

Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя¹

В. И. Моросанова*,

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Московского городского психолого-педагогического университета, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования

Т. Г. Фомина**,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования

В статье рассматриваются результаты применения дифференциально-регуляторного подхода к анализу специфики педагогического взаимодействия учителя. Выдвинута гипотеза, что влияние коммуникативных свойств личности на специфику педагогического взаимодействия опосредствовано развитием и стилевыми особенностями осознанной саморегуляции учителя. Представлены результаты исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции и общительности педагогов (312 человек), предложена оригинальная регуляторно-коммуникативная типология учителей, выявлена специфика саморегуляции и общительности учителей, ориентированных на учебно-дисциплинарную и личностную модели педагогического взаимодействия. Показано, что для учителей, ориентированных на личностную модель взаимодействия, характерна тенденция к более высокому развитию осознанной саморегуляции, интегрированность показателей коммуникативных свойств и саморегуляции достижения целей как обучения, так и воспитания; большая эмоциональная включенность в процесс взаимодействия и направленность на сотрудничество.

Ключевые слова: дифференциально-регуляторный подход, осознанная саморегуляция, общительность, педагогическое взаимодействие, модель педагогического взаимодействия.

Динамичность развития общества и отдельных его институтов обуславливает высокий уровень требований к человеку как субъекту взаимодействия. Коммуникативная компетентность

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ (проект № 11-36-00336a2).

*marosanova@mail.ru

** tanafomina@mail.ru

личности и успешное осуществление взаимодействия является важнейшим критерием социальной и профессиональной успешности человека. В этом контексте особый научный интерес представляет исследование регуляторных особенностей человека как основы построения продуктивного взаимодействия, с одной стороны, и как механизма актуализации и проявления коммуникативных свойств – с другой.

Проблема саморегуляции взаимодействия становится для субъекта значимой в тех сферах жизнедеятельности, где от качества взаимодействия зависит успешность деятельности в целом, где существуют высокие требования к особенностям и уровню развития общительности личности. Все вышеобозначенное в полной мере относится к сфере педагогического взаимодействия.

В педагогической деятельности осознанная саморегуляция выступает, с одной стороны, в качестве необходимого механизма регуляции в достижении конкретной цели, а с другой – как личностная регуляция, то есть организация собственных индивидуальных ресурсов для достижения цели. Ряд исследователей предлагают говорить о регулятивной компетентности, связанной с развитием у педагога способности к анализу и синтезу, организации и планированию, решению проблем и принятию решений [1; 12].

Психологические аспекты эффективной организации педагогического взаимодействия, развития коммуникативных свойств учителя, а также оптимизация субъект-субъектных отношений учителя и учащихся всегда были актуальными для отечественной психологии (А.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Н.Л. Карпова, Г.А. Ковалев, А.Б. Орлов, В.А. Петровский и др.) [2; 4; 11]. Подчеркивая ведущую роль учителя в этом процессе, исследователи отмечают, что педагог должен обладать как развитыми коммуникативными свойствами, так и регуляторными особенностями, позволяющими адекватно реагировать на изменения, происходящие вокруг него, и в связи с этим организовывать свою деятельность, общение, поведение. Однако в научной литературе проблема организации педагогического взаимодействия, коммуникатив-

ных свойств учителя и особенностей саморегуляции рассматривается отдельно. С одной стороны, изучаются коммуникативные свойства и качества личности, выступающие в качестве психологических детерминант взаимодействия (Л.И. Габдулина, С.В. Кондратьева, И.Б. Котова, А.Б. Орлов, И.П. Шкуратова и др.), с другой – анализируется сам процесс организации взаимодействия учителем (А.А. Бодалёв, Н.А. Березовин, Я.Л. Колосминский, А.С. Исмагилова, А.А. Коротаев, Т.С. Тамбовцева, В.Г. Маралов, В.А. Петровский, В.А. Ситаров, М.Н. Швецова и др.).

Проблема индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции в сфере педагогического взаимодействия стали предметом специального изучения в данной работе с позиций дифференциально-регуляторного подхода, развиваемого в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО. В исследованиях, проведенных В.И. Моросановой и под ее руководством, на материале различных видов деятельности показано, что существуют индивидуальные особенности осознанной саморегуляции, которые устойчиво проявляются в конкретных деятельностных ситуациях и являются по своей сущности стилевыми [6]. Доказано, что индивидуальная осознанная саморегуляция интегрирует динамические и содержательные аспекты личности, опосредствуя их влияние на продуктивность и стили профессиональной и учебной деятельности. Обнаружены взаимосвязи индивидуальных особенностей саморегуляции с темпераментом, характером и самосознанием человека [9; 10; 15]. Эти данные стали основой нашего предположения о том, что коммуникативные свойства личности связаны со стилевыми особенностями саморегуляции и оказывают влияние на особенности организации взаимодействия вообще, и педагогического, в частности. Основная цель исследования состояла в том, чтобы раскрыть специфику связи стилевых особенностей саморегуляции с общительностью учителя в педагогическом взаимодействии, а также рассмотреть индивидуальные особенности саморегуляции и общительности учителей, ориентированных на различные модели педагогического взаимодействия.

Общительность рассматривается нами с позиций многомерно-функционального подхода к исследованию индивидуальности А.И. Крупнова [3]. При таком подходе она определяется как системное качество личности, представляющее собой совокупность индивидуальных (инструментальных) и личностных (социальных) коммуникативных свойств, функционально связанных между собой.

В нашем исследовании мы также используем научные идеи, разработанные в рамках концепции моделей педагогического взаимодействия (В.А. Петровский, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров и др.) [14]. Так, В.Г. Маралов, рассматривая особенности реализации учителем определенных моделей педагогического взаимодействия на практике, отмечает, что в личностно-ориентированном подходе можно выделить две стороны: ориентированность педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми и построение обучения и воспитания с максимальной актуализацией механизмов формирования личности учащегося. Эти две стороны тесно связаны, но полностью не совпадают. Так, педагог может иметь выраженную ориентацию на личностную модель взаимодействия, стремясь строить на этой основе отношения с детьми, но в то же время он может и не уметь включать личностные механизмы учащегося в педагогический процесс. В этом контексте нам видится, что стилевые особенности саморегуляции учителя могут выступать в качестве внутреннего потенциала, который, с одной стороны, способствует развитию общительности личности, с другой актуализирует в педагогической деятельности наиболее эффективные стратегии построения взаимодействия.

Таким образом, в нашем исследовании были поставлены следующие задачи: исследовать взаимосвязь индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции и общительности учителей, описать специфику проявления стилевых особенностей осознанной саморегуляции и общительности учителей, ориентированных на учебно-дисциплинарную и личностную модель педагогического взаимодействия.

Выборка педагогов составила 312 человек. Использовались следующие диагности-

ческие методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ», тест суждений А.И. Крупнова для изучения общительности личности; методика диагностики ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми (В.Г. Маралов). Для обработки и анализа эмпирических данных использовались методы математической статистики: корреляционный анализ, кластерный, факторный и дискриминантный анализы, сравнительный анализ групп с вычислением *t*-критерия Стьюдента.

Типологические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и общительности педагогов

Для исследования взаимосвязи общительности и саморегуляции был проведен корреляционный анализ (по Пирсону) показателей осознанной саморегуляции (по методике ССПМ) и общительности (по методике А.И. Крупнова). В целом, была выявлена слабая и умеренная взаимосвязь между компонентами осознанной саморегуляции и общительности. Для уточнения полученных взаимосвязей далее был проведен факторный анализ. В качестве исходных данных были использованы показатели переменных общительности и саморегуляции, между которыми были обнаружены значимые корреляционные связи. В результате факторного анализа методом главных компонент с использованием Varimax вращения было выделено 4 фактора, описывающих 63% суммарной дисперсии: «Затрудненность общения» (28% дисперсии), «Саморегуляция» (16% дисперсии), «Направленность на взаимодействие» (12% дисперсии) и «Автономность» (8% дисперсии). На следующем этапе анализа результатов исследования был использован кластерный анализ для выявления типичных профилей педагогов, различающихся по выраженности компонентов осознанной саморегуляции и общительности. Результаты факторного решения выступали исходными переменными, по которым происходила кластеризация. Выборка кластеризации составила 312 человек. Графическое изображение полученных профилей представлено на рис.

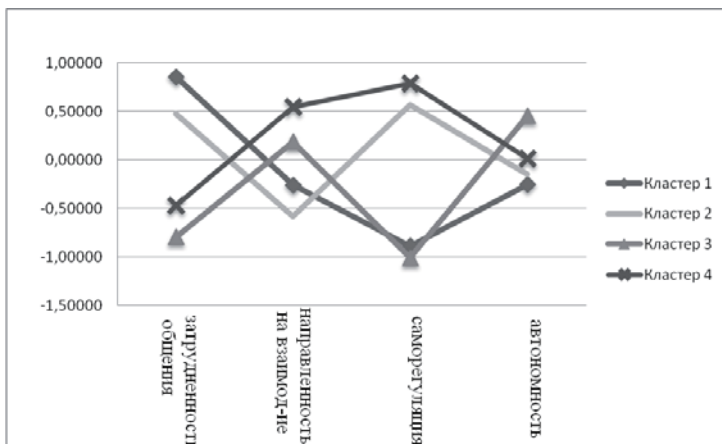


Рис. Профили факторов общительности и саморегуляции, полученные на выборке учителей (312 чел.)

При графическом анализе типичных профилей мы можем видеть, что наибольший разброс факторных значений наблюдается в факторах «Затрудненность общения» и «Саморегуляция», наименьший – в факторе «Автономность». Наиболее распространенным является профиль представителей четвертого кластера – 32%, получившего название «регуляторно-коммуникативный», поскольку описывается высокими значениями фактора «Саморегуляция» и сниженными – фактора «Затрудненность общения». Для этой группы характерны высокие значения переменной общительности – энергичности. Профиль характеризуется отсутствием резких пиков. Сниженные значения фактора затрудненного общения свидетельствуют об отсутствии у данной группы педагогов барьеров и трудностей при организации общения. Значения по фактору «Направленность на взаимодействие» по сравнению с другими типами профилей самые высокие, что свидетельствует о гармоничном типе организации общения, социоцентричной направленности взаимодействия этой группы педагогов. Кроме этого, учителя данной группы обладают наиболее развитым уровнем развития основных регуляторных процессов – планирования, моделирования, программирования, оценки результата. Подобный гармоничный характер развитости регуляторных процессов и коммуникативных особенностей дает

основание предполагать, что данная группа учителей вполне успешно осуществляет педагогическую деятельность и взаимодействие.

Профиль представителей второго кластера, «регуляторно-организационный» (26%), отличается достаточно высоким уровнем развитости регуляторных процессов, но в то же время характеризуется высокими значениями по фактору «Затрудненность общения» и низкими по фактору «Направленность на взаимодействие». То есть у данной группы учителей саморегуляция как внутренний ресурс не задействована при организации общения и преодолении трудностей при реализации общительности либо они не обладают нужными для педагогической деятельности коммуникативными качествами. Следствием этого является стремление избегать контактов с людьми, преобладание потребности побыть одному. Также возможно, что данный тип учителей недооценивает роль эффективной организации общения для достижения профессиональных целей, уделяя больше внимания организации педагогического процесса. Но данный вариант профиля свидетельствует о том, что в этом случае осознанная саморегуляция может выступать в качестве механизма компенсации слабых сторон личности.

К особенностям учителей первого кластера (22%) («коммуникативно-пассивный» тип) можно отнести сниженные значения по фактору «Саморегуляция» и, соответствен-

но, низкие значения по основным регуляторным процессам и свойствам (моделирование, программирование, оценка результата, гибкость), а также самые высокие значения из всех представителей по фактору «Затрудненность общения». Ситуация общения часто вызывает тревогу и негативные эмоции у этих учителей, они отмечают у себя отсутствие ряда коммуникативных навыков, вследствие чего в межличностном общении стремятся свести к минимуму контакты с другими людьми. Можно предположить, что данная группа учителей либо испытывает проблемы профессионального самоопределения и находится в состоянии внутреннего конфликта, либо это учителя, для которых характерны в настоящий момент негативные проявления профессионального выгорания и эмоционального истощения.

Учителя, вошедшие в третий кластер («коммуникативно-автономный тип») (20 %), характеризуются низкими значениями фактора «Саморегуляция» и «Затрудненность общения», а также высокими значениями фактора «Автономность». В этом случае можно предположить, что у данной группы учителей в силу особенностей личности, высокого уровня развития коммуникативных качеств не наблюдается значительных трудностей при организации общения, они самостоятельны в определении целей и задач взаимодействия. Однако сниженные значения по фактору саморегуляции могут говорить о непоследовательности профессионального взаимодействия, излишней и необоснованной неформальной общительности.

Для выявления скрытых закономерностей, определяющих разделение педагогов на вышеобозначенные типы, был проведен дискриминантный анализ. Исходными для дискриминантного анализа были данные, полученные в ходе кластерного анализа: 312 человек, составивших четыре кластерные группы в зависимости от индивидуально-типического профиля взаимосвязи саморегуляции и общительности. В ходе дискриминантного анализа, во-первых, была доказана обоснованность разделения учителей на группы в зависимости от типов профилей взаимосвязи саморегуляции и общительности и, во-вторых,

были выделены показатели, которые в большей степени вносят вклад в такое разделение. К ним относятся: трудности общения, сниженная саморегуляция и стремление к сотрудничеству.

Таким образом, существенным аспектом, влияющим на организацию общения учителя, помимо коммуникативных и регуляторных особенностей, является осознанная потребность и стремление к межличностному взаимодействию. В связи с этим, анализ особенностей выраженности и сочетания данных функций в отношении определенных групп педагогов позволяет проводить работу по профилактике, развитию или коррекции педагогического общения с целью его оптимизации и повышения продуктивности. Наш опыт практической работы с учителями показал возможность и необходимость разработки индивидуальной развивающей стратегии для каждого из выделенных типов учителей. Для коммуникативно-пассивного типа наиболее эффективным представляется, с одной стороны, развитие общего уровня осознанной саморегуляции педагогического взаимодействия, с другой – активизация процессов по развитию и саморазвитию общительности. Коррекционная работа включает развитие как содержательно-смысловых (цели, мотивы, когниции, продуктивность общительности), так и инструментально-динамических характеристик общительности (динамических, эмоциональных, регулятивных и рефлексивно-оценочных). Каждая из этих сторон имеет свои специфические признаки, особый способ их организации и выполняет различные функции в регуляции общительности.

Для учителей регуляторно-организационного типа необходима работа, связанная с анализом и самоанализом мотивационных и смысловых аспектов их общительности, а также развитие возможностей использования осознанной саморегуляции как ресурса в преодолении трудностей взаимодействия.

Для оптимизации взаимодействия педагогов коммуникативно-автономного типа необходимо развитие осознанной саморегуляции за счет создания компенсаторных отношений между разноуровневыми показателями регуляторного профиля саморегуляции либо раз-

витие тех показателей саморегуляции, которые развиты на низком уровне.

Итак, дифференциально-регуляторный подход к исследованию особенностей общительности учителей позволил рассмотреть индивидуально-типологические особенности взаимосвязи саморегуляции и общительности, и предложить практические рекомендации для проведения коррекционно-развивающей работы.

Особенности взаимосвязи стилевых особенностей осознанной саморегуляции и общительности у учителей, ориентированных на различные модели педагогического взаимодействия

Для решения следующей задачи исследования педагоги были разделены на две группы по результатам методики В.Г. Маралова. В первую группу вошли педагоги с выраженной и умеренной ориентированностью в своей деятельности на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми – 94 человека. Во вторую группу вошли учителя, характеризующиеся умеренной и выраженной ориентированностью на личностную модель взаимодействия, – 55 человек. Для начала мы сравнили особенности осознанной саморегуляции у этих учителей, результаты представлены в табл.

Учителя, ориентированные на личностную модель взаимодействия, имеют выше по-

казатели моделирования, оценки результатов и общего уровня осознанной саморегуляции. Это может свидетельствовать о том, что реализация в педагогической практике личностной модели педагогического взаимодействия требует от учителей тщательного учета внешних и внутренних условий осуществления взаимодействия, адекватного оценивания результатов и в конечном итоге более осознанного планирования взаимодействия с детьми. Такой результат может быть обусловлен также спецификой учебного процесса при осуществлении личностного типа взаимодействия, характеризующегося контролем многих факторов, среди которых: динамичность учебной ситуации, регуляция собственной активности для построения субъект-субъектных связей с учащимися, учет самостоятельности и активности детей, разрешение возникающих противоречий посредством сотрудничества, последовательность в реализации демократического стиля руководства.

Различия также были обнаружены и по степени интегрированности коммуникативных черт и саморегуляции достижения целей. Был проведен сравнительный анализ структуры взаимосвязей показателей осознанной саморегуляции и общительности у педагогов, ориентированных на учебно-дисциплинарную и личностную модели педагогического взаимодействия. Различия связаны как с количе-

Таблица
Показатели саморегуляции педагогов с учебно-дисциплинарной и личностной моделью педагогического взаимодействия

Показатели саморегуляции	Личностная модель (55 чел.)		Учебно-дисциплинарная модель (94 чел.)		t- критерий
	Среднее значение	станд. откл. (δ)	среднее значение	станд. откл. (δ)	
Планирование	6.22	1.86	6.03	2	0.56
Моделирование	6.18	1.72	5.41	1.85	2.51**
Программирование	6.47	1.49	6.26	1.57	0.83
Оценка результата	6.31	1.34	5.85	1.45	1.91*
Гибкость	6.22	2.06	5.96	2.14	0.73
Самостоятельность	4.31	1.97	4.28	1.93	0.09
Общий уровень	30.78	4.88	29.17	4.87	1.95**

Уровень статистической значимости: * – при $p < 0.05$; ** – при $p < 0.01$.

ством полученных значимых связей (в группе учителей с личностной моделью их больше), так и с характером связей и группировкой их относительно разных компонентов общительности.

Основные различия между учителями связаны с особенностями взаимосвязи осознанной саморегуляции с содержательно-смысловыми свойствами общительности, а также с частотой и характером возникающих трудностей во взаимодействии. Учителя, ориентированные на личностную модель педагогического взаимодействия, характеризуются осознанностью взаимодействия, выраженной эмоциональной направленностью, стремлением к сотрудничеству, вследствие чего испытывают меньше затруднений в организации взаимодействия. Учителя, ориентированные на учебно-дисциплинарную модель педагогического взаимодействия, характеризуются экстернальной регуляцией и наличием трудностей в общении, обусловленных недостаточным развитием коммуникативных свойств, сниженным стремлением к сотрудничеству и направленностью на результативные аспекты взаимодействия. Осознанная саморегуляция в большей степени связана с продуктивностью и целевым компонентом у учителей с учебно-дисциплинарной моделью взаимодействия, с мотивационным – у учителей с личностной моделью. Это может свидетельствовать о том, что учителя этой группы по-разному регулируют свое общение, поскольку в основе ориентированности на ту или иную модель взаимодействия лежит ценностная и мотивационная направленность личности учителя.

Частотный анализ подтверждает описанные выше результаты. В группе учителей, ориентированных на личностную модель, чаще встречаются регуляторно-коммуникативный (41%) и коммуникативно-автономный тип (25%), реже – коммуникативно-пассивный тип (12%). В группе учителей, ориентированных на учебно-дисциплинарную модель, типы распределены более равномерно, однако по сравнению с группой учителей, ориентированных на личностную модель педаго-

гического взаимодействия, чаще встречается коммуникативно-пассивный тип (19%).

Таким образом, описание специфики осуществления педагогического взаимодействия учителя будет более полным и продуктивным с точки зрения решения прикладных задач, если учитывать при этом индивидуальные особенности осознанной саморегуляции как необходимого средства по достижению целей и задач взаимодействия.

Выводы

В нашей работе получены новые данные о взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции и общительности личности как системного качества. На примере педагогического взаимодействия показано, что осознанная саморегуляция является значимым фактором в преодолении трудностей общения и организации оптимального взаимодействия. Впервые выявлены типы учителей, различающиеся регуляторно-личностными особенностями организации общения. Для выделенных типов дана развернутая психологическая характеристика особенностей организации педагогического взаимодействия.

Эмпирически установлена специфика в стилевых особенностях саморегуляции и общительности учителей, ориентированных на различные модели педагогического взаимодействия. Для учителей, ориентированных на личностную модель взаимодействия, характерны: тенденция к более высокому уровню осознанной саморегуляции; интегрированность коммуникативных свойств и саморегуляции достижения целей как обучения, так и воспитания; большая эмоциональная включенность в процесс взаимодействия и направленность на сотрудничество. Учителя, ориентированные на учебно-дисциплинарную модель педагогического взаимодействия, характеризуются более низким уровнем осознанной саморегуляции, испытывают больше трудностей при организации взаимодействия с учащимися, осознанная саморегуляция направлена преимущественно на достижение целей обучения, и в меньшей мере – на личностное взаимодействие и воспитание.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М., 1987.
3. Крупно А.И. Системная диагностика и коррекция общительности: Монография. М., 2007.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / под ред. М.К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. М. – Нальчик, 1996.
5. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М., 2004.
6. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М., 2010.
7. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 3.
8. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3.
9. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М., 2007.
10. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. 2001. № 2.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития. М., 2004.
12. Осадчук О.Л. Регулятивная компетенция как результат профессиональной подготовки педагога // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 1 (79).
13. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1991. № 5.
14. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / под ред. В.Г. Маралова. М., 2005.
15. Плахотникова И.В. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии. 2004. № 1.

Differential-regulatory foundations of educational interaction of a teacher

V. I. Morosanova,

Doctor of Psychology, professor, chair of general psychology, Moscow State University of Psychology and Education, head of laboratory for psychology of self-regulation, Institute of Psychology, Russian Academy of education

T. G. Fomina,

PhD in Psychology, senior researcher, laboratory for psychology of self-regulation, Institute of Psychology, Russian Academy of education

The contribution analyses the results of using the differential-regulatory approach to analysis of the specifics of educational interaction of a teacher. It proposes a hypothesis that the influence of communicative characteristics of personality on the specifics of educational interaction is mediated by the development and style peculiarities of conscious self-regulation of a teacher. It also presents the results of research of relationship between the conscious self-regulation and sociability of teachers who are oriented toward educational-disciplinary and personal models of educational interaction. It is shown that teachers who are oriented toward the personal model of interaction are distinguished by tendency for higher level of development of conscious self-regulation, integratedness of indices of communicative characteristics and self-regulation of pursuing objectives of both education and upbringing; a greater emotional involvement in the process of interaction and orientation for cooperation.

Keywords: differential-regulatory approach, conscious self-regulation, sociability, educational interaction, model of educational interaction.

References

1. *Zimnjaja I.A.* Kompetentnostnyj podhod. Kakovo jego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovanija (teoretiko-metodologičeskij aspekt) // Vysshee obrazovanie segodnja. 2006. № 8.
2. *Kan-Kalik V.A.* Učitelju o pedagogičeskom obshenii: Kn. dlja učitelja. M., 1987.
3. *Krupno A.I.* Sistemnaja diagnostika i korrekcija obshitel'nosti: Monografija. M., 2007.
4. *Leont'ev A.A.* Pedagogičeskoe obshenie / pod red. M.K. Kabardova. – 2-e izd., pererab. i dop. M.–Nal'čik, 1996.
5. *Morosanova V.I.* Oprosnik «Stil' samoreguljácii povedenija» (SSPM): Rukovodstvo. M., 2004.
6. *Morosanova V.I.* Samoreguljacija i individual'nost' čeloveka. M., 2010.
7. *Morosanova V.I.* Differencial'nyj podhod k psihicheskoi samoreguljácii i jego primenenie k issledovaniju dejstvij profesionala // Psihologičeskij žurnal. 2012. T. 33. № 3.
8. *Morosanova V.I.* Razvitie teorii osoznannoi samoreguljácii: differencial'nyj podhod // Voprosy psihologii. 2011. № 3.
9. *Morosanova V.I., Aronova E.A.* Samosoznanie i samoreguljacija povedenija. M., 2007.
10. *Morosanova V.I., Konož E.M.* Reguljatornye aspekty ekstraversii i nejrotizma: novyj vzgljad // Voprosy psihologii. 2001. № 2.
11. *Mitina L.M.* Psihologija truda i professional'nogo razvitija M., 2004.
12. *Osadchuk O.L.* Reguljativnaja kompetencija kak rezul'tat professional'noj podgotovki pedagoga // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. 2009. Vyp. 1 (79).
13. *Prohorov A.O.* Samoreguljacija psihicheskikh sostojanij v učebnoj i pedagogičeskoi dejatel'nosti // Voprosy psihologii. 1991. № 5.
14. Psihologičeskie osobennosti orientacii pedagogov na ličnostnuju model' vzaimodejstvija s det'mi / pod red. V.G. Maralova. M., 2005.
15. *Plahotnikova I.V.* Reguljatornaja rol' otčel'nyh ličnostnyh kachestv v individual'no-tipičeskikh projavlenijah samoreguljácii proizvol'noj aktivnosti // Zhurnal prikladnoj psihologii. 2004. № 1.