

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.01

doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

ПСИХОЛОГИЯ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ: ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ

В.И. Моросанова

Психологический институт Российской академии образования, morosanova@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Актуальность исследований осознанной саморегуляции обусловлена повышением неопределенности существования человека в изменяющемся мире. Современные ФГОСы ориентируют педагогов на создание условий обучения, способствующих достижению обучающимися, наряду с личностными и когнитивными, также и регулятивных метарезультатов.

Цель. Рассмотреть представления об осознанной саморегуляции на основных этапах развития научной школы психологии саморегуляции в связи с созданием и реализацией различных подходов к ее исследованию.

Результаты. Вскрыты исторические корни и выделены основные этапы становления научных представлений об осознанной саморегуляции; проанализированы основные положения, предмет и методы соответствующих этим этапам структурно-функционального, субъектного, дифференциального и ресурсного подходов к исследованиям саморегуляции. Приведены в обобщенной форме результаты, верифицирующие каждый из этих подходов.

Выводы. Осознанная саморегуляция является управляющим метаресурсом, включающим универсальные и специальные регуляторные компетенции, обеспечивающие осознанное выдвижение целей и управление их достижением. От развития регуляторных компетенций зависит успешность получения образовательных и профессиональных результатов, а также решение широкого круга задач жизнедеятельности, таких как субъектное и личностное саморазвитие, профессиональное самоопределение, поддержание психологического благополучия и безопасности в ситуациях неопределенности. Перспективным представляется развитие представлений о возрастном становлении общей способности к саморегуляции и ее роли в социальном взаимодействии людей в современных условиях.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, метаресурс, дифференциальный подход, ресурсный подход, образование, регуляторные компетенции, успешность, неопределенность, психологическое благополучие, саморазвитие, профессиональное самоопределение.

Для цитирования: Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 57–82. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

PSYCHOLOGY OF CONSCIOUS SELF-REGULATION:
FROM ORIGINS TO MODERN RESEARCH

Varvara I. Morosanova

Psychological Institute of Russian Academy of Education, morosanova@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

Background of research into the conscious self-regulation of a person is determined by the increasing uncertainty of existence — the main problem of humanity in a changing world. Actual Federal State Educational Standards guide teachers to create learning conditions conducive to not only personal and cognitive development but regulatory meta-results as well.

Objective. The article has its *purpose* to consider the ideas of conscious self-regulation at the main stages of development of the scientific school of the self-regulation psychology in connection with creating and implementing various approaches to its study.

Results. The study revealed the historical roots and identified the main stages of developing scientific ideas on the conscious self-regulation of a person. The author analyzed the main provisions, the subject and methods of the structural-functional, subjective, differential and resource approaches to the study of self-regulation corresponding to these stages. The article presents the general results providing verification of the described approaches.

Conclusion. Conscious self-regulation is a controlling meta-resource including universal and special regulatory competencies that provide the conscious setting of goals and managing their achievement. Development of the regulatory competencies ensures successful achieving educational and professional results, as well as solution of a wide range of the life tasks, such as personality self-development, professional self-determination, maintaining psychological well-being and security in situations of uncertainty. It seems promising to develop ideas about the age-related formation of the general ability of self-regulation and its regulatory role in the social interaction of people in the modern conditions of increasing uncertainty in a changing world.

Keywords: conscious self-regulation, meta-resource, differential approach, resource approach, education, regulatory competencies, success, uncertainty, psychological well-being, self-development, professional self-determination.

For citation: Morosanova, V.I. (2022). Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 3 (15), 57–82. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

Введение

Исходя из наших современных позиций, психическая саморегуляция — это многоуровневая и динамическая метасистема психологических процессов, состояний и свойств, являющаяся инструментом инициации и поддержания актив-

ности, направленной на осознанное выдвигание и достижение субъектных целей (Моросанова, 2010). При этом осознанная саморегуляция понимается нами как высший управляющий уровень психической саморегуляции, осуществляемой на основе рефлексивных представлений о ее цели, способах и средствах (Конопкин, Моросанова, 1989; Моросанова, 2011).

Осознанная саморегуляция (СР) относится к числу фундаментальных проблем современной психологии. Научная актуальность и востребованность исследований в этой области определяется их междисциплинарным характером: какую бы психологическую специальность мы ни взяли — общую, дифференциальную, педагогическую, клиническую, психологию развития, труда и т.д., — без рассмотрения СР программа исследований будет неполной. Многогранность феномена СР и круг научных проблем, в ракурсе которых рассматривается этот феномен, требуют построения целостной картины СР человека, отражающей многообразие регуляторных явлений психики. Происходящие во всех жизненных сферах трансформации, огромные информационные потоки, усложняющие принятие решений, и одновременно усиление неопределенности способствуют возникновению дистресса. Мы неоднократно подчеркивали, что такие обстоятельства повышают значимость развития СР, превращают ее в ключевой метаресурс успешности социализации и поддержания психологической безопасности человека. Актуальность исследований СР в сфере образования также не вызывает сомнения. Неслучайно важность достижения регулятивных метарезультатов отражена в современных образовательных стандартах (ФГОС) для всех ступеней обучения.

Примечательно, что в 2022 г. исполняется 50 лет лаборатории психологии саморегуляции, которая стала ядром научной школы психологии СР. Основанная Д.А. Ошаниным и О.А. Конопкиным, к настоящему времени лаборатория насчитывает пять поколений исследователей.

Задача данной статьи — обозначить основные этапы развития концепции СР в связи с логикой создания и реализации различных подходов к ее исследованию с целью разработки новых научных представлений о ее роли в жизнедеятельности человека.

1. Исторические корни и методологические основания исследования осознанной саморегуляции

Понятия регуляции и саморегуляции как собственно психологические появились относительно недавно. Для отечественной классической психологии основополагающим стало положение И.М. Сеченова о том, что психические процессы обеспечивают регуляцию поведения животных и человека. Представления о регулирующей функции психики в теоретическом и методологическом планах разрабатывали классики отечественной психологии С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. Экспериментально проблема регуляции активности на основе обратных связей исследовалась физиологами и психофизиологами под руководством И.М. Сеченова и И.П. Павлова в 1930-е гг. Вершиной этого направления стали известные теории построения движений Н.А. Бернштейна и функциональных систем П.К. Анохина. Об этом историки психологии часто забывают, связывая появление исследований психической регуляции с работами Н. Винера и У.Р. Эшби по кибернетике и появлением общей теории систем Л. фон Берталанфи в 1950–1960-х гг. В Психологическом институте психофизиологиче-

ские исследования различных аспектов саморегуляции велись под руководством таких известных отечественных исследователей, как Е.И. Бойко, Э.А. Голубева, Б.Ф. Ломов, В.Д. Небылицын, Н.И. Чуприкова.

2. Основные подходы к исследованию осознанной саморегуляции человека

2.1. Структурно-функциональный подход. Первый этап исследования СР был связан преимущественно с решением методологически важных вопросов об основных регуляторных функциях и принципиальной структуре осознанной регуляции деятельности (Конопкин, Моросанова, 2004). Эти исследования подробно описаны в работах О.А. Конопкина (1980; 1995; 2011). В 1970-е гг. в лаборатории на экспериментальных сенсомоторных моделях изучались общие закономерности СР в различных видах деятельности — учебной, профессиональной, спортивной. Этими исследованиями занимались А.А. Вербицкий, В.И. Степанский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, И.И. Кондратьева, Н.Ф. Круглова, А.А. Коссов, Н.О. Сипачев, Э.А. Фарапонова, Ю.С. Жуйков, В.В. Лучков, Ю.А. Миславский, Л.С. Нерсеян и др.

Результатом проведенных исследований стала нормативная структурно-функциональная модель СР деятельности. Замечу, что в период проникновения в психологию кибернетической метафоры создавались самые разные структурные представления о когнитивной переработке информации в процессе деятельности. Преимущества модели, созданной под руководством О.А. Конопкина, заключаются в ее универсальности, т.е. применимости к анализу самых разных видов профессиональной и учебной деятельности, так как в ее состав входят компоненты, необходимые и достаточные для управления достижением цели, вне зависимости от задействованных психических ресурсов или средств. Впервые была обоснована теоретически и подтверждена эмпирически взаимосвязь СР с продуктивными аспектами различных видов деятельности. Результаты проведенных исследований легли в основу докторской диссертации, которую О.А. Конопкин блестяще защитил в 1977 г., а также кандидатских исследований сотрудников и аспирантов лаборатории (А.А. Вербицкого, И.И. Кондратьевой, Н.Ф. Кругловой, Г.С. Прыгина, Н.О. Сипачева, В.И. Степанского, А.К. Осницкого, В.В. Фадеева, И.Л. Энгельса и др.). Они обобщены также в известной монографии О.А. Конопкина «Психологические механизмы регуляции деятельности» (1980), переизданной в 2011 г.

2.2. Дифференциальный подход. В 1990-х гг. разработанная нормативная модель СР деятельности уточнялась. Была доказана ее применимость к анализу не только конкретных видов деятельности, но и целостной многоуровневой системы СР произвольной активности человека (Конопкин, 1995; Конопкин, Моросанова, 1989; Моросанова, 1995). Ее универсальность для анализа различных видов и уровней произвольной активности человека была показана на основе обобщения результатов экспериментальных, эмпирических и практических исследований и подтверждается до сих пор.

Результаты этих исследований были представлены не только в журнальных статьях, но и в докторских диссертациях В.И. Степанского, А.К. Осницкого, Г.С. Прыгина.

На этом этапе О.А. Конопкиным была начата разработка представлений об общей способности к СР, выделены операциональные и содержательные аспекты СР, раскрыта их специфика и взаимосвязь (Конопкин, 1995).

В этот же период была создана концепция индивидуального стиля СР произвольной активности человека (Моросанова, 1995; 1998), в основание которой было положено выделение и исследование феноменологии индивидуальных различий в СР. Концепция заключается в том, что люди различаются по уровню развития СР, по-разному планируют цели своей деятельности, моделируют значимые условия их достижения, применяют отличающиеся способы и алгоритмы действий, имеют разные субъективные критерии успешности для оценки результатов. Представления о стилевых особенностях СР послужили основой для изучения типичных для человека индивидуальных способов регулирования, устойчиво проявляющихся в различных ситуациях жизнедеятельности и видах психической активности.

Задача изучения индивидуальных различий в СР закономерно привела к созданию эмпирических методов, отличных от тех, что применялись при исследовании общих закономерностей СР деятельности. На первый план выступили многошкальные опросные методики, позволяющие определять индивидуальные профили развития стилевых особенностей СР. Это дало возможность преодолеть ограничения лабораторного сенсомоторного эксперимента, в котором можно исследовать лишь актуальные ситуативные проявления индивидуальных особенностей отдельных регуляторных аспектов и трудно исследовать стилевые особенности, проявляющиеся в разных видах активности человека, вне зависимости от условий.

Уже в 2000-х гг. мы увидели, что стиль СР характеризует индивидуальность человека. Этот период в отечественной психологии ознаменовался активной разработкой категории субъекта. Рассмотрение этой сложнейшей проблемы потребовало от нас не только развернутых эмпирических исследований, но и большой теоретической работы. Она была направлена, в первую очередь, на разработку представлений о том, как соотносятся понятия индивидуальности, личности и субъекта. Автору данной статьи не раз приходилось писать о том, что повышение интереса к понятию СР и ее исследованиям очевидным образом связано с утверждением субъектного подхода в отечественной психологии. По результатам наших теоретических разработок мы пришли к выводу, что понятия «субъект» и «личность» обозначают разные стороны индивидуальности, которые, взаимодействуя, формируют внутренний мир человека и его проявления в поведении: субъектные формы — со стороны особенностей организации и степени активности достижения целей, а личностные — со стороны содержания целей активности и индивидуального своеобразия в их достижении. Нами было обосновано, что формирование умений и опыта СР когнитивного и личностного уровней являются одним из основных путей становления индивидуальности личности как субъекта (Моросанова, 2003).

В соответствии с этими представлениями, нормативная когнитивная модель О.А. Конопкина была дополнена регуляторно-личностным уровнем проявления субъектности. Он может быть описан такими регуляторно-личностными качествами, как ответственность, настойчивость, гибкость, надежность и др. По существу, это инструментальные свойства, развитие которых во многом и определяет, как действует человек, и тем самым определяет своеобразие структуры операционально-когнитивного профиля активности, что и показали наши эмпирические исследования. Важно подчеркнуть, что от развитости этих качеств зависит способность изменять степень субъектной активности, что является сущностной характеристикой человека как субъекта достижения цели. Регуляторно-личностные

(по существу, субъектные) качества следует отличать от собственно личностных структур индивидуальности, таких как направленность личности и самосознание, в большей степени определяющих не структуру когнитивно-регуляторного профиля, а содержание целей и смыслов, которыми руководствуется человек в своей активности.

Описанные выше представления развивались и уточнялись на основе нескольких циклов эмпирических исследований специфики проявлений индивидуальности в особенностях СР в их взаимосвязи с темпераментом и характером, различными структурами самосознания и бессознательного. Эти работы проводились под нашим руководством в лаборатории психологии саморегуляции ее сотрудниками и аспирантами, что нашло отражение в наших совместных статьях и кандидатских диссертациях Л.А. Соколовой, Р.Р. Сагиева, Е.М. Коноз, И.В. Плахотниковой, Е.А. Ароновой, М.Д. Гаралевой, Т.А. Индиной, Н.Г. Кондратюк, Т.Г. Фоминой, А.В. Ванина, И.Ю. Цыганова, Е.В. Филипповой.

На основе результатов теоретических и эмпирических исследований нами было обосновано, что существуют психологические особенности СР, данные человеку от природы. По существу, они являются темпераментально-характерологической основой формирования собственно стилей СР, которые могут быть описаны типичными операционально-когнитивными регуляторными профилями. Например, классические исследования экстраверсии и нейротизма (по Айзенку), акцентуаций характера (по Леонгарду), личностных диспозиций (по модели Большой Пятерки) были дополнены характеристиками индивидуально-типичных профилей СР (Моросанова, 2007; Моросанова, Коноз, 2003; Morosanova, 2003).

Проведенные исследования позволили также выявить и дополнить операционально-когнитивными профилями характеристику таких личностных черт, как гибкость, самостоятельность, ответственность, настойчивость, уверенность, надежность (Плахотникова, Моросанова, 2004). Именно эти (по существу, регуляторно-личностные) качества определяют способность человека преодолевать субъективные и объективные трудности достижения жизненных целей и являются системообразующими для формирования индивидуальных стилей СР в конкретных видах деятельности.

Был сделан важный как в теоретическом, так и в практическом плане вывод о том, что эффективность стилей СР определяется не столько регуляторными резервами характера и темперамента, сколько уровнями СР и регуляторно-личностных качеств. Именно их развитость может компенсировать природную недостаточность темпераментально-характерологических свойств для достижения целей в тех или иных видах деятельности. Такой подход имеет практическую значимость как для психологического консультирования, так и для работы педагога с учащимися. Созданные регуляторно-личностные типологии стилей СР студентов расширили практические возможности в проектировании индивидуальных стилей учебной подготовки (Моросанова, Сагиев, 1994; Плахотникова, Моросанова, 2004).

Развивая эти положения, мы пришли к выводу, что СР является универсальным ресурсом достижения целей и саморазвития человека, что и привело нас к разработке ресурсного подхода (Моросанова, 2012а; 2014).

Прежде чем осветить его основные моменты, отметим, что обобщение результатов нескольких циклов теоретических и эмпирических исследований позволило обосновать важное для субъектно-ориентированного образования положение

о том, что развитие СР определяет возможность человека овладеть своим темпераментом и воспитать характер, а также ведет за собой развитие личностной направленности и становление самосознания как высшей стадии субъектности (Моросанова, 2010; Моросанова, Аронова, 2008). Исследование регуляторной роли самосознания мы проводили на материале сравнения особенностей личностного и субъектного развития обучающихся по традиционной системе обучения и по системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова (Моросанова, Аронова, 2007). Был сделан значимый вывод, что развитие СР — 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.

Исследование педагогической деятельности и взаимодействия позволило установить, что педагоги с разными типами взаимодействия различаются регуляторными особенностями, а также то, что высокий уровень СР препятствует развитию профессионального стресса и выгорания у учителей (Моросанова, Фомина, 2012; Фомина, Моросанова, 2013). Показано, что развитие СР достижения целей может служить регуляторным ресурсом увлеченности работой, преодоления профессиональных деформаций и достижения психологического благополучия человека в рабочей среде (Кондратюк, Моросанова, 2022). Эмпирически установлено, что надежность СР, проявляющаяся в устойчивости ее стилевых особенностей, обусловленных требованиями профессиональной деятельности, выступает психологической основой надежности действий в психологически напряженных условиях (Кондратюк, Моросанова, 2010; Моросанова, Кондратюк, 2012).

Развитие СР и учет ее индивидуальных особенностей легли в основу индивидуализированных технологий помощи учащимся в подготовке к экзаменационным испытаниям (Моросанова, Филиппова, 2019; Моросанова, Филиппова, Фомина, 2014).

Спектр эмпирических задач непрерывно расширялся. В этот период были проведены исследования влияния СР на академическую успешность одаренных подростков. Изучение системы взаимосвязей СР с другими психологическими факторами успешности учебной деятельности (интеллектом, когнитивными особенностями, мотивацией, самооффективностью, оценочной тревожностью и др.) позволило подойти к созданию интегративной концепции взаимосвязи СР, мотивационно-личностных и когнитивных особенностей учащихся с результатами их обучения.

В 2010 г. основные результаты исследований, выполненных в рамках дифференциального подхода, были изложены в многочисленных журнальных статьях и обобщены в ряде монографий и сборников, в том числе в известной монографии автора этой статьи «Саморегуляция и индивидуальность человека», изданной дважды, в 2010 и 2011 гг.

2.3. Ресурсный подход к исследованию СР получил свое развитие в 2011–2020 гг. Обратиться к понятию психологических ресурсов было необходимо для теоретического анализа накопившихся у нас многочисленных эмпирических данных

о регуляторных предикторах успешности достижения учебных и профессиональных целей. Сначала были сформулированы его основные положения, которые затем постепенно верифицировались эмпирическими исследованиями универсальных и специальных ресурсов успешности в обучении и профессиональной деятельности. На следующем этапе обобщение этих результатов позволило уточнить понимание регуляторных ресурсов, а также развить представления о СР как управляющем метауровне психологических ресурсов разрешения различных проблем жизнедеятельности человека (Моросанова, 2014; 2016; 2020; 2021а; Моросанова, Фомина, Бондаренко, 2020; Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017).

Сегодня ресурсный подход широко используется в отечественной психологии (В.А. Бодров, Н.Е. Водопьянова, Д.А. Леонтьев, Т.А. Нестик, Е.А. Сергиенко, С.А. Хазова и др.). Существующее понимание психологических ресурсов как всей совокупности свойств и отношений индивидуальности, ее опыта жизнедеятельности ставит принципиальный вопрос: стоит ли за словосочетанием «психологический ресурс» конструктивное научное понятие или оно является скорее описательной метафорой, применимой к любым психическим образованиям и характеристикам? Отвечая на этот вопрос, заметим, что в исследовательских целях употребление термина «ресурс» имеет смысл, если указано, ресурс решения какой именно задачи — то есть цели, данной в определенных условиях, — имеется в виду.

Итак, в широком понимании психологические ресурсы — это любые индивидуальные психологические особенности, которые могут осознанно использоваться человеком для достижения тех или иных целей. Для того чтобы не расширять это определение до всего потенциала индивидуальности человека, мы определяем психологические ресурсы через характеристики *ресурсности*. В настоящее время к ним можно с уверенностью отнести целесообразность, инструментальность и осознанность, а также накапливаемость, распределяемость, истощаемость и восстанавливаемость (Моросанова, 2014; 2017; Обознов, 2018). Анализ ранее проведенных исследований позволил обосновать, что характеристики ресурсности присущи СР произвольной активности человека. СР целесообразна (именно цель является для нее системообразующим фактором), инструментальна (является психологическим средством достижения цели), потенциально осознаваема как в отношении собственно регуляторных процессов, так и внутренних и внешних средств ее реализации. Психическая СР, будучи осознанной, сама становится важнейшим средством, а значит и специфически человеческим ресурсом достижения целей (Моросанова, 2014; 2016; 2017). Распределяемость осознанной СР как ресурса показана в исследованиях коллективного субъекта труда, когда для достижения общей профессиональной цели регуляторные функции выполняются разными членами рабочей группы (Журавлев, 2018). Эффекты истощения осознанной СР и ее способности к восстановлению были выявлены и описаны при исследовании утомления в экспериментальных условиях монотонии (Конопкин, 2011), в особых условиях пилотажных перегрузок, дефицита времени, информационных перегрузок (Бодров и др., 1998), в преодолении стрессовых функциональных состояний (Леонова, Кузнецова, 2019; Моросанова, 2012b; Baumeister et al., 2018; Morosanova et al., 2017).

В зависимости от глобальности целей, выдвигаемых субъектом, были развиты представления об универсальных и специальных регуляторных ресурсах. Они представляют собой комплексы стилевых регуляторных особенностей и могут

рассматриваться как компетенции, включающие регуляторно-когнитивные навыки (планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования соответствующих действий, оценки и корректировки результатов этих действий), а также регуляторно-личностные свойства (по существу, инструментальные субъектные черты), за которыми стоят типичные для человека способы регуляции поведения и отношений с окружающим миром.

СР как универсальный ресурс является основой формирования эффективных стилей деятельности, направленных на достижение широкого круга образовательных и профессиональных целей. Так, чем выше у человека общий уровень развития СР и гармоничней профиль составляющих его регуляторных компетенций, тем более универсальными являются его ресурсы и тем выше прогноз успешности достижения целей в самых разных видах профессиональной деятельности, тем шире образовательные возможности. Универсальность ресурса также зависит от объема накопленных в опыте регуляторных навыков достижения разнообразных целей.

Специальные регуляторные ресурсы — это также совокупность регуляторных компетенций, включающих регуляторные навыки и субъектные качества. В отличие от универсальных ресурсов, цели, для которых предназначены специальные регуляторные ресурсы, могут иметь разную степень конкретности, вплоть до разрешения конкретных жизненных ситуаций. В данном контексте принципиально то, что специальный регуляторный ресурс несет отпечаток требований той активности, для достижения цели которой он создан, и включенные в него регуляторные компетентности должны быть профессионально значимыми.

Результаты наших эмпирических исследований дают аргументы и новую информацию в пользу существования универсальных и специальных регуляторных ресурсов в зависимости от специфики учебных и профессиональных задач. Так, например, в спорте высших достижений и в политической деятельности требования к универсальному ресурсу предельно высоки, и среди успешных спортсменов и политиков преобладают люди с развитой СР и гармонично высоким профилем ее стилевых особенностей (Моросанова, 2016). При этом наличие предельно высокого универсального ресурса отнюдь не является типичным и необходимым для успешного достижения целей в большинстве жизненных ситуаций, в том числе и в обучении.

Развивая ресурсный подход к исследованию осознанной СР, мы обосновали ее понимание как управляющего метауровня многоуровневой системы психической СР человека (Моросанова, 2016; 2017). С ее помощью человек координирует подсистемы универсальных и специальных ресурсов — регуляторных компетенций человека, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением в разных сферах жизнедеятельности. Подсистемы регуляторных ресурсов метауровня, в свою очередь, взаимосвязаны с подсистемами первичных когнитивных и личностных особенностей, среди которых наиболее активно в настоящее время исследуются когнитивные исполнительные функции (Веракса и др., 2020; Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019а; Velichkovsky, Bondarenko, Morosanova, 2019). Они являются основой СР, которая в свою очередь интегрирует и опосредствует их влияние на поведение человека. Именно в этом смысле СР является метаресурсом: она не только вносит вклад в продуктивные аспекты достижения целей, но и служит механизмом координации, медиации и накопления всей палитры индивидуальных психологических ресурсов для решения субъектом

разнообразных задач, таких как самовоспитание, личностное и профессиональное становление, поддержание психологического благополучия и др. (Моросанова, 2021b).

СР является важнейшим ресурсом овладения своим темпераментом и основой становления характера, что определяет ее значение для решения проблем воспитания и саморазвития молодежи. Нам удалось обосновать теоретически и эмпирически, что существуют индивидуально-типологические профили особенностей СР когнитивно-операционального уровня: планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования действий и оценивания их результатов (Потанина, Моросанова, 2021). По существу, это резервы СР, которые хорошо диагностируются с помощью разработанных нами методик. По мере возрастного развития СР резервные особенности могут осознаваться субъектом активности (уже в подростковом возрасте) и превращаться сначала в психологические ресурсы достижения целей поведения, а по мере взросления и накопления опыта — в ресурсы саморазвития характера (Моросанова, 2016).

Данные наших исследований имеют существенное значение для развития у педагогов современных представлений о психологических основах профессиональной подготовки и воспитания учащихся, а также о методах их сопровождения. Они могут служить основой программ дополнительного профессионального образования, включаться как модули в курсы повышения квалификации и переподготовки педагогов, а также в вузовские программы педагогического и психологического образования.

Актуальность и значимость наших исследований обусловлена тем, что регуляторные компетенции являются психологической основой формирования универсальных учебных действий и достижения метарезультатов образования (предметных, регулятивных и личностных), что обозначено в современных ФГОСах в качестве целей для всех уровней образования. В наших исследованиях показано, что занятия учебно-проектной деятельностью актуализируют универсальные ресурсы и развивают общую способность к СР. Большой успешности в ней добиваются школьники с изначально высокими универсальными регуляторными ресурсами (Моросанова, Филиппова, 2021).

3. Современные методы исследования ресурсов саморегуляции

Для исследования специальных и универсальных ресурсов осознанной СР нами были разработаны многошкальные опросники, большинство из которых представлены в специальном пособии (Моросанова, Бондаренко, 2015). Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения, ССПМ» (базовый) позволяет измерить и оценить *универсальность* индивидуальных регуляторных ресурсов человека в решении различных задач жизнедеятельности. Для исследования уровня развития и профиля специальных стилевых особенностей СР учебной деятельности создан опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М». В последние годы разработаны наиболее совершенные в психометрическом отношении версии этих опросников (Моросанова, Бондаренко, 2017; Моросанова, Кондратюк, 2020). В нашем пособии также представлены специализированные опросники, которые нацелены на выявление *специальных* регуляторных ресурсов: «Саморегуляция подготовки спортсмена, СПС», «Стиль саморегуляции студентов,

ССС», «Саморегуляция в избирательной компании депутата, СИК», «Стилевая саморегуляция подростка».

Одним из направлений наших исследований является изучение СР достижения целей с помощью экспериментальных методик, которые позволяют получить результаты, независимые от самооценки и критичности испытуемых. С их помощью получена возможность изучать актуалгенез СР в различных ситуациях, расширить спектр взаимосвязанных с ней когнитивных особенностей, включаемых в модели, и продолжить изучение онтогенеза регуляторных процессов и свойств. Для моделирования нетипичных школьных ситуаций создан программно-диагностический комплекс «Диагностика ситуационной специфики саморегуляции, ДСССР» (Бондаренко и др., 2014), позволяющий выполнять тестирование в групповом формате. Для его разработки использованы ситуационный, дифференциальный и регуляторный подходы к СР. ДСССР включает опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М» (Моросанова, Бондаренко, 2015) и два базовых тестовых задания («Мемори» и «Мореход») с варьируемыми условиями (Бондаренко и др., 2014). Программа собирает и анализирует данные о регуляторных и личностных характеристиках учащихся, а также информацию о стратегиях достижения целей и динамике результатов тестирования.

Исследования СР для верификации и развития положений ресурсного подхода потребовали от нас использования более широкого спектра методов сбора и статистического анализа эмпирических данных. Усложнилась и статистическая обработка данных с применением различных видов структурного моделирования и специализированных процедур анализа лонгитюдных данных. В эмпирических исследованиях, помимо кросс-секционного, стали использовать лонгитюдный дизайн.

4. Эмпирические исследования, верифицирующие основные положения ресурсного подхода

Эмпирические исследования, выполненные в рамках ресурсного подхода за последние 10 лет, многообразны. Многие из них упомянуты выше. В рамках данной статьи можно только перечислить их основные направления и указать на то развитие теоретических положений, которое произошло на основе обобщения их результатов.

Наши исследования показали, что можно говорить о профессионально значимых регуляторных компетенциях как о специальных и универсальных профессиональных психологических ресурсах (Моросанова, 2011). Так, специальными регуляторными ресурсами в профессии педагогов являются компетенции в планировании целей, программировании действий, моделировании значимых условий, оценивании результатов, а также ответственность (Моросанова, 2011; Моросанова, Кондратюк, Гайдамашко, 2020; Morosanova et al., 2017). Регуляторная надежность СР (ее устойчивость в сложных ситуациях) является специальным регуляторным ресурсом для профессий, предъявляющих особые требования к стрессоустойчивости (спасатели, моряки, пилоты и т.п.). И в то же время надежность СР может быть рассмотрена как универсальный регуляторный ресурс достижения целей для широкого круга ситуаций, когда нужно безошибочно действовать в психологически напряженных, необычных условиях (Моросанова, Кондратюк, Гайдамашко, 2020). В свою очередь развитие СР в целом является универсальным ресурсом,

в значительной степени предсказывающим карьерную адаптивность, влияющим на увлеченность работой, способствующим преодолению профессиональных деформаций и достижению психологического благополучия человека в рабочей среде (Кондратюк, Моросанова, 2022).

Представления об универсальных и специальных регуляторных ресурсах были верифицированы также на материале достижения учебных целей. Общий уровень СР, наряду с невербальным интеллектом, выступает в качестве универсального ресурса академической успешности, поскольку его вклад (11–20% объясненной дисперсии на разных выборках) не зависит от гуманитарного, математического либо естественно-научного направления учебной дисциплины (Моросанова, Фомина, 2016; Morosanova et al., 2015; 2016). В результате сравнительного анализа значимых регуляторных и когнитивных предикторов различных видов математической успешности школьников было показано, что общее развитие СР является универсальным ресурсом успешности в решении математических, логических задач и уравнений, а также академической успеваемости по математике. При этом регуляторная компетенция в моделировании значимых условий выступает специальным ресурсом, поскольку помимо прямого влияния на математическую успешность опосредствует влияние на нее невербального интеллекта, когнитивной способности чувства числа, а также математических способностей (математической беглости и понимания чисел) (Моросанова и др., 2014; Моросанова, Фомина, Ковас, 2014; Фомина, Моросанова, 2017; Morosanova et al., 2015).

Полученные результаты были успешно реплицированы для предмета «Русский язык» (грант 17-29-09094 офи_м, 2018-2020). Использование междисциплинарного подхода и методов таких дисциплин, как педагогика, психология, нейрофизиология, лингвистика, позволили проанализировать успешность изучения родного языка не только через текущие и итоговые отметки, но и через индикаторы, оценивающие степень сформированности у учащихся компетенций в овладении нормами русского языка. Впервые построена общая структурная модель когнитивных и некогнитивных предикторов успеваемости по русскому языку. С ее помощью оценен вклад регуляторных, когнитивных, личностных и лингвистических показателей в годовую оценку по предмету и выявлены их медиаторные и модераторные влияния на различные показатели успешности. Так, вклад СР возрастает за счет интеллекта, личностного свойства добросовестности, мотивации достижения и снижается нейротизмом. Ресурсы базового уровня СР — исполнительных функций (переключение, обновление рабочей памяти, подавление интерференции) расходуются двояко: на овладение языковыми компетенциями (орфографией, пунктуацией, лексикой и т.д.) и на поддержание СР. В свою очередь СР детерминирует академическую успешность (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2021; Morosanova, Bondarenko, Fomina, Velichkovsky, 2021; Velichkovsky, Bondarenko, Morosanova, 2019).

В эмпирических исследованиях было верифицировано положение ресурсного подхода о том, что универсальные и специальные ресурсы вносят не только непосредственный вклад в успешность достижения учебных и профессиональных целей, но и опосредствуют влияние на нее других личностных и когнитивных предикторов. Так, было выявлено, что регуляторные ресурсы выступают медиаторами, снижающими риск развития высоких уровней оценочной тревожности (Моросанова, Фомина, 2016; Morosanova, Fomina, 2017). Показано,

что предикторами высоких достижений на ЕГЭ являются уровень СР как универсальный ресурс академической успешности и надежность как специальный ресурс успешности в напряженных экзаменационных условиях (Моросанова, Филиппова, 2019).

На основе выявления различий во взаимосвязях показателей СР и отношения к учению была построена регуляторно-личностная типология ресурсов учащихся, создающая новые возможности для реализации индивидуального подхода при психологической подготовке к выпускным экзаменам (Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017; Филиппова, Фомина, Моросанова, 2015). Было эмпирически обосновано, что развитие СР, актуализирующей собственную активность учащихся, может повысить уровень психологической надежности и результативности в различных ситуациях учебной деятельности, по-новому подойти к повышению их работоспособности и психологической устойчивости. Для каждого типа учащихся были выявлены специальные регуляторные ресурсы, позитивно влияющие на успешность сдачи экзамена. На основании проведенных исследований была создана новая программа психологической подготовки к выпускным экзаменам средствами развития универсальных и специальных регуляторных ресурсов академической успешности.

Особое место в наших исследованиях занимает разработка феноменологии и понятия *общей способности к саморегуляции* (ОСС). В настоящее время операционализация понятия ОСС продолжается на основе эмпирических исследований. Учитывая тот факт, что наиболее ярко эта способность проявляется в ситуациях новизны и неопределенности, для их моделирования создан экспериментальный программно-диагностический комплекс «Диагностика ситуационной специфики саморегуляции, ДСССР», охарактеризованный в предшествующем разделе. В эмпирических исследованиях с помощью этого комплекса показано, что высокий уровень ОСС в сочетании с высокой познавательной активностью и мотивацией достижения определяет высокую результативность как при выполнении экспериментальных заданий, так и в учебной деятельности. Она достигается за счет развития ОСС, которая обеспечивает устойчивость результатов действий в новых, нетипичных ситуациях, благодаря наличию внутреннего плана взаимодействия с действительностью и активному поиску возможностей безошибочного и быстрого достижения выбранной цели (Моросанова, Бондаренко, 2016). Показано, что направленное изменение характеристик экспериментальных ситуаций (сложности, значимости и обратной связи) может способствовать мобилизации и развитию регуляторных ресурсов, повышению результатов действий испытуемых. На основании полученных данных сделан важный в теоретическом и практическом плане вывод о ключевой роли развития ОСС не только в стандартных учебных ситуациях, но и при решении новых, нестандартных заданий (Моросанова, Бондаренко, 2017). Признание ресурсной роли СР ориентирует педагогов на создание образовательных условий для развития этой способности.

Впервые в отечественной психологии нами осуществлено лонгитюдное исследование взаимосвязи СР, психологического благополучия (ПБ) и академических достижений учащихся при переходе с начальной на среднюю ступень обучения (на выборке более 500 школьников 4–6-х классов). Выявлены группы обучающихся, различающиеся по динамике ПБ в этот период. При этом показано, что большин-

ство школьников (78%) смогли сохранить и повысить уровень ПБ при переходе в среднюю школу за счет актуализации своих регуляторных и личностных ресурсов. Средствами перекрестно-лонгитюдного анализа доказано, что СР вносит значимый вклад не только в успеваемость учеников 4–6-х классов, но и в различные виды ПБ, что составляет несомненную новизну исследования, имеющую как фундаментальное, так и практическое значение. СР также опосредствует влияние личностных характеристик на ПБ и успеваемость учащихся, что подтверждает ее понимание как управляющего метаресурса. Установлено, что уровень развития СР в младшей школе выступает значимым прогностическим ресурсом ПБ и успеваемости учащихся в средней школе. Это означает, что целенаправленное развитие СР является эффективным и надежным средством повышения ПБ и успеваемости в период школьного обучения и должно стать основой разработки соответствующих стратегий (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019b; Моросанова, Фомина, 2019; Fomina et al., 2020).

На материале лонгитюдных данных выявлены прогностические эффекты развития регуляторных ресурсов ПБ и академической успешности учащихся при обучении в основной школе (Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2021). Разработанные модельные представления о возрастной динамике регуляторных и личностных ресурсов ПБ и учебных достижений младших подростков имеют существенное значение для практики образования и ориентируют педагогов на понимание роли СР в поддержании академических достижений и ПБ. Использование этих данных в педагогической практике позволит более продуктивно подходить к вопросу планирования мероприятий по адаптации и психологическому сопровождению учащихся при переходе из начальной в основную школу, максимально способствуя сохранению стабильности, а также повышению успешности обучения и ПБ учащихся.

В период пандемии проведено масштабное исследование на выборке взрослого населения РФ (более 1600 чел.), в рамках которого было показано, что общий уровень СР является универсальным ресурсом, обеспечивающим успешность самоорганизации жизни в условиях вынужденной самоизоляции. Регуляторные процессы планирования, программирования, оценки результатов, а также регуляторно-личностные свойства гибкости и настойчивости выступают специальными ресурсами успешной самоорганизации, препятствуют возникновению трудностей и помогают справляться со сложностями принятия неопределенности. Преодоление трудностей самоорганизации в первую очередь обеспечивается процессом моделирования и надежностью СР. В ситуации непредсказуемости и высокой тревожности они выступают как автономные регуляторные ресурсные компоненты, обеспечивая успешное преодоление возникающих жизненных проблем и сдерживая излишнюю тревогу по поводу неопределенности. Кроме этого, СР выступает ресурсом, препятствующим развитию острых стрессовых реакций и негативных эмоциональных состояний в условиях вынужденной самоизоляции (Моросанова, 2021a; Zinchenko et al., 2020).

5. Становление осознанной саморегуляции в период школьного обучения

Первоочередной проблемой изучения СР в настоящее время становятся различные аспекты ее возрастного становления. Современные методы математической

обработки данных (структурное моделирование, медиаторный анализ, моделирование кривыми скрытого роста для оценки лонгитюдных эффектов) позволили нам поставить задачу изучения онтогенеза СР, описания этапов и процессов ее развития, а также ведущих предикторов.

Наиболее существенные трансформации, по нашим данным, происходят с СР в средней и старшей школе. Это связано с усложнением учебных задач, расширением возможностей работы с информационными ресурсами, появлением разнообразных форм и методов обучения, что требует от учащихся автономии в реализации учебной активности, а также актуализации самопроцессов — самоконтроля, саморегуляции, самоорганизации и т.п. Учебная деятельность, с одной стороны, предъявляет определенные требования к уровню развития саморегуляции учащихся, способствует выработке стратегий обучения, а с другой — высвечивает основные ее дефекты. Кроме того, изучаемый период (средняя и старшая школа) характеризуется повышенным интересом к собственной личности, появлением вопросов: «Кто я, какой я?», необходимостью решения проблемы осмысленного обучения и выбора цели дальнейшего развития.

Эмпирические исследования, посвященные актуальной проблеме становления СР, были проведены на масштабной выборке школьников (N = 1507 с 6-го по 11-й класс) (грант 16-06-00562-ОГН ОГН-А, 2016-2018). Проведенный анализ кросс-секционных данных позволил сделать вывод о нелинейности изменений у обучающихся как общего развития СР, так и отдельных регуляторных характеристик. Высокие показатели общего уровня развития СР у младших подростков, снижаясь на средней ступени обучения, имеют тенденцию к повышению в выпускных классах. Полученные данные мы связываем со спецификой учебных и жизненных задач, которые решают современные школьники в различные периоды обучения. Более высокое развитие СР у младших подростков может объясняться помощью в организации и контроле осуществления учебной деятельности со стороны родителей и учителей. В дальнейшем это влияние начинает снижаться (7–9-е классы), поскольку у подростков растет потребность в автономии. Кроме этого, вследствие пубертатных изменений, смены ведущей деятельности, падения учебной мотивации, ресурсы СР в отношении учебной деятельности задействованы слабо. В выпускных классах осознание необходимости получения аттестата зрелости приводит к повышению значимости учебных целей и общего уровня СР учебной деятельности, ее более гармоничному развитию. Получены новые данные о регуляторных, личностных и мотивационных ресурсах успеваемости учащихся и их специфике в различные периоды обучения. Наблюдается общее увеличение числа отдельных регуляторных характеристик в качестве значимых предикторов успеваемости у учащихся 7–9-х классов. Отмечается стабильность в сохранении значимости для успеваемости учащихся 7–11-х классов регуляторного показателя оценивания результата, что свидетельствует о том, что развитость процессов оценки и коррекции результатов способствует поддержанию успеваемости учащихся в этот период школьного обучения. Стабильно значимыми личностными предикторами (по модели Большой Пятерки) успеваемости учащихся всех классов выступают показатели открытости опыту, характеризующие обучаемость, и добросовестности как индикатора личностного уровня СР. Характер влияния нейротизма на успеваемость не столь однозначен; он меняется в зависимости от возрастного периода и индивидуального развития

СР. Неизменно значимым мотивационным предиктором успеваемости является мотивация достижения.

Наглядность полученным данным придают построенные структурные модели регуляторных, мотивационных и личностных предикторов академической успеваемости учащихся различных ступеней обучения. Интерпретация моделей позволяет утверждать, что высокое развитие СР является фактором, компенсирующим снижение внутренней академической мотивации, происходящее на средней ступени обучения в школе (7-й и 8-й классы). В 9-м классе вклад регуляторных и мотивационных факторов равнозначен, а к 11-му классу СР имеет не только высокий значимый прямой вклад в успеваемость, но и усиливает влияние мотивации достижения за счет медиаторных эффектов (Моросанова, Фомина, Бондаренко, 2020). Построенные в наших исследованиях многоуровневые интегративные структурные модели, в которые включены регуляторные, личностные, мотивационные, ситуационные и другие ресурсы академической успеваемости, показывают, что в старшей школе у обучающихся возникает необходимость постановки глобальной задачи — выбора профессионального пути, который, возможно, определит всю дальнейшую жизнь выпускника. Для ее решения в этот период старшеклассникам приходится опираться на весь спектр сформированных регуляторных, личностных и мотивационных ресурсов.

В последние годы (грант 17-36-00037-ОГН ОГН-МОЛ-А1, 2017-2019) было проведено трехлетнее лонгитюдное исследование взаимосвязи СР, ПБ и академических достижений учащихся при переходе с начальной на среднюю ступень обучения (более 500 учеников 4–6-х классов). На основе анализа лонгитюдных данных были выявлены группы учащихся, различающиеся по динамике ПБ в этот период. Показано, что большинство учеников (приблизительно 80%) сохраняют и повышают уровень ПБ при переходе в среднюю школу за счет актуализации своих регуляторных и личностных ресурсов. Впервые средствами перекрестно-лонгитюдного анализа показано, что СР вносит значимый вклад не только в успеваемость учащихся 4–6-х классов, но и в различные виды ПБ. Результаты позволяют сделать следующие выводы: повышение ПБ определяется развитием СР; стабильность ПБ обеспечивает высокую успеваемость учеников, а нестабильность ПБ свидетельствует о недостаточном развитии СР (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019b). Кроме того, СР опосредствует влияние личностных характеристик на ПБ и успеваемость учащихся, что подтверждает ее метаресурсную роль. Установлено, что уровень развития СР в младшей школе выступает значимым прогностическим универсальным ресурсом ПБ и успеваемости учащихся в средней школе. Это означает, что целенаправленное развитие навыков СР является эффективным и надежным средством разработки стратегий повышения ПБ и успеваемости в период школьного обучения (Моросанова, Бондаренко, Фомина, 2019b; Фомина, Моросанова, 2019; Fomina et al., 2020). Перекрестно-лонгитюдные модели позволили раскрыть значимую прогностическую ресурсную роль СР учебной деятельности для академической успешности и ПБ младших подростков при обучении в основной школе. Полученные с их помощью результаты важны для практики образования. Они ориентируют педагогов на понимание ресурсной роли СР и ее прогностических эффектов в поддержании академических достижений и ПБ школьников (Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2021).

Построение прогностических моделей изменения школьной успешности и ПБ в зависимости от СР и школьной вовлеченности, познавательной активности и т.д., составляет еще одно значимое направление современных исследований (Фомина, Филиппова, Моросанова, 2021). Полученные результаты, несомненно, будут способствовать развитию у педагогов современных представлений о психологических основах профессиональной подготовки и воспитания учащихся и послужат основой для программ дополнительного профессионального образования для педагогов.

Заключение

В заключение отметим, что описанные выше основные этапы развития исследований СР, несомненно, связаны со сменой научных парадигм в психологии.

Для *классической психологии* характерно изучение структуры СР на материале физиологии, психофизиологии и как компонентов различных видов практической и психической деятельности. Это касалось и проблематики индивидуального стиля, который рассматривался чаще как стиль деятельности, а разработка понятия индивидуального стиля СР первоначально проводилась нами также в деятельностном контексте. В контексте структурно-функционального подхода выделено само явление и создана нормативная функциональная модель СР деятельности; сформулировано положение об универсальности принципов СР для разных видов деятельности; исследованы общие закономерности СР в экспериментальной и трудовой деятельности.

При переходе к *неклассической парадигме* в контексте дифференциального подхода пришло понимание того, что психическая СР имеет свою специфику, по сравнению с физиологическими уровнями индивидуальности, а принципы кибернетики и синергетики применимы к анализу психического лишь как метафора. Тогда исследовались не столько общие закономерности СР деятельности, сколько ее индивидуальные проявления в связи с субъектным и личностным развитием человека, разрабатывалось понятие общей способности к СР, формировались представления об индивидуальном стиле СР произвольной активности человека. Было сформулировано представление о психической СР произвольной активности как основе субъектной активности. Уточнен состав функциональных компонентов системы СР, инвариантный для разных видов произвольной активности человека. В нормативную модель включен регуляторно-личностный уровень; исследовались индивидуальные и стилевые особенности развития СР и их проявления в различных сферах индивидуальности (темпераментальной, характерологической, субъектной и личностной). Описан феномен стилевых проявлений СР произвольной активности как предпосылок множества индивидуальных стилей конкретных видов деятельности, разрабатывалась проблема регуляторного опыта, ситуационных и динамических проявлений СР.

В XXI в. в психологии позиции завоевывает *постнеклассическая парадигма*. Ее главными отличительными чертами являются мультипарадигмальность и многомерность исследований, создание интегративных концепций психического, повышенный интерес к проблеме СР и самоорганизации. Результаты исследований в контексте созданного в этот период ресурсного подхода к СР дают новые ориентиры в развитии компетентностного подхода в образовании. СР рассматри-

ваются как метаресурс, включающий универсальные и специальные ресурсы. Они реализуются регуляторными компетентностями, служащими психологическими средствами решения широкого класса образовательных и профессиональных задач. Один из наиболее значимых для психологии образования выводов заключается в том, что развитие регуляторных компетенций может происходить в качестве эффекта обучения, в котором субъектность человека формируется сначала в ситуациях получения знаний о мире, а затем и в более широком контексте жизнедеятельности личности при решении проблем самовоспитания, профессионального и личностного самоопределения. Особую актуальность в связи с нарастающей неопределенностью во всех сферах жизнедеятельности человека приобретает понимание СР как действенного ресурса новой самоорганизации жизни и ее планирования, поддержания психологического благополучия в условиях стремительных социальных и экономических изменений.

Полученные результаты могут быть включены как модули в курсы повышения квалификации и переподготовки педагогов, а также в вузовские программы педагогического и психологического образования.

Перспективными нам представляются дальнейшие исследования общей способности к СР и ее становление в онтогенезе как основы личностного и субъектного развития индивидуальности; междисциплинарные исследования индивидуальности человека как открытой внешнему миру саморегулирующейся системы; развитие представлений о СР многомерного бытия индивидуальности во взаимодействии с природой и социумом.

Литература

Бодров В.А., Обознов А.А., Турзин П.С. Информационный стресс в операторской деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19, № 5. С. 38–54.

Бондаренко И.Н., Моросанова В.И., Драпкина И.С., Путько Н.А. Актуаленез осознанной саморегуляции в ситуации выбора уровня сложности учебных заданий // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 2. С. 64–82.

Веракса А.Н., Белолуцкая А.К., Гаврилова М.Н., Леонов С.В. Связь регуляторных функций и показателей функциональной физической подготовки у детей дошкольного возраста: обзор исследований // Вопросы психологии. 2020. № 2. С. 103–118.

Журавлев А.Л. Коллективный субъект как феномен и понятие в современной психологии. В сборнике Разработка понятий современной психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2018.

Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Надежность действий спасателя в чрезвычайных ситуациях: регуляторные и личностные предпосылки // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. № 40 (216). С. 51–61.

Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Регуляторные ресурсы увлеченности работой и преодоления профессиональных деформаций // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 1. С. 143–157. doi: 10.21702/rpj.2022.1.11

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.

Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Предисл. В.И. Моросановой. М.: Ленанд, 2011.

Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 18–26.

Конопкин О.А., Моросанова В.И. Структурно-функциональный подход к исследованию саморегуляции произвольной активности человека. В сборнике *Московская психологическая школа: История и современность* / Под ред. В.В. Рубцова. М.: Психологический институт РАО, Московский городской психолого-педагогический университет, 2004.

Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2019. № 1. С. 13–33. doi: 10.11621/vsp.2019.01.13

Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // *Психологический журнал*. 1995. № 4. С. 26–35.

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. № 2. С. 140–144.

Моросанова В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека // *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 59–68.

Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2010. № 1. С. 36–45.

Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // *Вопросы психологии*. 2011. № 3. С. 132–144.

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд. М.: Наука, 2012а.

Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // *Психологический журнал*. 2012б. Т. 33, № 3. С. 98–111.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2014. Т. 7, № 4. С. 62–78.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // *Педагогика*. 2016. № 10. С. 13–24.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека. *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии* / Под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Кольцовой. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2017.

Моросанова В.И. Развитие ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции достижения целей и саморазвития человека. *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени: монография* / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2021а. № 1. С. 3–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01

Моросанова В.И. Научная школа психологии саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию О.А. Конопкиной) // *Педагогика*. 2021б. Т. 85, № 10. С. 46–56.

Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Институт психологии РАН, 2007.

Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // *Психологический журнал*. 2008. Т. 2, № 1. С. 14–22.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр: Университетское психологическое образование, 2015.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 109–123.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. № 2. С. 27–38.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Вклад исполнительных функций и осознанной саморегуляции в успешность по русскому языку в средней школе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019а. Т. 12, № 4. С. 54–66.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019б. Т. 24, № 4. С. 5–21. doi: 10.17759/pse.2019240401

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Модель взаимосвязи исполнительных функций, осознанной саморегуляции и успешности обучения русскому языку в средней школе // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 4. С. 108–122. doi: 10.17759/exppsy.2021140406.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Дифференциально-регуляторные основы надежности действий профессионалов // Акмеология. 2012. № 4. С. 68–74.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 155–167.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамашко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 77–95. doi: 10.11621/vsp.2020.01.05

Моросанова В.И., Коноз Е.М. Регуляторные аспекты основных личностных измерений (на модели Большой пятерки) // Журнал прикладной психологии. 2003. № 3. С. 51–57.

Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 134–140.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащих на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В. Регуляторные ресурсы в достижении результатов проектно-исследовательской деятельности обучающихся. В сборнике Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования / Под ред. В.И. Моросановой, Ю.П. Зинченко. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 4–17.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя // Психологическая наука и образование. 2012. Т. 17, № 2. С. 94–112.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62–74.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Бондаренко И.Н. Возрастные различия осознанной саморегуляции учебной деятельности во взаимосвязи с академической мотивацией, личностными особенностями учащихся и результатами их обучения. В сборнике Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени: монография / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В. Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 34. С. 11. doi: 10.54359/ps.v7i34.636

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников // Психологический журнал. № 4. 2014. С. 35–46.

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: типологические особенности учащихся как специальные ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 64–75.

Обознов А.А. Интерфейс как внешний ресурс человека-оператора по восприятию и преобразованию информации // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2018. № 1 (86). С. 46–52.

Плахотникова И.В., Моросанова В.И. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии. 2004. № 1. С. 23–30.

Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 5. С. 65–75.

Филиппова Е.В., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Программа развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена и экспериментальная проверка ее эффективности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 4. С. 55–65.

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Профессиональное выгорание учителя: регуляторный подход // Акмеология. 2013. № 3 (47). С. 40–44.

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Медиаторная роль саморегуляции как метаресурса в системе когнитивных и личностных предикторов математической успешности. Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: Материалы II Международной научно-практической конференции / Под ред. Е.И. Горбачевой, К.В. Кабанова, Е.Ю. Савина. Калуга: АКФ «Политоп», 2017.

Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 3. С. 170–181. doi: 10.17759/exppsy.2019120313

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 30–42. doi: 10.17759/pse.2021260503

Baumeister, R.F., Tice, D.M., & Vohs, K.D. (2018). The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–145. doi: 10.1177/1745691617716946

Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., Morosanova, V. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10, 67. doi: 10.3390/bs10030067

Morosanova, V.I. (2003). Extraversion and neuroticism: The typical profiles of self-regulation. *European Psychologist*, 8 (4), 279–288.

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Velichkovsky, B.B. (2021). Executive functions and conscious self-regulation as predictors of native language learning success in Russian middle school children. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 14 (9), 1342–1354. doi: 10.17516/1997-1370-0824

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2017). Self-regulation as a mediator in the relationship between anxiety and academic examination performance. *Procedia — Social and Behavioral sciences*, 237, 1066–1070. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.156

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2015). Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (3), 136–157. doi: 10.11621/pir.2015.0311

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2021). Dynamics of Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological Well-being and School-related Subjective Well-being in Adolescents: Three-year Cross-lagged Panel Study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (3), 34–49. doi: 10.11621/pir.2021.0303

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Kovas, Y.V., Bogdanova, O.E. (2016). Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 90, 177–186. doi: 10.1016/j.paid.2015.10.034

Morosanova, V.I., Gaidamashko, I.V., Chistyakova, S.N., Kondratyuk, N.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 195–207. doi: 10.11621/pir.2017.0417

Velichkovsky, B.B., Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I. (2019). The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (1), 104–117. doi: 10.11621/pir.2019.0108

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Fomina, T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 168–182. doi: 10.11621/pir.2020.0412

References

Bodrov, V.A., Oboznov, A.A., Turzin, P.S. (1998). Informational stress in operator activity. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 19 (5), 38–54. (In Russ.).

Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I., Drapkin, I.S., Put'ko, N.A. (2014). Actual-genesis of conscious self-regulation in the situation of choice of the educational tasks complexity level. *Ekspierimetal'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 7 (2), 64–82. (In Russ.).

Filippova, E.V., Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2015). The conscious self-regulation development program as a means of increasing students' educational actions' reliability in an exam situation and experimental verification of its effectiveness. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 55–65. (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2013). Professional burnout: a regulatory approach. *Akmeologiya (Acmeology)*, 3, 40–44. (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2017). The mediation role of self-regulation as a meta-resource in the system of cognitive and personality predictors of mathematical success. In E.I. Gorbacheva, K.V. Kabanova, E.Yu. Savina (Eds.), *Personality, intelligence, metacognition: research approaches and educational practices. Materials of the II International Scientific and Practical Conference* (pp. 133–140). Kaluga: AKF "Politop". (In Russ.).

Fomina, T.G., Morosanova, V.I. (2019). Specifics of relationship between conscious self-regulation, subjective well-being, and academic achievement of primary schoolchildren. *Ekspierimetal'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 12 (3), 170–181. doi: 10.17759/exppsy.2019120313 (In Russ.).

Fomina, T.G., Filippova, E.V., Morosanova, V.I. (2021). Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26 (5), 30–42. doi: 10.17759/pse.2021260503 (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Morosanova, V.I. (2010). The reliability of rescuers' actions in emergency situations: personality and regulation preconditions. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya (Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology)*, 40, 51–61. (In Russ.).

Kondratyuk, N.G., Morosanova, V.I. (2022). Regulatory resources for work engagement and overcoming professional deformations in the context of the problem of human well-being in work environment. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian psychological journal)*, 19 (1), 143–157. doi: 10.21702/rpj.2022.1.1 (In Russ.).

Konopkin, O.A. (1980). Psychological mechanisms of activity regulation. M.: Nauka. (In Russ.).

Konopkin, O.A. (1995). Mental self-regulation of a person's voluntary activity (structural and functional aspect). *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 5–12. (In Russ.).

Konopkin, O.A. (2011). Psychological mechanisms of activity regulation. Introduction by V.I. Morosanova. M.: Lenand. (In Russ.).

Konopkin, O.A., Morosanova, V.I. (1989). Style features of self-regulation of activity. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 5, 18–26. (In Russ.).

Konopkin, O.A., Morosanova, V.I. (2004). Structural-functional approach to the study of self-regulation of voluntary human activity. In V.V. Rubtsov (Eds.), *Moscow School of Psychology: History and Modernity* (pp. 421–431). M.: Psikhologicheskii institut RAO, Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet. (In Russ.).

Leonova, A.B., Kuznetsova, A.S. (2019). Structural-integrative approach to human functional states' analysis: history and future development. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 13–33. doi: 10.11621/vsp.2019.01.13 (In Russ.).

Morosanova, V.I. (1995). Individual style of self-regulation in voluntary human activity. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 4, 26–35. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (1998). Individual style of self-regulation: phenomenon, structure and functions in human voluntary activity. M.: Nauka. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2003). Subject category: methodology and research. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 140–144. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2007). Individual self-regulation and human character. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 59–68. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2010). Individual differences of self-regulation of human voluntary activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 36–45. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2011). Development of the theory of conscious self-regulation: a differential approach. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 132–144. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2012a). Human self-regulation and individuality (2nd ed.). M.: Nauka. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2012b). Differential approach to mental self-regulation: professionals actions study. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 33 (3), 98–111. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of human voluntary activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 7 (4), 62–78. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2016). Conscious self-regulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals. *Pedagogika (Pedagogics)*, 10, 13–24. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2017). Conscious self-regulation as a meta-system of psychological resources in goal achievement and self-development. In A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'tsova (Eds.), *Fundamental and applied research in modern psychology* (pp. 501–509). M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2020). Development of the resource approach to the study of conscious self-regulation of achieving goals and self-development of a person. In Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova (Eds.), *Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time* (pp. 11–37). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021a). Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 4–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).

Morosanova, V.I. (2021b). Scientific school of psychology of self-regulation in the context of current problems of education (for the 90th anniversary of O.A. Konopkin). *Pedagogika (Pedagogy)*, 85 (10), 46–56. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Aronova, E.A. (2007). Self-conscience and self-regulation of behavior. M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Aronova, E.A. (2008). Self-regulation and self-consciousness of a subject. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 2 (1), 14–22. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2015). Diagnostics of human self-regulation. M.: Kogito-Tsentri; Universitetskoe psikhologicheskoe obrazovanie. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2016). General capacity for self-regulation: operationalization of the phenomenon and an experimental approach to diagnosing its development. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 109–123. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N. (2017). Diagnosis of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SRPLAQ questionnaire. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 10 (2), 27–37. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Filippova, E.V. (2019). What ensures reliability of a student's actions in an examination. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 65–78. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Filippova, E.V. (2021). Regulatory resources in achieving results in project-based activity of students. In V.I. Morosanova, Yu.P. Zinchenko (Eds.), *Psychology of self-regulation in the context of current problems of education* (pp. 84–89). M.: Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya. doi: 10.24412/cl-36466-2021-1-84-89 (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2012). Differential-regulatory bases of teacher's pedagogical interaction. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 17 (2), 94–112. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2016). Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of educational goals' achievement. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 124–135. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2019). Conscious self-regulation of educational activity as a resource of subjective well-being of schoolchildren under changing conditions of education. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 62–74. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2012). Differential and regulatory basis of reliability of actions of professionals. *Akmeologiya (Acmeology)*, 4, 68–74. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G. (2020). Oprosnik V.I. Morosanovoi "Stil' samoregulyatsii povedeniya — SSPM 2020". *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 155–167. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Konoz, E.M. (2003). Regulatory aspects of the main personality dimensions (on the Big Five model). *Zhurnal prikladnoi psikhologii (Journal of Applied Psychology)*, 3, 51–57. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Sagiev, R.R. (1994). Diagnostics of individual-style features of self-regulation in students' educational activities. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 5, 134–140. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2019a). Contribution of executive functions and conscious self-regulation to success in the Russian language in high school. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 12 (4), 54–66. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2019b). Personality and motivational features and conscious self-regulation in early adolescents with different dynamics of psychological well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 24 (4), 5–21. doi: 10.17759/pse.2019240401 (In Russ.).

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2021). Model of the Relationship between Executive Functions, Conscious Self-Regulation, and the Success of Learning Russian in Middle School. *Экспериментальная психология (Experimental Psychology)*, 14 (4), 108–122. doi: 10.17759/exprpsy.2021140406. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Filippova, E.V., Fomina, T.G. (2014). Personal and regulatory predictors of academic success and reliability of actions of students in exam situation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 4–17. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2020). Age differences in conscious self-regulation of learning activity in relation with academic motivation, personality characteristics of students and their educational outcomes. In Yu.P. Zinchenko, V.I. Morosanova (Eds.), *Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time* (pp. 87–106). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Kovas, Yu.V. (2014). The relationship between regulatory, intellectual and cognitive characteristics in students who are successful in mathematics. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Studies)*, 7 (34), 11. doi: 10.54359/ps.v7i34.636 (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Tsyganov, I.Yu. (2017). Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 64–75. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Gaidamashko, I.V. (2020). Reliability of self-regulation as a resource for goal achievement in high-risk occupations. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 77–95. doi: 10.11621/vsp.2020.01.05. (In Russ.).

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Kovas, Yu.V., Bogdanova, O.E. (2014). Regulatory and cognitive predictors of students' mathematical success. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological journal)*, 4, 35–46. (In Russ.).

Oboznov, A.A. (2018). Interface as an external resource of the human operator for perception and transformation of information. *Chelovecheskii faktor: problemy psikhologii i ergonomiki (Human factor: problems of psychology and ergonomics)*, 1, 46–52. (In Russ.).

Plakhotnikova, I.V., Morosanova, V.I. (2004). Regulatory role of particular personality features in individual-typical manifestations of self-regulation of voluntary activity. *Zhurnal prikladnoi psikhologii (Journal of Applied Psychology)*, 1, 23–30. (In Russ.).

Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2021). Regulatory and personal resources of school success: individual typological aspects. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 67 (5), 65–75. (In Russ.).

Veraksa, A.N., Belolutskaya, A.K., Gavrilova, M.N., Leonov, S.V. (2020). Connection of executive functions and physical fitness in preschool children: review of studies. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 2, 103–118. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L. (2018). Collective subject as phenomenon and concept of modern psychology. In A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (Eds.), *Development of the concepts of modern psychology* (pp. 116–161). M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Baumeister, R.F., Tice, D.M., Vohs, K.D. (2018). The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–145. doi: 10.1177/1745691617716946

Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., Morosanova, V. (2020). Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 10, 67. doi: 10.3390/bs10030067

Morosanova, V.I. (2003). Extraversion and neuroticism: The typical profiles of self-regulation. *European Psychologist*, 8 (4), 279–288.

Morosanova, V.I., Fomina, T.G. (2017). Self-regulation as a mediator in the relationship between anxiety and academic examination performance. *Procedia — Social and Behavioral sciences*, 237, 1066–1070. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.156

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2015). Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (3), 136–157. doi: 10.11621/pir.2015.0311

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Kovas, Y.V., Bogdanova, O.E. (2016). Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 90, 177–186. doi: 10.1016/j.paid.2015.10.034

Morosanova, V.I., Gaidamashko, I.V., Chistyakova, S.N., Kondratyuk, N.G., & Burmistrova-Savenkova, A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 195–207. doi: 10.11621/pir.2017.0417

Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Bondarenko, I.N. (2021). Dynamics of Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological Well-being and School-related Subjective Well-being in Adolescents: Three-year Cross-lagged Panel Study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14 (3), 34–49. doi: 10.11621/pir.2021.0303

Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Velichkovsky, B.B. (2021). Executive functions and conscious self-regulation as predictors of native language learning success in Russian middle school children. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 14 (9), 1342–1354. doi: 10.17516/1997-1370-0824.

Velichkovsky, B.B., Bondarenko, I.N., Morosanova, V.I. (2019). The relationship between executive functions and language competences in middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12 (1), 104–117. doi: 10.11621/pir.2019.0108

Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Fomina, T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13 (4), 168–182. doi: 10.11621/pir.2020.0412

Статья получена 19.07.2022;
принята 21.07.2022;
отредактирована 26.07.22

Received 19.07.2022;
accepted 21.07.2022;
revised 26.07.22

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Моросанова Варвара Ильинична — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

ABOUT AUTHOR

Varvara I. Morosanova — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of Russian Academy of Education, morosanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>