интересом к учению в целом, относительно низкой ответственностью. При этом они наиболее адаптированы к учебной действительности, что, однако, мы склонны объяснять их стремлением к поддержанию положительного эмоционального состояния в учебных условиях, подчас в ущерб проявлению активности в отношении учения.

Представители «Замотивированного» типа, распространенного в 26% выборки, характеризуются высокой познавательной активностью и

мотивацией достижения в сочетании с относительно низким (ближе к среднему) уровнем развития саморегуляции. Такие показатели могут быть обусловлены высоким уровнем притязаний в учебе: эти учащиеся в большей мере мотивированы на учение, чем представители всех остальных выделенных типов. А невозможность его реализовать, в силу относительной слабости саморегуляции, приводит к некоторой дезадаптации, проявляющейся в повышении негативных эмоциональных состояний.

Представители «Исполнительного» типа, распространенного в 16% выборки, отличаются достаточно высоким уровнем развития саморегуляции и ответственности. При этом они проявляют средний по уровню интерес к учению и менее остальных осознают его важность для личного будущего. Наличие высокой выраженности эмоциональных состояний тревожности и гнева, а также совокупность всех перечисленных особенностей, позволяет предположить, что учебная активность представителей этого типа носит в основном ситуативный характер и направляется внешними по отношению к ним факторами, такими, к примеру, как требования окружающих выполнить учебное задание к указанному сроку.

В продолжение эксперимента, выделенные по итогам кластерного анализа группы учащихся (общий объем выборки составил 137 человек), были сопоставлены по результатам на экзаменационных тестированиях ГИА и ЕГЭ. Предполагалось, что успешность в подготовке и прохождении экзаменационных тестирований, со всей очевидностью требует от учащихся наличия высокого уровня мотивированности на успех, а также развитой способности к осознанной саморегуляции учебной активности. При этом учитывалось среднее значение баллов, полученных учащимися в ходе

сдачи двух обязательных предметов – русского языка и алгебры. В целях обобщения результатов учащихся по обоим экзаменам, полученные данные были переведены в z-стандартные значения, благодаря чему удалось получить единый усредненный показатель успешности представителей конкретной кластерной группы на экзаменационном тестировании (таблица 5).

**Таблица 5**

Единый усредненный показатель успешности представителей соответствующей кластерной группы на экзаменационном тестировании на основе вычисления z-стандартных значений

Кластерные группы (типы)	Средние значения
Равнодушный	-,3789587
Оптимальный	,4714648
Исполнительный	-,1915864
Замотивированный	-,0664264

Медиана в точке 0,00.

Сопоставление выделенных нами типологических групп учащихся показало, что наиболее успешными в деятельности сдачи экзаменационных тестирований являются представители «Оптимального» типа, значительно превосходя по этому показателю учащихся остальных типов. Из чего следует, что наличие достаточной мотивации, подкрепленной развитой саморегуляцией и позитивным отношением к учению, позволяет старшеклассникам достигать наибольшей успешности в прохождении экзаменационных испытаний. Также обращает на себя внимание то, что представители «Замотивированного» типа показали второй по выборке результат, что, по нашему мнению, может объясняться их мотивированностью на успех, позволяющей, когда того потребуют обстоятельства, «собраться с духом», и достичь поставленного результата. Наихудшие результаты на экзаменах показали «Равнодушные», что подкрепляет

представление о том, что высокая саморегуляция обеспечивает успешность обучения в случае если есть позитивное отношение и интерес к учебе.

## **Заключение**

Результаты исследования, изложенные в статье, показали тесную взаимосвязь мотивации и саморегуляции в условиях учебной деятельности. Изучение индивидуально-типической структуры взаимосвязи мотивации и саморегуляции учебной деятельности позволило показать, что развитая способность к саморегуляции и наличие мотивированности сопутствуют адаптации к условиям учебной действительности. На примере школьных экзаменационных тестирований было показано, что наибольшего успеха в их прохождении достигают учащиеся, обладающие достаточным уровнем мотивации, развитой системой саморегуляции, эффективно адаптирующиеся к образовательной среде, испытывающие интерес к учению и осознающие его важность для своей будущей жизни.

## **Литература**

*Андреева А.Д., Прихожан А.М.* Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2006. N 1. С. 33–38.

*Божович Е.Д.* Регуляторный компонент в позиции субъекта учения / Е.Д. Божович // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В.И. Моросановой. – М. – Ставрополь: Издательство ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С. 299-309

*Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Педагогика, 1968.

*Конопкин О.А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. N 2. С. 128-135.

*Конопкин О.А.* Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. N 3. С. 22-34.

*Конопкин О.А., Моросанова В.И.* Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. N 5. С. 18–26.

*Моросанова В.И., Аронова Е.А.* Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. 2008. Т. 2, N 1. С. 14–22.

*Моросанова В.И., Соколова Л.А.* Опросный метод для диагностики осознанного уровня саморегулирования деятельности. Сообщение I: О связи осознанного уровня саморегулирования с успешностью деятельности // Новые исследования в психологии. 1989. N 2. С. 14-18.

*Моросанова В.И.* Индивидуальная саморегуляция и характер человека // Вопросы психологии. 2007. N 3. С. 59-68.

*Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998.

*Моросанова В.И.* Категория субъекта: методология и исследования // Вопросы психологии. 2003. N 2. С. 140-144.

*Моросанова В.И.* Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М.: Когито-Центр, 2004.

*Моросанова В.И.* Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. N 3. С. 132-144.

*Моросанова В.И., Ванин А.В.* Субъектные и личностные предпосылки выбора профессии старшеклассниками // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4, N 4. С. 60–71.

*Моросанова В.И., Ванин А.В., Цыганов И.Ю.* Создание новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4, N 1. С. 5-14.

*Моросанова В.И., Коноз Е.М.* Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. 2001. N 2. С. 59-73.

*Моросанова В.И., Плахотникова И.В.* Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии. 2004. N 1. С. 23-30.

*Моросанова В.И., Сагеев Р.Р.* Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1994. N 5. С. 134-140.



*Осницкий А.К.* Регуляция деятельности и направленность личности. М.: Издательство Московского экономико-лингвистического института, 2007.

*Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М., Воронеж: МОДЭК, 2000.

Morosanova V.I., Tsyganov I.Y., Vanin A.V., Filippova E.V. The correlation between motivation and self-regulation in the learning activity  
Psychological institute Russian Academy of Education, Moscow, Russian

The purpose of the present study was to investigate the Individual characteristics of motivation and self-regulation in children's learning activity. We examined 249 high school students and revealed an correlation between learning motivation and the development of style features of self-regulation. The pupils with high level of learning motivation and high developed self-regulation tend to reach significantly meaningful results in comparison with other classmates. They also have a more positive attitude towards the learning process and successfully adapt to changing conditions of studying.

**Keywords.** Learning motivation, conscious self-regulation, individual features, attitude to learning, abnegative emotional states.

### **References**

Andreeva A.D., Prikhozhan A.M. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2006, No. 1, 33–38. (in Russian)

Bozhovich E.D. In: *Sub"ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii*. Moscow, Stavropol': PI RAO, SevKavGTU, 2007, pp. 299-309. (in Russian)

Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moscow: Pedagogika, 1968. (in Russian)

Konopkin O.A. *Voprosy psikhologii*, 2004, No 2, 128-135. (in Russian)

Konopkin O.A. *Voprosy psikhologii*, 2008, No 3, 22-34. (in Russian)

Konopkin O.A., Morosanova V.I. *Voprosy psikhologii*, 1989, No 5, 18–26.  
(in Russian)

Morosanova V.I. *Oprosnik "Stil' samoregulyatsii povedeniya" (SSPM): rukovodstvo*. Moscow: Kogito-Tsentr, 2004. (in Russian)

Morosanova V.I., Aronova E.A. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, 2(1), 14–22. (in Russian)

Morosanova V.I., Sokolova L.A. *Novye issledovaniya v psikhologii*, 1989, No 2, 14-18. (in Russian)

Morosanova V.I. *Voprosy psikhologii*, 2007, No 3, 59-68. (in Russian)

Morosanova V.I. *Individual'nyi stil' samoregulyatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvol'noi aktivnosti cheloveka*. Moscow: Nauka, 1998.  
(in Russian)

Morosanova V.I. *Voprosy psikhologii*, 2003, No 2, 140-144. (in Russian)

Morosanova V.I. *Voprosy psikhologii*, 2011, No 3, 132-144. (in Russian)

Morosanova V.I., Vanin A.V. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 2011, 4(4), 60–71. (in Russian)

Morosanova V.I., Vanin A.V., Tsyganov I.Yu. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 2011, 4(1), 5-14. (in Russian)

Morosanova V.I., Konoz E.M. *Voprosy psikhologii*, 2001, No 2, 59-73.  
(in Russian)

Morosanova V.I., Plakhotnikova I.V. *Zhurnal prikladnoi psikhologii*, 2004,  
No 1, 23-30. (in Russian)

Morosanova V.I., Sagiev R.R. *Voprosy psikhologii*, 1994, No 5, 134-140.  
(in Russian)

Osnitskii A.K. *Regulyatsiya deyatel'nosti i napravlennost' lichnosti*.  
Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo ekonomiko-lingvisticheskogo instituta,  
2007. (in Russian)

Prikhozhan A.M. *Trevozhnost' u detei i podrostkov: Psikhologicheskaya  
priroda i vozrastnaya dinamika*. Moscow, Voronezh: MODEK, 2000.  
(in Russian)

*Morosanova Varvara I.*, Ph.D., Professor, Psychological Institute of Russian Academy of Education, ul. Mokhovaya, 9/4, 125009 Moscow, Russia.

E-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

Tel.: +7 (916) 694-75-80

Tsyganov Igor Y., Ph.D. Student, Psychological Institute of Russian Academy of Education, ul. Mokhovaya, 9/4, 125009 Moscow, Russia.

E-mail: [i4321@mail.ru](mailto:i4321@mail.ru)

Tel.: +7 (916) 463-43-13

Vanin Alexander V., Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education, ul. Mokhovaya, 9/4, 125009 Moscow, Russia.

E-mail: [alekvanin@gmail.com](mailto:alekvanin@gmail.com)

Tel.: +7 (916) 658-15-50

Filippova Elena V., Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education, ul. Mokhovaya, 9/4, 125009 Moscow, Russia.

E-mail: [proftest@gmail.com](mailto:proftest@gmail.com)

Tel.: +7 (916) 592-19-69

## **Сведения об авторах**

Моросанова Варвара Ильинична. Доктор психологических наук, профессор, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: [morosanova@mail.ru](mailto:morosanova@mail.ru)

Тел.: +7 (916) 694-75-80

Цыганов Игорь Юрьевич. Аспирант, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: [i4321@mail.ru](mailto:i4321@mail.ru)

Тел.: +7 (916) 463-43-13

Ванин Александр Владимирович. Научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: [alekvanin@gmail.com](mailto:alekvanin@gmail.com)

Тел.: +7 (916) 658-15-50

Филиппова Елена Валерьевна. Научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.

E-mail: [proftest@gmail.com](mailto:proftest@gmail.com)

Тел.: +7 (916) 592-19-69