



## психолого-педагогические исследования

**Гасанова Рената Рауфовна,**

*научный сотрудник Института научной информации  
и мониторинга Российской академии образования.*

[renata\\_g@bk.ru](mailto:renata_g@bk.ru)

### **Саморегуляция субъекта учебно-профессиональной деятельности**

Саморегуляция субъекта учебно-профессиональной деятельности рассматривается как психолого-педагогическая проблема.

Психолого-педагогические основы учебной деятельности разработаны в трудах Л.С. Выготского, М.Я. Басова, Ю.К. Бабанского, Р.Р. Бибриха, И.А. Васильева, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, В.Э. Мильмана, А.К. Осницкого, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной, А.Я. Чебыкина, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина, Г. Клауса, Ж. Пиаже, I. Dunham и др.

Специфика учебной деятельности связана с ее целевым содержанием. Учебная деятельность направлена не на достижение предметного результата, а на внутреннее преобразование субъекта учения, структуризацию его психической деятельности, «программирующую» будущие предметные достижения. Обучение представляет собой регулирование познавательной и преобразующей деятельности субъекта. Эффективность обучения определяется успешностью интериоризации регулятивных схем, «присвоением» их субъектами учения. Таким образом, феноменология саморегуляции представлена в учебной деятельности двояким образом: в инструментальной основе учения («умении учиться») и в обобщенной модели содержания обучения. А.К. Осницкий считает саморегуляцию интегративной характеристикой учебной деятельности и связывает успешность обучения с формированием у учащихся умений, помогающих организовать свои усилия и управлять процессами выполнения заданий, т.е. умениями осознанной саморегуляции деятельности [1. С. 42]. Согласно И. Ломпшеру (Lompsher, 1977) комплексы знаний, умений, свойств личности представляют собой компоненты единой системы регуляции деятельности [2. С. 28].

Важно подчеркнуть существенное изменение условий, в которых сегодня реализуется учебная деятельность. Хронология развития отечественного образования

последних лет подтверждает тенденцию, предсказанную А.Г. Асмоловым еще в 1994 г.: «На смену существующим педагогическим технологиям придет «смысловая педагогика», которая ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. «Психология как фактор конструирования образовательного пространства личности» (А.Г. Асмолов) предлагает вариативное, развивающее, смысловое образование, целью которого является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, т.е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию (цит. по: [3.]).

Как справедливо отмечает М.Х. Машекуашева, выведение учебного процесса на личностно-смысловой уровень ставит перед педагогической психологией целый ряд проблем. Необходимо переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, содержание вывести со знаниевого-отчужденного уровня на личностно-ценностный, перестроить формы обучения с авторитарно-унифицированных на демократически-вариативные, пересмотреть мотивационно-динамические компоненты обучения, переосмыслить существующие и разработать новые методы и технологии обучения [3.].

Заметим далее, что основой саморегуляции учебной деятельности является, в первую очередь, мотивационно-ценностная сфера личности (В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов, Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, В.Э. Мильман, В.И. Степанский, П.М. Якобсон, А. Маслоу (A. Maslow), Х. Хекхаузен (H. Heckhausen), G. Allport, J.W. Atkinson и др.).

Структурно-функциональная модель личностной саморегуляции произвольной активности, учитывающая мотивационно-ценностную сферу личности, предложена, в частности, Ю.А. Миславским [4.]. Особенности концептуального подхода к проблеме саморегуляции учебной деятельности у данного исследователя заключается в обосновании универсального характера регуляторных процессов, которые имеют единую структуру во всех формах произвольной активности: *деятельности, познании, общении*. В качестве детерминант активности личности обычно рассматривают ее отдельные структуры: *ценности, цели, идеалы, образ «Я», уровень притязаний, самооценка*. Совокупность отношений, в которых возникают и воспроизводятся указанные структурные компоненты личности и являются процессуальной, динамической формой

существования этих компонент как системы, детерминирующей активность личности [5. С. 72]. Таким образом, процессы саморегуляции по Ю.А. Миславскому определяются социальной ситуацией (характером и условиями деятельности), а механизмы саморегуляции являются универсальными. К структурно-функциональным составляющим системы саморегуляции личности относятся:

- *ценности* (скучный – интересный; ненавистный – любимый; ничтожный – значимый);
- *цели* (тормозящий – устремляющий; удерживающий – побуждающий; сбивающий – направляющий);
- *идеалы* (отвергаемый как образец – принимаемый как образец; отвратительный – прекрасный; достойный порицания – достойный подражания);
- *образ «Я»* (отрицаемый – признаваемый; чужой – свой; далекий – близкий);
- *уровень притязаний* (ограничивающий – поощряющий; недооценивающий – переоценивающий; принижающий – возвышающий);
- компонент *самооценки* (осуждающий – одобряющий; бранящий хвалящий; отрицающий – признающий) [5. С. 73].

В концепции Ю.А. Миславского процессы осознанной саморегуляции субъектов учебной деятельности имеют социально-оценочную природу, и в качестве структурно-функциональных компонентов системы саморегуляции выступают оценочные биполярные конструкты.

Учебная деятельность имеет свою специфику в зависимости от возраста учащихся, связанного не только с собственно возрастным психофизиологическим онтогенетическим развитием, но и с личностным развитием, становлением субъектности, социализацией и т.д. Например, Т.П. Скрипкина, рассматривая социализацию как смену уровней субъектности, отмечает, что подростковый возраст оказывается наиболее сензитивным для формирования доверия к себе как внутриличностного интегративного качества, позволяющего подростку перейти на новый уровень субъектности, связанный с подлинной саморегуляцией и самоорганизацией собственной жизни [6.].

Основным условием развития субъектности выступает *рефлексия*, которая, с одной стороны, является механизмом формирования саморегуляции учебной деятельности, с другой – входит в ее структуру, являясь системообразующим компонентом.

Регуляторная роль самосознания проявляется во взаимосвязи содержания самосознания и индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции произвольной активности человека. При этом степень связи разных компонентов самосознания и саморегуляции неодинакова. Кроме этого, существует функциональная специфика

компонентов самосознания как средств саморегуляции. Так, существуют аспекты самосознания, которые как способствуют, так и препятствуют развитию процесса саморегуляции в целом, а также отдельным его функциям. Способствуют саморегуляции стойкость в достижении цели, ориентация на настоящее, позитивное самоотношение и стремление к самоактуализации. Препятствует саморегуляции чувство вины. Индивидуально-типические особенности самосознания различаются в зависимости от уровня развития осознанной саморегуляции. При высоком уровне чаще, чем другие типы, проявляется «лидерский» тип самосознания. При среднем уровне чаще, чем другие типы, проявляется «самоактуализирующийся» и при низком уровне саморегуляции - «самоутверждающийся» и «самообвинительный» [7.].

Следует отметить, что в отечественной науке разработан целый ряд психолого-педагогических теорий, рассматривающих личностно-смысловые особенности учащихся и особенности их смысловой саморегуляции, как педагогического фактора и возможности его использования в учебном процессе (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Е.В. Клочко, В.Э. Мильман, М.С. Нырова, Е.Ю. Патяева и др.).

Как отмечают Ю.Н. Кулюткин, Н.Ф. Талызина, обоснование педагогического обеспечения формирования навыков самоконтроля и самооценки студентов базируется на том, что активность и самостоятельность студента в процессе его профессиональной подготовки (сформированность субъектной позиции) зависят от того, в какой мере он овладевает самоанализом, самомотивацией, саморегуляцией, самоорганизацией, самоконтролем и самооценкой (цит. по: [8. С. 81]). Важно также подчеркнуть, что с современных позиций эффективность учебно-профессиональной деятельности студентов оценивается не только по их «школьной», академической успеваемости, но и по достигнутым показателям профессионально-личностной зрелости студентов как субъектов жизнедеятельности (см., например: [9. С. 15]). Современному обществу необходимы специалисты, способные к самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, адаптивные к постоянно меняющемуся миру. Формирование оптимального стиля саморегуляции позволит студентам не только осознавать свое поведение и выполняемые учебные действия, но и управлять ими с целью повышения эффективности учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности. [10. С. 4].

Таким образом, в ходе учебно-профессиональной деятельности студента вуза происходит не только его общее личностное развитие и становление субъектности, но и профессиональное, связанное с профессионализацией и профессиональным становлением. С учетом этого интересно отметить мнение А.Р. Фонарева (2007), который считает, что

профессиональное становление личности может осуществляться в трех основных формах: *личностной, индивидной и индивидуально-психологической* (промежуточной). Первая представляет собой ломку старых способов и средств деятельности, установившихся отношений, активным стремлением к новым смыслам, которые потребуют нового уровня психологической регуляции деятельности. Для индивидной формы характерно стремление к сохранению усвоенных форм действий, к поддержанию соответствия между человеком и требованиями той деятельности, которую он выполняет. Третья форма является промежуточной, переходной между индивидной и личностной. В силу ее появления человек утрачивает согласие с самим собой, у него возникает неуверенность в своих силах, неясность жизненных целей, непонимание, как жить дальше. Это обычно происходит на фоне дискредитации всей ценностной системы. Она не может осуществляться на достаточно протяженном отрезке времени. Либо происходит возврат к индивидной (регресс), либо восхождение к личностной (развитие) формам регуляции [11. С. 7].

В настоящее время проблема саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза интенсивно изучается на различных уровнях: *психофизиологическом, индивидуально-психологическом и педагогическом*; при этом результаты исследований в данном направлении показывают, что для того, чтобы деятельность студента была эффективной, уровень сформированности системы его саморегуляции должен быть достаточно высок (Ю.А. Миславский, С.Н. Морозюк, В.И. Моросанова и др.).

Н.А. Киселевская (2005) в своей кандидатской диссертации рассматривает стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза [12.]. Автор отмечает, что сформированная система саморегуляции составляет психологическую основу самостоятельности студента вуза, приобретающей особо важную роль в повышении эффективности учебной деятельности в связи с переходом вузов на новые модели обучения, изменениями учебных планов и введением новых учебных курсов. Саморегуляция студентов характеризуется стилевыми особенностями, влияющими на эффективность учебной деятельности. Овладение студентами оптимальным стилем саморегуляции может определить дальнейшие перспективы их профессионального роста и личностного развития [12. С. 3].

В исследовании Ю.Л. Сорокина (2007), посвященном совладающему поведению студентов вуза, установлено, что различные компоненты саморегуляции выполняют разную роль в выборе копинг-стратегий. Рефлексивность способствует выбору либо эмоциональных способов совладания, либо проблемно-ориентированных, а так же

повышает проявление стилевых эмоциональных способов совладания и снижает проявление ситуационных деструктивных копинг-стратегий. Регуляторные процессы планирование и моделирование препятствуют использованию избегающих и эмоционально-ориентированных способов совладания, а программирование способствует выбору студентами проблемно-ориентированного копинга. Регуляторно–личностное свойство гибкость способствует эффективному совладанию, так как снижает проявления эмоционально-ориентированного стиля совладания. Самостоятельность препятствует обращению за социальной поддержкой и обуславливает выбор копинг-стратегий «конфронтативный копинг», «манипулятивные», «асоциальные» и «агрессивные действия» [13. С. 232].

М.Х. Машекуашева (2004) в своем диссертационном исследовании изучала психологические особенности формирования смысловой саморегуляции студентов - будущих педагогов [3.]. Автор использовала интегративный смысловой подход для развития смыслообразования студентов как основы смысловой саморегуляции; ею выявлены, в частности, психологические особенности развития смысловой саморегуляции студентов в зависимости от смыслообразующего потенциала технологического обеспечения учебного процесса [3.].

Интересно отметить работы А.О. Прохорова, И.В. Кулыгина [14.], в которой авторы подчеркивают динамичность способов регуляции функциональных состояний студентов. Данное исследование было направлено на выявление относительно устойчивых операциональных средств и комплексов саморегуляции состояний, актуализация которых связана с повседневным совладающим поведением в контексте различных форм человеческого бытия. Рассматривалась группа студентов и группа сотрудников торговой фирмы, изучались применяемые способы саморегуляции состояний. Авторами установлено, что типичность функциональных комплексов саморегуляции обусловлена повторяющимися ситуациями учебной деятельности студентов, переживаемыми типичными состояниями, сформированными способами преодоления определенных состояний (это проявляется в том, что студенты используют разные способы регуляции одного и того же состояния). Каждый час происходит перестройка операциональной структуры саморегуляции: одни регуляторные приемы и способы сменяют другие, некоторые из них повторяются при регуляции последующих состояний, а некоторые единичны. Этот процесс обеспечивает решение основной задачи повседневного копинга – обеспечение оптимальных состояний и, соответственно, поддержание эффективного социального функционирования субъекта в разных видах деятельности: учебной, трудовой, общении, досуге и в домашних условиях [14. С. 110].

Таким образом, требования оптимального функционирования субъекта в социальной системе при выполнении профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, приводят к образованию и фиксации относительно устойчивых функциональных комплексов из различных способов и приемов саморегуляции. Ситуации жизнедеятельности, детерминирующие психические состояния, приводят к развертыванию функциональных комплексов саморегуляции сообразно возникшим обстоятельствам. Функциональные комплексы регуляции характерны для часа, дня и недели. Отношения между комплексами – отношения включения. Могут быть выделены сквозные способы саморегуляции. Существуют как качественные, так и количественные различия между функциональными комплексами саморегуляции психических состояний, присущие разным видам жизнедеятельности субъекта. Эти различия обусловлены условиями, ситуациями и обстоятельствами жизни человека [14. С. 111].

Типологические особенности стиля саморегуляции в одних и тех же ситуациях учебной деятельности связаны не с содержанием и требованиями деятельности, а с их личностной эффективностью: при равной результативности каждый из выделенных типов стилей регуляторной активности в учебной деятельности соответствует неодинаковым энергетическим затратам при различных личностных диспозициях. Формирование индивидуального стиля саморегуляции в учебной деятельности определяется типологическими особенностями личности, которые создают основу для преобладающей функциональной активности определенных регуляторных звеньев. Эти закономерности выявлены в исследованиях В.И. Моросановой (см., например: [15. С. 157]).

Весьма важным для организации учебно-профессиональной деятельности студентов являются вопросы формирования адекватной структуры познавательной мотивации, поэтому их изучению уделяется значительное внимание (Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, Т.И. Ильина и др.) [16., 17. и др.]. Так, например, С.М. Бутакова рассматривала организацию оценочной деятельности студентов как условие формирования их познавательной мотивации [18.]. О.М. Сергеева изучала влияние экзаменационного стресса на учебную мотивацию студентов вуза [19.].

Исследование влияния на саморегуляцию учебной деятельности таких личностных качеств индивидуальной природы, как *особенности мотивации*, выявило следующие закономерности взаимосвязи уровня индивидуальной саморегуляции и развитости отдельных регуляторных функций с характеристиками мотивационно-потребностной сферы субъекта деятельности (Моросанова, 2002). Положительно связаны с индивидуальным уровнем осознанной саморегуляции тенденции стремления к достижению поставленной цели, агрессивность. Тенденции доминирования и

автономности в деятельности способствуют развитию самостоятельности в регуляторной активности. Негативное влияние на саморегуляцию оказывает стремление к первенству в деятельности [20. С. 11]. Мотив социального сравнения является внедеятельностным и внеситуативным. «Сдвиг мотива на цель», описанный А.Н. Леонтьевым, подменяет цель, задаваемую содержанием деятельности, установкой на соперничество и изменяет контур регулирования. Механизмы такого отрицательного влияния связаны с нарушением процессов адекватного планирования целей и регуляторной гибкости. Отрицательно влияет на общий уровень саморегуляции также мотивационная тенденция, обозначаемая как склонность к самообвинению. Разрушающее влияние на саморегуляцию и в этом случае связано с доминирующей ролью мотива социального оценивания (в данном случае интериоризированного). Наиболее существенно нарушены процессы оценивания результатов действий (возможно, за счет изменения критичности) и моделирования значимых условий достижения (снижения адекватности этого процесса) [20. С. 13].

Развитие осознанной саморегуляции в учебной деятельности связано с включением в этот процесс новых уровней функционирования сознания. Наряду с рефлексией, благодаря которой собственная деятельность предстает перед субъектом в объективированной форме, доступной для анализа и оценки, все более важную роль начинает играть *смыслообразование*, которое включает учебную деятельность, ее процесс и результат в систему индивидуальных личностных содержаний. Контур саморегулирования деятельности усложняется, помимо параметров саморегулирования, задаваемых социальными нормативами, появляются внутренние, субъективно значимые критерии успешности и нормативности деятельности, порождаемые ценностно-смысловой сферой личности. Подобно тому, как «индивидуальность снимает характер», личностные смыслы учебной деятельности начинают функционально доминировать над типологическими характеристиками в системе индивидуальной регуляции. Регулятивные процессы все более опосредуются ценностно-смысловой сферой. Полная сформированность субъектной позиции в учении определяется развитием ее трех составляющих: *когнитивной, регуляторной и личностно-смысловой* (Л.И. Божович, 2001) [21.]. Индивидуальная система саморегуляции опосредствует влияние сложившихся личностных структур. И более того, в процессе достижения новых для субъекта целей может происходить формирование таких особенностей саморегуляции, которые могут способствовать, быть выражением развития новообразований – личностных свойств. Это относится, в частности, к таким «послекогнитивным» формам преобразующей активности как творчество. Вопрос о соотношении личностной креативности, способности к творческому поиску и особенностей саморегуляции изучен Ю.А. Миславским [5.].



Эвристическая поисковая активность, творчество – важнейший ресурс адаптации, поскольку позволяет преодолевать разрушительные последствия неудач. Учащиеся с менее жесткой системой саморегуляции учебной деятельности (при условии способности к внутреннему диалогу и удаленности от полюса невротизации) имеют более высокий показатель «творческой». Индивидуальные паттерны саморегуляции являются, по мнению автора, наиболее универсальной объяснительной и предсказательной схемой «творческой» личности [5. С. 77].

Подытоживая проведенное рассмотрение, отметим, что под саморегуляцией студентом своей учебно-профессиональной деятельности будем понимать осознанную саморегуляцию, направленную на построение действий и поведения, соответствующих задачам обучения, воспитания, личностного развития, профессионального и субъектного становления в вузе. Такая саморегуляция предусматривает:

- сознательное подчинение поступков этическим и профессиональным требованиям;
- надлежащее владение собой, своими эмоциями, чувствами, стремлениями;
- задержку и устранение неприятных в данных ситуациях, в данном вузе и обществе проявлений настроения и психических состояний;
- осознание своих побуждений и адекватное самопознание в целом, предусматривающее адекватную самооценку уровня своих знаний, умений, навыков, способностей, достижений личностного развития, субъектного и профессионального становления;
- осуществление задач профессионального, личностного и субъектного самосовершенствования на основе самопознания.

Главными средствами саморегуляции студентом своей учебно-профессиональной деятельности являются воля, мотивация, рефлексивность, интеллект, а также такие личностные черты, направленные на становление субъектности, как самостоятельность, активность, избирательность и др. Кроме этого, для обеспечения саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов целесообразно вырабатывать у них разнообразные *навыки саморегуляции* (волевой, эмоциональной, когнитивной и др.) (см.: [22.]).

И, в заключение обзора по саморегуляции субъекта учебно-профессиональной деятельности, хочется выделить два важных аспекта:

1. Субъект учебно-профессиональной деятельности является источником и регулятором собственной активности в постановке и достижении целей этой

деятельности. Успешность деятельности (особенно социально регламентированной по содержанию) определяется эффективностью осознанной саморегуляции.

2. Осознанная саморегуляция активности человека является основой и необходимой сущностной составляющей его субъектного становления и личностного развития.

## Литература

1. Осницкий, А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. – С. 42-51.
2. Lompsher, J. Psychische Regulation und persönlichkeitsbildende Faktoren der Lerntätigkeit // Lompsher J. Zur Psychologie der Lerntätigkeit. Berlin, 1977. – 301 s.
3. Машекуашева, М. Х. Психологические особенности формирования смысловой саморегуляции студентов-будущих педагогов: Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ростов-на-Дону, 2004.
4. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
5. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1988. № 3. – С. 71-78.
6. Скрипкина, Т. П. Социализация как смена уровней субъектности // Материалы IV съезда Российского психол. общества. Т. III. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 172.
7. Аронова, Е. А. Регуляторная роль самосознания в произвольной активности человека: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.01.– М., 2004. – 190 с.
8. Бутакова, С. М. Организация оценочной деятельности студентов как условие формирования их познавательной мотивации // Педагогика высшей школы. 2006. – С. 79-84.
9. Меренкова, Л. Ю. Психологические условия развития экономического самоопределения будущих коммерсантов: Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Сургут: Сургутский гос. педагогический ун-т, 2007.
10. Киселевская, Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза: Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск: Иркутский гос. педагогический ун-т, 2005.
11. Фонарев, А. Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: Автореферат дис. ... доктора психол. наук; 19.00.07. – М., 2007.
12. Киселевская, Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза: Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск: Иркутский гос. педагогический ун-т, 2005.
13. Сорокина, Ю. Л. Совладающее поведение студентов вуза // Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с. – С. 230-232.
14. Прохоров, А. О., Кулыгина И.В. Повседневный копинг: операциональные средства и комплексы саморегуляции психических состояний субъекта // Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с. – С. 109-111.
15. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феноменология, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 1998. – 191 с.

16. Бибрих, Р. Р., Васильев, И. А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов [Текст] / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1987. № 2. – С. 20-31.
17. Ильина, Т. И. Методика «Мотивация обучения в вузе» // Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.
18. Бутакова, С. М. Организация оценочной деятельности студентов как условие формирования их познавательной мотивации // Педагогика высшей школы. 2006. – С. 79-84.
19. Сергеева, О. М. Влияние экзаменационного стресса на учебную мотивацию студентов вуза: Автореферат дис. ... канд. психол. наук; 19.00.07. – Нижний Новгород, 2008.
20. Моросанова, В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психол. журнал. 2002. Т. 23. № 6. – С. 5-17.
21. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. 3-е изд. [Текст] / Л.И. Божович / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: МПСИ, 2001. – 352 с.
22. Правдина, Л. Р. Принципы практической психологии // Материалы IV съезда Российского психол. общества. Т. III. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 102-103.