Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
Институт психологии Российской академии наук

на правах рукописи

ВИЛЕНСКАЯ ГАЛИНА АЛЬФРЕДОВНА

РАЗВИТИЕ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ ЧЕЛОВЕКА

Специальность 5.3.7 – возрастная психология

Диссертация на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Научный консультант: Е.А. Сергиенко,
доктор психологических наук, профессор

Москва
2026 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение		**3**
Глава 1	**Теоретические основания изучения саморегуляции человека**	**14**
1.1	Место саморегуляции в психологии	14
1.2	Осознаваемый-неосознаваемый контроль / произвольный-непроизвольный контроль	15
1.3	Различные подходы к изучению саморегуляции: когнитивные, волевые, эмоциональные, интегративные	23
1.4	Контроль поведения в системно-субъектном подходе.	40
1.5	Ресурсный подход и контроль поведения	55
1.6	Структура контроля поведения.	62
1.7	О возможности интеграции различных аспектов саморегуляции	77
	Заключение и выводы по главе 1	83
Глава 2.	**Концепция развития контроля поведения**	**94**
Глава 3	**Экспериментальное изучение контроля поведения на разных этапах психического развития ребенка: Выборки и методы исследования**	**102**
Глава 4	**Результаты исследования разных этапов онтогенеза контроля поведения**	**127**
4.1	Контроль поведения в раннем возрасте	127
4.2	Контроль поведения в дошкольном возрасте	161
4.3	Контроль поведения в младшем школьном возрасте	181
4.4	Контроль поведения в подростковый период	213
	Общие выводы по главе 4	235
Глава 5	**Индивидуальные вариации контроля поведения**	**241**
5.1	Половые различия в контроле поведения	241
5.2	Контроль поведения у младенцев-близнецов	252
5.3	Варианты развития контроля действий	269
5.4	Вариации в развитии эмоционального контроля	285
5.5	Варианты развития когнитивного контроля	294
	Выводы по главе 5	312
Заключение		315
Выводы		317
Список литературы		320

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Исследование регуляции поведения дает ключ к пониманию поведения человека, его успешности, возможности его адаптации и\или самореализации. Хорошо развитые способности в той или иной сфере – не гарантия того, что они будут успешно реализованы; и напротив – при отсутствии выдающихся способностей, но при умении управлять своим поведением, строить планы и добиваться их исполнения, собираться в нужный момент и проявлять максимальную эффективность, человек может добиться больших успехов.

Однако важны не только собственно регуляторные умения, но и ресурсы, которые будут при этом задействованы. Поэтому представляется перспективным рассматривать саморегуляцию как контроль поведения, включающий не только способности к регуляции, но и способность задействовать различные ресурсы, внешние и внутренние, для организации целенаправленного поведения.

Вопрос генезиса регуляции поведения вызывает интерес у психологов, однако исследования того, как развивается регуляция поведения у человека, фрагментарны либо в плане охватываемого возрастного периода (достаточно много исследований дошкольников, есть исследования младенческого периода, подростков, но данные об этих этапах развития регуляции редко объединяются между собой), либо в плане того, какие аспекты регуляции рассматриваются: как правило, отдельно изучается развитие когнитивной регуляции (исполнительные функции), отдельно – эмоциональная регуляция, становление волевой регуляции до последнего времени находилось на периферии исследований (зарубежные психологи потеряли интерес к воле как самостоятельному психическому процессу примерно во времена К. Левина и только недавно он возродился, но скорее с точки зрения нейрофизиологии и разработки искусственного интеллекта; отечественные психологи, напротив, уделяли большое внимание развитию воли в советский период – но эти работы

были достаточно сильно идеологизированы, а в постсоветское время эта тематика исследуется значительно меньше). Таким образом, при многообразии работ по развитию регуляции, единой картины того, как развивается регулятивная функция человека, пока не существует.

Еще одна проблема психологии саморегуляции заключается в необходимости изучать саморегуляции в развитии, соотнося развитие саморегуляции с ходом общего психического развития. Наконец, очень важно соотнести общие закономерности развития саморегуляции и ее индивидуальную реализацию, учесть индивидуальные варианты развития саморегуляции при изучении ее становления, построить научно обоснованную типологию вариантов развития саморегуляции.

Настоящая работа должна восполнить этот пробел и описать развитие регуляции поведения с точки зрения развития субъекта и, соответственно, его регулятивной функции. В рамках системно-субъектного подхода выделены этапы развития субъекта, связанные с развитием модели психического как когнитивной функции субъекта (Сергиенко и др., 2009, 2021). Мы полагаем, что развитие регулятивной функции субъекта должно быть соотнесено с этапами развития субъекта, с одной стороны, с другой – оно имеет свою внутреннюю логику, обусловленную взаимодействием внешних и внутренних факторов развития (внешних предпосылок и внутренних условий), индивидуальных особенностей развивающегося субъекта.

Изучение закономерностей развития контроля поведения имеет и немалое практическое значение. Понимая механизмы развития контроля поведения, оптимальные периоды для вмешательства, мы можем более эффективно улучшать адаптацию и социальную компетентность детей и подростков, что будет вести к полноценной их социализации и более полной самореализации и самоактуализации на протяжении жизненного пути.

Цель исследования – создание модели развития контроля поведения как субъектной функции, путем изучения и описания его этапов развития в детском и подростковом возрасте, выявление общих закономерностей,

вариантов развития, вклада внешних и внутренних ресурсов в процесс становления и сопоставления развития контроля поведения с этапами развития субъекта

Объект исследования - контроль поведения в детском и подростковом возрасте

Предмет исследования – развитие контроля поведения в детском и подростковом возрасте

Теоретическая гипотеза – развитие контроля поведения в детском и подростковом возрасте характеризуется гетерохронностью и гетерогенностью и соотносится с этапами развития субъекта. Ресурсы контроля поведения вносят неоднородный вклад на разных этапах развития в становление контроля поведения.

Эмпирические гипотезы

1. В развитии контроля поведения выделяются этапы, имеющие качественное своеобразие и сопряженные с этапами развития субъекта.
2. На каждом этапе развития контроля поведения его становление обусловлено решением специфичных для данного этапа задач развития и характеризуется сменой ведущих компонентов контроля поведения.
3. Вклад ресурсов контроля поведения в его развитие зависит от этапа развития; их роль различается в зависимости от возраста, количества ресурса и уровня развития субъекта.

Методы исследования. Теоретический анализ существующих теоретических и эмпирических исследований. Эмпирическими методами выступали количественные и качественные методы. Лонгитюдный метод, метод поперечных возрастных срезов, методы наблюдения, структурированного интервью, анкетирования, тестирования. Использованные методики перечислены в главе 3. Применялись следующие методы статистической обработки данных: корреляционный, регрессионный и факторный анализ, оценка значимости различий.

Задачи исследования.

1. В рамках решения научной задачи описания развития контроля поведения систематизировать методологические, теоретические и эмпирические подходы к пониманию саморегуляции, определить степень разработанности проблемы, сопоставить понятие «контроль поведения» с близкими понятиями, очертить его концептуальное поле.

2. На основании концепций возрастного развития в сочетании с системно-субъектным подходом определить критерии разделения выборки исследования на возрастные группы и выделить основные задачи их развития.

3. Разработать комплекс методик и методических приемов психологического обследования, направленных на изучение контроля поведения в детском и подростковом возрасте.

4. Выявить особенности развития контроля поведения в выделенных группах, описать динамику развития контроля поведения с учетом периодизации развития субъекта в системно-субъектном подходе.

5. Сопоставить развитие контроля поведения с развитием модели психического как компонента когнитивной функции субъекта.

6. Выявить и описать варианты развития контроля поведения в разных группах детей (близнецы, дети с ОВЗ), различия по полу, разные профили контроля поведения.

7. На основании теоретико-эмпирических данных создать концептуальную модель развития контроля поведения в детском и подростковом возрасте.

Методологическая база исследования. Исследование контроля поведения основывается на системно-субъектном подходе (Е.А. Сергиенко), который, в свою очередь, опирается на идеи системного (Б.Ф. Ломов) и субъектно-деятельностного (А.В. Брушлинский) подходов. Также работа исходит из положений психологии саморегуляции (В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, О.А. Конопкин, Т.В. Корнилова, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров, Е.А. Сергиенко, С.А. Хазова, М.А. Холодная и др.), теорий и

концепций психологии развития (Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, Н.И. Чуприкова, Д.Б. Эльконин,), в том числе возрастного развития (Э. Эриксон, Б.Г. Ананьев, Е.А. Сергиенко и др.), концепции контроля поведения (Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, И.И. Ветрова), концепции исполнительных функций (M. Posner, A. Diamond, F. Zelazo, Miyake, N. Fridman)

Эмпирическая база исследования. В исследовании принимали участие дети разных возрастных групп: дети младенческого и раннего возраста (3-42 мес.) (84 одиночно рожденных ребенка (243 среза из них 108 девочек), в том числе, близнецы (монозиготные - 31 пара, 16 пар девочек (236 срезов, из них 106 девочек, дизиготные (27 пар, 10 пар девочек) (202 среза, из них 80 девочек), дошкольники (3-7 лет) (50 человек, 28 девочек) (43 в первом срезе, 44 во втором и 29 в третьем), а также дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с общим недоразвитием речи I-III уровня) (79 человек, 19 девочек), младшие школьники (7-10 лет) (394 человека, 181 девочка), из них дети с ограниченными возможностями здоровья (задержка психического развития различного генеза) (24 человека, 8 девочек), подростки (11-15 лет) (267 человек, 133 девочки). Также участвовали 137 родителей младенцев, 130 родителей младших школьников, 46 матерей подростков. Общее количество респондентов - 990 детей разного возраста (с учетом срезов в лонгитюдном исследовании — 1537 замеров), 313 родителей.

Научная новизна. Впервые описано развитие контроля поведения как субъектной регулятивной функции от младенчества до подросткового возраста. Продемонстрирована непрерывность его развития. Показана нелинейность развития контроля поведения, постепенная дифференциация его компонентов (когнитивного контроля, регуляции эмоций и произвольного/волевого контроля), динамика изменения от недифференцированности в младенчестве к постепенной дифференциации в дошкольном и младшем школьном детстве и начинающейся интеграции в подростковом возрасте. Выявлена гетерохронность в развитии компонентов

контроля поведения, что указывает на различную скорость развития компонентов контроля поведения в разные возрастные периоды. Описаны различные варианты развития контроля поведения при различном уровне развития его компонентов, отклоняющемся развитии, выявлена и описана индивидуализированность профилей контроля поведения, демонстрирующая разнообразие в его развитии у различных групп респондентов, что было показано в исследованиях младенцев, дошкольников, младших школьников, подростков.

Теоретическая значимость. Теоретическая значимость состоит в описании развития регулятивной функции субъекта в рамках системно-субъектного подхода. Работа уточняет периодизацию развития субъекта, описывая содержание стадий его развития с точки зрения развития контроля поведения как регулятивной функции субъекта. Описан вклад контроля поведения в решение задач развития субъекта, встающих перед ним на каждом возрастном этапе.

Представлена целостная картина развития саморегуляции от младенческого до подросткового возраста. Продемонстрировано, что развитие контроля поведения на каждой стадии развития субъекта обладает специфическими чертами, связанными с задачами развития, стоящими перед человеком на каждом этапе, что сопряжено с развитием других субъектных функций, например, когнитивной. Продемонстрирована роль гетерохронии в развитии контроля поведения. На большом эмпирическом материале показана неравномерность и нелинейность развития контроля поведения, его становление от недифференцированности через постепенную дифференциацию компонентов к их интеграции. Обнаружены кризисные моменты в развитии контроля поведения.

Выявлены и описаны различные индивидуальные вариации развития контроля поведения в зависимости от пола, близнецовости, уровня развития отдельных компонентов контроля поведения.

Показано, что на каждом этапе развития контроль поведения обладает не только возрастной спецификой, но и индивидуальными особенностями, опирающимися на индивидуальную композицию ресурсов человека, что поддерживает положение об уникальном характере субъектной активности человека, активном выборе стратегий поведения и достижения целей.

Практическая значимость

Результаты исследования могут быть использованы в психологической, педагогической, консультационной и социальной работе с учетом специфики возраста, а также при разработке научно обоснованных курсов для студентов и специалистов в области психологии, образования, здравоохранения и социальной сферы.

Исследования ранних этапов развития контроля поведения позволяет детально анализировать возможные варианты дезадаптации ребенка как в домашних условиях, так и в детских учреждениях, разрабатывать индивидуальные программы помощи детям с дезадаптивными вариантами контроля поведения.

Представления о различной индивидуальной ресурсной способности детей и подростков позволяют создавать адресные программы психологической помощи и коррекции, подготавливая их к самостоятельной жизни, где контроль поведения играет решающую роль во всех формах самореализации и эффективности профессиональной деятельности.

Положения, выносимые на защиту:

1. Развитие контроля поведения нелинейно и гетерохронно. Компоненты контроля поведения проходят через процесс интеграции и дифференциации, что проявляется в неравномерности их развития и в кризисах, отражающих качественные преобразования системы регуляции поведения. Смена ведущих компонентов отражает смену ключевых задач развития.
2. Развитие контроля поведения специфично для уровней развития субъекта (протосубъекта, агента, наивного субъекта и т.д.). На протяжении всего

исследованного периода происходит динамическое взаимодействие регулятивной и когнитивной функции субъекта — контроля поведения и модели психического. Они находятся в постоянной взаимосвязи, являясь ресурсом друг для друга на различных этапах развития.

3. Компоненты контроля поведения, первоначально тесно связанные, постепенно дифференцируются, образуя систему саморегуляции. Скорость и характер дифференциации зависят от индивидуального уровня развития каждого компонента (когнитивного, эмоционального, волевого). Высокая дифференциация компонентов является признаком системы более высокого уровня адаптивной регуляции. В развитии контроля поведения может происходить компенсация недостаточно развитого компонента другими более развитыми компонентами, что приводит к формированию различных профилей контроля поведения.
4. Вклад внутренних и внешних ресурсов неодинаков на разных этапах развития контроля поведения и связан с задачами развития человека на каждом этапе. Роль того или иного внутреннего ресурса (темперамента, речевого развития, интеллекта) становится более значима на том или ином этапе развития. Внешний ресурс, изученный в данном исследовании – родительское воспитание – вносит значительный вклад на всем протяжении детства и подростничества, но ключевые его свойства меняются.

Достоверность полученных результатов обеспечивается следующими условиями. Работа опирается на глубокую теоретическую и методическую проработку проблемы, а также на систематический анализ ключевых научных подходов к саморегуляции. На всех этапах исследования формировались репрезентативные выборки респондентов, подбирались адекватные исследовательским задачам психологические инструменты с подтверждёнными показателями валидности и надёжности. Полученные данные были обработаны с использованием современных математико-статистических методов с применением адекватных критериев оценки значимости. Высокие показатели внутренней согласованности и

непротиворечивость полученных результатов дополнительно подтверждают их методологическую и эмпирическую надежность.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты, полученные в диссертационном исследовании, отражены в научной публикации: 17 статьях в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ и в научных журналах, входящих в международные реферативные базы данных, 9 коллективных монографиях, 1 авторской монографии. Основные результаты работы апробированы и были представлены на международных и российских научных и научно-практических конференциях: Международной научной конференции, посвященной 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарёва «Психология творчества: традиции, инновации, перспективы» (Москва, 2025), Международной научно-практической конференции «Стресс и саморегуляция в образовательной и профессиональной средах» (Москва, 2025), IV Всероссийской научной конференции с международным участием «Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы» (Казань, 2023), VII Международной научно-практической конференции «Личностные и регуляторные ресурсы человека в условиях социальных вызовов» (Ставрополь, 2023), Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук (Москва, 2023); Международной юбилейной научной конференции, посвященной 50-летию создания Института психологии РАН (Москва, 2022), Первом национальном конгрессе по когнитивным исследованиям, искусственному интеллекту и нейроинформатике (Москва, 2020), VI Всероссийской научно-практической конференции «Бехтерев и современная психология личности» (Казань, 2020), Европейской конференции по психологии развития (ECDP) (Афины, 2019), XVI Европейском психологическом конгрессе (ECP 2019) (Москва, 2019), конференции «Когнитивная наука в Москве: новые исследования» (Москва, 2017, 2019), Международной научной конференции «Психология стресса и

совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие» (Кострома, 2019), II Конгресса "Психическое здоровье человека XXI века" (Москва, 2018), Всероссийской научной конференции "Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности", посвященной 85-летию А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова (22-23 ноября 2018 г., Москва), IV и V Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России» (Кисловодск-Москва, 2015, Пятигорск, 2018), Всероссийской конференции по когнитивной науке «Когнитивные исследования на современном этапе» (КИСЭ-2017) (Казань, 2017), Ананьевских чтениях (Санкт-Петербург, 2016, 2017, 2025), III международном симпозиуме «Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования» (Москва, 2016), Европейской конференции по психологии развития (ECDP) (Брага, 2015), VI Международной конференции по когнитивной науке (Калининград, 2014), II и III Международной научно-практической конференции «Психология стресса и совладающего поведения» (Кострома, 2010,2013), Международной научной конференция "Человек, субъект, личность в современной психологии" посвященной 80-летию А.В. Брушлинского (Москва, 2013), Европейской конференции по психологии развития (ECDP) (Вильнюс, 2009), научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского «Личность и бытие: субъектный подход» (Москва, 2008), научной конференции "Тенденции развития современной психологической науки" посвященной 35-летию Института психологии РАН и 80-летию Б.Ф. Ломова (Москва, 2007), научной конференции, посвященной 30-летию Института «Современная психология: состояние и перспективы» (Москва, 2002) и др. Основные результаты и положения работы обсуждались на экспертных семинарах: «Актуальные проблемы психологических исследований» (ИП РАН), «Преддокторский экспертный семинар» (ИП РАН), заседаниях лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях, ежегодных итоговых научных конференциях Института психологии РАН.

Материалы диссертации используются в учебном процессе при чтении курсов «Психология развития и возрастная психология» в ГАУГН и «Развитие саморегуляции на разных возрастных этапах» в МИП.

Структура и объем диссертации. Диссертация изложена на 377 стр. и включает введение, 5 глав, выводы и список литературы (541 источник, из них 301 - на иностранных языках). В текст включены 26 таблиц и 47 рисунков.

Глава 1. Теоретические основания изучения саморегуляции человека

§1.1. Место саморегуляции в психологии

Многие авторы подчеркивали регуляторную роль психики. Например, в подходе В.Н. Мясищева категория отношений, воплощавшая в себе целостную структуру личности, выполняла вместе с тем и функцию регулятора деятельности (см. Мясищев, 1960; 1995).

В теории установки (Узнадзе, 1961) аттитюды или установки рассматриваются как трехкомпонентная структура, включающая когнитивный компонент, эмоциональный компонент и компонент поведенческий, включающий выработку программ поведения, при том, что и предыдущие два компонента также имеют регулятивную нагрузку (Веккер, 1998).

Регуляторную функцию психики отмечает и Н.И. Чуприкова, давая свое определения психики как специфической функции, которая обеспечивает не только отражение живым существом окружающего мира, собственных внутренних состояний и процессов и результатов взаимодействия с миром, но и регуляцию поведения и деятельности на основе такого отражения (Чуприкова, 2008). Рассматривая психику как систему, состоящую из ряда подсистем, обеспечивающих указанные выше функции, Чуприкова отмечает иерархичность строения этой системы и центральное место в ней именно регулятивных («волевых») процессов. В то же время она указывает и на их специфику – процессы регуляции не участвуют в отражении, они согласуют и координируют процессы, идущие в других подсистемах, и вырабатывают программы поведения и деятельности.

Здесь нужно отметить, что процессы сами по себе вряд ли могут что-то координировать, координацией и планированием должна заниматься более высокая инстанция, в рамках системно-субъектного подхода это субъект, а субъект в свою очередь – исполнительное звено при командном звене – личности – вырабатывающей смыслы и цели (Сергиенко, 2021). Примерно об этом же писал Л.М. Веккер (1998), указывая, что проблема психической

регуляции не может быть решена только в рамках теории психических процессов, т. к. регуляция реализуется субъектом, которые является носителем психики, соответственно компоненты психической регуляции, особенно мотивационно-целевые, могут отражать различные уровни психики субъекта (связаны не только с телесными потребностями), следовательно, проблема регуляции тесно связана с проблемой психологии личности.

Конечно же, невозможно свести всю психику к регуляции, и мы выделяем саморегуляцию как одну из сторон психики – регулятивную, вслед за Б.Ф. Ломовым, и как одну из составляющих психических процессов – регулятивно-волевую, вслед за Л.М. Веккером. Считая, что психика в целом может быть рассмотрена как регулятор активности человека, в рамках психики как системы Ломов наряду с когнитивной и коммуникативной подсистемами выделял также регулятивную подсистему (Ломов, 1984).

Определения саморегуляции, в т.ч. психологической саморегуляции варьируются от максимально широких, включающих любое целесообразное функционирование (Большой психологический словарь, 2003, Психология..., 2007) до значительно суженных, подчеркивающих осознанность регулятивных процессов (Конопкин, 1995, Моросанова, 2010).

Часто предлагается разделение на произвольную и непроизвольную, экзогенную и эндогенную, осознанную и неосознанную регуляцию, включающую процессы, направленные «сверху вниз» и «снизу вверх» (Nigg, 2017).

Большинство этих оппозиций описывает противопоставление между процессами, так или иначе поддающимися контролю человека, и процессами, происходящими как бы независимо от сознания.

§ 1.2. Осознаваемый-неосознаваемый контроль / произвольный-непроизвольный контроль

Непроизвольные процессы считаются автоматическими, возникающими в ответ на стимулы, быстрыми, не требующими собственно психической регуляции. Они чаще относятся к объектам саморегуляции, однако могут и

сами быть регуляторными. 1) Они могут модулировать и оптимизировать один другого. Так процессы приближения или избегания стимула могут модулироваться историей ассоциативного и инструментального научения младенца. 2) Непроизвольные процессы могут активироваться или модулироваться произвольными процессами. Процессы, относящиеся к приближению и к страху\избеганию являются важной частью саморегуляции (например, поведенческое торможение – оно тормозит действия и перенаправляет внимание, чтобы быстрее адаптироваться к неопределенности). 3) Непроизвольные процессы могут происходить из произвольных, которые могут автоматизироваться в определенных контекстах, однако становясь автоматизированными, они не перестают быть регуляторными (см., напр., Л.И. Божович – регуляторные привычки или многоуровневую модель воли В.А. Иванникова). 4) Непроизвольные процессы поддерживают произвольные, обеспечивая релевантную цели информацию (информацию об угрозе или вознаграждении, ранее возникшие ассоциации и т.д.).

Произвольные процессы, напротив, относительно медленные, последовательные, требуют рабочей памяти и ограничены ресурсами. Они сопровождают решение новой проблемы, разрешение конфликта, совместную активацию, подготовку к достижению ожидаемой цели или решению проблемы. Они являются ответом на внутренние ментальные репрезентации (такие, как цель или правило), а не на внешние стимулы и описываются как корково-подкорковые или корковые передне-задние сигналы (сигналы, идущие в направлении от фронтальных областей мозга к теменным, височным и затылочным). Можно сопоставить эти характеристики произвольных процессов с характеристиками субъекта или функциональной системы. По сути, это противопоставление не столько произвольного-непроизвольного, сколько активной и реактивной парадигм. Далее мы также увидим, что А.В. Брушлинский, говоря о субъекте, подчеркивает способность человека самому создавать эталоны, правила, на основе которых он регулирует свое поведение.

Континуум «непроизвольное-произвольное» наиболее наглядно описан в концепции управления движениями Н.А. Бернштейна (Бернштейн, 2008). Бернштейн говорил о существовании ведущего уровня построения движений, на котором движение происходит в наибольшей мере осознанно и произвольно, а нижележащие уровни при этом являются фоновыми и в сознании представлены значительно меньше.

В поведении человека, и в его регуляции также происходит постоянная флуктуация от осознанности к неосознанности. Регуляция имеет сложную многоуровневую структуру, включающую как уровни неосознаваемые и, возможно, по аналогии со схемой Бернштейна, непсихологические (как регуляция кровяного давления, например), и что важно, непроизвольные (как регуляция диаметра зрачка при изменении освещения), так и уровни все более произвольные и потенциально осознаваемые (и часть того, что относится к непроизвольным, на самом деле, возможно, просто неосознаваемо).

Существует большое разнообразие моделей регуляции и разные уровни регуляции, к которым эти модели адресуются - от теории обнаружения сигнала (которые тоже можно отнести к моделям регуляции, поскольку они касаются процессов внимания, каковые, бесспорно, относятся к регуляторным процессам) до сугубо психологических моделей. К последним можно отнести, например, различные модели совладающего поведения, теории принятия решения (Т.В. Корнилова), модель воли (В.А. Иванников) и т.п.

Регулятивные функции часто включаются в число метакогнитивных. Предложивший понятие «метакогнитивные функции» Дж. Флейвелл говорил о метапознании и выделил четыре его компонента: метакогнитивные знания, опыт, цели и стратегии (Flavell, 1976). Затем акцент стал смещаться в сторону не только «знания о когнитивных процессах», но и управления другими психическими процессами (Brown, 1987, Kluwe, 1987, Sternberg, 1988. Холодная, 2004). Это, например, рефлексия, исполнительные функции (executive functions), процессы метапамяти, метапознания и т.п. А.В. Карпов даже предлагает категорию метарегулятивных процессов, которые совместно

с метакогнитивными и составляют категорию метапроцессов (Карпов, Демидова, 2013).

Однако А.В. Карпов отмечает еще одну важную особенность рефлексивных процессов - они обеспечивают произвольную и осознаваемую регуляцию поведения. Невозможно согласиться с утверждением о том, что регуляция бывает только осознаваемая. В последние годы все больше аргументов подкрепляет точку зрения, согласно которой метакогнитивные процессы могут быть неосознаваемыми.

Дискуссия о критериях разделения процессов на осознаваемые и неосознаваемые, о том, могут ли неосознаваемые процессы регулировать поведение идет уже достаточно давно и данные исследований говорят о существовании такой возможности (Koriat, Levy-Sadot, 2000); Timmermans et al., 2012, Winkielman, Schooler, 2011).

Психическое состояние может оказывать заметное влияние на поведение, но при этом не быть непосредственно доступным сознанию. Классический пример – пациенты с визуальной агнозией, которые не могут сознательно распознавать визуальные признаки, но при этом обладают в значительной степени сохранными сенсомоторными способностями и могут выполнять действия в ответ на эти «бессознательные» признаки (Milner & Goodale, 1995).

Кориат и Леви-Садо (Koriat, Levy-Sadot, 2000) отмечают, что осознанное чувство знания, ведущее к сознательному контролируемому действию, может быть сформировано в том числе имплицитными бессознательными процессами. Таким образом, важная функция метакогнитивных суждений, основанных на опыте, заключается в том, что они усиливают самоконтроль, то есть позволяют в некоторой степени произвольно контролировать процессы, которые в противном случае могли бы руководить поведением на неосознаваемом уровне.

М. А. Холодная также полагает, что процессы метапознания не обязательно должны быть осознаваемы. В разработанной ей концепции

ментального опыта, описывающей устройство интеллектуальной сферы, метакогнитивный опыт включает структуры, которые позволяют осуществлять как произвольную, так и непроизвольную регуляцию интеллектуальной деятельности, и туда входят как произвольный (планирование, прогнозирование, оценка результата, торможение), так и непроизвольный (когнитивные стили) и интеллектуальный контроль (Холодная, 2012).

Важность различения автоматических и ненамеренных процессов, сознательного контроля и доступа сознания к контролю подчеркивает также и Б. Хоммель (Hommel, 2007), указывая на существование различных уровней анализа и объяснения психических явлений. Он отмечает, что многие авторы используют понятия контроля и сознания как сами собой разумеющиеся, не давая им строгого определения. Он говорит также, что существует смешение автоматических и непроизвольных (unintentional) процессов. Хоммель указывает, что автоматические процессы практически всегда связаны с текущим намерением или целью, т.е. отражают текущий набор задач. Автоматические процессы не противоположны контролируемым процессам, но скорее выполняют свою функцию в реализации предполагаемой цели.

В литературе можно обнаружить смешение сознательного контроля и сознательного доступа к нему. Например, модель Нормана и Шаллиса (Norman, Shallice, 1986) подразумевает, что действия могут контролироваться только в силу того, что они осознаются. Другая точка зрения предполагает, что осознание открывает возможность для контроля, но все состояния контроля должны быть представлены в сознании. И, наконец, возможно, что процессы осознавания и контроля связаны между собой, но не являются причиной друг друга.

Эмпирические данные не подтверждают связь сознания и контроля и даже наличия сознательного доступа к своим собственным процессам контроля. Например, ощущение людей, что они вызвали событие, гораздо больше определяется тем, ожидали ли они этого события, чем тем,

действительно ли они его произвели (Wegner, Wheatley, 1999). Это допускает возможность того, что осознанное понимание и контроль коррелируют, но не обязательно зависят друг от друга. Таким образом, успешное предсказание результата может вызвать иллюзию «сознательного контроля», в то время как контроль происходил бессознательным образом.

В другой своей статье (Hommel, 2013) Хоммель формулирует в еще более явном виде, что сознание не является необходимым для контроля действий, сознательные действия могут быть автоматическими и не требуют сознательного контроля, они могут быть обусловлены автоматическими процессами и, наконец, сознание не является единственным фактором в контроле действий.

Различение произвольности и осознанности

Помимо дихотомии «осознанность-неосознанность» при анализе процессов саморегуляции часто возникает дихотомия «произвольность-непроизвольность». Более того, понятия осознанности и произвольности часто смешиваются, употребляясь как синонимичные или рядоположенные.

Движения маленького ребенка, безусловно, произвольны, но можно ли их назвать осознанными? С другой стороны, то, что Л.И. Божович называла волевыми привычками, изначально было произвольно и осознанно, но затем реализуется в «свернутом» виде (Божович, 1988), и, хотя действия, регулируемые волевыми привычками, осознанны, можно ли назвать их произвольными? Хотя осознанность и произвольность употребляются часто как синонимы, все же это разные термины, обозначающие разные психологические реальности.

Понятие произвольности ближе к свободе воли, оно подчеркивает спонтанность активности, и спонтанность может касаться не только предметной деятельности, не только выражения эмоций, но и регуляции. При этом, подобно тому, как первые дотягивания младенца являются зрительно вызванными, но зрительно неконтролируемыми (Сергиенко, 2006), так и регуляторные усилия могут быть произвольно инициированы, но дальнейшее

их действие не обязательно полностью подконтрольно сознанию. Возможна и обратная ситуация, когда человек осознает происходящее с ним, но не в состоянии предпринять какие-либо произвольные действия (подобно тому, как человек может осознавать, что катится с горки, и не иметь возможности ничего с этим сделать).

В целом развитие саморегуляции можно рассматривать как развитие произвольности. Е.А. Сергиенко указывает, что «произвольность в организации собственного поведения, свобода выбора и действия (свобода воли) составляют неотъемлемую часть контроля собственного поведения» (Сергиенко, 2021, с 84).

Процесс становления произвольности можно соотнести с развитием субъектности. Е.О. Смирнова выделяет два основных подхода к произвольности, в контексте проблемы сознания и в контексте проблемы мотивации (Смирнова, 1990).

С точки зрения первого подхода критерием произвольности является осознанность поведения и связывается со способностью действовать по образцу, заданному в наглядной или идеальной форме. Это и есть, согласно Смирновой, переход от импульсивной, или непроизвольной, формы поведения к произвольной.

Во втором подходе акцент ставится на воле как желании, т. е. причине активности субъекта (С.Л. Рубинштейн, К. Левин). Например, Л.И. Божович, в качестве главной характеристики воли и произвольности выделяла способность вести себя независимо от обстоятельств и даже вопреки им, руководствуясь лишь собственными целями (Божович, 1995).

По мнению Е.О. Смирновой, хотя произвольность и воля имеют разное содержание и разные линии развития (произвольность как развитие средств овладения собой – управление собой, а воля как становление собственных желаний – понимание себя, своих стремлений, их определенности и устойчивости), однако то и другое направлено на торможение спонтанной (импульсивной) активности (Смирнова, 1998).

Интересную трактовку произвольности предлагают Савостьянов и др (2019). Произвольность они понимают в целом близко к представлениям Смирновой – как способность сознательно овладевать своим поведением (в том числе с использованием самопринуждения) и достигать сознательно поставленных целей. Однако понятие воли они противопоставляют произвольности, подчеркивая в воле момент интенциональности, постановку и реализацию собственных (а не навязанных или принятых извне) целей. При этом они отмечают, что такой вид интенциональности далеко не всегда и не полностью бывают осознанным. Что характерно, авторы замечают, что такое понимание воли оказывается близко к понятию «субъектность».

Здесь еще можно отметить сходство с концепцией самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, где также проводится ключевое различение между внешними, не принадлежащими человеку целями и внутренними, которые человек задает себе сам. Но нам здесь важно отметить принципиальную возможность неосознаваемости регуляции. Контрастирующая с этим представлением точка зрения обосновывается В.И. Моросановой в ее концепции осознанной саморегуляции. Моросанова и коллеги полагают, что осознанная саморегуляция - высший уровень психической саморегуляции, осуществляемый на основе рефлексивных представлений о целях, способах и средствах саморегуляции (Моросанова и др., 2017). Хотя она и говорит, что не все процессы саморегуляции в каждый момент времени являются осознанными, но считает, что очень многие процессы, в том числе, нижележащих уровней могут быть потенциально осознаны. Принципиальную рефлексивность регуляции Моросанова рассматривает как специфически человеческую черту. Однако такое понимание саморегуляции (как основанной на рефлексивных представлениях о целях, способах и средствах регуляции) практически не дает возможности изучать процессы развития саморегуляции, дорефлексивные ее формы.

Таким образом, даже метакогнитивные процессы могут быть неосознаваемыми, и в целом поведение человека регулируется целым

ансамблем функций, которые могут действовать на самых разных уровнях осознанности, приводя в итоге к целенаправленному саморегулируемому поведению субъекта. Более того, регуляция не всегда бывает произвольна, будучи произвольна, не всегда бывает осознанна, будучи изначально осознанной и произвольной, может впоследствии осуществляться «постпроизвольно» (Божович, 1988). Произвольность же обеспечивает свободу выбора и действия, но сама по себе не является формирующей силой, отдельной от субъекта.

Необходимо подчеркнуть, что вопрос осознанности-неосознанности, произвольности-непроизвольности саморегуляции тесно связан с изучением ее развития. Немногие концепции обращаются к описанию развития саморегуляции (Kopp, 1989, Rothbart, 1989, Pulkkinen, Kokko, 2017, Zelazo, Müller, 2002, Munakata et al., 2012, Eisenberg et al., 2011, Смирнова, 1998), чаще саморегуляция рассматривается как данность, и действительно, высшие уровни саморегуляции у взрослого человека часто осознанны, произвольны и т.д., однако постулирование непременной осознанности саморегуляции закрывает путь к изучению ее ранних форм, изучению того как человек регулирует свое поведение на самых первых этапах своего развития, в каких формах существует саморегуляция, например, в младенческом возрасте, и как она становится произвольной и осознанной.

Попытки идентифицировать функции, процессы, явления, участвующие в регуляции, предпринимались и предпринимаются неоднократно, также как и попытки систематизировать различные варианты понимания саморегуляции. Далее будут кратко рассмотрены различные подходы и концепции саморегуляции в поисках возможно более интегративного подхода, включающего различные уровни и различные компоненты регуляции

§1.3. Различные подходы к изучению саморегуляции: когнитивные, волевые, эмоциональные, интегративные

В соответствии с трехкомпонентным разделением психики, сделанным, например, Л.М. Веккером, можно классифицировать и многочисленные

подходы к саморегуляции, в соответствии с тем, на какой из компонентов регуляции они делают акцент.

Когнитивные подходы

Рассмотрение когнитивно-ориентированных концепций саморегуляции можно начать со структурно-функционального подхода, предложенного О.А. Конопкиным и развиваемого В.И. Моросановой в концепции индивидуального стиля саморегуляции.

В этом подходе модель системы регуляции построена по аналогии с поэтапной информационной обработкой, но средствами человеческой психики. Конопкин выделяет две составлющие регуляции: структурно-функциональную и содержательно-психологическую. Структурно-функциональный компонент включает механизмы саморегуляции. Основными процессами саморегуляции являются планирование, моделирование, программирование, оценка результатов. К содержательно-психологическому компоненту относятся психические средства реализации саморегуляции, что предполагает анализ эмоционально мотивационных и личностно-смысловых феноменов (Конопкин, 1995). В модели саморегуляции, разрабатываемой В.И. Моросановой этот компонент представлен регуляторно-личностными свойствами: гибкостью, самостоятельностью и ответственностью (Моросанова, Бондаренко, 2015).

Данная модель, однако, описывает преимущественно произвольные и осознанные уровни регуляции деятельности. Но известно, что осознанная регуляция требует больше ресурсов — и энергетических, и временных и психологических. Спонтанная активность человека реализуется в большей степени на уровне неосознанной регуляции, а деятельность не подвергается постоянной рефлексии. Как было показано выше, многие метапсихологические процессы не являются осознанными. Уточнение, что процессы саморегуляции должны быть только в принципе осознаваемы, и не обязательно осознаются актуально (Моросанова, 2010, Моросанова и др. 2015), только усложняет картину, т.к. полнота осознания в большой степени

зависит от способности субъекта к рефлексии. Таким образом, данная модель описывает лишь определенную область регуляции, а именно ее саморепрезентируемый, рефлексируемый когнитивный компонент.

Широко распространена и активно разрабатывается концепция исполнительных функция (executive functions), которые тесно связаны с процессами саморегуляции и рассматриваются как базовая основа способности к самоконтролю. Исполнительные функции (ИФ) – общий термин для когнитивных процессов, которые регулируют, контролируют и организуют другие когнитивные процессы (Diamond, 2013, Miyake et al., 2000, Виленская, 2016б).

Одной из наиболее влиятельных моделей ИФ является комплексная иерархическая модель исполнительных функций Ф. Зелазо и Д. Фрая (Zelazo, Frye, 1997). В ней вводятся понятия когнитивной сложности и контроля, которые иерархически усложняются по мере развития. Вместе они отражают общее развитие сознания: от осознания разрозненных знаний к интеграции в общую, сложную систему правил, что означает другой уровень рефлексии, лучшее управление мыслями и действиями.

Близкая к ней уровневая модель предложена Т. Ниггом (Nigg, 2017):

- базовый уровень – рабочая память и торможение поведенческой реакции
- средний уровень – когнитивная гибкость.
- высокий уровень – рассуждение, решение проблем и планирование.

Эта иерархия отражает и порядок развития ИФ.

Однако и эта модель, хотя и носящая системно-интегративный характер, остается в большой степени когнитивной и не включает аффективно-мотивационные и волевые аспекты регуляции. Например, Нигг, отмечая, что ИФ тесно связаны и с контролем усилий (темпераментальное обеспечение регуляции) и с когнитивным контролем (более узкое понятие, чем ИФ, адресуется к ресурсам, и более простым функциям обработки информации и поддержания внимания), в то же время считает, что регуляция когнитивной и

некогнитивной информации происходит различным образом. С другой стороны, относительно недавно среди ИФ стали выделяться не только «холодные» (cool) (связанные исключительно с когнитивными процессами), но и «горячие» (hot) регуляторные функции, связываемые с эмоциональными и мотивационными аспектами регуляции (Zelazo, Carlson, 2012). Однако этот подход также остается центрированным на когнитивных регуляторных процессах, а взаимосвязи с эмоциональной и поведенческой регуляцией реализуются в духе корреляционного подхода (Gros, 2018).

Более целостный подход к анализу регуляции в процессе взаимодействия субъекта и его жизненных условий предлагается в когнитивно-мотивационной концепции совладания со стрессом Р. Лазаруса (Lazarus, 1999), хотя когнитивным процессам и здесь придается решающее значение.

Согласно подходу А. Лазаруса, способность личности к совладанию с трудными ситуациями определяется функционированием мультимодальной системы, всесторонне отражающей ситуацию. Травмирующие события первоначально оцениваются на сенсорном уровне, затем подвергаются первичной когнитивной оценке, а затем возникают эмоции определенного качества. Выбор стратегии совладания зависит от развитости механизма вторичного когнитивного оценивания, что, в свою очередь, связано с уровнем эмоционального контроля, уверенности в себе и помощи других, способности актуализировать весь свой жизненный опыт (Лазарус, 2001; Либина, 2008).

Данная концепция делает упор на когнитивные оценки ситуации и, хотя возможности совладания со стрессом связаны в ней с личностными ресурсами, но эти ресурсы никак не конкретизированы. Наличие эмоциональных компонентов регуляции признается, но не уточняется их состав и роль. Совладающие стратегии, обеспечивающие саморегуляцию, никак не соотносятся с индивидуальностью человека, его ресурсами.

М.А. Холодная (2012) разрабатывает концепцию ментального опыта, составной частью которого является метакогнитивный опыт, включающий

такие регуляторные процессы, как произвольный и непроизвольный интеллектуальный контроль. Другие ментальные структуры (например, когнитивные стили) становятся ресурсами для осуществления регуляции. Однако эта концепция также очень ограниченно затрагивает эмоциональную и волевую регуляцию, сосредотачиваясь на когнитивных, интеллектуальных процессах. В то время как невозможно отделить процессы когнитивной регуляции от эмоциональной и волевой регуляции (Сергиенко, Виленская, 2018).

Теории саморегуляции эмоций

Довольно часто в отдельную тему выделяется саморегуляция эмоций, определяемая как процесс управления эмоциональным возбуждением (Calkins, 2004) или процесс контроля и оценки аффективных состояний и действия по управлению интенсивностью и длительностью аффекта (Larsen, Prizmic, 2004). Весьма влиятельной концепцией эмоциональной регуляции является процессуальная модель эмоциональной регуляции Дж. Гросса (Gross, 2014). Она рассматривает спектр регуляции эмоций на временном континууме возникновения и развития эмоции. Для каждого этапа развертывания эмоции существует собственный класс стратегий эмоциональной регуляции. Всего их пять: выбор ситуации, модификация ситуации, распределение внимания, когнитивное изменение и модуляция ответа. Данная концепция, хотя и предполагает связь эмоциональной регуляции, например, с когнитивными процессами, однако никак не рассматривает, например, волевые процессы.

Также можно отметить рассмотрение эмоциональной регуляции (ЭР) как механизма адаптации, обеспечивающего подстройку эмоционального опыта к текущим событиям. Среди компонентов эмоций, подверженных регуляции выделяются собственно эмоциональное переживание, его физиологические и поведенческие проявления и весь поведенческий акт в целом. В процессах регуляции акцентируется когнитивный компонент – осознание человеком своей возможной реакции на эмоциогенное событие, оценка вызывающих эмоции обстоятельств, выбор эмоциональной ситуации

(предпочтение или избегание определенных ситуаций) (Campos et.al., 2004, Walden, Smith, 1997)

Еще один подход к ЭР можно описать как способ динамической организации индивидуального эмоционального опыта. С точки зрения этого подхода эмоции отражают изменения личного опыта и задачей ЭР являются поддержание целостности этого опыта. ЭР описывается как осознанное намерение изменить эмоцию, а также как поведение, обусловленное таким намерением (Cole et al., 2004).

Когнитивный подход признает доминирующую роль когнитивных процессов в эмоциональном развитии, обеспечивающих обработку эмоциональной информации (Lazarus, Folkman, 1984). Сюда же можно отнести работы К. Копп (Kopp, 1989), где ЭР рассматривается как фундамент поведенческой регуляции, а также Л. Пулккинен, которая понимает ЭР как подсистему самоконтроля, занимающегося распределением, модификацией и контролем эмоционального возбуждения (Pulkkinen, Kokko, 2017).

В отечественной психологии ЭР стала предметом специального исследования сравнительно недавно, хотя основы для ее изучения были заложены, например, в работах о механизме эмоционального предвосхищения А.В. Запорожца (Запорожец, 1986), о социальных эмоциях Л.И. Божович (Божович, 1979). При этом первоначально ЭР рассматривалась как целенаправленный, осознанный и опосредованный процесс изменения эмоционального состояния. В настоящее время специфический деятельностный подход развивается Е.И. Изотовой (Изотова, 2015), где деятельность рассматривается как основа эмоционального развития, а эмоции, в свою очередь, играют важную роль в регуляции деятельности (Виленская, 2020б).

Н.В. Капитоненко предлагает выделисть в ЭР три компонента: когнитивный (оценка значимости потенциально эмоциогенных событий), экспрессивный (поведенческие проявления эмоций) и и орагназицаионно-

контролирующий (собственной регулятивный, отвечающий за изменение эмоционального состояния) (Капитоненко, 2008).

Таким образом, в концепциях эмоциональной регуляции достаточно силен оказывается когнитивный компонент, часто выделяются процессы, связанные с оценкой, когнитивной обработкой эмоциональной информации. При этом часто процессы ЭР рассматриваются как произвольные и осознанные.

Теории волевой регуляции

М.Я. Басов определял волю как психический механизм регуляции личностью психических функций, которые она перестраивает в соответствии с текущей задачей. Однако основным механизмом воли он считал внимание (Басов, 2007) и здесь можно наблюдать тенденцию к объединению волевых и когнитивных процессов в регуляции.

Волевые процессы находятся в центре подхода В.А. Иванникова, где под волевой регуляцией понимается регуляция побуждения к действию, сознательно принятому по необходимости. Психологическим механизмом при этом является намеренное изменение или создание дополнительного смысла действия. Таким образом, волевая регуляция – это сознательный личностный уровень регуляции, опосредованный знаниями человека о мире, собственных ценностях и возможностях (Иванников, 2006), здесь, как и в подходе О.А. Конопкина и В.И. Моросановой подчеркивается сознательность регуляции, что позволяет поставить к нему те же вопросы – роль неосознаваемых процессов в регуляции и онтогенез регуляторных процессов.

Онтогенез воли и произвольности рассматривается в работах Е.О. Смирновой (2015). Надо отметить, что она разделяет волю и произвольность, как близкие, но различные по происхождению и функции процессы (подробнее будет рассмотрено далее). Однако и в том, и в другом случае движущей силой развития является взрослый, становящийся посредником между ребенком и культурным содержанием. Здесь Смирнова развивает культурно-исторический подход, следуя за Выготским, который описывал

волю как процесс овладения собой, своими психическими процессами, в т.ч. и мотивацией, осмысление и переосмысление ситуации, мнений и побуждений к действию, подчеркивая в то же время несводимость воли к другим психическим процессам. Здесь не учитывается роль индивидуальности человека, ведущая роль принадлежит средовым (воспитательным) воздействиям. Неясным остается взаимодействие волевой регуляции с другими аспектами саморегуляции: эмоциональными, когнитивными.

Попытка учесть неосознаваемые аспекты регуляции, в частности, волевой, осуществляется, например, в концепции контроля за действием Ю. Куля (Kuhl, Fuhrmann, 1998). Волевая сфера понимается Ю. Кулем как система, состоящая из автономных подсистем: самоконтроля и саморегуляции, которые гибко функционируют, взаимодействуют и обеспечивают удержание намерения в активном состоянии. Самоконтроль предполагает осознанную борьбу мотивов, требующую дополнительных усилий по поддержанию активности и эмоциональной напряженности. Для саморегуляции же характерно непроизвольное внимание к цели, отсутствие усилий по поддержанию активности, связь эмоций с настоящими результатами действия, а не с прошлым опытом, эмоциональная напряженность, не превышающая операциональную. При этом типе регуляции препятствия вызывают непроизвольное увеличение усилий. Надо отметить, что Куль предполагает множество подсистем регуляции, взаимодействующих между собой при осуществлении действия и поддерживающих намерение в актуальном состоянии, и эти подсистемы относятся к самым разным сторонам и функциям психики.

Однако данная концепция не рассматривает развитие контроля за действием в онтогенезе, не объясняет причины, по которым возникает та или иная ориентация. Остается неясным, каким образом происходит содружественное взаимодействие самоконтроля и саморегуляции на уровне индивидуальности субъекта, т. е. как внутренняя психическая организация детерминирует этот процесс (см.: Шапкин, 1997).

Интегративные подходы

Существует также значительное число концепций саморегуляции, развивающих более интегративные подходы к этому явлению.

К ним можно отнести, например, работы Т. Гошке о произвольном и непроизвольном контроле (Goschke, 2008), которые развивают идеи Ю. Куля. Хотя Гошке в качестве основного механизма произвольного действия выдвигает когнитивный контроль, функции которого противоположны, но дополняют друг друга (дают возможность гибко реагировать и в то же время обеспечивают возможность удерживать внимание на цели), но он также говорит о том, что баланс между этими двумя функциями обеспечивается при помощи эмоциональных состояний (негативные эмоции усиливают стабильность, позитивные поддерживают гибкость и переключаемость). Конкретные механизмы эмоционального влияния в рамках этого подхода пока остаются неизученными, однако Т. Гошке подчеркивает, что интеграция изучения когнитивного контроля с исследованием эмоциональных и мотивационных процессов будет способствовать огромному продвижению исследований произвольных действий. Значительное внимание он уделяет изучению индивидуальных различий, особенно в связи с генетико-средовыми вариациями нейромодуляторных систем.

Работы Т. Гошке дают весомые основания для обнаружения тесной связи когнитивного контроля, эмоциональной регуляции и произвольного/волевого контроля.

В большей мере индивидуальные особенности человека, возможные ресурсы саморегуляции учитываются в модели когнитивной регуляции Л. Пулккинен. Согласно этой модели в ситуации, требующей контроля эмоционального состояния, выделяются два основных параметра: поведенческие реакции (подавление или активация поведения) и эмоциональные проявления (нейтрализация или интенсификация эмоций) (Pulkkinen, 1992, 2006, 2009), образующие 4 основные стратегии регуляции,

различным образом сочетающие интенсификацию и подавление эмоций и поведения.

Среди факторов, влияющих на процесс и результат развития самоконтроля, Л. Пулккинен называет индивидуальные особенности человека (темперамент, точность социальной перцепции) и внешние факторы (стиль родительской социализации, отношения с родителями, социально-экономический статус родительской семьи).

Модель регуляции поведения Пулккинен позволяет выделить определенные типы регуляции поведения и предсказать на основе лонгитюдных исследований уровень и характер социальной адаптации взрослого человека, причем низкий самоконтроль оказывается фактором риска, а высокий самоконтроль – наоборот, ресурсом для успешности социального функционирования и психологического благополучия. Ценность модели Л. Пулккинен состоит также в том, что в ней учитываются разнообразные источники детерминации регуляции поведения, хотя и нет подробного анализа вклада каждого из них. В то же время рассмотренная модель несколько упрощает и обедняет многообразие проявлений контроля поведения, сводя его только к контролю над социально нежелательными эмоциями и поведением.

Более комплексное представление о саморегуляции реализуется в когнитивно-динамическом подходе Ж. Нюттена (Нюттен, 2004). Основное ее понятие – временная перспектива, интегрирующая прошлое, настоящее и будущее в психологическом жизненном пространстве индивида. Перспектива будущего (ПБ) – показатель того, как и в какой степени ожидаемое будущее становится частью настоящего жизненного пространства и действует на мотивацию достижения близких и отдаленных целей.

Дж. Нюттен полагал, что система потребностей, активизирующая когнитивно-мотивационнные процессы целеполагания, активизирует и исполнительную фазу поведения, через рассогласование между целью и

результатом. Инструментальная мотивация выступает, следовательно, формой самодетерминирующей регуляции поведения.

В данном подходе можно отметить единство когнитивных и мотивационных аспектов в произвольном и непроизвольном построении поведении и его регуляции. Однако процесс трансформации целеполагания в действие в данной концепции недостаточно ясен, т.к. обеспечивающие его волевые процессы Дж. Нюттеном рассмотрены недостаточно.

Интересны также идеи Г. Лабуви-Виф (Labouvie-Vief et al., 1989, Labouvie-Vief, 2009), которая предлагает рассматривать эмоции и когниции как взаимосвязанные компоненты единой системы регуляции. Ее концепция развивает неопиажетианскую модель равновесия и неравновесия, применяя ее не только к когнитивному, но и к эмоциональному развитию. Согласно описываемой концепции, развитие связано с усложнением когнитивно-аффективных структур, ростом порогов устойчивости и расширением диапазона, в котором человек может сохранять психологическое равновесие. Автор показывает, что в онтогенезе и на протяжении жизненного пути саморегуляция становится более сложной, интегрированной и гибкой, а устойчивость психического функционирования зависит от согласования когнитивных и аффективных процессов. Идея саморегуляции как сложного процесса организации поведения, включающего совместное развитие и взаимосвязь псиических функций очень созвучна системно-субъектному подходу. Идея ресурсности эмоций для осмысления собственного опыта и поведения также очень перспективна. В то же время, представляется, что рассмотрение саморегуляции с точки зрения стремления к равновесию может привести к недооценке активности человека как субъекта, самоорганизация и самостоятельное целеполагание во многом остаются за рамками данной концепции.

Интегративное рассмотрение регуляции реализуется в работах, посвященных личностному потенциалу (Леонтьев, 2002, 2011) и интеллектуально-личностному потенциалу (Корнилова, 2007).

Личностная детерминация процессов регуляции и саморегуляции человека, ведущая роль смысловых образований утверждается в работах Д.А. Леонтьева (2002, 2011, А.Г. Асмолова (2001), Б.С. Братуся (1999). За саморегуляцию, по мнению Д.А. Леонтьева, отвечает такая структура, как личностный потенциал, организующий отношения личности с миром, в качестве ведущей системы. К ключевым его характеристикам относятся самодетерминация, жизнестойкость, ориентация на действие и самоэффективность. Личностный потенциал включает три подсистемы: потенциал самоопределения (способность субъекта действовать в неопределенности); потенциал достижения (способность успешного достижения целей) и потенциал сохранения (способность субъекта противостоять внешним давлениям, сохраняя свою целостность). Проблема саморегуляции часто рассматривается в тесной связи с проблемой принятия решения или выбора. Выбор нельзя отделить от процессов саморегуляции деятельности, охватывающих самые разные аспекты от простого или более автоматического выбора до экзистенциального. В концепции психологии выбора объединяются разные уровни осознанности, произвольности и даже постпроизвольности, характерной для автономного выбора как проявления внутренней свободы.

Концепция личностного потенциала, хотя базируется на деятельностной, культурно-исторической теории и экзистенциальной парадигме, по сути представляет собой интегративную теорию, вбирающую в себя и системную, и субъектную, и генетическую парадигмы анализа, рассматривая в качестве основ субъектного выбора, саморегуляции, самодетерминации взаимодействие личностных и субъектных составляющих личностного потенциала. Процесс выбора - это самоконструирование субъекта, его саморазвитие. Авторы ее постоянно оперируют понятиями «субъект», «личность», хотя не разводят данные понятия (Сергиенко, Виленская, 2018).

Концепция интеллектуально-личностного потенциала Т.В. Корниловой (2007 и т.д.) призвана интегрировать когнитивные и личностно-мотивационные компоненты принятия решения с использованием понятия динамических регуляторных систем. Саморегуляция в этой концепции отражает активность субъекта в структурировании взаимодействия между разными компонентами принятия решения. При этом саморегуляция иерархически организована и включает не только осознаваемые уровни (метаконтроль, рефлексия и т.д.), но и неосознаваемые (глубинная мотивация, имплицитные представления). В то же время концепция интеллектуально-личностного потенциала, сформулированная в рамках теории деятельности, как представляется, недостаточно учитывает как собственную субъектную активность человека, так и уникальный индивидуальный характер этой активности.

В большей мере ориентация на субъекта как активного избирательного деятеля проявляется в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Deci, Ryan, 2002, Дергачева, 2002). Центральным понятием этой теории является понятие мотивации, и важную роль играет различение внешней и внутренней мотивации. Условием самоэффективности и самоактуализации становятся действия, руководимые внутренней мотивацией, исходящей из потребностей самого человека, или же направленные на достижение целей, изначально внешних, но наделенных человеком собственным смыслом. Внутренняя мотивация основывается на трех базовых потребностях в автономии, в компетентности и в отношениях (взаимосвязи с другими людьми), которые могут быть до некоторой степени сопоставлены с когнитивной регуляцией (компетентность как стремление и возможность достичь результата), эмоциональной регуляцией (социальные отношения, где эмоциональная составляющая играет важную роль), волевой регуляцией (автономность как стремление быть активным созидателем собственной жизни

В теории самодетерминации интересно разделение на контролируемую – энергозатратную – регуляцию и автономную, или самодетерминируемую,

которая, наоборот, способствует восполнению энергии. Здесь можно увидеть сходство с подходом Ю. Куля, который также различает два вида регуляции: саморегуляцию и самоконтроль, при этом саморегуляция (когда все подсистемы контроля за действием активированы в должной мере) осуществляется как бы сама собой и не требует специальных дополнительных усилий, а самоконтроль (когда одна или несколько подсистем недостаточно активны для поддержания намерения на должном уровне), напротив, энергозатратен и ощущается как характерное волевое усилие.

Теория самодетерминации более фокусируется на мотивации, не останавливаясь на специфическом характере ресурсов для осуществления регуляции.

К интегративным теориям можно отнести модель силы ресурсов (Strength model) Р. Баумейстера, Б. Шмейхеля и К. Вос (Baumeister, Schmeichel, Vohs, 2007). Основная ее идея заключается в том, что существуют универсальные регуляторные ресурсы, запас которых ограничен, но восстановим. Эту теорию отличает интегративность подхода к процессам саморегуляции – регуляторные ресурсы полагаются едиными для всех регуляторных процессов, включая физиологические. Далее можно отметить адресованность процессов регуляции к конструкту субъекта. Как полагает Д.А. Леонтьев и другие авторы (Леонтьев, 2019, Брушлинский, 2003, Рубинштейн, 2003), термин Self (самость) ближе по своему значению к понятию субъекта, чем личности.

Однако в этой теории ресурсы понимаются не специфично для различных регуляторных процессов, процесс истощения понимается упрощенно, почти физически, что ведет, на наш взгляд, и к упрощенному пониманию саморегуляции и характера процессов, ее составляющих.

Также к интегративным теориям саморегуляции можно отнести представления о регуляции психических состояний А.О. Прохорова (2005, 2009, 2016) и концепцию психической саморегуляции функциональных состояний Л.Г. Дикой (Дикая, 2003).

Преимущество концепций саморегуляции, изучающих состояния, заключается в том, что они связывают в единую систему регуляцию уровня активации и регуляцию поведения, т.е. разные уровни саморегуляции, что отвечает целостному представлению о человеческой психике. Эффективное функционирование субъекта на основе устойчивого взаимодействия психических процессов и психологических свойств обеспечивается интегрирующей функцией состояний, образующей психологический строй личности: свойства–состояния–процессы.

Психические состояния можно классифицировать по длительности: оперативные, текущие и длительные или по устойчивости: равновесные и неравновесные. Регуляции требуют, как правило, неравновесные состояния, хотя неблагоприятные равновесные состояния (например, депрессия) также могут в ней нуждаться. Регуляция психических состояний отражена в системно-функциональной модели (Прохоров, 2005), основными составляющими которой являются рефлексия переживаемого состояния, осознанный образ желаемого состояния, актуализация соответствующей мотивации и использование психорегулирующих средств. Целевое состояние не всегда удается достичь напрямую, часто это возможно сделать только через цепочку других состояний. В изменении состояний участвуют рефлексивные процессы, позволяющие понять, к какому состоянию человек пришел и надо ли его изменить, в качестве ресурса регуляции используются черты характера, способности и темперамент, что позволяет управлять состояниями.

Однако, одинаковые по сложности и тяжести ситуации у различных людей приводят к возникновению различных неравновесных состояний, а при возникновении одинаковых состояний время и способы нормализации могут значительно варьировать (Мурзиев, Прохоров, 2002). Процессы развития саморегуляции состояний, механизмы взаимодействия индивидуальных особенностей и эффективности саморегуляции состояний, вклада конкретных ресурсов в эти процессы, остается пока за рамками данной концепции.

Представляется, что А.О. Прохоров в своей теории выдвигает необходимое, но не достаточное условие для организации саморегуляции.

Концепция психической саморегуляции функциональных состояний Л.Г. Дикой разработана на базе теоретико-экспериментального анализа характеристик саморегуляции в экстремальных условиях профессиональной деятельности. В основе ее лежат представления об иерархической структуре саморегуляции субъекта, межсистемном взаимодействии механизмов произвольной и непроизвольной саморегуляции психических состояний, целенаправленной активности и личностных уровней организации субъекта деятельности. Такое взаимодействие включает когнитивный, эмоциональный и активационный компоненты (Дикая, 2003). Межсистемное взаимодействие определяет эффективность саморегуляции функциональных состояний, при этом непроизвольная саморегуляция более эффективна в условиях нормального протекания деятельности и на начальных этапах экстремальной деятельности, тогда как произвольная саморегуляция – на более поздних этапах. Индивидуальные стили саморегуляции функциональных состояний определяют преобладание и эффективность разных ее форм: волевой, эмоциональной, непроизвольной и произвольной психофизиологической, личностной.

Системная концепция психической регуляции Л.Г. Дикой значительно шире концепции саморегуляции О.А. Конопкина и В.И. Моросановой, поскольку охватывает различные уровни саморегуляции – от психофизиологического до ценностно-мотивационного.

Сравнивая подход к саморегуляции состояний Л. Г. Дикой и А.О. Прохорова, можно выделить их общие черты. Оба подхода сфокусированы на динамике изменений состояния человека с признанием высшего личностного уровня регуляции состояний. Но раскрывается роль этого высшего уровня у авторов различно. В описании регуляции неравновесных состояний А.О. Прохорова фактически указывается на механизм изменений организации личности, тогда как Л.Г. Дикая описывает условия эффективности регуляции

на личностно-мотивационном уровне. Два подхода могут рассматриваться как взаимодополнительные в понимании саморегуляции функциональных состояний (Сергиенко, Виленская, 2018).

Подводя промежуточный итог обзора различных подходов к саморегуляции, можно констатировать несколько принципиальных моментов. Во-первых, большинство рассмотренных подходов фокусируются на каком-либо определенном аспекте регуляции (например, когнитивном), а другие (например, эмоциональный, волевой) оказываются либо в подчиненном положении (что вряд ли отвечает реальности), либо вовсе за рамками конкретного подхода. Интеграция же различных аспектов регуляции либо носит коррелятивный характер, либо остается в перспективе.

Во-вторых, наблюдается неопределенность и смешение разных уровней регуляции, в том числе, в определении соотношения произвольной и непроизвольной, осознанной и неосознанной регуляции.

В-третьих, процессы развития саморегуляции также чаще всего оказываются за рамками рассмотренных подходов. В лучшем случае изучаются отдельные возрастные периоды, при этом взаимосвязь процессов, происходящих на разных этапах развития, не всегда простраивается.

В-четвертых, индивидуальные особенности саморегуляции, специфический вклад индивидуальных ресурсов в процесс и результат регулирования своего состояния и поведения также рассматривается далеко не всегда, или же эта специфичность отрицается, как в модели ego-depletion Р. Баумейстера.

Возникает необходимость создания подхода, который бы обеспечивал интегративное рассмотрение и понимание различных аспектов и уровней регуляции как единой системы человеческого поведения.

Создание подхода, который бы отвечал на эти вопросы, было начато и продолжается Е.А. Сергиенко и ее учениками (Сергиенко и др., 2009, Сергиенко и др., 2010, Сергиенко и др., 2020, Сергиенко, 2021) — речь идет о системно-субъектном подходе. Центральной категорией этого подхода

является субъект. Исторически субъектный подход в психологии был обоснован С.Л. Рубинштейном, который показал принципиальное отличие гуманитарной и естественно-научной методологии. Это отличие заключается в том, что гуманитарное знание субъектно и ценностно-опосредованно, а субъект является не только активным деятелем и преобразователем, но и причиной собственного бытия, переживая и выражая свое отношение к окружающему миру, раскрывывая в процессе созерцания ценность окружающего мира и объектов (Рубинштейн, 2003).

Е.А. Сергиенко выделяет несколько аспектов значения категории субъекта для психологии. Эта категория позволяет изучать человека как целостное существо, способствуя интегративному пониманию и объединению различных аспектов в изучении индивидуальности. Что не менее важно, эта категория дает возможность изучать поведение и сознание человека как опосредованные его внутренним миром, его субъектными выборами, активностью в построении модели мира (Сергиенко, 2011, Виленская, 2016а).

§ 1.4. Контроль поведения в системно-субъектном подходе.

Основания системно-субъектного подхода

Системно-субъектный подход, как отражено уже в его названии, объединяет в себе принципы субъектно-деятельностного и системного подходов.

Субъект - носитель активности и активный созидатель собственной жизни (Рубинштейн, 2003). Активность субъекта в процессе выбора подчеркивается и в других подходах, где субъект не является центральным понятием. Так, Т.В. Корнилова пишет, что субъект определяет, какой процесс будет ведущим в процессе выбора, что приемлемо или неприемлемо в качестве средства и результата выбора (Корнилова, 2016). Близкое понятие предложено в концепции личностного выбора Д.А. Леонтьева - понятие «экзистенциального расчета» или осознание цены, которую субъект платит за совершенный выбор (Леонтьев и др., 2015).

Брушлинский говорил о субъекте как о человеке на высшем уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т.д. Формирование так понимаемого субъекта А.В. Брушлинский относил к 9-10 годам и связывал с овладением понятиями, т.е. пониманием существенных свойств и отношений объекта независимо от его наглядно воспринимаемых характеристик (Брушлинский, 2003).

Поведение субъекта регулируется целью, которая всегда осознанна. Постановке цели предшествует предвосхищение, Механизмом управления, регуляции и детерминации поведения является обратная связь, итог сравнения достигнутого результата с эталонным. Однако человек в процессе своего бытия сам создает эталоны, на основании которых регулирует свое поведение (Брушлинский, 2003).

При описании активного субъекта в последнее время в литературе встречается термин «агентность». Соотношение субъектности и агентности можно определить следующим образом. Субъектность - целостная психологическая характеристика человека. Агентность – более широкое понятие, относящееся к человеку как биологическому существу в том числе, это способность инициировать действие в широком смысле (Кимелев, 2016).

Термин «агентность» чаще используется в социологии и экономике (и может быть применен не только к отдельному человеку, но и к группе, социальному институту и т. д.) (Сорокин и др., 2023). Идея же субъекта связана с самосознанием и идентичностью, что делает это понятие значительно более глубоким и психологическим, чем понятие агентности.

Принцип системности предполагает, что все психические явления не могут быть рассмотрены как изолированные, они возникают и существуют как результат взаимосвязанных процессов в психике, результат целостного функционирования организма на всех уровнях и его взаимодействия с окружающей средой. Поэтому каждая составляющая психической жизни человека должна быть проанализирована в связи с функционированием психики как целого.

Принцип системности также предполагает, что любое психическое явление не сводится к сумме элементов, но приобретает новое системное качество, а свойства каждого элемента определяются его местом в структуре системы и связями с другими элементами.

Говоря о системном способе описания психических явлений, Б.Ф. Ломов указывал на необходимость учета разноплановости, многомерности и многоуровневости психических явлений, сочетание в них разнопорядковых свойств и качеств, когда общие свойства раскрываются через более частные. Важным принципом, выдвинутым Ломовым был принцип полидетерминированности психического и подвижности процесса детерминации, когда одна и та же детерминанта может быть, например, в одном случае предпосылкой, а в другом – опосредующим звеном. Еще один важный принцип – это изучение психических явлений в динамике и развитии. Б.Ф. Ломов подчеркивал, что развитие – это способ существования психического как системы.

Подход к изучению регуляции с точки зрения системно-субъектного подхода, позволяющий учесть все эти характеристики саморегуляции, представляется наиболее адекватным предмету исследования, включающему разнообразные, разнокачественные и многоуровневые свойства и феномены. В рамках системно-субъектного подхода регуляция рассматривается как одна из функций субъекта, а именно, регулятивная его функция – контроль поведения (Сергиенко и др., 2010). Системообразующим фактором контроля поведения является цель. Структура контроля поведения состоит из трех субсистем: когнитивного, эмоционального и волевого контроля. В последующих главах будет подробно рассмотрена динамика системы в связи с ее развитием, изменение удельного веса компонентов, изменение уровней развития отдельных компонентов, различный уровень интеграции компонентов и т.д. на каждом этапе развития.

Саморегуляция позволяет человеку избирательно взаимодействовать с внешним миром, активно организовывать взаимодействие с ним и делать это

индивидуализированно. Все эти характеристики соответствуют понятию субъекта, как носителя активности, обладающего избирательностью и способностью ставить и достигать цели.

Индивидуальная специфика проявления психических функций описывается понятием способности. Рассмотрение саморегуляции как способности подчеркивает ее индивидуализированный характер. Способности являются свойствами функциональных систем, реализующих психические функции (Шадриков, 2007, 2019; Карпов, Демидова, 2013).

Э.А. Голубева рассматривала общую способность к саморегуляции как одну из базовых способностей личности (Голубева, 1989). Способности характеризуют индивидуальность человека, поскольку их выраженность варьируется от индивида к индивиду, обусловливая индивидуальные различия в функциях. Способность определяется как свойство функциональных систем, имеющее индивидуальную меру выраженности и проявляющееся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности, а также в организации адаптивного поведения (Шадриков, 2007, 2019).

Все сказанное относится и к контролю поведения. Он тоже определяет качественное своеобразие поведения и может быть определен как регуляторная способность, реализующая функцию регуляции. При этом индивидуальная мера выраженности общих способностей значимо определяет степень и характер структурной организации этих качеств.

Дальнейшее развитие представлений о субъекте связано с созданием Е.А. Сергиенко системно-субъектного подхода. Одно из центральных мест в этом подходе занимает принцип развития, которые реализуется в конкретизации представлений об этапах и содержании развития субъекта в процессе онтогенеза (Сергиенко, 2021). Понятие контроля поведения также сформулировано в рамках этого подхода, поэтому опишем системно-субъектный подход подробнее.

Основные положения системно-субъектного подхода. Контроль поведения

Субъект является носителем психического, автором собственной деятельности, общения, отношения, переживания. На каждом этапе своего развития субъект является носителем системности, раскрывающейся при его взаимодействии с миром. Субъект становится системообразующим фактором создания и функционирования системы психической организации, которая является сложной и многоуровневой. Субъект развивается и критерий субъекта может быть только уровневым – в соответствии с уровнем достигнутой психической организации. Эти уровни составляют непрерывный континуум развития субъекта. Субъект задает конкретную реализацию общего направления саморазвития и самоорганизации личности, возможную в данных обстоятельствах, при решении данных задач (Сергиенко, 2021). Степень зрелости поведения человека зависит от степени согласованности системы «субъект-личность». Уровни организации континуума «субъект-личность» обладают своей спецификой с точки зрения как функции, так и структуры. Развитие же его подчиняется континуально-генетическому принципу, непрерывности и преемственности, интеграции-дифференциации (Сергиенко, 2009)

Субъект обладает 3 функциями: когнитивной, коммуникативной, регулятивной. В качестве когнитивной функции субъекта рассматривается понимание и модель психического как ментальный механизм понимания, способность социального познания, различения предметного и социального мира и понимание специфики социального взаимодействия. Коммуникативная функция субъекта включает представление о континууме субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий. Наконец, регулятивная функция субъекта представлена контролем поведения, характеризующимся спонтанностью и произвольностью (Сергиенко, 2021).

Контроль поведения

Представление о контроле поведения основывается на трех положениях:

1. Единство когнитивных, эмоциональных и волевых компонентов психической организации человека (т.е. проводимое нами ранее и далее разделение на те или иные компоненты носит достаточно условный характер)

2. Объединение этих компонентов в понятии субъекта как носителя психического, который и реализует их взаимодействие.

3. Индивидуальность, т.е. выраженность и характер взаимодействия всех трех компонентов регуляции будет уникальным для каждого человека, будет обладать своей спецификой.

Таким образом, контроль поведения, включаясь в систему субъектных функций, в свою очередь, имеет сложную структуру (рис. 1.1)

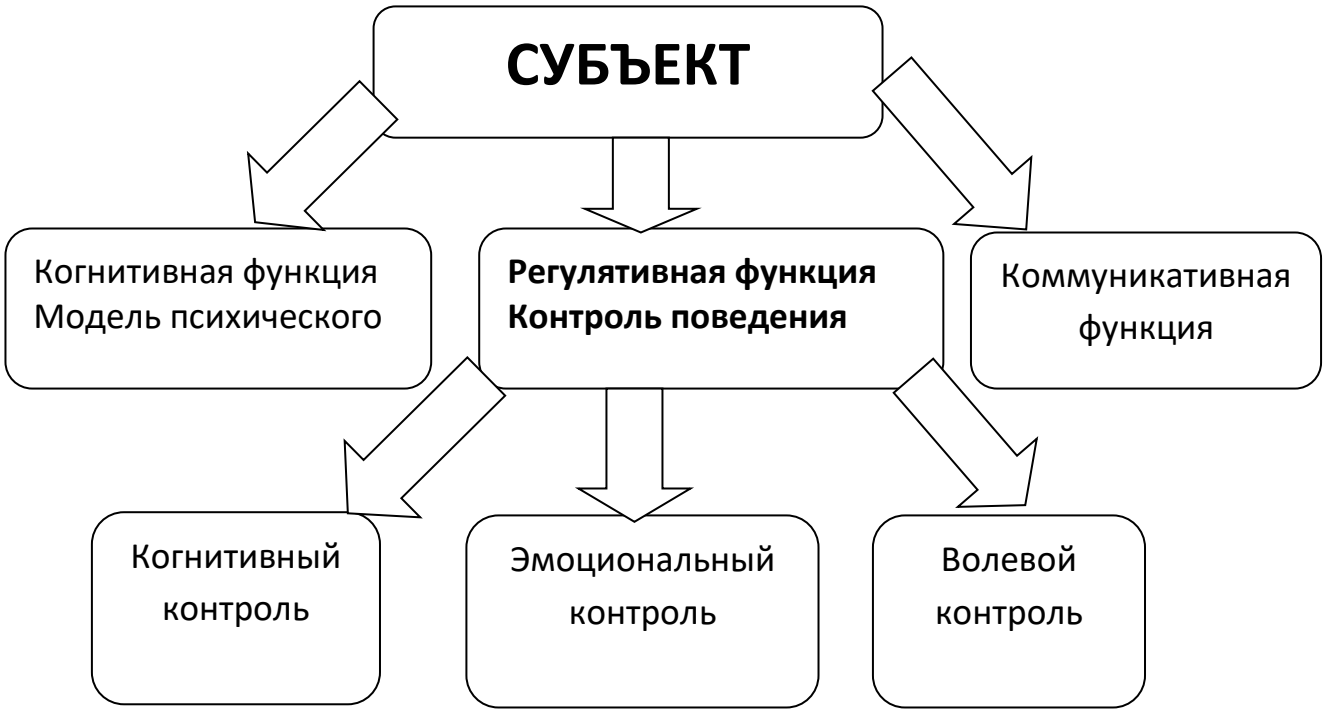

Рис. 1.1. Схема субъектных функций и строения контроля поведения.

Мы полагаем, что контроль поведения представляет собой многоуровненвую систему регуляции, от неосознаваемых (по разным причинам) элементов до полностью осознаваемых и контролируемых проявлений. Здесь можно сослаться на представления Л.И. Анцыферовой. Анализируя личность как развивающуюся систему, она выдвигает положение о том, что пройденные личностью ступени развития постепенно порождают ее иерархическую организацию, в составе которой позднейшие, более сложные и

совершенные структуры не поглощают, но качественно видоизменяют, перестраивают, обогащают, регулируют, интегрируют образование более ранних ступеней через включение их в новые системы психологических отношений личности к миру, в новые жизненные позиции (Анцыферова, 1978).

Контроль поведения, по крайней мере, на начальных этапах своего развития является произвольным, но не осознанным, далее по мере взросления человека степень осознанности возрастает, однако контроль поведения включает в себя различные уровни регуляции поведения, поэтому в нем всегда (на всем протяжении человеческой жизни) будут присутствовать как осознаваемые, так и неосознаваемые составляющие (в этом его отличие от стратегий совладания, которые как раз выбираются произвольно и осознанно — человек, будучи спрошен, всегда может сказать, какой стратегией он пользуется; и с другой стороны — отличие от психологических защит, выбираемых непроизвольно и с трудом, лишь в результате специальной психотерапевтической работы, поддающихся осознанию).

Репрезентация цели деятельности, где существуют и объект, и действия в самом общем виде, может быть как осознанной, так и неосознанной, т. е. она представлена на всех уровнях организации систем регуляции и, шире, взаимодействия этих систем.

Разделяется нами и представление о континуальности и интегративности психической саморегуляции, где низшие и высшие уровни составляют единое целое и взаимозависимы.

Контроль поведения подчеркивает активную и интенциональную природу субъекта. Целеполагание, реализуемое в ходе контроля поведения, исходит от самого субъекта: цели либо формируются им самостоятельно, либо интернализуются. В отличие от метакогнитивных функций, контроль поведения не ограничивается сферой осознаваемого (в то время как метакогниции, включая рефлексию, традиционно предполагают

осознанность) и включает в себя не только когнитивные, но также эмоциональные и волевые регуляторные механизмы.

Эмоциональная же регуляция, как правило, не рассматривается в составе метакогнитивных функций. С другой стороны, недавно было введено даже понятие «метакогнитивный эмоциональный интеллект» - знание о своих эмоциональных возможностях, самоощенка своего умения выполнять задания, связанные с распознаванием, пониманием и управлением эмоциями и метакогнитивные убеждения/представления об эмоциях (D'Amico, Geraci, 2023). Тем не менее, метакогниции чаще выступают внешним фактором по отношению к эмоциональному интеллекту (Briñol et al., 2006; Перикова, Бызова, 2018), который, в свою очередь, представляет собой способность (Сергиенко, Ветрова, 2010), отличную от контроля поведения. Таким образом, контроль поведения частично пересекается с метакогнитивными функциями, но не сводится к ним.

Почему же потребовался специальный термин «контроль поведения», почему он не сводится к регуляции; саморегуляции; самоконтролю; метакогнитивной функции; эмоциональной регуляции; воле?

Введение конструкта «контроль поведения» обусловлено его интегративной природой, объединяющей когнитивные, эмоциональные и волевые компоненты, а также опорой на индивидуальные ресурсы субъекта. По сути, контроль поведения – это умение найти и организовать ресурсы, обеспечивающие достижение цели. Личность ставит цель, субъект находит способ ее достичь. Чтобы регуляция происходила, необходима содружественная работа большого количества разноплановых и разноуровневых составляющих (здесь можно проследить сходство с концепцией контроля за действием Ю. Куля). Контроль поведения выступает как регулятивная функция, актуализирующая ресурсы индивида сообразно задачам возрастного развития.

Надо отметить, что и С.Л. Рубинштейн и А.В. Брушлинский говорят о развитии субъекта и выделяют некоторые этапы его становления. Точнее, у

С.Л. Рубинштейна описывается развитие самосознания как неотъемлемого свойства субъекта, а А.В. Брушлинский пишет уже непосредственно о развитии субъекта. И здесь встает вопрос о критериях субъекта и понимании субъектности. Дискуссия о субъекте имеет длинную историю, она подробно проанализирована, например, в работах Е.А. Сергиенко (Сергиенко, 2021). Отметим, что Брушлинский выделял 2 этапа (и соответственно, критерия) развития субъектности. В качестве основного критерия он брал способность ребенка выделять себя из мира. 1 этап — это появление речи и возможность обозначить наиболее значимые объекты и события словами, 2 этап - появление понятийного мышления и возможность обобщения объектов (возраст 6-10 лет).

В системно-субъектном подходе схема развития субъекта и критерии достижения каждого уровня значительно подробнее разработаны. Критерии субъекта могут быть только уровневыми (Сергиенко, 2021) и связаны с уровнями развития субъекта, которые в свою очередь могут быть выделены через качественные изменения в функциях субъекта. В настоящий момент наиболее полно такие уровни описаны применительно к когнитивной функции субъекта, механизмом реализации которой является модель психического (Сергиенко, Лебедева, Прусакова, 2009, Сергиенко, Лебедева, Уланова, 2020)

Схема становления субъекта (Сергиенко, 2021):

- выделение себя из среды – экологическое Я

- установление эквивалентности Я-Другой – интерперсональное Я

Это два аспекта взаимодействия с миром, на которых основано становление первичной и вторичной протосубъектности, т.е. выделения себя из предметной и социальной среды

- вторичная интерсубъектность – предполагает треугольные отношения Я-Другой-Объект, когда дети испытывают общие психические состояния со взрослым по отношению к чему-то третьему. Обеспечивается объединением Я экологического и Я интерперсонального

- уровень агента – представление об отличие своего психического от психического других людей и возможность предсказания поведения другого на основе представлений о последствиях собственного поведения

- уровень наивного субъекта – сопоставление своего понимания ситуации с пониманием ситуации другим человеком

- развивающая субъектность – понимание более сложных вариантов неверных мнений (понимание неверных мнений третьего порядка, понимание юмора, иронии,сарказма, «белой лжи» и т.д.)

- определяющаяся субъектность (понимание амбивалентных и сложных эмоций, усложнение и детализация модели психического)

- компетентная субъектность (полное развитие возможности понимания другого)

- интегративная субъектность (нарастание дефицитарности в понимании другого с одновременной компенсацией за счет анализа ситуаций и накопленного опыта; мудрость)

Мы полагаем, что развитие регулятивной функции субъекта должно быть соотнесено с этапами развития субъекта, с одной стороны, с другой – оно имеет свою внутреннюю логику, обусловленную взаимодействием внешних и внутренних факторов развития (внешних предпосылок и внутренних условий), индивидуальных особенностей развивающегося субъекта.

Взаимоотношения контроля поведения и модели психического

Модель психического в настоящий момент рассматривается как механизм становления субъектности, ее становление и составляет в большой мере суть процесса зарождения субъекта в ребенке – выделение себя из мира, понимание фундаментального различия между миром физическим и миром социальным, возникновение тождества Я-Другой, возможность обучаться не только на собственном опыте, но и на опыте других людей, использование для ориентировки в мире не только собственных чувств, ощущений, эмоций, но и принадлежащих другим людям. В самом общем виде, модель психического — это способность приписывать другим людям различные психические

состояния (подобные, но отличающиеся от наших собственных) и рассматривать эти состояния как причину поведения (Е.А.Сергиенко и др., 2009). Наиболее активный период формирования модели психического (и наиболее изученный) – дошкольный возраст, однако она имеет предпосылки в младенческом возрасте (способность младенца определять направление взгляда взрослого, появление указывающего жеста, учет в своем поведении реакций другого и т.д.) и продолжает развиваться за пределами дошкольного возраста (более глубокое и дифференцирование понимание неверных мнений, обмана, юмора, внутренних причин поведения других людей) (Сергиенко и др., 2020).

Взаимосвязь между саморегуляцией и моделью психического отмечается многими исследователями. Было обнаружено, что дети, которые плохо справляются с задачами на модель психического, как правило, демонстрируют неудачи и в заданиях на исполнительные функции (Hughes, Ensor, 2007). Многочисленные исследования подтверждают, что развитие исполнительных функций в раннем и дошкольном возрасте предшествует и обеспечивает понимание ментального мира Другого (Austin et al., 2014; Brock et al., 2018; Carlson, Moses, 2001; Devine, Hughes, 2014, Huang et al., 2022; Shahaeian et al., 2023). Однако в ряде работ такого эффекта найдено не было (Diaz, Farrar, 2018; McAlister, Peterson, 2013), что связывается со спецификой заданий, тестирующих исполнительные функции или модель психического (Economacou et al., 2023).

Однако обзор исследований с точки зрения нейропсихологического обеспечения этих функций говорит скорее об их тесной взаимосвязанности, чем о направленной зависимости (Wade *et al.,* 2018), предполагая существование как общих нейрональных механизмов, так и специфичных для каждой из функций.

Мы предполагаем, что взаимосвязи понимания другого человека и контроля поведения могут варьировать на разных этапах онтогенеза, что и создает такую неоднозначную картину (помимо методических затруднений).

Здесь мы дадим краткий очерк взаимосвязи контроля поведения и модели психического, более подробно, с приведением эмпирических аргументов, процесс совместного развития этих функций будет рассмотрен далее.

Самые первые формы понимания другого человека и саморегуляции можно наблюдать практически с первых дней жизни ребенка. Это, например, избирательное внимание к человеку, предпочтение человеческого лица, имитация лицевой экспрессии (предпосылки модели психического), простейшие формы регуляции состояний - избирательность внимания, переключение внимания (предпосылки контроля поведения). Первый год жизни характеризуется накоплением как репертуара стратегий саморегуляции, так и набора правил для различения физического и социального мира и взаимодействия с ними. Первые несколько месяцев жизни ребенка описываются как уровень первичной субъектности, где происходят одновременно процессы выделения себя из мира и понимание существования Другого.

Серьезные изменения происходят примерно в 8-9-месячном возраст происходит переход на стадию вторичной интерсубъективности, ключевым признаком которой становится появление триадического взаимодействия, в ходе которого у ребенка возникает представление об общих психических состояниях (совместное внимание, отношение к объекту или другому человеку). В развитии модели психического у ребенка возникает способность разделить свою модель мира с Другим, что выражается в появлении указательного жеста. Изменения в контроле поведения связаны с началом активных локомоций и развития когнитивных функций (становление концепции постоянства объекта, возникновение символической коммуникации), что выражается в преобладании социально-ориентированных стратегий саморегуляции. К концу первого года жизни дети демонстрируют целенаправленный контроль эмоциональных состояний и применение разнообразных стратегий снижения аффективного напряжения, что коррелирует с повышением гибкости поведения. Более активное и

разнообразное социальное взаимодействие, в котором могут теперь участвовать дети, способствует лучшему распознаванию их состояния окружающими и, следовательно, более эффективной регуляторной поддержке (Виленская, Лебедева, 2014а).

Примерно к возрасту одного года в развитии субъектности происходит установление тождества Я-Другой. В процессе развития модели психического формируется понимание интенциональности человеческих действий, в отличие от физических объектов. В развитии контроля поведения ключевым фактором становится освоение речи, которая по мере развития становится все более эффективным средством саморегуляции.

Возраст 1,5-2 года отмечен сменой детерминации контроля поведения с преимущественно внешней (осуществляемой родителями) на преимущественно внутреннюю (осуществляемую самим ребенком) и переходом к более активным методам саморегуляции. Этот переход обеспечивается развитием моторики, речи и способности к ментальной репрезентации. Последние активно участвуют и в становлении модели психического – возникает возможность отделения собственных ментальных действий и состояний от действий и состояний другого (например, ребенок может показать взрослому нечто, чтобы взрослый видел, при этом самому ребенку может быть не видно то, что он показывает) (Сергиенко, 2006).

В начале дошкольного детства (3-3,5 года) дети переходят с уровня протосубъекта на уровень агента, когда знания ребенка о существовании у себя и Другого намерений, эмоций, целей и пр. уже объединены в модель, но модель психического себя и модель психического Другого еще слабо разделены (Сергиенко и др., 2009). Дети понимают, что другие люди имеют не только отличную от их собственной интенциональность, но и более сложные психические феномены (мысли, чувства, знания и т.п.), эта способность увидеть различие между своим психическим состоянием и состоянием Другого приводит детей к способности понимать обман (Сергиенко и др., 2020). С точки зрения развития контроля поведения дети имеют достаточно

большой набор стратегий саморегуляции, отчасти могут сами регулировать свое поведение, соблюдая правила даже при отсутствии внешнего контроля (Виленская, Лебедева, 2014а).

Дошкольный период характеризуется интенсификацией развития саморегуляции**,** обусловленной ростом тормозного контроля (3-5 лет), что выражается в способности тормозить импульсивные ответы, уменьшению «полевого» поведения, повышении когнитивной гибкости при переключении между наборами правил. Наблюдается увеличение репертуара ситуационно адекватных стратегий саморегуляции (McCabe, Cunnington, Brooks-Gunn, 2004), а также появление новых.

Параллельно происходит интенсивное развитие модели психического. В возрасте 3-5 лет формируется способность к пониманию неверных мнений (тесты типа "Салли-Энн"). Ребенок переходит от ситуативной модели психического с элементарным пониманием намерений и различением физической и психической причинности (уровень агента) к внеситуативной модели психического. Это позволяет сравнивать собственные и чужие ментальные представления и воздействовать на поведение Другого, учитывая его модель психического (включая обман, манипуляцию и юмор) (Сергиенко и др., 2020). Отмечается тесная взаимосвязь между развитием саморегуляции и модели психического на данном этапе.

В младшем школьном возрасте продолжается развитие контроля поведения, особенно активно развивается когнитивный контроль, т.к. школьное обучение адресуется в большой мере именно к когнитивным аспектам регуляции (внимания, планирования, поиска и коррекции ошибок). Этот процесс соответствует общему тренду развития саморегуляции, характеризующемуся применением более когнитивно-ориентированных стратегий (Виленская, 2016б, 2018, 2020а).

Контроль действий трансформируется в волевой контроль, где ребенок, оттормаживая импульсивные действия, опирается на ментальные репрезентации все более отдаленного будущего, формируя иерархию мотивов,

которой он руководствуется в своем поведении. Параллельно происходит усложнение модели психического: ребенку становится доступно понимание неверных мнений третьего порядка (Маша думает, что Петя знает, что Таня хочет), улучшается интерпретация небуквальных высказываний, таких, как метафора, юмор и ирония.

Отмечается ослабление связей между моделью психического и контролем поведения в этот период (Виленская, Лебедева, 2016 и др., Moldovan et al., 2022, Lecce et al., 2017). Данное явление может быть обусловлено диверсификацией как регуляторных способностей, так и навыков понимания ментального мира других индивидов.

В подростковом возрасте контроль поведения развивается неравномерно, но к старшему подростковому возрасту его уровень стабилизируется. Однако в младшем и среднем подростковом возрасте может наблюдаться дискоординация когнитивных и эмоциональных компонентов контроля поведения, когда способности когнитивного контроля отстают от развития эмоций.

Для подростков значимым становится чувство контроля над собственной жизнью и ощущение субъектности, что тесно коррелирует с уровнем волевого контроля (Климова, 2018). Понимание других людей и причин их поведения приобретает особое значение в связи с важностью межличностных отношений. Способность к распознаванию эмоций и управлению ими тесно связаны с социальной компетентностью и качеством отношений со сверстниками (Blair et al., 2016, Trentakosta, Shaw, 2009).. Эти процессы базируются на развитии модели психического – способности к социальному познанию.

Улучшение способности к принятию иных мнений и представлений в подростковом возрасте связано с развитием исполнительных функций, таких как рабочая память, когнитивная гибкость и контроль импульсивности (van der Graaff et al., 2014).

В подростковом возрасте модель психического и контроль поведения снова становятся взаимными ресурсами развития, способствуя решению задач данного этапа развития, таких, как установление и поддержание отношений со сверстниками, психологическая сепарация от родителей, становление Я-концепции. Развитая модель психического позволяет глубже понимать мотивы поведения и небуквальные высказывания других, а контроль поведения обеспечивает учет полученной информации, переключение между различными моделями поведения, подавление неуместного поведения и планирование своих действий в контексте общения, а также восприятие обратной связи.

Роль контроля поведения на протяжении начальных этапов онтогенеза может расцениваться как обеспечение возможностей для ребенка воспользоваться инструментами для понимания внутреннего мира Другого (стабилизировать эмоциональное состояние, оттормозить непосредственные побуждения, оценить последствия своих действий, определить границы своего Я – что мне подконтрольно, а что нет). В то же время и модель психического расширяет возможности контроля поведения – позволяет рассматривать Другого как ресурс для обеспечения саморегуляции, учитывать поведение Другого при реализации собственного поведения и т.д. Это взаимодействие, как мы видели выше, своеобразно и специфично на каждом этапе развития. Обе субъектные функции находятся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии. Все описанные процессы в перспективе ведут к формированию уникального профиля контроля поведения, дающего начало способу самоорганизации, определяющему субъекта, и саморегуляции поведения.

§1.5. Ресурсный подход и контроль поведения

Контроль поведения основан на ресурсах человека и его задача – интегрировать эти ресурсы для достижения поставленной цели. Таким образом, уровень развития контроля поведения оказывается мерой

интегративности психических способностей и свойств человека и определяет уровень развития человека как субъекта (наряду с двумя другими субъектными функциями – пониманием и коммуникацией).

Эффективность контроля поведения определяется тем, насколько успешно человек может интегрировать свои индивидуальные ресурсы для решения жизненных задач. Задачи могут быть связаны с этапами развития человека, однако их конкретную реализацию и способы решения человек выбирает сам, основываясь на своей индивидуальной истории развития и на уникальной композиции доступных ему ресурсов (Сергиенко, Виленская, 2018).

Понятие ресурса возникло в психологии относительно недавно и связано с переходом от описания развития через дефицитарную модель, сравнение с отклоняющимся развитием и выявление факторов риска для развития, к собственно ресурсной модели, определению факторов защиты и развития, того, что помогает человеку жить и развиваться (Antonovsky, 1979, Хазова, 2019).

Представление о психологических ресурсах человека в связи с саморегуляцией, идея о саморегуляции как актуализации определенных ресурсов представлена в ряде зарубежных и отечественных работ (Леонтьев, 2006; Корнилова, 2007; Холодная, 2002; Петровский, 2007; Baumeister, Schmeichel, Vohs, 2007; Psychology of self-regulation, 2009 и другие).

Ресурсы можно описать как средства достижения определенной цели, которые могут накапливаться, распределяться, расходоваться, восстанавливаться.

Ресурсная природа саморегуляции отмечается такими исследователями, как С.А. Хазова (Хазова, 2014) и В.И. Моросанова (Моросанова, 2014, 2021). основаниями для этого предлагаются целесообразность, инструментальность и потенциальная осознаваемость регуляции. Моросанова предлагает различать универсальный регуляторный ресурс и специальные регуляторные ресурсы в зависимости от обобщенности

направленности использования ресурса. В последних работах (Моросанова, 2021) она описывает регуляцию как метаресурс, т.е. ресурс, подходящий для достижения целей в любой области.

Понятие “ресурс” относится к психическому уровню обеспечения саморегуляции. С.А. Хазова подчеркивает отнесенность ресурсов к субъектному уровню, опираясь в том числе на идеи Л.И. Анцыферовой и А.В. Брушлинского об особых “жизненных способностях” субъекта, которые позволяют ему развиваться, преодолевая трудности, и на идеи В.В. Знакова и М.А. Холодной об активном конструировании субъектом собственного психологического пространства и собственной жизни (Анцыферова, 2000; Брушлинский, 2003; Знаков, 2016; Холодная, 2012). Основные характеристики ресурса: доступность для человека; ограниченность; устойчивость; связь с достижением результата; неспецифичность; релевантность ситуации; индивидуальное своеобразие; возможность восполнения и развития (Baumeister, Schmeichel, Vohs, 2007; Hobfoll et al., 2018; Леонтьев, 2011; Сергиенко, 2009; Петрова, 2008; Хазова, 2013).

Выделяется также понятие «резерва», описывающее психофизиологические ресурсы организма (Бодров, 2006). Взаимодействие ресурсов с резервами образует потенциал человека. Понятие потенциала активно разрабатывается в современной психологии: представления об адаптационном потенциале (Маклаков, 2001; Богомолов, 2008), интеллектуально-личностном потенциале (Корнилова, 2007), личностном потенциале (Д.А. Леонтьев, 2006). Потенциал описывается как сложная многоуровневая структура, включающая различные характеристики человека, его жизненный опыт (Посохова, 2013, Корнилова, 2016, Завьялова, 1998, Леонтьев, 2002) Он интегрирует ресурсы устойчивости, саморегуляции и инструментальные ресурсы (Леонтьев, 2002).

Важным аспектом всех этих понятий – резерв, ресурс, потенциал – является не только факт наличия запаса чего-либо, но и возможность или

умение этим запасом воспользоваться, актуализировать свой потенциал (ресурс, резерв).

В этой связи необходимо отметить, что ресурсами являются не сами по себе элементы окружения или свойства человека, но те смыслы, которыми их наделяет сам человек (Hobfoll et al., 2018, Хазова, 2019), т.е. тот или иной аспект внешней или внутренней среды становится ресурсом, только если он оценивается самим человеком как таковой.

Таким образом, человек обладает знанием о собственных ресурсах. Для контроля поведения это верно, видимо, не всегда, поскольку он существует с младенчества, а знание о своих ресурсах предполагает хотя бы какую-то степень рефлексии.

Исследования ресурсов саморегуляции проводились с участием уже достаточно взрослых людей (подростки, юноши, взрослые) (Хазова, 2016) или школьников, но тоже более близких к подростковому возрасту (Моросанова и др., 2017)

Ранние этапы онтогенеза человека остаются в этом плане малоизученными. Однако ресурсы есть и у младенцев, как и контроль поведения, как и способности к категоризации, концептуализации и наделению смыслом всего окружающего и происходящего. Значит, можно говорить о ресурсной основе контроля поведения, начиная с самого начала развития человека.

К ресурсам контроля поведения можно отнести внутренние ресурсы человека и внешние. Такое разделение, конечно, условно, но все же можно провести различие между теми ресурсами, которые человек может найти в самом себе, в своей психике и теми, которые находятся извне и не всегда бывают доступны и подконтрольны.

С учетом того, что было ранее сказано о субъекте, о контроле поведения как способности, ресурсы должны быть также индивидуальны. При том, что потенциально ресурсом может быть что угодно, но индивидуальность человека, его избирательность, создает уникальную композицию ресурсов,

опираясь на которую человек может управлять своим поведением. А индивидуальное своеобразие целей, ради которых он осуществляет регуляцию, еще более подчеркивает эту уникальность.

Наше понимание контроля поведения, которое опирается на ресурсы субъекта, адресовано, прежде всего, индивидуальным ресурсам. Поскольку субъект интегрирует все индивидуальные ресурсы человека, то системообразующим фактором всей системы регуляции выступает именно субъект.

Мы полагаем, что индивидуальность человека, включая его ментальный опыт (когнитивное представление о мире), определяет и саму деятельность, т. е. способность к самоорганизации, а следовательно, целостность на каждом определенном этапе развития существует до становления зрелой и сознательной системы саморегуляции, произвольной активности и служит основой для ее становления в дальнейшем.

Под ресурсной основой контроля поведения мы пониманием индивидуальные когнитивные, эмоциональные и волевые способности субъекта. При этом выраженность выделенных ресурсов имеет сугубо индивидуальный паттерн, то есть соотношение когнитивных, эмоциональных и волевых способностей представлено у каждого человека в разных соотношениях. Это предположение ведет к гипотезе о своеобразии контроля поведения и своеобразии предпочитаемых стилей саморегуляции (Сергиенко, Виленская, 2018).

Итак, что может служить ресурсом контроля поведения?

Темперамент. Способности к саморегуляции отчасти базируются на темпераментальных характеристиках (Kochanska, 1995; Pulkkinen, Feldt, Kokko, 2005; Rothbart et al., 2004). Так, А. Томас (Thomas) и С. Чесс (Chess) выделяют в темпераменте адаптацию к новому опыту, настойчивость при противодействии, способность успокаиваться, интенсивность эмоциональных реакций (Thomas, Chess, 1989). В регулятивной теории темперамента Я. Стреляу значительное внимание уделяется соотношению активности и

реактивности, связанному с достижением оптимального для индивида уровня эраузала (Strelau, 2008). Темперамент в связи с саморегуляцией рассматривается, как правило, в рамках модели М. Ротбарт, предполагающей в качестве одной из ведущих характеристик темперамента контроль усилий (*effortful control*), или волевой контроль (Rothbart et al., 2011, Eisenberg, 2012). М. Ротбарт определяет его как способность тормозить доминирующий ответ в пользу субдоминантного ответа, способность планировать и способность находить ошибки (Rothbart et al., 2014). Контроль усилий связан со сниженной негативной эмоциональностью, в том числе лонгитюдно (Eisenberg at al., 2011) и основывается на физиологических механизмах, обеспечивающих ориентировочное внимание (Rothbart et al., 2014), таким образом этот концепт позволяет связать воедино представления о темпераменте, эмоциональной регуляции и исполнительных функциях.

Интеллект. Взаимоотношения интеллекта и саморегуляции неоднозначны. Наибольшее внимание исследователей привлекают взаимосвязи интеллекта и исполнительных функций (ИФ), т.е. метакогнитивных способностей, ответственных за организацию когнитивных функций в рамках решения тех или иных задач (достижения целей), содержательно близких к когнитивному компоненту контроля поведения. Ф. Зелазо, один из авторитетнейших исследователей ИФ, полагает, что они тесно связаны с интеллектом, но не тождественны ему, при этом ИФ в большей мере связаны с флюидным интеллектом, играя важнейшую роль в планировании, предсказании, установлении закономерностей и т.п. У взрослых и подростков обнаруживаются устойчивые корреляции между интеллектом и различными составляющими ИФ, у детей данные неоднородны (Zelazo et al., 2016). Так, например, в раннем исследовании Уэлша с соавторами (Welsh et al., 1991) было обнаружено, что большинство заданий на ИФ, такие, как зрительный поиск, вербальная беглость, моторное планирование, «Ханойская башня», Висконсинский тест сортировки карт, и тест «Сравнение похожих рисунков» (тест Кагана) у детей не связаны с показателями интеллекта. Основываясь на

этих результатах и своих собственных данных, А. Ардила предполагает, что ИФ надо разделить на метакогнитивные (рабочая память), близкие содержательно к интеллекту и хорошо коррелирующие с ним, и эмоционально-мотивационные (торможение и гибкость), которые практически не связаны с показателями интеллекта (Ardila, 2018). Однако в других работах при исследовании взаимосвязей между ИФ и интеллектом у детей младшего школьного возраста были обнаружены достаточно существенные корреляции всех исполнительных функций и интеллекта (Brydges et al., 2012; Buha, Gligorovic, 2016).

Еще одним доводом в пользу связи интеллекта и регуляторных способностей могут служить данные о саморегуляции у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, с отставанием в психическом развитии. У таких детей, наряду с интеллектуальным снижением, отмечаются и нарушения саморегуляции, они часто невнимательны, импульсивны, ригидны, испытывают трудности при планировании деятельности, регуляции эмоций, обнаружении и коррекции своих ошибок и т.д. (Бабкина, 2016, Кисова, 2013, Ульенкова, 1994). В то же время у таких детей характерные нарушения саморегуляции могут отмечаться и при сохранном или пограничном уровне интеллекта, что ставит вопрос о специфике использования такими детьми интеллекта как ресурса для контроля поведения.

Социальные отношения как ресурс контроля поведения

Развитие саморегуляции ребенка раннего возраста во многом зависит от чувствительности и отзывчивости родителей на его сигналы (Мухамедрахимов, 2003, Kopp, Neufeld, 2003). Реакции взрослого помогают младенцу регулировать эмоции, а сами родители осуществляют прямую внешнюю регуляцию.

По мере взросления ребенка расширяется арсенал родительской помощи в регуляции поведения и эмоций. Он включает обучение конкретным стратегиям (переключение внимания, поиск информации, переоценка),

утешение или наказание ребенка, а также стимулирование самостоятельной регуляции через социальные и материальные поощрения и наказания (Power, 2004, Сергиенко и др., 2010, Виленская, 2009). Стратегии регуляции поведения ребенка, применяемые родителями, влияют на выбор регуляторных стратегий ребенком (Cassano et al., 2007, Kochanska et al., 2009). Эффективные стратегии поддерживают развитие самоконтроля, моделируя желаемое поведение. Чрезмерно требовательный или непредсказуемый стиль взаимодействия может препятствовать развитию ЭР (Eisenberg et al., 2010, Morris et al., 2017, Виленская, 2011б, 2014).

Различные ситуации, в которые человек попадает, события, которые человек переживает, полученный в результате опыт тоже могут быть ресурсом для контроля поведения в том числе, но этот тип ресурса для контроля поведения пока еще слабо изучен.

Таким образом, в контроле поведения можно выделить (если говорить о внутренних ресурсах, вынося пока за скобки ресурсы, получаемые путем социального взаимодействия) когнитивные ресурсы (связанные с интеллектом, метакогнитивными процессами и способностями), эмоциональные, связанные с темпераментальными характеристиками человека, и волевые, связанные с мотивацией человека и также с темпераментальными его особенностями.

Далее мы рассмотрим основные компоненты контроля поведения в соответствии с основными типами ресурсов, используемых при контроле поведения.

§1.6. Структура контроля поведения

Одним из первых когнитивных процессов, изучавшихся в связи с саморегуляцией было внимание. Внимание исследовалось в основном как когнитивный процесс, но его регулятивные аспекты были замечены очень рано. Уже в первых исследованиях внимания подчеркивается организующая роль внимания, избирательность, которую оно обеспечивает.

Всплеск интереса к вниманию произошел в 50-е годы в связи с «когнитивной революцией» и привел к формулированию множества теорий внимания, начиная с Д. Бродбента. Именно Д. Бродбент ввел различение автоматических и контролирующих когнитивных процессов и предложил понятие «селективное внимание» (Broadbent, 1987). Так в когнитивной психологии утвердилось представление об избирательной функции внимания. Дальнейшая разработка вопросов когнитивной регуляции наиболее активно происходила в работах М. Познера (Posner, Snyder, 1975 и др.). Его работы стояли у истоков изучения исполнительных функций (executive functions), которые заняли доминирующее место в исследованиях саморегуляции, рассматриваясь как составные части когнитивной регуляции. М. Познер активно использовал термин «когнитивный контроль» в связи с вниманием (в книге “Attention and cognitive control”, 1975).

Здесь необходимо отметить, что понятие «когнитивный контроль» или «когнитивные контроли», пожалуй, впервые использовалось Р. Гарднером и сотрудниками Меннингерской клиники в работах, посвященных когнитивным стилям. Они представляют собой индивидуальные способы переработки информации и обеспечивают реалистическое, адаптивное и индивидуально-своеобразное восприятие реальности. Здесь мы снова видим мотив избирательности. Сочетание когнитивных контролей и образует собственно когнитивный стиль (Gardner et al., 1959; Gardner et al., 1960, Холодная, 2004). Среди когнитивных стилей можно обнаружить, те, которые в современной терминологии относятся к исполнительным функциям, т.е. к процессам когнитивной регуляции. Это, например, ригидность/гибкость, т.е. легкость смены способа действия, переключения на другую информацию, и в некоторой степени импульсивность-рефлективность (хотя содержание ее как когнитивного стиля и исполнительной функции несколько различно). Уже в относительно ранних исследованиях когнитивных стилей была отмечена связь с регулятивными способностями. Рефлективные дети лучше контролировали свои движения и более успешно использовали речь для саморегуляции

(Messer, 1976). В дальнейшем была показана связь когнитивных стилей с рабочей памятью (Wang, Kao, 2022) и онлайн-саморегуляции с поленезависимостью (Sezgin, 2022).

Впоследствии регуляторная функция когнитивных стилей отошла на задний план, но идея существовании метакогнитивных функций или способностей, организующих познаний и направляющих работу когнитивных процессов, продолжилась в виде концепции исполнительных функций.

Исполнительные функции (ИФ) представляют собой совокупность когнитивных процессов, регулирующих и контролирующих другие когнитивные функции. Основные компоненты, выделяемые большинством авторов (Carlson et al., 2004, Diamond, 2000, Garon et al., 2008, Chan et al., 2008, Miyake et al., 2012 и др.), включают рабочую память, внимание (особенно переключение и распределение), когнитивную гибкость, тормозный контроль, планирование, а также поиск и коррекцию ошибок.

Рабочая память обеспечивает удержание и оперирование информацией, необходимой для решения текущей задачи, связывая прошлое, настоящее и будущее, позволяя учитывать различные аспекты происходящего (Baddeley, 1986).

Внимание, как регуляторный процесс, предполагает подавление импульсивности, устойчивость к помехам и действие в соответствии с должным, (что сближает его с волевыми процессами) (Сергиенко, Виленская, 2018). Распределение внимания подразумевает избирательность, включая торможение внимания в отношении одних аспектов и активизацию - в отношении других (Norman, Shallice, 1986).

Когнитивная гибкость – это способность к переключению перспектив и адаптации к изменяющимся условиям, что важно в контексте целенаправленного поведения (Miyake et al., 2000).

Тормозный контроль, являясь одной из ключевых ИФ, представляет собой способность подавления активированных когнитивных элементов,

несоответствующих действий и иррелевантных стимулов, прерывая обработку информации, мешающую достижению цели (Rothbart et al., 2011).

Планирование – процесс организации деятельности для достижения цели, включающий создание плана, его выполнение, интеграцию с другими планами и предвидение развития событий. Этот процесс охватывает оценку, выбор последовательности мыслей и действий.

Поиск и коррекция ошибок также рассматриваются как неотъемлемые компоненты ИФ, необходимые для достижения целей цели (Miller, Cohen, 2001, Zelazo et al., 1997).

Некоторые исследователи предлагают рассматривать ИФ как единый конструкт (Garon, Brison, 2008, Miyake et al., 2000), где система внимания играет роль главного организующего компонента. Развитие ИФ в старшем дошкольном возрасте связывается с развитием внимания и интеграцией его составляющих.

Понятие «исполнительные функции» близко к представлению о когнитивном контроле, однако понятие контроля поведения шире, включая когнитивные и волевые компоненты регуляции. Исполнительные функции можно рассматривать как вариант операционализаци когнитивного контроля, те конкретные инструменты, при помощи которых субъект осуществляет когнитивную регуляцию (Виленская, 2016б).

Когнитивный контроль – это набор способностей, обеспечивающих анализ и упорядочивание внешней и внутренней среды, создание ментальных моделей ситуации и событий и оперирование ими. Когнитивный контроль включает в себя те способности, которые более специфичны для управления когнитивными процессами (от перцептивного анализа до создания ментальных схем, а также некоторые стилевые когнитивные способности) (Сергиенко, Виленская, 2018).

Эмоциональный контроль

В исследованиях эмоциональной регуляции существует два больших направления: изучение регуляции эмоций (Дж. Гросс, Дж. Томпсон, Н.

Эйзенберг и др.) и исследование роли эмоций в регуляции поведения (работы В.К. Вилюнаса, К. Изарда, П.В. Симонова, В.В. Лебединского, К. Лоренца, З. Фрейда, Дж. Кампоса). Однако М.А. Падун указывает, что четко разграничить эти данные понятия невозможно: с одной стороны, регуляция поведения и достижение целей приводит к положительным эмоциям или нормализации эмоционального состояния, а с другой стороны - для достижения цели необходимо оптимальное эмоциональное состояние (Падун, 2010).

Эмоциональная регуляция (ЭР) представляет собой комплекс процессов, посредством которых люди распознают, отслеживают, оценивают и модифицируют свой эмоциональный опыт. Эти процессы могут модулировать как интенсивность, так и продолжительность эмоциональных реакций, затрагивая как негативные, так и позитивные эмоции, каждая из которых несет значимую информацию (Philips, Power, 2011).

Адаптивная ЭР способствует повышению качества жизни, будучи необходимой при угрозе физической или психологической целостности, а также при поддержании оптимального эмоционального состояния для достижения целей *(*Hoeksma et. al., 2004*)*. Эффективность ЭР оценивается по способности справляться с нежелательными эмоциями, разнообразию используемых стратегий, соответствию эмоционального поведения текущему контексту, социальным нормам и целевым установкам (Падун, 2010). В различных подходах к регуляции эмоций выделяются более и менее адаптивные стратегии, однако важным аспектом эмоциональной регуляции является гибкость в применении различных стратегий. Жесткая приверженность одной или ограниченному числу стратегий так же может вести к дезадаптации.

Можно выделить несколько подходов к определению эмоционального развития и регуляции эмоций.

Мотивационный подход рассматривает эмоции как фундаментальный мотиватор психических процессов, а регуляцию эмоций – как аналог общей

саморегуляции, поскольку эмоциональное развитие играет ведущую роль в становлении личности (Изард, 2002).

Функциональный подход трактует эмоциональное развитие как процесс совершенствования подстройки эмоционального опыта к внешним событиям, а регуляцию эмоций – как адаптационный механизм. Осознание эмоций, оценка обстоятельств, которые их вызвали и активный выбор эмоциогенных ситуаций становятся ключевыми аспектами регуляции эмоций (Campos et al., 2004).

Динамический подход акцентирует внимание на динамике индивидуального опыта, где эмоции служат для его оценки. Регуляция эмоций здесь выступает как механизм, обеспечивающий целостность опыта и позволяющий избирательно мобилизовать эмоции для достижения целей (Eisenberg, 2012).

Когнитивный подход отводит доминирующую роль когнитивным процессам в обработке эмоциональной информации (Lazarus, Folkman, 1984). В рамках этого подхода регуляция эмоций рассматривается как основа поведенческой регуляции (Kopp, 1982, 1989) и подсистема самоконтроля, отвечающая за распределение, модификацию и контроль эмоционального возбуждения (Pulkkinen, Kokko, 2017).

В отечественной психологии основы изучения регуляции эмоций были заложены в работах А.В. Запорожца (Запорожец, 1986), посвященных механизмам эмоционального предвосхищения, и в работах о социальных эмоциях Л.И. Божович (Божович, 1979). Исторически регуляция эмоций понималась как целенаправленное, осознанное, вербально или образно опосредованное изменение эмоционального состояния, обусловленное отношением к миру и формированием эмоциональных переживаний (Капитоненко, 2007). Современные отечественные исследования развивают деятельностный подход, рассматривая деятельность как основу эмоционального развития, а эмоции – как регуляторы деятельности (Изотова, 2017). В настоящее время ЭР часто изучается в рамках более широких

концепций саморегуляции, таких как осознанная саморегуляция (Моросанова, 2010), регуляция психических и функциональных состояний (Дикая, 2003, Леонова, 2007), а также в контексте исследований контроля поведения (Сергиенко и др., 2010).

Одной из наиболее известных и влиятельных концепций регуляции эмоций является концепция Дж. Гросса (Gross, 2014). Эта модель предполагает пять этапов развития эмоциогенной ситуации и соответственно пять типов стратегий, которые человек может применить для регуляции эмоций: выбор ситуации, активное ее изменение, изменение фокуса внимания, переоценка смысла ситуации и ее последствий, подавление физиологических и поведенческих реакций на ситуацию (Gross, 2014, Падун, 2010).

Необходимо отметить, что хотя регуляция эмоций часто рассматривается как осознанный процесс, сознательное решение изменить эмоцию или эмоциональное поведение, она также осуществляется на различных уровнях, и далеко не все из них осознаваемы. Существует, например, автоматическая регуляция эмоций – целенаправленное изменение эмоций без принятия осознанного решения делать это, без включения внимания в данный процесс, без сознательного контроля (Падун, 2010). Например, конструкт ориентации на действие в подходе Ю. Куля можно расценивать как реагирование на стрессовые ситуации активными действиями без сосредоточения на эмоциональном переживании ситуации. Под тем же углом зрения можно рассмотреть проблемно-ориентированный копинг, когда человек фокусируется не на эмоциональных переживаниях, а на решении проблемы, соответственно, изменение эмоционального состояния происходит «фоновым» образом.

Сичетти с соавторами предлагают описать эмоциональную регуляцию, как трехуровневую систему, включающую нервные процессы, эмоциональную экспрессию (отражение эмоций в поведении) и субъективные переживания. Все эти компоненты действуют совместно, организуя и мотивируя поведение. Эмоциональная регуляция координирует все эти

разноуровневые процессы и интегрирует их, степень интеграции их можно рассматривать как показатель личностной зрелости человека (Cicchetti, Ackerman, Izard, 1995).

Хотя эмоциональная регуляция рассматривается часто как относительно независимая от других компонентов регуляции (Т. Нигг даже отмечает различную терминологию для описания эмоциональной и когнитивной регуляции (Nigg, 2017)), наметилась явная тенденция к интеграции эмоциональной регуляции и когнитивной регуляции (Korucu et al., 2022, Blair & Raver, 2015, Calkins, Hill, 2007), а также и волевой, которая в зарубежных работах чаще рассматривается как мотивационная и/или поведенческая (Franca et al., 2025).

Связующим звеном между регуляцией эмоций и когнитивной регуляцией может служить эмоциональный интеллект (Сергиенко, 2019).

Все модели эмоционального интеллекта включают умение или способность регулировать свои и чужие эмоции (Mayer&Salovey, Goleman, Д.В. Люсин, Е.А. Сергиенко), а также служащие основой для него способности понимать, оценивать, сравнивать эмоции, понимать причины и последствия возникновения эмоций (Люсин, 2004, Сергиенко, 2019, Mayer et al., 1999). В последнее время стали появляться работы, в которых анализируется связь уровня эмоционального интеллекта и способности к регуляции эмоций, например, теоретически, на базе модели регуляции эмоций Дж. Гросса (Peña-Sarrionandia et al.,2015). Эта модель интеграции предполагает, что люди с высоким эмоциональным интеллектом могут регулировать эмоции с момента из возникновения и имеют множество стратегий регуляции. Получены и эмпирические доказательства связи эмоционального интеллекта и регуляции эмоций — люди с более высоким эмоциональным интеллектом лучше регулируют свои эмоциональные реакции как в краткосрочной, так и в более длительной перспективе (Zysberg., Raz, 2019); однако представления человека о своих способностях к пониманию и управлению эмоциями в большей мере

связано с его реальной регуляцией эмоцией, чем инструментальная оценка этих способностей (Bucich, MacCann, 2019).

Вопрос о соотношении регуляции эмоций и эмоционального интеллекта остается пока далеким от разрешения, в первую очередь в силу дискуссионности природы эмоционального интеллекта. Он рассматривается либо как набор специфических способностей, либо как сложное психическое образование, имеющее смешанную природу. В первом случае его, видимо, можно рассмотреть как предпосылку или один из факторов для развития регуляции эмоций, во втором он будет рассматриваться как часть системы регуляции, отражающий индивидуальные предпочтения в регуляции эмоций регуляции, возможно, как ее ресурс. Однако ответ на этот вопрос требует дальнейших исследований в области эмоционального интеллекта и его соотношения с регуляцией эмоций (Виленская, 2020).

Эмоциональный контроль как компонент контроля поведения – это, прежде всего, способность справляться со стрессом, вызванным внешними воздействиями, и регулировать собственный уровень эраузала. Он включает также способности к распознаванию, интерпретации и прогнозированию собственных эмоций и эмоций другого. Эмоциональный контроль объединяет различные аспекты регуляции эмоций: контроль выражения эмоций, контроль эмоционального состояния, способы регуляции эмоциональных состояний, распознавание, интерпретацию и прогнозирование собственных эмоций и эмоций другого. Процесс регуляции эмоций, так же, как и когнитивная регуляция, может протекать на разных уровнях, быть как осознаваемым, так и неосознаваемым.

Волевой контроль

Изначально разработка феномена воли происходила в рамках философии, причем внимание ученых привлекала не столько воля как таковая, но и вопрос «свободы воли». В психология воля рассматривается на разных уровнях: на уровне мотивации, поведения, когнитивных процессов,

личностных качеств, в последние годы возник интерес к нейрофизиологическим механизмам волевого и произвольного поведения.

Еще Аристотель различал произвольные действия, или поступки, и действия непроизвольные. Интересно, что к поступкам он относил действия, источник которых лежит в самом человеке, осуществляемые по осознанному решению в результате выбора из нескольких возможностей. Это близко к идеям самодетерминации (Deci, Ryan, 2002) и субъектности (Брушлинский, 2003, Рубинштейн, 2003). К непроизвольным действиям Аристотель относил действия, совершаемые в отсутствие выбора, при недостатке информации, под давлением обстоятельств (Ждан, 2004). Здесь можно увидеть многие ключевые темы, которые позже будут развиваться в психологии саморегуляции: саморегуляция и принятие решения, саморегуляция в сложных жизненных ситуациях, саморегуляция и произвольность, соотношение активности человека и ситуативных факторов при осуществлении саморегуляции и т.д.

Дальнейшие философские исследования саморегуляции в основном касались проблемы свободы воли, при этом воля рассматривалась либо как желание или стремление человека к совершению действия или достижению результата (Фома Аквинский, Гоббс, Шопенгауэр, Гартли), либо как механизм совершения человеком выбора (Декарт, Спиноза). В дальнейшем в психологии эти традиции оформились в мотивационное или регулятивное понимание воли.

Принципиальным моментом человеческой психической саморегуляции является также способность ставить перед собой отсроченные цели, создавать сложные планы, рассчитанные на длительное многоступенчатое осуществление, создавать для этого внеситуативные ментальные модели, жертвовать удовлетворением сиюминутных потребностей ради более отдаленных целей (Сергиенко, 2006). Напомним также, что иерархия мотивов в теории деятельности А.Н. Леонтьева практически отождествлялась со

структурой личности (Леонтьев, 1975, Божович, 2008), т.е. регуляторные возможности становились основой для формирования личности.

Воля была одним из первых регулятивных процессов, изучаемых в психологии. Довольно быстро, правда, в поле зрение психологов попало и внимание, как родственный воле процесс – и тот и другой сопровождаются явственным субъективно переживаемым усилием, и тот и другой призваны организовать и упорядочить деятельность, однако в силу разных причин судьба понятий воли и внимания в психологии была очень различна.

В первых исследованиях воля изучалась как мотивационный процесс. «Мотивационные» традиции изучения воли были заложены В. Вундтом, который связывал волю с эмоциональными процессами и с влечениями. Простейшим волевым процессом для Вундта был аффект и обусловленное им действием. Однако воля была также и механизмом апперцепции, отбирающим и объединяющим разрозненные ассоциации, т.е. воля оказывается в центре психической активности человека. П. Жане также отмечал синтезирующую функцию воли (Марцинковская, 2001).

Достаточно подробно анализировал вопросы психологии воли Н. Ах, который, признавая связь воли и мотивации, однако, различал их. Мотивация становится волей лишь при условии, что ее сила превышает определенный порог. Функция воли заключается в усилении мотивации и преодолении препятствий, возникающих на пути реализации мотива. Он одним из первых отметил субъективную составляющую воли как эмоциональное переживание усилия (Шапкин, 1997).

Надо отметить, что несмотря на понимание важности воли и даже отведение ей места центральной инстанции, организующей психические процессы (Вундт, Жане, Джемс), судьба этого понятия в психологии оказалась весьма сложной. С самого возникновения психологии присутствовали сомнения в онтологическом статусе воли, высказываемые по большей части физиологами (Иванников, 2006, 2016, Сеченов, 1995), Л.С. Выготский даже классифицировал теории воли на автономные и гетерономные, т.е.

отрицающие волю как самостоятельный психический процесс и признающие ее таковым (Кравцов, 2012, Выготский, 1984).

. Наиболее радикально поступил К. Левин, который, признавая координирующую роль мотивационных и волевых процессов в психике и выборе из нескольких квазипотребностей той, которая будет реализована, отождествил волю и мотивацию, отметив неопределенность психического содержания понятия «воля» (Левин, 2001). Вследствие этого воля как самостоятельное психологическое понятие из зарубежной психологии исчезло на несколько десятилетий.

Одним из немногих ученых, продолжавших исследовать психологию воли, был Х. Хекхаузен. Используя «модель Рубикона», он разделил мотивацию и волю, рассматривая последнюю как часть мотивационного процесса. В его четырехстадийной модели мотивации волевая регуляция занимает позицию между принятием решения и его реализацией. Воля, таким образом, выполняет три функции: инициацию действия, поддержание намерения до достижения цели и преодоление препятствий. Таким образом, воля трактуется как сила, обеспечивающая начало и осуществление действия, а также способность к преодолению препятствий (Хекхаузен, 2003).

Ученик Хекхаузена Ю. Куль, продолжая изучение воли, создал концепцию «контроля за действием». Однако в дальнейших исследованиях волевые процессы чаще стали описываться через понятия «самодетерминация» (Deci, Ryan, 2002), «саморегуляция» и «самоконтроль» (Nigg, 2017). Исследования саморегуляции и самоконтроля сосредоточились преимущественно на когнитивных и эмоциональных, а не на собственно волевых аспектах регуляции.

А. Роскис отмечает многозначность термина «воля», который может означать инициирование действия, намерение, принятие решения, контроль за исполнением или даже эмоциональное состояние (Roskies, 2010). Понятие воли оказывается тесно связанным с концепциями мотивации и когнитивного контроля (Brass et al., 2013).

Исследования воли в отечественной психологии не смогли избежать проблем, связанных с неопределенностью понятия воли, размытостью его содержания, объединением весьма разнородных феноменов под одним «зонтичным» термином (Смирнова, 1990, Шульга, 1994, Иванников, Монроз, 2015, Шапкин, 1997). Следствием такого положения дел стало заметное снижение интереса к исследованиям воли, начиная с 80-х годов XX века (Иванников, 2016).

При этом отечественная наука имеет основательные традиции в изучении воли в рамках в основных психофизиологических концепций. Одна из них, связанная с именами Сеченова и Павлова, построена вокруг понятия рефлекса, который является основным механизмом нервной системы, устанавливающий соответствие между внешней средой и организмом, обеспечивающий адаптивное реагирование на изменения окружающей среды. В рамках такого подхода воля – это возможность задерживать, подавлять рефлекс (Сеченов, 1995, Павлов, 1949). Такое понимание воли можно соотнести с понятием тормозного контроля (inhibitory control), широко используемым в современной психологической литературе.

Иной взгляд на волевые процессы развивался в рамках концепции А.А. Ухтомского (Ухтомский, 1966) о доминанте и в теории функциональных систем П.К. Анохина (Анохин, 1975). Ухтомский рассматривал волю как источник энергии, позволяющий преодолевать препятствия, побуждающий к достижению цели.

Далее исследования воли в психологии развивались в основном в рамках культурно-исторической теории. Сущность воли по Выготскому – овладение собой, своими психическими процессами, в т.ч. и мотивацией, осмысление и переосмысление ситуации, мнений и побуждений к действию. Особо Выготский подчеркивал роль знака как искусственного «средства поведения» своеобразного «орудия труда» при помощи которого человек овладевает своей психикой (Выготский, Лурия, 1993). Выготский же указывал на существование переживания волевого процесса как специфического

переживания, не сводимого к переживаниям других психических процессов (Кравцов, 2012). Еще более усилена эта позиция было в работах Л.И. Божович, которая отводила волевой активности, определяющей поведение человека в соответствии с осознанным долгом в отличие от непосредственных желаний, центральное место в психологии личности (Божович, 2001). Л.И. Божович утверждала, что воля – не отдельная психическая функция, а должна быть рассмотрена в качестве основы для структуры личности, дающая ключ для понимания ее целостности. В ряде работ Л.И. Божович и ее сотрудников были проанализированы стадии и механизмы развития воли в течение детства (Божович, 1995, 2008, Толстых, 2007).

Регуляторный аспект воли подчеркивал М.Я. Басов (Басов, 2007). Басов определял волю как психический механизм регуляции личностью психических функций, которые она перестраивает в соответствии с текущей задачей. Основным механизмом воли он полагал внимание. Таким образом, в понимании Басова воля не является причиной мыслей, чувств, действий, а регулирует их при помощи внимания, рассматривавшегося им как когнитивный аналог воли (Виленская, 2021).

С.Л. Рубинштейн рассматривал волевой акт как избирательный процесс, включающий сознательный выбор и принятие решения. Он подчеркивал, что воля проявляется в поведении, относясь к побуждению, а не к исполнительной регуляции. Рубинштейн выделял четыре стадии волевого действия, схожие с предложенными Хекхаузеном, но с более детальным рассмотрением этапа принятия решения, включающего актуализацию побуждения, борьбу мотивов, принятие решения и исполнение.

Волевые действия, согласно Рубинштейну, определяются как действия, регулируемые осознанной целью, выступающей в роли мотива (Рубинштейн, 1959). Это определение отличает волю от желания или мотива, акцентируя внимание на осознанной постановке цели и ее мотивационной функции. Субъект волевого действия активно управляет своей деятельностью, самостоятельно ставя и осознавая цели. Таким образом, воля трактуется как

процесс регуляции деятельности через целеполагание и концентрацию усилий на достижении поставленных целей.

Эти представления были развиты в представлении о контроле поведения в рамках системно-субъектного подхода (Сергиенко, Виленская, 2018, Виленская, 2021)

Представление о воле как особом личностном уровне регуляции, опосредованном сознанием, ценностями, знаниями человека о мире и о себе разрабатывает в настоящее время В.И. Иванников (Иванников, 2016).

В волевом поведении можно выделить два этапа: принятие решение и реализация его в поведении. Важнейшая характеристика воли – способность к волевым усилиям, а также длительность волевого напряжения. Волевое усилие подавляет эмоции, не связанные с достижением цели или мешающие ему, но цель и сама обладает эмоциональным зарядом. Волевое действие направлено на будущее, связано с будущей целью и с будущей, а не актуальной ситуацией (Виленская, 2021).

Волевой контроль можно описать как способность управлять своим поведением, подчинять действия цели и удерживать намерение, несмотря на отвлекающие импульсы и препятствия. В онтогенезе он формируется постепенно. В раннем возрасте он существует в виде контроля действий как контроля отдельных действий и поведенческих актов, то есть как возможность организовать целостное действие и удержать его структуру. По мере развития важное значение приобретает контроль импульсивности — способность затормозить доминирующую, но неадекватную реакцию в пользу менее выраженного, однако более релевантного ответа. На более поздних этапах волевой контроль становится основой собственно волевых действий, в которых человек не только выбирает цель, но и сохраняет направленность на ее достижение, преодолевая препятствия, отвлекающие воздействия и внутренние колебания.

§ 1.7. О возможности интеграции различных аспектов саморегуляции

Проблема интеграции различных аспектов саморегуляции в последние годы поднимается все чаще, ученые, работающие в различных парадигмах, задаются вопросом, не связаны ли между собой различные регуляторные процессы, и если да, то как.

Делаются попытки объединения различных видов саморегуляции на теоретическом уровне, на уровне различных теорий саморегуляции. Сюда можно отнести уже рассматривавшиеся ранее интегративные теории саморегуляции.

Например, модель когнитивной регуляции Л. Пулккинен предполагает возможность когнитивной регуляции эмоциональных состояний и их выражения в поведении (Pulkkinen, 1992, 2006, 2009), т.е. когнитивная регуляция оказывается средством для регуляции эмоций.

В какой-то мере противоположные отношения между эмоциональной и когнитивной регуляции рассматриваются в теории произвольного и непроизвольного контроля Т. Гошке (Goschke, 2008), где основным видом регуляции является когнитивный контроль, а эмоциональный контроль обеспечивает баланс различных возможностей когнитивной регуляции (удерживать внимание на цели или гибко реагировать на изменения окружающей обстановки). Гошке предполагает, что в обеспечении этого баланса и переключении между различными полюсами контроля участвуют также и мотивационные процессы. Таким образом, в его теории, как и в контроле поведения объединяются когнитивные, эмоциональные и волевые процессы, хотя эмпирически эти процессы пока остаются неизученными.

Когнитивно-динамический подход Ж. Нюттена (Нюттен, 2004) также реализуют комплексный подход к саморегуляции. В нем на теоретическом уровне также полагается единство когнитивных и мотивационных процессов. При этом, как указывает Д.А. Леонтьев, эта теория находится в ряду тех теорий и моделей, где акцент смещается от процессов (мотивационных и

когнитивных) на сознание и личность в целом (Леонтьев, 2002), т.е. осуществляется не просто механическое объединение различных процессов, но предлагается более широкий, интегративный взгляд на человека. Однако, как нами уже отмечалось, конкретные механизмы взаимодействия когнитивных и мотивационных процессов, переходы от целеполагания к реализации намерения в действии Нюттеном был рассмотрены недостаточно.

К тому же ряду теорий, предлагающих более широкий взгляд на человека как на целостную личность, относится теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Дергачева, 2002). Основополагающим конструктом в ней является мотивация, на которой основывается воля как способность сознательного выбора детерминант поведения, разрешать конфликты между потребностями. В качестве субтеории в теорию самодетерминации входит теория когнитивной оценки, утверждающая, что на мотивацию влияют не сами объективные характеристики событий, а то значение, которое придает им человек, его интерпретация событий. Таким образом, здесь в явном виде связаны волевая и когнитивная регуляция.

Концепции личностного потенциала (Д.А. Леонтьев, 2002, 2011) и интеллектуально-личностного потенциала (Т.В. Корнилова, 2007) также можно отнести к интегративным концепциям саморегуляции, хотя выделяемые авторами компоненты регуляции отличаются от таковых в контроле поведения, но сами подходы предполагают объединение различных процессов, способностей, подсистем в процессе саморегуляции. Более того, Т.В. Корнилова отмечает, что разделение когнитивного и личностного (личностно-мотивационного) компонента непродуктивно и является рудиментом двух отдельных традиций исследования выбора, и предлагает вариант их интеграции в рамках теории интеллектуально-личностного потенциала при помощи понятия динамических регуляторных систем.

На эмпирическом уровне также активно предпринимаются попытки поиска свидетельств взаимосвязи различных компонентов саморегуляции. Некоторые авторы считают ИФ когнитивным аспектом саморегуляции, понимая

саморегуляцию как способность модулировать и контролировать когнитивную деятельность, эмоции, поведение и внимание при целенаправленном поведении в различных ситуациях и контекстах (Inzlicht et al., 2021; Li et al., 2021), однако все отмечают сложность проблемы и большую вариативность определений и подходов к саморегуляции, самоконтроля, регуляции поведения и т.д.

ИФ и саморегуляция (ее проявления в поведении, регуляция эмоций и социальных взаимодействий) часто рассматриваются как частично перекрывающиеся, функционально совпадающие конструкты (e.g., McClelland et al., 2014). Более того, вмешательство, направленное на одну из способностей, часто вызывает улучшение и другой, давая теоретические и эмпирические основания для связи между ними и ожидания их совместного развития (e.g., Domitrovich et al., 2007).

Однако есть доказательства, что эти способности должны рассматриваться как функционально раздельные. Например, вопреки ожиданиям, эффект от вмешательства в одну способность нечасто переносится на другую. Хотя и наблюдаются кросс-секционные корреляции между ИФ и саморегуляцией. Это может быть связано с неточностью измерений, и теоретические модели предполагают различные механизмы этих способностей. Хотя есть модели, которые пытаются интегрировать их при объяснении поведения (Hofmann et al., 2012). Недостаток ясности также связан с отсутствием единства по поводу определения, разграничения и измерения этих конструктов, что затрудняет создание моделей, которые бы интегрировали развитие ИФ и саморегуляции (Howard et al., 2021).

Например, саморегуляция часто рассматривается как регуляция эмоций и их проявлений. В то же время факторный анализ оценок саморегуляции часто выявляет отдельные эмоциональные, когнитивные и поведенческие факторы (например, Howard and Melhiush, 2017; Howard et al., 2019). В то время как когнитивная саморегуляция часто связывается с вниманием и когнитивным контролем более высокого порядка (Blair, 2016), понятие

поведенческой саморегуляции часто используется для описания способности детей контролировать свои действия в повседневных контекстах (Howard and Melhiush, 2017).

Хотя исполнительные функции (ИФ) и саморегуляция частично пересекаются в теоретическом плане, характер их взаимосвязи, механизмы взаимодействия и динамика этих отношений в детском возрасте остаются недостаточно изученными. Так, в одной из моделей ИФ трактуются как способность преодолевать преграды и препятствующие достижению цели импульсы с целью снижения расхождения между фактическим и целевым состоянием (Baumeister & Heatherton, 1996). В рамках этой концепции ИФ рассматриваются как необходимые, но недостаточные условия для эффективной саморегуляции: существенную роль также играют удержание цели и мотивация поддерживать усилия до её достижения. Альтернативная, двунаправленная модель подчеркивает, что ИФ выступают нисходящими механизмами, которые позволяют направлять внимание и регулировать уровень возбуждения для организации целенаправленного поведения (Blair & Ursache, 2011; Blair, 2016). При этом «снизу-вверх» мобилизация ИФ зависит от активности стрессореактивных систем, эмоциональных реакций и механизмов внимания, так что очень высокие или очень низкие уровни возбуждения могут ослаблять эффективность ИФ (Blair & Dennis, 2010). В этом смысле способность к саморегуляции хорошо отображается перевернутой U-образной кривой Йеркса-Додсона, где умение использовать ИФ максимизируется при умеренных уровнях реактивности систем управления эмоциями и вниманием, но снижается при чрезмерно высоких или низких уровнях реактивности (Arnsten, 2009).

Некоторые модели предполагают, что ИФ лежат в основе саморегуляции (Doebel, 2020) – способность регулировать внутренние состояния (мысли и внимание) лежит в основе регуляции поведенческих проявлений. В пользу этой модели есть эмпирические свидетельства (хотя и не однозначные) о том, что ИФ лучше предсказывают наличие или отсутствие

проблем в поведении, чем наоборот, хотя результаты довольно противоречивы. В ряде работ (Hughes & Ensor, 2008; Hughes et al., 2023; Kahle et al., 2018) было обнаружено, что более высокий уровень ИФ предсказывает меньшее количество поведенческих проблем в будущем, а в одном из исследований (Sulik et al., 2015) – что уровень проблем в поведении предсказывают уровень развития ИФ. В других же работах связи между этими конструктами оказались слабыми или отсутствовали (Blair, 2002, Schmitt et al., 2021, McAuley et al., 2010; Sasser et al., 2015).

У детей дошкольного возраста обнаруживаются лонгитюдные двунаправленные связи между ИФ и саморегуляцией у дошкольников, обе эти способности предсказывают раннюю академическую успешность (освоение чтения и счета) (Howard et al., 2021). Результаты указывают на то, что ИФ и саморегуляция связанные, но различные способности, каждая вносит прямой вклад в ранние школьные успехи, а также оказывает непрямое влияние через взаимные реципрокные взаимодействия.

Обнаружение двунаправленных взаимодействий согласуется с двунаправленой моделью Блэра и коллег (Blair and Ursache, 2011; Blair, 2016), которая отделяет волевые и когнитивные ИФ от темпераментальных и потому не столь интенциональных аспектов контроля усилий в саморегуляции (Blair et al., 2015). Несмотря на это разделение, эти способности рассматриваются как взаимодействующие в процессе успешной саморегуляции. Лонгитюдные отношения между ними предполагают, что эти способности не только взаимодействуют непосредственно, но также влияют друг на друга в процессе развития. Возможный механизм таков: более высокий уровень саморегуляции в раннем возрасте (и потому более частая успешная саморегуляция) снижает уровень переживаемого стресса, которые замедляют развитие ИФ. Точно так же дети с более высоким уровнем ИФ в раннем возрасте могут регулировать свое поведение в более широком спектре ситуаций и, соответственно, чаще имеют возможность осуществлять и получать положительный результат в более широком круге ситуаций, переживаний и стратегий, связанных с

саморегуляцией (Blair and Dennis, 2010; Blair and Raver, 2015). И наоборот, дети с более низким уровнем ИФ могут нуждаться в более частой помощи в саморегуляции из-за того, что их ресурсы в ИФ и саморегуляции перегружены.

В то же время в работе Ли (Li et al., 2021), где оценивались двунаправленные лонгитюдные связи между ИФ и поведенческой регуляцией у детей в возрасте от 4-5 лет до 15-16 лет. Не было обнаружено существенных лонгитюдных взаимосвязей между ИФ и проблемами в поведении, однако такие связи были найдены внутри возрастных срезов. Иными словами, когнитивная и поведенческая регуляция взаимосвязаны между собой, но предсказательные отношения между ними не были найдены.

Недостаток связи между конструктами может быть связан с не только с концептуальными трудностями интеграции различных видов саморегуляции, но и с различными способами измерения регуляторных способностей (задачи и опросники) или с недостатком тест-ретестовой надежности для задач, или с быстрыми и неравномерными изменениями регуляторных способностей, связанными с их развитием.

Таким образом, попытки объединения различных видов саморегуляции предпринимаются, но существуют как теоретические затруднения – какие именно компоненты объединять, какие механизмы обеспечивают функционирование единой системы регуляции, как взаимодействуют внутри этой системы отдельные компоненты, так и противоречия в эмпирических результатах.

Представляется, что контроль поведения как системная интегративная субъектная функция может объединить различные компоненты саморегуляции и описать закономерности их взаимодействия и совместного развития.

Критериями сформированности контроля поведения являются адаптивность поведения человека, умение восстанавливать/сохранять равновесное психическое состояние, успешность в деятельности, способность достигать поставленных целей, соответствие средств их достижения уровню

психического развития, задачам развития каждого этапа онтогенеза. Эти критерии тесно связаны с пониманием роли регуляции как механизма обеспечения адекватности деятельности ее предмету, средствам и условиям, предложенным Б.Ф. Ломовым.

Заключение и выводы по главе 1

Нерешенные вопросы психологии саморегуляции

Множественность аспектов и подходов в саморегуляции

Существенной теоретической проблемой является множественность аспектов саморегуляции (когнитивных, эмоциональных, волевых, осознанных/неосознанных, произвольных/непроизвольных), разрабатываемых в различных концепциях и на разных теоретических основаниях. Содержание понятий «регуляция» и «саморегуляция» варьируется в зависимости от подхода. А.Н. Костин и Ю.Я. Голиков (2012) выделяют несколько групп определений: регуляция как сличение результата с целью; как организация психических процессов; как обеспечение соответствия деятельности условиям; как преодоление трудностей. Данные определения, вероятно, характеризуют различные уровни регуляции.

Отсутствует консенсус и относительно природы регуляторных процессов. Их «двойственность» отражается в оппозиционных парах: произвольная/непроизвольная, осознанная/неосознанная, экзогенная/эндогенная, регуляция «сверху вниз»/«снизу вверх». Большинство оппозиций противопоставляют контролируемые сознанием процессы и процессы, протекающие автономно. Соответственно, существует широкий спектр моделей регуляции — от теории обнаружения сигнала до собственно психологических моделей. К последним можно отнести, например, различные модели совладающего поведения (Р. Лазарус, С. Хобфол, Е.В. Либина и др.) теории принятия решения (Т.В. Корнилова), модели воли (В.А. Иванников) и т.п. Еще на одну оппозицию в психологии саморегуляции указывает Т.В. Корнилова в своей концепции интеллектуально-личностного потенциала: это

разделение когнитивного и личностного аспекта выбора, приятия решения, в конечном счете, регуляции. Она отмечает, что такое разделение малопродуктивно и является наследием двух различных традиций изучения процессов выбора: исследований рационального выбора и его когнитивных составляющих и изучения личностного/морального/экзистенциального выбора. Предложенная ею концепция интеллектуально-личностного потенциала интегрирует эти процессы через понятие динамических регуляторных систем (Корнилова и др., 2010).

Наряду с «биполярным» разделением существует дифференциация по содержанию регулируемых процессов: когнитивная, эмоциональная и волевая регуляция. Теории когнитивной регуляции обычно не применяются к эмоциональной сфере и слабо отражают роль эмоций (Моросанова, Бондаренко, 2015; Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Высказываются предположения о различной регуляции когнитивной и некогнитивной информации (Nigg, 2017). Относительно недавно в структуре исполнительных функций стали выделять не только «холодные» (когнитивные), но и «горячие» компоненты, связанные с эмоциями и мотивацией (Zelazo, Carlson, 2012). Однако данный подход сохраняет когнитивную центрированность, рассматривая связи с эмоциональной регуляцией в корреляционном ключе (Groß, 2021). Концепция ментального опыта М.А. Холодной (2002) также ограниченно затрагивает эмоционально-волевую регуляцию.

Концепции эмоциональной регуляции, хотя и предполагают наличие когнитивного компонента (Gross, 2014; Lazarus, Folkman, 1984; Изотова, 2017), рассматривают его преимущественно как вспомогательный этап оценки информации, слабо соотносящийся с теориями когнитивной регуляции.

Волевая регуляция на длительное время утрачивала статус самостоятельного психического процесса (Левин, 2001) и возобновление интереса к воле связано с нейрокогнитивными исследованиями (Libet, 1985). Психологическая разработка проблематики представлена в концепции контроля за действием Ю. Куля, где волевая сфера включает множество

модулей, часть которых относится к когнитивным и эмоциональным процессам, однако механизмы их взаимодействия остаются недостаточно раскрытыми (Kuhl, 2018). В подходе Р. Баумейстера (Vohs, Baumeister, 2004) понятия саморегуляции и самоконтроля сближаются, хотя саморегуляция трактуется шире — как целенаправленное поведение, а самоконтроль — как осознанное управление импульсивностью. В целом психология воли сталкивается с теми же проблемами, что и психология саморегуляции: множественность подходов, неоднородность феноменов, нечеткость понятийных границ (Иванников, Монроз, 2015).

Потенциальной основой для интеграции различных сфер регуляции выступают нейрофизиологические исследования, демонстрирующие, что области мозга, ответственные за когнитивную, эмоциональную и волевую регуляцию, во многом совпадают (это отделы фронтальной и префронтальной коры) (Haggard, Lau, 2013; Zhu, 2004, Alvarez, Emory, 2006, Lezak et al.,2004; Ochsner et al., 2009). Однако прямая редукция психических явлений к мозговой активности невозможна, что сохраняет необходимость разработки интегративной теории психической саморегуляции.

Существуют теоретические подходы, интегрирующие различные уровни или компоненты саморегуляции: теория Т. Гошке (Goschke, 2013), объединяющая произвольный/непроизвольный контроль и когнитивную/эмоциональную регуляцию; модель когнитивной регуляции эмоциональных состояний Л. Пулккинен (Pulkkinen, 2006, Pulkkinen, Kokko, 2017); когнитивно-динамический подход Ж. Нюттена; концепции личностного потенциала Д.А. Леонтьева (2006) и интеллектуально-личностного потенциала Т.В. Корниловой (2010). Однако в большинстве случаев интеграция носит частичный характер и не всегда включена в общепсихологическую теорию функционирования психики (сказанное не относится к концепциям личностного и интеллектуально-личностного потенциала, разработанных в рамках теории деятельности, но в ней отсутствует субъект как самостоятельное понятие, являющееся ключевым для

системно-субъектного подхода). Указанное обстоятельство обусловливает необходимость разработки теоретической модели саморегуляции в рамках системно-субъектного подхода, описывающей саморегуляцию как интегративную системную функцию субъекта, охватывающую различные уровни организации и аспекты функционирования.

Психическое развитие и саморегуляция

Рассмотрения требует вопрос о соотношении развития регуляторных процессов с общим психическим развитием. Значительная часть теорий саморегуляции ориентирована на анализ уже сформированных регуляторных структур («конечного продукта»), оставляя за рамками рассмотрения процессы и механизмы их становления. В большинстве упомянутых выше подходов саморегуляция либо постулируется как данность, без прояснения детерминант формирования тех или иных регуляторных паттернов, либо описываются отдельные этапы регуляторного онтогенеза, не интегрированные в целостную линию развития.

Несмотря на обширный эмпирический материал, характеризующий различные аспекты регуляции на разных возрастных этапах, эти исследования носят преимущественно описательный характер. Даже в лонгитюдных работах фиксируется направленность и характер возрастных изменений, однако полученные данные редко концептуализируются в рамках общепсихологических теорий развития. Вследствие этого описание развития регуляторных способностей человека сохраняет фрагментарный характер.

Так, исследования исполнительных функций преимущественно сфокусированы на их становлении в раннем и дошкольном возрасте (Anderson et al., 2001; Best et al., 2009; Brocki et al., 2010; De Luca, Leventer, 2008; Friedman et al., 2011; Ingwanishkul et al., 2005; Moffit et al., 2011; Munakata et al., 2012; Visu-Petra et al., 2014). Становление эмоциональной регуляции также описано применительно к младенчеству, раннему и дошкольному детству (Kopp, 1989; Calkins, 2004; Изотова, 2015).

Разработка конструкта контроля поведения по сравнению с другими концепциями может дать единую теоретическую базу для понимания того, как совместно и интегрированно развиваются различные аспекты саморегуляции, и как развитие саморегуляции вписано в общее психическое развитие человека.

Индивидуальное развитие и саморегуляция

Еще одна проблема, не решенная во многих концепциях саморегуляции, — соотнесение общих закономерностей развития и индивидуальной его реализации, построение типологии саморегуляции и/или вариантов ее развития.

Индивидуализация заложена в самой природе саморегуляции, т.к. последняя предполагает избирательность (свободу выбора) как в отношении внешних условий, так и в отношении собственных реакций и поведения. Тем не менее индивидуальные различия нередко игнорируются в исследованиях. Ю. Куль (2018) указывает две основные причины: во-первых, фокусировка исследователей на внешних ситуативных факторах, которые ошибочно считаются более доступными для изменения (хотя такие факторы, как низкий доход или хроническое заболевание, могут быть весьма инертны); во-вторых, опасение, что высокая интер- и интраиндивидуальная вариативность психологических характеристик затруднит выявление общих закономерностей. Вслед за К. Левиным Куль подчеркивает, что игнорирование индивидуальных особенностей не способствует установлению подлинных законов психического функционирования. Напротив, включение в модели эмпирически обоснованных индивидуальных параметров повышает их объяснительную способность, даже если исходно модели их не учитывали (Kuhl, 2018).

В отечественной психологии стилевые особенности саморегуляции разрабатываются в концепции В.И. Моросановой, где выделены типичные профили саморегуляции и рассматривается проблема регуляторных ресурсов

преимущественно на выборках школьников и студентов (Моросанова и др., 2024). Однако данный подход ограничен когнитивной составляющей регуляции и недостаточно интегрирует эмоциональные и волевые компоненты, а также различные уровни регуляции (например, неосознаваемые).

В зарубежных исследованиях типологические аспекты регуляции анализируются главным образом в рамках модели Большой пятерки (Hoyle, Moshontz, 2018), которая представляет обобщенную и упрощенную картину индивидуальных особенностей, исключающую субъекта как активного, избирательного деятеля, обладающего свободой воли. При рассмотрении активного выбора ситуаций и принятия решений категория субъекта как центра саморегуляции становится необходимой. Акцент на личностной (смысловой) составляющей ведет к отождествлению субъекта и личности, что нивелирует разграничение содержательных и исполнительных компонентов как двух единых, но различных сущностей (Сергиенко, Виленская, 2018).

Таким образом, многочисленные эмпирические данные о саморегуляции в различных сферах человеческой жизни, в разных возрастах, на разных уровнях организации саморегуляции, нуждаются в интеграции на основании единого теоретического базиса, который позволил бы объединить фрагментированные знания о саморегуляции в целостную картину.

Дифференциация контроля поведения от близких понятий.

Наконец, необходимо отграничить понятие контроля поведения от близких ему понятий, показав его своеобразие.

Напомним, что контроль поведения представляет собой интегративное понятие, объединяющее когнитивные, эмоциональные и волевые компоненты, и реализующееся с опорой на ресурсы субъекта. Его сущность заключается в способности субъекта мобилизовать и организовать ресурсы, необходимые для достижения целей, поставленных личностью. Эффективность регуляции обеспечивается согласованным функционированием разноуровневых систем.

Контроль поведения не тождествен саморегуляции, а выступает регулятивной функцией субъекта, актуализирующей индивидуальные ресурсы сообразно задачам развития на каждом возрастном этапе.

Контроль поведения частично пересекается с метакогнитивными функциями, но не сводится к ним, выступая компонентом системы саморегуляции наряду с защитными механизмами и совладающим поведением (Сергиенко, Ветрова, 2011). В отличие от традиционного понимания метакогниций как осознаваемых процессов, включающих рефлексию (Карпов, 2023), контроль поведения не всегда предполагает осознанность (Koriat, Levy-Sadot, 2000, Hommel, 2007, 2013) Кроме того, он включает не только когнитивные, но также эмоциональные и волевые регуляторные компоненты, тогда как эмоциональная регуляция обычно не входит в структуру метакогнитивных функций (Briñol et al., 2006; Перикова, Бызова, 2018).

Концепцию интеллектуально-личностного потенциала Т.В. Корниловой с концепцией контроля поведения роднит идея единства различных аспектов регуляции. В случае интеллектуально-личностного потенциала – это единство интеллектуальных и личностных составляющих выбора, а также представленность в динамической регуляторной системе и осознаваемых, и неосознаваемых уровней, что подчеркивает идею динамической иерархии процессов саморегуляции. Функционально-уровневая концепция принятия решений (Корнилова, 2007) предполагает представленность в динамических регулятивных системах решений и действий человека и осознаваемых и неосознаваемых компонентов. Саморегуляция представляется в качестве третьей «оси» пространства, наряду с интеллектуальными и личностными свойствами. Субъект в процессе интеллектуальной деятельности и личностного самоопределения порождает новообразования, а выбор их актуализирует.

Концепция интеллектуально-личностного потенциала сформулирована в рамках теории деятельности и, как представляется, недостаточно учитывает

как собственную субъектную активность человека, так и уникальный индивидуальный характер этой активности. К тому же в ней, как и в еще одной близкой к контролю поведения концепции – теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (см, Гордеева, 2010) – не раскрыт специфический характер ресурсов для осуществления того или иного вида регуляции.

Саморегуляция и контроль поведения как часть системы саморегуляции личности (наряду с психологическими защитами и копингом) тесно связан с жизнеспособностью человека (Махнач, 2016, Лактионова, 2025). Саморегуляция, в т.ч. представленная контролем поведения, тесно связана с жизнеспособностью (Лактионова, 2025, Виленская, 2016а). Жизнеспособность можно рассматривать как метасистемный феномен, отражающий индивидуальные возможности человека сохранять и развивать самого себя, свою психику. Если говорить о жизнеспособности, как индивидуальной способности к адаптации, то контроль поведения может служить ресурсом жизнеспособности, включенным в иерархическую психическую организацию индивидуальной регуляции (Сергиенко, 2016). Таким образом, хотя и контроль поведения, и жизнеспособность являются интегративными характеристиками и включают индивидуальные характеристики человека, они различаются по своему охвату: жизнеспособность — это индивидуальная способность человека к социальной адаптации и саморегуляции, которая является механизмом управления собственными ресурсами в контексте социальных, культурных норм и условий среды (Махнач, 2016), а контроль поведения – это способность организовывать индивидуальные ресурсы для осуществления субъектной регуляции (Сергиенко, Виленская, 2018).

Еще один близкий к контролю поведения конструкт – эмоциональный интеллект. Согласно его первооткрывателям, Дж. Майерсу, Д. Сэловею и П. Карузо, эмоциональный интеллект – ментальная способность. Соответственно, люди с высокими значениями по данной способности могут: верно идентифицировать эмоции; применять эмоции для регулирования мыслительной деятельности; анализировать эмоции и их значение;

регулировать свои эмоции и эмоции других людей (Mayer, Salovey, Caruso, 2016, Сергиенко и др., 2019), т.е. это «интеллект», сфокусированный на переработке эмоционально-нагруженной информации. Таким образом, эмоциональный интеллект оказывается своеобразным «мостиком» между когнитивными и эмоциональными процессами, включая при этом и регулятивный компонент – регулирование мышления через эмоции и регуляцию своих и чужих эмоций. В то же время в эмоциональном интеллекте доминирует именно когнитивный компонент – это способность обрабатывать определенную специфическую информацию, поэтому эмоциональный интеллект может быть отнесен не к регулятивной, а к когнитивной функции субъекта, однако его интегративный характер позволяет его сопоставить с контролем поведения. Это также дает основания для предположения о существовании связей между эмоциональным интеллектом и эмоциональным контролем, например, ресурсной ролью эмоционального интеллекта для контроля поведения, однако характер этих связей нуждается в дальнейшем изучении.

Достаточно близко к тематике контроля поведения представление о личностной беспомощности/самостоятельности (Циринг, 2010). Личностная беспомощность определяется как совокупность личностных особенностей, определяющее низкий уровень субъектности, то есть низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять своей жизнью, ставить цели и достигать их, преодолевать трудности (Циринг, 2010). Личностные особенности, связанные с беспомощностью - пессимистический атрибутивный стиль, депрессивность, тревожность, заниженная самооценка. Противоположна личностной беспомощности самостоятельность субъекта, ассоциирующаяся с высоким уровнем субъектности. Она предполагает оптимистический атрибутивный стиль, достаточно высокую самооценку, низкий уровень депрессии и тревожности (Климова, Циринг, 2017, Циринг, 2010).

Таким образом, понятие контроля поведения, пересекаясь со многими понятиями из психологии саморегуляции, метакогнитивных процессов и т.л., не сводится к ним. Он позволяет рассмотреть саморегуляцию человека как единую систему, объединяющую различные компоненты регуляции (когнитивный, эмоциональный, волевой) и различные ее уровни (от неосознаваемых до осознанных целенаправленных действий).

На каждом этапе развития контроль поведения обладает не только возрастной спецификой, но и индивидуальными особенностями, в зависимости от соотношение внутренних возможностей человека и внешних условий осуществления поведения, что поддерживает положение об уникальном характере субъектной активности человека, активном выборе стратегий поведения и достижения целей.

Общие выводы по главе 1

В главе показано, что изучение саморегуляции является одной из центральных задач современной психологии, поскольку она обеспечивает целенаправленность, адаптивность и устойчивость поведения человека. Анализ различных теоретических подходов выявил значительный разброс в понимании саморегуляции, при этом большинство существующих концепций затрагивают лишь отдельные стороны этого явления, не раскрывая его как целостную систему. В научной литературе сохраняется неоднозначность в разграничении таких понятий, как осознанное и неосознанное, произвольное и непроизвольное, когнитивное, эмоциональное и волевое. Вместе с тем становится все более очевидным, что эти компоненты не существуют изолированно, а образуют взаимосвязанную систему, обеспечивающую эффективную регуляцию поведения.

В существующих теориях саморегуляция преимущественно рассматривается как уже сформированная данность у взрослого человека, а её ранние, дорефлексивные формы развития остаются малоизученными. Постулирование осознанности регуляции закрывает путь к пониманию того,

как саморегуляция возникает и развивается на начальных этапах онтогенеза (например, в младенческом возрасте). Это делает актуальным изучение непрерывного становления регуляторных процессов.

Одним из возможных способов преодоления перечисленных проблем является системно-субъектный подход, в котором центральной категорией выступает субъект как носитель активности и интегратор всех ресурсов. В рамках этого подхода саморегуляция операционализируется через понятие «контроль поведения» — интегративную регулятивную функцию субъекта, объединяющую когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты. Контроль поведения опирается на индивидуальные ресурсы человека, развивается как многоуровневая система, включающая как осознаваемые, так и неосознаваемые компоненты, а его становление связано с интеграцией различных психических функций в единую регуляторную структуру.

Таким образом, наиболее перспективным для дальнейшего изучения является системно-субъектный подход, в рамках которого контроль поведения рассматривается как интегративная функция субъекта, объединяющая когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты. Именно такой подход позволяет описать не только структуру, но и развитие контроля поведения в онтогенезе, а также учесть индивидуальные различия и ресурсную основу саморегуляции.

Глава 2. Концепция развития контроля поведения

Контроль поведения имеет свое специфическое содержание, отличное от других понятий того же ряда.

Контроль поведения является регулятивной функцией субъекта, и следовательно, подчиняется закономерностям и принципам развития субъекта.

Континуальность в развитии контроля поведения обеспечивается как генетическими, так и средовыми факторами и проявляется в закономерном изменении содержания контроля поведения, соотношения компонентов контроля поведения, характера генетического и средового вклада.

Принцип антиципации в развитии реализуется в кризисном характере развития контроля поведения, когда изменения, реорганизация в соотношении тех или иных психологических характеристик предшествуют явным изменениям в поведении (Виленская, Сергиенко, 2001; Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Принцип системности**,** требующий рассматривать психические явления не изолированно, а как элементы целостной и взаимосвязанной системы, реализуется как во взаимосвязанности трех компонентов контроля поведения: когнитивного, эмоционального и волевого, так и во взаимодействии контроля поведения с другими субъектными функциями, в первую очередь, когнитивной. Она представлена в настоящей работе как модель психического – основа социального познания и социального взаимодействия.

Взаимосвязанность развития всех трех компонентов контроля поведения обеспечивает возможность развития взаимного развития их и подготавливает переходы на следующий уровень развития. Их свойства определяются не только их внутренним содержанием, но и местом в общей структуре психики, а также связями с другими компонентами.

Многоуровневость и полидетерминированность контроля поведения проявляются как в его существовании на разных уровнях осознанности, так и

в том, что одна и та же причина в разных условиях может выступать как предпосылка, средство или опосредующее звено (Ломов, 1984).

Как подчеркивал Б.Ф. Ломов (1984), развитие является формой существования психики как системы, поэтому только изучение развития регулятивной функции субъекта позволит понять ее сущность и закономерности функционирования.

Контроль поведения обеспечивает согласование целей субъекта с требованиями среды. Он позволяет действовать не реактивно, лишь реагируя на ситуацию, а активно выбирать и организовывать когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы для достижения цели, обеспечивая успешную, индивидуализированную и целенаправленную регуляцию поведения.

Сопряженность развития контроля поведения с этапами становления субъекта реализуется в его участии в решении определенных задач развития субъекта на каждом этапе.

На этапе протосубъекта это выделение себя из предметной и социальной среды и начало становление индивидуальных форм поведения с учетом контекста (на этапе первичной протосубъектности) и развитие коммуникации с учетом ментальных состояний партнера по взаимодействию (на этапе вторичной протосубъектности). Развитие контроля действий, когнитивного и эмоционального контроля в этот период обеспечивает управление собственной активностью, понимание закономерностей мира и регулирование поведения в процессе взаимодействия с другими людьми.

На уровне агента ребенок способен совершать индивидуальные субъектные выборы, основанные на произвольном управлении своим поведением, связанные с поставленными целями, а также разделять собственнную модель психического и модель психического других людей, отчасти предсказывать поведение других, опираясь на представления об их модели психического другого.

В дошкольном возрасте усложнение взаимодействия с миром требует интенсивного развития контроля поведения. В этот период особенно активно формируются торможение импульсивных реакций, когнитивная регуляция и эмоциональный контроль, что делает возраст сензитивным для становления саморегуляции**.,** что обуславливает рост избирательности во взаимодействии ребенка с окружением. Он учится подбирать более адекватные ситуации способы поведения, преодолевать полевое реагирование и лучше управлять своими действиями с учетом целей и контекста.

На уровне наивного субъекта происходит расширение, упрочение и усложнение социальных связей ребенка, что дает возможность осуществлять поведение, менее привязанное к ситуации и более мотивированное поставленными целями, понимание поведения других людей становится менее ситуативно обусловленным

В этом возрасте ребенок учится соотносить свое поведение с внешними правилами, принимать нормы как основу действий, выстраивать отношения со взрослыми и сверстниками, а также развивать понятийное мышление, рефлексию и самооценку.

В решении этих задач ведущую роль играет когнитивный контроль, поскольку развитие саморегуляции в младшем школьном возрасте все больше связано с интеллектуальной организацией поведения. Существенно возрастает и значение волевого контроля, так как школьное обучение требует умения сознательно управлять своими действиями.

На уровне растущей и определяющейся субъектности ребенок, а затем подросток, осуществляет выборы действий, окружения, социальных контактов, будущего направления жизненного пути, реализуя и формируя собственную уникальность.

При этом подросток сталкивается с задачами формирования мировоззрения, системы ценностей, образа будущего, долгосрочных целей и более автономных отношений со сверстниками и родителями.

В подростковом возрасте особенно возрастает роль эмоционального и волевого контроля, которые поддерживают становление субъектности, социальных отношений и самоидентичности.

Таким образом, становление контроля поведения не сводится к линейному возрастанию отдельных способностей, а отражает системную перестройку способов регуляции, обеспечивающую согласование целей субъекта с требованиями среды.

Контроль поведения от младенчества до подросткового возраста представляет собой подвижную, динамичную структуру, где на первый план выходит сначала контроль действий в виде управления движениями (младенчество), затем в виде контроля импульсивности как механизм становления произвольности в дошкольном возрасте, затем ведущая роль переходит к когнитивному контролю и способности управлять вниманием, важной для младшего школьника, и предположительно при переходе в подростковый возраст на первый план выйдет эмоциональный контроль как предпосылка развития эмоционального интеллекта в связи с развитием общения со сверстниками как одной из основных задач подросткового возраста.

С учетом сказанного выше, можно предложить концептуальную модель развития контроля поведения, согласующуюся с задачами развития и стадиями развития субъекта (рис. 2.1)

Рис. 2.1. Концептуальная модель развития контроля поведения

Мы предполагаем также, что взаимосвязанность компонентов контроля поведения будет различаться в зависимости от стадии развития. Опираясь на идеи о связи дифференциации и интеграции в ходе развития, высказанные Н.И. Чуприковой (Чуприкова,2009), которые описывают развитие как процесс, в ходе которого исходно более общее и целостное образование постепенно становится более дифференцированным, расчлененным на части, и одновременно более интегрированным, то есть внутренне связанным и иерархически организованным, мы предполагаем, что контроль поведения будет вести себя сходным образом. Его компоненты на ранних этапах развития будут образовывать многочисленные связи между собой, затем число

межкомпонентных связей будет уменьшаться, и к подростковому возрасту связей вновь станет больше, но они станут более упорядоченными.

Как было сказано выше, контроль поведения имеет ресурсную основу, и среди его ресурсов можно выделить внутренние – определенные психологические свойства, способности, и внешние, к которым мы относим ресурсы социального взаимодействия, для ребенка -–это взаимодействие с родителями как наиболее важными фигурами на протяжении детства и отчасти подросткового возраста. В качестве внутренних ресурсов в данной работе будет рассмотрен темперамент, как стиль регуляции эмоциональных проявлений, влияющий на то, насколько легко человеку контролировать импульсы, поддерживать нужный уровень активности и выбирать подходящие способы действия в сложных ситуациях, и интеллект, поскольку он обеспечивает анализ ситуации и выбор наиболее подходящих способов действия. Чем выше когнитивные возможности, тем легче человеку прогнозировать последствия, контролировать импульсы и корректировать поведение в зависимости от условий. Кроме того, интеллект поддерживает использование более гибких стратегий регуляции, особенно в сложных и меняющихся обстоятельствах.

При этом вклад ресурсов в развитие контроля поведения не является универсальным: он опосредуется возрастом, стадией развития субъекта и индивидуальными особенностями ребенка.

Помимо возрастной динамики, контроль поведения характеризуется выраженной индивидуальной спецификой. Эта индивидуальность проявляется не только в уровне развития отдельных компонентов, но и в их соотношении и степени интеграции. Тем самым контроль поведения предстает не только как возрастно-типическая, но и как индивидуально-специфическая регулятивная система.

Контроль поведения в пределах одного возрастного этапа может реализовываться различным образом в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка или подростка, его когнитивных способностей и

характера социального взаимодействия. Таким образом, индивидуальность контроля поведения является результатом уникального сочетания ресурсов, определяющего темп и качественное своеобразие его развития. В то же время сама композиция ресурсов формируется развивающимся субъектом, а их характер и доступность, в свою очередь, вносят вклад в его дальнейшее развитие (рис. 2.2).

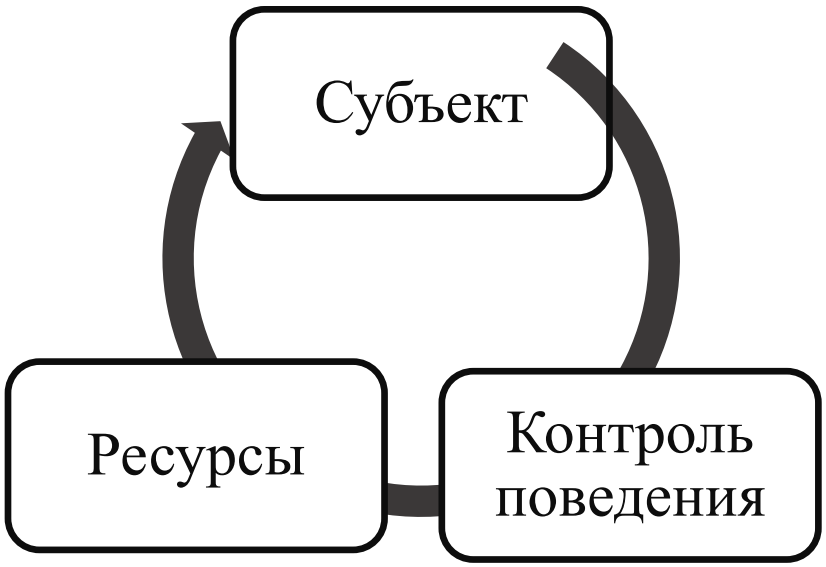

Рис. 2.2 Роль контроля поведения в развитии субъекта

Роль контроля поведения на протяжении начальных этапов онтогенеза может расцениваться как обеспечение возможностей для ребенка воспользоваться инструментами для понимания внутреннего мира Другого (стабилизировать эмоциональное состояние, оттормозить непосредственные побуждения, оценить последствия своих действий, определить границы своего Я – что мне подконтрольно, а что нет). В то же время и модель психического расширяет возможности контроля поведения – позволяет включать Другого как ресурс для обеспечения саморегуляции, учитывать поведение Другого при реализации собственного поведения и т.д. Обе субъектные функции будут находиться в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии. Все описанные процессы в перспективе ведут к формированию уникального профиля контроля поведения, дающего начало способу самоорганизации, определяющему субъекта, и саморегуляции поведения.

Таким образом, развитие контроля поведения подчиняется общим закономерностям онтогенеза субъекта и одновременно обладает индивидуальной вариативностью. Его становление определяется возрастными задачами развития, взаимодействием с моделью психического, а также неоднородным вкладом внутренних и внешних ресурсов. В результате формируется уникальный профиль контроля поведения, отражающий индивидуальный путь развития субъекта.

Глава 3. Экспериментальное изучение контроля поведения на разных этапах психического развития ребенка: Выборки и методы исследования

В исследованиях детей младенческого возраста принимали участие дети в возрасте от 3 мес. до 36 мес., одиночно рожденные и близнецы, а также их родители (матери). Исследования детей проводились в следующие возрастные периоды: 4 мес., 8 мес., 12 мес., 18 мес., 24 мес., 30 мес., 36 мес. В эксперименте принимали участие как одиночно рожденные дети (ОР), так и монозиготные (МЗ) и дизиготные (ДЗ) однополые близнецы. Всего было обследовано 84 ОР ребенка (243 среза, из них 108 девочек), 31 пара МЗ близнецов (16 пар девочек, 15 пар мальчиков, 236 срезов, из них 106 девочек) и 27 пар ДЗ близнецов (17 пар мальчиков 10 пар девочек, 202 среза, из них 80 девочек). Большинство близнецов были прослежены лонгитюдно (МЗ близнецы – 25 пар, ДЗ близнецы – 20 пар), одиночно рожденные дети – частично (51 ребенок). Соответственно, участвовали 79 родителей одиночно рожденных детей (в некоторых семьях были обследованы несколько детей), 31 родитель МЗ близнецов и 27 родителей ДЗ близнецов.

В таблице 3.1. представлено распределение выборки по возрастам.

Таблица 3.1.

Общее количество детей, участвовавших в исследовании контроля поведения в раннем возрасте

Возраст в месяцах							
	4 (м/д)	8 (м/д)	12 (м/д)	18 (м/д)	24 (м/д)	30 (м/д)	36 (м/д)
Одиночно рожденные дети	36 (20/16)	41 (26/15)	46 (27/20)	34 (20/14)	36 (21/15)	27 (14/13)	22 (7/15)
Монозиготные близнецы	22 (14/8)	30 (16/14)	34 (24/10)	34 (20/14)	42 (20/22)	36 (18/18)	38 (18/20)
Дизиготные близнецы	22 (14/8)	20 (12/8)	24 (10/14)	24 (16/8)	34 (20/14)	40 (26/14)	38 (24/14)

Для оценки темперамента ребенка и типа родительского отношения, а также оценки эмоционального компонента контроля поведения использовался тест-опросник Ж. Баллеги «День ребенка» (Balleyguier, 1983; Виленская, Сергиенко, 2003), который заполнялся матерью или другим ухаживающим взрослым. Он позволяет оценить темперамент ребенка, особенности его отношений с окружающими (родителями, сиблингами, незнакомыми), а также тип семейного воспитания. Автор теста определяет темперамент как эмоциональный стиль, который представляет собой индивидуальный способ регуляции процессов эраузала и предпочитаемые каналы разрядки внутреннего напряжения. Индивидуальное сочетание темперамента и социальных взаимодействий называется характером. Кроме того, опросник позволяет определить тип семейного воспитания, благодаря чему можно оценить также средовые влияния на формирование контроля поведения. Опросник позволяет оценить 28 параметров темперамента ребенка и 14 параметров стиля семейного воспитания.

В тесте «День ребенка» выделено 4 типа темперамента, близких к тем, которые выделяли А. Томас и С. Чесс: трудный (преобладает Высокое напряжение, слабый Контроль, Агрессивные реакции), стеничный (преобладает Среднее напряжение, хороший Контроль, Позитивные и Агрессивные реакции), легкий (Сбалансированное напряжение, умеренный Контроль, преимущественно Позитивное отношение к окружающим), пассивный (преобладает Слабое напряжение, слабый Контроль, Отношения с окружающими развиты слабо).

Трудный и пассивный темперамент рассматриваются как крайние варианты нормы, которые могут быть основой для последующей дезадаптации ребенка. Наличие у ребенка легкого или стеничного темперамента может рассматриваться как более благополучный вариант с точки зрения формирования эмоциональной регуляции.

Также выделено 4 типа семьи: чрезмерно стимулирующий (интенсивные, тесные, напряженные отношения родителей с ребенком),

любящий (более спокойное отношение родителей к ребенку с акцентом на поддержке и принятии), строгий (родители настаивают на подчинении поведения ребенка определенным правилам, относительно часто прибегают к наказаниям), недостаточно стимулирующий (связь между родителями и ребенком ослаблена, общение в основном сводится к уходу за ребенком, эмоциональных контактов относительно мало).

Тип темперамента рассматривался нами как показатель индивидуальных особенностей детей, «фильтр» средовых воздействий, формирующий индивидуальные способы регулирования своего поведения. В существующих воззрениях на темперамент многие авторы отмечают характеристики, которые можно отнести к функции регуляции поведения (Thomas, Chess, 1989, Strelau, 2008, Rothbart, 1989). Ж. Баллеги (Balleyguier), продолжая традицию А. Валлона, рассматривает индивидуальный паттерн эмоциональной регуляции в раннем возрасте, называя его характером (Balleyguer, 1989), что может быть соотнесено с моделью когнитивной регуляции эмоций, принадлежащей Л. Пулккинен (Pulkkinen, Kokko, 2017). В модели Пулккинен имеются два ортогональных параметра: экспрессия-подавление эмоций и высокий-низкий когнитивный самоконтроль. В модели темперамента Баллеги выделяются: параметр напряжения (высокое, среднее, низкое), уровень которого определяется интенсивностью выражения эмоций и степенью двигательного возбуждения, и параметр контроля эмоций и двигательных проявлений. Можно считать, что контроль в модели Баллеги выполняет функции, сходные с когнитивным самоконтролем в подходе Пулккинен, а уровень напряжения соотносится со степенью проявления эмоций (Виленская, Сергиенко, 2001).

Для оценки эмоционального контроля использовались данные по шкалам напряжения (высокое-среднее-слабое), шкале темпераментального контроля эмоций, и шкалам ориентации – на людей или на предметы, пассивности и неориентированных разрядок.

Методы исследования путем опроса испытуемых, помимо очевидных достоинств, имеют и существенные недостатки (социальная желательность, преломление оценок индивидуальных особенностей детей через индивидуальные особенности родителей и т. п.). Другой метод – это непосредственное взаимодействие психолога с ребенком и экспертная оценка характера этого взаимодействия. Такие данные были получены путем применения теста «Шкалы развития младенцев Бейли-2» (Bayley Scales of Infant Development-II, 1993; Сергиенко и др., 1996) и использования, в частности, шкалы оценки поведения из этого теста. Тест Бейли представляет собой батарею заданий для оценки интеллектуального и психомоторного развития детей в возрасте от 1 до 42 месяцев. Шкала оценки поведения позволяет оценить поведение ребенка с точки зрения его умения регулировать внимание и эмоции, характер движений, отношения к заданию и степени включенности в него. Она состоит из 30 пунктов, оцениваемых по 5-балльной системе, сгруппированных в три субшкалы, заполняемых психологами непосредственно после выполнения ребенком теста. Это субшкалы ориентации на задание (что позволяет оценить когнитивный контроль), эмоциональной регуляции (дает возможность оценки эмоционального контроля) и качества моторики (оценка контроля действий).

Для оценки контроля действий и когнитивного контроля использовался тест «Шкалы развития младенцев Бейли». Тест Бейли позволяет оценить уровень ментального и психомоторного развития ребенка, эти показатели (MDI и PDI соответственно) можно использовать как аналог оценок интеллекта. Внутри шкал ментального и психомоторного развития были выделены субшкалы, некоторые из них были использованы для оценки когнитивного контроля (субшкала экстраполяции, требующая предвосхищения событий, понимания закономерности происходящего; субшкала общих категорий – выделение существенных признаков, начало способности к классификации, субшкала речи, включающая и предречевые проявления - вокализации, направленные на общение, коммуникативные

жесты) и контроля действий (задания, требующие построения плана, торможения импульсивных действий).

Рассматривались показатели когнитивного развития ребенка, выраженные в индексах ментального и психомоторного развития (MDI и PDI соответственно), а также субшкальные индексы. Были выделены следующие субшкалы.

Внутри шкалы психомоторного развития:

• координация позы;

• локомоторные координации;

• манипуляции.

Внутри шкалы ментального развития:

• интерсенсорные взаимодействия (координация «зрение–слух», «зрение–моторика»);

• контроль действий (действия по вербальной инструкции, задания, требующие построения плана, торможения импульсивных действий);

• экстраполяция (предвосхищение событий, понимание закономерности);

• вокализация, жесты, речь;

• кооперация (задания, требующие взаимодействия со взрослым);

• общие категории (с 12 мес.) (задания, требующие высокого, с учетом возраста, уровня когнитивного развития, предполагающие возможность обобщения, выделения существенных признаков, начальной способности к классификации).

В качестве показателей контроля поведения были выбраны следующие характеристики:

когнитивный контроль: субшкалы *экстраполяции*, *вокализации/речи* и *общих категорий* из ментальной шкалы BSID-2, а также субшкала *ориентации на задание* из шкалы оценки поведения

того же теста (как показатели способности анализировать ситуацию и производить мыслительные операции);

эмоциональный контроль: шкалы *контроля*, *напряжения* и стратегий поведения (*неориентированные разрядки*, *пассивность*, *ориентация на человека*, *ориентация на предметы*, *защитные реакции*) из теста «День ребенка», а также субшкала *эмоциональной регуляции* из шкалы оценки поведения BSID-2;

контроль действий: субшкала *контроля действий* из ментальной шкалы теста BSID-2 и субшкалы *контроля позы*, *локомоций, манипуляций* (тонкой моторики) из психомоторной шкалы того же теста, а также субшкала *качества моторики* из шкалы оценки поведения того же теста.

Также для части выборки (46 чел., 24 мальчика, 96 срезов, по 12-14 срезов на каждый из указанных возрастов) был проведен микроанализ контроля поведения – его стратегий – осуществлялся путем анализа поведения детей по видеозаписям по специально разработанной схеме. Использовались видеозаписи тестирования детей, участвовавших в лонгитюдном исследовании раннего развития.

Для каждого возраста были отобраны тестовые задания, требующие контроля поведения (необходимость действовать по образцу, по плану, преодолевать препятствия, задания, сложные для данного возраста, и т.д.) (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Примеры заданий:

- 8 мес.: пытается удержать 3 кубика; находит объект, спрятанный под чашкой;
- 24 мес.: помещает бусинки в трубочку за 120 сек; строит поезд из кубиков по образцу;
- 36 мес.: запоминает последовательность действий, идентифицирует 3 неполные картинки.

В основе такого анализа лежала идея интегративной оценки возможностей ребенка по адаптации к окружению, организации целенаправленного поведения и своеобразие индивидуальных типов такого адаптивного поведения.

Все оценки контроля поведения детей младенческого и раннего возраста можно разделить на 3 группы:

1. Обобщенные оценки – оценка эмоционального контроля на основе информации о темпераменте ребенка, полученной из опросника для родителей; оценка когнитивного контроля и контроля действий, полученные на основе выполнения ребенком теста ментального и психомоторного развития «Шкалы развития младенцев Бейли» (BSID-II, Bayley, 1993);
2. Экспертные оценки поведения ребенка в ситуации тестирования (шкала оценки поведения BSID-II;
3. Микроанализ контроля поведения – оценки используемых ребенком стратегий поведения в проблемной ситуации, полученные на основе наблюдения

Дошкольный возраст

В нашем исследовании участвовали 50 детей, посещавших детские сады г. Москвы. 22 человека из этой выборки были прослежены лонгитюдно, всего было получено 119 срезов контроля поведения и модели психического в возрасте 3, 4 и 5 лет у типично развивающихся детей.

Для анализа были выделены группы детей 3 лет (42 среза (23 девочки) в возрасте 35– 46 мес. (M=41.92, SD=2,91)), 4 лет (44 среза (23 девочки) в возрасте 48–59 мес. (M=53.32, SD=3.05)) и 5 лет (29 срезов (17 девочек) в возрасте 60–71 мес. (M=64.59, SD=3.10)). Исследование проводилось в 3 этапа: на 1м этапе обследовались дети в возрасте 3-4 лет, на 2м – дети в возрасте 4-5 лет, и на 3-ем – в возрасте 5-6 лет.

Также в исследовании участвовала группа детей, посещавших логопедический детский сад и имевших диагноз “общее недоразвитие речи”

(ОНР). Их было 79 человек: в возрасте 4 лет (M=56,07 мес., SD=1,89) 14 чел., 3 девочки, в возрасте 5 лет (M=63,87 мес., SD=2,29) 15 чел, 4 девочки, в возрасте 6 лет (M=79,06 мес., SD=2,96) 32 чел., 10 девочек, в возрасте 7 лет (M=87,78 мес., SD=2,76) 18 чел., 2 девочки.

Контроль поведения исследовался при помощи комплекса методик.

1) Когнитивный контроль оценивался с использованием методики «День-Ночь». Это модификация теста Струпа, используемая для тестирования детей дошкольного и младшего школьного возраста. Ребенка просят говорить «день», когда на рисунке изображена луна, и «ночь», когда на рисунке показано солнце. Первые две карточки тренировочные, далее предъявляется в случайном порядке 18 карточек. Подсчитывается количество неверных ответов (Gerstadt et al., 1994). Также для оценки когнитивного контроля применялся субтест «Словарный» из детского теста Векслера (в адаптации М.Н. Ильиной, Ильина, 2006).

2) Контроль действий оценивался при помощи ряда проб из моторной шкалы теста Бейли (BSID-2) (Bayley, 1993; Сергиенко и др., 1996) и шкалы Озерецкого (Практикум по возрастной психологии, 2001) (имитация движений рук, запоминание последовательности действий, копирование круга, крестика, квадрата, имитация поз с удержанием равновесия, ходьба на цыпочках 2,5 м, остановка на бегу в заданной точке, стояние на правой и левой ноге по 4 сек, складывание монет в коробку за 25 сек,), для детей в возрасте 5 лет и старше туда были включены задания из нейропсихологической батареи, предложенной А.Р. Лурия - задания на реципрокные движения и имитацию последовательности: повтор последовательности хлопков, реципрокные движения рук, “кулак-ребро-ладонь”, повторение мимических движений (улыбка и вытягивание губ трубочкой), прыжки на одной ноге, повторение последовательности движений рук и ног (Ахутина и др., 1996); а также при помощи субтеста «Кубики Кооса» детского теста Векслера (в адаптации М. Н. Ильиной, Ильина, 2006)

3) Для оценки эмоционального контроля применялся тест детской тревожности Теммл-Дорки-Амена (Практикум по возрастной психологии, 2001). Он направлен на выявление уровня тревожности у детей в возраста 4 – 7 лет. Тест представляет собой набор из 14 рисунков, представляющих типичные ситуации из жизни ребенка (еда, одевание, умывание, укладывание спать, взаимодействие со родителями или сверстниками). Каждый рисунок выполнен в двух вариантах – для девочек (на рисунке изображена девочка) и для мальчиков (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка не прорисовано, внизу рисунка изображены два детских лица, по форме и размерам соответствующие контуру лица на рисунке, одно из этих лиц печальное, другое улыбающееся. Рисунки предъявляются ребенку по порядку, к каждому рисунку задается вопрос: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого мальчика (девочки) и кратко описывается ситуация на рисунке (например: Он (она)играет с малышами). За каждый выбор печального лица начисляется 1 балл, баллы суммируются и вычисляется процент негативных выборов: от 0 до 20% – низкий уровень тревожности, от 20 до 50%– средний уровень тревожности, выше 50% – высокий уровень тревожности.

Для контроля уровня интеллектуального развития применялся тест «Нарисуй человека» Гудинаф-Харриса (Бурменская, 2003).

Младшие школьники

Всего в разных сериях исследования участвовали 394 ребенка. Это были 37 первоклассников (M= 7 лет 9 мес., SD=4.58, 14 девочек), 24 первоклассника с ОВЗ (Me= 8 лет 1 мес., SD=6.08 мес., 8 девочек), 75 учеников 3-4 классов, (Me=10 лет 1 мес., SD=0,82, 34 девочки) 128 учащихся 3-4 класса в возрасте 9-11 лет (M=10.04 лет, SD=1.29, 67 девочек), а также 130 детей (M= 9 лет 8 мес., 66 девочек) и 130 их родителей (119 матерей и 11 отцов, M= 36,6 лет), участвовавших в исследовании взаимосвязи контроля поведения детей, контроля поведения родителей и стиля родительского воспитания (данные

были собраны через Интернет (63 человека), либо при помощи бумажных версий опросников (67 человек)).

В исследовании вклада контроля поведения в показатели успеваемости и социальной компетентности для оценки контроля поведения использовался Опросник для оценки функций программирования и контроля BRIEF (Brief rating inventory of executive functions) (Gioia et al., 2000, адаптация Горина, Ахутина, 2019) для родителей. Он включает 8 шкал, оценивающих различные стороны регуляции, как когнитивной, так и эмоциональной, и отчасти волевой, поэтому мы сочли возможным использовать ее для оценки контроля поведения детей младшего школьного возраста. Шкалы опросника BRIEF имеют обратный характер, т.е., чем выше оценка, тем ниже уровень данной способности.

Опросник включает следующие шкалы**:**

- *Оттормаживание* – контроль импульсов, способность затормозить неподходящее поведение
- *Переключение* – легкость перехода от одной ситуации, занятия и т.д. к другому, способность находить другие варианты решения проблем
- *Контроль эмоций* – регуляция эмоций соответственно ситуации
- *Инициативность* – проявление инициативы в деятельности или выдвижении идей
- *Рабочая память* – способность удерживать в памяти информацию, необходимую для задания, и оперировать ей
- *Планирование/организация деятельности* – предвосхищение событий, постановка цели, создание плана для достижения цели или выполнения задания, способность выделять ключевые моменты в деятельности
- *Порядок в вещах* – умение держать в порядке рабочее место и свои вещи

- *Мониторинг обратной связи* – проверка работы, оценка результата в соответствии с целью, отслеживание воздействия своего поведения на других людей

Помимо оценок по шкалам подсчитывается общий индекс регуляции поведения, представляющий собой сумму баллов по всем шкалам.

Для оценки социальной компетентности с точки зрения сверстников использовался социометрический метод, детям задавали вопросы о том, кого они хотели бы/не хотели пригласить на день рождения, кого позвали бы/не позвали в новую школу, если бы была возможность, и прямой вопрос о том, кто наиболее/наименее популярный в классе. Для каждого участника исследования подсчитывались социометрические статусы по общему количеству выборов.

Социальная компетентность школьника оценивалась также с помощью анкеты для учителя (разработана совместно с Е.И. Лебедевой и А.Ю. Улановой), включавшей вопросы о социальном поведении ребенка – негативных его аспектах (как часто ребенок ведет себя агрессивно, обманывает, оказывается объектом насмешек, насколько поддается влиянию) и позитивных (как часто ребенок помогает другим или к нему обращаются за помощью, насколько легко ребенку убедить сверстников в чем-то, насколько он популярен среди сверстников). Также задавались вопросы о степени усвоении ребенком школьной программы и о том, насколько хорошо ребенок может регулировать свое поведение. Оценка производилась по шкале от 1 до 10, где 1 балл соответствовал минимальной степени выраженности изучаемого параметра, а 10 - максимальной. Опрашивались классные руководители классов, как наиболее хорошо знающие детей.

В качестве показателей успеваемости были взяты годовые оценки детей по математике и русскому языку.

В исследовании контроля поведения и благополучия, где участвовали 128 учащихся 3-4 класса в возрасте 9-11 лет (M=10.04, SD=1.29), были использованы следующие методики:

1. Методика «Стиль саморегуляции поведения детей модифицированный» (ССПДМ) (Моросанова, Бондаренко, 2015) Из этой методики использовались 4 шкалы, описывающие когнитивную регуляцию поведения, а также общий индекс регуляции (сумма значений по этим шкалам).

- Шкала *«Планирование»* характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у ребенка осознанного планирования действий. У детей с высокими показателями по этой шкале проявляется целенаправленность деятельности, цели детализированы и реалистичны. У детей с низкими показателями по этой шкале способность к планированию развита слабо, цели и желания часто меняются, запланированное редко выполняется, цели ситуативны.
- Шкала *«Моделирование»* отражает индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Дети с высокими показателями по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У детей с низкими показателями по данной шкале слабо сформирован процесс моделирования и неадекватна оценка значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, У таких детей часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.
- Шкала *«Программирование»* диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования ребенком своих действий. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о способности продумывать и гибко изменять способы своих действий и поведения

для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ, об их устойчивости к помехам, способности корректировать программу действий. Низкие показатели по шкале программирования свидетельствуют о неумении продумывать последовательность своих действий. Такие дети действуют импульсивно, путем проб и ошибок, не могут самостоятельно определить последовательность своих действий. Результат действий часто неадекватен целям.

- Шкала «*Оценивание результатов*» характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки детьми себя и результатов своих действий и поведения. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, способности сравнивать свои результаты с образцом и адекватной реакции на результат сравнения. При низких показателях по этой шкале ребенок не замечает своих ошибок, некритичен к своим действиям, субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к падению качества результатов при возникновении внешних или внутренних трудностей.

2. Опросник социально-эмоциональных навыков (СЭН), состоящий из трех шкал: достижение цели, работа с другими и управление эмоциями (Орел, Куликова, 2018)

Социально-эмоциональные навыки — навыки, которые позволяют людям распознавать свои эмоции и управлять ими, успешно справляться с конфликтами, понимать и проявлять сочувствие к другим, устанавливать и поддерживать позитивные отношения, следовать этике, вносить конструктивный вклад в их референтные сообщества и устанавливать и достигать цели. В них выделяется три составляющих:

- *Достижение целей* — работа над достижением краткосрочных и долгосрочных целей, в том числе в изменяющихся условиях.

- *Работа с другими* — построение продуктивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (в паре, в группе, по приглашению или самостоятельно).
- *Управление эмоциями* — контроль над проявлениями эмоций в школьном контексте, их влияние на выполнение заданий и общение со сверстниками и взрослыми.

Шкала Достижение цели использовалась нами как показатель волевого контроля, а шкала Управление эмоциями – как оценка эмоционального контроля.

3. Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale - CMAS) (в адаптации Прихожан,2009), предназначенная для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет. Использовалась для оценки эмоционального контроля – насколько ребенок может справляться с трудными ситуациями и насколько сильную эмоциональную реакцию они у него вызывают.

Характеристика уровней тревожности:

1-2 б. – Состояние тревожности испытуемому не свойственно. Подобное "чрезмерное спокойствие" может иметь или не иметь защитного характера

3-6 б. – Нормальный уровень тревожности. Необходим для адаптации и продуктивной деятельности

7-8 б. – Несколько повышенная тревожность. Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни

9 б. – Явно повышенная тревожность. Обычно носит "разлитой", генерализованный характер

10 б. – Очень высокая тревожность. Группа риска

4. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ, Сычев и др., 2018, на основе опросника Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) E.C. Хюбнера). Методика позволяет получить оценку

удовлетворенности жизнью по пяти шкалам: «Семья», «Школа», «Учителя», «Я сам», «Друзья», а также общий показатель удовлетворенности жизнью.

Также была использована русскоязычная версия опросника «Большая пятерка – детский вариант» (в адаптации Малых и др., 2015) для оценки вклада личностных черт в психологическое благополучие ребенка.

Контроль поведения и модель психического

В исследовании, посвященном поиску взаимосвязей между показателями модели психического и контроля поведения участвовали дети младшего школьного возраста, ученики 1-х классов московских школ в количестве 30 человек (M = 94 мес., 20 мальчиков). Для оценки когнитивного контроля применялись методика совмещения признаков Когана (Блейхер, Крук, 1986) и «Ханойская башня». Для оценки эмоционального контроля использовался «Тест детской тревожности» Темпл–Дорки–Амен (Практикум…, 2001) и «Азбука настроения» Н. Л. Белопольской (Белопольская, 2008); контроль действий оценивался при помощи нейропсихологических проб (Ахутина, 2016) и задачи «Да-Нет» (Гуткина, 2000).

Методика совмещения признаков в качестве стимульного материала включает 25 карточек с изображениями различных геометрических фигур разного цвета. Она выполняется в 4 этапа. На 1-м этапе от испытуемого требуется пересчитать вслух карточки по порядку. На 2-м этапе необходимо пересчитывать вслух карточки, одновременно сортируя их по цвету. На 3-м этапе требуется, пересчитывая карточки вслух, рассортировать их по форме. На 4 этапе перед ребенком выкладывается таблица совмещения признаков и предлагается раскладывать карточки в соответствии с их местоположением в таблице – на пересечении цвета и формы, сопровождая это пересчетом карточек вслух. На каждом этапе фиксируется затраченное на его выполнение время и количество ошибок в счете и в раскладывании карточек. Методика позволяет оценить способность к переключению и распределению внимания.

Задача «*Ханойская башня*» представляет собой головоломку в виде трёх стержней, на один из которых в виде пирамиды нанизаны три кольца разного диаметра. Задача состоит в том, чтобы переместить пирамиду из колец на другой стержень за наименьшее число ходов. За один раз разрешается переносить только одно кольцо, причём нельзя класть большее кольцо на меньшее. «Ханойская башня» требует от испытуемых владеть следующими навыками: умение разбивать задачу на подзадачи, выбирать стратегию решения задачи, выстраивать алгоритмы (Баланев и др., 2022). Она применяется для исследования исполнительных функций наряду с The Tower of London Test (тест Башня Лондона) и часто рассматривается как ее аналог (Меньшикова, Корнев, 2022). В задаче фиксировалось количество ходов, за которое ребенок справился с задачей и затраченное время.

Из эмоционально-коммуникативной игры «*Азбука настроений*» Н.Л. Белопольской были взяты карточки с 4 персонажами: мужчина, женщина, кошка, попугай, каждый из которых выражал 6 настроений — радость, грусть, недовольство, испуг, гнев, самодовольство. Карточки предъявлялись ребенку по очереди в случайном порядке, ребенка просили сказать, какое настроение у изображенного персонажа. Затем карточки перемешивались, и ребенка просили рассортировать их так, чтобы в каждой кучке были карточки с персонажами, у которых похожее настроение, затем ребенка просили назвать настроение у персонажей в каждой из полученных групп. В обеих сериях фиксировалось количество ошибок, сделанных ребенком.

В ходе предъявления задачи «*Да-Нет*» ребенку предлагалось поиграть в игру, в которой психолог задает поочередно 20 вопросов, предполагающих ответы «да» или «нет», однако задача ребенка заключается в том, чтобы ответить на заданные вопросы, не используя обозначенные ответы, что было предварительно сообщено ребенку (Гуткина, 2000). Подсчитывалось количество сделанных ребенком ошибок, т.е. ответов «да» или «нет». Данная методика оценивает способность оттормаживать импульсивные ответы, способность удерживать в памяти инструкцию и действовать в соответствии с

ней (рабочая память), отчасти когнитивную гибкость (способность придумать другой ответ вместо напрашивающегося).

Тест детской тревожности и нейропсихологические пробы были аналогичны тем, которые описаны в параграфе о дошкольниках.

Для оценки уровня интеллектуального развития как необходимого условия изучения модели психического мы использовали тест «Цветные прогрессивные матрицы Равена»(Прогрессивные матрицы…, 2011).

Для оценки роли интеллекта в развитии контроля поведения у школьников результаты 25 детей с ОВЗ, обучающихся в 1-2 классе (Me= 95 мес.) в основном по программе для детей с задержкой психического развития сравнивались с типично развивающимися (ТР) детьми, также обучающимися в 1 классе (38 чел.) (Me= 94 мес.) использовались описанные выше методики.

Контроль поведения детей, родителей и родительское отношение

Выборку составили 130 родителей (119 матерей и 11 отцов), которые опрашивались либо в Интернете через Google-форму (63 человека), либо при помощи бумажных версий опросников (67 человек). Средний возраст детей составил 9 лет 8 мес., средний возраст родителей – 36,6 лет.

Для оценки контроля поведения родителей применялся опросник "*Контроль поведения*", разработанный в лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях (Сергиенко, Виленская, Ветрова, 2023). Он имеет 3 шкалы: когнитивного, эмоционального и волевого контроля и общий показатель контроля поведения.

Для оценки родительского отношения использовался опросник *ОРО Варги-Столина* (Варга, 1988), который широко применяется для исследования родительского отношения, дает возможность сравнения с другими исследованиями (напр., Головей и др., 2015, Суннатова, Адаскина, 2019 и т.д.).

Для оценки контроля поведения детей применялся опросник *BRIEF* для родителей (пер. и адаптация Е. Ю. Гориной, 2019).

Подростковый возраст

В исследовании контроля поведения и социальной компетентности участвовали 106 учеников 6-8 классов одной из подмосковных школ, 51 девочка, возраст 12-15 лет (M=13.12 SD=0,87).

Для оценки контроля поведения использовался опросник *BRIEF* (Brief rating inventory of executive functions) (Gioia et al., 2000, адаптация Горина, Ахутина, 2019).

Для внешней оценки социальной компетентности подростков применялась анкета для учителя, описанная выше. Для оценки социальной компетентности с точки зрения сверстников использовались социометрический метод, описанный выше.

В исследовании различных вариантов контроля поведения участвовали 115 подростков 10-13 лет (M=11.5 лет, SD=0.85)

Применялись описанные выше методики:

1. Методика «Стиль саморегуляции поведения детей модифицированный» (ССПДМ) (Моросанова, Бондаренко,2015) Из этой методики использовались 4 шкалы, описывающие когнитивную регуляцию поведения, а также общий индекс регуляции (сумма значений по этим шкалам).

2. Опросник социально-эмоциональных навыков (СЭН) (Орел, Куликова, 2018). Шкала Достижение цели использовалась нами как показатель волевого контроля, а шкала Управление эмоциями – как оценка эмоционального контроля.

3. Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale - CMAS) (в адаптации Прихожан,2009).

В исследовании, посвященном совладанию со стрессом подростков и родителей в трудной ситуации, выборку составили 46 подростков 12-17 лет (19 девочек) с диагнозом «доброкачественная опухоль опорно-двигательного аппарата», поступившие в отделение детской костной патологии и

подростковой ортопедии ФГБУ Национальный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии имени Н.Н. Приорова по поводу плановой операции, и ранее не подвергавшиеся оперативному вмешательству, а также их матери в возрасте 32-51 лет (n=46). 7 детей были из неполных семей, 10 детей были единственными в семье, в 9 семьях было 3 и более детей, в остальных семьях (n=32) по 2 ребенка. Различий между матерями в этих группах по исследуемым параметрам обнаружено не было.

Для оценки уровня воспринимаемого стресса у матерей и подростков использовалась Шкала воспринимаемого стресса, ШВС-10 (The Perceived Stress Scale-10, PSS-10) в адаптации В.А. Абабкова и др. (Абабков и др., 2016) (у матерей) и детский вариант Шкалы воспринимаемого стресса, ШВС-Д (The Perceived Stress Scale for Children, PSS-C) для диагностики актуального стресса у подростков (Харламенкова и др., 2024).

Шкала воспринимаемого стресса создана для оценки уровня воспринимаемого стресса, то есть субъективного восприятия уровня напряженности ситуации (Cohen et al, 1983). Она включает в себя две субшкалы, одна из которых измеряет субъективно воспринимаемый уровень напряженности ситуации, а вторая — уровень усилий, прилагаемых для преодоления этой ситуации (Абабков и др., 2016).

Детский вариант шкалы воспринимаемого стресса содержит 13 пунктов, касающихся беспокойства по поводу спешки или нехватки времени для выполнения желаемых дел, восприятия школьной нагрузки, качества дружбы и взаимоотношений с родителями, восприятия конфликтов, эмоций (гнев, счастье), ощущения себя любимым, восприятия достаточности сна в течение последней недели. Рассчитывается итоговый показатель, представляющий собой сумму баллов по всем пунктам опросника и отражающий уровень воспринимаемого стресса (Харламенкова и др., 2024).

Когнитивный контроль подростка оценивался рядом методик для оценки исполнительных функций: повторение числового ряда в обратном порядке – ряд начинался с 3 цифр и увеличивался с каждым предъявлением на

одну цифру, пока не оказывалось, что подросток не может воспроизвести ряд после 2-х предъявлений (оценка рабочей памяти) – фиксировалось количество правильно воспроизведенных последовательностей.

Для оценки импульсивности предъявлялся тест Струпа, фиксировалось время, затраченное на каждую серию, количество ошибок и различие во времени между карточкой В (называние цвета фигур) и карточкой С (называние цвета написанного слова);

Процедура методики совмещения признаков Когана (оценивалось внимание и когнитивная гибкость) (Блейхер, Крук, 1986) была аналогична описанной для младших школьников, но использовалось 49 карточек.

Для оценки эмоционального контроля применялась методика «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ) (Венгер, 2003). Далее каждый рисунок был оценен экспертами (5 человек), имеющими высшее психологическое образование и опыт работы по специальности не менее 10 лет, по следующим параметрам по 7-балльной шкале от -3 до 3 (в скобках приведен коэффициент конкордации Кендалла): наличие признаков агрессивности в рисунке (0,68), наличие однотипных деталей (0,52), количество и акцентированность органов чувств (0,48), наличие исправлений (0,45), отсутствие существенных деталей (0,52), наличие интенсивной штриховки (0,48), степень согласованности рисунка и рассказа (0,47), размер и расположение рисунка (0,72), характер линий (0,51). В целом, согласованность экспертных оценок находится в диапазоне от умеренной до хорошей, что позволяет использовать усредненные показатели (медиану оценок) для дальнейшего анализа.

Для оценки регуляции поведения матерей применялся опросник регуляции эмоций Дж. Гросса (J. Gross) в адаптации И.Н. Дорофеевой и М.А. Падун (Дорофеева, Падун, 2012). Также применялась методика CISS (Копинг-поведение в стрессовых ситуациях – КПСС) в адаптации Т.Л. Крюковой (Крюкова, 2010) для определения предпочитаемых способов реагирования матерей в стрессовой ситуации.

Опросник регуляции эмоций – ОРЭ (Emotion Regulation Questionary) (J. Gross, O. John, 2003) предназначен для измерения двух способов регуляции эмоций – подавления (suppression) и когнитивной переоценки (cognitive reappraisal). Опросник состоит из 10 утверждений, оцениваемых по 7-балльной шкале, где “1” – “абсолютно не согласен”, “7” – “полностью согласен”.

Методика КПСС предлагает респондентам оценить у себя частоту выраженности тех или иных стратегий совладания с трудными ситуациями по 5-балльной шкале. Полученные баллы суммируются в субшкалы проблемно-ориентированного копинга, эмоционально-ориентированного копинга и копинга, ориентированного на избегание.

Для оценки стиля родительского отношения использовалась методика «Опросник родительского отношения» (Варга, Столин, 1988).

Вышеперечисленные методики предъявлялись респондентам 1 раз, при 1-ом обследовании.

Общий список методик для изучения контроля поведения представлен в таблице 3.2.

Таблица 3.2

Сводная таблица использованных методик и изученных выборок

Возраст	Младенческий и ранний	Дошкольный	Младший школьный	Подростковый
Выборка	84 одиночно рожденных ребенка (243 среза, 108 девочек), 31 пара МЗ близнецов (16 пар девочек, 236 срезов, 106 девочек), 27 пар ДЗ близнецов (10 пар девочек, 202 среза, 80 девочек)	50 типично развивающихся детей 3-5 лет (28 девочек, 119 срезов, 63 девочки) 79 детей с ОНР 4-7 лет (19 девочек)	394 человека 7-11 лет (189 девочек), из них 24 ребенка с ОВЗ 7-10 лет (8 девочек)	267 подростков 10-17 лет (133 девочки)
Когнитивный контроль	«Шкалы развития младенцев Бейли-2» (Bayley Scales of Infant Development-II, 1993; Сергиенко и др., 1996) – субшкалы экстраполяции, общих категорий, речи, субшкала ориентации на задание	День-Ночь (Gerstadt et al., 1994). субтест «Словарный» из детского теста Векслера (Ильина, 2006).	Опросник для оценки функций программирования и контроля BRIEF (Gioia et al., 2000, адаптация Горина, Ахутина, 2019) для родителей – шкалы переключения, рабочей памяти, планирования, порядка в вещах, мониторинга обратной связи «Стиль саморегуляции поведения детей модифицированный» (ССПДМ) (Моросанова, Бондаренко, 2015) методика совмещения признаков Когана (Блейхер, Крук, 1986) и «Ханойская башня» (Меньшикова, Корнев, 2022).	Опросник для оценки функций программирования и контроля BRIEF (Gioia et al., 2000, адаптация Горина, Ахутина, 2019) для родителей – шкалы переключения, рабочей памяти, планирования, порядка в вещах, мониторинга обратной связи «Стиль саморегуляции поведения детей модифицированный» (ССПДМ) (Моросанова, Бондаренко, 2015) методика совмещения признаков Когана (Блейхер, Крук, 1986); повторение числового ряда
Эмоциональный контроль	День ребенка (Balleyguier, 1983; Виленская, Сергиенко, 2003) – шкалы напряжения, ориентации, контроля; BSID-2 – субшкала эмоциональной регуляции	тест детской тревожности Теммл-Дорки-Амена (Практикум по возрастной психологии, 2001)	Опросник для оценки функций программирования и контроля BRIEF (Gioia et al., 2000, адаптация Горина, Ахутина, 2019) для родителей – шкала контроля эмоций Опросник социально-эмоциональных навыков (СЭН) (Орел, Куликова, 2018) - шкала управления эмоциями Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale - CMAS) (в адаптации Прихожан,2009) «Тест детской тревожности» Темпл–Дорки–Амен (Практикум…, 2001) и «Азбука	Опросник для оценки функций программирования и контроля BRIEF (Gioia et al., 2000, адаптация Горина, Ахутина, 2019) для родителей – шкала контроля эмоций Опросник социально-эмоциональных навыков (СЭН) (Орел, Куликова, 2018) - шкала управления эмоциями Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale - CMAS) (в адаптации Прихожан,2009)

			настроения» Н. Л. Белопольской (Белопольская, 2008)	«Рисунок несуществующего животного» (РНЖ) (Венгер, 2003)
Контроль действий/волевой контроль	«Шкалы развития младенцев Бейли-2» (Bayley Scales of Infant Development-II, 1993; Сергиенко и др., 1996) – субшкалы контроля позы, локомоций, манипуляций, контроля действий, субшкала качества моторики	Ряд проб из теста Бейли (BSID-2) (Bayley, 1993; Сергиенко и др., 1996) и шкалы Озерецкого (Практикум по возрастной психологии, 2001), для детей в возрасте 5 лет и старше туда были включены задания из нейропсихологической батареи А.Р. Лурия (Ахутина, 2016); субтест «Кубики Кооса» детского теста Векслера (Ильина, 2006)	Опросник для оценки функций программирования и контроля BRIEF (Gioia et al., 2000, адаптация Горина, Ахутина, 2019) для родителей – шкалы оттормаживания, инициативности Опросник социально-эмоциональных навыков (СЭН) (Орел, Куликова, 2018) - шкала достижения цели нейропсихологические пробы (Ахутина, 2016), задача «Да-Нет» (Гуткина, 2000).	Опросник для оценки функций программирования и контроля BRIEF (Gioia et al., 2000, адаптация Горина, Ахутина, 2019) для родителей – шкалы оттормаживания, инициативности Опросник социально-эмоциональных навыков (СЭН) (Орел, Куликова, 2018) - шкала достижения цели Тест Струпа
Интеллект	«Шкалы развития младенцев Бейли-2» (Bayley Scales of Infant Development-II, 1993; Сергиенко и др., 1996) – индекс ментального и психомоторного развития	тест «Нарисуй человека» Гудинаф-Харриса (Бурменская, 2003).	«Цветные прогрессивные матрицы Равена»(Прогрессивные матрицы…, 2011)	
Индивидуальные особенности	День ребенка (Balleyguier, 1983; Виленская, Сергиенко, 2003) – тип темперамента		«Большая пятерка – детский вариант» (в адаптации Малых и др., 2015)	«Большая пятерка – детский вариант» (в адаптации Малых и др., 2015)
Родительское отношение	День ребенка (Balleyguier, 1983; Виленская, Сергиенко, 2003)		Опросник родительского отношения Варги-Столина (Варга, 1988)	Опросник родительского отношения Варги-Столина (Варга, 1988)
Методики для родителей			Контроль поведения (Сергиенко, Виленская, Ветрова, 2023)	опросник регуляции эмоций Дж. Гросса (J. Gross) в адаптации И.Н. Дорофеевой и М.А. Падун (Дорофеева, Падун, 2012); CISS (Копинг-поведение в стрессовых ситуациях – КПСС) в адаптации Т.Л. Крюковой (Крюкова, 2010)

Использованные методики обладают преемственностью, поскольку во всех возрастных группах направлены на оценку единой системы контроля поведения и связанных с ней ресурсов, однако соотносятся с возрастно-адекватными формами ее проявления. В младенческом возрасте регуляция фиксируется преимущественно через сенсомоторные и базовые эмоциональные показатели, в дошкольном и младшем школьном возрасте — через развитие произвольности, когнитивного контроля и регуляции эмоций, а в подростковом возрасте — через более сложные формы саморегуляции, включая исполнительные функции и способы эмоционального контроля. Тем самым сохраняется единая логика исследования при возрастной смене конкретных диагностических средств.

Во всех возрастах большая часть исследований проводились лицом-к-лицу, при персональном взаимодействии с детьми, также и при опросе родителей им давались детальные пояснения.

Методы математической обработки экспериментальных данных: Статистическая обработка эмпирических данных выполнялась в соответствии с целями исследования с использованием программ STATISTICA 6.0 и Microsoft Excel XP.

Для оценки значимости межгрупповых различий применялись непараметрические критерии — критерий Манна–Уитни (U) и критерий Вилкоксона для связанных выборок (T). Для измерения взаимосвязей между переменными использовался непараметрический коэффициент корреляции Спирмена.

Кроме того, был проведён исследовательский (эксплораторный) факторный анализ, позволивший установить число выделяемых в результате анализа психологических факторов и определить, какие конструкты отражают использованные переменные.

Для выявления предикторов применялся линейный регрессионный анализ.

Для выявления комплексных связей между переменными использовался метод моделирования структурными уравнениями (SPSS и Amos 21).

Глава 4. Результаты исследования разных этапов онтогенеза контроля поведения

§ 4.1. Контроль поведения в раннем возрасте

Первый этап в становлении субъекта - выделение ребенком себя из физического мира, формирования Я-экологического (Neisser, 1997, Сергиенко, 2021). Параллельно с этим происходит и становление интерперсонального Я – представление о себе в процессе взаимодействия с социальным миром, отделение себя от Другого, понимание собственной интенциональности (Сергиенко, 2021, Мухамедрахимов, 2024, Hobson, 1993). Развивающееся Я уже на самых ранних этапах характеризуется избирательностью, активностью, целенаправленностью (Рубинштейн, 2003, Брушлинский, 1994, Сергиенко, 2021).

В процессе активного взаимодействия с предметным и социальным миром ребенок в этот период начинает постигать причинно-следственные связи между своими действиями и изменениями во внешнем мире, выделяя себя как агента собственных действий, причины изменений вовне.

В результате взаимодействия Я экологического и Я интерперсонального в возрасте 9-12 мес. происходит переход от самого первого этапа развития субъекта – этапа первичной протосубъектности на этап вторичной протосубъектности, когда взаимодействие становится уже не только диадическим – «я-объект» или «я-другой», но триадическим «я-другой-объект» и дети становятся способны испытывать общие психические состояния, что открывает перед ребенком возможности более сложного и дифференцированного взаимодействия с миром и постижения его основных закономерностей.

Задачи становления субъекта с точки зрения развития регулятивной функции реализуются в становлении контроля действий — управление собственной активностью; когнитивного контроля - понимание основных закономерностей предметного и социального мира; эмоционального контроля

– процессы социального взаимодействия и управления собственным состоянием и поведением.

Ресурсы контроля поведения в этот период представлены базовыми когнитивными способностями и знаниями об окружающем мире (Spelke, 2003, Hobson, 1993, Trevarthen, 1989 и др.) способностями к познанию внутреннего мира других людей (Hobson, 1993, Сергиенко, Лебедева, Уланова, 2020). В качестве основы для избирательности поведения, первичного фильтра средовых воздействий, когда ребенок более активно или определенным образом реагирует на одни стимулы и менее активно или по-иному реагирует на другие, выступает темперамент (Thomas, Chess, 1989, Сергиенко и др., 2010). Социальное взаимодействие с родителями также является мощным ресурсом для развития субъектности ребенка (Мухамедрахимов, 2003)

Развитие контроля поведения в младенческом и раннем возрасте изучалось в ходе комплексного лонгитюдного исследования, проводившегося в течение нескольких лет сотрудниками лаборатории психологии развития ИП РАН под руководством Е.А. Сергиенко и посвященного изучению раннего психического развития детей. Одной из его задач было изучение начальных этапов становления контроля поведения. Исследования детей проводились в следующие возрастные периоды: 4 мес., 8 мес., 12 мес., 18 мес., 24 мес., 30 мес., 36 мес. В эксперименте принимали участие как одиночно рожденные дети (ОР), так и монозиготные (МЗ) и дизиготные (ДЗ) однополые близнецы, поскольку одной из задач исследования было изучение генотип-средовой детерминация психического развития (этот аспект не затрагивается в настоящей работе). Всего было обследовано 84 ОР ребенка (243 среза), 31 пара МЗ близнецов (236 срезов) и 27 пар ДЗ близнецов (202 среза). Результаты близнецов будут подробно рассмотрены в главе 4, посвященной индивидуальным различиям в становлении контроля поведения.

В таблице 4.1. представлено распределение выборки по возрастам.

Таблица 4.1.

Общее количество детей, участвовавших в исследовании

	Возраст в месяцах						
	4	*8*	*12*	*18*	*24*	*30*	*36*
Количество детей (чел.)	36	41	46	34	36	27	22

Для оценки когнитивного контроля и контроля действий применялся тест BSID-II (Bayley, 1993, Сергиенко и др., 1996)

Для опенки когнитивного контроля были выбраны следующие характеристики: субшкалы экстраполяции, вокализации/речи и общих категорий из ментальной шкалы BSID-2, а также субшкала ориентации на задание из шкалы оценки поведения того же теста (как показатели способности анализировать ситуацию и производить мыслительные операции);

Контроль действий оценивался при помощи субшкалы контроля действий из ментальной шкалы теста BSID-II и субшкал контроля позы, локомоций, манипуляций (тонкой моторики) из психомоторной шкалы того же теста, а также субшкалы моторного качества из шкалы оценки поведения того же теста.

Общие индексы ментального и психомоторного развития теста BSID-II (MDI и PDI соответственно) использовались как оценка уровня интеллектуального развития, а отдельные субшкалы, указанные выше, были выбраны как вносящие специфический вклад в контроль поведения.

Для оценки эмоционального контроля использовались отдельные шкалы теста «День ребенка» (Balleyguier, 1983; Виленская, Сергиенко, 2003): шкалы контроля, напряжения (высокое, среднее, слабое) и стратегий поведения (неориентированные разрядки, самостимуляция, пассивность, ориентация на человека, ориентация на предметы, защитные реакции), а также субшкала эмоциональной регуляции поведенческой шкалы теста BSID-II.

Мы предположили, что

1) Каждый из компонентов контроля поведения имеет специфическую динамику на протяжении исследуемого периода
2) Развитие контроля поведения соотносится с этапами развития субъекта в этом возрасте
3) Ресурсы контроля поведения вносят различный вклад в развитие его компонентов

На рисунках 4.1-4.3 приведена динамика показателей, описывающих контроль поведения у детей младенческого и раннего возраста.

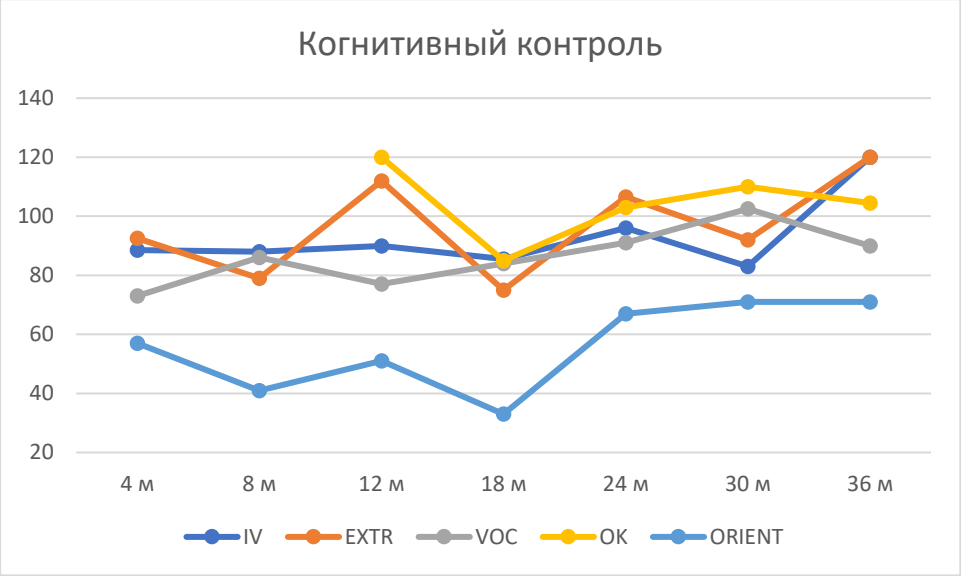

Рис.4.1 Показатели когнитивного контроля (IV – интерсенсорные взаимодействия; EXTR – экстраполяция; VGR – вокализации, жесты, речь; OK – общие категории; ORIENT – ориентация на задание)

На рис. 4.1 приведена возрастная динамика субшкал ментальной и поведенческой шкалы теста Бейли, относящихся к когнитивному контролю. наблюдается неравномерность в развитии когнитивного контроля: к 12 мес. повышается показатель субшкалы экстраполяции (ANOVA $F(1.49)=3.67$, $p=0.06$), к 18 мес. он резко падает (ANOVA $F(1.44)=6.9$, $p=0.01$) особенно для экстраполяции и общих категорий), значения субшкалы общих категорий также значимо падают к 18 мес. (ANOVA $F(1.32)=124.67$, $p=0.00$), затем к 24 мес. так же значимо возрастают (ANOVA $F(1.36)=6.70$, $p=0.014$)

Подъем показателей от 18 к 24 мес. наблюдается также у субшкалы ориентации\вовлеченности в задание (на уровне тенденции ANOVA

F(1.67)=3.15, p=0.08). Далее колебания различных показателей когнитивного контроля уже не имеют значимых различий.

На рис.4.2. и 4.2а представлена динамика показателей эмоционального контроля.

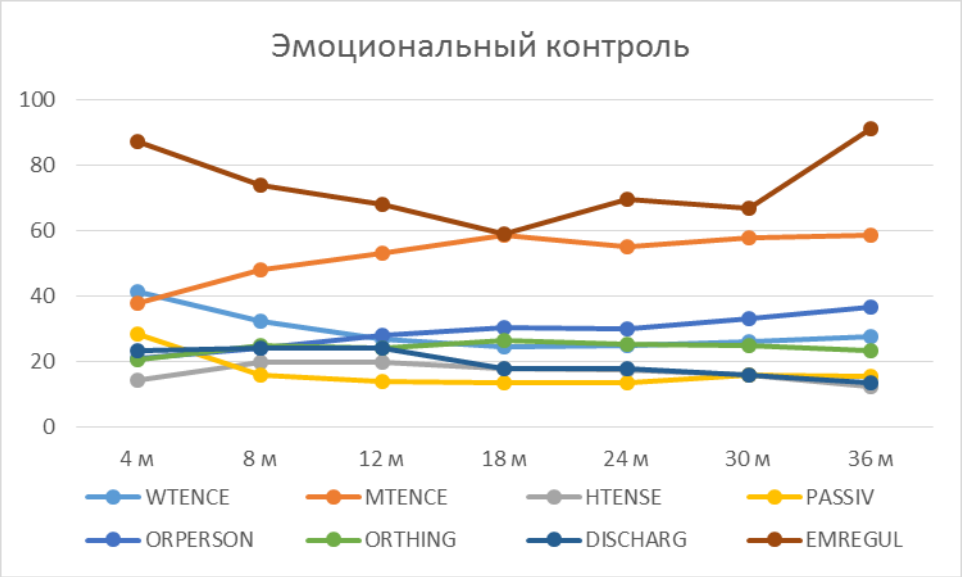

Рис. 4.2 Показатели эмоционального контроля (WTENCE – слабое напряжение; MTENCE – среднее напряжение; HTENCE – высокое напряжение; PASSIV – пассивность; ORPERSON – ориентация на людей; ORTHING – ориентация на предметы; DISCHARGE – неориентированные разрядки; EMREGUL – эмоциональная регуляция)

Среди показателей эмоционального контроля можно наблюдать снижение значений субшкалы эмоциональной регуляции теста Бейли к 18 мес. (от 8 до 18 мес. - T Вилкоксона=35.5, p=0.02) и затем постепенный подъем значений почти до максимума (91%) (с 18 мес. до 36 мес. T Вилкоксона=28.5, p=0.01). Среди других тенденций можно отметить значимые изменения в период с 4 до 8 мес. Это снижение количества состояний слабого напряжения (T Вилкоксона=17.0, p=0.0001) и пассивности (T Вилкоксона=14.5, p=0.0003), увеличение числа состояний среднего напряжения (T Вилкоксона=23.5, p=0.0003), повышение темпераментального контроля эмоций из теста «День ребенка» (T Вилкоксона=30.5, p=0.0004), учащение ориентации на предметы (T Вилкоксона=86.0, p=0.04).

Это согласуется с представлением о возрасте 8-9 мес. как начале перехода на уровень вторичной интерсубъективности. Уровень вторичной протосубъектности, напомним, характеризуется возможностью для ребенка

испытывать общие со взрослым психические состояния по отношению к объекту или событию, направлять совместно с другим человеком внимание на один и тот же объект. Улучшение эмоционального контроля позволяет ребенку более активно исследовать предметный мир и устанавливать социальные отношения, объекты начинают интересовать ребенка не только сами по себе, но и как повод для коммуникации с другим человеком.

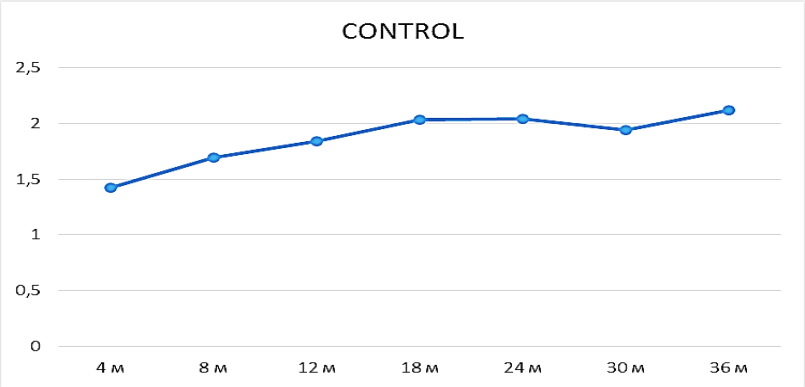

Рис.4.2а. Эмоциональный контроль, оцененный по тесту «День ребенка»

Субшкала контроля показана отдельно из-за разности масштабов, наблюдается ее рост до 18 мес. и затем выход на плато.

На рис.4.3. представлены результаты оценки контроля действий.

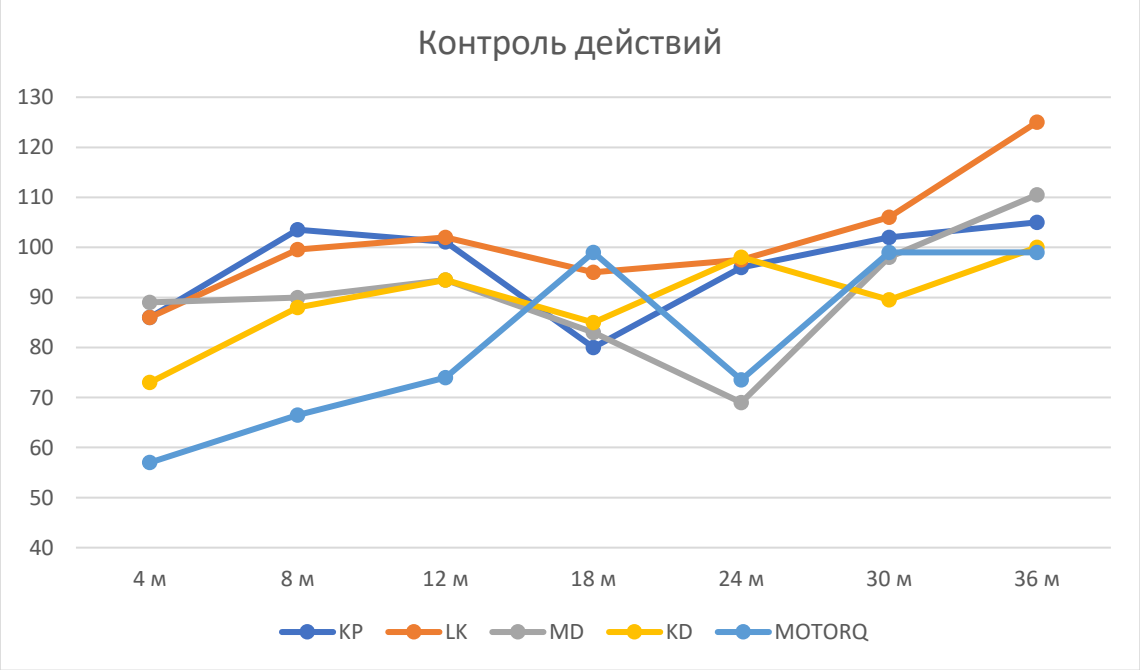

Рис.4.3. Показатели контроля действий (KP – контроль позы; LK – локомоции; MD – манипуляции; KD – контроль действий; MOTORQ – качество моторики)

Контроль действий в первый год жизни развивается достаточно активно, несколько опережая когнитивный контроль (однако это не касается шкалы моторного качества, которое остается довольно низким вплоть до пика в 18 мес., падения в 24 мес. и вновь повышения в следующем возрастном срезе). Падение в 24 мес. совпадает с падением показателей манипуляций (T=2.00, p=0.04 по Вилкоксону), что может говорить о качественной перестройке тонкой моторики в период 18-24 мес.

Здесь мы можем уточнить и скорректировать ранее полученные нами результаты, говорящие об опережающем развитии контроля действий в 1-й год жизни и о кризисе регуляции в 18-24 мес. Если говорить об опережающем развитии контроля действий, то оно наиболее выражено в 8 и 12 мес. В 8 мес. субшкалы локомоций и контроля позы (функции, весьма интенсивно развивающиеся в этот период) значимо превышают показатели, речи (T Вилкоксона=19.5, p=0.0002, и T Вилкоксона=30.0, p=0.0004). В 12 мес. значения субшкал контроля позы и локомоций превышают показатели субшкалы межсенсорных взаимодействий и речи (контроль позы х речь T Вилкоксона=35.0, p=0.0001, контроль позы х интерсенсорные взаимодействия T Вилкоксона=123.5, p=0.02, локомоции х интерсенсорные взаимодействия T Вилкоксона=110.0, p=0.02, локомоции х речь T Вилкоксона=22.5, p=0.0001), а также значения субшкал контроля действий и манипуляций (тонкой моторики) – показатели субшкалы речи (контроль действий х речь T Вилкоксона=46.0, p=0.0004, манипуляции х речь T Вилкоксона=200.5, p=0.007). В то же время показатели субшкалы понимания общих категорий уже оказываются выше, чем показатели контроля действий (общие категории х манипуляции T Вилкоксона=3.0, p=0.0003).

Однако эмоциональный контроль также начинает развиваться достаточно рано, и уже между 4 и 8 месяцами заметна описанная выше динамика – уменьшение пассивности и усиление эмоционального контроля, более частое использование стратегии ориентации на предметы. Активное

развитие когнитивного контроля приходится на конец 1-го года жизни, что согласуется с данными о развитии исполнительных функций (Munakata et al., 2012).

Совместная динамика развития контроля поведения в первые 3 года жизни выглядит следующим образом. В 4 мес. контроль действий и когнитивный контроль находятся примерно на одном уровне, с несколько большим разбросом показателей когнитивного контроля. Показатели эмоционального контроля в этот период противоречивы, высокие значения по субшкале эмоциональной регуляции сочетаются с высокими показателями пассивности и состояний слабого напряжения, что, возможно, и объясняет высокие экспертные оценки эмоциональной регуляции — дети достаточно пассивно реагируют на происходящее, и у них редко возникают состояния, требующие заметных регуляторных усилий.

От 4 мес. к 8 мес. активно развивается контроль действий, позволяя ребенку решить ключевые задачи этого этапа развития: выделить себя из окружающего мира, овладеть собственной активностью, исследовать внешнюю среду. Когнитивный контроль характеризуется развитием способности к экстраполяции (хотя, возможно, за счет некоторого ухудшения межсенсорных координаций, которые, однако в этот период становятся качественно более сложными и разнообразными, что требует времени на их освоение). Эмоциональный контроль в этом возрасте обеспечивает процессы активного взаимодействия с окружением за счет увеличения доли состояний среднего и отчасти высокого напряжения, с одновременным повышением контроля и учащением стратегии ориентации на предметы (отражающей интерес ребенка к окружающему миру и появление возможностей его исследования).

В 12 мес. на первый план выходит когнитивный контроль за счет начала появления экспрессивной речи, а также продолжающей активно развиваться способности к экстраполяции. Контроль действий в этот период стабилен, улучшается качество моторики детей. В эмоциональном контроле происходит

дальнейшее развитие контроля и баланса напряжения, частота состояний среднего напряжения продолжает увеличиваться.

В 18 мес. наблюдается спад большинства показателей когнитивного контроля и контроля действий, в эмоциональном контроля отмечается снижение эмоциональной регуляции, однако среднее напряжение, контроль и ориентация на человека продолжают возрастать. Этот процесс можно связать с кризисом регуляции, состоящем в переходе от преимущественно внешней регуляции, осуществляемой взрослым, к преимущественно собственной регуляции ребенком своего поведения. Ориентация на человека может быть одной из стратегий поддержания оптимального эмоционального баланса.

В 24 мес. улучшаются показатели когнитивного и эмоционального контроля, но снижаются показатели контроля действий (качество моторики от 18 к 24 мес. Т Вилкоксона=1.0, p=0.008, манипуляции в тот же период Т Вилкоксона=2.0, p=0.07 значимо на уровне тенденции).

Возможной причиной этого служит усложнение доступных для ребенка тонких моторных действий, активное освоение предметных действий (есть ложкой, самостоятельно одеваться, собирать предметы из частей — пирамидки, кубики). Но при этом активно развивается речь и способность к категоризации (в когнитивном контроле), что позволяет детям преодолеть этот кризис и далее в 30 и 36 мес. все компоненты контроля поведения продолжают развиваться поступательно (небольшое снижение показателей речи незначимо).

Таким образом, развитие контроля поведения в младенческом возрасте происходит неравномерно, и развитие эмоционального контроля подготавливает и обуславливает развитие контроля действий и когнитивного контроля, которые в свою очередь, ведут к дальнейшему развитию эмоционального контроля и т.д.

Данные показывают, что и в период кризиса развитие контроля поведения неоднородно, и можно видеть, на что будет опираться контроль поведения на следующем уровне своего развития – в основном, на

эмоциональный контроль, а также речь (ее показатели плавно возрастают на протяжении всего исследуемого периода, не считая незначимого снижения в 36 мес.).

Итак, хотя компоненты контроля поведения развиваются совместно, обусловливая развитие друг друга и подготавливая переходы на новый уровень развития, в развитии контроля поведения наблюдается гетерохрония: не все его компоненты одновременно достигают одного и того же уровня развития, за счет чего возможны компенсаторные отношения между ними.

Необходимо сказать об интегрированности разных компонентов контроля поведения. В 4 мес. когнитивный контроль и контроль действий тесно связаны, большая часть этих связей приходится на субшкалу контроля позы, эмоциональный контроль связей с когнитивным контролем не обнаруживает, но связан с эмоциональным контролем – моторное качество со средним напряжением ($r=0.40$, $p=0.02$) и с пассивностью ($r=-0.42$, $p=0.01$), а субшкала тонкой моторики – с защитными реакциями ($r=-0.40$, $p=0.04$).

В 8 мес. появляется связь между субшкалами ориентации на задание и эмоциональной регуляции ($r=0.40$, $p=0.009$), эта связь прослеживается и в других возрастах. Связи между когнитивным контролем и контролем действий несколько меняются, сохраняется связь контроля действий и экстраполяции ($r=0.48$, $p=0.02$). Показатели экстраполяции связаны также с показателями локомоций ($r=0.57$, $p=0.003$) и контроля позы ($r=0.66$, $p=0.0005$), а субшкала ориентации связана с субшкалой моторного качества ($r=0.42$, $p=0.007$), также субшкала эмоциональной регуляции связана с ориентацией на задание ($r=0.40$, $p=0.009$). Все это свидетельствует о важности контроля действий для когнитивного развития ребенка.

В 12 мес. более тесными становятся связи когнитивного и эмоционального контроля (5 корреляций), единичные связи наблюдаются между контролем действий и когнитивным и эмоциональным контролем.

В 18 мес. наибольшее число связей приходится на показатели контроля действий: собственно контроль действий (субшкала теста BSID-II) связан с

показателями когнитивного контроля (межсенсорные координации (r=0.68, p=0.0007), вербальные проявления (r=0.55, p=0.009) и понимание общих категорий (r=0.56, p=0.006)), а качество моторики связано с эмоциональным контролем: эмоциональной регуляцией (r=0.38, p=0.02), средним напряжением (r=0.35, p=0.047), контролем (r=0.47, p=0.007) и неориентированными разрядками (r=-0.40, p=0.02).

В 24 и 30 мес. сохраняются связи когнитивного контроля с контролем действий (контроль действий связан с интерсенсорными координациями в 24 и 30 мес. (r=0.68, p=0.0007 и r=0.64, p=0.005), и с экстраполяцией (r=0.46, p=0.037) и общими категориями (r=0.64, p=0.001) в 24 мес.). Эмоциональный контроль в 24 мес. связан с когнитивным через показатели напряжения (экстраполяция связана со слабым напряжением (r=-0.49, p=0.03) и пассивностью (r=-0.50, p=0.03), вербальные проявления – со слабым (r=-0.50, p=0.03) и средним напряжением (r=0.47, p=0.04)). Эта тенденция сохраняется, хотя и ослабляется в 30 мес. – сохраняются связи субшкалы вербальных проявлений с напряжением – слабым (r=0.57, p=0.01) и высоким (r=-0.47, p=0.047). Контроль действий с эмоциональным контролем связан не только через показатели напряжения, но и шкалы ориентации: и в 24, и в 30 мес. это орпентация на человека ((r=0.52, p=0.02) и (r=0.48, p=0.04)).

В 36 мес. количество связей уменьшается. В когнитивном контроле и контроле действий коррелируют между собой наиболее сложные, активно развивающиеся функции – речь и локомоции (r=0.82, p=0.0003) и интерсенсорные взаимодействия и манипуляции (r=0.59, p=0.035). В когнитивном и эмоциональном контроле эмоциональная регуляция связана с экстраполяцией (r=0.54, p=0.046) и ориентацией на задание (r=0.51, p=0.026). Контроль действий и эмоциональный контроль имеют между собой единственную связь: качества моторики и ориентации на человека (r=0.51, p=0.02).

Количество взаимосвязей между компонентами контроля поведения в раннем возрасте плавно уменьшается от 4 мес. к 36 мес, что может

свидетельствовать о постепенной дифференциации компонентов контроля поведения в процессе развития.

4.1.1. Сопоставление оценок контроля поведения из различных источников и на разных уровнях

Далее контроль поведения был рассмотрен на нескольких уровнях:

Обобщенные оценки – оценка эмоционального контроля на основе информации о темпераменте ребенка, полученной из опросника для родителей; оценка когнитивного контроля и контроля действий, полученные на основе выполнения ребенком теста ментального и психомоторного развития «Шкалы развития младенцев Бейли» (BSID-II, Bayley, 1993);

Экспертные оценки поведения ребенка в ситуации тестирования (шкала оценки поведения BSID-II;

Микроанализ контроля поведения – оценки используемых ребенком стратегий поведения в проблемной ситуации, полученные на основе наблюдения, путем анализа видеозаписей поведения детей по разработанной схеме.

При анализе поведения нами использовался программно-аппаратный комплекс INTERACT, позволяющий обрабатывать оцифрованные видеозаписи, кодируя интересующие параметры с привязкой их по времени (наличие или отсутствие, частоту, продолжительность). Для анализа ситуаций были выделены определенные эпизоды видеозаписей с задачами, позволяющими анализировать проявление контроля поведения (необходимость действовать по образцу, по плану, преодолевать препятствия, задания, сложные для данного возраста и т. д. – например, задание «положить бусинки в трубочку», «сложить из кубиков паровозик по образцу» и т.п.). При анализе отмечались используемые ребенком стратегии поведения. Были выделены следующие стратегии: сосредоточение на задаче, отвлечение, речь/вокализация, поиск поддержки, исследование объекта, самостимуляция, пассивность, агрессия, дистресс, двигательное беспокойство, отказ от

выполнения задания (Виленская, 2010). Также фиксировалась успешность выполнения задания.

Далее будут рассмотрены связи ситуативных стратегий контроля поведения и его обобщенных оценок в возрастах 8 мес. (рис. 4.4) и 18-24 мес. (рис. 4.5 и 4.6), которые ранее выделились как связанные с развитием субъекта (переход на стадию вторичной протосубъектности в 8-9 мес.) и с кризисом в развитии контроля поведения (18-24 мес.).

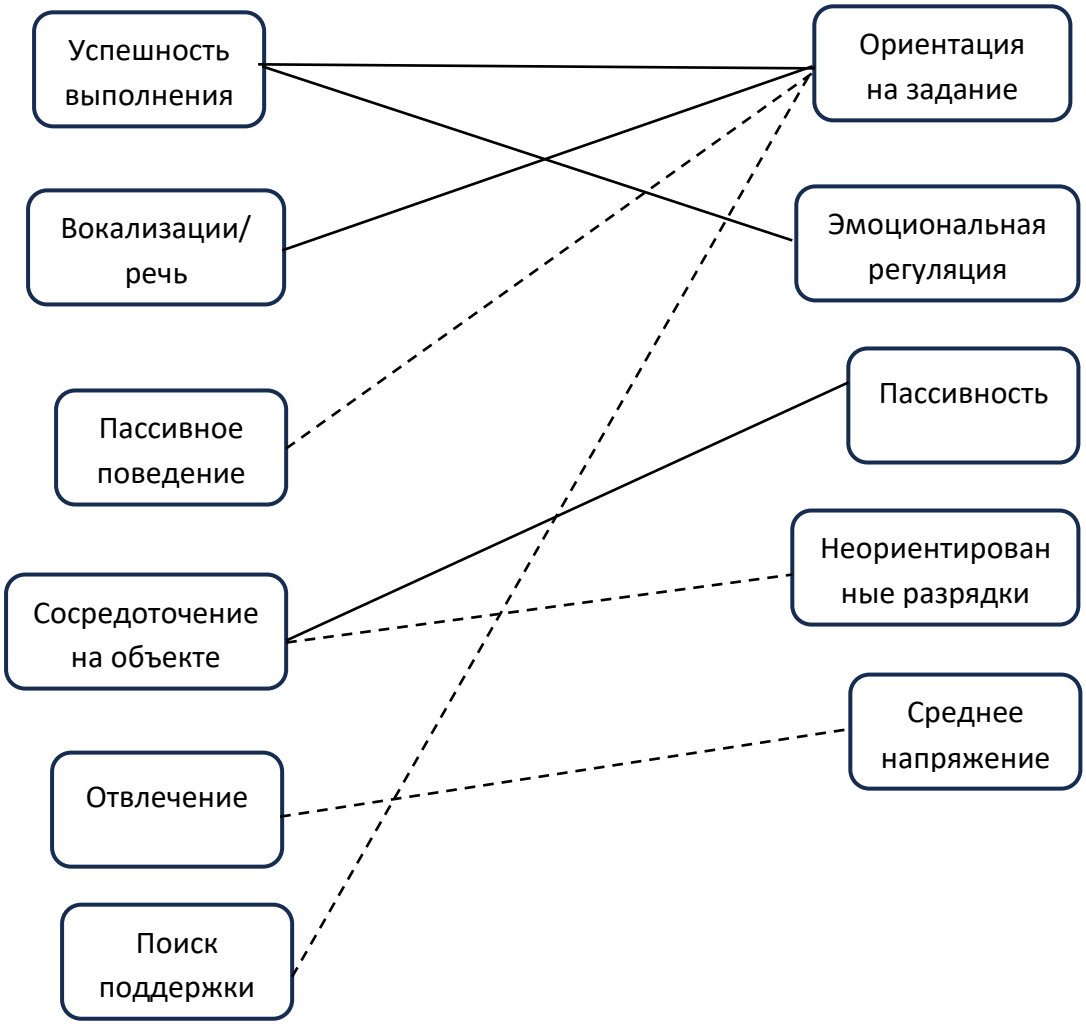

Рис. 4.4. Схема взаимосвязей между ситуативными стратегиями контроля поведения и его обобщенными показателями в 8 мес.

Успешность выполнения задания в этом возрасте обеспечивается составляющими когнитивного и эмоционального контроля (ориентация на задание - r=0.65, p=0.009 и эмоциональная регуляция - r=0.71, p=0.003). В свою очередь, ориентация на задание связана отрицательно с пассивным поведением (r=-0.62, p=0.01) и поиском поддержки (r=-0.59, p=0.02), т.е.

предполагает активный и самостоятельный поиск ребенком решения. Дети, для которых по более обобщенным оценкам свойственна пассивность предпочитают стратегию сосредоточения на объекте ($r=0.52$, $p=0.03$), которая характеризует изучение или манипуляции с предметами, не связанные с выполнением задания. Для детей, у которых, напротив, избыточное напряжение выражается в неориентированных разрядках, такая стратегия менее характерна ($r=-0.63$, $p=0.007$). Положительная связь с ориентацией на задание отмечена у стратегии использования ребенком речи или вокализаций, имеющих коммуникативное значение ($r=0.56$, $p=0.02$). Вокализации/речь является более продвинутым способом взаимодействия с окружением и может быть непосредственно связана с возникающей триадической интеракцией «ребенок-другой-объект» и становлением вторичной протосубъектности.

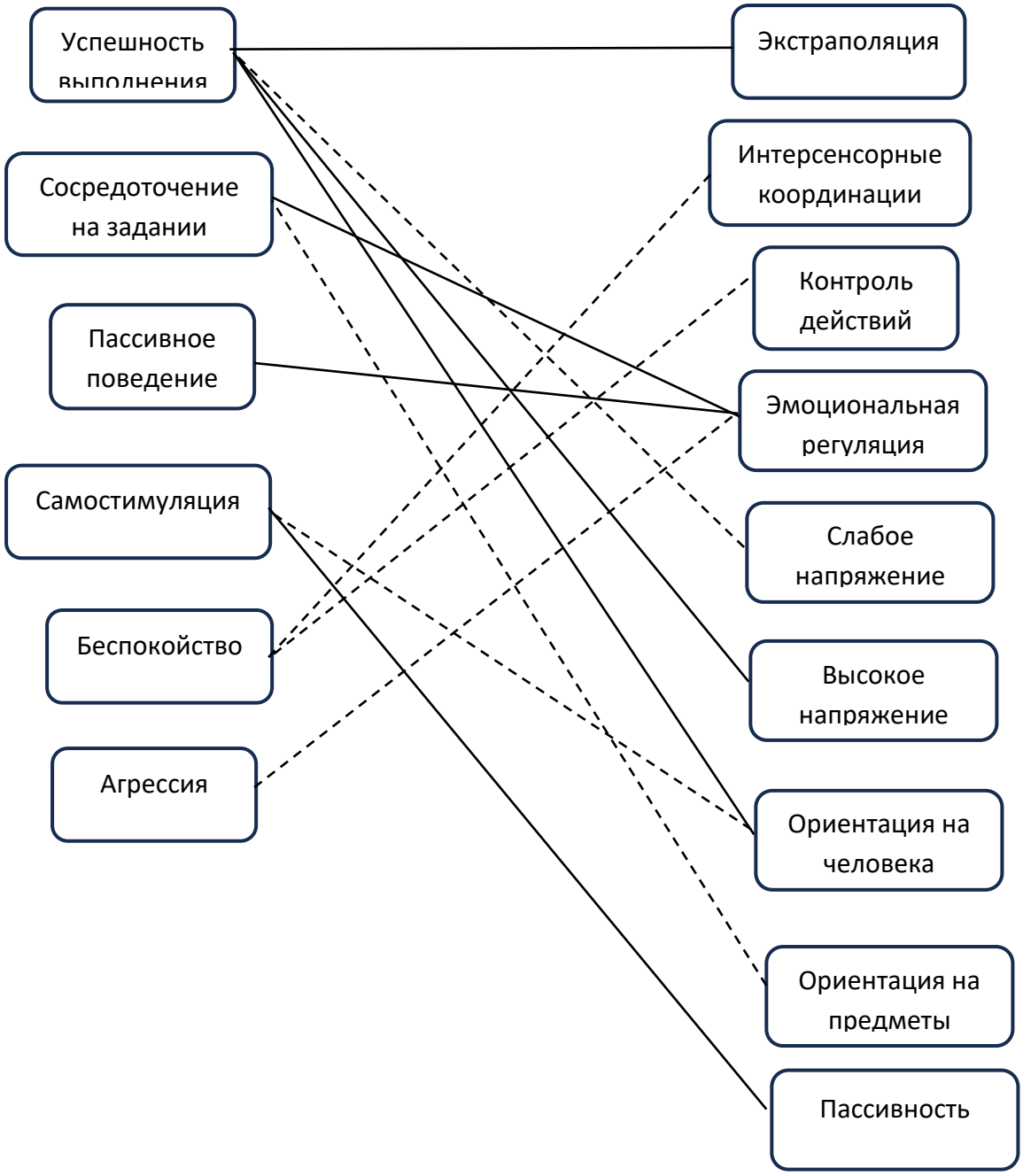

Рис. 4.5.Схема взаимосвязей между ситуативными стратегиями контроля поведения и его обобщенными показателями в 18 мес.

В успешное выполнение задания вносит вклад когнитивный контроль в виде способности к экстраполяции (r=0.79, p=0.01), и эмоциональный контроль в виде показателей напряжения (со слабым напряжением r=-0.68, p=0.009, с высоким напряжением r=0.64, p=0.02), эмоциональной регуляции, ориентации на взаимодействие с человеком (r=0.66, p=0.01) или предметами. Стратегия сосредоточения на задаче связана с эмоциональной регуляцией (r=0.66, p=0.007) и ориентацией на предметы (r=-0.57, p=0.04). Можно

отметить, что ориентация на человека и состояния оптимального напряжения положительно связаны с успешностью решения сложных для детей задач, а состояния низкого напряжения, пассивность, ориентация на предметы препятствуют этому. При этом отмечается противоречивость связей. Так, эмоциональная регуляция имеет положительные связи одновременно со стратегией сосредоточения на задаче, способствующей успешности (r=0.66, p=0.007) и с пассивным поведением (r=0.52, p=0.05)). В то же время состояния высокого напряжения также способствуют успешному выполнению задания, в отличие от состояний слабого напряжения, возможно, это связано с необходимостью достаточно высокого уровня общей активации для успешного решения сложной для ребенка задачи. В целом, такая противоречивость отражает кризисный характер развития регуляции в этом период.

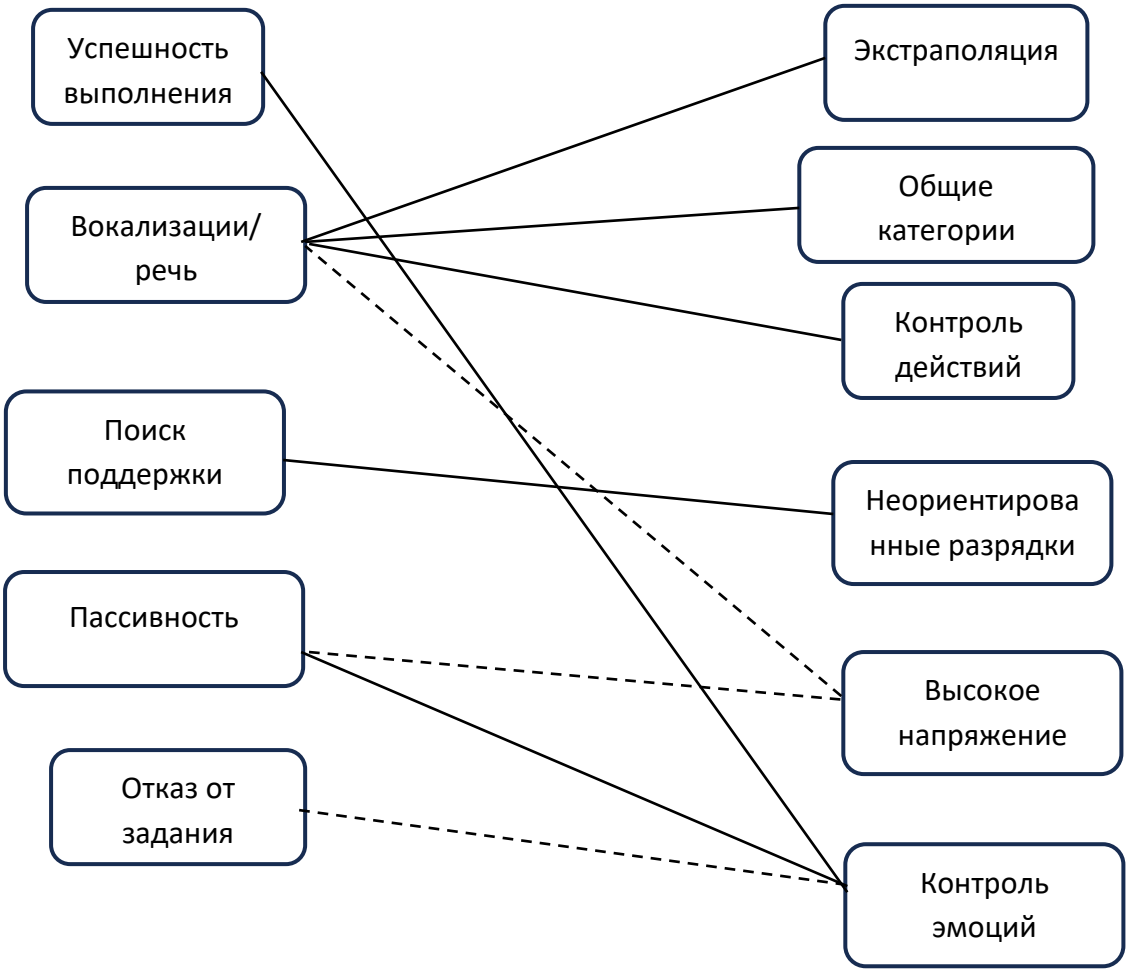

Рис. 4.6. Схема взаимосвязей и между ситуативными стратегиями контроля поведения и его обобщенными показателями в 24 мес.

В 24 мес. с когнитивным контролем вновь связана стратегия вокализации/речи (экстраполяция и понимание общих категорий). Неоптимальные стратегии связаны преимущественно с эмоциональным контролем и с контролем действий. С контролем действий отрицательно связаны агрессия (r=-0.56, p=0.04) и дистресс (r=-0.52, p=0.04), так же отрицательно они связаны с эмоциональной регуляцией (r=-0.52, p=0.04) и (r=-0.54, p=0.04) соответственно. Агрессия при этом связана с самостимуляцией (r=0.62, p=0.02). Стратегия поиска поддержки связана с неориентированными разрядками (r=0.57, p=0.04) и, видимо, используется детьми для совладания с собственными эмоциями. Интересные связи имеет темпераментальный контроль эмоций. Он положительно связан с пассивностью (r=0.58, p=0.04) и отрицательно - с отказом от задания (r=-0.61, p=0.03) и с успешностью (r=-0.64, p=0.02). Возможно, это одно из проявлений гетерохронии в развитии контроля поведения, когда ребенок только осваивает новые способы совладания с эмоциями и легче регулировать эмоции удается изначально более спокойным, пассивным детям. В то же время, как отмечалось ранее, для успешного выполнения задания важен определенный уровень активации, предполагающий повышение внутреннего напряжения, и нехватка его приводит к снижению успешности ребенка при решении задач.

Контроль поведения начинает развиваться с самого рождения, но можно говорить о том, что показатели контроля действий, как было показано ранее, несколько выше показателей когнитивного и эмоциональный контроля в 1-ый год жизни (Виленская, 2009, Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010). Опережающее становление контроля действий, опирающегося на внутренние цели и позволяющего действовать в соответствии с ними, способствующего выделять себя как субъекта своих действий и причины изменений во внешнем мире, согласуются с представлениями большинства авторов о развитии субъектности (Божович, 2008; Сергиенко, 2016). Именно контроль действий

позволяет ребенку ощущать себя причиной изменений как во внешнем мире, так и в своем состоянии.

Помимо этого, контроль действий расширяет репертуар стратегий поведения, которые могут быть использованы для когнитивной и эмоциональной регуляции. Он позволяет более разнообразно манипулировать с объектами и перемещаться в пространстве, а также обеспечивает возможность выполнять сложную последовательность действий, реализующих определенные ментальные репрезентации.

Развитие контроля действий создает условия и для развития эмоционального контроля, позволяя более свободно и разнообразно пользоваться такими стратегиями, как, например, переключение внимания (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010), начиная с первых месяцев жизни , (Kochanska et al., 2001, Kopp, 1989). Выделяя себя из мира объектов и мира людей, ребенок начинает относить к другим и свои репрезентации, и эмоциональные состояния. Это подготавливает переход на уровень вторичной протосубъектности, характеризующийся возможностью для ребенка испытывать общие со взрослым психические состояния по отношению к объекту или событию, направлять совместно с другим человеком внимание на один и тот же объект.

На этапе вторичной протосубъектности дети становятся способны испытывать общие психические состояния со взрослым по отношению к объекту, другому человеку, событию, что вытекает из возникновения триадических отношений «Я-Другой-Объект». На этом этапе ребенок, с одной стороны, благодаря контролю поведения начинает ощущать себя субъектом собственных действий, устанавливать соотношения между своими действиями и состояниями, действиями и результатами во внешнем мире, с другой стороны – благодаря развитию триадических отношений, выделения Другого как «подобного себе» субъекта, потенциально наделенного такими же психическими состояниями, расширяются возможности контроля поведения и

ресурсов для его осуществления (за счет использования поддержки родителей для саморегуляции).

Увеличение частоты использования социально-ориентированных стратегий саморегуляции (Виленская, 2008) согласуется с переходом на этап вторичной протосубъектности. Дети начинают чаще учитывать эмоциональное состояние Другого при реализации собственного поведения. Также они постепенно перенимают способы, которыми родители контролируют их эмоции и поведение. Дети могут активно разрабатывать стратегии саморегуляции и применять определенные регуляторные тактики для воздействия на различные эмоциональные состояния (Bridges, Grolnick, 1995) (например, используют любимую игрушку, чтобы успокоиться при засыпании; поют или разговаривают вслух, если необходимо ждать и т.д.).

Переход на уровень вторичной протосубъектности подготавливает кризис в развитии контроля поведения. Основная линия развития контроля поведения состоит в постепенном переходе от активного участия взрослого в контроле (внешний контроль) к активному участию ребенка (самоконтроль). Хотя ребенок еще долго нуждается во внешней поддержке в контроле поведения (более того, и взрослые в некоторых ситуациях могут в нем нуждаться), тем не менее, в процессе этого кризиса ребенок начинает все более самостоятельно управлять собственными эмоциями и состояниями.

В возрасте 18-24 мес. происходит реорганизация не только регуляторных, но также и когнитивных и психомоторных способностей. Такая реорганизация носит кризисный характер и сопровождается сначала снижением общего уровня ментального и психомоторного развития. Это может обусловливаться экспрессией специфических генов, запускающих интенсификацию речевого развития в указанном возрасте (Plomin, DeFries, 1998), что в свою очередь приводит к глубоким системным перестройкам, затрагивающим психическое развитие в целом. Перестройка психического развития обеспечивается, в первую очередь, интенсивным развитием речи и сложных когнитивных функций - способности к сравнению и категоризации

(которые усложняются по сравнению с самыми ранними этапами онтогенеза (Сергиенко, 2006), зрительному анализу сложных изображений, дифференциации репрезентаций первого и второго порядка, развитием внимания (его произвольности и устойчивости), переходом к использованию проблемно- и социально-ориентированных стратегий контроля поведения, а также изменением характера отношений «родитель – ребенок», в частности, возрастанием активности ребенка во взаимодействии, его большей самостоятельности (Виленская, 2011б).

Результаты этой перестройки в виде явных изменений в поведении описаны как кризис трех лет. Изменения, выглядящие на поведенческом уровне, как кризис, внутренне представляют собой иерархическую реорганизацию способностей (Сергиенко, Виленская, 2004). Такая реорганизация в отношении качественных преобразований в регуляции может выражаться в различном соотношении компонентов контроля поведения на разных этапах развития.

В работах, рассматривающих онтогенез регуляции поведения, этот возраст также указывается как переходный от фазы внешнего контроля к фазе начинающегося самоконтроля (Bridges, Grolnick, 1995; Calkins, 2004; Kopp, 1989).

Параллельно происходит изменение характера отношений «родитель–ребенок», в виде смещения акцента во взаимодействии с активности родителя на активность самого ребенка. По мере взросления ребенка матери поощряют его к большей активности в социальном взаимодействии, и сами дети становятся более активными, что позволяет матерям уменьшать свою активность (Grolnick et al., 1996, Виленская, 2011б).

Последнее подтверждается также и данными о динамике поддержки родителем ребенка, оцененной по наблюдениям. Примерно с 18 мес., с одной стороны, доля организующего поведения родителя начинает превышать долю поощряющего, а с другой стороны, объем поддержки в целом, оказываемой ребенку родителем, значимо снижается (Виленская, 2004, 2011; Виленская,

Сергиенко, 2001; Сергиенко, Виленская, 2004; Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Рассмотрим теперь подробнее ресурсы контроля поведения в младенческом и раннем возрасте

Ресурсы контроля поведения в раннем возрасте

Темперамент

Темперамент относится к индивидуальным характеристикам, описывающим устойчивые стилевые характеристики поведения человека, имеющие генетическую основу, базирующиеся на свойствах нервной системы и проявляющиеся уже на самых ранних этапах онтогенеза (Rothbart, 1989, Русалов, 2012).

Способности к саморегуляции включают в себя и некоторые черты темперамента (Kochanska, 1995; Pulkkinen, Feldt, Kokko, 2005; Rothbart, 1989). Одна из первых теорий детского темперамента А. Томаса и С. Чесс включала характеристики, имеющие отношение к саморегуляции – устойчивость внимания и особенности эмоционального реагирования (Thomas, Chess, 1989). Влиятельная теория темперамента М. Ротбарт включает как одно из основных свойств темперамента способность к саморегуляции, описанную как способность к контролю внимания и моторики. С ее точки зрения, индивидуальные различия в способности произвольно сосредотачивать или переключать внимание являются важнейшими компонентами самоконтроля внимания. Эта способность помогает также регулировать эмоции, переключая внимание от негативных стимулов к нейтральным или положительным, способствует удержанию цели в поле внимания, таким образом способствуя развитию различных компонентов контроля поведения (Rothbart et al., 2011). Также одним из важнейших темпераментальных свойств является контроль усилий (effortful control) как предшественник волевого контроля, характеризующий способность ребенка предпринимать усилия для контроля

импульсивного поведения и оттормаживания неподходящих поведенческих паттернов (Eisenberg, 2012).

Взаимодействие индивидуальности человека со средовыми условиями приводит к уникальным результатам, и дети с различными индивидуальными особенностями избирательно чувствительны к определенным аспектам среды (Кельмансон, 2000; Bates, 1987).

В нашем исследовании мы оценивали темперамент ребенка и характер родительского воспитания с использованием теста Ж. Баллеги «День ребенка».

В таблице 4.2 представлено распределение детей в нашей выборке по типам темперамента.

Таблица 4.2

Типы темперамента детей

	Трудный	Стеничный	Легкий	Пассивный
Количество детей	33 чел. 14%	35 чел. 15%	124 чел. 52%	44 чел. 18%

Более половины детей имеют легкий темперамент, являющийся благополучным вариантом развития эмоциональной регуляции (Balleyguier, 1989), остальные типы распределены равномерно.

В таблице 4.3 показана возрастная динамика распределения типов темперамента детей.

Таблица 4.3

Возрастная динамика темперамента детей

ОР дети	Трудный	Стеничный	Легкий	Пассивный
4 мес (36 чел.)	19%	19%	50%	11%
8 мес (42 чел.)	17%	17%	40%	24%
12 мес (46 чел.)	2%	22%	61%	13%
18 мес (33 чел.)	9%	18%	42%	30%
24 мес (35 чел.)	14%	9%	66%	9%
30 мес (26 чел.)	31%	0%	39%	27%
36 мес (22 чел.)	9%	9%	64%	19%

У детей наиболее частыми типами темперамента практически во всех возрастах являются легкий и стеничный, хотя довольно часто у них отмечается и пассивный темперамент (в 8, 18, и 30 мес), что можно отнести за счет особенностей родительского восприятия – ребенок, который не доставляет особых проблем, может при ответе на вопросы теста «День ребенка» выглядеть пассивным, в пользу этого говорит тот факт, что у детей довольно часто отмечается смешанный тип темперамент, между легким и пассивным (?. Также в возрасте 30 мес. повышена относительная частота трудного темперамента (точный критерий Фишера, p=.036), что может быть связано с тем, что в этом возрасте детей часто отдают в детский сад, и повышение частоты трудного и пассивного темперамента в этом возрасте может отражать адаптационный процесс, переживаемый ребенком в детском саду. В целом можно отметить волнообразный характер изменений темперамента, так, в 4 мес. и в 30 мес. трудный темперамент отмечается значимо чаще, чем в других возрастах (точный критерий Фишера, p=.034), а в 18 мес. легкий и пассивный темперамент наблюдаются значимо чаще, чем трудный и стеничный (точный критерий Фишера, p=.034). В 36 мес. вновь пассивный темперамент отмечается значимо чаще, чем трудный и стеничный (точный критерий Фишера, p=.033).

Далее рассмотрим, как различается уровень развития различных компонентов контроля поведения в зависимости от типа темперамента на протяжении первых 3-х лет жизни. Дети с разным темпераментом различались по уровню развития всех компонентов контроля поведения, и различия эти были в значительной мере разнонаправленны в разных возрастах, хотя можно отметить некоторые устойчивые тенденции. Трудные дети во всех возрастах, как правило, имеют худшие показатели контроля поведения, по сравнению с детьми с другими типами темперамента, хотя у трудных детей, видимо, компенсаторно, отмечаются более высокие показатели контроля действий (в 4 мес.) (U=165, p=.024), а в 12 мес. - показатели контроля действий (субшкала манипуляций U=280.0, p=.007) выше, чем у пассивных детей. Наиболее

высокие оценки контроля поведения, как правило, обнаруживаются у детей с легким типом темперамента (Виленская, 2022).

Рассмотрим вновь более подробно кризисные периоды 8 и 18-24 мес. В 8 мес. трудные и легкие дети превосходят пассивных по когнитивному контролю: по показателям экстраполяции и вербальных проявлений (вокализации, жесты, речь) (для экстраполяции U=18.5, p=.003 и U=42.00, p=.0001, для вербальных проявлений U=17.5, p=.001 и U=43.00, p=.0001), при этом между трудными и легкими детьми различий не обнаруживается. Кроме этого, легкие дети превосходят пассивных в контроле действий: в манипуляциях (U=97.5, p=.01) и субшкале контроля действий из теста Бейли (U=89.5, p=.006). Можно видеть, что более активные дети обгоняют в этом возрасте пассивных детей в контроле поведения. При переходе на уровень вторичной протосубъектности большую роль играет активность ребенка, обеспечивающая возможность взаимодействия и познания предметного и социального мира.

В 18 мес. сглаживаются различия между детьми с разным темпераментом, что можно считать еще одним проявлением кризиса развития – снижение вариативности показателей (Сергиенко, Виленская, 2004), Различия наблюдаются только по экспертным оценкам поведения во время тестирования и касаются в основном контроля действий (качество моторики), которое хуже у трудных детей по сравнению с легкими (U=88.005, p=.001) и пассивными детьми (U=72.00, p=.005). При этом трудные по сравнению с легкими имеют еще и более слабую эмоциональную регуляцию (U=126.00, p=.025). В этом возрасте уже недостаточно активности самой по себе, становится важным именно регулятивный аспект: способность более точно управлять своими действиями, способность самостоятельно справляться со своими эмоциями.

В 24 мес. указанная тенденция продолжается, и трудные дети по сравнению с легкими и пассивными имеют более низкие показатели ориентации на задание (U=287.00, p=.043 и U=84.00, p=.033) и эмоциональной

регуляции (U=251.50, p=.01 и U=82.00, p=.028). Также трудные дети по сравнению с легкими имеют более низкие показатели контроля действий (манипуляции U=238.0, p=.018) и когнитивного контроля (экстраполяции U=277.0, p=.02 и вербальных проявлений U=301.00, p=.047). Сложности саморегуляции у трудных детей нарастают и затрагивают все компоненты контроля поведения.

Тем не менее надо отметить, что к 3 годам различия в контроле поведения у детей с разным типом темперамента сглаживаются и можно отметить только различия в показателях субшкалы манипуляций (относимой к контролю действий), при этом пассивные дети превосходят не только трудных (U=51.0, p=.017), но и легких детей (U=186.5, p=.015). Таким образом, к трем годам, с одной стороны, дети независимо от типа темперамента находят способы компенсации регуляторного дефицита, с другой стороны – некоторые различия сохраняются и вновь пассивные дети, ранее имевшие некоторое преимущество в регуляции эмоций, сейчас оказываются более успешны в освоении сложных и тонких моторных действий.

Роль интеллекта в развитии контроля поведения

Рассмотрим теперь, как с контролем поведения в младенчестве связан интеллект. В качестве показателя интеллекта использовался показатель MDI (mental developmental index), вычисляемый на основе выполнения ребенком заданий шкалы ментального развития теста BSID-2. Сравнивались показатели группы с низким MDI (меньше 85 баллов) и средним MDI (85-115 баллов) (группа с высоким MDI была достаточно многочисленна для сравнения только в старших возрастах - 24-36 мес., но результаты сравнения групп с низким и средним MDI незначительно отличаются от сравнения групп с низким и высоким MDI). Вновь рассмотрим кризисные периоды 8 мес. и 18-24 мес.

В 8 мес. удалось сравнить только детей с низким и средним MDI и различия обнаружились по всем компонентам контроля поведения: контроль действий (U=52.00, p=.001), когнитивный контроль (экстраполяция (U=50.00, p=.001), вербальные проявления (U=62.5, p=.003), ориентация на задание

(U=181.00, p=.00003)), эмоциональный контроль (эмоциональная регуляция (U=323.5, p=.03)). Наиболее выражены различия в составляющих когнитивного контроля, однако контроль действий и эмоциональный контроль также затронуты.

В 18 мес. также наблюдаются различия между детьми с низким и средним интеллектом и так же дети с более высоким интеллектом имеют лучший контроль поведения, при этом в эмоциональном контроле отмечаются различия в большем числе его составляющих. Это уже не только эмоциональная регуляция (U=269.00, p=.00001), но и состояния среднего (U=375.00, p=.002) и высокого напряжения (U=458.5, p=.022), неориентированные разрядки (U=462.00, p=.024) и контроль над эмоциями (U=462.5, p=.024). При этом состояния высокого напряжения и неориентированные разрядки чаще наблюдаются у детей с более низким интеллектом, а состояния среднего напряжения и контроль над эмоциями сопряжены с более высоким MDI. Контроль действий также выше у детей с более высоким интеллектом (U=138.5, p=.00003). В когнитивном контроле, помимо тех же показателей, что и в 8 мес., наблюдаются различия по показателю понимания общих категорий (U=54.00, p=.000).

Начиная с 18 мес. различия по группам детей с более низким и более высоким MDI стабилизируются и касаются всех компонентов контроля поведения, но в большей степени когнитивного и эмоционального контроля – более высокий интеллект сочетается с более высоким развитием всех компонентов контроля поведения. Такого же характера различия имеются и в младших возрастах, хотя и не столь систематические. Можно говорить о том, что уже в самом раннем возрасте интеллект прямо связан со способностью контроля поведения и эта связь укрепляется с возрастом, видимо, по мере интеграции компонентов контроля поведения (Виленская, 2022).

Еще одним крайне важным ресурсом для развития контроля поведения детей младенческого и раннего возраста являются взаимоотношения с родителями.

Ресурсы контроля поведения – Родительское отношение

Характер взаимодействия с родителями крайне важен на раннем этапе развития саморегуляции, поскольку в этот младенцы и маленькие дети в значительной степени зависят от родителей в регуляции своих эмоций и поведения, а в ходе этого взаимодействия дети изучают, усваивают, тренируют и совершенствуют навыки и способности к саморегуляции (Bernier и др., 2010; Kochanska и др., 2001; Kopp, 1982, Bridgett et al., 2018, Posner et al., 2014). Уже в 1-м полугодии жизни дети обнаруживают, что родители могут поддержать их в обеспечении регуляции (Diener et al., 2003).

Родители в этом процессе способны оказывать поддержку детям, моделировать у них соответствующее поведение и в явном виде обучать стратегиям регулирования эмоций и поведения (Morris et al.., 2017).

Эмпирические исследования показывают, что развитию саморегуляции способствует теплое, последовательное и отзывчивое отношение родителей, а чрезмерно директивное и жесткое отношение к детям, напротив, тормозит развитие саморегуляции (например, Morawska et al., 2019). Суровые дисциплинарные меры могут вести к перевозбуждению детей, что, в свою очередь, ограничивает способность детей к обучению навыкам саморегуляции (Eisenberg et al., 2005). Кроме того, когда родители проявляют суровую дисциплину, дети могут усвоить неэффективные регуляторные стратегии, и это также может затормозить развитие саморегуляции (Crockenberg et al., 2007; Patterson et al., 1989). Напротив, родительское поощрение и чуткое руководство с одновременным установлением предотвращает дистресс и обеспечивает безопасную поддерживающую среду, необходимую для развития саморегуляции (Hay et al.,2004; Hoffman,2001, Karreman et al., 2006; Piotrowski et al., 2013).

В качестве факторов среды были рассмотрены тип семейного воспитания, отдельные его характеристики, оцененные по тесту «День ребенка», и поведение родителей в ситуации тестирования ребенка.

Распределение семей по типам воспитания представлено в таблице 4.4. Всего: чрезмерно стимулирующих – 28 (12%), любящих – 98 (40%), строгих – 43 (18%), недостаточно стимулирующие. – 63 (26%), неопределенный тип – 8, нет данных – 3 чел.

Таблица 4.4

Типы семьи у младенцев и детей раннего возраста

	Чрезмерно стимулирующая	Любящая	Строгая	Недостаточно стимулирующая
4 мес (36 чел.)	6%	25%	14%	50%
8 мес (42 чел.)	17%	26%	24%	29%
12 мес (46 чел.)	11%	46%	20%	22%
18 мес (33 чел.)	3%	73%	3%	18%
24 мес (35 чел.)	9%	51%	14%	23%
30 мес (26 чел.)	15%	23%	31%	27%
36 мес (22 чел.)	27%	41%	23%	9%

В целом в выборке преобладает любящая семья (40%), на втором месте недостаточно стимулирующий тип семьи (26%), затем строгий (18%) и чрезмерно стимулирующий тип (12%). Не удалось отнести к определенному типу 3.5 % семей. Примерно такое же соотношение сохраняется и во всех возрастных срезах, хотя в самом младшем возрасте (4 мес.) половина семей оказываются недостаточно стимулирующими, а в 8, 30 и 36 мес. в выборке относительно равномерно представлены все типы семей. Это может говорить о разнообразии воспитательных тактик и гибкости поведения родителей, подстраивающихся под нужды детей в соответствии с их возрастом и индивидуальными особенностями.

Ресурсная роль отношений с родителями доказывается также результатами факторного анализа (Таблица 4.5).

Факторный анализ проводился методом главных компонент с варимакс-вращением.

Таблица 4.5.

Факторный анализ шкал характера младенцев

	Factor 1	**Factor 2**	**Factor 3**	**Factor 4**	**Factor 5**
Слабое напряжение	-0.2361	0.3937	**-0.7564**	-0.3138	0.1015
Среднее напряжение	0.3250	0.1180	**0.8689**	0.0804	-0.0676
Высокое напряжение	-0.1609	**-0.7279**	-0.2536	0.3254	-0.0453
Контроль	0.4736	0.2185	**0.7566**	0.0206	0.0563
Самостимуляция	-0.2541	-0.0042	-0.1008	0.1040	**0.7222**
Пассивность	-0.3014	0.3180	**-0.7614**	-0.2256	-0.0215
Автономность	**0.8125**	0.1231	0.2972	0.2502	-0.2179
Ориентация на человека	0.1476	0.1626	**0.7118**	0.2499	-0.0007
Ориентация на вещи	-0.0286	0.3713	0.4530	-0.0729	**-0.5391**
Защитные реакции	**0.7314**	0.1236	0.1171	-0.1397	0.2875
Неприятные ощущения	-0.0949	**-0.6621**	0.1298	-0.2053	0.1618
Неориентированные разрядки	-0.2077	**-0.8516**	-0.2820	0.0772	0.0563
Послушание матери	**0.8497**	0.1004	0.2083	0.0769	-0.0671
Любовь к матери	**0.5082**	-0.0802	0.3781	0.1532	0.1192
Реакции на мать	0.3977	-0.4295	0.1596	0.4994	0.0322
Зависимость от матери	-0.1129	**-0.6242**	0.3342	-0.0319	0.2143
Подражание матери	**0.7287**	0.1293	0.3043	0.3020	-0.1828
Послушание отцу	**0.8630**	0.0944	0.0994	0.1653	-0.0019
Любовь к отцу	0.4356	-0.0732	0.3687	0.3629	0.0334
Подражание отцу	**0.6263**	0.1927	0.2456	0.4387	-0.1608
Реакции на отца	**0.5745**	-0.2212	0.0612	0.3883	-0.0854
Агрессия к матери	0.2767	-0.0530	0.1642	**0.7573**	0.0280
Агрессия к отцу	0.0699	0.0463	0.2167	**0.8053**	0.0292
Чистоплотность	**0.7452**	0.2408	0.1881	0.0193	-0.2151
Страх незнакомого	0.0487	-0.1320	0.1257	-0.0691	**0.6049**
Объясняемая дисперсия	5.8158	2.9944	4.2162	2.5719	1.5398
% объясненной дисперсии	23%	12%	17%	10%	6%

В первый фактор, объясняющий наибольший процент дисперсии, входят в основном шкалы отношений с родителями, а также автономность,

чистоплотность и защитные реакции. Его можно обозначить как фактор социабельности или адаптации к социальному окружению (шкала автономности оценивает навыки самообслуживания, чистоплотность представляет собой наиболее значимый навык контроля своих телесных функций, а защитные реакции могут выступать как социально приемлемая форма поведения). Следует отметить, однако, что в этот фактор входят шкалы отношений как с матерью, так и с отцом, что говорит о значимости развитых отношений с родителями для формирования эмоционального контроля поведения. Это согласуется с данными других исследований показывающих, что отцы вносят уникальный и независимый вклад в социальное развитие своих детей, даже после учета вклада матерей, несмотря на количественно меньшее взаимодействие с детьми (Hart et al., 1998; Isley et al., 1996)

Второй фактор можно назвать фактором негативной эмоциональности образуют шкалы высокого напряжения и неориентированных разрядок, а также связанные с этими состояниями шкалы неприятных ощущений и зависимости от матери.

Третий фактор - фактор контроля напряжения - представлен шкалами слабого напряжения и пассивности на одном полюсе и шкалами среднего напряжения, контроля и ориентации на человека – на другом.

Четвертый фактор включает шкалы агрессии к матери и отцу – видимо, это отдельное поведение, не связанное прямо с неориентированными разрядками и высоким напряжением. Ж. Баллеги указывает, что агрессия маленького ребенка может представлять собой форму самоутверждения себя как личности (Balleyguier, 1989), а в наших терминах – скорее, зарождающейся субъектности, попытка отстоять собственные границы.

В пятый фактор входит ориентация на предметы в оппозиции к самостимуляции и к боязни незнакомого. Эта шкала, по-видимому, отражает различные стратегии поведения в стрессовых ситуациях, которые предпочитают дети.

Наибольшее воздействие на становление эмоциональной регуляции в первые три года жизни оказывают отношения с родителями (табл. 4.5). Данные выводы подтверждаются также результатами иерархического факторного анализа, проведенного вследствие неортогональности первоначально полученных факторов. Был выделен фактор 2-го порядка (влияющий на дисперсию всех шкал), включающий наряду со шкалами напряжения, контроля, ориентации на человека и автономности также и шкалы послушания любви и подражания матери и отцу (факторные нагрузки более 0,6). Можно считать, что эти характеристики (отношения с родителями и навыки самостоятельности) являются определяющими для развития эмоциональной регуляции детей в возрасте до трех лет.

При сравнении показателей контроля поведения у детей в семьях разных типов было обнаружено, что в любящих семьях по сравнению со строгими семьями у детей выше темпераментальный контроль эмоций (U=1198.5, p=0.02) и ориентация на человека (U=1184.5, p=0.02), меньше проявлений пассивности (U=1197.5, p=0.02) и слабого напряжения (U=1210.0. p=0.03), но в то же время у них ниже показатели ориентации на задание (U=821,0. p=0.004) и эмоциональной регуляции (U=930.0. p=0.03).

В любящих семьях по сравнению с недостаточно стимулирующими семьями у детей выше показатели экстраполяции (U=851,5, p=0.01), темпераментального контроля эмоций (U=2184.0, p=0.013), среднего напряжения (U=2201.0. p=0.016) и ориентации на человека (U=1318.5, p=0.04) и ниже значения пассивности (U=1916.0. p=0.0005) и слабого напряжения (U=1943.0. p=0.0008), однако парадоксально вновь ниже показатель эмоциональной регуляции (U=1375.5, p=0.04).

При этом дети из строгих семей отличались от детей из недостаточно стимулирующих семей только по показатели ориентации на задание (U=478.0. p=0.005) и интерсенсорных взаимодействий (U=466.0. p=0.02), т.е. некоторых аспектов когнитивного контроля.

Таким образом, любящая семья способствует развитию эмоционального, в первую очередь, и когнитивного контроля поведения. Более низкий показатель эмоциональной регуляции у них по сравнению с детьми из строгих и недостаточно стимулирующих семей (при высоком уровне темпераментального контроля эмоций) может свидетельствовать более самостоятельных попытках этих детей регулировать свое поведение в конкретной ситуации (эмоциональный контроль оценивался экспериментатором в процессе тестирования BSID-II). Дети из недостаточно стимулирующих семей и строгих семей более пассивны, их реакции менее выражены (большое количество состояний слабого напряжения), что может выглядеть как «хорошая» эмоциональная регуляция.

Можно предложить следующую схему взаимодействия индивидуальных особенностей детей и особенностей родительского воспитания в формировании контроля поведения (рис. 4.7).

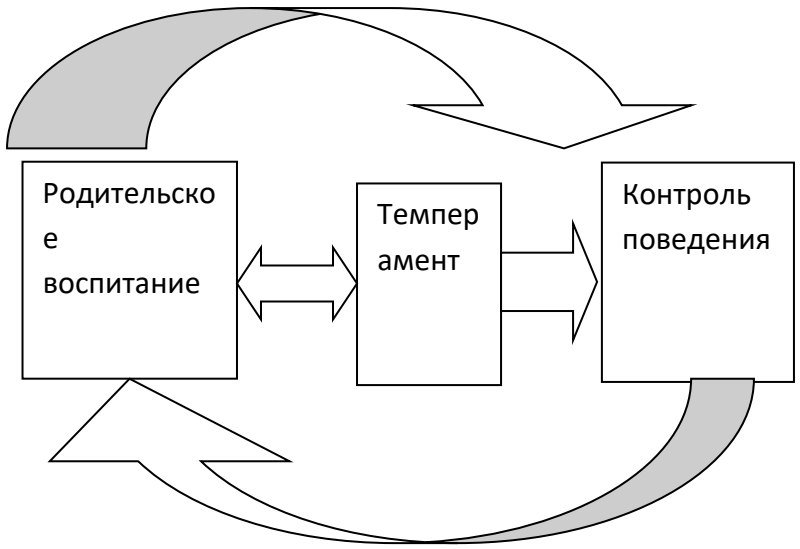

Рис.4.7 Схема развития контроля поведения и его взаимодействия со средовыми условиями

Дети рождаются с определенными индивидуальными особенностями (преобладающий тон настроения, уровень активности и т.п.). Эти особенности

проявляются во взаимодействии с родительскими тактиками воспитания, приводя к формированию индивидуальных темпераментальных характеристик, которые, в свою очередь, вызывают определенное родительское отношение.

Развитие контроля поведения тесно связано с как индивидуальными особенностями детей (которые можно охарактеризовать как ресурс контроля поведения), так и со средовыми воздействиями (родительским воспитанием). Контроль поведения начинает формироваться с первых дней жизни ребенка (а предпосылки его формирования закладываются еще пренатально – см.: Ковалева, Сергиенко, 2007, Соколова, 2006) и в течение первых лет жизни проходит значительный путь в своем развитии в сторону большей произвольности, гибкости, адаптивности.

Оно может либо обеспечивать детям адекватные условия становления регуляции, предоставляя возможность использовать имеющиеся ресурсы и компенсировать недостающие, позволяя в дальнейшем развить высокий уровень всех компонентов контроля поведения, либо не делать этого, результатом чего становится недостаточный уровень развития одного или нескольких компонентов контроля поведения.

В лонгитюдном исследовании развития контроля поведения у детей младенческого возраста было обнаружено, что контроль поведения характеризуется возрастной динамикой развития, состоящей в усовершенствовании регуляторных процессов – улучшении когнитивного контроля и контроля действий, лучшего управления вниманием, улучшении эмоциональной регуляции, активному использованию речи в регуляции поведения. Развитие контроля поведения подчиняется определенным общим закономерностям. Континуальность в развитии контроля поведения обеспечивается как генетическими, так и средовыми факторами, и проявляется в закономерном изменении содержания контроля поведения, соотношения компонентов контроля поведения, характера генетического и средового вклада. Принцип антиципации в развитии реализуется в кризисном характере

развития контроля поведения, когда изменения, реорганизация в соотношении тех или иных психологических характеристик предшествуют явным изменениям в поведении (Виленская, Сергиенко, 2001, Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Все три компонента контроля поведения развиваются взаимосвязанно, на каждом этапе обеспечивая возможность развития друг друга и подготавливая переходы на следующий уровень развития. Важным механизмом, обеспечивающим эти переходы, оказывается гетерохрония: не все компоненты одновременно достигают одного и того же уровня развития, за счет чего возможны компенсаторные отношения между ними.

Общие закономерности в развитии контроля поведения (родительское воспитание) прослеживаются на разных уровнях (обобщенные оценки, экспертные оценки поведения, микроанализ стратегий контроля поведения).

Контроль поведения в своем развитии имеет двойную детерминацию. С одной стороны, поведение родителей отражает и одновременно способствует формированию определенного типа темперамента и определенного профиля контроля поведения. С другой стороны, темперамент по-разному преломляет средовые воздействия, обеспечивая детям различную чувствительность к ним, и, в свою очередь, видоизменяясь под их влиянием.

Однако темперамент проходит процесс настройки, адаптации, чему способствуют или препятствуют условия среды. Средовой фактор в развитии контроля поведения действует не прямо, а опосредуется и изменяется индивидуальными особенностями ребенка, стиль поведения которого складывается в первые годы жизни.

Определенный стиль родительского воспитания может модифицировать проявление того или иного типа темперамента как способа адаптации к среде. Индивидуальные характеристики детей сказываются в выраженном своеобразии развития контроля поведения. Поведение родителей, до некоторой степени отражая это своеобразие, также накладывает отпечаток на формирование индивидуальности детей, способствуя становлению

определенного профиля контроля поведения. Гетерохрония в развитии отдельных компонентов контроля поведения позволяет детям компенсировать недостаток контроля поведения в одной области успешным развитием в других. Стиль родительского воспитания может как способствовать развитию всех компонентов контроля поведения, так и тормозить развитие того или иного компонента.

Было выявлено, что наиболее адекватным стилем родительского воспитания для своевременного развития контроля поведения является эмоционально поддерживающее отношение к ребенку с одновременным присутствием четких правил, предъявляемых ребенку, и последовательности поведения родителей в отношении ребенка, которые задают детям четкие рамки поведения, опираясь на которые они могут развивать собственные регуляторные способности (Виленская, 2012).

Все описанные процессы в перспективе ведут к формированию уникального профиля контроля поведения, дающего начало способу самоорганизации, определяющему субъекта, и саморегуляции поведения.

Индивидуальное своеобразие контроля поведения и взаимодействия с родителями проявляется на всех уровнях анализа, что позволяет более полно представить ранние этапы становления регуляции поведения как субъектной функции.

§4.2. Контроль поведения в дошкольном возрасте

Задачи развития, которые стоят перед ребенком в этом возрасте состоят в переходе от младенческих репрезентаций к оперированию ментальными репрезентациями (Сергиенко, 2006); постижению внутреннего мира других людей и закономерностей того, как психические феномены (знания, убеждения, мнения, эмоции и т.д.) влияют на поведение человека (Сергиенко и др, 2009). Происходит дальнейшее развитие речи как средства коммуникации и средства регуляции поведения своего и чужого. Усложняется эмоциональная жизнь ребенка, появляются сложные социальные эмоции.

Расширяется спектр социальных связей, возникает активное взаимодействие со сверстниками, с другими взрослыми, в т.ч. за пределами семьи. Ребенок становится более самостоятельным, активно расширяет свою компетентность - способность активно и эффективно действовать, добиваясь результата (Гордеева, 2010). Развитие компетентности в некоторых работах рассматривается как основное содержание развития дошкольника (Deci, Ryan, 2002). Другие исследователи считают основным содержанием развития в этом возрасте познание окружающего мира через игру, однако делают акцент на разных аспектах игры. Игра может рассматриваться как символическая деятельность, позволяющая развить когнитивные способности, расширяющая возможности познания (Пиаже, 2003). Также она может рассматриваться как способ познания социального мира и социальных взаимоотношений, социальных ролей, их содержания, правил и норм социального взаимодействия (Эльконин, 1999).

Усложнение взаимодействий с окружающим миром требует активного развития контроля поведения. Действительно, многие исследования отдельных аспектов регуляции показывают, что дошкольный возраст является временем бурного развития регуляторных способностей (Zelazo, Müller, 2002, Carlson et al., 2013, 2012 и др.). Освоение возможности контролировать свое поведение, в первую очередь, контроль импульсивности – т.е. торможение поведения, несоответствующего ситуации, и активация поведения, более соответствующего контексту и целям участников ситуации (Brocki et al., 2010. Виленская, 2019б). Дошкольный возраст также является сензитивным периодом для многих психических функций, что предусматривает избирательную чувствительность к средовым воздействиям и опять-таки усиление субъектности, следовательно, продолжение активного развития субъекта, с учетом возросшей собственной активности ребенка. В этот период можно, как и в предыдущем, ожидать опережающего развития контроля действий и, возможно, эмоционального контроля, т.к. в этом возрасте ребенок также активно осваивает способы эмоциональной регуляции (Изотова, 2015).

С точки зрения развития субъекта происходит переход сначала на уровень агента, а затем - на уровень наивного субъекта, которые характеризуются сначала конкретным, привязанным к данной ситуации, а затем более обобщенным пониманием происходящего и причин поведения других людей, возрастающей способностью совершать субъектные выборы (Сергиенко, 2021).

В этом возрасте в решении задач развития участвует в первую очередь контроль действий (контроль импульсивности), когнитивный контроль и эмоциональный контроль (организация своего поведения с учетом внутреннего состояния других людей, активное освоение различных способов эмоциональной регуляции).

Контроль поведения играет решающую роль в возможности целенаправленного поведения вообще, организуя все доступные ресурсы и поведение человека в соответствии с целью. В 3-3,5 года дети владеют достаточно разнообразным репертуаром стратегий саморегуляции, могут самостоятельно регулировать свое поведение, соблюдать некоторые правила даже в отсутствие внешнего контроля. В дошкольные годы происходит интенсивное развитие саморегуляции, связанное, главным образом с усиливающейся способностью тормозить импульсивные ответы, преодолевать «полевое поведение». Тормозный контроль улучшается между 3 и 5 годами (уменьшение персеверативных ошибок, увеличение гибкости при переключении между наборами правил и т.п.). У дошкольников увеличивается способность к выбору ситуационно адекватных стратегий саморегуляции, возникают новые стратегии. Например, в 5 лет дети начинают осознавать, что удаление вознаграждения из поля зрения помогает им ждать дольше до его получения. Также более длительному ожиданию способствует сосредоточение (в т.ч. в виде рассуждения вслух) на абстрактных, ситуационно неактуальных характеристиках вознаграждения (McCabe, Cunnington, Brooks-Gunn, 2004, McClelland et al., 2019).

Ранние этапы развития саморегуляции оказываются чрезвычайно значимы для последующей эффективности и успешности человека. Например, при изучении долгосрочных эффектов развития самоконтроля в детстве на когорте из 1000 детей с рождения до 32 лет (Moffitt et al., 2011), оказалось, что уровень самоконтроля в детстве предсказывает в последующем степень физического здоровья, вероятность формирования зависимости от психоактивных веществ или вовлечения в криминальные ситуации, состояние личных финансов. Эффекты самоконтроля в детстве проявлялись даже после контроля влияния интеллекта, принадлежности к определенному социальному слою и т.д. Это свидетельствует о важности изучения ранних этапов развития саморегуляции (Виленская, Лебедева, 2014а).

Становление модели психического играет большую роль в развитии как эмоционального, так и когнитивного контроля (Сергиенко и др., 2009; Сергиенко, 2006, Rothbart, Ellis, Posner, 2004). Из сказанного выше следует, что контроль поведения и модель психического должны закономерно соотноситься. Проблематика их совместного развития и взаимовлияния очень популярна в последние годы, получены разнообразные результаты, касающихся совместного развития модели психического и исполнительных функций (через которые может быть операционализирован контроль поведения) (Carlson, Moses, 2001; Carlson et al., 2004; Jahromi, Stifter, 2008 и др.).

Задачами развития дошкольника, как было сказано выше являются развитие компетентности и социальных связей, развитие саморегуляции как способности самостоятельно управлять своим поведением, развитие понимания ментального мира других людей и ментальных же причин их поведения. Необходимостью решать эти задачи и обусловлено интенсивное развитие в этом возрасте саморегуляции и социального познания, или в рамках системно-субъектного подхода - контроля поведения и модели психического. Их значимость в этот период и активное развитие обуславливают возможность для этих двух субъектных функций быть взаимными ресурсами друг для

друга. И в этом качестве контроль поведения и модель психического будут рассмотрены далее, помимо уже упоминавшихся, более «традиционных» ресурсов, таких, как когнитивные способности (интеллект, речь)

Причинно-следственные связи между моделью психического и саморегуляцией долгое время были предметом дискуссии. Выдвигалось две точки зрения: развитие социального познания и понимания обеспечивает развитие саморегуляции или развитие саморегуляции является условием развития социального понимания. Эмпирические результаты в основном поддерживали вторую точку зрения (Ozonoff et al., 1991, Russell, 1996, Carlson et al., 2004, Jahromi, Stifter, 2008, Benson et al., 2013). Механизм обусловливания социального понимания саморегуляцией предполагался следующий. Способность к произвольному действию и связыванию своих намерений с результатом действия ведет к пониманию того, что действие может быть намеренным. Следовательно, Другой также может иметь намерения и в целом внутренний мир, подобный тому, который ребенок обнаруживает у себя.

Другая сторона выдвигала контраргументы о том, что для успешной саморегуляции (торможение импульсивных действий, планирование, переключение между различными правилами) требуется метарепрезентация своего поведения – представление о своем поведении и сравнение его с представлением о требуемом поведении (Perner, 1998). Понимание внутреннего мира других людей, их желаний, мнений, намерений и т.д. способствует лучшей регуляции поведения (Carlson, Moses, 2001, Carlson et. al., 2004), т.к. ребенок начинает учитывать в своем поведении ментальные феномены партнера по общению, что ведет к более успешной регуляции. Более того, в некоторых исследованиях выявилось, что взаимосвязь между результатами заданий на модель психического и на когнитивную регуляцию (исполнительные функции) сохранялась даже после исключения регулятивного компонента из заданий на модель психического (Perner et al., 2002).

Очевидно, что взаимоотношения между двумя ключевыми способностями детей – моделью психического и саморегуляцией сложны и неоднозначны. Хотя многие работы фиксируют однонаправленные связи – исполнительные функции предсказывают модель психического в более старшем возрасте (Hughes, 1998, Carlson et al., 2004, Jahromi, Stifter, 2008), существует возможность изменения этой динамики на протяжении дошкольного возраста. В цикле исследований, проведенных с участием дошкольников, нас интересовало прежде всего взаимодействие когнитивной и регулятивной функции субъекта, а именно, совместное развитие модели психического и контроля поведения, в том числе и возможности предсказания уровня развития модели психического более ранними показателями контроля поведения. Большинство исследований проводилось совместно с Е.И. Лебедевой.

В нашем исследовании участвовали 50 детей, посещавших детские сады г. Москвы. Исследование проводилось в 3 этапа: на 1-м этапе обследовались дети в возрасте 3-4 лет, на 2-м – эти же дети в возрасте 4-5 лет, и на 3-ем – они же в возрасте 5-6 лет.

Для анализа были выделены группы детей 3 лет (42 среза (23 девочки) в возрасте 35– 46 мес. (M=41.92, SD=2.91)), 4 лет (44 среза (23 девочки) в возрасте 48–59 мес. (M=53.32, SD=3.05)) и 5 лет (29 срезов (17 девочек) в возрасте 60–71 мес. (M=64.59, SD=3.10)). 22 человека из этой выборки были прослежены лонгитюдно, всего было получено 119 срезов контроля поведения в возрасте 3, 4 и 5 лет у типично развивающихся детей.

Контроль поведения исследовался при помощи комплекса методик.

1) Когнитивный контроль оценивался с использованием методики «День-Ночь» (Gerstadt et al., 1994) и субтеста «Словарный» из детского теста Векслера (в адаптации М. Н. Ильиной, Ильина, 2006).

2) Контроль действий оценивался при помощи ряда проб из моторной шкалы теста Бейли (BSID-2) (Bayley, 1993; Сергиенко и др., 1996) и шкалы Озерецкого (Практикум по возрастной психологии, 2001), а также при помощи

субтеста «Кубики Кооса» детского теста Векслера (в адаптации М. Н. Ильиной, Ильина, 2006)

3) Для оценки эмоционального контроля применялись тест детской тревожности Теммл-Дорки-Амена (Практикум по возрастной психологии, 2001).

Для контроля уровня интеллектуального развития применялся тест «Нарисуй человека» Гудинаф-Харриса (Бурменская, 2003).

Ниже (Рис.4.8) приведены результаты детей в каждом возрасте.

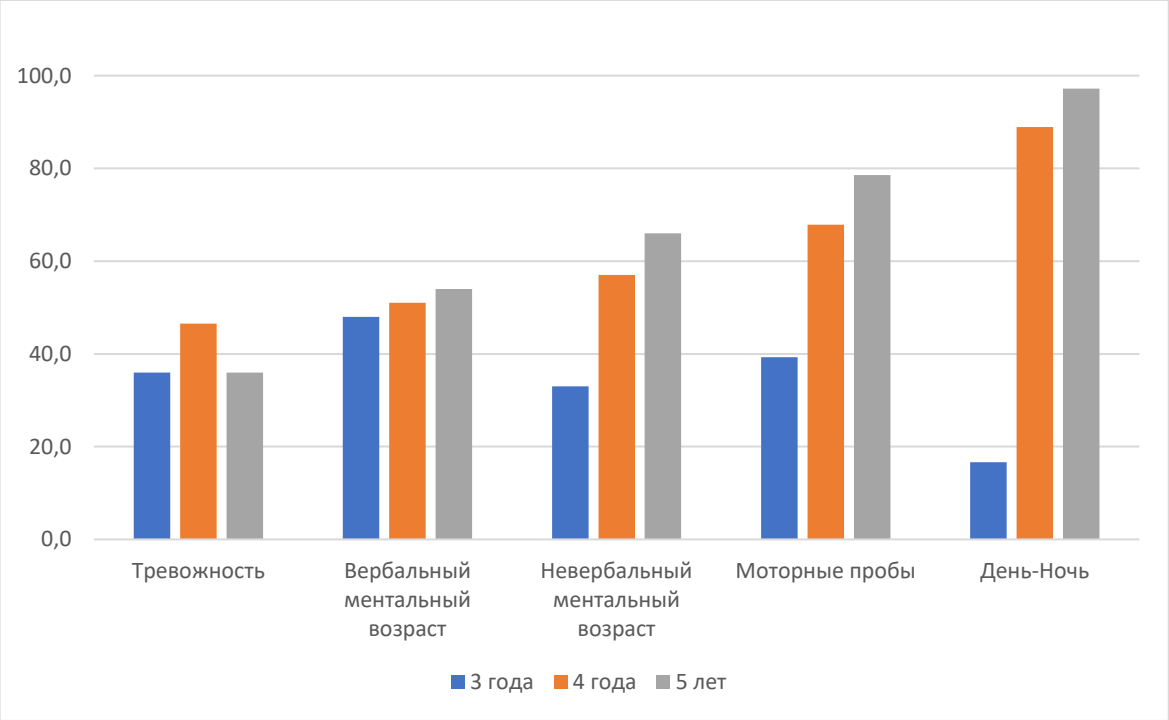

Рис.4.8 Медианные значения по методикам на контроль поведения в зависимости от возраста (показатели методик пересчитаны в проценты для приведения к единой шкале)

Как можно видеть, динамика отдельных показателей контроля поведения различна (по критерию парных сравнений Вилкоксона). Возрастают показатели вербального и невербального ментального возраста между 3 и 4 годами (T=23.0. p=.000007; T=2.5, p=.0000) и 4 и 5 годами (T=80.00. p=.046; T=12.00. p=.00003), значимо уменьшается число ошибок в задаче «День-Ночь» от 3 к 4 годам (T=42.5, p=.00003). Показатели тревожности, результаты выполнения моторных проб и теста «Нарисуй

человека» имеют нелинейную динамику. Тревожность значимо снижается в 5 лет по сравнению с 4 годами (T=97.00. p=.046), показатель выполнения моторных проб значимо выше в 4 года, чем в 3 и в 5 лет (T=147.00. p=.00003 и T=55.00. p=.002). По имеющимся данным можно видеть, что большинство показателей значимо увеличивается между 3 и 4 годами.

В лонгитюдный анализ были включены только данные детей, участвовавших во всех трех срезах лонгитюда (13 девочек, 11 мальчиков, значимых различий по полу по каким-либо переменным не обнаружено ни в одном возрасте). Лонгитюдные данные по динамике не отличаются от общих данных.

Далее в таблицах 4.6 и 4.7 представлены различия между детьми разных возрастов (использовался непараметрический критерий Вилкоксона)

Таблица 4.6.

Различия между детьми 3 и 4 лет (лонгитюд) по контролю поведения (* - различия, значимые на уровне p<0.05, ** - различия, значимые на уровне p<0.01)

	Кол-во детей	**T**	**Z**	**p-level**
Тревожность	22	109.5000	0.551916	0.581006
Субтест «Словарный»	22	29.0000*	2.016642	0.043734
Вербальный Ментальный возраст	22	13.5000**	3.415939	0.000636
Субтест «Кубики Кооса»	22	53.0000	1.690172	0.090996
Невербальный ментальный возраст	22	1.0000**	3.979751	0.000069
Моторные пробы (в%)	22	48.5000*	2.532321	0.011332
«День-Ночь»	21	19.5000**	3.336734	0.000848
«Нарисуй человека» (стандартные баллы)	19	9.0000**	3.331602	0.000864

Таблица 4.7.

Различия между детьми 4 и 5 лет (лонгитюд) по контролю поведения (* - различия, значимые на уровне p<0.05, ** - различия, значимые на уровне p<0.01)

	Кол-во детей	**T**	**Z**	**p-level**
Тревожность	22	84.5000	0.765320	0.444082
Субтест «Словарный»	22	25.0000*	2.437913	0.014773
Вербальный Ментальный возраст	22	55.5000	1.306511	0.191380
Субтест «Кубики Кооса»	22	61.5000	0.336107	0.736790
Невербальный ментальный возраст	22	12.0000**	3.597417	0.000321
Моторные пробы (в%)	22	20.5000**	3.301977	0.000960
«День-Ночь»	22	52.0000	1.159784	0.246138
«Нарисуй человека» (стандартные баллы)	22	59.5000	1.698636	0.089389

Между детьми 3-х и 4-х лет обнаруживаются различия по всем шкалам, кроме тревожности и субтеста «Кубики Кооса». Такой результат можно интерпретировать как значимое улучшение когнитивного контроля и контроля действий между 3 и 4 годами. Такое же улучшение наблюдается и в выполнении задач на предикторы модели психического и собственно модель психического. Между детьми в возрасте 4-х и 5 лет различия наблюдаются по тревожности, субтесту «Словарный», вербальному и невербальному ментальному возрасту и моторным пробам, а также выполнению задач на модель психического.

Отсутствие различий в выполнении задачи «День-Ночь» совпадает с литературными данными об общем улучшении выполнения этой задачи между 3 и 5 годами, к 5 годам умение оттормаживать «очевидный» ответ, следуя правилу, видимо, уже в значительной мере сформировано. Таким образом, между 4 и 5 годами существенных изменений в уровне развития всех компонентов контроля поведения не наблюдается (Виленская, Лебедева, 2014а).

Падение показателей в моторных пробах объясняется значительным изменением характера проб – для детей в возрасте 5 лет туда были включены

задания из нейропсихологической батареи, предложенной А.Р. Лурия. Если в 3 и 4 года в моторные пробы входили задания на имитацию довольно простых движений, то в 5 лет детям предлагались задания на реципрокные движения и имитацию последовательности (Виленская, 2019б). Как показывают литературные данные, эти задания вызывают сложности у детей вплоть до 6-7 летнего возраста (Ахутина и др., 2016).

Уровень тревожности значимо снижается, что можно интерпретировать как улучшение эмоционального контроля. В то же время уровень выполнения задач на модель психического продолжается повышаться, т.е. имеет место некоторая гетерохронность в развитии компонентов контроля поведения и модели психического.

В целом, можно заключить, что когнитивный контроль и контроль действий значимо улучшаются между 3 и 4 годами, а когнитивный контроль и эмоциональный контроль значимо улучшаются между 4 и 5 годами (Виленская, Лебедева, 2014а).

Рассмотрим характер взаимосвязей между различными компонентами контроля поведения и степень их взаимосвязи.

В 3 года наблюдаются взаимосвязи между различными показателями контроля действий (невербальный ментальный возраст и моторные пробы ($r=0.31$, $p<0.04$), что говорит о согласованности их как показателей контроля действий, между различными показателями когнитивного контроля (вербальный ментальный возраст и количество ошибок в задаче «День-Ночь» $r=0.32$, $p<0.05$). В то же время, вербальный ментальный возраст связан с моторными пробами, т.е. когнитивный контроль связан с контролем действий ($r=0.47$, $p<0.001$).

Таким образом в 3 года отмечаются как связи между различными показателями внутри одного и того же компонента контроля поведения, так и между компонентами контроля поведения (Виленская, 2015).

В 4 года отмечается связь между результатами субтеста «Кубики Кооса» (и невербальным ментальным возрастом) и результатами задачи «День-Ночь»

(r=0.30. p<0.04). Если сопоставить ее с предыдущим возрастом, где результаты задачи на контроль импульсивности коррелировали с вербальным ментальным возрастом, можно предположить, что если в 3 года для успешного контроля импульсивного поведения необходимо речевое опосредование, то в 4 года оно уже не столь существенно и в большей мере связано с анализом ситуации, способностью действовать, удерживая в памяти инструкцию (что является ключевым для решения задач из субтеста «Кубики Кооса», на основании которого вычисляется невербальный ментальный возраст). Эта связь сохраняется (и даже усиливается) и в группе детей 5 лет (r=0.52, p<0.01), что говорит о наличии устойчивой взаимосвязи между способностями к анализу ситуации и контролем импульсивности.

Общий вывод из анализа внутривозрастных связей показателей контроля поведения состоит в том, что они более тесно взаимосвязаны между собой в младшем возрасте (3 года), затем количество связей уменьшается, что может быть связано с внутренней перестройкой контроля поведения. Эта перестройка предположительно связана с переходом от вербального опосредования в контроле импульсивности к использованию способностей к невербальному анализу ситуации между 3мя и 4мя годами. Видимо, у детей 4х лет и старше речь уже не выступает столь развернуто при контроле поведения как у более младших детей (Виленская, 2015, Виленская, Лебедева, 2017а).

Для проверки гипотезы о возможности предсказания уровня развития модели психического в 5-6 лет, исходя из уровня развития контроля поведения в 3-4 года был проведен регрессионный анализ.

Оказалось. что показатели модели психического в 5 лет предсказываются показателями контроля поведения в 3 и в 4 года. Суммарный балл по заданиям на модель психического (Салли-Энн, «неожиданное содержимое», понимание неверных мнений и обмана в сказках) в 5 лет предсказывается (R^2=0.38, df=6.12, p=0.05) невербальным ментальным возрастом (β=1.88), результатами субтеста Словарный (β=0.269), выполнением моторных проб (β=0.124), количеством ошибок в тесте «День-

Ночь» (β=-0.24). Контроль поведения в 4 года вносит вклад в модель психического в 5 лет (R^2=0.47, df=4.23, p=0.001) с участием вербального (β=0.442) и невербального (β=0.228) ментального возраста, задачи «День-Ночь (β=-0.32) и моторных проб (β=0.158).

Таким образом, как когнитивный контроль, так и контроль действий в 3 и в 4 года может предсказать уровень понимания ментального мира в 5 лет.

Качественные изменения в понимании ментального мира отмечены именно между 4 и 5 годами (Виленская, Лебедева, 2014а). Можно предположить, что значимые изменения в уровне контроля поведения между 3 и 4 годами предсказывают скачок в понимании ментального мира от 4 к 5 годам.

Поскольку в развитии контроля поведения между 3 и 4 годами наиболее значимый скачок происходит в развитии такой составляющей контроля действий как контроля импульсивности (оцененный по задаче «День-Ночь»), мы сравнили детей с высокими и низкими показателями контроля импульсивности. Достоверные различия между импульсивными и неимпульсивными детьми обнаружились только в развитии составляющих модели психического, а именно – в понимании визуальной перспективы, понимании желаний по направлению взора и в понимании источника знаний (Виленская, Лебедева, 2014б). В понимании неверных мнений как в лабораторных задачах, так и в экологически валидной ситуации (понимание неверного мнения и обмана в детской сказке) между импульсивными и неимпульсивными детьми 3-5 лет различий не обнаружилось. Это может объясняться тем, что для понимания неверного мнения необходимо не только оттормозить ответ с собственной точки зрения, но и сопоставить свое представление о ситуации с представлением персонажа, что требует уже достаточно развитых представлений о ментальном мире Другого и умения ими оперировать, которые в изучаемом возрасте еще только развиваются. Таким образом, результаты, скорее, подтверждают мнение исследователей, считающих, что опыт произвольных действий и их самостоятельного контроля

является ключевым для понимания намерений Другого (Russell, 1996), т.к. контроль импульсивности достигает необходимого развития раньше, чем понимание ментального мира (Виленская, Лебедева, 2014б).

В то же время отмечаются связи тревожности с результатами заданий на модель психического. В 3 года наблюдается положительная корреляция с общим показателем модели психического ($r=0.51$, $p<0.014$), а в 5 лет – с составляющими модели психического (понимание намерений, желаний, источника знаний) ($r=0.46$, $p<0.03$)

Положительные связи между тревожностью как показателем эмоционального контроля и моделью психического (и ее предикторами) можно интерпретировать двояким образом (поскольку корреляционное исследование не позволяет выявить причинно-следственные связи):

1) дети с более высоким уровнем развития модели психического лучше понимают социальные взаимодействия, получают из них больше информации, но в силу возраста еще не умеют ее адекватно интегрировать в свое поведение, что приводит к повышению тревожности в социальных ситуациях;

2) более тревожные дети внимательнее к поведению других людей и начинают раньше улавливать поведенческие признаки, на основании которых может быть построена модель психического.

Проведенное исследование привело к следующим выводам:

1. Контроль импульсивности развивается раньше, чем понимание ментального мира, что является аргументом в пользу того, что развитие саморегуляции является ключевым для понимания ментального мира Другого.

2. Тревожность как показатель эмоционального контроля играет существенную роль в становлении модели психического между 3 и 4 годами, способствуя повышенному вниманию детей к социальным маркерам желаний, намерений и пр., других людей, приводя к более быстрому становлению модели психического в этот возрастной период.

4. Для предсказания уровня развития модели психического наиболее существенными оказываются когнитивный контроль (через опосредующую

роль речи и вербальный ментальный возраст как ее показатель) и контроль действий. Последний в данном случае является показателем умения планировать, и строить последовательность по образцу или правилу.

Проведенный корреляционный анализ выявил определенную преемственность в возрасте 3-5 лет у составляющих контроля действий, представленных результатами субтеста «Кубики Кооса» и моторными пробами (Виленская, Лебедева, 2014а) (Кубики Кооса в 3 и в 4 года r=0.41, p=0.01, в 4 и 5 лет r=0.44, p=0.02, невербальный ментальный возраст в 3 и в 4 года r=0.49, p=0.002, в 4 и в 5 лет r=0.41, p=0.03). Моторные пробы в 3 года предсказывают вербальный ментальный возраст в 4 года (r=0.36, p=0.03). Результаты по субшкале Кубики Кооса в 4 года связаны с количеством ошибок в задаче «День-Ночь» в 5 лет r=-0.40, p=0.04), т.е. умение выполнять сложные движения, действовать по образцу связано с контролем импульсивности.

Можно предположить, что контроль действий к этому возрасту уже сложился именно в качестве способности к контролированию движений, возможности производить достаточно тонкие и сложные движения, строить последовательность движений, управлять движениями обеих рук, поддерживать позу, действовать по моторному образцу и пр. Это подготавливает почву для развития волевого контроля, в свою очередь, предполагающего появление более долгосрочного планирования, осознание детьми временной перспективы, возможности подавления ситуативного поведения ради отдаленной цели. Предварительным этапом для развития этих умений и служит контроль действий и овладение умениями, описанными выше.

Таким образом, в дошкольном возрасте можно наблюдать гетерохронность и переструктурирование взаимосвязей между компонентами контроля поведения и в соотношении контроля поведения с другими функциями. Обнаружено, что у детей между 3 и 4 годами наблюдается скачок в развитии контроля поведения – заметное улучшение показателей всех его компонентов, что, возможно, подготавливает аналогичный скачок в

понимании ментального мира (модели психического), который наблюдается между 4 и 5 годами.

Наиболее важными компонентами в этом процессе оказываются контроль импульсивности (как предшественник волевого контроля, подготавливающий регуляторное обеспечение для понимания ментального мира другого человека) и такой маркер эмоционального контроля, как тревожность, способствующая повышенному вниманию детей к социальным маркерам желаний, намерений и пр. других людей и приводящая к более быстрому становлению модели психического в этот возрастной период. Таким образом, развитие эмоциональной регуляции в среднем дошкольном возрасте до некоторой степени может быть обусловлено уровнем функционирования модели психического в младшем дошкольном возрасте. В свою очередь, развитие модели психического связано с более ранним уровнем когнитивного контроля и контроля действий. Гетерохрония, как внутрисистемная, так и межсистемная, способствует развитию как контроля поведения, так и модели психического, позволяя рассматривать эти субъектные функции как взаимные ресурсы развития (Виленская, 2016а).

Речь как ресурс контроля поведения

Речь является одним из важнейших факторов, вносящих вклад в развитие саморегуляции. Регулятивная функция речи является одной из основных (см., напр., Лурия, 1979). В работе Виттке с соавторами обнаружено, что исполнительные функции у детей с нарушением речи оцениваются родителями и учителями тем ниже, чем ниже их речевые способности, и в целом значительно ниже, чем у типично развивающихся детей (Wittke et al., 2013). Янг и Грей нашли, что 4-5-летние дети с нарушением речи отстают от нормально развивающихся сверстников в таких компонентах исполнительных функций, как рабочая память и когнитивная гибкость, но у них не наблюдается дефицита контроля импульсивности (Yang, Gray, 2017). Напротив, Виссерс с соавторами обнаружили, что дошкольники с нарушением речи отстают и в контроле импульсивности тоже, в связи с чем они предполагают, что и

исполнительные функции, и уровень развития речи вносят вклад в речевое отставание (Vissers et al., 2015).

В описанной выборке детей были выделены дети с отставанием вербального ментального возраста от хронологического на 6 и более месяцев. Число детей с отставанием в речевом развитии увеличивается с возрастом (в 3 года – 5 человек, в 4 года – 9 человек, в 5 лет – 23 человек). Количество детей с нормативным развитием составляло в 3 года 37 человек, в 4 года - 35 человек, в 5 лет – 10 человек. Для группы 3-летних детей статистических зависимостей выявить не удалось из-за малочисленности детей с отставанием в речевом развитии. В группе 4-летних дети с разным уровнем развития речи различаются по показателям речевого развития (вербальный ментальный возраст ($U=97.00$. $p<0.001$), в 5 лет, где число детей с отставанием в речевом развитии сопоставимо с числом детей с нормативным развитием, результаты сходные – различия (критерий Манна-Уитни) наблюдаются только в показателях речевого развития – результатах субтеста «Словарный» и вербальном ментальном возрасте (соответственно, $U=28.00$. $p<0.00004$ и $U=51.00$. $p<0.0002$).

Рассмотрим теперь взаимосвязи модели психического и контроля поведения внутри групп детей.

Среди 3-летних детей в группе с отставанием в развитии речи была найдена связь между интегральным показателем модели психического и невербальным ментальным возрастом ($r=-0.92$, $p=0.03$). однако эта группа слишком малочисленна, чтобы считать эту связь надежной. В группе детей с нормальным речевым развитием оценки по составляющим модели психического связаны с результатами задачи «День-Ночь», т.е. дети, более успешные в контроле импульсивного поведения, лучше оценивают перспективу с точки зрения другого человека, понимают желания по направлению взора, понимают принцип «видение приводит к знанию» ($r=-0.38$, $p=0.02$). Дети, более успешные в контроле действий (моторные пробы), также успешны и в понимании ментального мира Другого в экологически

валидных ситуациях (понимание обмана и неверных мнений в сказках) (r=0.33, p=0.04).

Среди 4-летних детей с отставанием в развитии речи выявлены только связи интегрального показателя модели психического (r=0.87, p<0.02) и тревожности (Виленская, Лебедева, 2017а). Более тревожные дети с отставанием в речевом развитии лучше понимают внутренний мир другого человека. Возможно, как мы ранее предполагали, дети, более чувствительные к социальным сигналам других людей, в этом возрасте более тревожны, т.к. еще не могут полностью обработать и осмыслить получаемую информацию о внутреннем мире Другого, как в силу возраста, так и в силу недостаточности речевого обеспечения когнитивных процессов. Дети, включаясь в более разнообразные социальные взаимодействия, получают в них больше информации, но еще не могут ее полностью обработать, модель психического в этот период еще фрагментарна и ситуативна (Сергиенко и др., 2020), все это приводит к повышению тревожности.

Дети с нормативным развитием речи демонстрируют в этом возрасте наиболее тесную связь между моделью психического и контролем поведения, причем наибольшее количество связей имеет показатель понимания ментального мира Другого в экологически валидных ситуациях (с тревожностью r=-0.49, p=0.002, с вербальным r=0.46, p=0.006 и невербальным ментальным возрастом r=0.37, p=0.03, а также с показателем интеллекта по тесту «Нарисуй человека» r=0.42, p=0.01). В отличие от детей с отставанием, у них тревожность с показателями модели психического связана отрицательно, т.е. эти дети чувствуют себя увереннее в социальном взаимодействии, видимо вследствие того, что лучше понимают внутренний мир партнера по общению, а достаточно развитая речь позволяет им успешно понимать психические состояния.

В группе 5-летних детей у детей с отставанием в речи показатель модели психического по-прежнему связан положительно с тревожностью (r=0.41, p-0.04), т.е. проблемы, имевшиеся в предыдущем возрасте, у этих детей по-

прежнему не разрешены, а у детей с нормативным развитием только составляющие модели психического связаны с невербальным ментальным возрастом (r=0.65, p=0.04).

У детей с нормативным речевым развитием к 5 годам происходят качественные изменения в модели психического, она становится более полной, не столь привязанной к конкретной ситуации, дети лучше понимают закономерности социальных взаимодействий, могут предсказать поведение другого человека, смоделировать свое поведение с учетом действий Другого, социальные ситуации воспринимаются как более определенные и понятные, и уже не сопряжены с проявлениями тревожности (Виленская, Лебедева, 2017а).

Таким образом, в возрасте 5 лет (и, в последующем, как будет показано далее) траектории развития контроля поведения и модели психического, будучи тесно связанными в 4 года, начинают вновь расходиться. Роль речи, однако, находит лишь частичное подтверждение в наших данных, дети, различающиеся по уровню развития речи, не различаются ни по уровню развития контроля поведения, ни модели психического в целом, однако различия наблюдаются на уровне выполнения отдельных заданий. Это, с одной стороны, противоречит литературным данным, с другой стороны, поскольку они получены на выборке детей, не имеющих диагностированных речевых нарушений, позволяет предположить, что даже расхождение между ментальным и хронологическим возрастом на полгода и более, не является фатальным для развития саморегуляции и понимания ментального мира Другого, и может быть преодолено (в том числе, и с использованием этих функций как сохранных в качестве ресурса и опоры для развития речи).

По результатам исследования роли речи в развитии контроля поведения и модели психического у дошкольников можно сказать, что роль речевого развития в развитии модели психического изменяется с возрастом. Если в 3-4-летнем возрасте обнаруживается взаимосвязь между пониманием отдельных аспектов ментального мира и уровнем вербального ментального возраста, то в

5 лет эта связь утрачивается, что означает снижение роли речевого развития для становления модели психического на этом этапе.

Взаимосвязи контроля поведения и модели психического различаются не только в зависимости от возраста, но и в зависимости от уровня речевого развития ребенка, наиболее тесная связь наблюдается у 4-летних детей с нормативным речевым развитием. Недостаточный уровень развития речи может способствовать возникновению тревожности в социальных ситуациях в возрастном периоде 3-5 лет (Виленская, Лебедева, 2018).

В литературе отмечается, что понимание внутреннего мира других людей, их желаний, мнений, намерений и т. д. способствует лучшей регуляции поведения, а ребенок, хорошо регулирующий свое поведение, является более желанным партнером по игре, общению и пр. как для других детей, так и для взрослых, что позволяет ему быстрее совершенствовать свою модель психического (Hughes, Leekam, 2004, Виленская, 2016). В то же время, как уже отмечалось ранее (Сергиенко и др., 2009; Лебедева, 2012), более успешному становлению модели психического в раннем возрасте способствует более высокий интеллект (в данном случае вербальный). Контроль действий, как наиболее рано складывающийся компонент контроля поведения, видимо, также способствует развитию модели психического, обеспечивая способность «оттормозить» более очевидные для ребенка ответы, основанные на собственной точке зрения, и дать ответы с точки зрения Другого.

У дошкольников была обнаружена гетерохрония в развитии как отдельных компонентов контроля поведения, так и в соотношении контроля поведения с другими функциями. В лонгитюдном исследовании дошкольников 3–5 лет (Виленская, Лебедева, 2014а) оказалось, что у детей между 3 и 4 годами наблюдается скачок в развитии контроля поведения – заметное улучшение показателей всех его компонентов, что, возможно, подготавливает аналогичный скачок в понимании ментального мира (модели психического), который наблюдается между 4 и 5 годами. Наиболее

существенную роль в этом процессе играют контроль импульсивности (предшественник волевого контроля, обеспечивающий регуляторную составляющую в понимании внутреннего мира другого человека) и тревожность (показатель эмоционального контроля), повышающая внимание детей к социальным сигналам о психических состояниях других людей. Внутри- и межсистемная гетерохрония способствует развитию и контроля поведения, и модели психического, что дает основания рассматривать эти субъектные функции как взаимные ресурсы развития (Виленская, 2016а).

Было выявлено, что компоненты контроля поведения, тесно связанные между собой в 3-летнем возрасте, в дальнейшем дифференцируются. Эта перестройка предположительно связана с переходом от вербального опосредования в контроле импульсивности к использованию способностей к невербальному анализу ситуации между 3 и 4 годами, что подтверждается структурой корреляцией в этих возрастах. При сравнении детей более и менее способных к контролю импульсивности обнаружено, что дети со сниженным контролем импульсивности имеют менее дифференцированный контроль поведения, его компоненты более тесно взаимосвязаны между собой. Можно предположить, что способность к контролю импульсивности является базовой для контроля поведения, и ее недостаточность проявляется в уровне развития всех компонентов контроля поведения (Виленская, 2019б).

В зависимости от уровня развития контроля поведения отмечается своеобразие в использовании ресурсов контроля поведения, что было показано при изучении групп детей с нарушениями речи и с типичным развитием. Дети с нарушениями речи имеют более высокий невербальный ментальный возраст и более низкий вербальный ментальный возраст, чем типично развивающиеся дети, в выборке детей с нормативным развитием речи, напротив, вербальный интеллект может выполнять компенсирующую функцию у детей с недостаточным контролем импульсивности (Виленская, 2019а).

§4.3 Контроль поведения в младшем школьном возрасте

Контроль поведения в младшем школьном возрасте тесно связан с важнейшими изменениями в жизни детей – началом школьного обучения. Школьное обучение предъявляет новые и очень серьезные требования к саморегуляции ребенка. Обучение в школе в отличие от игры является организованной и извне управляемой деятельностью. Ребенок, возможно, впервые оказывается в ситуации взаимодействия со взрослым за пределами семьи, не входящим в круг родственников, и это взаимодействие носит организованный и деловой характер. Кроме этого, ребенок, также, возможно, впервые, сталкивается с необходимостью войти в детский коллектив, установить отношения со сверстниками, понять и принять правила взаимодействия в этом коллективе и т.д. (Божович, 2008, Гуткина, 2000. Эльконин, 1974). Большая часть требований к ребенку отражены в понятии школьной готовности (Гуткина, 2000), которое включает, помимо интеллектуальной и социальной готовности, и произвольность как компонент школьной готовности, содержательно представляющую собой контроль импульсивности, а также готовность и способность подчиняться правилам.

Выполнение всех этих сложных требований несколько облегчается тем, что младший школьный период в целом характеризуется повышением произвольной регуляции, преобладанием корково-подкорковых связей над подкорково-корковыми (Мачинская, Крупская, 2008),

Задачи развития ребенка в этом возрасте состоят в том, чтобы научиться согласовывать свою деятельность с внешними правилами, принять существование правил и норм как руководства своим поведением, интериоризировать их; установление и поддержание социальных отношений со взрослыми за пределами семьи и со сверстниками в коллективе класса; в когнитивном развитии – развитие понятийного мышления, начало функционирования метакогнитивных процессов, таких, как рефлексия, связанное с этим становление самооценки. .

В ходе субъектного развития ребенок переходит на стадию развивающейся субъектности, которая характеризуется растущей способностью совершать действия, устанавливать социальные контакты, с учетом собственной все более осознаваемой уникальности, начало появления собственного уникального стиля взаимодействия с миром.

В решении указанных задач, в первую очередь, участвует когнитивный контроль, поскольку в целом направление развитие саморегуляции можно обозначить как «когнитивизацию», и поскольку когнитивное развитие в этом возрасте претерпевает ряд важных изменений и является предметом активного формирования (обучение) (Best et al.,2009, Ochsner, Gross, 2007). Волевой контроль (предшественником которого на предыдущих этапах являлся контроль действий) также интенсивно участвует, поскольку школьное обучение и его организация во многом адресуются к волевой составляющей контроля поведения.

В качестве ресурсов контроля поведения в этом возрасте выступают интеллект (связан не только с контролем действий (как в младшем дошкольном возрасте), но и с эмоциональным, а затем с когнитивным контролем (Виленская, 2022), модель психического (способность учитывать ментальные состояния собеседника, эмпатия, умение распознавать и понимать различные виды обмана, влиять на ментальные состояния других людей (уметь убеждать, манипулировать)) (Сергиенко и др., 2020), поддержка, оказываемая ребенку в родительской семье.

Говоря о ресурсах, важно отметить, что поскольку младший школьный возраст является периодом активного развития метакогнитивных процессов, становится возможным осознание собственных ресурсов и целенаправленный их поиск. Можно ожидать упора на когнитивную составляющую контроля поведения, благодаря развитию как внутренних механизмов саморегуляции (возможность рефлексии своего поведения и осознанного выбора стратегий регуляции), так и влиянию внешних условий (школьное обучение, с одной стороны, требующее высокого уровня самоконтроля, с другой -

способствующее его развитию). Именно когнитивные функции (и внимание особенно) оказываются в фокусе жизни младшего школьника. Контроль действий, переходящий в дошкольном возрасте (после становления контроля импульсивности) в волевой контроль, также скорее всего здесь будет активно задействован, т.к., как уже упоминалось, контроль импульсивности является важнейшим компонентом школьной готовности. И в целом школьное обучение и его организация активно адресуются к волевой составляющей контроля поведения (сделать сначала уроки, а потом играть; сосредотачиваться на неинтересном материале; соблюдать правила, даже если они малопонятны; продолжать выполнять задание, даже если оно трудное или не получается и т.п.).

Можно достаточно обоснованно предполагать, что контроль поведения будет играть существенную роль в адаптации к школе и в дальнейшей успешности школьного обучения. При этом успешность обучения можно операционализировать через успеваемость ребенка и характер его взаимодействия с учителями и сверстниками. Последнее можно рассматривать через призму социальной компетентности.

В разных сериях исследований младших школьников всего участвовало 394 ребенка в возрасте 7-11 лет. Между детьми разного возраста не было обнаружено значимых различий по показателям контроля поведения, поэтому данные анализировались совместно.

Данные о контроле поведения детей были получены из нескольких источников:

1) Опросник для родителей BRIEF (Brief rating inventory of executive functions) (Gioia et al., 2000. адаптация Горина, Ахутина, 2019) (изучение связи контроля поведения и успеваемости)
2) Опросники для детей (изучение связи контроля поведения и психологического благополучия):
    a. Методика ССПДМ (Моросанова, Бондаренко,2015) (когнитивный контроль)

b. Опросник социально-эмоциональных навыков (СЭН) (Орел, Куликова, 2018) (волевой контроль и эмоциональный контроль)
c. Шкала явной тревожности для детей (CMAS) (в адаптации Прихожан,2009) (эмоциональный контроль).

3) Задания, выполнявшиеся во взаимодействии с детьми (изучение связи контроля поведения и модели психического):
   a. методика совмещения признаков Когана (Блейхер, Крук, 1986) и «Ханойская башня» (когнитивный контроль).
   b. Для оценки использовался «Тест детской тревожности» Теммл–Дорки–Амен (Практикум…, 2001) и «Азбука настроения» Н. Л. Белопольской (Белопольская, 2008) эмоциональный контроль;
   c. нейропсихологические пробы (Ахутина, 2016) (контроль действий/произвольность)

Описательная статистика показателей контроля поведения приведена в таблице 4.8

Таблица 4.8

Показатели контроля поведения младших школьников

	Количество детей	Me	Разброс	Диапазон
Контроль импульсивности	75	1.30	1.0-2.8	1-3
Переключаемость	75	1.50	1.1-2.75	1-3
Контроль эмоций	75	1.50	1.0-2.9	1-3
Инициативность	75	1.56	1.0-3.0	1-3
Рабочая память	75	1.60	1.0-2.7	1-3
Планирование	75	1.5	1.0-3.0	1-3
Контроль за вещами	75	1.83	1.0-3.0	1-3
Мониторинг обратной связи	75	1.75	1.5-2.8	1-3
Общий уровень регуляции	75	1.54	1.1-2.6	1-3
Планирование	113	5	1-6	1-6
Моделирование	113	5	1-6	1-6
Программирование	113	4	1-6	1-6
Оценка обратной связи	113	3	1-6	1-6
Общий уровень саморегуляции	113	17	5-24	4-24
Достижение цели	113	27	13-35	8-40
Управление эмоциями	113	25	9-35	8-40
Тревожность	113	7	1-10	1-10
Совмещение признаков, серия 2, сек.	39	49.0	26-144	
Совмещение признаков, серия 3, сек.	39	65.0	37-166	
Совмещение признаков, серия 4, сек.	39	130.0	68-279	
Ханойская башня, время, сек.	39	110.5	21-466	
Ханойская башня, количество ходов	39	14	7-100	
Тревожность	39	35	21-63	0-100
Распознавание эмоций, ошибки	39	6	0-20	0-20
Классификация эмоций, ошибки	39	6	0-20	0-20
Задача «Да-Нет», ошибки	39	0	0-19	0-20
Нейропсихологические пробы	39	5	1.5-6	0-6

Оценки контроля поведения младших школьников по опроснику BRIEF находятся в зоне условной нормативности (нормы на русскоязычной выборке отсутствуют, но оценки по шкале от 1 до 2 означают, что проблемы в данном виде поведения наблюдаются, как правило, «никогда» или «иногда»).

Самооценка школьниками своего контроля поведения также находится в диапазоне средних значений. Свой когнитивный контроль (опросник ССПМД) дети оценивают в целом на среднем уровне, более высокие баллы получают способности планировать и моделировать ситуацию, более низкие значения дети дают своей способности к оценке обратной связи о своем поведении. Волевой контроль (шкала Достижение цели опросника СЭН) также имеет средние значения, как и оценки эмоционального контроля (шкала Управление эмоциями (СЭН) и Тревожность (CMAS) – 7 баллов означают несколько повышенную тревожность, связанную с ограниченным кругом ситуаций в жизни ребенка).

Показатели методики совмещения признаков Когана также соответствуют средним значениям для данного возраста (7-8 лет), приведенным Л.Ф. Чупровым (Чупров, 2020). Тревожность в этой группе детей также попадает в диапазон средних значений. Для остальных методик, использованных в этой группе, нормативные показатели отсутствуют, но можно отметить практическое отсутствие ошибок в задаче «Да-Нет» и медианный показатель, близкий к максимальному значению в выполнении нейропсихологических проб. Достаточно большое количество ошибок дети совершают только в задачах на распознавание и классификацию эмоций.

Взаимосвязи компонентов контроля поведения между собой были оценены на выборке детей в 191 человек, учащихся 3-4 классов (табл. 4.9).

Таблица 4.9

Взаимосвязи компонентов контроля поведения (младшие школьники)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Планирование	1.0000						
2.Моделирование	0.1207	1.0000					
3.Программирование	0.2898*	0.0792	1.0000				
4.Обратная связь	0.109	0.2890*	0.1436*	1.0000			
5.Достижение цели	0.1242	0.2521*	0.2256*	0.2183*	1.0000		
6.Управление эмоциями	0.1642*	0.1889*	0.2355*	0.2263*	0.5940*	1.0000	
7.Тревожность	0.0181	-0.0641	-0.1429	-0.1126	-0.2125*	-0.2393*	1.0000

Волевой контроль (Достижение цели) связан с эмоциональным контролем – положительно с Управлением эмоциями (r=0.59, p=0.00) и отрицательно – с тревожностью (r=-0.21, p=0.005). Когнитивный контроль (Общий уровень регуляции) связан с волевым контролем (Достижение цели) (r=0.19, p=0.009). Связи когнитивного контроля с волевым невысокие, а с эмоциональным контролем вообще не значимы. Эта тенденция наблюдалась и в дошкольном возрасте, скорее всего, дифференциация компонентов контроля поведения продолжается по мере взросления детей.

Далее рассмотрим вклад контроля поведения в решение важнейших задач развития младшего школьника – овладение академическими знаниями и развитие социальной компетентности.

Контроль поведения и успеваемость

Для оценки контроля поведения использовался опросник BRIEF (Brief rating inventory of executive functions) (Gioia et al., 2000. адаптация Горина, Ахутина, 2019). Он включает 8 шкал, оценивающих различные стороны регуляции, как когнитивной, так и эмоциональной, и отчасти волевой, поэтому мы использовали ее для оценки контроля поведения детей младшего школьного возраста. Шкалы опросника BRIEF имеют обратный характер, т.е., чем выше оценка, тем более ниже уровень данной способности.

В качестве показателей успеваемости были взяты годовые оценки детей по математике и русскому языку и для поиска предикторов успеваемости и социальной компетентности был применен метод линейной регрессии. В качестве зависимой переменной выступали годовые оценки школьников по русскому языку и математике, в качестве зависимых переменных – шкальные оценки по опроснику BRIEF.

Для оценок по русскому языку построенная модель оказалась значима ($F=2.32$, $df=18.28$, $p=0.022$) и объясняла 34% дисперсии оценок ($R^2=0.341$). Наиболее значимый вклад вносили среди показателей контроля поведения: рабочая память (-0.87), планирование (0.353), эмоциональный контроль (0.377).

Для оценок по математике построенная модель значима ($F=2.89$, $df=18.28$, $p=0.006$) и объясняет 43% дисперсии оценок ($R^2=0.425$). Наиболее значимый вклад вносили среди показателей контроля поведения: рабочая память (-0.59), эмоциональный контроль (0.630).

Вклад в успеваемость вносит, в первую очередь рабочая память, что согласуется с литературными данными (Cortes Pascual et al., 2019). Также согласуется с имеющимися данными и более высокий вклад регуляторных способностей в успеваемость по математике (Wilson et al., 2021). Однако не наблюдается вклада в успеваемость только «холодных» когнитивных функций – для успеваемости и по русскому языку, и по математике значим также эмоциональный контроль. Обращает на себя внимание, что более высокой успеваемости способствует сниженный уровень эмоционального контроля. Причины этого пока не ясны, одним из объяснений может быть то, что поведение, которое родители считают чрезмерно эмоциональным, учителями воспринимается как эмоциональная вовлеченность в школьное обучение, что способствует повышению успеваемости. Сходные эффекты были обнаружены для учащихся средней и старшей школы (Фомина и др., 2022а), там же отмечалась обратная связь эмоциональной вовлеченности и саморегуляции.

Контроль поведения и социальная компетентность

Одним из важнейших компонентов социального благополучия является социальная компетентность, которая описывается как комплекс навыков, социальных способностей, умений и знаний, позволяющих человеку эффективно адаптироваться и взаимодействовать с социальным окружением (Юдина, Алехина, 2022, Junge et al., 2020).

Для развития социальной компетентности важна саморегуляция в социальных условиях (Weimer et al., 2021). Способность реализовывать социально компетентное поведение, необходимая для формирования здоровых отношений и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, поддерживается способностью к саморегуляции (McClelland et al., 2007). Исследования показывают, что существует связь между саморегуляцией и социальной компетентностью. Например, в лонгитюдном исследовании детей от дошкольного возраста до 3-го класса школы (Sasser, Bierman, Heinrichs, 2015) было обнаружено, что ИФ в дошкольном возрасте предсказывают более поздние математические навыки, академическое функционирование и социальную компетентность. Более высокие показатели ИФ связаны с более высокими оценками социальной компетентности (Clark, Prior, Kinsella, 2002). Торможение импульсивного поведения часто связывают с несколькими показателями социальной компетентности, такими, как совместное решение проблем (Ciairano, Visu-Petra, Settanni, 2007; McClelland et al., 2007) и оцениваемая учителем социальная компетентность (Nigg et al., 1999) как в дошкольном, так и в среднем школьном возрасте. Э. Веймер с коллегами отмечает важность эмоциональной регуляции для успешной реализации социально компетентного поведения (Weimer et al., 2021). В литературе подчеркивается двунаправленность взаимосвязи ИФ и социальной компетентности (Isquit et al., 2014).

Таким образом, одним из важнейших условий реализации социальной компетентности является способность регулировать свои эмоции и поведение, планировать свои действия, оценивать и учитывать обратную связь о своем

поведении, изменять поведение при необходимости, тормозить нерелевантное ситуации поведение и т.д. (Isquith et al., 2014; Junge et al., 2020 и др.).

Вклад контроля поведения в социальную компетентность младших школьников исследовался на той же выборке, в качестве показателей социальной компетентности использовались социометрические индексы (индексы принятия и отвержения – сумма отношения количества позитивных и негативных выборов в каждой ситуации к общему количеству выборов при ответах на вопросы «Кого бы ты пригласил на день рождения?» и «Кого бы ты позвал с собой при переходе в новую школу?», а также оценка популярности – ответ на вопрос: «Кто самый популярный/непопулярный в вашем классе?»).

Регрессионные модели для оценки социальной компетентности строились отдельно для социометрических показателей предпочтения ребенка сверстниками и отвержения ими.

Регрессионная модель предпочтения сверстниками оказалась значима ($F = 3.46$, $df = 10.62$, $p = 0.028$) и объясняла 26% дисперсии оценок ($R2 = 0.260$). Наиболее значимый вклад в принятие сверстниками вносят планирование ($\beta = –0.48$), мониторинг обратной связи ($\beta = 0.376$). Для проверки того, связано ли предпочтение/отвержение сверстниками с успехами в учебе, в регрессионное уравнение были включены оценки по математике и русскому языку. Обнаружено, что оценки по русскому языку значимо предсказывают предпочтение сверстниками ($\beta = 0.379$).

Для показателя отвержения сверстниками регрессионная модель значима только на уровне тенденции ($F = 1.76$, $df = 10.62$, $p = 0.11$), объясняя 9% дисперсии оценок ($R2 = 0.085$). Наиболее значимый вклад в отвержение сверстниками вносят торможение импульсивного поведения ($\beta = 0.394$), инициативность ($\beta = –0.310$).

Сверстники предпочитают детей с лучшими навыками планирования и более высокими оценками по русскому языку, однако со сниженной способностью к учету обратной связи. Отвергают чаще детей, хуже контролирующих свое импульсивное поведение и более инициативных.

Успеваемость в качестве предиктора высоких социометрических индексов принятия у сверстников была ожидаема, тот факт, что среди школьников, особенно младших, лидеры имеют хорошую успеваемость, подтверждается и другими исследованиями (Хлыбова, 2009; Малий, Медведев, Романова, 2021).

Низкий уровень способности тормозить импульсивное поведение предсказывает вероятность отвержения сверстниками, что в целом согласуется с данными других исследований (Blandon et al., 2010). Интересно, что для того, чтобы быть принятым, и для того, чтобы не быть отвергнутым одноклассниками, востребованы разные регулятивные способности. Предпочтение сверстниками детей с худшим умением воспринимать и учитывать обратную связь о своих действиях может свидетельствовать о различном понимании поведения детей родителями и сверстниками (Wilson et al., 2021): то поведение, которое родители связывают с неумением учитывать последствия своих действий, детьми воспринимается, например, как непосредственность, открытость и т.п. Отвержение детей с высокой инициативностью может говорить о том, что такие дети – которые первыми начинают что-то делать, всегда находят себе занятие, начинают новую игру и т.п., - могут восприниматься сверстниками как чересчур активные, «выскочки», что и приводит к их отвержению.

Контроль поведения и благополучие

Саморегуляция часто рассматривается как важный фактор или предиктор психологического благополучия. Так, в лонгитюдном исследовании (Моросанова, Фомина, 2019) было обнаружено, что более высокое развитие показателей саморегуляции в 4 классе предсказывает субъективное благополучие в 5 классе. Фомина с соавторами (Фомина и др., 2022б), изучая младших школьников, выявили три группы учащихся с различным уровнем успеваемости, благополучия и саморегуляции. Эти группы отличались также и по показателям личностных свойств, например, группа с самыми низкими показателями благополучия и успеваемости

отличалась повышенным нейротизмом и сниженными показателями открытости опыту, экстраверсии, добросовестности и дружелюбия, а также сниженной саморегуляцией. Также они обнаружили, что личностные свойства различным образом служит ресурсами для благополучия. В «низкой» группе вклад в благополучие вносит только экстраверсия, в «средней» - экстраверсия и нейротизм, в «высокой» добавляется открытость опыту и способность оценивать результат своих действий, которая является регуляторной. Авторы полагают, что вклад личностных свойств в психологическое благополучие детей опосредован их регуляторными способностями.

Однако в данных исследованиях был, на наш взгляд, изучен только когнитивный компонент регуляции — осознанная саморегуляция, в то время как контроль поведения интегрирует различные компоненты психической регуляции, что дает более объемную картину.

Нашу выборку исследования составили в общей сложности 128 учащихся 3-4 класса в возрасте 9-11 лет (M=10.04, SD=1.29), 61 мальчик.

Были использованы следующие методики:

1. Методика ССПДМ (Моросанова, Бондаренко,2015)

2. Опросник социально-эмоциональных навыков (СЭН), состоящий из трех шкал: достижение цели, работа с другими и управление эмоциями (Орел, Куликова, 2018)

3. Шкала явной тревожности для детей (CMAS) (в адаптации Прихожан,2009).

4. русскоязычная версия опросника «Большая пятерка – детский вариант» (в адаптации Малых и др., 2015).

5. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ)(Сычев и др., 2018, на основе опросника Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) Е.С. Хюбнера).

Проверялась гипотеза о том, что предикторами психологического благополучия может быть контроль поведения (психологический уровень регуляции поведения) и личностные особенности. Для ее проверки был

проведен регрессионный анализ. Были проверены гипотезы о предсказании благополучия контролем поведения (по оценке детей и по оценке родителей), личностными особенностями и совместно.

Наилучший результат получен при включение в уравнение совместно показателей контроля поведения и личностных особенностей (R^2=0.430. F=10.416, df=4.46). Наибольший вклад вносят открытость опыту (0.408), программирование (0.31) и тревожность (-0.30).

Различные виды благополучия предсказываются специфическим образом: для благополучия в семье (R^2=0.30. F=4.045, df=7.43) важен эмоциональный контроль (тревожность (β=-0.32), управление эмоциями (β=-0.33) и волевой контроль (достижение цели β=0.218), для благополучия в школе (R^2=0.236, F=4.865, df=4.46) – эмоциональный контроль (тревожность (β=-0.33) и экстраверсия (β=-0.37) для благополучия в отношениях с учителями (R^2=0.331, F=4.537, df=7.43) – когнитивный контроль (моделирование (β=-0.28), программирование β=0.274) и открытость опыту β=0.426, для благополучия в отношении к себе (R^2=0.315, F=5.591, df=5.45) – когнитивный (программирование (β=0.329) и эмоциональный контроль (тревожность (β=-0.28), для благополучия в отношениях с друзьями (R^2=0.282, F=10.822, df=2.280) – дружелюбие (β=0.564) и самостоятельность (β=0.310), не вносящие вклад в другие виды благополучия и в общий его показатель.

Можно видеть, что наиболее благополучны в конце младшего школьного возраста дети, способные продумывать последовательность своих действий, создавать и выполнять развернутые и детализированные планы, не испытывающие значительной тревожности и открытые новому опыту, обладающие широкими познавательными интересами, способными искать и усваивать новые знания, стремящиеся к творчеству. Такой комплекс черт способствует успешной учебе, которая является важным фактором ощущения себя благополучным (Гордеева и др., 2019) и отношениям со сверстниками (которые также вносят вклад в благополучие (Виленская, 2023а)).

Различные составляющие благополучия предсказываются несколько разными регуляторными и личностными свойствами. Программирование, тревожность и открытость опыту предсказывают как общий показатель благополучия, так и благополучие в большинстве сфер жизни, но у каждого из этих видов есть специфика. Так, для благополучия в семье более значимы оказываются показатели эмоционального и волевого контроля, чем когнитивного. Для благополучия в школе также более важны показатели контроля поведения и личностных свойств, связанные с эмоциональным фоном. Интересно, что и тревожность, и экстраверсия входят в регрессионное уравнение с отрицательным знаком. Т.е. более благополучны в школьной жизни (с точки зрения поддержки интересов детей и общего отношения к школе и учебной деятельности) дети, не только менее тревожные, но и менее активные, менее уверенные в себе, проявляющие меньше энтузиазма. Это согласуется с описанными выше результатами, где было обнаружено, что сверстники реже выбирают в качестве предпочитаемых детей с высокими показателями инициативности (самостоятельно начинающих деятельность, выдвигающих идеи) (Виленская, 2023б), что содержательно близко к экстраверсии. Видимо, дети с такими поведенческими особенностями оказываются не вполне принятыми сверстниками, а возможно, и учителями, что снижает их благополучие в сфере школьной жизни. Благополучие в отношениях с учителями ожидаемо предсказывается показателями когнитивного контроля (моделирование и программирование) и тесно связанным с когнитивным поведением - личностным свойством «открытость опыту». Когнитивный контроль наряду с эмоциональным предсказывает благополучие в отношении к себе. Благополучие в отношении с друзьями довольно неожиданно выпадает из общей схемы – оно предсказывается дружелюбием и регуляторно-личностным свойством самостоятельности. Это может быть связано с изменением роли общения и дружеских связей в предподростковом возрасте, когда отношения со сверстниками приобретают

новый характер, отличный от предыдущего опыта общения ребенка, и возрастающую значимость.

Таким образом, контроль поведения действительно вносит существенный вклад в психологическое благополучие младших школьников, причем этот вклад специфичен для разных сфер благополучия (Виленская, 2025).

Контроль поведения и модель психического

Вероятнее всего, в младшем школьном возрасте будет обнаружена двунаправленная взаимосвязь между моделью психического и контролем поведения. Имеющиеся в литературе данные о связях между моделью психического и параметрами саморегуляции противоречивы и неоднородны. В исследовании Клу и Пернера (Kloo, Perner, 2003) было показано, что обучение тестам на понимание неверных мнений (один из ключевых аспектов модели психического) улучшает способность решать задачи на исполнительные функции и наоборот. Отмечается наличие связей между моделью психического и исполнительными функциями (Bock et al., 2015) у детей в возрасте 7–12 лет: когнитивная гибкость предсказывает социальное понимание при контроле возраста, словаря, рабочей памяти и торможения. В работе Лагаттуты с колегами (Lagattuta et al., 2015) выявлено, что у детей 4–9 лет успешность выполнения задач на модель психического различным образом связана с индивидуальными различиями в вербальной рабочей памяти и тормозном контроле. В другой работе (Austin et al., 2014) на весьма представительной выборке детей 6–12 лет (более 1500 человек) в лонгитюдном исследовании было показано, что исполнительные функции, а именно рабочая память и когнитивная гибкость, предсказывают развитие модели психического в большей мере, чем наоборот. Однако коэффициенты корреляции, связывающие эти переменные, хотя и значимы, но весьма невелики и, возможно, могут быть обнаружены только при анализе очень большой выборки (Виленская, Лебедева, 2017б).

В исследовании, посвященном поиску взаимосвязей между показателями модели психического и контроля поведения участвовали дети младшего школьного возраста, ученики 1-х классов московских школ в количестве 37 человек (М = 94 мес., 14 девочек). Для оценки когнитивного контроля применялись методика совмещения признаков Когана (Блейхер, Крук, 1986) и «Ханойская башня». Для оценки эмоционального контроля использовался «Тест детской тревожности» Теммл–Дорки–Амен (Практикум…, 2001) и «Азбука настроения» Н. Л. Белопольской, ряд нейропсихологических проб (Ахутина, 2016).

Для оценки модели психического использовались задания на понимание визуальной перспективы и задач на понимание неверных мнений 1-го и 2-го порядка, а также методика на поинимание коммуникативных намерений в ситуации обмана (Happe, 1994)

При поиске взаимосвязей между развитием контроля поведения и пониманием ментального мира в младшем школьном возрасте мы обнаружили, что ни у первоклассников (Виленская, Лебедева, 2017б), ни у 3-4-классников (Виленская, 2026) показатели модели психического не связаны ни с одним показателем контроля поведения. Мы предполагаем, что в младшем школьном возрасте происходит дифференциация функций саморегуляции и социального понимания, и если в раннем детстве они обуславливали одна другую (что подтверждается и нашими данными, полученными на детях 3–5 лет), то по мере взросления детей эти способности становятся более независимыми друг от друга, в том числе различна их динамика развития. Модель психического в общих чертах складывается к 6–7 годам (Сергиенко и др., 2020), а саморегуляция (контроль поведения) продолжает интенсивно развиваться. Такие различия в динамике могут привести к отсутствию взаимосвязей между этими субъектными функциями (Виленская, Лебедева, 2017б).

Ослабление связей между контролем поведения и моделью психического, начавшееся в старшем дошкольном возрасте и продолжившееся

в младшем школьном, может быть отражением тенденции к дифференциации психических структур, описанной и обоснованной Н.И. Чуприковой (Чуприкова, 1997). Однако этот принцип предполагает не просто расхождение различных психических явлений, а переход от форм более глобальных и малодифференцированных к формам, все более внутренне дифференцированным и иерархически упорядоченным. Иными словами, принцип дифференциации дополняется принципом интеграции (Чуприкова, 2015), что предполагает, после обособления психических функций друг от друга, дальнейшую их интеграцию уже на более высоком уровне.

Ресурсы контроля поведения в младшем школьном возрасте

Поскольку младший школьный возраст предъявляет повышенные требования к когнитивному функционированию детей, мы исследовали роль интеллекта в развитии контроля поведения. Для этого результаты 27 детей с ОВЗ, обучающихся в 1-2 классе (Me= 95 мес.) в основном по программе для детей с задержкой психического развития сравнивались с типично развивающимися (ТР) детьми, также обучающимися в 1 классе (38 чел.) (Me= 94 мес.).

Дети с ОВЗ значимо чаще ошибаются при выполнении задачи на совмещение признаков, причем во всех трех сериях (U=260.0. p=0.002, U=182.5, p=0.00001, U=202.0. p=0.0004, соответственно), что свидетельствует о трудностях распределения внимания. При выполнении задачи «Ханойская башня» они совершают больше ходов (U=330.0. p=0.05). У них выше тревожность (U=290.5, p=0.03), и они чаще совершают ошибки в задаче «Да-Нет» (U=144.0. p=0.01).

Дети с ОВЗ значимо более тревожны, это в большей мере касается взаимодействия с детьми (сверстниками и младшими) и рутинных повседневных ситуаций (умывание, одевание, укладывание спать). Возможно, дети с ОВЗ ощущают свою недостаточную компетентность в этих ситуациях, что и проявляется в повышенной тревожности.

В области контроля действий значимые различия по задаче «Да – Нет» свидетельствуют о недостаточном контроле импульсивности у детей с ОВЗ, а также, возможно, об их недостаточной когнитивной гибкости. В этой задаче, помимо соблюдения правила «да и нет не говорите» при ответах на вопросы, провоцирующие на подобные ответы, требуется еще и придумать другой по форме ответ, что вызывало значительные затруднения у детей с ОВЗ. Типично развивающиеся дети легче справлялись с поиском иной формы ответа.

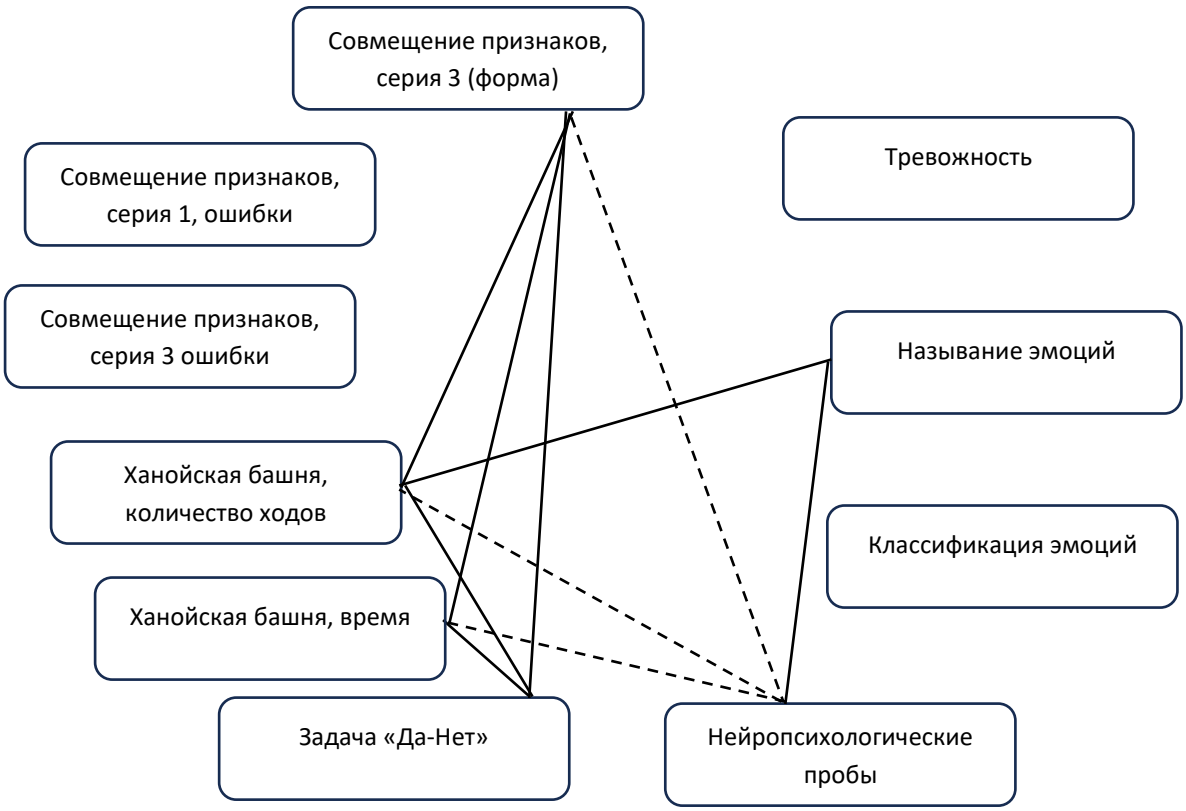

Рис. 4.9. Схема взаимосвязей внутри контроля поведения у типично развивающихся детей

У типично развивающихся детей наблюдаются связи показателей как внутри отдельных компонентов контроля поведения (когнитивный контроль – корреляции задачи на совмещение признаков с задачей «Ханойская башня»: со временем выполнения - r=0.34, p=0.03, с количеством ходов - r=0.31, p=0.04), так и между компонентами. Наибольшее количество связей у ТР детей имеют контроль действий: выполнение нейропсихологических проб связано с когнитивным контролем (с переключением внимания – совмещение признаков, серия 3 - r=-0.34, p=0.03 и планированием – количеством ходов в

«Ханойской башне» - r=-0.55, p=0.0002 и затраченным временем - r=0.34, p=0.03) и с эмоциональным контролем (называние эмоций - r=-0.47, p=0.002); а также когнитивный контроль: переключение внимания (задача совмещения признаков, серия 3) связано с контролем импульсивности (задача «Да-Нет» r=0.45, p=0.04). более высокоуровневый когнитивный контроль: планирование (количество ходов в задаче «Ханойская башня») и переключение внимания (серии 3 в задаче совмещения признаков). Также имеется связь между эмоциональным контролем (называние эмоций) и когнитивным (планирования – количество ходов в «Ханойской башне» r=-0.34, p=0.03) (Рис.4.9). Такая связность компонентов контроля поведения может обеспечить детям более успешную и гибкую адаптацию к школе, за счет возможностей более разнообразного и более адаптивного поведения с опорой на различные регулятивные компоненты.

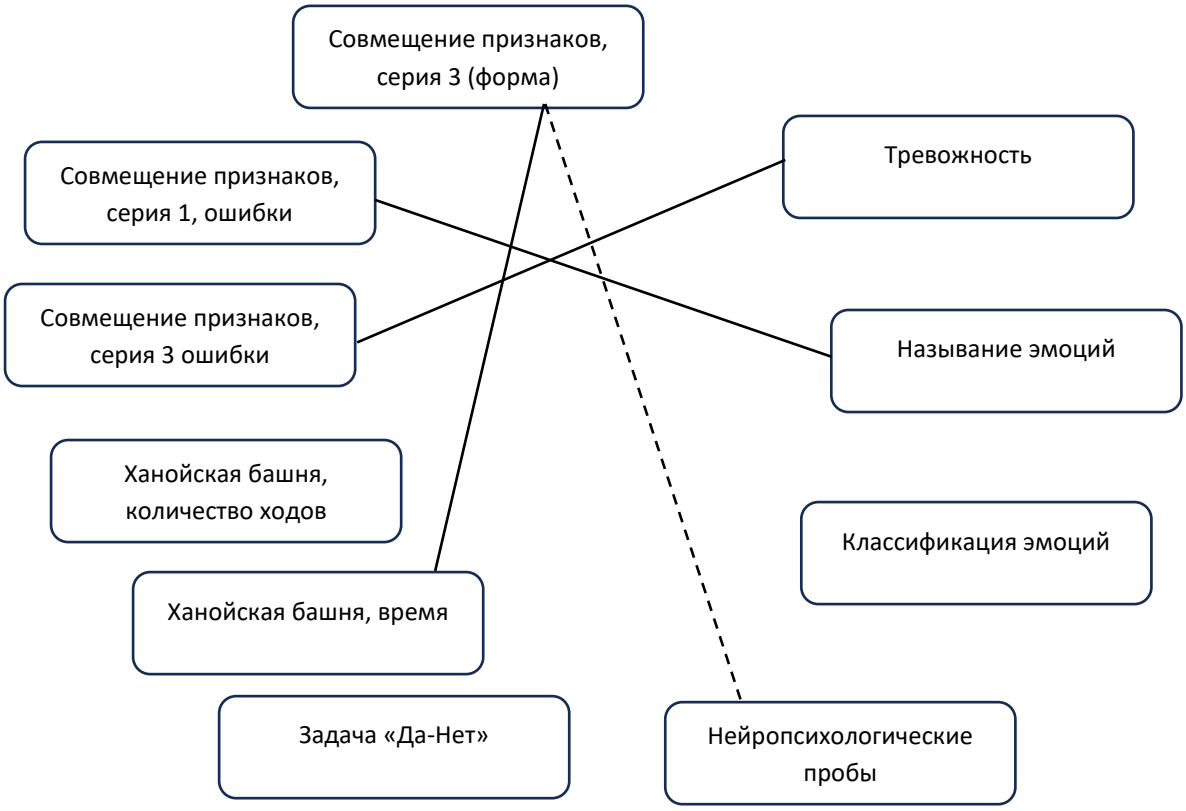

Рис. 4.10. Схема взаимосвязей внутри контроля поведения у детей с ОВЗ.

У детей с ОВЗ значительно меньше связей показателей контроля поведения как между собой, так и с показателями интеллекта. Как и у типично развивающихся детей, у них наблюдается связь отдельных способностей внутри когнитивного контроля (переключение внимания – совмещение признаков, серия 3 – и планирование – «Ханойская башня», время - r=0.37, p=0.03), а связь когнитивного контроля и контроля действий (переключение внимания и выполнение нейропсихологических проб - r=-0.39, p=0.02). Контроль действий играет намного меньшую роль в интеграции контроля поведения у них. В то же время в этой группе отмечаются связи эмоционального контроля с когнитивным. Это связь называния эмоций с тревожности с ошибками в задаче на совмещение признаков, серия 1 (r=0.39, p=0.02) и тревожности с ошибками при переключении внимания - задача на совмещение признаков, серия 3 (r=0.37, p=0.03) (Рис.4.10). У детей с ОВЗ структура связей показателей контроля поведения менее интегрирована, чем у типично развивающихся детей. Способность регулировать свои действия и следовать правилам у этих детей, по-видимому, менее включена в регуляцию поведения, чем у типично развивающихся детей. Одновременно выявляется более выраженная связь эмоционального и когнитивного контроля, которая может носить отчасти компенсаторный характер (положительная связь нарушений внимания со способностью опознавать и называть эмоции).

Интеллект в качестве ресурса контроля поведения также выступает несколько по-разному у типично развивающихся детей и детей с ОВЗ

У типично развивающихся детей показатель невербального интеллекта (общий балл по тесту Равена) связан с контролем действий (корреляция с результатами нейропсихологических проб r=0.41, p=0.01), а у детей с ОВЗ – с когнитивным контролем (с количеством ошибок в 3-й и 4-й серии методики на совмещение признаков r=-0.50. p=0.003 и r=-0.47, p=0.005, соответственно)

Таким образом, можно констатировать, что невербальный интеллект является ресурсом для различных компонентов контроля поведения у детей с ОВЗ и ТР детей (у первых он обеспечивает в большей степени внимание, у

вторых – в большей степени произвольность и планирование) (Виленская, 2019а).

Необходимо отметить также меньшую интегрированность контроля поведения у детей с ОВЗ по сравнению с типично развивающимися детьми. У типично развивающихся детей связи внутри контроля поведения концентрируются вокруг способности переключать и распределять внимание (задача совмещения признаков) и способности планировать (Ханойская башня). Эти аспекты когнитивного контроля связаны и с контролем действий и, в меньшей степени, с эмоциональным контролем (такой же характер связей наблюдался и при анализе контроля поведения по опросникам для детей и на большей выборке). У детей с ОВЗ наблюдаются единичные связи отдельных компонентов контроля поведения, что свидетельствует не столько об их дифференциации (как у типично развивающихся детей), сколько о дезинтегрированности.

Родительское отношение

Хотя средовые факторы, такие как характер отношения родителей к ребенку, на протяжении раннего возраста относительно снижают свой вклад в развитие контроля поведения, однако, их влияние остается достаточно существенным на протяжении всего периода детства, а скорее всего, и отрочества. Характер отношения родителей к ребенку, их воспитательные тактики продолжают оставаться существенным ресурсом для развития контроля поведения у младших школьников.

Среди практик родительского воспитания, важных для развития саморегуляции, выделяются такие характеристики, как сензитивность и склонность родителя вмешиваться в жизнь ребенка (Rothbart et al., 2011; Sroufe, 2000. Мухамедрахимов, 2003).

Сензитивное родительство предполагает своевременный и адекватный ответ родителя на действия и нужды ребенка, что поддерживает ребенка в его регуляторных усилиях, кроме того, ребенок, наблюдая за родителями, может усвоить примеры адекватных регуляторных стратегий (Sroufe, 2000).

Склонность к чрезмерному вмешательству в поведение ребенка приводит к тому, что родители ведут себя чересчур директивно, сверхстимулирующе, мешают собственной активности ребенка (Biringen, Robinson, & Emde, 2008). В нескольких лонгитюдных исследованиях показаны долговременные негативные эффекты ограничивающего, вмешивающегося, чрезмерно контролирующего материнского поведения, отражающиеся на регуляторных способностях детей. При этом поведение матерей оценивалось в младенчестве, а саморегуляция детей (преимущественно контроль импульсивности) в раннем возрасте (Taylor et al., 2013) и у младших школьников (Olson et al., 2002). Для отцовского поведения выявлены те же тенденции, но у дошкольников и на более коротком временном отрезке (Stevenson, Crnic, 2013). Еще одно лонгитюдное исследование (2-10 лет) продемонстрировало непрямое влияние материнского сверхконтроля в 2 года через эмоциональную регуляцию ребенка и его контроль импульсивности в 5 лет на эмоциональные и школьные проблемы в 10 лет (Perry et al., 2018).

Однако в детско-родительских отношениях могут наблюдаться процессы взаимовлияния. Например, обнаружено, что если дети демонстрировали высокий уровень негативных эмоций, то экстравертные матери проявляли по отношению к ним повышенный контроль, а если уровень негативных эмоций у детей был низок, то и материнский контроль был понижен (Clark, Kochanka, Ready, 2000). К сверхконтролю были склонны низкоэмпатичные матери детей с регуляторными проблемами (Clark, Kochanka, Ready, 2000) и матери с высоким уровнем нейротизма в отношении более застенчивого ребенка (Coplan et al., 2009).

Индивидуальные особенности ребенка в сочетании с поведенческими проблемами могут вести к жестким методам воспитания, которые, в свою очередь, вызывают протестное поведение ребенка (Венар, Кериг, 2007). Например, дети с низким тормозным контролем, проявляя непослушание, стимулируют родителей быть сензитивными и не вмешиваться в их поведение, вызывая, таким образом, у родителей поведение, более способствующее

развития саморегуляции у детей (Masten & Cicchetti, 2010). В то же время. в лонгитюдном исследовании было показано опосредующее влияние родительского воспитания на связь личностных особенностей и проблем поведения ребенка: родители неуступчивых детей вели себя раздражительно и часто сердились на детей, и три года спустя у этих детей обнаружили более высокий уровень экстернальных проблем, чем у детей, чьи родители вели себя иным образом (Prinzie et al., 2009). Индивидуальные особенности детей также могут влиять на восприятие ими практик родительского воспитания и вызывая соответствующую реакцию. Например, в лонгитюдном исследовании дети с изначально более высоким дефицитом саморегуляции воспринимали своих матерей как более враждебных и менее принимающих год спустя (Lifford et al., 2009).

Однако не во всех исследованиях удалось обнаружить связи между сензитивностью родителей, их негативным контролем детского поведения и тормозным контролем у детей (Karreman et al., 2006). В целом, исследования младенцев и дошкольников показывают, что сензитивное и невмешивающееся родительское поведение способствует развитию у детей тормозного контроля (Bernier, Carlson, Whipple, 2010, Moilanen et al., 2017), хотя связи эти в процессе развития могут менять свой характер (Geeraerts et al., 2020). Связь сензитивного и стимулирующего родительского поведения в раннем детстве с хорошим развитием самоконтроля подтверждается и в школьном возрасте (Gulseven et al., 2021)

Таким образом, хотя связи родительского поведения и проблем регуляции у детей достаточно активно исследовались, большая часть исследования была сфокусирована на детях раннего и дошкольного возраста, и меньшая часть касалась подростков, о связи родительского отношения и саморегуляции младших школьников известно значительно меньше.

В то же время редко исследовались взаимосвязи саморегуляции родителей и их стиля воспитания и очень мало работ, изучающих связь саморегуляции родителя и ребенка. В таких исследованиях изучаются

отдельные аспекты саморегуляции и/или родительского отношения. Так, например, метаанализ исследований связи эмоциональной регуляции родителей с характером воспитания детей и эмоциональной регуляцией детей (Zimmer-Gembeck et al., 2022). показывает, что родители с лучшей эмоциональной регуляцией проявляют более позитивное родительское поведение, чем родители, испытывающие трудности в регулировании своих эмоций. Также такие родители имеют детей с меньшим числом интернализованных проблем (тревожность, депрессия и т.д.) и с лучшей эмоциональной регуляцией. В то же время отмечается гетерогенность влияния эмоциональной регуляции родителей на выраженность экстернализованных проблем у детей (непослушание, негативизм, агрессия и т.п.). Авторы отмечают, что связи между поведением детей и родителей сильнее в раннем возрасте, по сравнению со школьным и подростковым.

При изучении детей школьного возраста связи между саморегуляцией детей и отношением родителей к ребенку обнаруживаются не во всех исследованиях. В работе Шредер и Келли (Schroeder, Kelly, 2010), где изучалась связь между исполнительными функциями (ИФ) младших школьников и стилем воспитания, действительно было обнаружено, что с ИФ (планированием, рабочей памятью и торможением импульсивности) у детей наиболее связаны семейная организованность, родительская поддержка и наличие ограничений, установленных родителями. Однако в исследовании Круз-Аланис с коллегами (Cruz-Alanis et al., 2018) не было найдено связей саморегуляции детей и теплотой родительского отношения. В работе Као с коллегами (Kao et al., 2018) ни родительская теплота, ни строгость не были связана с когнитивной регуляцией у детей. В исследовании Sosic-Vlasic с коллегами (Sosic-Vlasic et al., 2017) были найдены связи родительского поведения (непоследовательность дисциплинирования и ответственное родительство) с некоторыми аспектами ИФ у детей школьного возраста, хотя эффект невелик.

Таким образом, результаты исследований взаимосвязи родительского отношения, саморегуляции детей и саморегуляции родителей, с одной стороны, показывают довольно разноречивые результаты, с другой стороны – фрагментарны, исследуя либо отдельные аспекты регуляции детей и/или родителей, либо связи только между родительским отношением и саморегуляцией детей. В то же время важно понять, в каком соотношении находятся между собой все три составляющие процесса развития саморегуляции: регуляторные способности детей, характер саморегуляции родителей и родительское отношение к ребенку.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что контроль поведения у детей младшего школьного возраста связан с контролем поведения родителей, который в свою очередь, действует не только прямо (через возможные взаимосвязи контроля поведения детей и родителей в одной семье), но и опосредованно (через выбор родителями определенного стиля воспитания, сопряженного с их регуляторными особенностями). Более конкретно мы предполагали, что чем выше контроль поведения родителей, тем выше будет контроль поведения у детей и что контроль поведения детей и родителей будет положительно связан с принятием ребенка и кооперацией и отрицательно - с авторитарной гиперсоциализацией и инфантилизацией ребенка. Также предполагалось, что стиль родительского воспитания будет опосредовать связи между контролем поведения родителей и детей.

Для оценки контроля поведения родителей применялся опросник “Контроль поведения” (Сергиенко, Виленская, Ветрова, 2023). Для оценки родительского отношения был взят опросник ОРО Варги-Столина (Варга, 1988), который широко применяется для исследования родительского отношения, дает возможность сравнения с другими исследованиями (напр., Головей и др., 2015, Суннатова, Адаскина, 2019 и т.д.). Для оценки контроля поведения детей использовался опросник BRIEF для родителей (пер. и адаптация Е. Ю. Гориной, 2019).

Выборку составили 130 родителей (119 матерей и 11 отцов), которые опрашивались либо в Интернете через Google-форму (63 человека), либо при помощи бумажных версий опросников (67 человек). Средний возраст детей составил 9 лет 8 мес., средний возраст родителей – 36.6 лет.

Для проверки первой гипотезы был проведен корреляционный анализ показателей контроля поведения родителей и детей. Результаты представлены в таблице 4.10.

Таблица 4.10

Взаимосвязи контроля поведения детей и родителей

	Торможение	Гибкость	Контроль эмоций	Рабочая память	Планирование	Контроль за вещами	Инициативность	Мониторинг
Когнитивный контроль	-.23**	-.21*	-.25**	-.17	-.19*	-.31**	-.16	-.21*
Эмоциональный контроль	-.30**	-.18*	-.34**	-.35**	-.21*	-.37**	-.16	-.24*
Волевой контроль	-.25**	-.07	-.31**	-.30**	-.20*	-.34**	-0.09	-.28*

Примечание: использовался коэффициент корреляции r Спирмена, * - p<.05, ** - p<.01

Опросник BRIEF построен так, что чем больше баллов набрал ребенок, тем хуже его контроль поведения, поэтому отрицательные корреляции представляют собой прямые связи между показателями контроля поведения родителей и детей (чем выше контроль поведения родителей, тем выше контроль поведения ребенка).

Первая гипотеза подтвердилась. Почти все компоненты контроля поведения детей и родителей (кроме инициативности) взаимосвязаны между собой, хотя сила связей умеренная.

Для проверки второй гипотезы был проведен корреляционный анализ показателей контроля поведения родителей и стиля родительского воспитания. Результаты представлены в таблице 4.11.

Таблица 4.11

Корреляционные взаимосвязи показателей контроля поведения родителей и родительского отношения

	Принятие	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
Когнитивный контроль	.38**	.17*	.33**	.33**	-.08
Эмоциональный контроль	.33**	.12	.33**	.28**	-.08
Волевой контроль	.26**	-.001	.37**	.36**	-.04

Примечание: использовался коэффициент корреляции r Спирмена, * - p<.05, ** - p<.01

Были обнаружены прямые связи средней силы между показателями контроля поведения родителей и характеристиками стиля родительского отношения к ребенку. Вторая гипотеза подтвердилась частично, т.к. были найдены только значимые положительные связи между всеми шкалами контроля поведения родителя и принятием ребенка, симбиозом и авторитарной гиперсоциализацией. Т.е. родители с высоким контролем поведения не только эмоционально тепло относятся к ребенку, но и проявляют по отношению к нему значительную требовательность, в то же время не проводя психологических границ между собой и ребенком.

Можно предположить, что повышенная требовательность к ребенку и отсутствие эмоциональной дистанции между родителем и ребенком входит в культурный образ «хорошего родителя», является элементом социально желательного представления об идеальном родительском поведении, и потому родитель, принимающий и поддерживающий ребенка, демонстрирует также и черты гиперсоциализации и симбиоза.

Для проверки третьей гипотезы был проведен корреляционный анализ контроля поведения детей и родительского отношения. Результаты представлены в таблице 4.12.

Таблица 4.12

Взаимосвязи показателей контроля поведения детей и родительского отношения

	Принятие	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
Торможение	-.48**	.06	-.25*	-.20*	.31**
Гибкость	-.44**	-.00	-0.07	-.24**	.30**
Контроль эмоций	-.48**	-.03	-.19*	-.23**	.25**
Инициативность	-.24*	-.03	-.04	-.24**	.10
Рабочая память	-.38**	-.04	-.17	-.28**	.34**
Планирование	-.50**	-.04	-.15	-.21*	.35**
Контроль вещей	-.49**	.03	-.35**	-.40**	.22**
Мониторинг	-.53**	-.06	-.30**	-.34**	.28**

Примечание: использовался коэффициент корреляции r Спирмена, * - p<.05, ** - p<.01

С контролем поведения детей коррелируют принятие ребенка, симбиоз (с некоторыми шкалами), авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация (шкала «Маленький неудачник») ребенка. При этом с высоким контролем поведения ассоциируются высокие значения принятия, гиперсоциализации и симбиоза и низкие – инфантилизации. Наиболее высокие значения корреляций у шкалы принятия, т.е. подтверждается важность теплого, поддерживающего родительского отношения для успешного развития контроля поведения.

Для уточнения полученных результатов были построены структурные модели контроля поведения детей, родителей и стиля родительского отношения.

Наиболее хорошо описывала полученные данные модель связи контроля поведения родителей и контроля поведения детей через опосредование стилем воспитания. Она имела следующие характеристики: CMIN=74.944, df=44, p=.002, CMIN/df=1.70. GFI=,930. AGFI=,810. RMSEA=,074, CFI=,96 (представлена на рис. 4.11).

Обратный вариант модели – стиль воспитания опосредуется контролем поведения родителей – показывает значительно худшее соответствие эмпирическим данным: CMIN=150.637, df=38, p=.000. CMIN/df=3.96, GFI=0.851, AGFI=0.588, RMSEA=0.152, CFI=0.86.

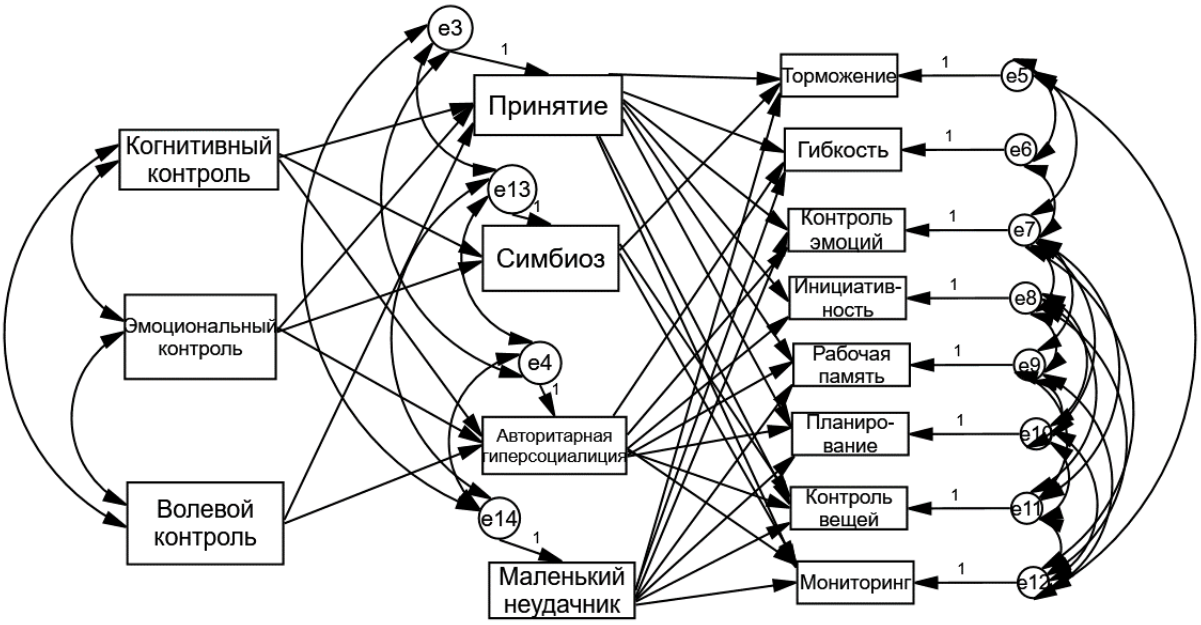

Рис. 4.11. Структурная модель взаимосвязи контроля поведения родителей и детей с характером родительского отношения.

В модель вошли все компоненты контроля поведения родителей и детей, из характеристик родительского отношения не вошла Кооперация, т.к. она показала наиболее слабые связи с другими показателями и ее включение ухудшает параметры модели. Инфантилизация не связана с контролем поведения родителей, но связана с контролем поведения детей. Корреляции ошибок показателей контроля поведения у детей объясняются тесными взаимосвязями между всеми его показателями; шкалы родительского отношения также оказались связаны между собой, поэтому введение корреляций их ошибок также оправдано.

Контроль поведения младших школьников связан как с контролем поведения родителей, так и с отношением родителей к ребенку. Наилучшим образом отражает полученные результаты структурная модель, где контроль поведения родителей опосредованно через характер родительского отношения связан с контролем поведения детей. Наши результаты в целом совпадают с тенденциями, отмечаемыми в литературе.

Взаимосвязи контроля поведения детей и родителей могут возникать как в результате усвоения детьми родительских стратегий регуляции (Bariola et al., 2012, Kao et al., 2018, так и результате генетического вклада в регуляторные проблемы (Friedman et al., 2008; Barros et al., 2015).

Построенная на основе полученных взаимосвязей структурная модель, связывающая контроль поведения детей и родителей с родительским отношением, показывает, что родительское отношение является опосредующим звеном между контролем поведения родителя и ребенка. Такие характеристики родительского отношения, как принятие и авторитарная гиперсоциализация оказываются связаны и с родительским, и с детским контролем поведения, видимо, через них происходит трансляция родительских стратегий поведения детям. При этом степень инфантилизации ребенка не коррелирует с контролем поведения родителей, но тесно связана с контролем поведения ребенка. Тогда она может быть реакцией на поведение ребенка – либо непосредственно на уровень его контроля поведения, либо на сопряженные с ним характеристики (показана положительная связь инфантилизации ребенка и наличием у ребенка тревожности, неуверенности, агрессивности и т.п. (Суннатова, Адаскина, 2019)). В то же время, в статье Л.А. Головей с соавторами отмечается, что тенденция к инфантилизации ребенка может быть проявлением личностных проблем родителей, решаемых за счет ребенка (Головей и др., 2015).

Однако положительный вклад симбиоза и авторитарной гиперсоциализации в контроль поведения детей расходится с большинством литературных данных. Симбиоз и авторитарная гиперсоциализация могут

быть рассмотрены как аналоги сверхконтроля, вмешательства родителей, отсутствия дистанции между родителем и ребенком. Сверхконтролирующее, вмешивающиеся родительское поведение ограничивает возможность детей обучиться эффективным стратегиям саморегуляции, научиться самим справляться с трудностями, обращаться к эффективным стратегиям регуляции в отсутствие родителя и т.п. (Zimmer-Gember et al., 2022). Однако, если высокие значения авторитарной гиперсоциализации и симбиоза – это некие «побочные эффекты» принятия и элемент социально желательного образа родителя, то положительный вклад этих характеристик в контроль поведения ребенка становится объяснимым.

Нужно отметить, что это исследование имеет определенные ограничения, связанные с тем, что в работе использовались только опросники для родителей, что дает односторонний взгляд на характер контроля поведения детей: родители воспринимают поведения детей через призму собственных индивидуальных особенностей, могут стремиться давать социально желательные ответы и т.д. Далее, опросник родительского отношения имеет очевидные психометрические недостатки (см., например, Галасюк, Митина, 2017) и может не полностью отражать особенности отношения родителя к ребенку. Наконец, выборка почти целиком состояла из матерей, что не позволяет оценить роль и характер участия отца в воспитании детей и становлении их контроля поведения.

Тем не менее, выявленные закономерности, согласуясь с данными других исследований (Bernier et al., 2010; Zimmer-Gember et al., 2022, Суннатова, Адаскина, 2019), с большой вероятностью, отражают существующие тенденции во взаимосвязях контроля поведения детей и родительского воспитания. Наиболее важными для развития контроля поведения характеристиками родительского являются принятие ребенка, его эмоциональная поддержка, наряду с признанием самостоятельности ребенка и отношением к нему как к способному и компетентному. В то же время в младшем школьном возрасте тесная эмоциональная взаимосвязь с ребенком и

высокая требовательность к нему, являясь элементом культурного образа «хорошего родителя» также могут способствовать развитию контроля поведения младшего школьника.

Подытоживая изложенное, можно выделить несколько тенденций:

1. Все компоненты контроля поведения продолжают развиваться и вносят вклад в успеваемость ребенка (рабочая память) и в его социальную компетентность (контроль импульсивности, планирование) (Виленская, 2024).

2. Контроль поведения вносит значимый вклад в психологическое благополучие младших школьников, наряду с их личностными особенностями, и этот вклад специфичен для разных сфер благополучия.

3. Когнитивные способности – интеллект и речь – являются важным ресурсом контроля поведения от младенчества до младшего школьного возраста, более высокий интеллект как правило связан с более высоким уровнем развития контроля поведения. Интеллект является ресурсом контроля поведения и для типично развивающихся детей, и для детей с ОВЗ, однако используют они этот ресурс по-разному (у типично развивающихся детей он связан с произвольностью и планированием, у детей с ОВЗ – с вниманием),

4. Когнитивная и регулятивная функция субъекта на этом этапе расходятся в своих траекториях и слабо связаны между собой. Возможно, это отражает различную скорость их развития и разные задачи, решение которых они обеспечивают (контроль поведения больше связан с академической успешностью, модель психического – с успешным взаимодействием со сверстниками и учителями) (Лебедева и др., 2023, Виленская и др., 2023).

5. Родительское отношение также остается существенным внешним фактором развития контроля поведения. В отличие от предыдущих этапов развития, у школьников успешное развитие контроля поведения связано не только с принятием и поддержкой ребенка, но и с отношением к нему как к

компетентному и самостоятельному. Помимо этого, имеет значение и способности родителей к саморегуляции: родители с более высоким контролем поведения имеют детей также с более высоким контролем поведения, но эта сопряженность опосредуется стилем родительского воспитания (Виленская, 2023а).

§ 4.4. Контроль поведения в подростковый период

Саморегуляция подростков проходит период активного развития и качественных преобразований во всех сферах своего проявления. Это связано и с физиологической перестройкой организма, в т.ч. с развитием структур головного мозга, ответственных за регуляцию (префронтальная кора, лимбическая система) (Мачинская и др., 2020, 2021, Casey, 2015, Hyde et al., 2016).

Однако и на психологическом уровне происходят важные изменения в характере саморегуляции. В первую очередь, усиливается когнитивный контроль, позволяя использовать более сложные стратегии регуляции, а также позволяя рефлексировать собственное поведение и используемые стратегии, в том числе, и в регулировании эмоциональных реакций (Diamond, Aspinwall, 2003). В то же время, когнитивные инструменты регуляции в подростковом возрасте еще развиты недостаточно хорошо, чтобы успешно справляться с интенсивными эмоциями, переживаемыми подростком (Garnefski, Kraaij, 2006, Luna et al., 2010. Phillips, Power, 2011).

Эмоциональная регуляция также активно развивается. Поскольку для подростков способность завязывать и поддерживать межличностные отношения становится важным аспектом адаптации, умение регулировать эмоции выходит на первый план. Чем более развита у ребенка способность распознавать эмоции и управлять ими, тем выше оценивается его социальная компетентность и лучше отношения со сверстниками (Blair et al., 2016, Trentakosta, Shaw, 2009).

Наконец, волевая регуляция играет важнейшую роль в становлении субъектности подростка, обеспечивая, например, ощущение самостоятельности и авторства собственной жизни, снижая чувство беспомощности (Климова, 2018). В подростковом возрасте степень развития волевого контроля прямо связана с ощущением собственной субъектности, чувством контроля над собственной жизнью, при этом уровень волевого контроля, по крайней мере, в старшем подростковом возрасте изменяется мало (Ветрова, 2010).

На этом возрастном этапе перед подростками встают задачи развития, связанные с переходностью этого периода: отделение себя от детей как возрастной группы и становление самоидентичности нового этапа, развитие самосознания и рефлексии как механизма его формирования, формирование мировоззрения и системы ценностей, создание образа будущего, постановка долгосрочных целей, продолжение социализации в группе сверстников, развитие устойчивых, близких и доверительных отношений (дружба, любовь), начало психологической эмансипации от родителей.

С точки зрения развития субъекта подростки находятся на стадии определяющейся субъектности (Сергиенко, 2021), осознавая, формируя и отстаивая собственную уникальность, делая первые выборы, определяющие дальнейший жизненный путь, систему ценностей, мировоззрение.

Таким образом, в развитии контроля поведения в подростковом возрасте можно ожидать гетерохронности в развитии когнитивного и эмоционального контроля, существенного вклада контроля поведения в социальную компетентность подростков и в их психологическое благополучие.

Приведем вначале общую характеристику эмпирических данных по контролю поведения подростков (табл. 4.13)

Таблица 4.13

Описательная статистика показателей контроля поведения в подростковом возрасте (N=103)

	Количество детей	Me	Разброс	Диапазон
Планирование	103	3	1-6	1-6
Моделирование	103	5	1-6	1-6
Программирование	103	3	1-6	1-6
Оценка обратной связи	103	3.5	1-6	1-6
Общий уровень саморегуляции	103	15	4-24	4-24
Достижение цели	103	24	8-34	8-40
Управление эмоциями	103	23	9-34	8-40
Тревожность	103	7	1-10	1-10

Подростки оценивают себя несколько более критично, чем младшие школьники (при сравнении с выборкой из предыдущего параграфа, в сравнении участвовали 205 младших школьников). Так, они считают, что у них ниже способность к планированию (U=6658.5, p=0.000), программированию (U=6999.5, p=0.00001), общий уровень регуляции (U=4088.5, p=0.000), способность к достижению цели (U=8038.0. p=0.001), т.е. показатели когнитивного и волевого контроля.

При сравнении оценок родителей (опросник BRIEF, 131 подросток и 91 младший школьник) также обнаруживаются более низкие оценки контроля поведения у подростков по сравнению с младшими школьниками. По мнению родителей, подростки имеют больше проблем в переключении внимания (U=4992.5, p=0.027), менее инициативны (U=4575.0. p=0.003), хуже планируют (U=4749.5, p=0.01), чем младшие школьники. Таким образом, и подростки и родители отмечают более низкие показатели когнитивного (планирование) и волевого контроля (достижение цели и инициативность) (Виленская, 2026).

Взаимосвязи внутри контроля поведения у подростков в целом очень схожи со связями в младшем школьном возрасте, так же преобладают связи

когнитивного и волевого контроля, можно отметить, что если у младших школьников с эмоциональным контролем (Управление эмоциями) связано только планирование (r=0.16, p=0.02) и моделирование (r=0.19, p=0.009), то у подростков с управлением эмоциями связан общий уровень саморегуляции (r=0.25, p=0.01), что может свидетельствовать о несколько большей интегрированности когнитивного и эмоционального контроля по сравнению с младшими школьниками. В то же время у подростков моделирование коррелирует не с Управлением эмоциями, а с тревожностью (r=-0.24, p=0.02), что может говорить о том, что способность ориентироваться в ситуации, выделять значимые признаки может нарушаться при невозможность справиться с тревогой, т.е. недостаточность эмоционального контроля действительно сопряжена у подростков с нехваткой когнитивных инструментов регуляции.

Далее рассмотрим вклад контроля поведения в социальную компетентность как важнейший аспект психического и социального развития подростка.

Достаточный уровень развития способностей регулировать свои эмоции и поведение, планировать свои действия, оценивать и учитывать обратную связь о своем поведении (Clark et al., 2002, Raaijmakers et al., 2008), возможность изменять поведение при необходимости, тормозить нерелевантное ситуации поведение и т.д. (Isquith et al., 2014, Junge et al., 2020. Weimer et al., 2021 и др.), т.е. всех компонентов контроля поведения является одним из важнейших условий реализации социальной компетентности.

Другая субъектная функция – модель психического также является важнейшим источником социальной компетентности, просоциального поведения и принятия сверстниками. Эмпирические данные указывают на положительную связь между пониманием психических состояний другого и успешностью социальных отношений (Bosacki, Astington, 2001; Devine et al., 2016; ,Imuta et al., 2016; Slaughter et al., 2015; Weimer et al., 2021).

Мы полагаем, что способности к регуляции поведения и к социальному познанию должны действовать совместно для успешной реализации социально компетентного поведения. Это предположение основывается на существующих эмпирических данных. Например, дети-дошкольники с более высоким уровнем исполнительных функций и модели психического лучше адаптируются к новым социальным ситуациям, оттормаживают неадаптивное поведение и понимают точку зрения другого (Anderson, 2008). Такие дети также демонстрируют более частое просоциальное поведение, более приняты сверстниками и реже ведут себя агрессивно (O'Toole, et al., 2017).

Регулятивные способности оказывают опосредующее влияние на реализацию способностей к социальному познанию, обеспечивая возможность ребенку удерживать в сознании одновременно несколько аспектов социальной ситуации и последовательно переключаться между ними (Bock et al., 2015; Виленская, Лебедева, 2014a). И уровень развития контроля поведения может модулировать проявления способности к пониманию психических состояний других людей.

Надо отметить, что данные о роли модели психического и контроля поведения в социальной компетентности неоднородны. Так, Вильсон с соавторами не обнаружили вклада исполнительных функций в социальную компетентность (Wilson et al., 2021), но нашли умеренную связь просоциального поведения и модели психического. В то же время, другие данные говорят о вкладе обеих этих способностей в социальную компетентность (Razza, Blair, 2009), однако они получены на выборке детей-дошкольников. Возраст здесь может играть существенную роль, т.к. в работе Зорза с коллегами (Zorza et al., 2016) обнаружено, что вклад исполнительных функций в социальную компетентность уменьшается с возрастом детей (на выборке детей 8-13 лет). Однако в исследовании Jacobson et al. (2011) исполнительные функции предсказывают вероятность не только криминального поведения, но и трудностей в социальных отношениях у детей, которые перешли в старшую школу.

Для изучения взаимосвязей модели психического, контроля поведения, способности к убеждению, просоциального поведения у подростков было проведено исследование (совместно с Е.И. Лебедевой, А.Ю. Улановой. О.Ю. Филиппу). Контроль поведения как регулятивная функция, по нашим предположениям, играет опосредующую роль между пониманием ментального мира Другого и реализацией этого понимания в поведении. Т.е. контроль поведения, с одной стороны, связан с ощущением себя активным самостоятельным субъектом, с другой стороны – позволяет реализовать социальное понимание в поведении, т.е. проявить свой уровень развития субъектности, понимание внутреннего мира Других в реальном взаимодействии.

В исследовании участвовали 106 учеников 6-8 классов одной из подмосковных школ, 51 девочка, возраст 12-15 лет (Me=13, SD=0.87). Оценка контроля поведения проводилась при помощи опросника BRIEF, оценка модели психического – с изспользованием задач на понимание неверных мнений Б. Лиддл и Д. Неттл (Liddle, Nettle, 2006). Для внешней оценки социальной компетентности подростков применялась анкета для учителя, включавшей вопросы о социальном поведении подростка – негативных его аспектах (как часто подросток ведет себя агрессивно, обманывает, оказывается объектом насмешек, насколько поддается влиянию) и позитивных (как часто подросток помогает другим или к нему обращаются за помощью, насколько легко подростку убедить сверстников в чем-то, насколько он популярен среди сверстников). Оценка производилась по шкале от 1 до 10. где 1 балл соответствовал минимальной степени выраженности изучаемого параметра, а 10 - максимальной. Для оценки популярности в кругу сверстников использовались социометрический метод (процедура аналогично описанной в предыдущем параграфе).

Подростки были разделены на группы по медианному критерию, с использованием общего индекса регуляции BRIEF и общего балла понимания неверных мнений (группа: а – низкий уровень контроля поведения и модели

психического, группа b – низкие уровень контроля поведения и высокий - модели психического, группа c – высокий уровень контроля поведения, низкий – модели психического, группа d – высокий уровень обеих способностей), и сравнили их между собой.

Для оценки различий показателей применялись критерий Краскелла-Уоллеса и критерий Манна-Уитни для непараметрических выборок (с применением поправки Бонферрони для множественных сравнений).

Поскольку возрастных различий между детьми не было обнаружено, данные детей разного возраста анализировались совместно.

Различия между группами детей с разным уровнем развития изучаемых способностей могут свидетельствовать о вкладе этих способностей в социальную успешность детей. Результаты представлены на рис. 4.12 и 4.13 и в таблицах 4.14-4.17.

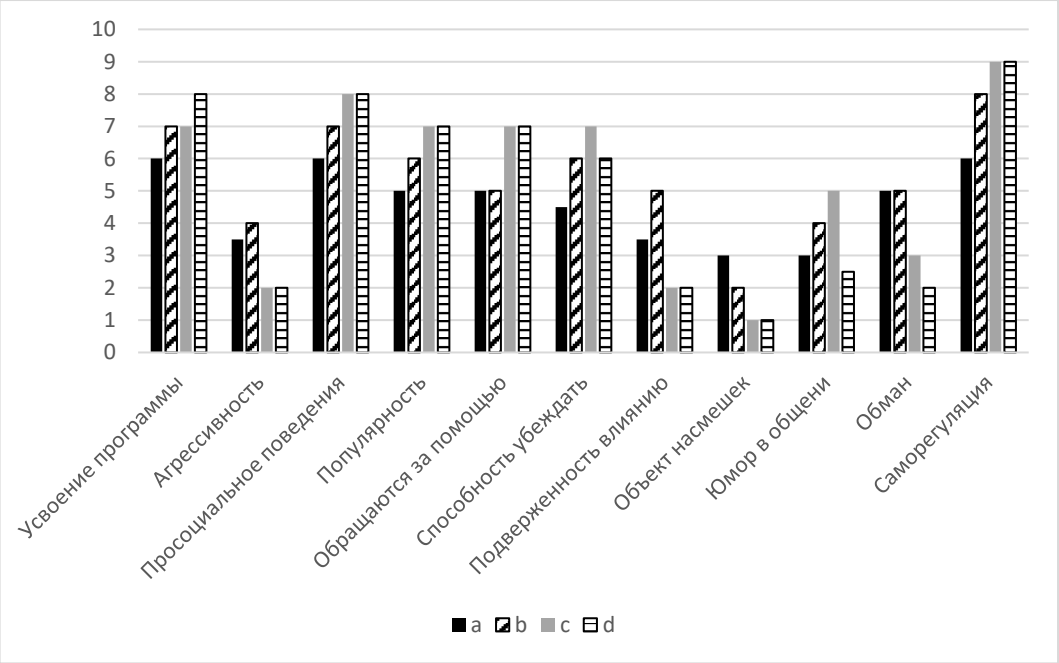

Рис. 4.12. Социальная компетентность подростков по оценкам учителей

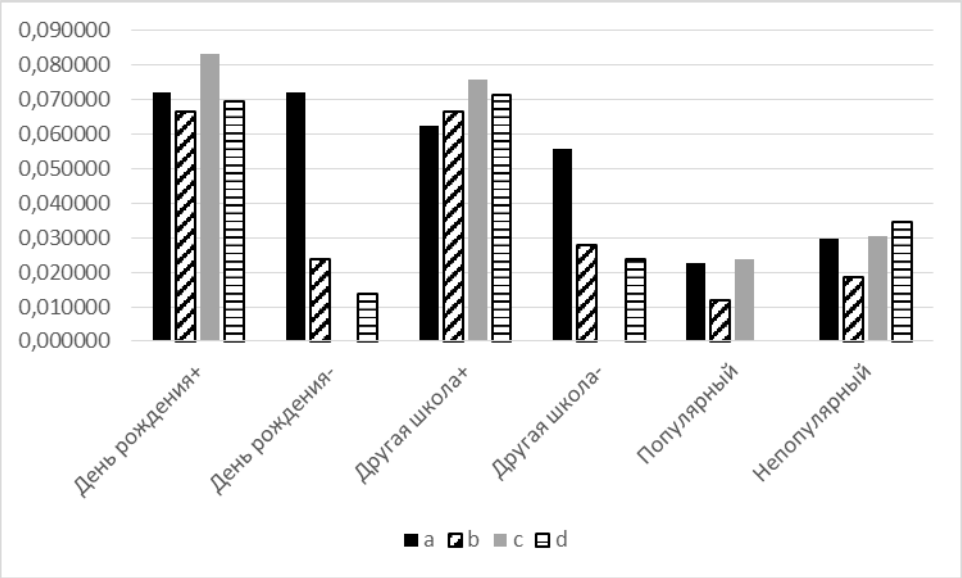

Рис. 4.13. Социальная компетентность подростков по оценкам сверстников.

Сравнение контрастных и по контролю поведения, и по модели психического групп (табл.4.14) показывает, что обе эти способности связаны с социальной компетентностью и по оценкам учителей, и по оценкам сверстников. Подростки с высокими показателями контроля поведения и модели психического лучше учатся, чаще ведут себя просоциально, более популярны, к ним чаще обращаются за помощью, они лучше убеждают других, реже поддаются влиянию и обманывают, реже становятся объектом насмешек, лучше управляют своим поведением. Их с меньшей вероятностью не позовут на день рождения и не возьмут в другую школу.

Таблица 4.14

Сравнение групп a и d (с низким уровнем развития контроля поведения и модели психического и с высоким уровнем развития обеих способностей)

Переменные	**Группа**	**N**	**Сумма рангов**	**U**	**p**
Усвоение учебной программы	a	36	1555	191.00	0.000
	d	30	656		
Просоциальное поведение	a	36	1531.50	214.50	0.000
	d	30	679.50		
Популярность	a	36	1470	276.00	0.000
	d	30	741		
Обращаются за помощью	a	36	1484.50	261.50	0.000
	d	30	726.50		
Способность убеждать	a	36	1444	302.00	0.001
	d	30	767		
Подверженность влиянию	a	36	984	318.00	0.003
	d	30	1227		
Склонность к обману	a	36	922.50	256.50	0.000
	d	30	1288.50		
Подчинение правилам	a	36	1520.50	225.50	0.000
	d	30	690.50		
Социометрический индекс (не пригласят на день рождения)	a	36	975	309.00	0.002
	d	30	1236		
Социометрический индекс (не позовут в другую школу)	a	36	970.50	304.50	0.002
	d	30	1240.50		

Примечание (здесь и далее): U - U Манна-Уитни; p - Асимптотическая значимость (2-сторонняя)

При сравнении групп a и b - группы с низким контролем поведения и различным уровнем модели психического - различий не было обнаружено. При низком контроле поведения модель психического не вносит вклад в социальную компетентность ни по оценкам сверстников, ни по оценкам учителей.

Подростки с низким уровнем модели психического и высоким уровнем контроля поведения по сравнению с детьми с низким уровнем обеих этих способностей (группы c и a соответственно) (табл. 2.13) лучше учатся, чаще ведут себя просоциально, более популярны. Их с меньшей вероятностью не позовут на день рождения и в другую школу.

Таблица 4.15

Сравнение групп a и c (с низким уровнем модели психического, с различным уровнем контроля поведения) /

Переменные	**Группа**	**N**	**Сумма рангов**	**U**	**p**
Усвоение учебной программы	a	36	864.50	303.50	0.002
	c	32	1280.50		
Просоциальное поведение	a	36	842	281	0.000
	c	32	1303		
Популярность	a	36	874.50	313.50	0.004
	c	32	1270.50		
Социометрический индекс BD- (не пригласят на день рождения)	a	36	1313.50	303.50	0.002
	c	32	831.50		
Социометрический индекс NS- (не позовут в другую школу)	a	36	1290.50	326.50	0.007
	c	32	854.50		

Группа с высоким уровнем модели психического и низким контролем поведения (группа b) по сравнению с группой с высоким уровнем обеих способностей (группа d) (табл.4.16) реже ведет себя просоциально, к подросткам из этой группы реже обращаются за помощью, они чаще обманывают и больше поддаются влиянию. Однако по социометрическим показателям различий между этими группами детей нет.

Таблица 4.16

Сравнение групп b и d (с высоким уровнем модели психического и различным уровнем контроля поведения)

Переменные	**Группа**	**N**	**Сумма рангов**	**U**	**p**
Просоциальное поведение	b	23	466.50	190.50	0.018
	d	30	808.50		
Обращаются за помощью	b	23	465.50	189.50	0.017
	d	30	809.50		
Подверженность влиянию	b	23	703.00	194	0.023
	d	30	572.00		
Склонность к обману	b	23	736.00	161	0.003
	d	30	539.00		

Группа с высоким уровнем контроля поведения и низким уровнем модели психического (группа b) по сравнению с подростками с низким уровнем

контроля поведения и высоким уровнем модели психического (группа c) (табл. 4.17) чаще ведет себя просоциально, к ним чаще обращаются за помощью. По социометрическим показателям различий не обнаружено.

Таблица 4.17

Сравнение групп b и c (с высоким контролем поведения, низким уровнем модели психического и низким уровнем контроля поведения, высоким уровнем модели психического) /

Переменные	**Группа**	**N**	**Сумма рангов**	**U**	**p**
Просоциальное поведение	b	23	517.50	241.50	0.030
	c	32	1022.500		
Обращаются за помощью	b	23	527.00	251.00	0.046
	c	32	1013.0		

Наибольшие различия в оценках социальной компетентности учителями и сверстниками были обнаружены между контрастными группами детей – с высоким уровнем модели психического и контроля поведения и с низким уровнем этих способностей (группы a и d соответственно). При этом для учительских оценок различия наблюдаются и для положительных и для отрицательных оценок, а для социометрических индексов – только для отрицательных. Иными словами, подростки с хорошим пониманием других людей и развитыми регуляторными способностями, с точки зрения учителей, чаще проявляют просоциальное и иное социально одобряемое поведение, а с точки зрения сверстников – они менее вероятно будут отвергаемы, но вероятность их предпочтения высокий уровень развития данных способностей не увеличивает. Это подтверждается данными предыдущих наших исследований (Лебедева и др., 2023).

При низком уровне контроля поведения уровень способности к социальному познанию, по всей видимости, не так значим для социальной успешности подростков, в то же время при низком уровне модели психического высокий контроль поведения обеспечивает подросткам более высокие оценки социально одобряемого поведения со стороны учителей и меньшее отвержение со стороны сверстников. Данные предыдущих

исследований показывают, что принятие или отвержение сверстниками связано со способностью к эмпатии и регуляции своих эмоций (Zorza et al., 2013), а эмпатия и эмоциональная регуляция, в свою очередь, положительно связаны с произвольным контролем (effortful control) (Schultz et al., 2009), что вполне согласуется с нашими данными о том, что высокий контроль поведения связан с отсутствием риска быть отверженными сверстниками.

При этом с точки зрения учителей, подростки с высоким уровнем модели психического и низким уровнем контроля поведения чаще проявляют в поведении негативные черты (менее просоциальны, более подвержены влиянию, чаще прибегают к обману), т.е. модель психического здесь выступает как нейтральный механизм социального познания, который при сниженных способностях к регуляции, позволяет реализовывать социально неодобряемые виды поведения, связанные с социальным познанием (Repacholi et al., 2003, Miller et al., 2018). Сверстники не обнаруживают различий в отношении к подросткам, у которых высоко развита хотя бы одна из способностей (либо к социальному познанию, либо к регуляции).

Таким образом, контроль поведения обеспечивает возможность просоциального поведения с точки зрения учителя. Для сверстников имеет значение уровень контроля поведения только при слабом умении оценивать психические состояния других людей. Модель психического вносит положительный вклад в социальную компетентность (детей с высоким уровнем модели психического реже отвергают), а контроль поведения, по-видимому, играет модулирующую роль: при низком уровне модели психического развитый контроль поведения обеспечивает подросткам более высокие оценки социально одобряемого поведения со стороны учителей и меньшее отвержение со стороны сверстников. В свою очередь, при низком уровне контроля поведения уровень модели психического для сверстников незначим, а с точки зрения педагогов развитая модель психического при низком уровне контроля поведения позволяет реализовывать негативные виды поведения, выступая как нейтральный механизм социального познания.

Наши результаты частично согласуются с другими эмпирическими данными, ранее полученными на подростковых выборках. Например, связь модели психического и просоциального поведения была обнаружена в работе Вильсон и др. (Wilson et al., 2021), а недостаточность исполнительных функций предсказывала нарушения социального поведения в исследовании Джейкобсон и др. (Jacobson et al., 2011). Неоднородность полученных результатов может быть связана как с различиями в методах оценки исследуемых параметров (в большей мере это касается социальной компетентности и регуляции) (Wilson et al., 2021, Weimer et al., 2021), так и с возрастными особенностями взаимодействия рассмотренных способностей с социальной компетентностью (Zorza et al., 2016).

Полученные нами результаты согласуются с имеющимися данными о том, что недостаточное развитие исполнительных функций связано с усилением агрессии, снижением просоциального поведения и сниженным принятием у сверстников (Jacobson et al., 2011; Masten et al., 2012). Для развития просоциальных аспектов социальной компетентности, видимо, требуются как способность к социальному познанию, так и способность к саморегуляции. Это предположение согласуется с результатами Ван дер Граффа с соавторами (Van der Graaf et al., 2018), показавшими непрямые связи модели психического с просоциальным поведением у старших подростков.

На основании анализа литературы и данных исследования социальная компетентность может быть описана через принятие окружающими (сверстники выбирают подростка как предпочитаемого для общения в повседневных ситуациях; педагоги отмечают, что к подростку часто обращаются за помощью), популярность (по оценке и одноклассников, и учителей) и определенные характеристики поведения (просоциально себя ведет, убедителен в общении). Совместный позитивный вклад в социальную компетентность вносят и регулятивные способности, и способности к социальному познанию. Из рассматриваемых видов поведения, предположительно связанных с социальной компетентностью, просоциальное

поведение реализуется тем вероятнее, чем выше социальная компетентность. Данная модель согласуется с литературными данными, которые указывают на взаимосвязь модели психического и просоциального поведения в среднем детстве и подростковом возрасте (Caputi, Cugnata, Brombin, 2021; Devine et al., 2016; Hughes, Devine, 2015), на способность детей с более высоким уровнем исполнительных функций лучше адаптироваться к новым социальным ситуациям, тормозить неадаптивное поведение и понимать точку зрения другого (Anderson, 2008; Astington, 2003), а также на то, что такие дети чаще демонстрируют просоциальное поведение, более приняты сверстниками и реже ведут себя агрессивно (Gini, 2006; Gomes, Livesey, 2008; Masten et al., 2012).

Контроль поведения и благополучие подростков

Вклад контроля поведения в благополучие подростков был выявлен при помощи регрессионного анализа, для оценки благополучия использовалась шкала ШУДЖИ, для оценки контроля поведения комплекс методик, аналогичный описанным в параграфе о младших школьниках (ССПМД, СЭН, CMAS). Если сравнивать полученные результаты с результатами младших школьников, то можно отметить, что у младших школьников благополучие предсказывалось преимущественно показателями когнитивного контроля, а у подростков это показатели волевого и эмоционального контроля. Общий индекс благополучия предсказывается уровнем эмоционального (Управление эмоциями (0.325)), и волевого (Достижение цели (0.321)) контроля (R^2=0.326, F=10.681, df=4.76).

Различные виды благополучия также предсказываются в основном уровнем эмоционального и волевого контроля: для благополучия в семье (29% объясненной дисперсии) важен волевой контроль (достижение цели (β=0.375), когнитивный контроль (программирование (β=-0.23)), и эмоциональный контроль (управление эмоциями (β=0.265)), для благополучия в школе (8% дисперсии) – когнитивный контроль (оценка обратной связи (β=0.231)) и эмоциональный контроль (управление эмоциями (β=0.200)), для благополучия

в отношениях с учителями (21% объясненной дисперсии) – эмоциональный контроль (управление эмоциями (β=0.395)), для благополучия в отношении к себе (41% объясненной дисперсии) – волевой (достижение цели (β=0.405)) и эмоциональный контроль (управление эмоциями (β=0.308)), для благополучия в отношениях с друзьями (7% объясненной дисперсии) – волевой контроль (достижение цели (β=0.264)).

Полученные результаты согласуются с полученными ранее данными о важности волевого контроля для подростков (Ветрова, 2016, Климова, 2018). Значимый вклад эмоционального контроля в психологическое благополучие подростков свидетельствует о важности эмоциональной регуляции в этот период. Косвенным подтверждением рассинхронизации когнитивного и эмоционального контроля может служить отрицательный вклад программирования в психологическое благополучие в семье. Возможно, подростки, способные продумывать и реализовывать последовательность действий для достижения цели, гибко изменять программу действий в соответствии с обстоятельствами воспринимаются родителями как «чересчур самостоятельные», не вписывающиеся в образ послушного ребенка, что приводит к конфликтам подростка с родителями и снижению чувства психологического благополучия в семье.

Однако семья по-прежнему остается для подростка важным ресурсом контроля поведения.

Контроль поведения подростков и взаимоотношения с родителями

Взаимоотношения с родителями как ресурс контроля поведения в подростковом возрасте изучались в контексте трудной жизненной ситуации – заболевания, требующего госпитализации и хирургического вмешательства. Такая ситуация является стрессом как для самого подростка, так и для семьи.

Госпитализация и необходимость оперативного вмешательства представляет собой серьезный стресс для ребенка и для подростка (Sadeghi et al., 2017, Rabbits et al., 2017, Pritchard, 2009, Fortier et al., 2011).

В свою очередь, поведение родителей может влиять на переживания ребенка. Присутствие родителей уменьшает страх, тревогу и потребность в седативных препаратах у детей (Astuto et al., 2006), однако только присутствие спокойного родителя снижает тревогу ребенка, тревожный же родитель ее лишь усиливает (Kain et al., 2006). Таким образом родители и, в первую очередь, мать, могут выступать как один из важнейших источников адаптационных ресурсов (Хазова, 2014). Однако в ситуации заболевания ребенка мать тоже подвергается стрессу, и тоже расходует свои ресурсы на адаптацию и\или преодоление ситуации. В то же время и стиль воспитания, сложившийся в семье, может быть не идеальным с точки зрения эмоциональной поддержки ребенка. Таким образом, на переживание стрессовой ситуации влияет, с одной стороны, погруженность обоих участников диады в стрессовую ситуацию, предъявляющую требования к регуляторным способностям их обоих, с другой стороны – ранее сложившиеся детско-родительские отношения, которые могут либо способствовать, либо затруднять взаимную поддержку и благополучное переживание стрессовой ситуации.

В этом исследовании перед нами стояли задачи оценить связь переживания стресса подростком с его контролем поведения, изучить связь между показателями регуляции матери и контроля поведения подростка и изучить связь между контролем поведения подростка и стилем воспитания.

Эти задачи решались в ходе комплексного исследования подростков, перенесших хирургическую операцию по поводу удаления доброкачественной опухоли опорно-двигательного аппарата (ОДА), а также их матерей, проводившегося совместно сотрудниками Института психологии РАН и Национального медицинского исследовательского центра травматологии и ортопедии им. Н.Н. Приорова. Данное исследование было частью большого междисциплинарного проекта под руководством Н.Е. Харламенковой, направленного на изучение характера стресса, который переживают

подростки в связи с операцией, и их матери, а также их способов реагирования на стресс и совладания с ним (Харламенкова и др., 2019, 2021).

Выборку составили 46 подростков 12-17 лет (18 девочек) с диагнозом «доброкачественная опухоль опорно-двигательного аппарата», поступившие в отделение детской костной патологии и подростковой ортопедии ФГБУ Национальный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии имени Н.Н. Приорова по поводу плановой операции, и ранее не подвергавшиеся оперативному вмешательству, а также их матери в возрасте 32-51 лет (n=46).

Для оценки уровня воспринимаемого стресса у матерей и подростков использовалась Шкала воспринимаемого стресса, ШВС-10 (The Perceived Stress Scale-10. PSS-10) в адаптации В.А. Абабкова, К. Барышниковой и др. (Абабков и др., 2016) (у матерей) и детский вариант Шкалы воспринимаемого стресса, ШВС-Д (The Perceived Stress Scale for Children, PSS-C) для диагностики актуального стресса у подростков (Харламенкова и др., 2024).

Когнитивный контроль подростка оценивался рядом методик для оценки исполнительных функций: повторение числового ряда в обратном порядке (рабочая память); тест Струпа (импульсивность); методика совмещения признаков Когана (внимание и когнитивная гибкость) (Блейхер, Крук, 1986).

Все перечисленные методики предъявлялись респондентам дважды: первый раз до операции, как правило, в 1-2-й день поступления в стационар, второй раз – после операции, промежуток между 2 обследованиями составлял Me=6, разброс 3-18 дн.).

Для оценки эмоционального контроля применялась методика «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ) (Венгер, 2003). Далее каждый рисунок был оценен экспертами (5 человек), имеющими высшее психологическое образование и опыт работы по специальности не менее 10 лет, по следующим параметрам по 7-балльной шкале от -3 до 3 (в скобках приведен коэффициент конкордации Кендалла): наличие признаков агрессивности в рисунке (0.68),

наличие однотипных деталей (0.52), количество и акцентированность органов чувств (0.48), наличие исправлений (0.45), отсутствие существенных деталей (0.52), наличие интенсивной штриховки (0.48), степень согласованности рисунка и рассказа (0.47), размер и расположение рисунка (0.72), характер линий (0.51). В целом, согласованность экспертных оценок находится в диапазоне от умеренной до хорошей, что позволяет использовать усредненные показатели (медиану оценок) для дальнейшего анализа.

Для оценки регуляции поведения матерей применялся опросник регуляции эмоций Дж. Гросса (J. Gross) в адаптации И.Н. Дорофеевой и М.А. Падун (Дорофеева, Падун, 2012). Также применялась методика CISS (Копинг-поведение в стрессовых ситуациях – КПСС) в адаптации Т.Л. Крюковой (Крюкова, 2010) для определения предпочитаемых способов реагирования матерей в стрессовой ситуации.

Для оценки стиля родительского отношения использовалась методика «Опросник родительского отношения» (Варга, Столин, 1988).

Вышеперечисленные методики предъявлялись респондентам 1 раз, при 1-ом обследовании.

Часть показателей когнитивного контроля несколько ниже нормативных, это касается рабочей памяти (воспроизведение в обратном порядке 4 цифр вместо 5) и когнитивной гибкости (в тесте Струпа среднее время выполнения 3 серии 128 сек. при норме для подростков 12-16 лет 89.4-68.5 с, а показатель импульсивности 46 при норме 34.7-21.1 (Зверева и др., 2017). В задаче Когана, оценивающей переключение и распределение внимания показатели соответствуют нормативным или превышают их нормативные показатели для 13-14 лет для серии 3 – 76 сек, для серии 4 – 168 сек [Чупров, 2003), в нашем исследовании – 78.5 с и 138 с соответственно. Снижение показателей относительно возрастных норм можно отнести за счет стресса, переживаемого подростками – госпитализация, предстоящая и/или перенесенная операция и анестезия, часто болевые ощущения.

Почти по всем показателям эмоционального контроля (оцененным по РНЖ) подростки имеют высокие оценки – 1-3 балла при шкале от -3 до 3, за исключением показателя «характер линий» (-1 балл), который можно рассматривать как проявление астенизации, естественной для болезни, и неуверенности в текущей ситуации.

Результаты оценки воспринимаемого стресса показывают средний уровень стресса, что также может говорить об умеренном переживании стресса подростками.

У матерей все показатели стресса выше нормативных, общий показатель по «Шкале воспринимаемого стресса» - 26 б. - находится между показателями здоровых испытуемых и страдающих неврозами (Абабков и др., 2016). Это свидетельствует о выраженности стресса у исследуемой группы (Харламенкова и др., 2019).

По Опроснику родительского отношения матери показали высокое принятие детей (30 б.) и кооперацию с ними (6 б.), авторитарная гиперсоциализация и симбиоз выражены средне (по 4 б.) и в среднем слабо выражена инфантилизация ребенка (отношение как к маленькому неудачнику) (1 б.).

Далее были проанализированы связи между переменными в соответствии с целями исследования.

Воспринимаемый стресс практически не сказался на показателях контроля поведения подростков, была найдена только положительная связь уровня стресса с количеством ошибок при необходимости при необходимости распределять внимание на несколько признаков (4 серия задачи Когана) ($r=0.42$, $p=0.01$). Действительно, уровень стресса у подростков средний, что может объясняться кратковременностью пребывания ребенка в стационаре и доброкачественным характером заболевания.

Когнитивный контроль подростков оказался связан с эмоциональной регуляцией матери: у более импульсивных детей матери чаще прибегают к подавлению эмоций ($r=-0.39$, $p=0.01$), матери подростков со сниженной

рабочей памятью чаще используют переоценку ситуации (r=-0.37, p=0.02). Эти связи могут характеризовать взаимную регуляцию поведения в диаде мать-ребенок (Харламенкова, Стоделова, 2011), сложившуюся задолго до заболевания ребенка.

Анализ взаимосвязей контроля поведения ребенка и стиля воспитания в целом подтвердил закономерности, обнаруженные в исследовании младших школьников. Значимыми факторами родительского отношения оказались материнское принятие и воспринимаемая матерью несамостоятельность, несепарированность подростка. Например, подростки, которых считают маленькими неудачниками, имеют проблемы с переключением и распределением внимания (больше времени тратят на 3 серию методики совмещения признаков (r=0.32, p=0.032), чаще ошибаются в 4 серии этой методики (r=0.30. p=0.049). У таких детей также чаще отмечается несогласованность рассказа и рисунка (r=-0.46, p=0.031) и тенденция к заполнению пространства рисунка однотипными деталями (r=-0.46, p=0.016).

Материнское принятие ассоциируется с лучшей рабочей памятью у детей (0.30. p=0.047). Подростки, которых матери в большей мере отвергают, также имеют худший контроль импульсивности (чаще ошибаются в 3 серии теста Струпа (r=-0.37, p=0.034)) и сниженные показатели эмоционального контроля (рисунки чаще резко уменьшены или увеличены в размере, смещены относительно центра листа вверх или вниз (r=-0.51, p=0.006)).

В отличие от младших школьников, для контроля поведения подростков оказалась значимой выраженность симбиоза со стороны матери, что отражает важность сепарации в подростковом возрасте (Харламенкова и др., 2015). Подростки, с которыми матери находятся в симбиозе, имеют более выраженную импульсивность (r=-0.34, p=0.021). Также у них отмечаются сниженные показатели эмоционального контроля (пропуски важных деталей (r=-0.43, p=0.024), недостаток, излишнее количество или акцентированность органов чувств (r=-0.41, p=0.036) и несогласованность рассказа и рисунка (r=-0.46, p=0.031).

Т.е. степень принятия подростка матерью больше связана с такими аспектами когнитивного контроля, как внимание и контроль импульсивности, а недостаточная сепарация и воспринимаемая несамостоятельность, инфантилизация подростка в большей мере связана с уровнем эмоционального контроля. Усиление симбиоза родителя и ребенка отмечается и при других диагнозах детей (Бондаренко и др., 2006, Гокина, Симоненко, 2018, Мохов и др., 2011, Пятакова и др., 2017), т.е. это, видимо, характерная для родителей реакция на ситуацию заболевания ребенка, однако не оптимальная для выработки подростком адаптивных стратегий регуляции.

Связи между показателями регуляции подростка и матери можно оценить как комплементарные, т.е. матери подростков с худшей когнитивной регуляцией используют комплементарные стратегии эмоциональной регуляции (переоценка у матерей детей с худшей рабочей памятью и подавление эмоций у матерей импульсивных детей) (Виленская, 2026),

Стиль воспитания матери оказался существенно больше связан с контролем поведения ребенка, чем стратегии ее эмоциональной регуляции, копинг-поведения, уровень воспринимаемого стресса. Это согласуется со многими исследованиями, показывающими значимость семейных факторов в развитии регуляторных способностей ребенка. Родители вносят существенный вклад в развитие саморегуляции, начиная с младенческого возраста (Мухамедрахимов, 2003, Fonagy et al., 2002; Kochanska et al., 2009; Kopp, Neufeld, 2003). По мере взросления ребенка расширяется репертуар способов, которыми родители помогают детям регулировать поведение (Power, 2004). Родители обучают детей распознаванию и обозначению эмоций, принятым правилам их оценки, переживания, выражения и регуляции (Сергиенко и др., 2010, Виленская, 2020б, Calkins, Hill, 2007). Используемые родителями регуляторные стратегии способствуют тому, что дети также начинают предпочитать определенные стратегии саморегуляции, в свою очередь, дети своим поведением также влияют на то, как родители ведут себя по отношению к ребенку (Kiel, Kalomiris, 2015; Kochanska et al., 2009). В

исследованиях Морриса с коллегами показано разнообразие видов влияния семьи на эмоциональную регуляцию ребенка: это и способы обращения родителя с ребенком, и наблюдение ребенка за поведением родителей, и эмоциональный климат в семье (Morris et al., 2017). Позитивное, поддерживающее, сензитивное родительское поведение влияет и на развитие когнитивной регуляции в раннем возрасте (Bernier et al., 2010. Carlson, 2009, Korucu et al., 2020, Sosic-Vasic et al. 2017). Таким образом, семья и характер отношения к ребенку остается значимым фактором в развитии контроля поведения в подростковом возрасте.

Общие выводы

Контроль поведения подростков оценивается и самими подростками и их родителями несколько ниже, чем у младших школьников, особенно это касается когнитивного контроля. Однако анализ взаимосвязей внутри контроля поведения говорит о несколько большей интегрированности когнитивного и эмоционального контроля по сравнению с младшими школьниками. В то же время снижение когнитивного контроля может приводить и к недостаточности эмоциональной регуляции.

Эмоциональный контроль, наряду с волевым, вносит весомый вклад в ощущение психологического благополучия у подростков.

Изучение взаимоотношений когнитивной и регулятивной функции субъекта в подростковом возрасте выявило, что, с одной стороны, подростки с высоким развитием обеих этих функций чаще воспринимаются учителями как просоциально себя ведущие и с меньшей вероятностью будут отвергнуты сверстниками. В то же время, чтобы не быть отвергнутым сверстниками, достаточно высокого уровня развития хотя бы одной функции (либо модели психического, либо контроля поведения). С точки зрения учителей, подростки с высоким уровнем модели психического и низким уровнем контроля поведения чаще проявляют в поведении негативные черты (менее просоциальны, более подвержены влиянию, чаще прибегают к обману), т.е. модель психического здесь выступает как механизм социального познания, но

контроль поведения обеспечивает соответствие социальным нормам (Виленская и др., 2023).

Контроль поведения играет опосредующую роль между моделью психического как механизмом социального познания и проявлениями социальной компетентности. Высокая социальная компетентность и просоциальное поведение более вероятны при высоком уровне развития регуляторных способностей и способностей к социальному познанию.

При этом контроль поведения может оказывать и прямое влияние на социальную компетентность подростков по оценкам учителей и сверстников.

Взаимоотношения с родителями продолжают играть ресурсную роль для подростков, при этом взаимосвязи показателей регуляции матери и ребенка можно описать как комплементарные, это касается и когнитивной и эмоциональной регуляции. Наиболее тесно с контролем поведения ребенка связан стиль материнского воспитания, и это степень принятия, симбиоз и инфантилизация ребенка, при этом более выражен негативный характер взаимосвязей (т.е. неоптимальное родительское отношение связано с низкими показателями когнитивного и эмоционального контроля у подростка).

Общие выводы по главе 4

Представленные в главе результаты исследований развития контроля поведения как регулятивной функции субъекта от младенческого до подросткового возраста свидетельствуют о том, что в процессе развития контроль поведения подчинятся принципам системности, континуальности, антиципации. Все три компонента контроля поведения развиваются взаимосвязанно, на каждом этапе обеспечивая возможность развития друг друга и подготавливая переходы на следующий уровень развития. Важным механизмом, обеспечивающим эти переходы, оказывается гетерохрония: не все компоненты одновременно достигают одного и того же уровня развития, за счет чего возможны компенсаторные отношения между ними.

В младенческом и раннем возрасте (от 4 до 36 месяцев) становление контроля поведения подчиняется принципу антиципации и кризисной динамике. Показатели контроля действий в первый год жизни выше, чем показатели когнитивного и эмоционального контроля, развитие контроля действий обеспечивает ребенку понимание себя как агента собственных действий и причины изменений во внешнем мире. К 8–9 месяцам формируется триадическое взаимодействие «я – другой – объект», знаменующее переход к уровню вторичной протосубъектности, при этом активно развивается эмоциональный контроль. В возрасте 18–24 месяцев наблюдается регуляторный кризис, связанный с началом перехода от внешнего контроля со стороны взрослого к внутреннему самоконтролю. В этот период отмечается временное снижение показателей когнитивного контроля и контроля действий, тогда как эмоциональный контроль (в частности, ориентация на человека) продолжает усиливаться, выступая компенсаторным механизмом. К 36 месяцам все компоненты контроля поведения стабилизируются, а количество связей между ними уменьшается, что свидетельствует о начинающейс дифференциации регуляторных структур. При микроанализе контроля поведения выявлено, что успешность решения проблемных задач положительно связана с ориентацией на задание, эмоциональной регуляцией и способностью к экстраполяции, тогда как пассивность, поиск поддержки и неориентированные разрядки снижают эффективность действий ребенка.

Темперамент и интеллект являются внутренними ресурсами развития контроля поведения в раннем возрасте. Легкий темперамент оказывается наиболее благоприятным для развития контроля поведения, тогда как трудный темперамент ассоциируется со сниженными его показателями, особенно в кризисные периоды. Внешним ресурсом контроля поведения выступает родительское отношение: любящий, поддерживающий стиль воспитания в сочетании с четкими правилами и последовательностью поведения родителей способствует развитию всех компонентов контроля поведения. Однако влияние родительского воспитания опосредовано индивидуальными

особенностями ребенка: дети с разными типами темперамента по-разному чувствительны к одним и тем же воспитательным воздействиям.

В дошкольном возрасте (3–5 лет) происходит скачок в развитии контроля поведения, особенно выраженный между тремя и четырьмя годами. В этот период значимо улучшаются показатели когнитивного контроля, контроля действий и способности к торможению импульсивных ответов (задача «День-Ночь»).

Значимое улучшение контроля поведения предшествует и, возможно, подготавливает скачок в развитии модели психического между четырьмя и пятью годами. Таким образом, способность к торможению импульсивных действий (контроль импульсивности) оказывается важной для перехода с уровня агента на уровень наивного субъекта. Регрессионный анализ подтвердил, что уровень развития модели психического в 5 лет предсказывается показателями когнитивного контроля и контроля действий. В свою очередь, эмоциональный контроль (уровень тревожности) в 5 лет может быть предсказан показателями модели психического, что может объясняться повышенным вниманием тревожных детей к социальным сигналам.

Установлено также, что контроль поведения играет важную роль в сюжетно-ролевой игре: дети с более высоким уровнем регуляции реализуют более сложные и развернутые игровые формы, а контроль действий сопряжен с построением отношений между детьми. Продолжается дифференциация компонентов контроля поведения, количество связей между ними падает по сравнению с предыдущим возрастом.

В младшем школьном возрасте (7–11 лет) для успешной адаптации детей в школе становится особенно важным когнитивный контроль. Он вносит вклад как в успеваемость (рабочая память), так и в социальную компетентность, операционализированную через социометрический статус ребенка (планирование, мониторинг обратной связи). При этом сниженные показатели волевого контроля (импульсивность, инициативность) приводят к отвержению ребенка сверстниками, а более высокие показатели когнитивного

контроля – принятию ими, т.е. компоненты контроля поведения различным образом связаны с социальной адаптацией ребенка в школьном коллективе. Контроль поведения также вносит вклад в психологическое благополучие и его вклад специфичен для разных видов благополучия – в семье, в школе, в отношениях с друзьями, учителями, в отношении к себе. Для большинства сфер благополучия важны показатели когнитивного (планирование) и эмоционального (тревожность) контроля, но для благополучия в семье и в отношениях с учителями наиболее важны показатели эмоционального контроля (тревожность, контроль эмоций).

Интеллект, как и на предыдущих этапах развития, выступает ресурсом контроля поведения, однако его роль различна: у типично развивающихся детей и детей с ОВЗ (задержка психического развития): у типично развивающихся детей невербальный интеллект связан с планированием, а у детей с ОВЗ – с вниманием.

Связи между контролем поведения и моделью психического, в отличие от дошкольного возраста, в младшем школьном возрасте ослабевают, что может отражать дифференциацию когнитивной и регулятивной функций субъекта.

Родительское отношение продолжает влиять на контроль поведения и здесь становится важным не только принятие и эмоциональная поддержка со стороны родителей, но и отношение к ребенку как к самостоятельному и компетентному, наряду с высокой требовательностью к нему.

В подростковом возрасте (12–17 лет) наблюдается снижение показателей контроля поведения по сравнению с младшими школьниками. Это может быть связано с реорганизацией системы регуляции подростка и с неравномерным развитием эмоционального и когнитивного контроля: система порождения эмоций созревает раньше, чем система когнитивного контроля, что создает риск дисбаланса. Однако его компоненты становятся более связаны между собой по сравнению с предыдущим возрастом.

Взаимоотношения контроля поведения и модели психического в этот период можно описать как опосредование или компенсацию. Контроль поведения играет опосредующую роль между моделью психического как механизмом социального познания и социальной компетентностью. При низком уровне контроля поведения развитая модель психического может способствовать тому, что подросток не будет отвергнут сверстниками, однако учителя считают таких детей более подверженными влиянию и склонными к обману. В то же время при низком уровне модели психического контроль поведения может играть компенсирующую роль, так как подростки с более высоким контролем поведения меньше отвергаются сверстниками и оцениваются учителями как более просоциальные.

Взаимоотношения с родителями в подростковом возрасте продолжают оставаться важным ресурсом для контроля поведения. Значимым фактором родительского отношения остается принятие подростка родителями, при этом симбиоз и инфантилизация ассоциируются с худшими показателями когнитивного и эмоционального контроля, что подчеркивает важность сепарации в этом возрасте.

Контроль поведения от младенчества до подросткового возраста представляет собой подвижную, динамичную структуру, где на первый план выходит сначала контроль действий в виде управления движениями (младенчество), затем в виде контроля импульсивности как механизм становления произвольности в дошкольном возрасте, затем ведущая роль переходит к когнитивному контролю и способности управлять вниманием, важной для младшего школьника, и при переходе в подростковый возраст на первый план выходит эмоциональный контроль, тесно связанный с развитием общения со сверстниками как одной из основных задач подросткового возраста, и вносящий существенный вклад в психологическое благополучие подростка (рис.. 4.14.)

Рис. 4.14. Развитие контроля поведения в детском и подростковом возрасте.

Контроль поведения и модель психического на протяжении рассмотренных этапов развития находятся во взаимно ресурсных отношения: контроль поведения создает условия для понимания ментального мира другого, а модель психического расширяет репертуар регуляторных стратегий.

Все описанные процессы в перспективе ведут к формированию уникального профиля контроля поведения, дающего начало способу самоорганизации, определяющему субъекта, и саморегуляции поведения.

Глава 5. Индивидуальные вариации контроля поведения

Представление о контроле поведения как опирающемся на ресурсы индивидуальности предполагает и изучение его индивидуального своеобразия.

В этой главе будут рассмотрены варианты развития контроля поведения в различных условиях (близнецовое развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья), развитие контроля поведения у детей разного пола, возможные профили контроля поведения, когда один из компонентов имеет более высокие или более низкие значения, чем другие.

§ 5.1. Половые различия в контроле поведения

В литературе имеется большое количество свидетельств различий в саморегуляции между мальчиками и девочками, в основном говорящие о некотором превосходстве девочек, начиная с раннего возраста (Kochanska, Koy, Murray, 2001; Matthews et al., 2009; McClelland et al., 2007, Else-Quest et al., 2006, Tetering et al., 2020, Баирова и др., 2020, Хохлов, Яремченко, 2021), причем эта тенденция часто усиливается с возрастом (Matthews et al., 2014). Помимо уровневых различий, отмечаются различия в траекториях развития саморегуляции, например в исследовании Монтрой с коллегами было обнаружено, что мальчики составляли большинство в группе поздно развивающихся, а девочки – в группе рано развивающихся детей (Montroy et al., 2016), а в работе Валоттон и Айюб выявилось, что в раннем детстве саморегуляция у мальчиков обычно снижается примерно к двум годам, а затем повышается, в то время как у девочек саморегуляция улучшается стабильно (Vallotton, Ayoub, 2011). Также есть предположение, что случае слабой саморегуляции, мальчики могут быть склонны к внешним проявлениям эмоций, а девочки скорее подавляют эмоции (поскольку девочки со сниженной саморегуляцией все равно демонстрировали более нейтральные, спокойные или умиротворённые выражения лица, чем мальчики). Таким образом, у девочек слабая саморегуляция может проявляться не как эмоциональная

дисрегуляция, а, например, как снижение исполнительного функционирования, или проблемы с организацией деятельности (Veijalainen et al.,2019).

Такие различия могут быть обусловлены темпераментальными факторами (Else-Quest et al., 2006, Mischel, Underwood, 1974, Gagne et al., 2013), а также развитием речи (Cole et al., 2010, Fahy, 2014, Montroy et al., 2016, Veraksa et al., 2018, Zelazo, Muller, 2002).

В то же время в некоторых работах не обнаруживается различий между мальчиками и девочками в показателях саморегуляции (Else-Quest et. al., 2006, Yamamoto, Imai-Matsumura, 2017). Имеет значение источник данных - различия по данным, полученным из опросников для родителей, значительно больше (Else-Quest et. al., 2006), чем по результатам выполнения задач самими детьми (Баирова и др., 2020, Matthews et al., 2009) и возраст детей – величина и характер различий могут меняться (Else-Quest et. al., 2006, Veijalainen et al.,2019, Баирова и др., 2020, Хохлов, Яремченко, 2021). Скорее всего, характер различий между мальчиками и девочками будет отличаться в зависимости от возраста и стадии развития контроля поведения.

Далее половые различия в контроле поведения будут рассмотрены в соответствии с этапами его развития.

Если рассматривать всю выборку в целом (возраст 4-36 мес.), то результаты в целом соответствуют литературным данным. Девочки превосходят мальчиков, в первую очередь, в когнитивном контроле (значимые различия по всем показателям) (рис. 5.1), в эмоциональном контроле (у девочек меньше состояний высокого напряжения и реже встречаются неориентированные разрядки) (рис.5.2), а также в контроле действий (у девочек выше показатели локомоций, контроля действий и качества моторики, а также в целом индекс психомоторного развития) (рис.5.3).

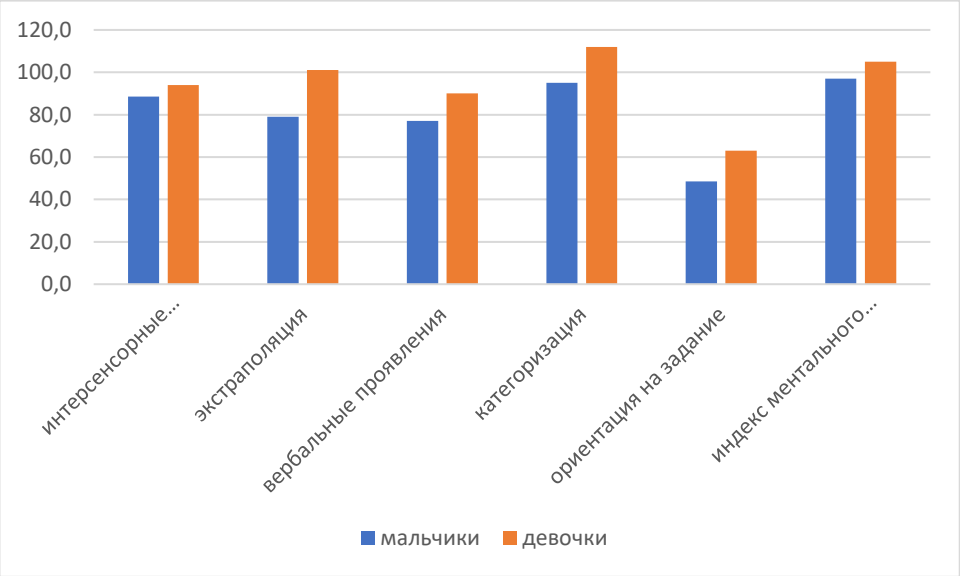

Рис. 5.1. Когнитивный контроль у мальчиков и девочек

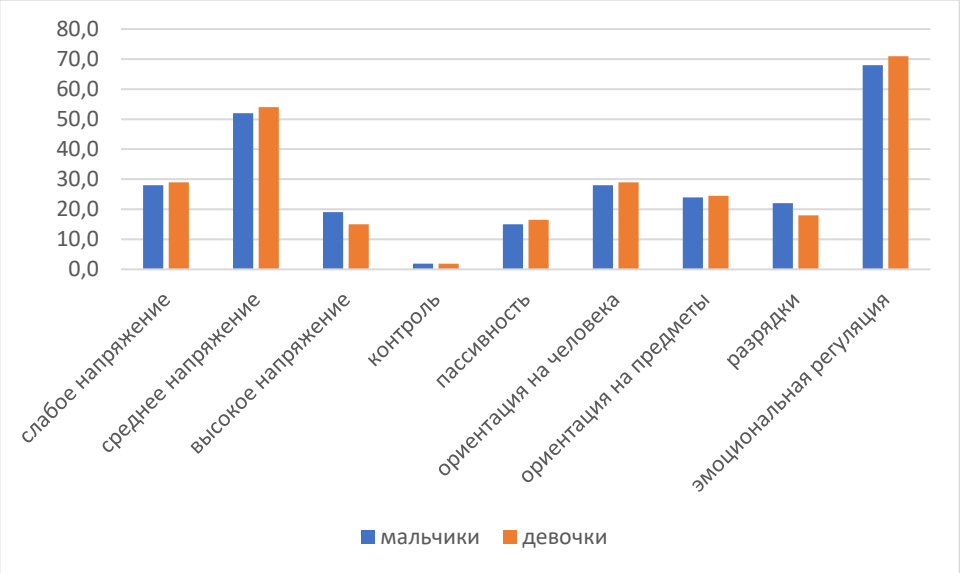

Рис.5.2. Эмоциональный контроль у мальчиков и девочек.

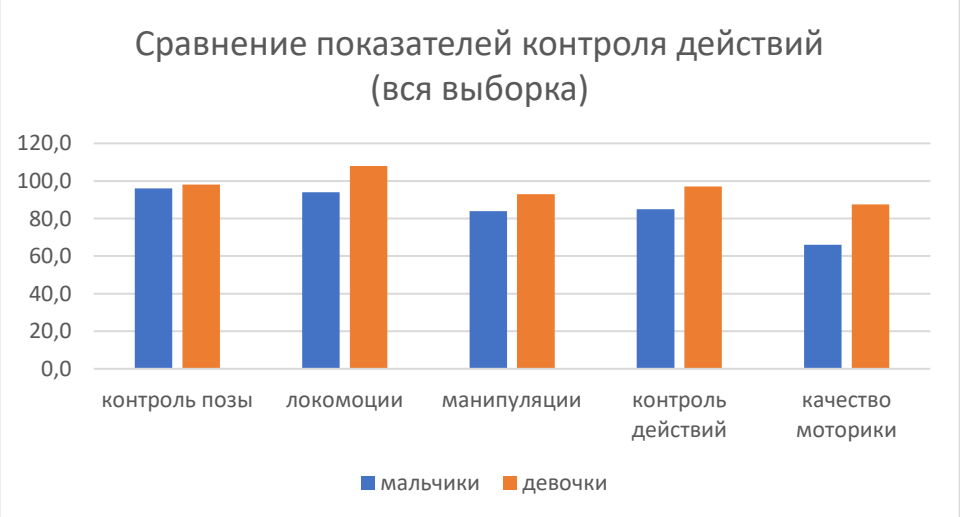

Рис. 5.3. Контроль действий у мальчиков и девочек.

Стабильные различия между мальчиками и девочками обнаруживаются, начиная с 18 мес. (напомним, этот возраст оценивается как кризисный в раннем развитии контроля поведения). Это, в первую очередь, в когнитивном контроле и позже – в контроле действий. В 18 мес. и в 30 мес. это показатели речи (в 18 мес. U=12.50, p=0.041, в 30 мес. U=14.00, p=0.017), в 24 мес. – ориентация на задание (U=55.00, p=0.012), в 30 мес. к показателю речи добавляется субшкала категоризации (U=14.00, p=0.017) и одного из показателей контроля действий – субшкалы манипуляций (U=14.50, p=0.017). Все эти показатели выше у девочек. В этом же возрасте возникают и различия по эмоциональному контролю – состояния высокого напряжения чаще встречаются у мальчиков (U=30.00, p=0.008). В 36 мес. различия отмечаются только в показателях контроля действий – локомоциях и контроле действий, однако в этой возрастной группе слишком мало мальчиков для сравнения.

Можно также отметить, что большая часть различий связана с овладением речью (оценка категоризации предполагает как понимание смысла категорий, так и использование категорий в активной речи). Девочки превосходят мальчиков в этих показателях. Полученные результаты о развитии контроля поведения в раннем возрасте демонстрируют ранее описанные тенденции о более быстром развитии саморегуляции у девочек по сравнению с мальчиками (Montroy et al., 2016) и роли речи в этом процессе (Vallotton, Ayoub, 2011), а также сроках расхождения в уровне саморегуляции девочек и мальчиков (Kochanska, Koy, Murray, 2001), хотя в нашем исследовании отмечено даже более раннее возникновение межполовых различий, В эмоциональном контроле также есть различия, они сопоставимы с теми, что отмечаются в литературе (Veijalainen et al.,2019).

Интересно, что различное родительское отношение к мальчикам и девочкам наблюдается только в период 8-18 мес. В 8 мес. матери больше тревожатся за мальчиков, чем за девочек (U=116.50, p=0.022), а отцы к мальчикам более строги (U=119.00, p=0.011), в 12 мес. матери больше проявляют любовь по отношению к мальчикам (U=165.50, p=0.043), а в 18 мес.

матери более ригидно ведут себя с мальчиками (U=44.00, p=0.003) и более снисходительны с девочками (U=26.00, p=0.0001). Различия в родительском отношении невелики и охватывают небольшой временной период с 8 до 18 мес. – в целом отношения с мальчиками более напряженные (более ригидные, более тревожные, более аффективно насыщенные), а с девочками – более расслабленные (снисходительные). Это согласуется с данными, приведенными в метаанализе Эндендийка с соавторами (Endendijk et al., 2016), где отмечено, что различия в родительском отношении к детям незначительны и уменьшаются с возрастом, при этом мальчиков несколько больше контролируют, а у девочек больше поддерживают самостоятельность.

Рассмотрим также близнецов как группу биологического и психологического риска (Сергиенко и др., 1999), где, возможно, индивидуальные различия, в том числе, связанные с полом, могут выступать более ярко.

Различия по контролю поведения противоречат результатам одиночнорожденных детей и литературным данным. МЗ мальчики превосходят девочек в когнитивном контроле (интерсенсорные координации U=3104.00, p=0.041, экстраполяция U=3114.00, p=0.044, категоризация U=1302.00, p=0.004), контроль действий у МЗ мальчиков также выше (U= 2836.00, p=0.044), по эмоциональному контролю различий нет. У ДЗ близнецов единственное различие между мальчиками и девочками в эмоциональной регуляции по оценке наблюдателя (U=2194.00, p=0.011) в пользу девочек.

Примечательно, что в семьях МЗ и ДЗ близнецов родители различно относятся к мальчикам и девочкам по уровню ригидности (МЗ U=5492.00, p=0.011, ДЗ U=3804.00, p=0.007) и степени ослабления связи (МЗ U=5416.00, p=0.008, ДЗ U=3827.00, p=0.008), но если ослабление связи в обеих группах больше выражено у девочек, то ригидность у МЗ выше по отношению к девочкам, а у ДЗ – к мальчикам. Помимо этого, в группе МЗ близнецов матери больше выражают теплые чувства по отношению к мальчикам (любовь матери U=3772.00, p=0.000 и снисходительность U=3834.00, p=0.000). Можно

предположить, что такое поддерживающее, гибкое отношение к МЗ мальчикам приводит к более быстрому развитию у них когнитивного контроля. Также можно отметить, что МЗ девочки имеют наименьшие показатели гестационного возраста и веса при рождении, что делает их наиболее уязвимой группой среди рассматриваемых, и без выраженной родительской поддержки (как у мальчиков) они отстают в развитии когнитивного контроля как требующего наибольших ресурсов в этом возрасте.

В целом можно сказать, что в раннем возрасте половые различия в контроле поведения невелики, проявляются примерно с 18 мес. (у близнецов раньше), это небольшое превосходство девочек во всех компонентах контроля поведения у ОР детей и в эмоциональном контроле у ДЗ близнецов, в то время, как у МЗ близнецов – превосходство мальчиков в когнитивном контроле. У одиночнорожденных детей и ДЗ близнецов эти различия слабо связаны с родительским отношением (хотя прослеживаются некоторые тенденции в виде большей аффективной направленности на мальчиков и большей отстраненности и/или расслабленности по отношению к девочкам). У МЗ близнецов различия в родительском отношении более резко выражены, по отношению к мальчикам матери более любящи и снисходительны, по отношению к девочкам – более отстранены, и это вносит вклад в превосходство мальчиков в когнитивном контроле и контроле действий.

Дошкольный возраст

В дошкольном возрасте межполовые различия в контроле поведения сохраняются и в большей мере связаны с контролем действий.

Обнаруженные у дошкольников (3-5 лет, 66 девочек, 53 мальчика) различия невелики, наблюдаются только в показателях контроля действий, он выше у девочек (моторные пробы $U=1334.50$, $p=0.027$ и Рисунок человека $U=1339.50$, $p=0.041$). В группе дошкольников с ОВЗ (посещающих логопедический детский сад, возраст 5-7 лет, 60 мальчиков, 19 девочек) также отмечены различия в контроле действий (Рисунок человека $U=189.00$,

p=0.00002) и в когнитивном контроле (субтест Словарный U=399.50, p=0.049) в пользу девочек.

Полученные результаты согласуются с литературными данными о небольшом превосходстве девочек в контроле импульсивного поведения (Ponitz et al., 2008, Matthews et al., 2009, Хохлов, Яремченко, 2021).

Младший школьный возраст

О гендерных особенностях саморегуляции младших школьников известно относительно мало. Есть данные, что в дошкольный и младший школьный период саморегуляция девочек несколько выше, чем мальчиков, однако в более старшем возрасте эти различия становятся невелики (Семенова, 2005, Фомина, Моросанова, 2019, Фомина, 2020). Девочки, как правило, превосходят мальчиков в социальных навыках и успеваемости, у мальчиков чаще встречается проблемное поведение (Ogden et al., 2023).

При исследовании 74 учащихся 3-4 классов (34 девочки) с использованием опросника BRIEF, было получено единственное различие по эмоциональному контролю, его показатели были хуже у девочек (U = 904.5, p = 0,018). Однако при дальнейшем изучении контроля поведения, по оценке самими детьми, на расширенной выборке (205 человек, 101 девочка) обнаружилось, что девочки выше, чем мальчики, оценивают свою способность учитывать обратную связь о своем поведении (когнитивный контроль) (U=4303.50, p=0.022)., способность достигать цели (волевой контроль) на уровне тенденции U=4016.00, p=0.052) и тревожность (эмоциональный контроль) U=3440.50, p=0.049).

Таким образом, оценки родителей и самооценки детей до некоторой степени противоречат друг другу, однако это может объясняться различным содержанием оцениваемого поведения. Эмоциональный контроль, оцениваемый родителями, включает легкость возникновения эмоций, интенсивность их проявления, соответствие эмоциональных реакций ситуации. Оценка тревожности предполагает определенный характер эмоций и определенные ситуации, с которыми тревожность связана.

При оценке поведения детей учителями с помощью разработанной анкеты (совм. с Е.И Лебедевой и А.Ю. Улановой) мальчики получили более высокие оценки выраженности проблемного поведения: они более агрессивны ($U = 864.5$, $p = 0.031$), чаще поддаются влиянию сверстников ($U = 806.5$, $p = 0.018$) и чаще становятся объектом насмешек с их стороны ($U = 845.5$, $p = 0.006$). Различий по выраженности «положительных» показателей выявлено не было.

Далее были исследованы корреляционные связи между показателями контроля поведения мальчиков и девочек, с одной стороны. и оценками учителей и сверстников – с другой. Часть связей была ожидаемой: у девочек и у мальчиков учителя считали более агрессивными детей с худшей рабочей памятью ($r = –0.34$, $p = 0.02$, $r = 0.41$, $p = 0.03$), так же как более агрессивных учителя оценивали мальчиков с более низкими оценками по шкале контроля вещей ($r = –0.35$, $p = 0.02$).

У девочек большинство показателей контроля поведения были связаны с учительскими оценками подверженности влиянию. Больше подвержены влиянию, по мнению учителей, девочки с низкими показателями контроля импульсивности ($r = 0.48$, $p = 0.01$), рабочей памяти ($r = 0.58$, $p = 0.001$) и планирования ($r = 0.38$, $p = 0.05$). Также учителя считают, что девочки с низким контролем импульсивности чаще подвергаются насмешкам ($r = 0.41$, $p = 0.04$).

Однако некоторые взаимосвязи были неожиданными. Так, мальчики с низким уровнем рабочей памяти и девочки с низким уровнем эмоционального контроля, по мнению учителей, чаще проявляют просоциальное поведение ($r = 0.30$, $p = 0.04$ и $r = 0.42$, $p = 0.03$, соответственно), а мальчики с низким уровнем инициативности более популярны ($r = 0.30$, $p = 0.04$).

Полученные результаты отчасти соответствуют литературным данным. Практически не обнаружено различий в контроле поведения (по оценкам родителей) между мальчиками и девочками, единственное имеющееся различие в эмоциональном контроле не в пользу девочек. В то же время учителя, как и ожидалось, оценивают поведение мальчиков как более

проблемное. Обнаружена также специфика в связях контроля поведения и социальной компетентности у мальчиков и девочек. Низкие оценки рабочей памяти, по мнению учителей, связаны с агрессивностью у мальчиков и с подверженностью влиянию – у девочек. Это отчасти согласуется с данными Мамоновой с соавторами об ориентации девочек на послушание, а мальчиков на активность и самостоятельность (Мамонова и др., 2016).

Одной из причин полученных результатов может быть то, что контроль поведения оценивался при помощи опросника для родителей, и восприятие родителями регуляторных способностей своих детей может отличаться от того, как эти способности воспринимаются и реализуются в школьной среде. Так, инициативность у мальчиков может восприниматься (и детьми, и учителями) как излишняя активность, а слабый эмоциональный контроль и невысокая способность оценить последствия своего поведения – как непосредственность и эмоциональная вовлеченность в происходящее. Выраженные эмоциональные реакции на то или иное событие родители могут оценивать как недостаточный контроль эмоций, а учителя – как предпосылку просоциального поведения (Виленская, 2023а).

Подростковый возраст

Аналогичный анализ был проведен на группе подростков (12-15 лет, 64 мальчика, 60 девочек). Было обнаружено больше различий в показателях контроля поведения. Сохранились различия по эмоциональному контролю в пользу мальчиков ($U=1469.50$, $p=0.023$). Интересно, что в работе Хохлова и Яремченко, посвященной сравнительному анализу нейропсихологических функций у мальчиков и девочек 4-17 лет, обнаружились сходные закономерности. В старшей группе (11-17 лет) девочки сохраняют преимущество во внимании, но уступают в состоянии эмоциональной сферы (Хохлов, Яремченко, 2021).

Появились также различия по планированию ($U=1339.50$, $p=0.041$) и мониторингу обратной связи ($U=1312.00$, $p=0.002$) и эти показатели лучше у девочек. Сходные результаты были получены и в работе Тетеринга с коллегами

(Tetering et al., 2020), где обнаружилось, что девочки выше оценивают свое внимание и способность к саморегуляции и самонаблюдению, хотя ими не было получено различий в оценках способности к планированию. Возможно, причина различий в том, что в нашем исследовании применялся опросник для родителей, а в упомянутой работе – опросник для подростков.

В оценках учителей также выявилось больше различий. Девочки превосходят мальчиков в усвоении школьной программы (U=1540.00, p=0.005), чаще ведут себя просоциально (U=1363.00, p=0.0002), более популярны (U=1646.50, p=0.022), к ним чаще обращаются за помощью (U=1706.00, p=0.045), они более убедительны (U=1609.50, p=0.013), лучше соблюдают правила (U=1588.00, p=0.01). Мальчики чаще обманывают (U=1697.00, p=0.04). В отличие от младших школьников, для подростков учителя отмечают различия между девочками и мальчиками в выраженности положительных качеств, различия в выраженности проблемного поведения сглаживаются.

Различия между мальчиками и девочками наблюдаются в связях между показателями контроля поведения и оценками учителей. Девочки, которые лучше умеют оттормаживать импульсивное поведение, лучше усваивают школьную программу (r=-0.48,p=0.00009) и реже обманывают (r=0.56,p=0.000003) , а мальчики – более популярны (r=-0.43,p=0.0004) и менее подвержены влиянию (r=0.44,p=0.0003). Девочки с хорошим умением планировать лучше усваивают программу (r=-0.49, p=0.00006), а мальчики – более просоциальны (r=-0.48,p=0.000007), популярны (r=-0.54,p=0.000004), лучше умеют убеждать (r=-0.45,p=0.0002) и к ним чаще обращаются за помощью (r=-0.51,p=0.00002). Более просоциально себя ведут и более популярны также мальчики, учитывающие обратную связь о своем поведении (r=-0.45, p=0.0002 и r=-0.43, p=0.0004, соответственно). Здесь явно намечаются различия в функциях контроля поведения с точки зрения учителей – девочки с лучшими показателями контроля поведения лучше учатся, а мальчики – более социально компетентны.

В целом можно сказать, что различия между мальчиками и девочками в контроле поведения есть, они возникают достаточно рано, но присутствуют не постоянно (возможно, это связано с разными способами оценки контроля поведения). В раннем возрасте девочки превосходят мальчиков в когнитивном контроле (преимущественно в тех аспектах, что связаны с речью), а также в эмоциональном контроле. В дошкольном возрасте различия сглаживаются и касаются контроля действий (потому что контроль импульсивности активно развивается). Есть данные о более медленном развитии контроля импульсивности от раннего подросткового возраста до зрелости (Shulman et al., 2015), но возможно, что эта тенденция начинается раньше.

В младшем школьном возрасте различия незначительны и связаны с эмоциональным контролем, у подростков присоединяются различия в когнитивном контроле и волевом контроле (об усилении межполовых различий в среднем подростковом возрасте по сравнению с младшим сообщают также, например, Кросс с коллегами (Cross et al., 2011)), и часть этих показателей оказывается значима для социальной компетентности.

В раннем возрасте половые различия в контроле поведения у некоторых групп детей (МЗ близнецы) могут в заметной степени отражать различное родительское отношение к мальчикам и девочкам. Однако в последующем развитии сложно сказать, оказывает ли родительское отношение воздействие на различия в контроле поведения между мальчиками и девочками. У подростков среднего и старшего возраста наблюдаемые различия невозможно однозначно классифицировать как социально обусловленные (обусловленные влиянием родительского отношения, социальных стереотипов мужского и женского поведения и т.д.). Если эмоциональный контроль может быть связан со стереотипными представлениями о гендерных ролях, то планирование и оценка обратной связи – универсальные, не привязанные жестко к половым ролям, способности, и, скорее всего, различия между мальчиками и девочками обусловлены комплексом различных факторов.

§5.2. Контроль поведения у младенцев-близнецов

Дети, рожденные от близнецовой и многоплодной беременности, представляют собой особую группу детей, характеризующуюся повышенным риском нарушения/отставания физического и психического развития. Биологический риск связан с тем, что дети-близнецы в процессе беременности чаще могут испытывать дефицит питательных веществ, гипоксию и т.п., что приводит к снижению веса при рождении (Павличенко и др., 2023), многоплодная беременность чаще заканчивается раньше срока, и чаще посредством кесарева сечения, риск травмы и/или гипоксии в родах также повышен по сравнению с одноплодной беременностью (Сергиенко и др., 1999, Коргожа, Абдулаева, 2024, Christensen et al., 2021).

Факторы психологического риска включают высокий риск отставания в развитии по сравнению с одиночно рожденными детьми (Сергиенко и др., 1999, Гусейнова, Богданова, 2019). Показатели когнитивного и психомоторного развития близнецов при этом обычно находятся ближе к нижней границе нормы, а показатели дизиготных близнецов выше, чем монозиготных (Куражова, Ляксо,2020, Сергиенко, Виленская, 2004).

При этом данные исследований свидетельствуют, что в первый год жизни задержка в развитии близнецов обусловлена в большей мере гестационным возрастом и весом при рождении, ходом беременности и родов и генетическими факторами (Melamed et al., 2023), а далее характер развития связан скорее с особенностями ухода и воспитания, взаимодействия с близким взрослым и другими факторами индивидуальной среды (Kim et al., 2023).

Для речевого развития близнецов характерно позднее появление первых слов и фраз, медленное накопление активного словаря, задержка в развитии артикуляции (Вяльцева, 2022, Куражова, Ляксо, 2020, Ozturk et al., 2021). Однако это отставание является преходящим и к концу дошкольного возраста близнецы его преодолевают (Kokkinaki et al., 2023).

Характер общения с родителями также имеет свои особенности в случае близнецов. Например, отмечено, что родители чаще оставляют их одних или

под чьим-либо присмотром и реже берут на руки (Коргожа, Абдулаева, 2024), что можно рассматривать как депривирующий фактор для раннего психического развития. В то же время в период беременности женщины, ожидающие близнецов, имеют более высокие показатели пренатальной привязанности, по сравнению с женщинами, ожидающими одного ребенка (Wendland et al., 2023). Однако после рождения матери близнецов чаще выстраивают отношения с ними как с диадой, недостаточно реагируя на индивидуальные особенности детей (Beer et al., 2013, Dilalla, Bishop, 1996). В целом для матерей близнецов характерно более отстраненное, дистанцированное взаимодействие с детьми по сравнению с матерями одиночно рожденных детей (Ionio et al., 2022).

Перечисленные черты раннего развития близнецов позволяют их рассматривать как особую группу, подверженную воздействию биологического и психологического риска, вследствие чего можно ожидать, что и развитие контроля поведения у близнецов будет происходить особым образом, отличным от одиночно рожденных детей.

Контроль поведения у близнецов был исследован в рамках лонгитюдного исследования раннего развития, проводившегося в лаборатории психологии развития ИПРАН под руководством Е.А. Сергиенко в 1993-2005 годах. В исследовании принимали участие одиночнорожденные дети (развитие контроля поведения у них было описано во 2й главе) и близнецы. Большинство близнецов были прослежены лонгитюдно, в диапазоне от 4 мес. до 42 мес. (контроль поведения в 42 мес. не оценивался, поэтому представлены результаты до 36 мес.). Характеристика выборки представлена в таблице 5.1.

Таблица 5.1.

Общее количество детей, участвовавших в исследовании

	Возраст в месяцах						
	4	*8*	*12*	*18*	*24*	*30*	*36*
Монозиготные близнецы	22	30	34	34	42	34	38
Дизиготные близнецы	22	20	24	24	34	40	38

Общее количество измерений: МЗ близнецы – 236 среза, ДЗ близнецы – 202 среза.

У МЗ близнецов дезадаптивные типы темперамента (трудный и пассивный) в сумме по частоте превосходят "нормальные" (легкий и стеничный). При этом, если у ДЗ близнецов трудный характер встречается в 2 раза реже, чем легкий, у МЗ их частота практически одинакова. Данные о типах темперамента МЗ и ДЗ близнецов представлены в таблице 5.2.

Таблица 5.2.

Типы темперамента детей

	Трудный	Стеничный	Легкий	Пассивный
Монозиготные близнецы	67 чел. 28%	26 чел. 11%	101 чел. 43%	42 чел. 18%
Дизиготные близнецы	48 чел. 24%	11 чел. 5%	103 чел. 53%	36 чел. 18%

Соотношение типов темперамента в разных возрастах у МЗ и ДЗ близнецов заметно различается. У МЗ на протяжении первых 2-х лет велика частота трудного темперамента, сравнимая с частотой легкого (в 4 мес. 41% детей с трудным темпераментом и 46% - с легким, в 8 мес. 50% и 60%, в 12 мес. 28% и 50% соответственно). У ДЗ в первые 2 года жизни у них приблизительно в равной степени встречаются все типы темперамента (легкий, трудный, пассивный, стеничный). При этом в 3 года у ДЗ наиболее частым типом становится легкий темперамент (76% детей, пассивный – 13%, трудный = 11%, точный критерий Фишера p=0.0003), что может говорить, согласно автору теста, о созревании эмоциональной регуляции (Balleyguier, 1989). У МЗ этого не происходит: в 3 года у них высока частота пассивного темперамента (32% детей, с легким темперментом – 42%). Можно сказать, что динамика темперамента у ДЗ близнецов несколько более благополучна, чем у МЗ. Для сравнения напомним, что у одиночно рожденных детей почти во всех возрастах наиболее распространенным типом темперамента является легкий.

Результаты свидетельствуют о том, что у близнецов становление контроля поведения, в частности, эмоционального контроля затруднено по сравнению с одиночно рожденными детьми.

При сравнении возрастной динамики компонентов контроля поведения у близнецов с одиночно рожденными детьми (см. гл.2) обнаруживаются сходные тенденции, в первую очередь, постепенное возрастание показателей контроля поведения с возрастом, но можно видеть и некоторую специфику. Если говорить о когнитивном контроле (Рис. 5.4 и 5.5), можно видеть, во-первых, в целом более низкие показатели и у МЗ и у ДЗ близнецов, во-вторых – меньший разброс показателей.

Если у ОР детей в разных возрастах и для разных субшкал наблюдается разброс от 60 до 120 баллов (хотя большинство показателей находится в диапазоне 80-110 баллов), то у близнецов он меньше – 80-120 баллов у ДЗ (в основном 80-100) и у МЗ 80-100 баллов.

Также можно отметить иную динамику для отдельных субшкал. Особенно это заметно для субшкал речи, экстраполяции и понимания общих категорий. В 1-й год МЗ близнецы превосходят одиночных детей по показателям субшкалы речи (в 4 мес. одиночные дети 73 балла, МЗ близнецы 94 балла, $p<0.01$, в 8 мес. 86 и 96 баллов, $p<0.05$, в 12 мес. -77 и 95.5 балла, $p<0.05$), в 18 мес. различий между одиночными детьми и близнецами нет, начиная с 24 мес., одиночные дети обгоняют МЗ и ДЗ близнецов в развитии речи (24 мес.: одиночные дети 91 балл, МЗ близнецы – 85 баллов, ДЗ близнецы – 72 балла, $p<0.05$, 30 мес.: одиночные дети 103 балла, МЗ близнецы – 85 баллов, ДЗ близнецы – 79 баллов, $p<0.05$, 36 мес.: одиночные дети 90 баллов, МЗ близнецы – 83 баллов, ДЗ близнецы – 81 балла, $p<0.05$).

Сходная динамика наблюдается по шкале экстраполяции, где близнецы превосходят одиночных детей в 8 мес. (одиночные дети 79 баллов, близнецы 97 и 94.5 балла, $p<0.05$), а в 24 и 36 мес. уже одиночнорожденные дети обгоняют близнецов (например, в 36 мес. одиночные дети 120 баллов, МЗ близнецы 87 баллов, ДЗ близнецы – 80 баллов, $p<0.05$).

По субшкале понимания общих категорий одиночнорожденные дети обгоняют близнецов на протяжении всего изученного возрастного промежутка, с 12 мес (когда эта субшкала впервые может быть подсчитана) до

36 мес., за исключением возраста 18 мес., когда показатели всех трех групп детей не различаются.

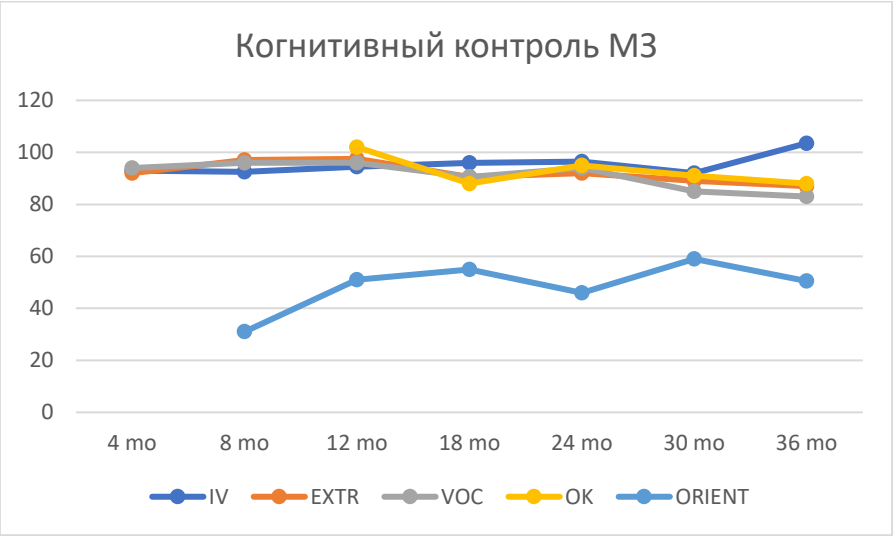

Рис. 5.4. Средние значения показателей когнитивного контроля МЗ близнецов (Показатели когнитивного контроля (IV – интерсенсорные взаимодействия; EXTR – экстраполяция; VGR – вокализации, жесты, речь; OK – общие категории; ORIENT – ориентация на задание)

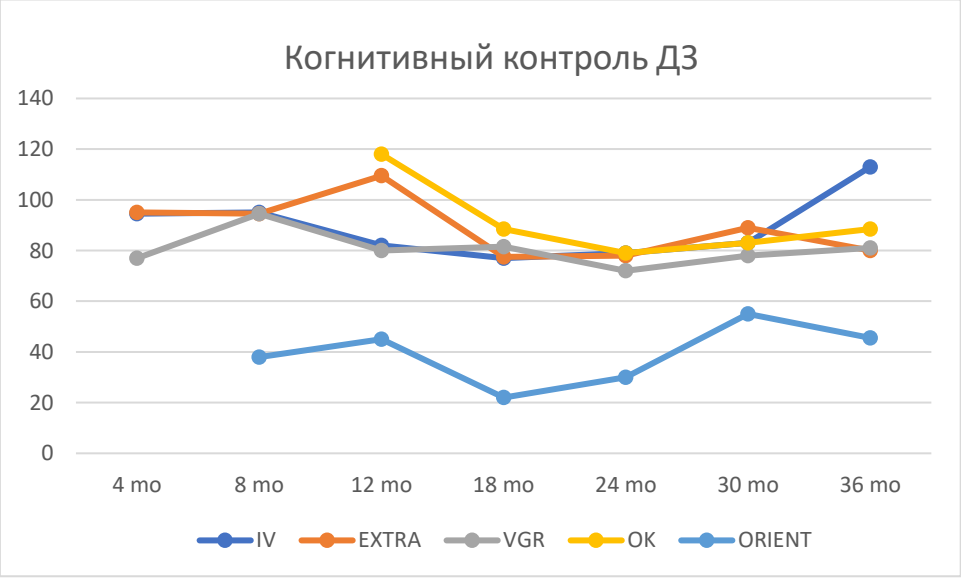

Рис. 5.5. Средние значения показателей когнитивного контроля ДЗ близнецов (Показатели когнитивного контроля (IV – интерсенсорные взаимодействия; EXTR – экстраполяция; VGR – вокализации, жесты, речь; OK – общие категории; ORIENT – ориентация на задание)

Отставание ОР детей от близнецов в первый год жизни по показателям развития речи может объясняться тем, что в этот период оценивается не столько развитие речи, сколько направленность на взаимодействие со

взрослым (вокализации, жесты). Как мы увидим далее, МЗ близнецы компенсаторно более активно взаимодействуют с родителями (и взрослыми в целом), используя их как ресурс для осуществления контроля поведения.

Здесь можно вновь обратить внимание на возраст 18 мес., отмеченный ранее как кризисный для развития контроля поведения – можно видеть, что траектории развития одиночно рожденных детей и близнецов начинают расходиться в результате замедления темпов развития близнецов.

Далее сравним общую динамику эмоционального контроля у близнецов и ОР детей. (Рис. 5.6 и 5.7).

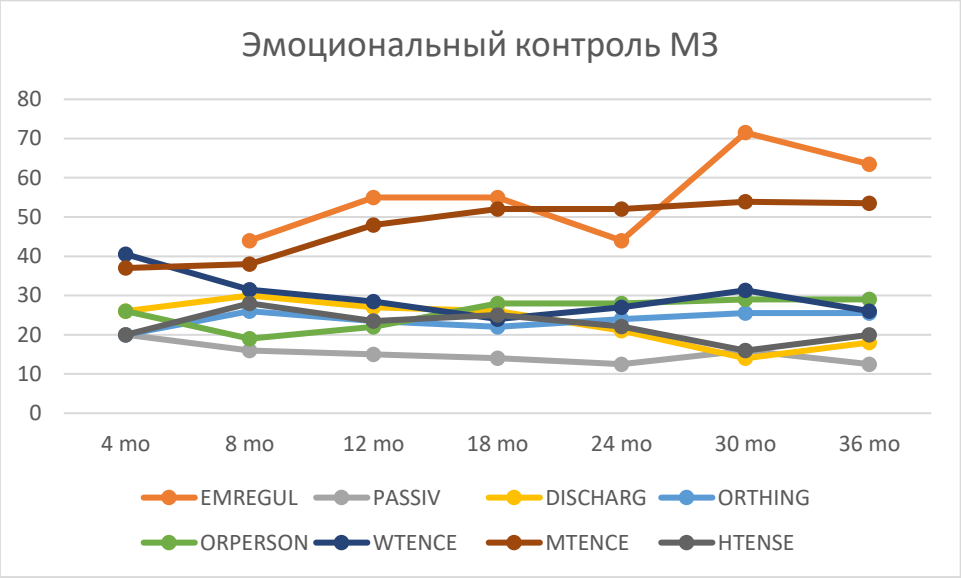

Рис. 5.6. Средние значения показателей эмоционального контроля МЗ близнецов (WTENCE – слабое напряжение; MTENCE – среднее напряжение; HTENCE – высокое напряжение; PASSIV – пассивность; ORPERSON – ориентация на людей; ORTHING – ориентация на предметы; DISCHARGE – неориентированные разрядки; EMREGUL – эмоциональная регуляция)

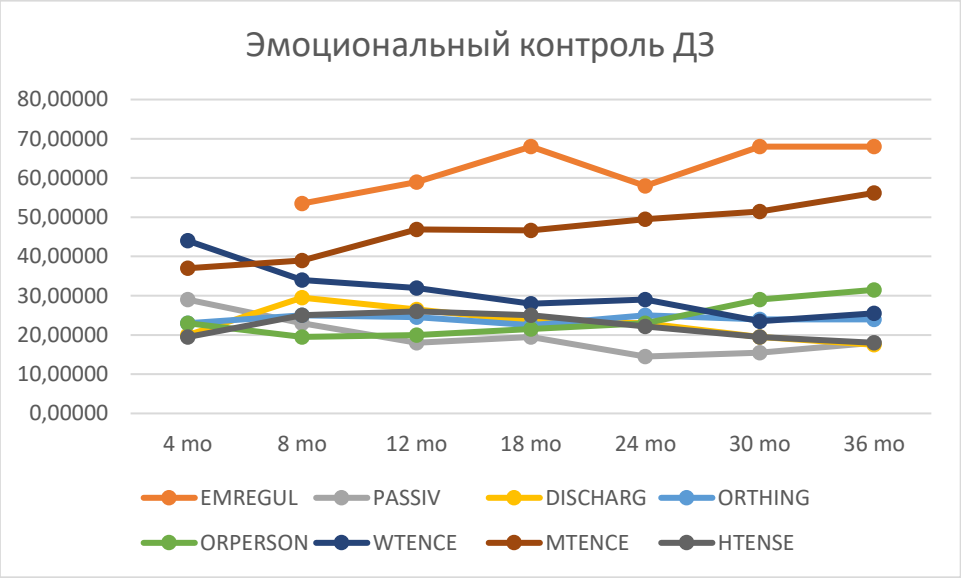

Рис.5.7. Средние значения показателей эмоционального контроля ДЗ близнецов (WTENCE – слабое напряжение; MTENCE – среднее напряжение; HTENCE – высокое напряжение; PASSIV – пассивность; ORPERSON – ориентация на людей; ORTHING – ориентация на предметы; DISCHARGE – неориентированные разрядки; EMREGUL – эмоциональная регуляция)

Здесь можно отметить более низкие в целом показатели эмоциональной регуляции у близнецов (особенно МЗ), чем у ОР детей. Значимые различия между группами детей наблюдаются по количеству состояний среднего и высокого напряжения, темпераментального контроля эмоций и ориентации на человека (табл. 5.3). Ориентация на человека – стратегия поведения, тесно связанная с развитием эмоционального контроля и предполагающая использование ребенком возможностей родителя как ресурса регуляции поведения. По количеству состояний среднего напряжения одиночнорожденные дети значимо превосходят близнецов в период с 8 до 30 мес., а количество состояний высокого напряжения, напротив, у них ниже в период с 4 до 18 мес. Также у них выше темпераментальный контроль эмоций, соответственно, меньше неориентированных разрядок, и во всех возрастах, кроме 4 мес., они чаще используют стратегию ориентации на человека.

Таблица 5.3.

Сравнение близнецов и одиночно рожденных детей по показателям эмоционального контроля

	Среднее напряжение (Me)	Высокое напряжение (Me)	Контроль (Me)	Ориентация на человека (Me)	Разрядки (Me)
ОР 4 мес	38	**14.5****	1,425	**21****	23.5
МЗ 4 мес	37	**20****	1.3	**26****	26
ДЗ 4 мес	37	**19.5****	1.26	**23***	20
ОР 8 мес	**48***	**20****	**1.67***	**24****	**24****
МЗ 8 мес	**38***	**28****	**1.48***	**19****	**30****
ДЗ 8 мес	**39***	**25***	**1.42****	**19.5****	**29.5***
ОР 12 мес	**53****	**19****	**1.84****	**28****	**23***
МЗ 12 мес	**48****	**23.5**	**1.67***	22	**27***
ДЗ 12 мес	**46.9****	**26****	**1.7****	**20****	26.5
ОР 18 мес	**59****	**18****	**2.03***	**31****	**18****
МЗ 18 мес	**52****	**25****	**1.87****	**28***	26
ДЗ 18 мес	**46.65****	**25****	**1.64****	**21.5****	**23.5****
ОР 24 мес	**55****	17.5	**2.04****	**30***	**18****
МЗ 24 мес	**52***	22.1	**1.85***	28	21
ДЗ 24 мес	**49.5****	22.2	**1.74****	**23***	**23****
ОР 30 мес	58	**16***	1.94	33	16
МЗ 30 мес	**53.88***	15.9	1.86	29	**14***
ДЗ 30 мес	**51***	**19***	1.96	29	**19***

(* - $p<0.05$, ** - $p<0.01$)

Нужно отметить, что МЗ близнецы используют стратегию ориентации на человека несколько чаще, чем ДЗ близнецы (это можно наблюдать в 4, 18, 24 мес.). На наш взгляд, это может свидетельствовать о компенсаторной роли этой стратегии. Другие показатели эмоционального контроля (состояния различного уровня напряжения, контроль, неориентированные разрядки) у МЗ близнецов свидетельствуют о проблемах с эмоциональным контролем, и стратегия ориентации на человека позволяет детям получить поддержку в регуляции извне, от взрослых и компенсировать недостаток не только эмоционального, но и, как было показано выше, и когнитивного контроля.

Развитие контроля действий также имеет свою специфику у близнецов (Рис. 5.8 и 5.9). В целом, однако, можно отметить, что показатели контроля действий у одиночнорожденных детей и близнецов находятся на сходном

уровне, что может говорить о важности этого компонента контроля поведения на ранних этапах развития.

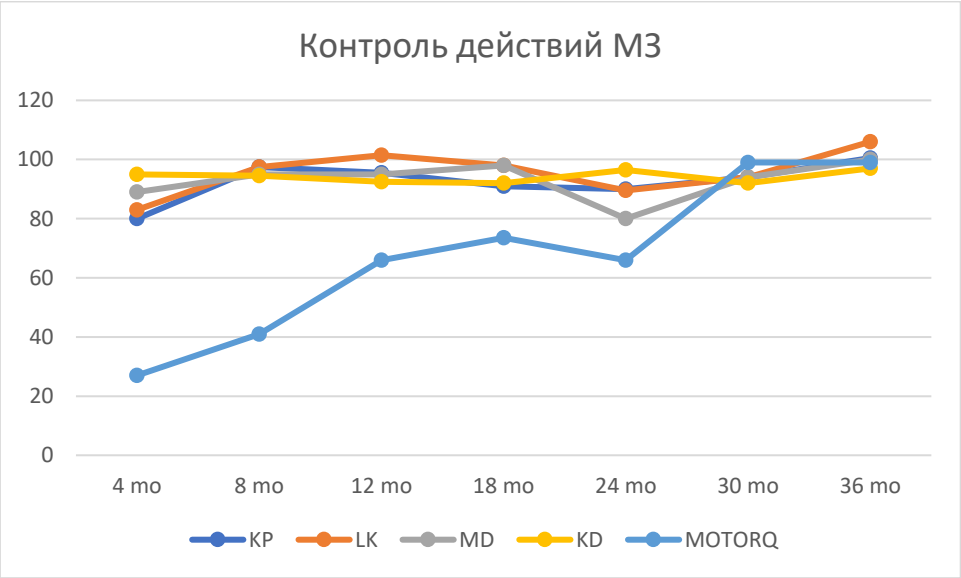

Рис. 5.8. Средние значения показателей контроля действий МЗ близнецов (KP – контроль позы; LK – локомоции; MD – манипуляции; KD – контроль действий; MOTORQ – качество моторики)

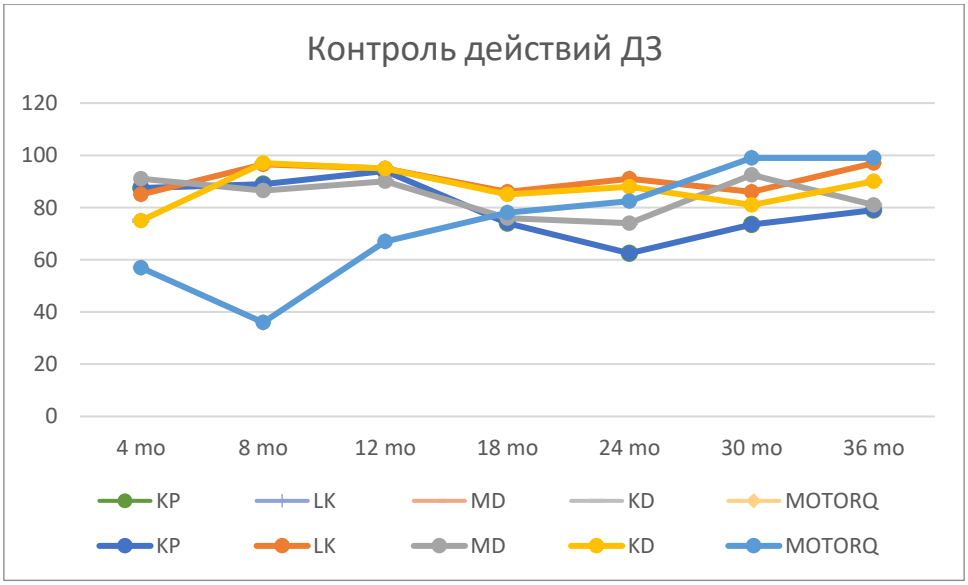

Рис. 5.9. Средние значения показателей контроля действий ДЗ близнецов (KP – контроль позы; LK – локомоции; MD – манипуляции; KD – контроль действий; MOTORQ – качество моторики)

Из различий можно отметить сниженное качество моторики у МЗ близнецов в 4 мес. (МЗ близнецы – 27%, одиночные дети 57%, $p<0.01$). Это

связано с биологическим риском близнецовости – недоношенность, низкий вес при рождении, гипертонус, хотя к 2 годам близнецы догоняют по оценкам ОР детей. В 18 мес. МЗ близнецы опережают ДЗ близнецов в развитии контроля позы и локомоций (контроль позы МЗ близнецы 91 балл, ДЗ близнецы 74 балла, $p<0.01$; локомоции МЗ близнецы – 98 баллов, ДЗ близнецы – 86 баллов, $p<0.01$). И ОР дети и близнецы демонстрируют в 24 мес. снижение показателя манипулятивных действий, что может говорить о примерно одинаковых темпах развития контроля действий у ОР детей и близнецов. МЗ близнецы продолжают обгонять ДЗ в показателях контроля действий и в 36 мес. (контроль позы МЗ – 100.5 баллов, ДЗ – 79 баллов, $p<0.01$; локомоции МЗ 106 баллов, ДЗ – 97 баллов, $p<0.05$; манипуляции – МЗ 100 баллов, ДЗ 81 балл, $p<0.05$) (у ОР детей эти показатели выше, чем у МЗ близнецов, но количество детей в этой возрастной группе не позволяет провести надежное сравнение).

Можно отметить, что поддержка родителями МЗ близнецов играет роль и в более быстром становлении у них контроля действий.

Таким образом, сравнивая развитие компонентов контроля поведения у близнецов и ОР детей, можно видеть различный характер развития тех или иных компонентов в этих группах, неравномерность развития компенсацию недостаточного уровня контроля поведения за счет внешней поддержки или за счет развития других компонентов контроля поведения.

Таким образом, наблюдается гетерохронность в развитии разных компонентов регуляции поведения (эмоционального, когнитивного, контроля действий). Контроль действий развивается наиболее активно в 1-й год жизни, как у МЗ, так и у ДЗ близнецов. При этом контроль действий у МЗ, находясь на более высоком уровне относительно других компонентов контроля поведения, может играть компенсаторную роль. Различия в когнитивном и эмоциональном контроле проявляются на 2-3-ем году жизни и могут быть связаны с различным использованием близнецами поддержки родителей как ресурса для контроля поведения.

Для проверки предположения о вкладе родительского отношения в контроль поведения близнецов был проведен регрессионный анализ. Далее сравнивались по вкладу биологических факторов (вес при рождении, гестационный возраст, хронологический возраст) и отношения родителей (шкалы родительского отношения опросника «День ребенка») те показатели контроля поведения, где были получены наиболее заметные различия между одиночно рожденными детьми и близнецами и МЗ и ДЗ близнецами.

Из когнитивного контроля были взяты шкалы речи, экстраполяции и категоризации (табл. 5.4).

Таблица 5.4

Результаты регрессионного анализа когнитивного контроля близнецов

Показатели	R^2	F	df	β	p
МЗ					
Речь	**0.289**	**6.545**	**8.101**		**0.000001**
Возраст				-0.22	
Гестационный возраст				-0.57	
Вес при рождении				0.408	
Тревожность матери				-0.38	
Ослабление связи				0.198	
ДЗ					
Речь	**0.108**	**8.133**	**2.116**		**0.000495**
Строгость матери				-0.34	
МЗ					
Категоризация	**0.404**	**8.379**	**10.990**		**0.0000**
Возраст				-0.29	
Гестационный возраст				-0.73	
Вес при рождении				0.627	
Тревожность матери				-0.30	
Ослабление связи				0.250	
Любовь матери				0.272	
Ригидность матери				0.195	
ДЗ					
Категоризация	**0.421**	**11.744**	**8.110**		**0.0000**
Возраст				-0.37	
Гестационный возраст				-0.19	
Воспитание				0.741	
Снисходительность матери				0.239	
Строгость матери				-0.32	
Строгость отца				-0.32	
МЗ					
Экстраполяция	**0.288**	**5.899**	**9.100**		**0.000**
Гестационный возраст				-0.65	
Вес при рождении				0.509	
Тревожность матери				-0.38	
Воспитание				-0.25	
ДЗ					
Экстраполяция	**0.145**	**3.231**	**9.109**		**0.002**
Строгость матери				-0.31	

Можно видеть, что биологические факторы (вес и гестационный возраст) вносят существенный вклад в развитие различных способностей, связанных с когнитивным контролем, у МЗ близнецов, в отличие от ДЗ (у

которых отмечается только небольшой вклад гестационного возраста в экстраполяцию). Также у МЗ близнецов более значителен вклад характеристик родительского воспитания в указанные способности, что подтверждает предположение об опоре этой группы детей на внешние ресурсы регуляции. Далее был рассмотрен вклад показателей родительского отношения в эмоциональный контроль (табл. 5.5)

Таблица 5.5

Результаты регрессионного анализа эмоционального контроля близнецов

Показатели	R^2	F	df	β	p
МЗ					
Ориентация на человека	**0.161**	**6.244**	**4.105**		**0.00015**
Возраст				0.370	
Гестационный возраст				-0.30	
Любовь матери				0.195	
ДЗ					
Ориентация на человека	**0.291**	**7.904**	**7.111**		**0.00000**
Возраст				0.534	
Ригидность матери				-0.24	
Строгость отца				0.223	
Ослабление связи				-0.19	

Ориентация на человека усиливается с возрастом, однако у МЗ близнецов гестационный возраст вновь вносит в нее существенный вклад, наряду с любовью матери. У ДЗ близнецов, помимо возраста, предикторами ориентации на человека также являются характеристики родительского отношения, но скорее с отрицательным вкладом – ее росту способствуют низкая ригидность матери, усиление связи «мать-ребенок» и повышение строгости отца. С учетом того, что в близнецовых семьях матери в целом более ригидны, а в семьях ДЗ близнецов связь «мать-ребенок» слабее, чем в семьях МЗ близнецов (Виленская, Сергиенко, 2001), неудивительно, что ориентация на человека у ДЗ близнецов ниже, чем у МЗ.

Таблица 5.6

Результаты регрессионного анализа контроля действий близнецов

Показатели	R^2	F	df	β	p
МЗ					
Контроль позы	**0.391**	**8.008**	**10.990**		**0.0000**
Гестационный возраст				-0.47	
Тревожность матери				-0.36	
Ригидность матери				0.367	
Любовь матери				0.234	
Строгость отца				-0.32	
МЗ					
Локомоции	**0.380**	**8.421**	**9.100**		**0.0000**
Возраст				0.333	
Гестационный возраст				-0.57	
Тревожность матери				-0.20	
Ригидность матери				0.329	
Любовь матери				0.26	
Строгость отца				-0.23	
ДЗ					
Локомоции	**0.061**	**2.100**	**7.111**		**0.049**
Любовь матери				0.196	
Строгость отца				-0.19	
МЗ					
Манипуляции	**0.31**	**6.417**	**9.100**		**0.0000**
Возраст				0.308	
Гестационный возраст				-0.45	
Тревожность матери				-0.28	
Ригидность матери				0.253	
Строгость отца				-0.32	
ДЗ					
Манипуляции	**0.063**	**2.992**	**4.114**		**0.022**
Гестационный возраст				-0.27	
Снисходительность матери				0.136	

(для контроля позы результат регрессии у ДЗ близнецов оказался незначимым)

При сравнении результатов регрессионного анализа контроля действий (табл. 5.6) для МЗ и ДЗ близнецов обращает на себя внимание, что у ДЗ близнецов регрессионное уравнение объясняет очень малую часть дисперсии результатов, т.е. у них контроль действий в значительно меньшей степени связан с биологическими факторами и с отношением родителей, чем у МЗ близнецов, и чем показатели когнитивного и эмоционального контроля. Биологические факторы (гестационный возраст) вносят более заметный вклад в контроль действий МЗ близнецов, чем ДЗ.

Можно сделать вывод о большем вкладе биологических факторов в развитие контроля поведения МЗ близнецов и о большей их зависимости от родителей при регуляции поведения в раннем возрасте. При этом выделяются некоторые характеристики родительского отношения, которые вносят вклад в большинство показателей контроля поведения. Это тревожность матери, вносящая отрицательный вклад практически во все компоненты контроля поведения у МЗ близнецов и в эмоциональный контроль у ДЗ близнецов. Ригидность матери, напротив, вносит положительный вклад в контроль поведения у МЗ. Способствуют развитию контроля поведения также характеристики теплого, поддерживающего отношения к детям (любовь, снисходительность матери). Строгость отца влияет на развитие контроля поведения отрицательно – при этом строгость матери существенного вклада в контроль поведения не вносит. Эти результаты подтверждают выводы, сделанные на выборке одиночно рожденных детей: эмоциональная теплота и поддержка вместе с установлением и поддержанием четких правил помогает развитию контроля поведения в раннем возрасте, однако чрезмерная озабоченность соблюдением правил, строгость может негативно сказаться на контроле поведения.

Нужно отметить, что такая сложная психическая функция, как категоризация, оказывается в значительной мере подвержена влиянию биологических факторов. Также обращает внимание, что гестационный возраст входит в регрессионное уравнение с обратным знаком, т.е. дети с меньшим гестационным возрастом имеют более высокий контроль поведения. Видимо, это связано с тем, что родители больше уделяют внимание детям, родившимся раньше срока, больше их поддерживают, что позволяет компенсировать риски, связанные с недоношенностью. Нужно отметить, что в выборке близнецов дети, как правило, имели небольшую недоношенность (М=36.8 нед., вес М=2421.7 г для МЗ близнецов и М=37.4 нед., вес М=2584.8 г для ДЗ близнецов, гестационный возраст был в диапазоне 33-40 нед., средний вес находится у границы биологического риска).

При проверке того, вносят ли биологические факторы вклад в поведение родителей, обнаружилось, что, хотя у обоих типов близнецов наиболее существенный вклад в родительское поведение для большинства шкал вносит возраст. т.е. поведение родителей меняется по мере того, как растут их дети, но у МЗ близнецов вклад гестационного возраста следующий по значимости.

Матери МЗ близнецов с меньшим гестационным возрастом меньше демонстрируют любовь к детям (R^2=0.095, F=11.6, df= 2.19, $\beta_{Gestage}$=0.185) зато более снисходительны к ним (R^2=0.015, F=2.57, df= 2.19, $\beta_{Gestage}$=-0.19) и поддерживают с ними более тесную связь (R^2=0.283, F=27.55, df= 3.19, $\beta_{Gestage}$ =0.417, $\beta_{Birthweight}$ =-0.45), отцы таких детей меньше любят, но и менее строги к ним (R^2=0.25, F=2.57, df= 23.34, $\beta_{Gestage}$ =0.22).

У ДЗ близнецов с меньшим гестационным возрастом матери их также любят меньше (R^2=0.085, F=6.62, df= 3.18, $\beta_{Gestage}$=0.19), а отцы, напротив, больше (R^2=0.077, F=8.61, df= 2.18, $\beta_{Gestage}$=-0.25),

Видимо, большая снисходительность матерей по отношению к родившимся раньше срока МЗ близнецам, и более тесная связь с ними (мама не работает, не оставляет ребенка под чьим-либо присмотром, все время находится в доступности для ребенка), позволяет отчасти компенсировать этот фактор биологического риска, и дети с меньшим гестационным возрастом получают даже некоторое преимущество.

В целом, как нам представляется, можно говорить о существовании различных стратегий в формировании регуляции поведения у МЗ и ДЗ близнецов. Одна стратегия заключается в том, что ребенок, вначале опирающийся в осуществлении регуляции поведения на внешнюю поддержку в лице родителей, затем, продолжая ориентироваться на людей в своем поведении, активно использует речь, выражение эмоций для коммуникации, постепенно к трем годам переходит в значительной мере к самостоятельной регуляции своего поведения, все более отделяясь от родителей. Данная стратегия используется преимущественно ДЗ близнецами, а также одиночно рожденными детьми. Другая стратегия основывается на внутренних

регуляторных возможностях при тесных симбиотических отношениях с родителями, особенно с матерью. Эта симбиотическая связь сохраняется дольше, чем в предыдущем случае, практически до конца рассматриваемого периода (три года), и дети продолжают нуждаться в помощи извне для регуляции своих состояний (и поведения). Такие дети, возможно, чуть больше ориентированы на взаимодействие с предметами или же пассивны.

Эти стратегии связаны с типом родительского отношения к детям: аффективно положительное отношение к ребенку при достаточно упорядоченной среде и соблюдении режимных моментов в первом случае или симбиотическая связь матери с ребенком при строгом отношении к нему и жесткой регламентации среды - во втором. Как мы видим, стиль родительского отношения в семьях близнецов не всегда является оптимальным для развития регуляции поведения детей. В случае рождения близнецов ситуация развития детей во многом осложняется тем, что матери близнецов часто оказываются не готовыми к своей не вполне обычной роли. Нередко они бывают чересчур тревожными и ригидными (Виленская, Сергиенко, 2001). Кроме того, первые контакты матери с одним или обоими близнецами довольно часто нарушаются из-за необходимости госпитализации детей вследствие имеющихся у них соматических проблем. Тот факт, что близнецы получают меньше родительского внимания (как это наблюдалось и в нашем исследовании), неоднократно отмечался в литературе (Alin-Akerman, 1987, Robin et al., 1996). Недостаточная стимуляция, по нашим данным, более характерна для семей ДЗ (Виленская, 2007). Однако если в младенчестве это играет негативную роль, то в более старшем возрасте (после двух лет) ослабление симбиотической связи между матерью и ребенком имеет уже положительное значение (Виленская, 2010).

В динамике когнитивного развития выдвинутые предположения о более успешном формировании регуляции поведения у ДЗ близнецов (в том числе ее когнитивной составляющей) в связи с разным типом взаимодействия с родителями также находят свое подтверждение - индексы ментального и

психомоторного развития у ДЗ близнецов в целом выше, чем у МЗ. Психическое развитие ДЗ близнецов более гармонично (Сергиенко, Рязанова, 1999). В соответствии с этими результатами находятся также данные о корреляции шкал теста "День ребенка" и субшкал ментальной шкалы теста Бейли. На 2-м году жизни у ДЗ близнецов наблюдается активное развитие речевой регуляции поведения, у МЗ близнецов это происходит на один год позже. Подобное может происходить, однако, отчасти под генетическим влиянием, начинающим действовать при переходе от младенчества к раннему детству. Как предполагает Р. Пломин (R. Plomin) с коллегами, экспликация генов речевого развития обусловливает изменения в развитии общей когнитивной способности (Plomin, DeFries, 1998).

Можно заключить, что развитие контроля поведения происходит неравномерно и нелинейно и имеет своеобразие у детей из групп биологического и психологического риска – монозиготных (МЗ) и дизиготных (ДЗ) близнецов (специфические стратегии компенсации регуляторного дефицита), поскольку средовые влияния, специфично преломляются в индивидуальности детей, что соответствует основополагающему принципу, сформулированному С.Л. Рубинштейном: «внешние причины действуют через внутренние условия».

§5.3. Варианты развития контроля действий

Далее мы рассмотрим, как различается контроль поведения у детей при низком или высоком уровне развития одного из его компонентов, т.е. попробуем выявить закономерности, характерные для определенных профилей контроля поведения.

Различный характер связей компонентов контроля поведения в группах детей с различным его профилем может говорить о начале формирования у детей индивидуальных вариантов контроля поведения. При этом в каждом варианте такого профиля контроль поведения может опираться на различные

ресурсы, позволяющие индивидуально-специфичными путями компенсировать недостаточность того или иного компонента.

Младенческий возраст

Для контроля действий в раннем возрасте наиболее показательным оказался показатель качества моторики. Этот показатель оценивается по наблюдениям экспериментатора при выполнении ребенком заданий теста «Шкалы развития младенцев Бейли» и практически впрямую оценивает степень регуляции ребенком собственных движений. Мы рассмотрели возрасты, выявленные ранее как наиболее значимые, переходные либо в развитии субъекта (8 мес. – переход к стадии триадического взаимодействия, 18-24 мес. – переход от преимущественно внешней к более самостоятельной, внутренней регуляции поведения ребенка).

При анализе различий между детьми с высокими и низкими показателями качества моторики было обнаружено, что эти группы детей различаются также и по эмоциональному контролю. В 8 мес. это различия по слабому напряжению ($U=55.00$, $p=0.05$) и пассивности ($U=54.50$, $p=0.046$) (также и по ориентации на задание ($U=49.00$, $p=0.025$) и манипуляциям ($U=10.00$, $p=0.03$)). Близнецы в этом возрасте различаются только по ориентации на задание ($U=12.00$, $p=0.038$ МЗ и $U=7.50$, $p=0.013$ ДЗ).

В 18 мес. у ОР детей различия отмечаются по эмоциональной регуляции ($U=66.00$, $p=0.035$) и контролю ($U=60.50$, $p=0.02$) и в 24 мес. по эмоциональной регуляции ($U=25.00$, $p=0.003$). Среди МЗ близнецов в 18 мес. дети с разным уровнем контроля действий различаются по ориентации на человека, контролю, среднему напряжению и эмоциональной регуляции, а среди ДЗ близнецов – только по количеству состояний высокого напряжения. В 24 мес. среди близнецов обоих типов эти группы отличаются по уровню пассивности и эмоциональной регуляции, а среди ДЗ близнецов еще и по количеству состояний слабого напряжение и ориентации на человека.

Можно видеть, что уровень развития контроля действий вплоть до 3-летнего возраста сопряжен с уровнем эмоционального контроля. Это может

служить подтверждением ранее высказанного предположения о том, что контроль действий обеспечивает возможности регуляции эмоций и, следовательно, эмоционального контроля.

Далее анализировался характер взаимосвязей между показателями контроля поведения у детей с высоким и низким контролем действий (рис. 5.10 и 5.11) (в качестве показателя контроля действий рассматривалась оценка качества моторики из поведенческой шкалы теста BSID-2).

В группе детей с низким качеством моторики отмечены связи между всеми компонентами контроля поведения – 8 связей контроля действий и когнитивного контроля, 7 связей между контролем действий и эмоциональным контролем и 7 связей между когнитивным контролем и эмоциональным контролем (рис.5.10)

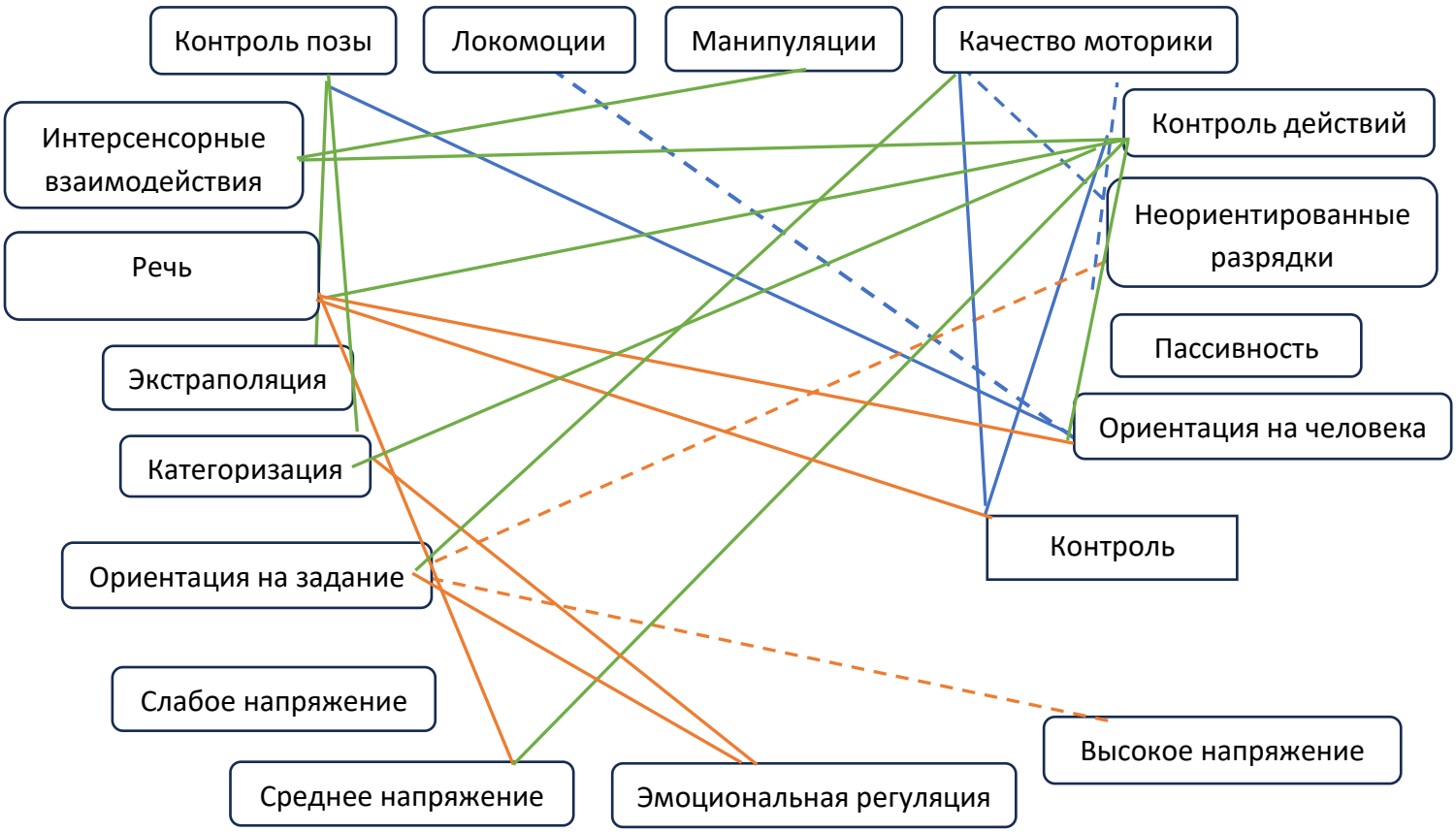

Рис.5.10. Схема корреляций показателей контроля поведения в группе детей с низким уровнем контроля действий (зеленым цветом показаны связи между когнитивным контролем и контролем действий, синим – между контролем действий и эмоциональным контролем, оранжевым – между эмоциональным и когнитивным контролем).

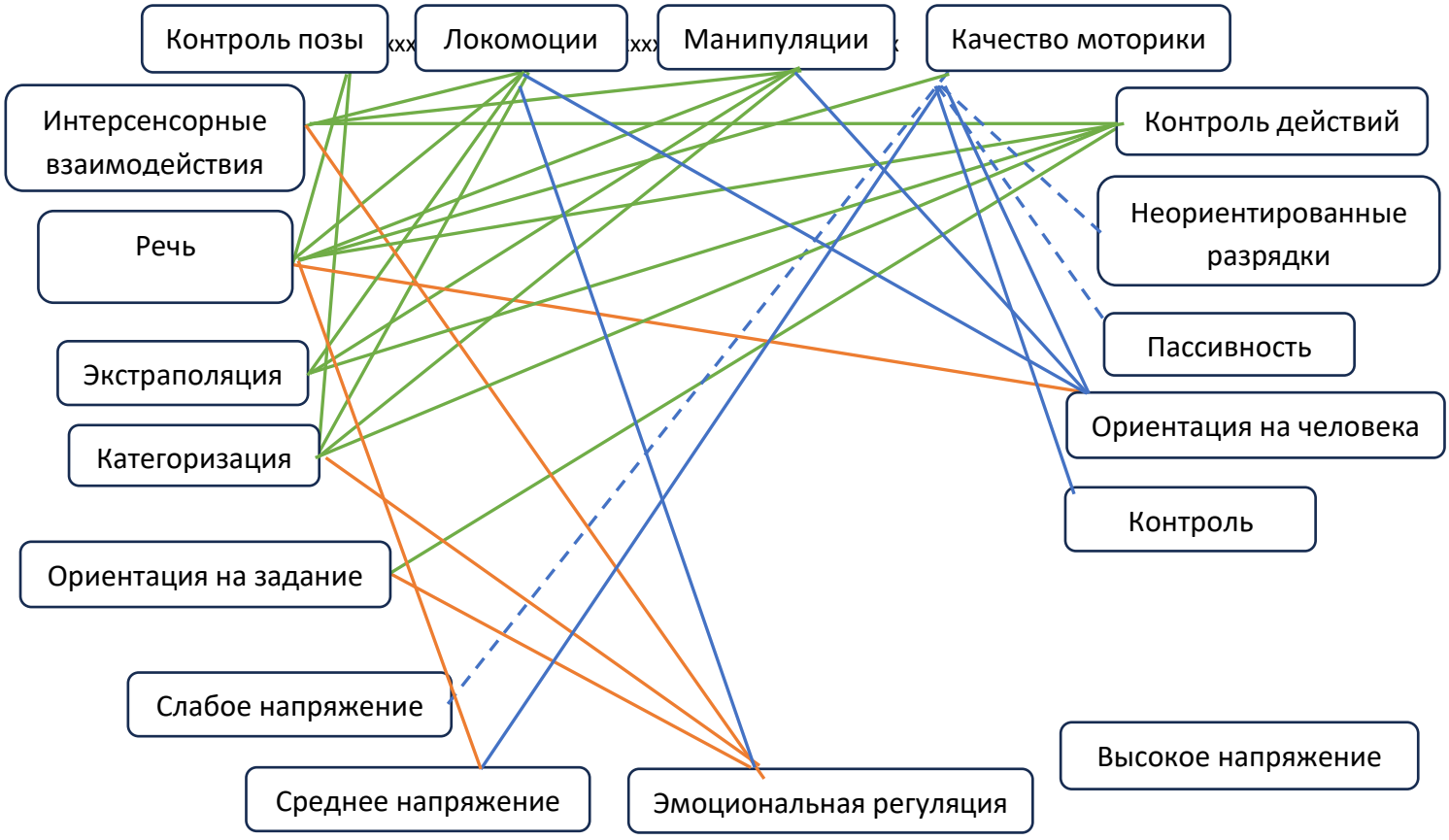

Рис.5.11. Схема корреляции показателей контроля поведения в группе детей с высоким уровнем контроля действий (зеленым цветом показаны связи между когнитивным контролем и контролем действий, синим – между контролем действий и эмоциональным контролем, оранжевым – между эмоциональным и когнитивным контролем).

При сравнении этих двух групп можно выделить некоторые общие черты. Часть связей у них сходна. Это взаимосвязи между субшкалой речи (когнитивный контроль) и субшкалами контроля позы (r=0.52, p=0.005 в группе с низким уровнем контроля действий и r=0.27, p=0.02 в группе с высоким уровнем контроля действий), локомоций (r=0.46, p=0.017 и r=0.33, p=0.005), манипуляций (r=0.42, p=0.03 и r=0.34, p=0.004), контроля действий (r=0.50, p=0.005, и r=0.47, p=0.00005) (контроль действий), ориентации на человека (эмоциональный контроль) (r=0.41, p=0.03 и r=0.27, p=0.02). Также это связи интерсенсорных координаций (когнитивный контроль) с манипуляциями (r=0.50, p=0.005 и r=0.30, p=0.01), и контролем действий (контроль действий) (r=0.52, p=0.005 и r=0.69, p=0.000), а также качества моторики (контроль действий) с темпераментальным контролем эмоций

(r=0.35, p=0.01 и r=0.44, p=0.000), и неориентированными разрядками (эмоциональный контроль) (r=-0.38, p=0.004, и r=-0.37, p=0.0001), а также ориентации на задание и эмоциональной регуляции (эмоциональный контроль) (r=0.32, p=0.03 и r=0.32, p=0.001). В обеих группах наибольшее количество связей у субшкал речи и контроля действий.

В группе детей с высоким контролем действий связей больше, но, если в группе с низким контролем действий связи между всеми компонентами контроля поведения распределены равномерно, то в группе с высоким уровнем контроля действий более тесно связаны между собой контроль действий и когнитивный контроль. Несколько меньше связей между показателями контроля действий и эмоционального контроля, связей между когнитивным и эмоциональным контролем мало. Возможно, такое изменение в характере корреляций отражает начинающуюся дифференциацию компонентов контроля поведения.

Дошкольный возраст

При изучении детей дошкольного возраста наибольший интерес для нас представляли индивидуальные различия в контроле действий, т.к. именно в дошкольном возрасте, по нашим предположениям, он переходит в произвольный, а затем и в волевой контроль. Контроль действий перестает относиться исключительно к сфере управления тонкими и крупными движениями, поддержания позы, и включает в себя регуляцию более сложного поведения, выстраивания цепочек целенаправленных действий, поведения, направленного на достижения цели, поведения, подчиняющегося определенному правилу. Сходные идеи можно найти в работах Е.О. Смирновой (Смирнова, 1990, 2015), которая рассматривает развитие произвольности как развитие средств овладения собой и своим поведением, включая в этот процесс и возникновение произвольных предметных движений, и затем использование ребенком речи для саморегуляции поведения. В рамках системно-субъектного подхода произвольность исполнительных действий, способность подчинять поведение определенным

целям, стандартам, смыслам включает обеспечение тормозного контроль, гибкость когнитивных и эмоциональных процессов, программирование действий, интеграцию информации (Сергиенко, 2011). Таким образом, исследователи, стоящие на совершенно различных теоретических позициях, в отношении произвольности приходят к сходному ее пониманию.

В нашем исследовании участвовали дети 3-5 лет: дети 3 лет (42 ребенка (23 девочки), в возрасте 35–46 мес. (M=41.92, SD=2.91)), 4 лет (44 ребенка (23 девочки), в возрасте 48–59 мес. (M=53.32, SD=3.05)) и 5 лет (29 человек (17 девочек), в возрасте 60-71 мес. (M=64.59, SD=3.10)) (Всего 119 срезов) (более подробно это исследование описано в работе (Виленская, 2019б)).

В главе 3 была описана ведущая роль контроля импульсивности для развития как контроля поведения, так и модели психического в дошкольном возрасте, поэтому в качестве показателя контроля действий был выбран именно контроль импульсивности, представленный результатами задачи «День-Ночь» (показатель способности оттормаживать очевидный ответ и выдавать ответ менее очевидный, но соответствующий правилу).

Дети в каждом возрасте были разделены на две группы по медианному критерию по результатам выполнения этой задачи. Далее мы сравнивали группы детей импульсивных и неимпульсивных в каждом возрасте отдельно.

В группе 3-летних детей импульсивные дети от неимпульсивных отличаются только по успешности выполнения моторных проб. Менее импульсивные дети лучше их выполняют (U=68.00, p=0.039).

Таким образом, способность контролировать движения действительно, связана со способностью оттормаживать импульсивные ответы, причем, как в когнитивном аспекте, так и в поведенческом (как предполагали, например, Джахроми и Стифтер (Jahromi, Stifter, 2008).

В группе 4-летних детей обнаружилось, что импульсивные и неимпульсивные дети практически не различаются ни по одному из измерений контроля поведения, однако дети, успешно выполняющие задачу День-Ночь,

лучше справляются с моторными пробами (как и в предыдущем возрасте) (U=33.50, p=0.049), а также они менее тревожны (U=28.00, p=0.026).

В группе детей 5 лет различия между группами импульсивных и неимпульсивных детей были обнаружены только по невербальному интеллекту: баллы по субтесту «Кубики Кооса» (U=32.00, p=0.002) и соответственно по невербальному ментальному возрасту (U=38.50, p=0.006). Здесь тенденция к лучшему моторному качеству, лучшему контролю движений, и лучшей способности действовать целенаправленно или по образцу у детей с хорошим контролем импульсивности продолжается и переходит на новый уровень, приводя к более высоким показателям невербального интеллекта – способности успешно анализировать и создавать ментальные репрезентации образца в задачах с кубиками Кооса и реализовывать эти репрезентации в действиях.

Рассмотрим теперь связи внутри каждой группы, чтобы определить, если у них своеобразие, и попытаться выделить типы или профили контроля поведения.

Группы импульсивных и неимпульсивных 3-летних детей различаются только наличием у импульсивных детей связи между вербальным интеллектом и успешностью решения задачи День-Ночь (r= -.86, p<.03), т.е. способностью подчиняться правилу, оттормаживая очевидный импульсивный ответ в пользу ответа менее очевидного, но соответствующего правилу. Это согласуется с ранее высказанным предположением о ресурсности вербального интеллекта для контроля поведения (Виленская, 2016в). Обращает на себя малое количество взаимосвязей между компонентами контроля поведения в данном возрасте. Эта же тенденция к дифференциации отдельных компонентов контроля поведения наблюдалась нами ранее в исследовании контроля поведения в раннем возрасте (Сергиенко и др., 2010).

Среди 4-летних наблюдалась та же тенденция – большее количество взаимосвязей в группе импульсивных детей (т.е., не справляющихся с задачей)

и отсутствие связей в группе детей, успешных в контроле импульсивного поведения.

У детей, неуспешных в задаче «День-Ночь», напротив, наблюдались связи успешности в этой задаче как с вербальным ($r=-.54$, $p<.01$), так и с невербальным ментальным возрастом ($r=-.47$, $p<.05$). Тревожность отрицательно связана со способностью тормозить импульсивное поведение в задаче на задержку вознаграждения ($r=-.47$, $p<.05$). Можно видеть, что способность контролировать импульсивное поведение связана в этой группе и с когнитивным, и с эмоциональным контролем. Можно предположить, что способность контролировать импульсивные побуждения (важнейшая предпосылка для развития произвольности) – такая ключевая черта контроля поведения, что отставание в ее развитии сказывается на всех аспектах контроля поведения.

В возрасте 5 лет наблюдается та же тенденция – б*о*льшее количество взаимосвязей между показателями контроля поведения у детей, менее успешных в контроле импульсивности, по сравнению с более успешными детьми.

Единственная взаимосвязь в группе детей, успешных в контроле импульсивности – между тревожностью и разницей между хронологическим и невербальным ментальным возрастом ($r=-.46$, $p<.05$), у менее тревожных детей эта разница больше, т.е. они более значительно превосходят возрастную норму для выполнения субтеста «Кубики Кооса». В группе условно импульсивных детей также наблюдается связь с тревожностью, но для результата выполнения моторных проб ($r=.57$, $p<.05$), причем в выполнении этих проб, напротив, успешнее более тревожные дети. Видимо, тревожность здесь выступает как показатель мобилизации психики ребенка, играя роль своеобразного ресурса. В то же время в этой группе детей наблюдается интересный феномен обратной взаимосвязи показателей вербального и невербального интеллекта (невербальный ментальный возраст связан с вербальным ментальным возрастом $r= -.63$, $p<.05$ и с результатом субтеста

«Словарный r=-.67, p<.05). С учетом того, что невербальный ментальный возраст у них значимо ниже, чем у детей неимпульсивных, а вербальный ментальный возраст в этих двух группах не отличается, можно предположить компенсаторные отношения между вербальным и невербальным интеллектом.

Говоря о полученных результатах в целом, нужно отметить, что дети, различающиеся по показателям контроля действий, или произвольного контроля, а именно по показателям контроля импульсивности демонстрируют различия и по другим компонентам контроля поведения, а также своеобразие взаимоотношений отдельных компонентов контроля поведения. Наиболее явно выражено это в возрастной группе 4-летних детей. Связи контроля импульсивности с моторными способностями обнаруживаются и с других работах (Campbell et al., 2002, Fernandes et al., 2016)

Наши результаты, демонстрирующие взаимосвязь контроля действий и когнитивного контроля, хорошо согласуются с результатами, полученными, например, в работе Джахроми и Стифтер (Jahromy, Stifter, 2008), которые обнаружили, что оценки поведенческого контроля и ИФ коррелируют. Они подчеркивают, что оценки способности детей контролировать свое поведение связаны именно с теми показателями ИФ, где требуется физически оттормаживать доминирующие реакции. Мы также обнаружили связи способности к торможению импульсов и успешности детей в выполнении заданий, связанных с моторной деятельностью (моторные пробы, складывание кубиков в субтесте «Кубики Кооса»).

Если в 3-4 года ведущую роль в организации контроля поведения играет контроль действий, и\или произвольный контроль, и важна именно способность организовывать сначала моторные действия, действовать по образцу, то в 5-летнем возрасте ресурсом для контроля поведения оказывается уже вербальный интеллект. В раннем возрасте также отмечалась центральная роль субшкалы речи в корреляционных плеядах в группах детей с различным уровнем контроля действий. Эти результаты подтверждают важнейшую роль речи в развитии саморегуляции в детском возрасте.

При сравнении детей с типичным развитием и с общим недоразвитием речи (78 чел., возраст 4-7 лет), значимые различия были обнаружены только в контроле действий в группе 4-хлетних детей (U = 83.0, p = .000), причем при уравнивании детей по вербальному ментальному возрасту эти различия сохранились.

Применение линейной регрессии показало, что контроль действий значимо предсказывается отнесением ребенка к группе типично развивающихся детей или детей с ОВЗ на всей выборке. Еще одним значимым параметром для предсказания уровня контроля действий оказался вербальный ментальный возраст. Регрессионное уравнение для контроля действий имело следующий вид:

Y=59.6-0.24 Здоровье+0.3*ВМВ (R=0.39; F=8.68; df=3.143)*

Таким образом, для успешного развития контроля поведения у детей с ОВЗ необходим определенный уровень развития и невербального, и, в первую очередь, вербального интеллекта (Виленская, 2018). Контроль действий оказывается наиболее тесно связан с вербальным ментальным возрастом и опосредованно – с развитием речи.

Однако различия в контроле действий были обнаружены также при сравнении детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и типично развивающихся детей, уравненных по хронологическому, вербальному и невербальному возрасту (25 детей с ОНР и 25 типично развивающихся детей, подобранных по хронологическому возрасту (Me = 61 мес. и 62 мес. соответственно) и вербальному (Me = 54 мес. в обеих группах) и невербальному (Me = 63 мес. в обеих группах) ментальному возрасту. Достоверные различия выявились только в контроле действий (выполнение моторных проб, $U = 176.5$, $p = .008$).

Таким образом, различия в контроле действий (наиболее рано развивающемся компоненте, основе для развития контроля поведения в целом) могут отражать ранние нарушения развития, приводящие к задержке как в речи, так и в контроле поведения (Виленская, Лебедева, 2019).

Более тесная связь между компонентами контроля поведения в группе импульсивных детей в возрасте 4-5 лет, чем в группе неимпульсивных детей, может быть проявлением общей несформированности контроля поведения и его недостаточной дифференцированности, как следствия этого. Можно предположить также, что способность к контролю импульсивности является базовой для контроля поведения в дошкольном возрасте, и ее недостаточность проявляется в уровне развития всех компонентов контроля поведения.

Можно предположить, что процесс дифференциации, начавшийся в раннем возрасте, продолжается у дошкольников. Если в раннем возрасте у детей с высоким уровнем контроля действий снижалось только количество связей между когнитивным и эмоциональным контролем по сравнению с детьми с низким уровнем контроля действий, то среди дошкольников, успешных в контроле импульсивности, практически не наблюдается связей между отдельными показателями контроля поведения, а среди импульсивных дошкольников таких связей в целом тоже немного, т.е. отдельные компоненты контроля поведения, отдельные субспособности, его составляющие, в этот период развиваются более или менее независимо.

Таким образом, контроль поведения в дошкольном возрасте представляет собой подвижную, динамичную структуру, где ключевую роль играет контроль действий, обеспечивающий становление произвольности и контроля импульсивности, а ресурсная основа его подвержена возрастным изменениям.

Младшие школьники

Дальнейшее изучение этого компонента контроля поведения проводилось на выборке младших школьников и подростков, уже в виде волевого контроля как преемника контроля действий, реализующего ту же функцию организации целенаправленного поведения, торможения импульсивных действий и активацию действий, релевантных ситуации.

Выборка младших школьников составила 219 человек (возраст Me=9.58, SD=0.72, 108 девочек). Оценка волевого контроля происходила по результатам

шкалы Достижение цели опросника Социально-эмоциональных навыков (Орел, Куликова, 2018). Когнитивный контроль оценивался при помощи методики ССПМД (Моросанова, Бондаренко, 2015), а эмоциональный контроль – при помощи шкалы Управление эмоциями из опросника Социально-эмоциональных навыков и показателя тревожности из Шкалы явной тревожности CMAS (адаптация Прихожан, 2009). Сравнивались, как и ранее, крайние группы по волевому контролю (Достижение цели). Результаты представлены на рисунках 5.12 и 5.13 (здесь и далее выделены показатели, где есть значимые различия на уровне $p<0.05$).

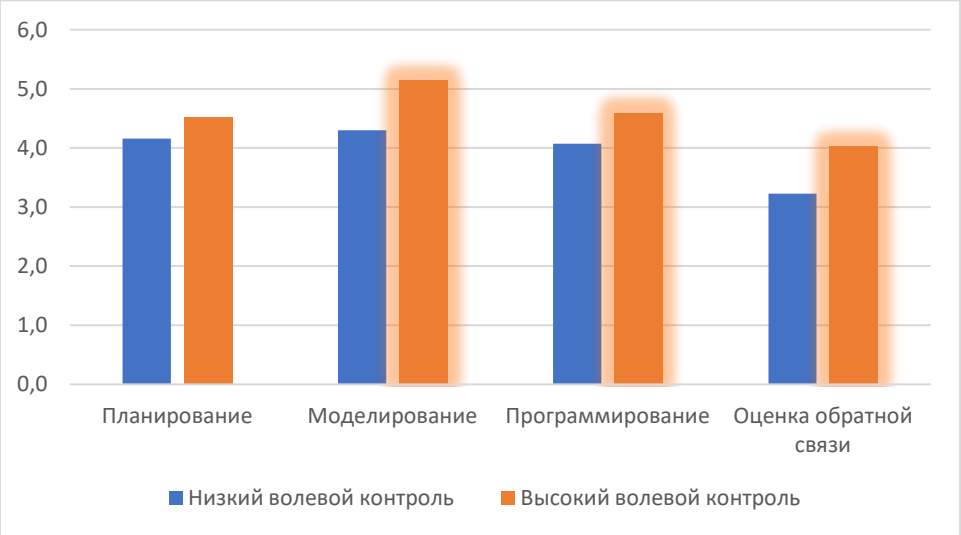

Рис.5.12. Сравнение показателей когнитивного контроля у детей с разным уровнем волевого контроля

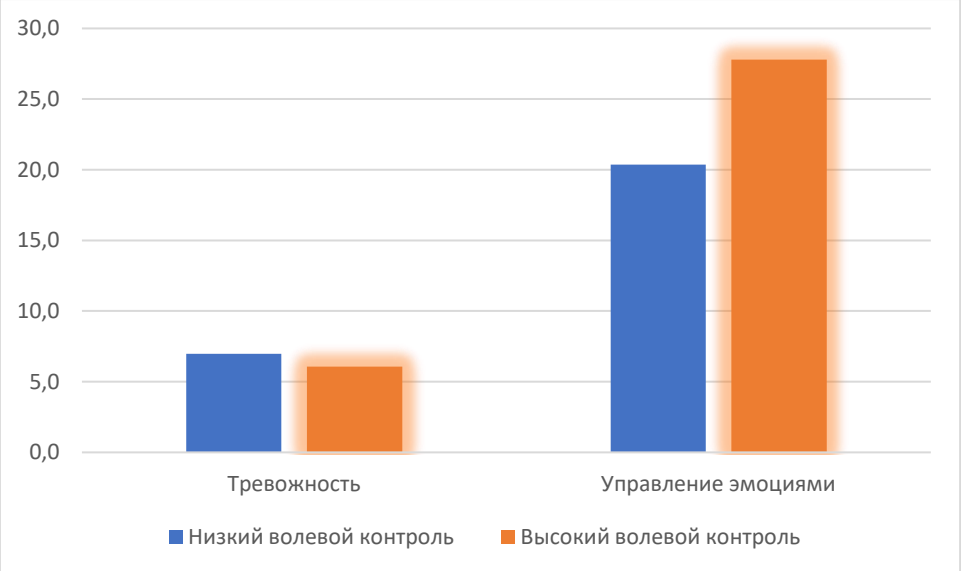

Рис. 5.13. Сравнение показателей эмоционального контроля у детей с разным уровнем волевого контроля

При низком уровне волевого контроля у детей снижаются также показатели когнитивного контроля (моделирование, программирование и оценка результата – значимые различия, программирование – на уровне тенденции) и эмоционального контроля (значимые различия, $p<0.05$).

Оценки контроля поведения, полученные от родителей (опросник BRIEF), подтверждают эту тенденцию, но лишь для когнитивного контроля. У детей с низким волевым контролем ниже оценки рабочей памяти ($p=0.028$), планирования ($p<0.006$) и мониторинга обратной связи $p<0.004$). Такие дети, с точки зрения родителей, также чаще проявляют симптомы гиперактивности (Опросник Сильные стороны и трудности) ($p<0.007$).

Помимо этого, дети с низким волевым контролем значимо ниже оценивают свое благополучие во всех сферах (благополучие в семье, в школе, в отношениях с учителями, с друзьями, в отношении к себе). Это перекликается с результатами, полученными в работах Д.А. Циринг и М. Климовой (Климова, 2018, Циринг, 2010), при изучении личностной беспомощности у подростков, где личностная беспомощность связана со склонностью к депрессии и тревожности и со сниженным контролем поведения.

Анализ связей между компонентами контроля поведения в группе с низким и с высоким волевым контролем, показал, что в обеих группах они связаны достаточно слабо. В группе с низким волевым контролем обнаружилась одна значимая связь – между показателями Достижение цели и Управление эмоциями ($r=0.49$, $p=0.000034$), т.е. между волевым и эмоциональным контролем. В группе с высоким волевым контролем были найдены связи между эмоциональным и когнитивным контролем: Программирование и Управление эмоциями ($r=0.35$, $p=0.0061$) и Оценка обратной связи и Управление эмоциями ($r=0.26$, $p=0.04$).

В этом возрастном периоде, видимо, можно говорить о дифференциации отдельных компонентов контроля поведения, что подтверждается далее

результатами сравнения групп, контрастных по показателям когнитивного и эмоционального контроля.

Подростковый возраст

Подростки, в рамках исследования, описанного в главе 2 (131 человек, 62 девочки, возраст Me=12.98, SD=0.87), были разделены на группы с высоким и низким контролем импульсивности (по оценке родителей, опросник BRIEF), далее сравнивались группы с оценками в верхнем и нижнем квартиле.

Для оценки волевого контроля использовались показатели шкал импульсивности и инициативности, а также оценка учителями способности ребенка соблюдать правила, для оценки эмоционального контроля – шкала контроля эмоций, для оценки когнитивного контроля – шкалы переключаемости, рабочей памяти, планирования, мониторинг обратной связи.

Также оценки контроля поведения в группах сопоставлялись с показателями социальной компетентности (как одного из показателей эффективности контроля поведения) – оценками учителей и сверстников

Подростки с различным уровнем контроля импульсивности значимо отличаются также по всем другим шкалам опросника BRIEF ($p<0.00002$), т.е. при низком/высоком уровне волевого контроля, когнитивный и эмоциональный контроль также оказываются низкими/высокими.

По мнению учителей, подростки с высоким уровнем контроля импульсивности, как и подростки с высоким уровнем когнитивного контроля, лучше усваивают программу, чаще ведут себя просоциально, более популярны, лучше умеют убеждать, к ним чаще обращаются за помощью, они лучше соблюдают правила, реже обманывают, меньше поддаются влиянию, реже становятся объектом насмешек (рис. 5.14)

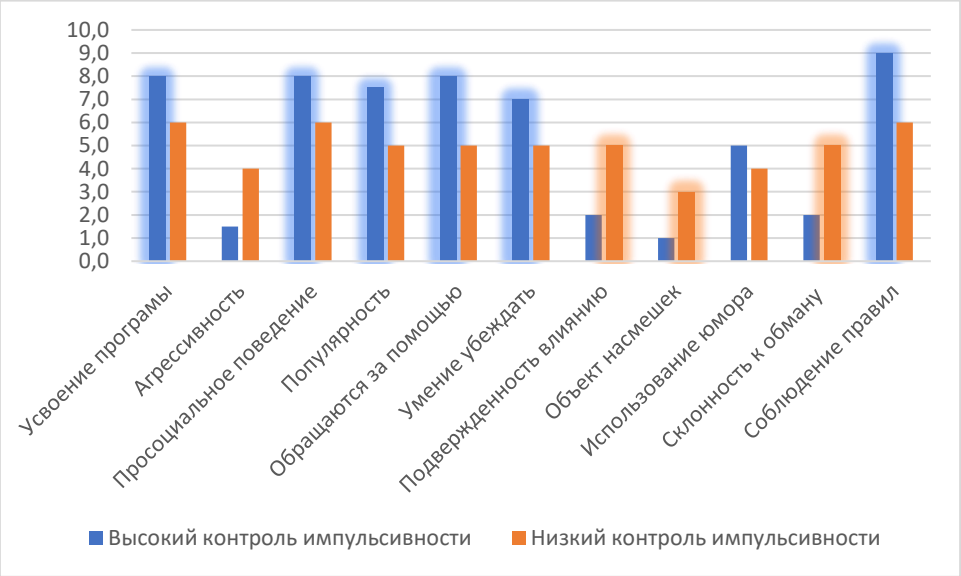

Рис. 5.14. Оценки поведения учителями подростков с высоким и низким уровнем контроля импульсивности (выделены показатели, межгрупповые различия по которым значимы)

Подростки с хорошим контролем импульсивности реже оказываются отвергаемы сверстниками (U=466.50, p=0.0009).

Рассмотрим теперь связи внутри контроля поведения. Корреляционные плеяды для групп с низким и высоким контролем импульсивности представлены на рис. 5.15 и 5.16.

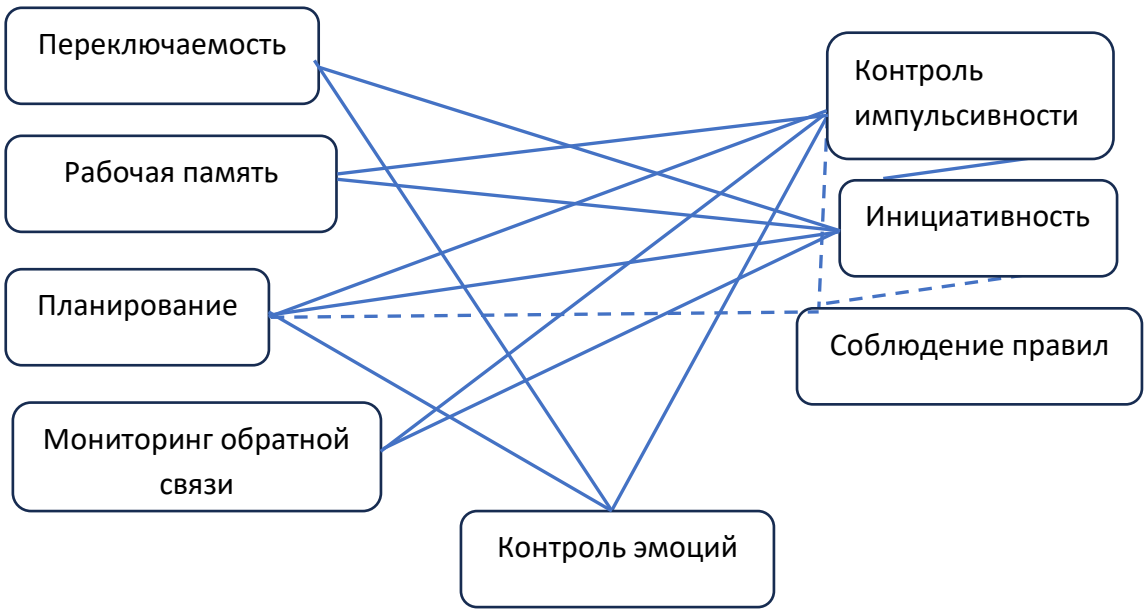

Рис. 5.15. Схема взаимосвязей подростков с низким волевым контролем

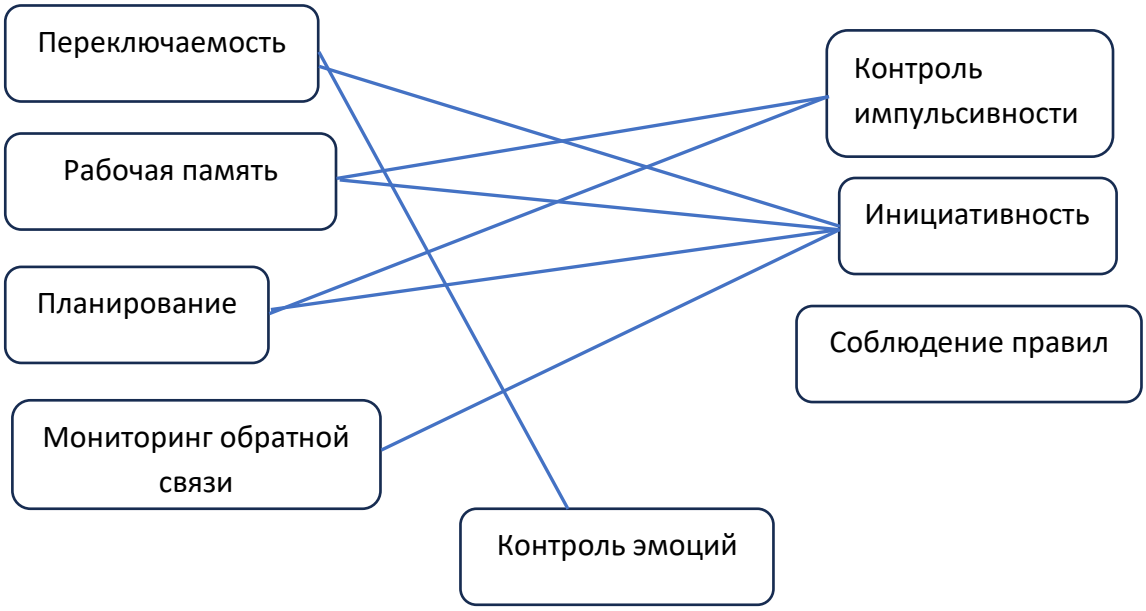

Рис. 5.16. Схема взаимосвязей подростков с высоким волевым контролем

В обеих группах отмечается ряд общих корреляций между компонентами контроля поведения. Это преимущественно связи между когнитивным и волевым контролем. Контроль импульсивности связан с рабочей памятью (r=0.34, p=0.02 в группе с низким волевым контролем и r=0.43, p=0.009 в группе с высоким волевым контролем) и планированием (r=0.35, p=0.02 и r=0.36, p=0.03), так же, как и инициативность (с рабочей памятью: r=0.74, p=0.000 и r=0.58, p=0.0002; с планированием (r=0.68, p=0.000 и r=0.65, p=0.000)). Помимо этого, инициативность связана с переключаемостью (r=0.31, p=0.04 и r=0.67, p=0.000) и оценкой обратной связи (r=0.38, p=0.01 и r=0.34, p=0.04). В обеих группах также имеется связь между эмоциональным контролем и переключаемостью (r=0.43, p=0.003 и r=0.65, p=0.000). В группе подростков с высоким контролем импульсивности этим связи между компонентами контроля поведения исчерпываются.

Рабочая память и контроль импульсивности входят в перечень базовых исполнительных функций в модели Мияке и Фридман (Miyake et al., 2000), где было показано, что эти способности, хотя и различны, но имеют существенный

общий компонент, поэтому наши результаты здесь вполне согласуются с этой моделью. Аналогичный характер взаимосвязей контроля импульсивности и инициативности подтверждает правомерность их объединения в показатели волевого контроля, т.к. они описывают два важнейших компонента волевого действия: инициацию действия и подавление нерелевантного действия. Переключаемость или когнитивная гибкость оказывается связующим звеном между компонентами контроля поведения, объединяя когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты.

Рассмотрим теперь специфику связей в группе подростков с низким уровнем контроля импульсивности. В дополнение к уже описанным связям, у них также можно отметить связь контроля импульсивности с эмоциональным контролем (r=0.36, p=0.01), а также связь контроля импульсивности и инициативности (r=0.30, p=0.04), отсутствующую в «высокой» группе. Эмоциональный контроль также связан с планированием (r=0.33, p=0.03). Также у них наблюдаются связи между оценкой учителя способности соблюдать правила и планированием (r=-0.29, p=0.04), инициативностью (r=-0.37, p=0.01) и контролем импульсивности (r=-0.38, p=0.01) – чем выше развиты эти способности, тем лучше подросток согласовывает свое поведение с существующими правилами. В этой группе мы видим большее количество связей между различными компонентами контроля поведения и связь оценок контроля поведения с оценками учителем способности ребенка вести себя в соответствии с правилами.

Таким образом, тенденция к более тесной связи компонентов контроля поведения в группе с низким уровнем развития контроля действий сохраняется и в подростковой группе, прерываясь лишь у младших школьников.

§5.4. Вариации в развитии эмоционального контроля

В этом параграфе будут рассмотрены индивидуальные различия между детьми с разным уровнем эмоционального контроля.

Младенческий возраст

В раннем возрасте наиболее явными показателями эмоционального контроля могут быть шкала контроля теста «День ребенка» и субшкала эмоциональной регуляции поведенческой шкалы теста BSID-2. Рассмотрим различия в контроле поведения у контрастных по этому показателю групп младенцев. Был выбран Контроль из теста «День ребенка» как наиболее интегративный, учитывающий как удельный вес различных регуляторных стратегий, применяемых ребенком, так и пропорцию реакций высокого, среднего, и низкого эмоционального напряжения. Группы с высоким и низким эмоциональным контролем различаются по всем показателям эмоционального контроля и по качеству моторики (Рис.5.17 и 5.18)

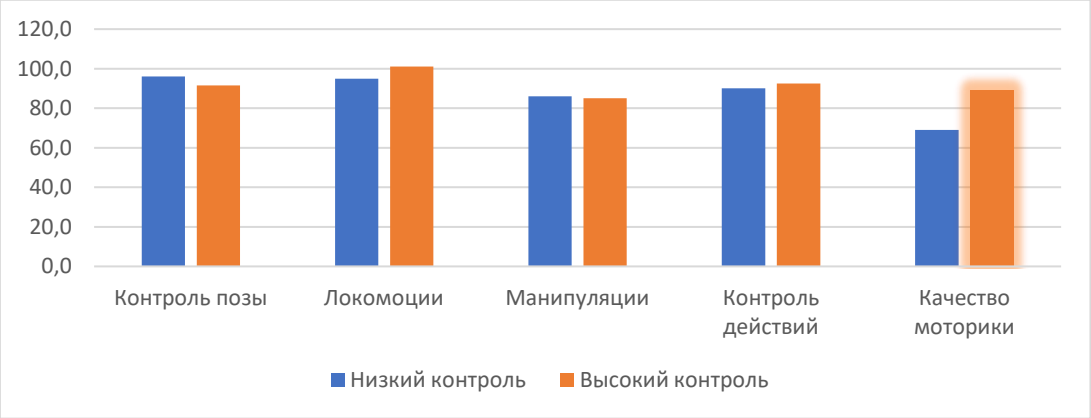

Рис.5.17. Сравнение показателей контроля действий в группах детей, контрастных по эмоциональному контролю (выделены показатели, межгрупповые различия по которым значимы)

Рис. 5.18. Сравнение показателей эмоционального контроля в группах детей, контрастных по эмоциональному контролю (выделены показатели, межгрупповые различия по которым значимы)

По когнитивному контролю различий между группами не обнаружено.

Далее представлены корреляционные плеяды показателей контроля поведения в группах детей с высоким и низким контролем (шкала теста «День ребенка» Ж. Баллеги). В группе с низким эмоциональным контролем отмечается преобладание связей между когнитивным контролем и контролем действий (Рис. 4.19, зеленые линии). Среди показателей, образующих наибольшее число связей с другими, выделяются субшкалы контроля действий и речи. Контроль действий (субшкала) связан исключительно с показателями когнитивного контроля: с экстраполяцией (r=0.30, p=0.04), интерсенсорными взаимодействиями (r=0.59, p=0.000), речью (r=0.30, p=0.04), категоризацией (r=0.55, p=0.002), ориентацией на задание (r=0.37, p=0.02); а речь – с контролем действий (качество моторики (r=0.45, p=0.005)) и с эмоциональным контролем (среднее напряжение (r=0.36, p=0.02), темпераментальный контроль эмоций (r=0.33, p=0.03), ориентация на человека (r=0.38, p=0.009).

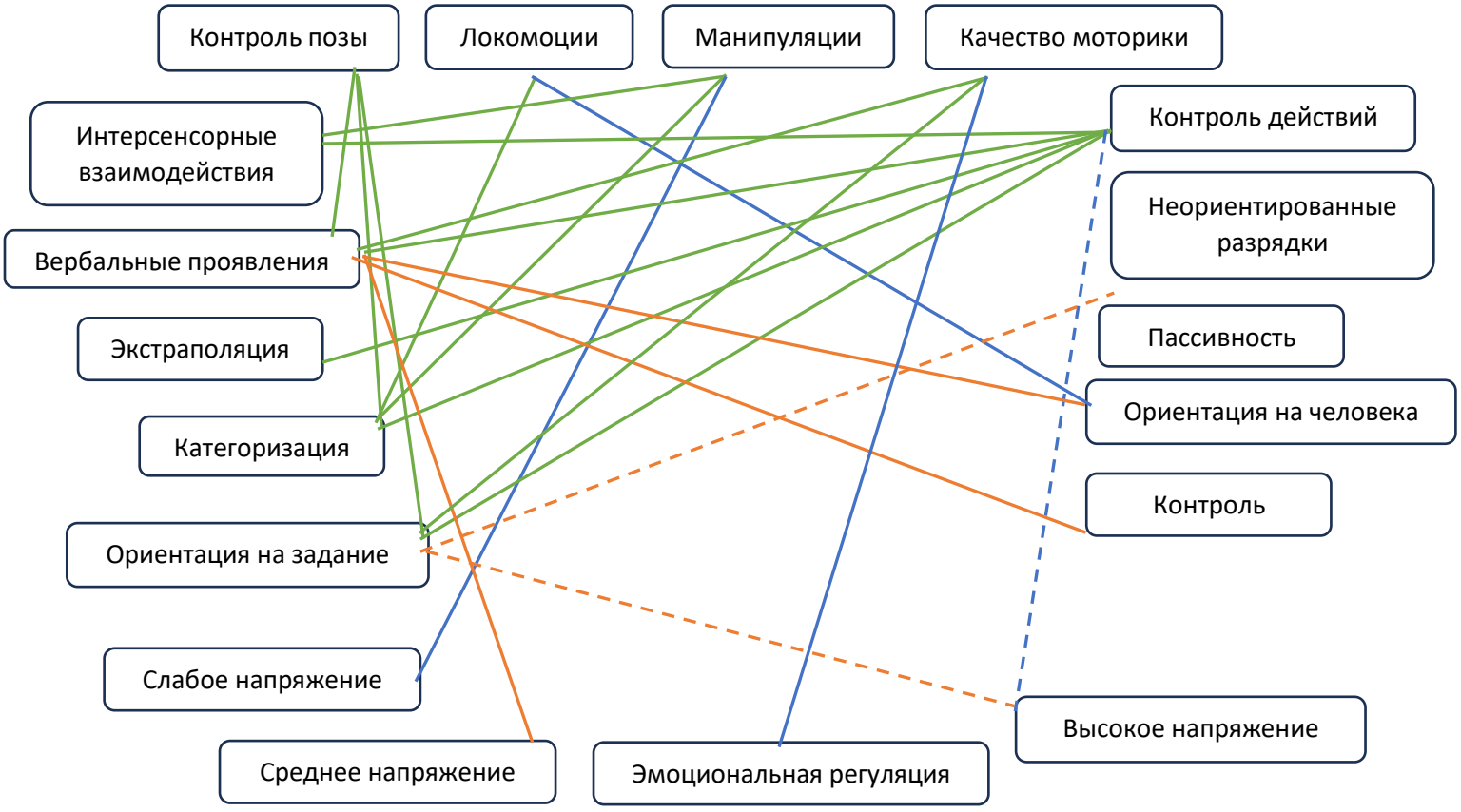

Рис.5.19. Схема корреляционных связей в группе детей с низким эмоциональным контролем (зеленым цветом показаны связи между когнитивным контролем и контролем действий, синим – между контролем действий и эмоциональным контролем, оранжевым – между эмоциональным и когнитивным контролем).

При анализе связей внутри контроля поведения в группе детей с высоким эмоциональным контролем (Рис.5.20) можно видеть, что в этой группе связей меньше, чем в «низкой» группе и они примерно в равной степени связывают между собой все три компонента контроля поведения. Среди показателей контроля действий с когнитивным контролем в этой группе связаны локомоции (с интерсенсорными взаимодействиями (r=0.37, p=0.04) и категоризацией (r=0.55, p=0.01)), манипуляции (с экстраполяцией r=0.42, p=0.02) и субшкала контроля действий (с интерсенсорными взаимодействиями (r=0.62, p=0.0001), экстраполяцией (r=0.37, p=0.04), речью (r=0.47, p=0.006) и категоризацией (r=0.60, p=0.004). Эмоциональный контроль с когнитивным связаны через субшкалу эмоциональной регуляции (с интернсенсорными взаимодействиями (r=0.48, p=0.009), категоризацией (r=0.48, p=0.03), ориентацией на задание (r=0.46, p=0.0005)), субшкала речи связана с ориентацией на человека ((r=0.36, p=0.04) – как в группе с низким эмоциональным контролем), а ориентация на задание – с высоким напряжением (r=-0.32, p=0.02). Контроль действий с эмоциональным контролем связан в основном через субшкалу качества моторики: со средним напряжением (r=0.39, p=0.003), темпераментальным контролем эмоций (r=0.43, p=0.0007) и неориентированными разрядками (r=-0.29, p=0.03); субшкала локомоций коррелирует с эмоциональной регуляцией (r=0.45, p=0.02).

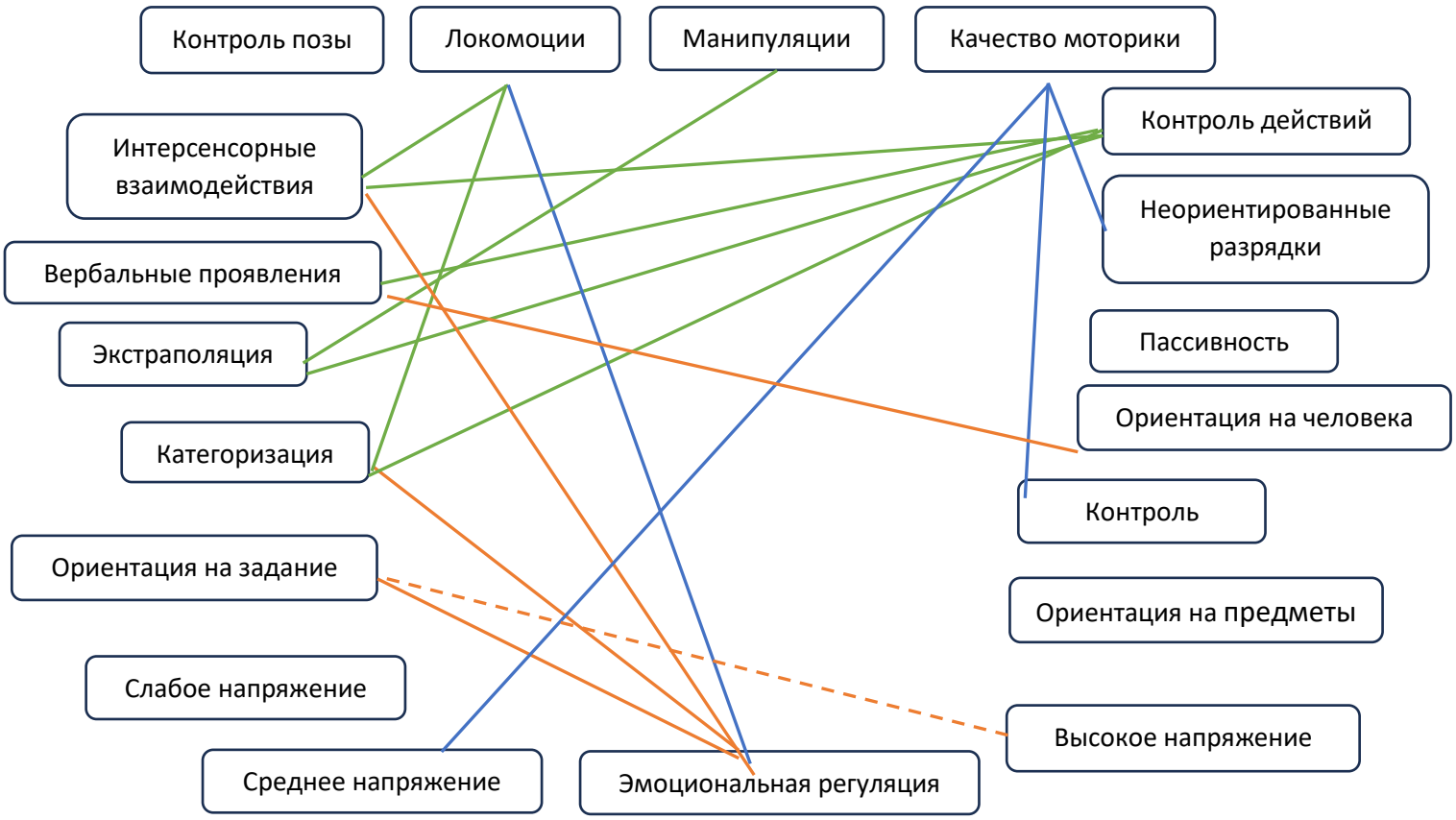

Рис.5.20. Схема корреляционных связей в группе детей с высоким эмоциональным контролем (зеленым цветом показаны связи между когнитивным контролем и контролем действий, синим – между контролем действий и эмоциональным контролем, оранжевым – между эмоциональным и когнитивным контролем).

Можно предположить, что такое более равномерное распределение меньшего количества связей в группе с высоким эмоциональным контролем говорит о том, что в этой группе структура контроля поведения более организованна и дифференцирована. жизни меньше связан с контролем действий, чем с когнитивным контролем. При высоком уровне эмоционального контроля другие показатели контроля поведения менее связаны между собой, чем при низком его уровне, таким образом, хорошо развитый эмоциональный контроль, видимо, может в этом возрасте функционировать относительно независимо от развития других компонентов. Можно отметить также, что в группе с низким эмоциональным контролем (в отличие от группы с высоким эмоциональным контролем) его показатели

тесно коррелируют с речью, которая может играть компенсирующую роль при недостаточном развитии эмоционального контроля.

Далее, при исследовании возрастной динамики связей внутри контроля поведения было обнаружено, что различные аспекты контроля поведения (когнитивный, эмоциональный контроль и контроль действий) более тесно взаимосвязаны между собой в младшем возрасте (3 года), затем количество связей уменьшается (Виленская, 2019б), что может быть связано с внутренней перестройкой контроля поведения – как раз между 3 и 4 годами наблюдается заметный скачок в развитии контроля поведения, особенно в способности контролировать импульсивное поведение.

Ранее была описана диссоциация в развитии отдельных компонентов контроля поведения в раннем возрасте (особенно в кризисный период 18-24 мес.) и в дошкольный период (Сергиенко, Виленская, 2011а, Виленская, 2016а), что связывалось с гетерохронией в их развитии.

Таким образом, обнаруженное ослабления связей между эмоциональным контролем и другими компонентами контроля поведения, может быть проявлением тенденции к дифференциации компонентов контроля поведения с возрастом.

Дошкольный возраст

Эта тенденция продолжилась и в дошкольном возрасте, где были исследованы дети 3-5 лет: дети 3 лет (42 ребенка (23 девочки), в возрасте 35–46 мес. (M=41.92, SD=2.91)), 4 лет (44 ребенка (23 девочки), в возрасте 48–59 мес. (M=53.32, SD=3.05)) и 5 лет (29 человек (17 девочек), в возрасте 60-71 мес. (M=64.59, SD=3.10)) (Всего 119 срезов).

Различия между группами детей, контрастными по тревожности, отсутствуют, но есть некоторое своеобразие в связях между компонентами контроля поведения в этих группах. Так, и в группе с низкой тревожностью, и в группе с высокой тревожностью, присутствуют связи тревожности с

вербальным и невербальным ментальным возрастом, но в группе с низкой тревожностью эти связи положительны (r=0.38, p=0.013 и r=0.32, p=0.04, соответственно), а в группе с высокой тревожностью – отрицательны (r=-0.37, p=0.017 и r=-0.39, p=0.012, соответственно), т.е. для успешного развития когнитивного контроля и контроля действий необходим некоторый пороговый уровень тревожности, который, скорее всего выполняет активирующую функцию (Дружинин, 2007), обеспечивая адекватную реакцию на происходящее вокруг. При чрезмерном повышении тревожности, как видно в группе детей с высокой тревожностью, она играет уже тормозящую роль для других компонентов контроля поведения.

Другое различие между этими группами заключается в том, что в группе с низкой тревожностью вербальный и невербальный ментальный возраст не связаны с другими показателями контроля поведения, а в группе с высокой тревожностью они коррелируют с выполнением задачи «День-Ночь» (r=-0.52, p=0.0006 и r=0-.67, p=0.000, соответственно). Задача «День-Ночь», помимо простого подавления импульсивного реакции (как в задаче с отсроченным вознаграждением), требует и задействования рабочей памяти, чтобы дать нужный ответ (Simpson, Riggs, 2005). Детям с высокой тревожностью, видимо, требуются ресурсы вербального и невербального интеллекта, чтобы успешно справиться с этой задачей. Для детей с низким уровнем тревожности эта задача не требует дополнительных ресурсов.

В целом, хотя эмоциональный контроль в контрастных группах дошкольников был связан и с когнитивным контролем, и с контролем действий, общее количество связей было невелико, что скорее всего отражает начавшуюся дифференциацию компонентов контроля поведения.

Младший школьный возраст

Далее при изучении вариаций контроля поведения в младшем школьном возрасте на общей выборке 219 человек в возрасте 9-12 лет (Me=9.58, SD=0.72,

108 девочек) были также выделены контрастные группы по показателю Управление эмоциям (опросник СЭН (Орел, Куликова, 2018)).

Дети, различные по уровню эмоционального контроля, различаются также и по показателям когнитивного и волевого контроля (рис. 5.21 и 5.22)

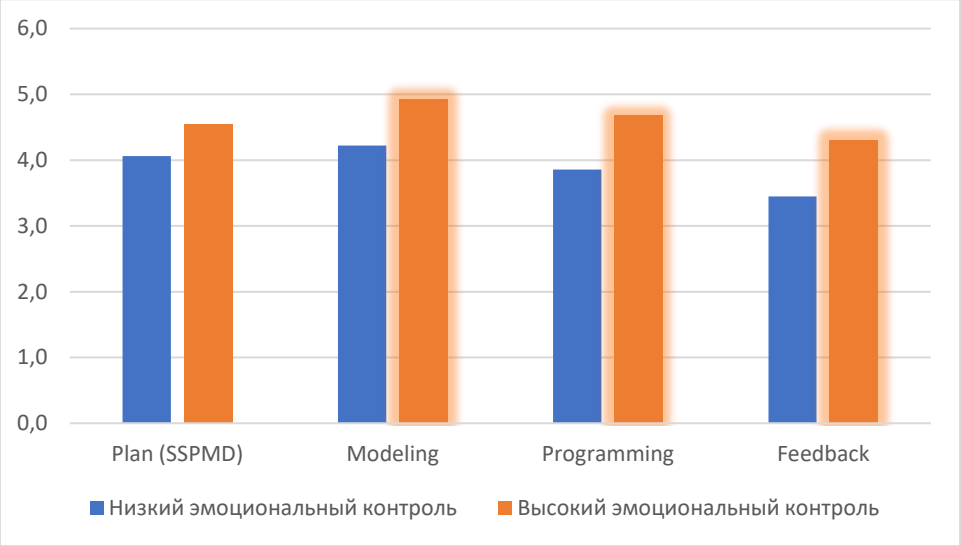

Рис.5.21. Сравнение контрастных групп по показателям когнитивного контроля (выделены показатели, межгрупповые различия по которым значимы)

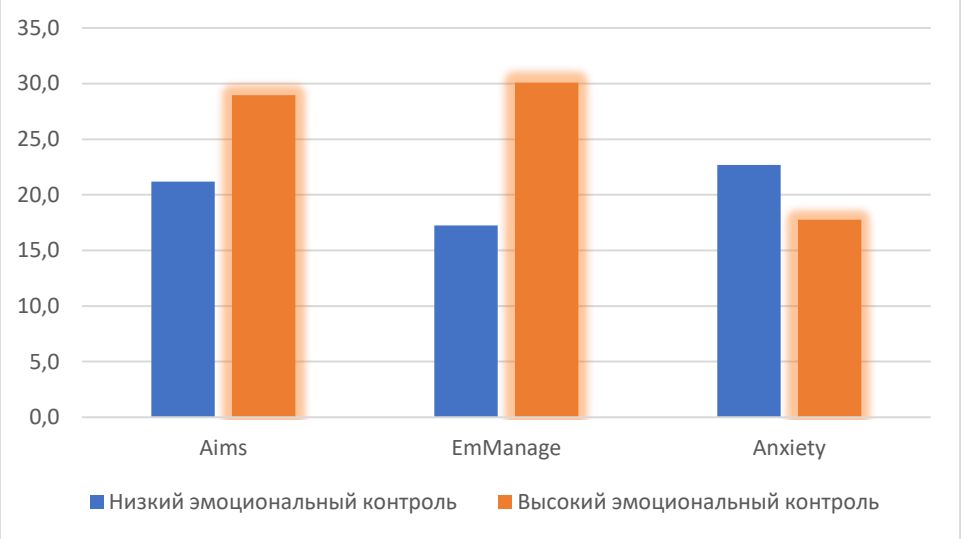

Рис.5.22. Сравнение контрастных групп по показателям волевого и эмоционального контроля (выделены показатели, межгрупповые различия по которым значимы)

У школьников с лучшими показателями Управления эмоциями, также выше оценки моделирования, программирования и оценки обратной связи, более выражено умение добиваться цели и ниже тревожность.

Однако при анализе связей в контрастных группах обнаружилось, что связей и в «низкой» и в «высокой» группе очень мало.

В группе с низким показателем управления эмоциями отмечены только связь управления эмоциями с достижением цели (r=0.45, p=0.0007) и планирования с программированием (r=0.43, p=0.002). Таким образом, у этих детей эмоциональный контроль связан с волевым, а внутри когнитивного контроля взаимосвязаны показатели планирования и программирования, что логично, т.к. оба эти показателя относятся к способности спланировать деятельность и затем осуществить этот план.

В группе с высокими показателями управления эмоциями связей несколько больше. Здесь также присутствуют корреляции планирования и программирования (r=0.37, p=0.003) и управления эмоциями и достижения цели (r=0.27, p=0.03). Однако помимо них отмечаются связи планирования и моделирования с оценкой обратной связи (r=0.38, p=0.003 и r=0.37, p=0.003) и программирования с достижением цели (r=0.30, p=0.02). Дети с высоким эмоциональным контролем при планировании используют обратную связь о своих действиях, а также учитывают ее при моделировании значимых условий ситуации, что дает им возможность действовать более точно и адекватно обстановке. Настойчивость в достижении своих целей у них подкреплена умением определять последовательность действий при движении к цели, разбивать путь на отдельные этапы, выбирать способы решения возникающих проблем. Таким образом, контроль поведения у них более эффективен.

Подростковый возраст

Аналогичный анализ, проведенный на группе подростков (5-6 класс, 112 человек, 49 девочек, возраст M=11.50, SD=0.85), показал сходные результаты. Подростки с высокими показателями управления эмоциями более настойчиво добиваются своих целей (U=184.00, p=0.000), лучше оценивают обратную связь (U=298.50, p=0.004), и менее тревожны (U=249.50, p=0.0003).

Корреляции в контрастных группах единичны, в обеих группах это связь между планированием и программированием (в «низкой» группе: r=0.36, p=0.04, в «высокой» - (r=0.50, p=0.002). В группе с высоким эмоциональным контролем также присутствует связь планирования и тревожности (r=0.38, p=0.04).

В целом в развитии эмоционального контроля выявлены следующие тенденции: количество связей между компонентами снижается с возрастом, что предполагает их постепенную дифференциацию, при этом при высоком уровне эмоционального контроля характеристики контроля поведения показывают несколько большую связность, что предполагает независимое, но сопряженное развитие различных составляющих контроля поведения.

§ 5.5. Варианты развития когнитивного контроля

Для изучения индивидуальных вариантов развития когнитивного контроля, как и для других компонентов контроля поведения, сравнивались группы детей, контрастные по соответствующему показателю, а также исследовались связи внутри контроля поведения в этих группах.

Младенческий возраст

В качестве дифференцирующего показателя когнитивного контроля в младенческом и раннем возрасте была выбрана экстраполяция. Способность предвосхищать события, предвидеть происходящее, выявлять закономерности является ключевой для психического развития в целом (Сергиенко, 1992). Эта шкала имеет средние и высокие корреляции с другими показателями когнитивного контроля (r Спирмена 0.39-0.74).

При сравнении крайних групп младенцев по экстраполяции было обнаружено, что дети с высокими ее показателями превосходят детей с низкими показателями по субшкалам локомоций, манипуляций и контроля действий – показателям контроля действий, и по всем показателям когнитивного контроля (Рис.5.23 и 5.24). Также они имеют значимо более

низкие показатели высокого напряжения (эмоциональный контроль) (U-1136.00, p=0.02).

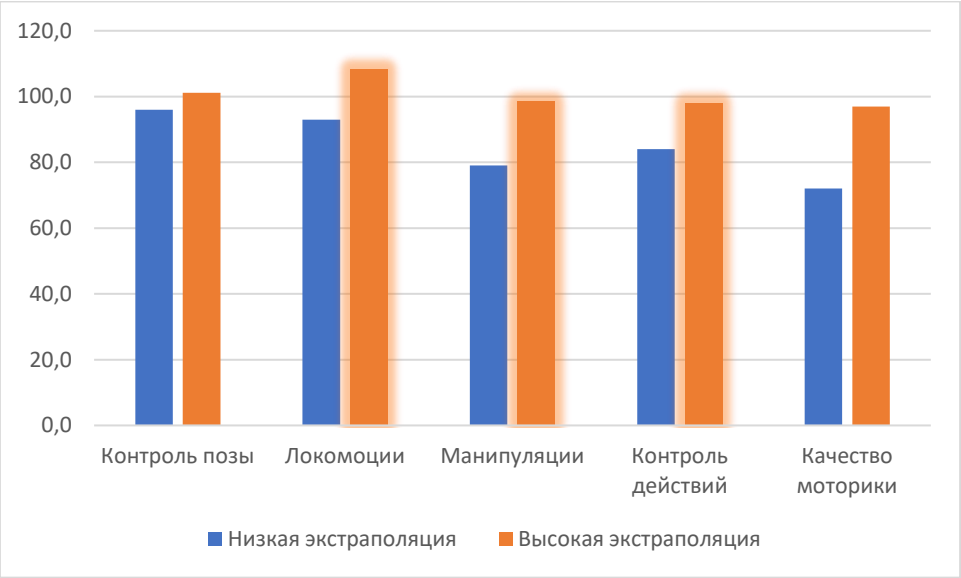

Рис 5.23. Сравнение контрастных групп по контролю действий (выделены показатели, межгрупповые различия по которым значимы)

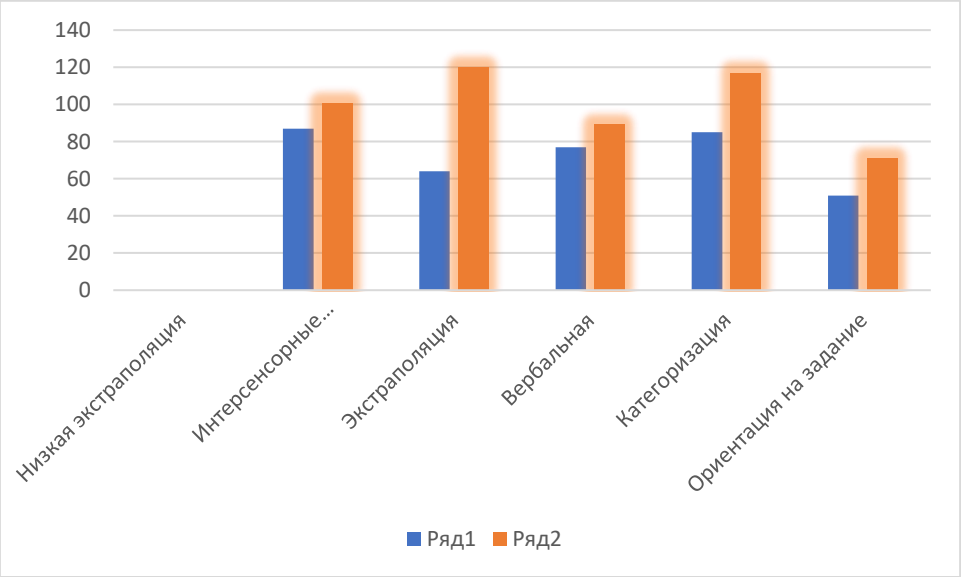

Рис. 5.24. Сравнение контрастных групп по когнитивному контролю (выделены показатели, межгрупповые различия по которым значимы)

.

Далее рассматривались корреляционные плеяды связей между компонентами контроля поведения в группе с низкими и высокими показателями экстраполяции (когнитивного контроля) (Рис. 5.25 и 5.26).

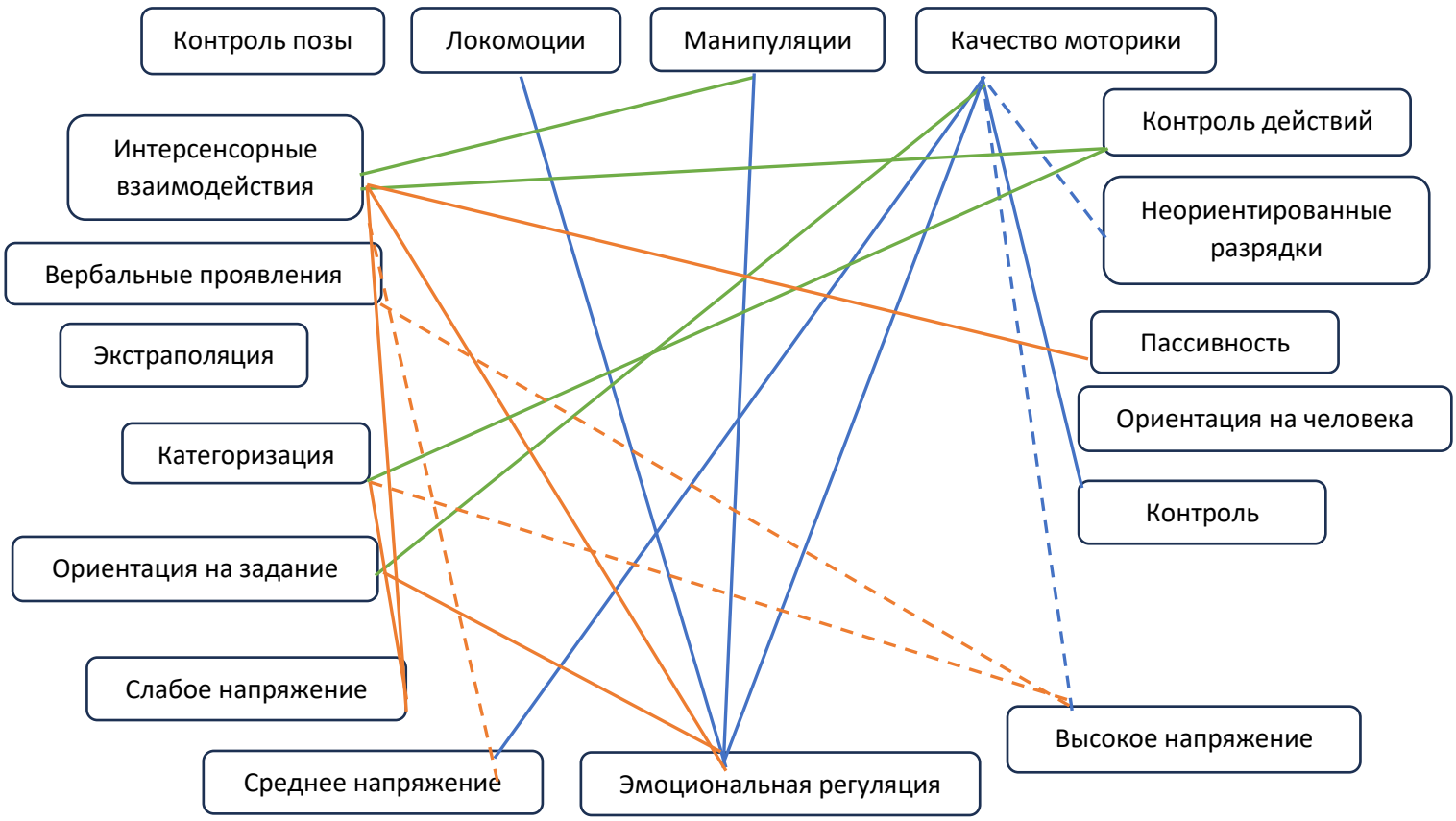

Рис.5.25. Схема корреляционные связей в группе детей с низким когнитивным контролем (зеленым цветом показаны связи между когнитивным контролем и контролем действий, синим – между контролем действий и эмоциональным контролем, оранжевым – между эмоциональным и когнитивным контролем).

В группе с низкими показателями экстраполяции (Рис.5.25) наблюдаются довольно тесные связи между всеми компонентами контроля поведения, хотя связей когнитивного контроля с контролем действий (зеленые линии) относительно меньше, чем связей эмоционального контроля с когнитивным контролем (оранжевые линии) и контролем действий (синие линии). Наибольшее количество связей с другими показателями образуют субшкала интерсенсорных взаимодействий, шкала качества моторики и эмоциональной регуляции. Интерсенсорные взаимодействия связаны с субшкалой манипуляций ($r=0.28$, $p=0.05$) и контроля действий ($r=0.53$, $p=0.000$), а также с субшкалами эмоциональной регуляции ($r=0.35$, $p=0.02$),

слабого (r=0.32, p=0.02) и среднего (r=-0.33, p=0.02) напряжения и пассивности (r=0.29, p=0.04). Субшкала качества моторики связана с ориентацией на задание (r=0.32, p=0.04), эмоциональной регуляцией (r=0.40, p=0.008), средним (r=0.32, p=0.02) и высоким (r=-0.34, p=0.02) напряжением, темпераментальным контролем эмоций (r=0.47, p=0.0006) и неориентированными разрядками (r=-0.28, p=0.02). Субшкала эмоциональной регуляции, помимо уже упомянутых связей, коррелирует также с субшкалами локомоций (r=0.31, p=0.04) и манипуляций (r=0.40, p=0.008). Можно заметить, что субшкала эмоциональной регуляции связана в основном со показателями контроля действий, субшкала качества моторики - с эмоциональным контролем, а субшкала интерсенсорных взаимодействий - с показателями эмоционального контроля и контроля действий. Таким образом, в этой группе детей уровень контроля действий сопряжен с эмоциональным контролем, и эти два компонента взаимно поддерживают друг друга. Способность интегрировать информацию, получаемую в разных модальностях, оказывается связующим звеном между всеми тремя компонентами контроля поведения в этой группе, свидетельствуя, возможно, о более общем характере этой способности. В то же время способность к экстраполяции оказывается выключена из системы взаимосвязей показателей контроля поведения. Очевидно, низкий уровень этой способности не позволяет ей участвовать в регуляции поведения в данном случае.

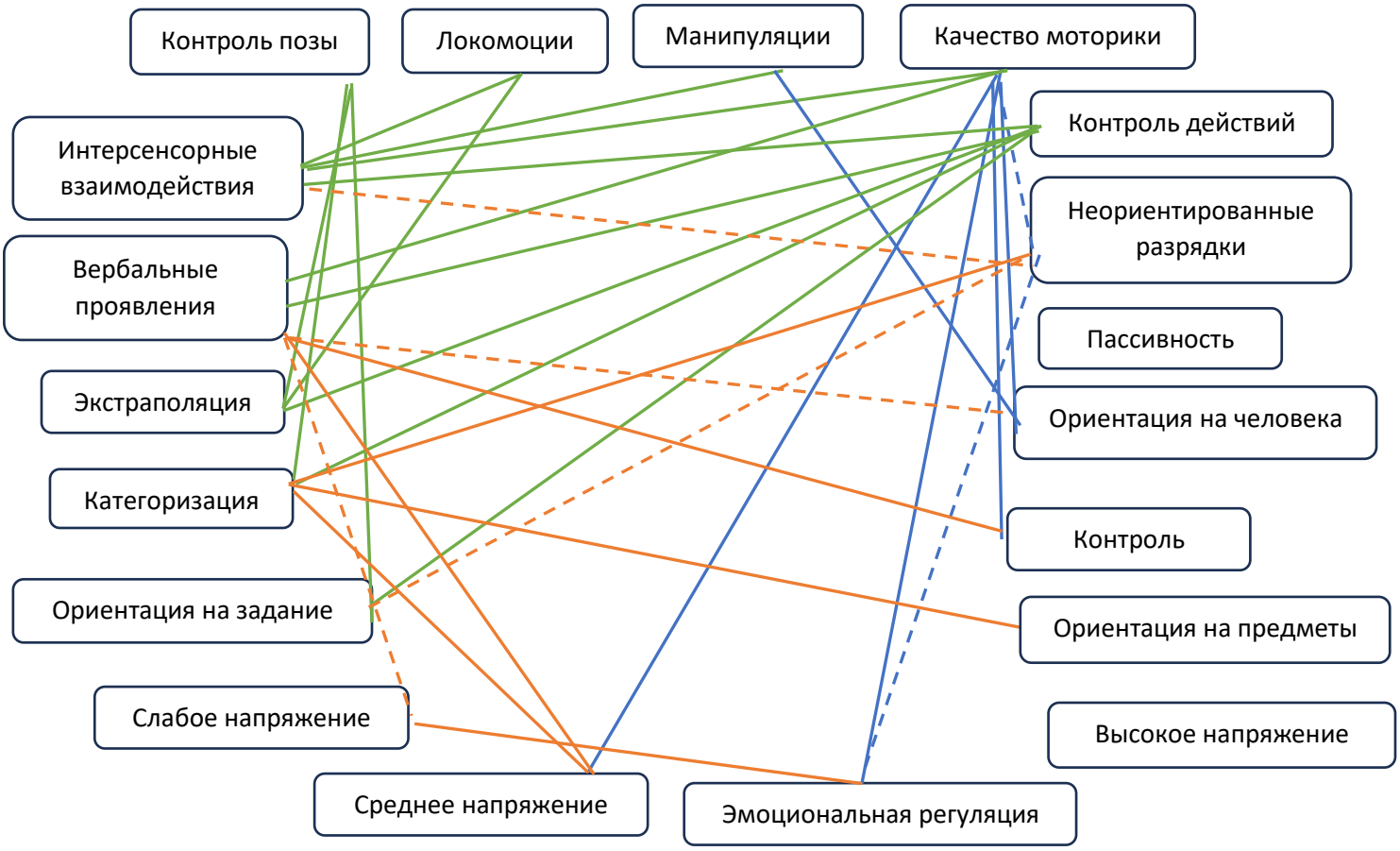

Рис.5.26. Схема корреляционных связей в группе детей с высоким когнитивным контролем (зеленым цветом показаны связи между когнитивным контролем и контролем действий, синим – между контролем действий и эмоциональным контролем, оранжевым – между эмоциональным и когнитивным контролем).

В группе с высокими показателями экстраполяции (Рис.5.26), напротив, большинство связей внутри контроля поведения – между когнитивным контролем и контролем действий, а связей контроля действий с эмоциональным контролем совсем мало. Показатели эмоционального контроля коррелируют почти исключительно с субшкалой качества моторики: эмоциональная регуляция ($r=0.41$, $p=0.002$), среднее напряжение ($r=0.35$, $p=0.006$), темпераментальный контроль эмоций ($r=0.37$, $p=0.003$), ориентация на человека ($r=0.32$, $p=0.01$) и неориентированные разрядки ($r=-0.35$, $p=0.006$). В этом группа с высоким когнитивным контролем похожа на группу с низким контролем. Сходство их проявляется и в корреляции субшкалы интерсенсорных взаимодействий с показателями контроля действий:

локомоциями (r=0.41, p=0.00008), манипуляциями (r=0.28, p=0.03), субшкалой контроля действия (r=0.65, p=0.000), качеством моторики (r=0.27, p=0.03). Однако в отличие от «низкой» группы корреляций с контролем действий больше, а с эмоциональным контролем у этой субшкалы их нет.

В отличие от предыдущей группы, здесь экстраполяция активно включена во взаимосвязи различных показателей контроля поведения. Это корреляции с показателями контроля действий: с контролем позы (r=0.28, p=0.03), локомоциями (r=0.32, p=0.01) и субшкалой контроля действий (r=0.43, p=0.0005); с эмоциональным контролем: со средним напряжением (r=0.30, p=0.02) и с ориентацией на предметы (r=0.25, p=0.05). Также в отличие от группы с низким уровнем когнитивного контрполя субшкала речи имеет корреляции с показателями эмоционального контроля: слабым (r=-0.36, p=0.005) и средним (r=0.42, p=0.001) напряжением, пассивностью (r=-0.30, p=0.02), ориентацией на человека (r=0.40, p=0.002).

В этой группе детей также большая часть связей приходится на показатели интерсенсорных взаимодействий и качества моторики, но помимо этого, множество связей образуют субшкалы речи, контроля действий и экстраполяции. Это дает основания предположить, что дети с высоким уровнем развития экстраполяции активно используют речь в регуляции собственного поведения. Чем выше уровень развития речи, тем выше показатели и контроля действий и эмоционального контроля, то же самое верно и для экстраполяции. Таким образом, дети с более высоким уровнем когнитивного контроля используют более продвинутые стратегии регуляции (что подтверждается положительными корреляциями субшкал речи и экстраполяции со шкалами ориентации на человека и на предметы, соответственно).

Хотя различия в уровне контроля поведения касаются только показателей контроля действий (и других показателей когнитивного контроля, кроме экстраполяции), но характер связей в контрастных группах различен.

В группе с низким когнитивным контролем эмоциональный контроль связывает между собой контроль действий и когнитивный контроль, а в группе с высоким когнитивным контролем - когнитивный контроль (с активным участием речи) связывает между собой эмоциональный контроль и контроль действий. При этом в обеих группах важную интегрирующую роль играет способность к реализации интерсенсорных взаимодействий.

Дошкольный возраст

При исследовании индивидуальных вариантов контроля поведения у детей дошкольного возраста дети сравнивались по результатам субтеста детского теста Векслера “Словарный”, который в нашем исследовании служил показателем когнитивного контроля в силу его тесной связи с развитием речи. Необходимо отметить, что в раннем детстве особенно важна экспрессивная речь, поскольку она развивает у ребёнка способность называть своё текущее состояние и управлять этим состоянием в зависимости от конкретного контекста (Коул и др., 2010). Кроме того, она, по-видимому, улучшает способность детей удерживать в памяти требования задачи (Kray et al., 2008). Исследование, посвящённое тому, как экспрессивная речь помогает детям в саморегуляции, показало, что траектория саморегуляции у них различается в зависимости от их словарного запаса (Vallotton, Ayoub, 2011). Кроме того, ранние навыки экспрессивной речи также связаны с более высоким уровнем саморегуляции в раннем возрасте, а более активное развитие речи в дошкольном возрасте и при переходе в детский сад связано с более активным развитием саморегуляции (Bohlmann et al., 2015). Это говорит о том, что саморегуляция развивается быстрее у детей с более высоким уровнем экспрессивной речи.

В нашем исследовании участвовали дети 3-5 лет: дети 3 лет (42 ребенка (23 девочки), в возрасте 35–46 мес. (M=41.92, SD=2.91)), 4 лет (44 ребенка (23 девочки), в возрасте 48–59 мес. (M=53.32, SD=3.05)) и 5 лет (29 человек (17 девочек), в возрасте 60-71 мес. (M=64.59, SD=3.10)) (Всего 119 срезов).

При рассмотрении крайних групп с высоким и низким вербальным ментальным возрастом различия обнаружились только по контролю действий (моторная шкала, U=639.00, p=0.004). Как было показано ранее (в главе 2), контроль действий в этом возрасте играет важную роль, дифференцируя детей с задержкой развития от детей с типичным развитием и позволяя использовать интеллект как ресурс для осуществления контроля поведения.

Анализ взаимосвязей показателей контроля поведения в контрастных группах показал тенденцию к уменьшению количества связей между компонентами контроля поведения по сравнению с ранним возрастом и в группе с более высоким когнитивным контролем по сравнению с «низкой» группой. В обеих группах наблюдаются связи только между когнитивным контролем и контролем действий, эмоциональный контроль в крайних группах не связан с этими видами контроля поведения. В группе с низким когнитивным контролем Вербальный ментальный возраст связан с результатами по шкале «Кубики Кооса» (r=0.35, p=0.01), количеством ошибок в задаче «День-Ночь» (r=-0.62, p=0.000) и длительностью ожидания в задаче с отсроченным вознаграждением (r=0.45, p=0.013). С теми же показателями связан и Невербальный ментальный возраст (с задачей «День-Ночь» - r=-0.45, p=0.001, с задержкой вознаграждения - r=0.45, p=0.012). Помимо этого, с результатами задачи «День-Ночь» связаны также и результаты моторных проб (r=-0.31, p=0.04), но это уже связи внутри контроля действий.

Группа с более высоким когнитивным контролем (и лучшим развитием речи) имеет меньше связей внутри контроля поведения, и это тоже связи между когнитивным контролем и контролем действий («День-Ночь» с вербальным (r=-0.50, p=0.002) и невербальным (r=-0.57, p=0.0003) ментальным возрастом), что еще раз подчеркивает важность контроля действий и такой его составляющей, как контроль импульсивности на протяжении дошкольного детства.

Младший школьный возраст

Далее были изучены индивидуальные варианты развития когнитивного контроля в младшем школьном возрасте.

На небольшой выборке в 30 детей в возрасте от 7 лет 1 мес. до 8 лет 10 мес. (Me=7 лет 9 мес.) – 20 мальчиков и 10 девочек, контроль поведения оценивался при помощи задач во взаимодействии с ребенком (см. главу 3). Дети были разделены на группы по когнитивной гибкости и по коэффициенту внимательности. Показателем когнитивной гибкости мы считали разность между временем, за которое испытуемый производил сортировку по цвету и сортировку по форме (т. е. легкость переключения между основаниями сортировки). Использовался медианный критерий, т. е. условно гибкими считались дети, у которых эта разность была меньше 8 секунд, а условно ригидными, соответственно, дети, у которых она составляла больше 8 секунд. Коэффициент внимательности определялся как разность между суммарным временем, затраченным на классификацию по цвету и по форме, и временем, затраченным на классификацию по двум основаниям одновременно. Он показывает, насколько успешен ребенок в распределении внимания, способности оперирования двумя признаками одновременно.

Были проанализированы паттерны корреляций показателей контроля поведения между собой (с целью выделения профилей контроля поведения) и с показателями интеллекта (с целью определения возможного ресурса контроля поведения). Оказалось, что данные паттерны у этих групп детей различны.

У «ригидных» детей больше связей интеллекта (показатели теста Равена) с контролем действий (результаты нейропсихологических проб связаны с результатами серии B ($r=0.59$, $p=0.02$), серии AB ($r=0.54$, $p=0.04$) и с общим индексом ($r=0.56$, $p=0.03$)).

У «гибких» детей наблюдаются такая же тесная связь невербального интеллекта и эмоционального контроля – количества ошибок при

классификации эмоций и результатов серий А (r=–0.51, p<0.05), АВ (r=–0.54, p=0.05), В (r=–0.59, p=0.02) и общего индекса (r=–0.69, p=0.004)

Таким образом, интеллект, по крайней мере, невербальный, представляет собой ресурсную основу для различных компонентов контроля поведения в зависимости от степени когнитивной гибкости детей.

Далее мы разделили детей на условно распределяющих внимание и условно не распределяющих внимание соответственно величине коэффициента внимательности. У «распределяющих внимание» детей он больше 0, т. е. они выполняют классификацию по двум основаниям одновременно быстрее, чем суммарно, по цвету и по форме, а у «нераспределяющих» – меньше 0, т. е. по двум основаниям одновременно они классифицируют медленнее, чем суммарно по каждому в отдельности. При этом показатель гибкости, рассмотренный ранее, с коэффициентом внимательности на всей выборке не связан (r=0.11, p=0.56).

У «нераспределяющих» детей контроль действий связан с невербальным интеллектом (общий коэффициент по тесту Равена) (как и у «ригидных») (r=0.54, p=0.03).

Можно выделить, по крайней мере, две группы детей. К первой группе можно отнести детей, у которых хорошо развито произвольное внимание, прежде всего, такие его аспекты, как способность к переключению и к распределению внимания. Можно предположить, что когнитивный контроль и контроль действий у них развиты лучше, чем эмоциональный контроль, который нуждается в дополнительном ресурсе в виде интеллекта (невербального). И действительно, «гибкие» и «распределяющие» (одновременно) дети чаще ошибаются в идентификации эмоций (U=10.50, p<0.03), но быстрее производят сортировку по форме (U=8.00, p<0.05).

Ко второй группе относятся дети, испытывающие относительные затруднения при необходимости переключать или распределять внимание. У них, видимо, ведущая роль в контроле поведения принадлежит эмоциональному контролю; при этом с невербальным интеллектом у них тесно

связан контроль действий. Поскольку эти дети имеют сложности и с переключением внимания, и с его распределением, можно предположить, что и на уровне построения движений детям сложно сосредоточиться на всех аспектах задания и удержать его в поле внимания, поэтому интеллект здесь играет ресурсную роль.

Выделить «профили» здесь пока сложно, однако можно говорить о том, что наблюдается различная организация контроля поведения (с акцентом на когнитивной его стороне и на эмоциональной). Можно также провести аналогию с когнитивным стилем полезависимости/поленезависимости, где полезависимые характеризуются большей социальной ориентированностью и чувствительностью к социальным сигналам при худших способностях к анализу информации, а поленезависимые лучше структурируют и анализируют информацию, но менее ориентированы на социальное взаимодействие (Холодная, 2004).

Однако понятие когнитивного стиля описывает только индивидуальное своеобразие в области интеллектуальной активности. Контроль же поведения включает также и эмоциональный, и произвольный (волевой) контроль. Можно предположить, что в зависимости от способности к управлению своим вниманием, возникает два варианта развития контроля поведения – с акцентом на когнитивном или на эмоциональном компоненте контроля поведения, и для менее развитого компонента контроля поведения невербальный интеллект играет ресурсную роль. Т.е. ресурсная роль интеллекта меняется в зависимости от возраста детей и компонента контроля поведения, который к этому ресурсу обращается.

Также было проведено сравнение типично развивающихся первоклассников и детей с ОВЗ.

Детей с ОВЗ было 24 человека (8 девочек). Средний возраст детей – 95 мес. (в диапазоне 90-108 мес.). Из всех детей 17 чел. имели задержку психического развития, 3 человека – общее недоразвитие речи и 4 человека – расстройство аутистического спектра. Для оценки уровня интеллектуального

развития детей с ОВЗ применялся тест интеллекта Д. Векслера (детский вариант). Показатель вербального интеллекта был 81.5 (60-124), невербального – 100 (72-146), общий балл 89.5 (65-124). Таким образом, средний показатель общего интеллекта у детей находился на нижней границе нормы, средний показатель вербального интеллекта имел пограничные значения, средний показатель невербального интеллекта соответствовал норме, однако в его значениях наблюдался большой разброс. Детей с типичным развитием было 39 чел. (14 девочек), Средний возраст - 94 мес (разброс 90-106 мес.). Интеллект оценивался тестом Равена, средний показатель (медиана) 26.5, SD=5.365, что соответствует среднему уровню невербального интеллекта.

Для оценки степени адаптации детей с ОВЗ к школе применялась анкета для учителей, оценивающая адаптацию ребенка с ОВЗ к школе. В анкете учителям предлагалось оценить по 10-балльной шкале адаптацию ребенка в пяти областях – общая адаптация к школе, успешность усвоения школьной программы, адаптация в области поведения в школе, адаптация в отношениях со сверстниками и адаптация в отношениях со взрослыми. Все шкалы, кроме шкалы адаптации к правилам поведения в школе, были прямыми, т.е. более высокая оценка означала лучшую адаптированность ребенка.

Результаты детей представлены в таблице 5.7.

Таблица 5.7.

Показатели контроля поведения у детей с типичным развитием и с ОВЗ (жирным выделены значимые различия, p<0.05)

	ТР дети (N=39)	Дети с ОВЗ (N=24)	U Манна-Уитни	p (значимость различий)
Методика Когана (цвет) (сек.)	49.0000	69.0000	400.00	0.233118
Методика Когана (форма) (сек.)	65.00	90.0000	406.0000	0.267172
Методика Когана (совмещение) (сек.)	130.0000	177.5000	433.0000	0.460238
Методика Когана ошибки серия 1	0.00	1.0000	180.0000	0.070292
Методика Когана ошибки серия 2	**0.0000**	**1.0000**	**260.0000**	**0.001461**
Методика Когана ошибки серия 3	**0.00**	**5.0000**	**182.5000**	**0.000012**
Методика Когана ошибки серия 4	**0.00**	**6.5000**	**202.0000**	**0.000048**
«Ханойская башня» (кол-во ходов)	**14.00**	**17.0000**	**121.5000**	**0.000000**
«Ханойская башня» (время) (сек)	**110.500**	**126.0000**	**131.0000**	**0.000001**
Коэффициент тревожности (%)	**35**	**42.0000**	**290.5000**	**0.026733**
Наименование эмоций (кол-во ошибок)	6.00	8.0000	436.00	0.485598
Сортировка эмоций (кол-во ошибок)	6.00	7.0000	475.00	0.869819
Да-Нет (кол-во ошибок)	**0.00**	**4.5000**	**144.0000**	**0.013418**
Нейропсихологические пробы (баллы)	5.00	3.7500	370.500	0.107776

Дети с ОВЗ делают значимо больше ошибок во всех сериях задачи на совмещение признаков, кроме первой серии, они затрачивают больше времени на выполнение задачи «Ханойская башня», но при этом делают меньше ходов, у них выше тревожность, и они чаще ошибаются в задаче «Да-Нет». Таким образом, у детей с ОВЗ наблюдаются снижение всех компонентов контроля поведения. Интересно, что между детьми с ОВЗ и с ТР нет различий в распознавании и классификации эмоций.

Если говорить о взаимосвязях компонентов контроля поведения, то в группе типично развивающихся детей отмечаются взаимосвязи всех компонентов контроля поведения между собой (Рис.5.27).

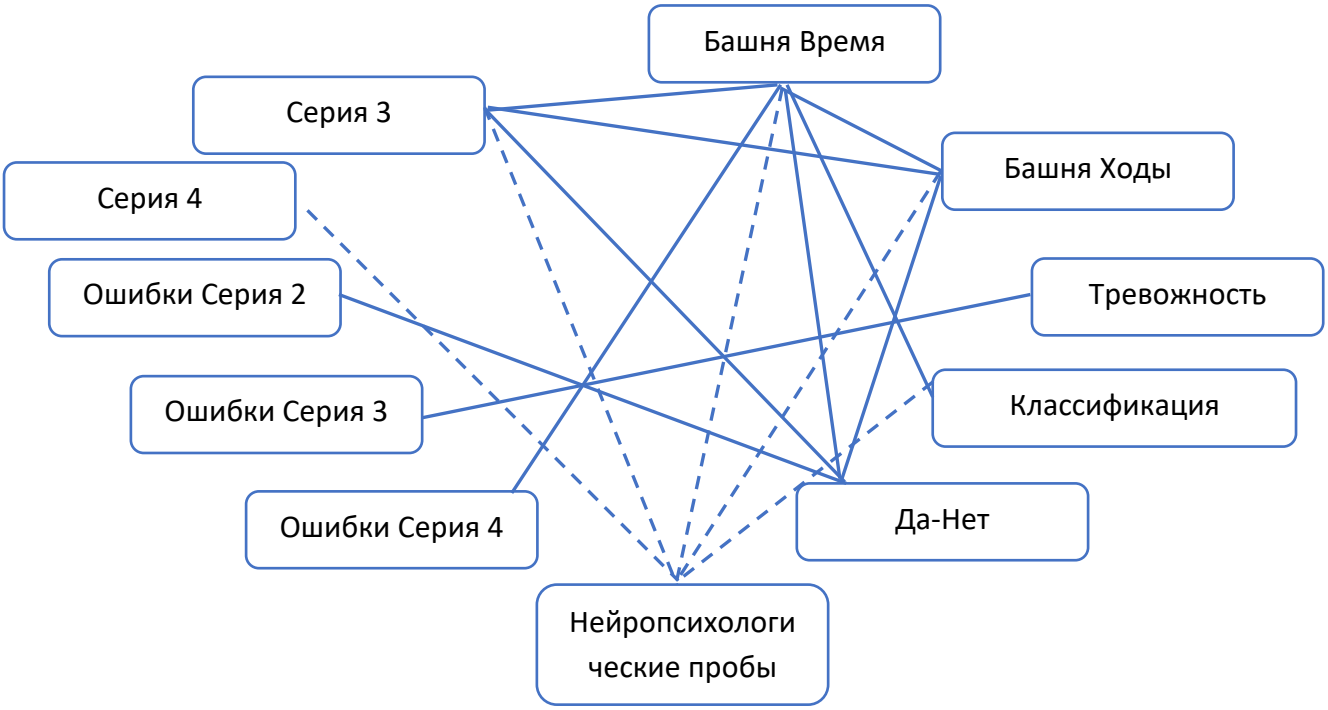

Рис. 5.27. Схема взаимосвязей показателей контроля поведения у типично развивающихся младших школьников.

Наибольшее количество связей отмечается у показателей волевого контроля/контроля действий: контроля импульсивности (задача Да-Нет) и нейропсихологических проб, а также у показателей когнитивного контроля: задачи «Ханойская башня» - затраченного времени и количества ходов.

Количество ошибок в задаче «Да-Нет» коррелирует в основном с когнитивным контролем. Это показатели внимания: время, затраченное в серии 3 ($r=0.62$, $p=0.003$), и количество ошибок в серии 2 ($r=0.50$, $p=0.02$) в задаче совмещения признаков, а также планирования: затраченное время ($r=0.64$, $p=0.001$) и количество ходов ($r=0.71$, $p=0.0002$) в задаче «Ханойская башня». Сходные корреляции наблюдаются у показателя выполнения нейропсихологических проб. Здесь можно видеть связи с показателями внимания: время, затраченное в серии 3 ($r=-0.33$, $p=0.04$), и в серии 4 ($r=-0.33$, $p=0.04$) в задаче совмещения признаков, а также планирования: затраченное время ($r=0.50$, $p=0.001$) и количество ходов ($r=-0.45$, $p=0.005$) в задаче

«Ханойская башня». Также есть связь с эмоциональным контролем – количеством ошибок в классификации эмоций (r=-0.32, p=0.04). Время, затраченное на решение «Ханойской башни» связано с временем в серии 3 задачи совмещения признаков (r=0.42, p=0.009) и ошибками в серии 4 той же задачи (r=0.32, p=0.05), с количеством ошибок в задаче «Да-Нет» (r=0.64, p=0.002) и в классификации эмоций (r=0.34, p=0.03). Затраченное в «Ханойской башне» количество ходов связано с временем в серии 3 задачи совмещения признаков (r=0.42, p=0.009), с количеством ошибок в задаче «Да-Нет» (r=0.71, p=0.0002) и с выполнением нейропсихоогических проб (r=-0.45, p=0.005). Здесь наблюдается более тесная интеграция когнитивного контроля и контроля действий с относительно меньшим вовлечением эмоционального контроля.

У детей с ОВЗ связей практически нет: отмечаются корреляции между временем, затраченным на решение «Ханойской башни» и временем в серии 2 задачи на совмещение признаков (r=0.44, p=0.032) и количеством ошибок в серии 1 задачи на совмещение признаков и количеством ошибок при распознавании эмоций (r=0.53, p=0.006).

Можно утверждать, что контроль поведения у младших школьников с ТР значительно более интегрирован, чем у школьников с ОВЗ, что, видимо, позволяет им действовать более эффективно (например, в задаче на совмещение признаков дети с ТР действуют не быстрее детей с ОВЗ, но значимо точнее).

Дальнейшее изучение индивидуальных вариаций контроля поведения проводилось на более обширной выборке типично развивающихся школьников, но старше (3-4 класс). На общей выборке 219 человек в возрасте 9-12 лет (Me=9.58, SD=0.72, 108 девочек) были выделены крайние группы по когнитивному контролю (показатель Общий уровень саморегуляции методики ССПМД, верхний и нижний квартиль). Результаты представлены на рис. 5.28.

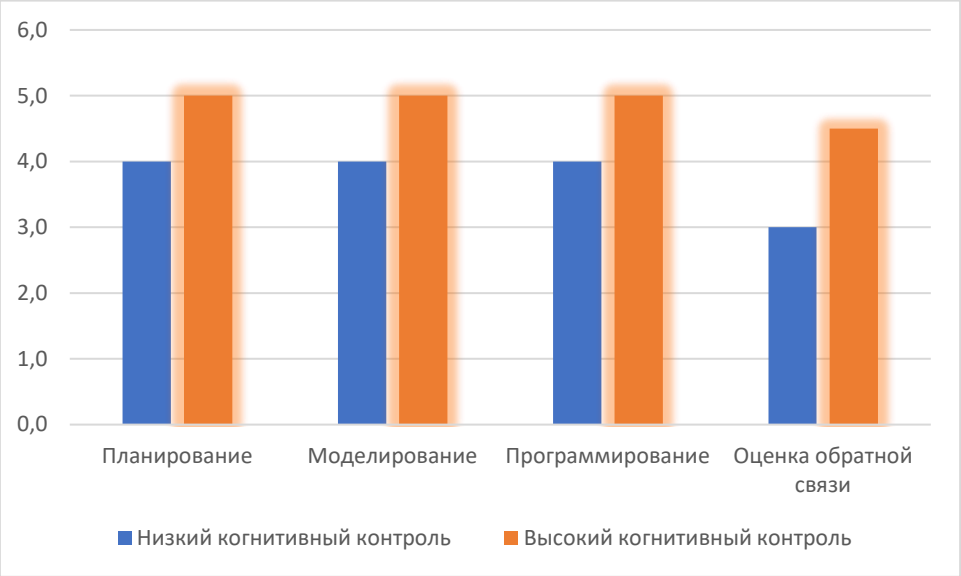

Рис.5.28. Сравнение показателей когнитивного контроля (выделены показатели, межгрупповые различия по которым значимы)

Дети ожидаемо различаются по всем показателям когнитивного контроля. По эмоциональному контролю различий не наблюдается, по волевому контролю дети с высоким когнитивным контролем также имеют значимо более высокие показатели (Рис. 5.29).

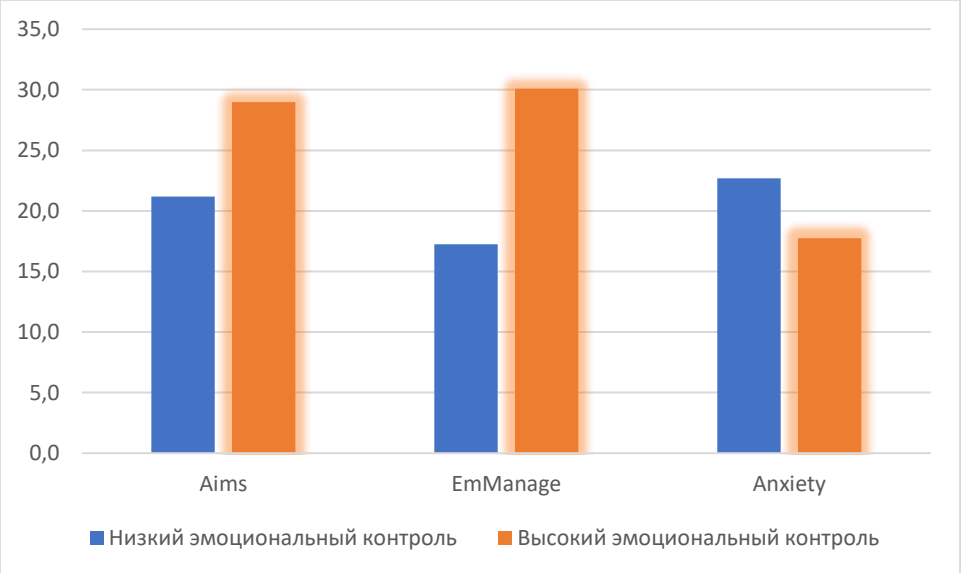

Рис. 5.29. Сравнение показателей эмоционального и волевого контроля (выделены показатели, межгрупповые различия по которым значимы).

По оценкам саморегуляции родителями различий между этими двумя группами нет.

На рис. 5.30 представлены связи компонентов контроля поведения в обеих контрастных группах.

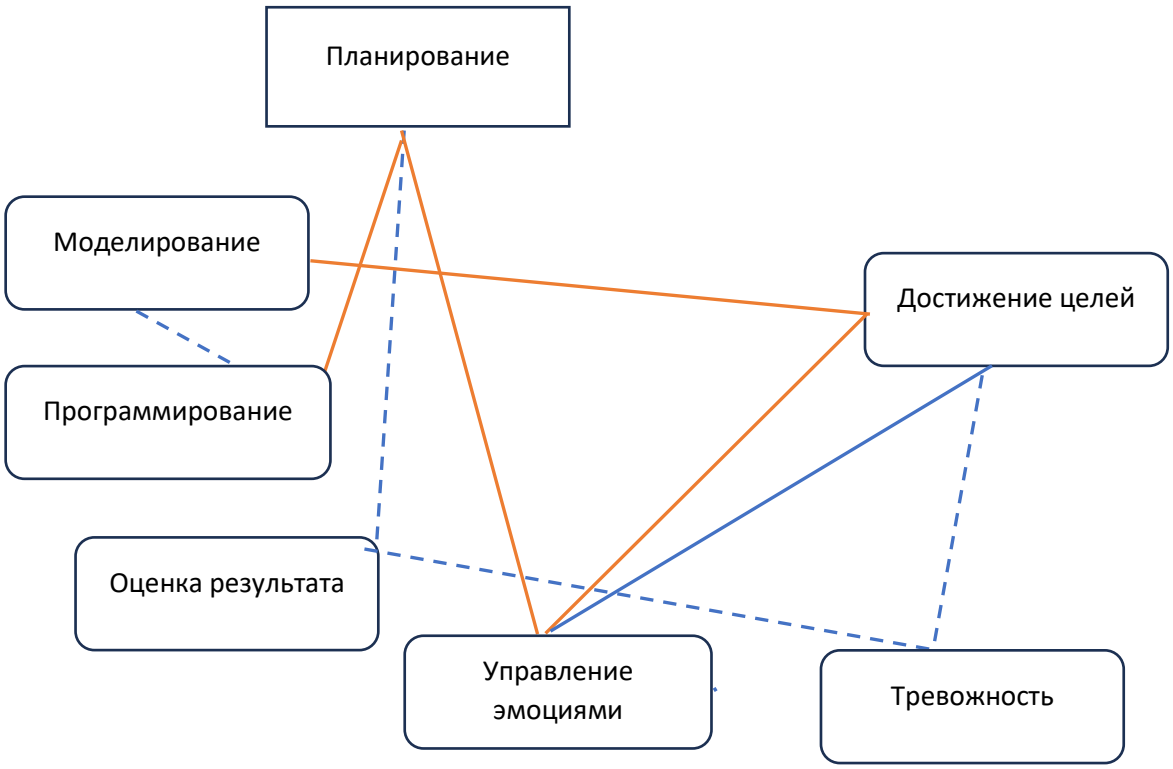

Рис.5.30. Схема взаимосвязей компонентов контроля поведения в группе с низким когнитивным контролем (синий цвет) и с высоким когнитивным контролем (оранжевый цвет)

Связей в обеих группах немного, как и в случае с группами с разным волевым контролем (их даже меньше). В группе с низким когнитивным контролем связи преимущественно отрицательные, в том числе, и связи внутри когнитивного компонента: планирование отрицательно связано с оценкой результата (r=-0.39, p=0.002), а моделирование – с программированием (r=-0.42, p=0.001). Иными словами, отдельные составляющие когнитивного контроля не согласованы между собой, способности к упорядочиванию своего поведения (планирование и программирование) находятся в противоречии со способностью оценивать ситуацию и собственное поведение (моделирование и оценка результата), что может вести к дезорганизации поведения и либо неспособности реализовать запланированное, либо затруднению в выделении существенных условий ситуации или оценке последствий собственного

поведения, что в свою очередь, ведет к построению неадекватных планов и неуспехе в попытки их осуществить. Уровень тревожности (эмоциональный контроль) может играть стабилизирующую роль – при низкой тревожности дети обладают высокими способностями к достижению целей (r=-0.40, p=0.01) и оценке результата (r=-0.40, p=0.01). Если же тревожность высокая, то уровень этих способностей снижается, что еще более затрудняет регуляцию. Способность к управлению эмоциями предсказуемо связана со способностью достигать цели (r=0.54, p=0.00003), что говорит об интеграции волевого и эмоционального контроля.

В группе с высоким волевым контролем связей меньше, но они все положительные и связывают все три компонента контроля поведения (в данном случае планирование и управление эмоциями (r=0.29, p=0.04), моделирование и достижение целей (r=0.32, p=0.02)). Как и в группе с низким когнитивным контролем, здесь коррелируют управление эмоциями и достижение цели (r=0.46, p=0.0007), связывая эмоциональный и волевой контроль. Планирование в этой группе положительно связано с программированием (r=0.36, p=0.008), свидетельствуя, что эти дети могут не только спланировать свои действия в целом, но и создать и реализовать конкретные шаги по достижению цели. Связь же достижения цели и моделирования может говорить о том, что они достигают цели, учитывая меняющуюся ситуацию и приспосабливая к ней свое поведение.

Подростковый возраст

При сравнении контрастных по когнитивному контролю групп подростков (112 человек, 49 девочек M=11.50, SD=0.85) выявились различия по Управлению эмоциями (U=474.00, p=0.008), этот показатель выше у подростков с более высоким когнитивным контролем (в качестве показателя когнитивного контроля служил Общий уровень саморегуляции теста ССПМД).

Внутри обеих групп мало связей между компонентами контроля поведения, что заставляет предположить, что тенденция к дифференциации, наметившаяся в дошкольном возрасте, продолжается, по крайней мере, до среднего подросткового возраста. Это согласуется с отмеченными в литературе тенденциями в развитии регуляции (Miyake et al., 2012).

У подростков с низким когнитивным контролем взаимосвязаны между собой планирование и программирование (r=0.30, p=0.04). (как и у подростков с разным уровнем эмоционального контроля, но в отличие от подростков с высоким когнитивным контролем), однако программирование с моделированием связаны обратным образом (r=-0.34, p=0.02), что говорит о сложности учета ими деталей ситуации, из-за этого реализация их планов, скорее всего, страдает. Управление эмоциями ожидаемо связано с тревожностью (r=0.-73, p=0.000), что свидетельствует о том, что совладание с тревожностью является для них проблемой, связанной именно со сложностями эмоциональной регуляции (чего не наблюдается в группе с высоким когнитивным контролем – возможно, для управления своей тревожностью они используют когнитивные стратегии регуляции, именно в подростковом возрасте они начинают активно развиваться (Gross, Ochsner, 2014). В обеих группах управление эмоциями связано с достижением целей (r=0.51, p=0.0005 и r=0.73, p=0.000 в «низкой» и «высокой» группе соответственно).

Выводы по главе 5

Подытоживая анализ индивидуальных вариаций развития контроля поведения, можно сказать, что от младенчества к подростковому возрасту компоненты контроля поведения, первоначально достаточно тесно связанные, постепенно дифференцируются. Сходные тенденции отмечаются для исполнительных функций, которые мы считаем операционализацией когнитивного контроля. Так, Ховард с соавторами (Howard et al., 2015) говорит о том, что в первые годы жизни исполнительные функции не дифференцированы, в раннем детстве, особенно в возрасте от 3 до 7 лет, в

основном наблюдается однофакторная их структура, а начиная с младших классов школы они разделяются на отдельные, но взаимосвязанные функции (Tsujimoto et al., 2007; Brydges et al., 2012). Эта модель развития исполнительных функций предполагает, что взаимосвязь между исполнительными функциями должна постепенно ослабевать по мере взросления, что совпадает с разделением исполнительных функций на взаимосвязанные, но независимые друг от друга. Однако отмечается большой разброс в моделях, количестве выделяемых факторов и возрасте, в котором наблюдается разделение регулятивных способностей (Yangüez et al., 2025). В частности, в самой работе Ховарда с коллегами было обнаружено, что при более мелких интервалах тестирования (например, полгода вместо года) выявляется, что выполнение задач на исполнительные функции у детей младшего дошкольного возраста в значительной степени не связано друг с другом. Исполнительные функции у детей старшего дошкольного возраста, напротив, становятся всё больше связаны друг с другом. Этот период интеграции может длиться до начала обучения в начальной школе, как предполагают Цудзимото и др. (Tsujimoto et al., 2007): у детей (5–6 лет) исполнительные функции были более тесно связаны между собой, чем у детей 8–9 лет. Таким образом, возможно, что после периода интеграции на границе школьного возраста исполнительные функции начинают вновь разделяться.

Контроль действий начинает дифференцироваться раньше, но в зависимости от уровня развития того или иного его компонента степень этой дифференциации может различаться. В случае когнитивного контроля и контроля действий (волевого контроля) более низкий уровень развития данного компонента приводит к меньшей дифференциации, большей нерасчлененности контроля поведения. Высокий уровень эмоционального контроля, напротив, относительно больше интегрируют контроль поведения, связывая между собой отдельные проявления других компонентов.

Контроль поведения имеет свои особенности в отдельных группах детей – например, у детей близнецов, где в младенческом возрасте он имеет в целом

более низкий уровень и большую нерасчлененность по сравнению с одиночнорожденными детьми, однако младенцы-близнецы в большей мере используют внешние ресурсы контроля поведения в виде родительского отношения. Дети с ОВЗ (задержка психического развития) также имеют характерные особенности – сниженные показатели когнитивного контроля и контроля действий, меньшую точность в действиях, дезинтегрированность контроля поведения в целом. Наблюдаются половые различия в контроле поведения – в большинстве возрастов и в большинстве компонентов превосходят мальчиков, однако в школьном возрасте девочки уступают мальчикам в эмоциональном контроле (что, однако, практически не сказывается на их социальной компетентности).

Заключение

В работе предпринято исследование онтогенеза контроля поведения как регулятивной функции субъекта на протяжении от младенчества до подросткового возраста. Показано, что контроль поведения развивается неравномерно в разные возрастные периоды, проходя через периоды дифференциации и интеграции компонентов, подчиняясь общей логике развития субъекта. На представительной разновозрастной выборке при помощи комплекса методов показано своеобразие в развитии контроля поведения на каждом возрастном этапе, выявлены индивидуальные различия в развитии контроля поведения, описана его ресурсная основа.

Эмпирические исследования, охватывающие такие продолжительные интервалы онтогенеза, немногочисленны. Сложность работы заключалась в том, что большая часть данных была собрана в непосредственном взаимодействии с детьми, лицом к лицу, это трудоемкая работа, требующая большого количества времени и квалификации исследователя.

В заключение остановимся на ограничениях настоящего исследования и перспективах изучения онтогенеза контроля поведения. Одним из ограничений является относительная малочисленность отдельных выборок, особенно при проведении лонгитюдного исследования. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется проведение лонгитюдных исследований, сфокусированных на ключевых, кризисных этапах онтогенеза: переход от раннего к дошкольному возрасту, от дошкольного к младшему школьному возрасту, а также от младшего школьного к подростковому периоду.

Еще одним ограничением является разнородность методического материала, применявшегося для оценки контроля поведения в разные возрастные периоды. Это обусловлено отчасти тем, что в начале изучения контроля поведения специальные методы для его оценки у нас отсутствовали, разработка концепции контроля поведения происходила одновременно с методическим поиском, анализом того, какие именно поведенческие

проявления или характеристики детей позволят оценить уровень развития контроля поведения у них. Это ограничение частично нивелируется применением разносторонней оценки контроля поведения (опросниковые методы и задачи, выполняемые во взаимодействии с ребенкам, оценка контроля поведения родителями и самими детьми), однако проблема сравнения оценок контроля поведения, полученных в разных возрастах, остается.

Наконец, участники этого исследования – жители Москвы и ближнего Подмосковья, в то время как развитие саморегуляции (как и психическое развитие в целом) имеет свои культурно-специфические особенности, и изучение развития контроля поведения в разных социально-культурных условиях может стать одной из перспектив работы.

Переходя к перспективам, нужно отметить, что предполагается продолжение теоретической и эмпирической разработки представления о взаимодействии контроля поведения с другими субъектными функциями в процессе развития.

Остаются пока не до конца разработанными вопросы о соотношении осознанной и неосознанной регуляции в контроле поведения в ходе развития.

Перспективным представляется также более детальное исследование эффективности контроля поведения в реальных жизненных ситуациях, а также установление связей между уровнем развития контроля поведения и актуальными достижениями ребенка или подростка.

Решение обозначенных исследовательских задач позволит углубить понимание закономерностей становления контроля поведения и приблизиться к созданию целостной модели развития субъектной регуляции, в которой контроль поведения выступает ключевым механизмом реализации индивидуальных ресурсов в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Основные результаты работы могут быть сформулированы в следующих выводах:

Выводы

1. Впервые описано развитие контроля поведения в онтогенезе человека. Показана его сопряженность с развитием субъекта. Становление контроля поведения происходит в соответствии с задачами развития человека на каждом этапе онтогенеза.

2. Развитие контроля поведения представляет собой процесс интеграции и дифференциации компонентов, где наблюдаются кризисы, отражающие качественные преобразования системы регуляции человека. Выделены кризисы 8 мес., 18-24 мес., значимое улучшение контроля импульсивности к 4 годам, снижение уровня всех компонентов контроля поведения при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту.

3. Контроль поведения и модель психического как регулятивная и когнитивная функции субъекта на протяжении развития находятся в постоянном динамическом взаимодействии, гетерохронность их развития на разных этапах становления субъекта обеспечивает их взаимную ресурсность в этом процессе – так, в дошкольном возрасте контроль поведения служит ресурсом для развития модели психического, а в подростковом возрасте модель психического может компенсировать недостаток контроля поведения в становлении социальной компетентности.

4. Развитие контроля поведения на каждом этапе обусловлено решением характерных для данного этапа задач развития. Смена ведущих компонентов контроля соответствует ключевым задачам развития каждого периода. В раннем возрасте это контроль действий (изучение и структурирование окружающего мира), в дошкольном – контроль действий в виде контроля импульсивности (развитие компетентности), в младшем школьном возрасте – когнитивный контроль (усвоение правил и выработка собственных норм), в подростковом возрасте – начинается более существенную роль начинает играть эмоциональный контроль (становление Я-концепции, сложное социальное взаимодействие)

5. Первоначально тесно связанные компоненты контроля поведения постепенно дифференцируются, образуя систему саморегуляции более высокого уровня. Скорость и характер дифференциации зависят от уровня развития каждого компонента: низкий когнитивный или волевой контроль приводит к большей нерасчлененности системы регуляции; высокая дифференциация компонентов является признаком более развитой, адаптивной регуляции

6. Процесс развития контроля поведения характеризуется высокой индивидуализированностью. Недостаточное развитие какого-либо его компонентов может компенсироваться другими компонентами или ресурсами, что приводит к формированию различных профилей контроля поведения. В работе выявлены особенности развития контроля поведения в разных группах детей (близнецы, дети с ОВЗ), различия по полу и различный характер развития контроля поведения в зависимости от уровня того или иного его компонента., а также от количества и свойств внешних и внутренних ресурсов.

7. Обнаружено, что контроль поведения детей-близнецов раннего возраста снижен по сравнению с одиночно рожденными детьми, однако значительная опора на родителей как внешний ресурс контроля поведения позволяет близнецам частично компенсировать это отставание. Половые различия в контроле поведения неравномерны в ходе развития, в раннем возрасте девочки превосходят мальчиков в уровне контроля поведения, в дошкольном возрасте различия между ними незначимы, а в школьном возрасте уже мальчики обгоняют девочек в развитии эмоционального контроля. Дети с задержкой психического развития характеризуются сниженными показателями когнитивного контроля и контроля действий, меньшей точностью в действиях, дезинтегрированностью компонентов контроля поведения.

8. Внешние и внутренние ресурсы контроля поведения вносят различный вклад на разных этапах его развития в зависимости от уровня развития контроля поведения и актуальных задач развития на каждом этапе.

Родительское отношение как внешний ресурс вносит существенный вклад в развитие контроля поведения на всех этапах развития, но в раннем возрасте для развития контроля поведения наиболее значимы эмоциональное принятие и поддержка родителями, в младшем школьном возрасте – наряду с поддержкой важно признание компетентности ребенка, в подростковый период – готовность предоставить ребенку автономность и самостоятельность. Роль внутренних ресурсов (темперамент, интеллект, речь) различна на изученных этапах развития: темперамент более значим в раннем возрасте, интеллект – на всем исследованном отрезке, речевые способности – в дошкольном возрасте.

Список литературы

1. Абабков, В.А., Барышникова, К., Воронцова-Венгер, О.В., Горбунов, И.А., Капранова, С.В., Пологаева, Е.А., Стуклов, К.А. (2016). Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10». // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 6(2), 6–15. URL: https://psyjournals.ru/journals/vspu_psychology/archive/2016_n2/Ababkov_et_al (дата обращения: 27.02.2026)

2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. Москва, “Медицина”, 1975.

3. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1. С. 37-50

4. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 27-42.

5. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: Смысл, 2001.

6. Ахутина Т.В. Методы нейропсихологической оценки детей в возрасте 6–9 лет. М.: В. Секачев, 2016.

7. Ахутина Т.В., Игнатьева С. Ю., Максименко М. Ю., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1996. № 2. С. 51-58.

8. Бабкина Н.В. Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 40–55. doi: 10.17759/psyclin.2016050303

9. Баирова Н. Б., Козлова Е. А., Лето И. В., Петренко Е.Н., Слободская Е.Р. Произвольная регуляция у детей: структура и половозрастные различия // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3 С. 53-65. DOI: 10.31857/S020595920008576-9

10. Баланев Д.Ю., Смешко Е.В., Кох Д.А. Диагностические возможности программно-аппаратного комплекса «Двигательные компоненты процесса решения познавательной задачи» // Сибирский психологический журнал. 2022. № 85. С. 100-117. Б01: 10.17223/17267080/85/5

11. Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии. М.: Алетейя, 2007.

12. Белопольская Н. Л. Азбука настроения. Эмоционально-коммуникативная игра для детей 4-10 лет. М.: Когито-Центр, 2008.

13. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды. М.: МПСИ, МОДЭК. 2008.

14. Блейхер В. М., Крук И. В. Патопсихологическая диагностика. Киев: Здоров'я, 1986.

15. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: Пер Сэ, 2006.

16. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. №1. С. 67–73.

17. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 47—56.

18. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 108—116.

19. Божович Л.И. Развитие воли в онтогенезе // Л.И. Божович. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. С. 302—332.

20. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО "Модэк", 2001.

21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.

22. Большой психологический словарь // Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

23. Бондаренко С.М., Смирнов В.В., Даниленко О.В., Петряйкина Е.Е. Особенности внутренней картины болезни у детей и подростков, больных сахарным диабетом 1 типа // Педиатрия. 2006. № 4. С. 22-27.

24. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания//Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. М.:Смысл, 1999. С. 284-298.

25. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994.

26. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.

27. Бурменская Г.В. Методика «Нарисуй человека» // Психолог в детском саду. 1999. № 2. С. 10–27.

28. Варга А.Я. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / под ред. А.Я. Варги, В.В. Столина. М.: изд-во Моск. ун-та, 1988.

29. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.

30. Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007

31. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. М.: Владос-Пресс, 2003.

32. Ветрова И. И. Развитие регуляции поведения в подростковом возрасте: соотношение стратегий совладания, контроля поведения и психологических защит // Вестник Томск. гос. ун-та. 2010. № 339. С. 135-138.

33. Ветрова И. И. Контроль поведения как фактор проактивного совладающего поведения в подростковом возрасте//Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание/Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 419-440.

34. Виленская Г. А. Стабильность и изменчивость темперамента детей первых трех лет жизни как показателя эмоциональной регуляции // Исследования по когнитивной психологии. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 377-403.

35. Виленская Г.А. Средовые и генетические влияния на контроль поведения в раннем онтогенезе человека//Психол. журн. 2007. Т. 28. № 4. С. 52-63.

36. Виленская Г. А. Стратегии контроля поведения как предшественники копинг-стратегий у детей-близнецов раннего возраста // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008. С. 308-327.

37. Виленская Г.А. Регуляция поведения в раннем возрасте // Психология сегодня: теория, образование и практика / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, А.В. Карпова. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. С. 70-86.

38. Виленская Г.А. Экспериментальное изучение ранних этапов развития контроля поведения // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы, 2010.

39. Виленская Г. А. Динамика контроля поведения и его компонентов в раннем возрасте//Психология саморегуляции в XXI веке/Отв. ред. В. И. Моросанова. СПб.-М.: Нестор-История, 2011а. С. 204-213.

40. Виленская Г. А. Родительское поведение в раннем возрасте как фактор развития контроля поведения//Вестник РГНФ. № 1. 2011б. С. 122-130.

41. Виленская Г.А. Семейные стратегии поведения и становление индивидуальности ребенка//Психологические проблемы современного российского общества/под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: изд-во “Институт психологии РАН”, 2012. С. 480-508.

42. Виленская Г.А. Контроль поведения и развитие индивидуальности // Образовательная политика. 2014. № 2(64). С. 46-52.

43. Виленская Г.А. Развитие контроля поведения у детей 3-6 лет // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах, Москва, 29 сентября – 01 октября 2015 года. Отв.ред.: Богоявленская Д.Б.. Том 4. М.:Когито-Центр, 2015. С. 101-102.

44. Виленская Г.А. Гетерохрония на ранних этапах развития контроля поведения // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2016а. С. 319-338

45. Виленская Г.А. Исполнительные функции: природа и развитие // Психологический журнал. 2016б. Т. 37. № 4. С. 21-31.

46. Виленская Г.А. Контроль поведения у дошкольников с нарушениями речи и ресурсы его формирования // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования. Материалы Третьего международного симпозиума / Отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016в. С. 56–61.

47. Виленская Г.А. Особенности контроля поведения детей младшего школьного возраста // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: Результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М., 2017. С. 913-920.

48. Виленская Г.А. Контроль поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 274–281.

49. Виленская Г.А. Контроль поведения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и с типичным развитием // Методология, теория, история психологии личности / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019а. С. 358–366.

50. Виленская Г. А. Контроль импульсивности детей дошкольного возраста // Сибирский психологический журнал. 2019б. № 72. С. 114–128.

51. Виленская Г. А. Роль интеллекта как ресурса контроля поведения у младших школьников с типичным развитием и ограниченными возможностями здоровья // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, П. А. Сабадош. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020а. С. 546–554.

52. Виленская Г.А. Эмоциональная регуляция: факторы ее развития и связанные с ней виды поведения // Психологический журнал. 2020б. Т. 41. № 5. С. 63-76.

53. Виленская Г. А. Волевая регуляция // Разработка понятий современной психологии. Т. 3 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, Г. А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. С. 275–299.

54. Виленская Г. А. Глава VII Контроль поведения - психическая регуляция в развитии субъекта // Онто- и субъектогенез психического развития человека. М.: Институт психологии РАН, 2022. С. 167-185.

55. Виленская Г.А. Контроль поведения и социальная компетентность у мальчиков и девочек младшего школьного возраста // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А. В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук, Москва, 12-14 октября 2023 года. М.: Институт психологии РАН, 2023а. С. 1278-1284

56. Виленская Г.А. Роль контроля поведения в успеваемости и социальной компетентности младших школьников // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023б. № 4 (16). С. XX–XX. https://doi.org/10.11621/TEP-23-37

57. Виленская Г.А. Лонгитюдное исследование вклада регуляторных и личностных характеристик в психологическое благополучие младших

школьников // Стресс и саморегуляция в образовательной и профессиональной средах: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 мая 2025 года. М.: ФНЦ ПМИ, 2025. С. 42-48.

58. Виленская Г.А. Онтогенез контроля поведения. М..: Институт психологии РАН, 2026.

59. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Развитие модели психического и саморегуляции у детей 3-4 лет//Экспериментальный метод в структуре психологического знания/Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Издво «Институт психологии РАН», 2012. С. 477-481.

60. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. 2014а. Т. 7, № 38. С. 5. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 07.12.2018). doi: 10.54359/ps.v7i38.587

61. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Взаимосвязь понимания ментального мира и импульсивности в дошкольном возрасте // Шестая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Калининград, 23.06–27.06.2014б. Калининград, 2014. С. 210–212.

62. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Роль речи в развитии модели психического и контроля поведения у дошкольников // Всероссийская конференция по когнитивной науке КИСЭ-2017. Материалы Всероссийской конференции / Отв. ред. В. Д. Соловьев. Казань: Изд-во КФУ, 2017. С. 205–214.

63. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Модель психического и контроль поведения у младших школьников // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции 15 июня 2017 г. Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. М.: ООО «Буки Веди», ИППиП. 2017. С. 64-68

64. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Модель психического и контроль поведения у детей с типичным развитием и ОНР // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции 19 июня 2019 г. / Под ред. Е. В. Печенковой, М. В. Фаликман. М.: ООО «Буки Веди»–ИППиП, 2019. С. 100–104.

65. Виленская Г.А., Лебедева Е.И., Уланова А.Ю. Социальная компетентность подростков: роль социального познания и контроля поведения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20, № 3. С. 588-608. DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-3-588-608.

66. Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 3. С. 68–85.

67. Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Тест-опросник «День ребенка»: цели, возможности, структура, применение // Психолог в детском саду. 2003. № 1. С. 24–37.

68. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.

69. Выготский, Лурия «Этюды по истории поведения», М.: Педагогика-Пресс, 1993

70. Вяльцева Д.В. Особенности развития речи близнецов // Вестник Московского государственного лингвистического университета: Языкознание и литературоведение. № 15. С. 57—66.

71. Галасюк И.Н., Митина О.В. Модификация Опросника родительского отношения (А.Я. Варги, В.В. Столина) для семьи, воспитывающей особого ребенка [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 109-129. DOI: 10.17759/psyclin.2017060209

72. Гокина Т.И., Симоненко И.А. Взаимосвязь отношения матери к болезни ребенка и его отношения к собственному заболеванию // Символ науки. № 12. 2018. С. 97-101.

73. Головей Л.А., Савенышева С. С., Василенко В. Е. Детско-родительские отношения в стабильные и кризисные периоды детства // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 2. С. 32-43.

74. Голубева Э.А. Способности и склонности. М. Педагогика, 1989.

75. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. № 4 (12). http:// psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html (дата обращения: 10.02.2026).

76. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование, 2019. Т.24. №3. С. 32-42. https://doi.org/1017759/pse2019240303

77. Гусейнова А.А., Богданова М.С. Особенности развития близнецов в раннем возрасте // Современные аспекты комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: сборник научных статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием (Москва, 15 ноября 2019 г.). Москва: УМЦ Добрый Мир, 2019. С. 97—101. ISBN 978-5-6041322-5-8

78. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический проект, 2000.

79. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: Теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103- 121.

80. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2003.

81. Дорофеева И.Н., Падун М.А. Особенности саморегуляции и профиль латеральной организации мозга // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 1. С. 118–125.

82. Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды.// Отв. ред. Журавлев А.Л., Холодная М.А., Шадриков В,Д. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

83. Ждан А.Н. История психологии: от Античности до наших дней. Учебник для вузов. М.: Академический Проект, 2004

84. Завьялова Е.К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (Профессионально-личностный аспект): автореф. дис… д. психол.н. СПб., 1998.

85. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.

86. Зверева Н. В., Хромов А. И., Сергиенко А. А., Коваль-Зайцев А. А. Клинико-психологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (внимание и память): Методические рекомендации. М.: Научный центр психического здоровья, 2017.

87. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.

88. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.- СПб.: Питер, 2006.

89. Иванников В.А. Уроки исследований воли // Национальный психологический журнал. 2016. № 3 (23). С. 59-63.

90. Иванников В.А., Монроз А.В. Проблема воли и саморегуляции // От истоков к современности. М.: Когито-Центр, 2015. С. 416-418.

91. Изард К.Е. Психология эмоций. СПб: Питер, 2002.

92. Изотова Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1 (81). С. 65-76.

93. Изотова Е.И. Социокультурная вариация модели эмоционального развития в детском и подростковом возрастах // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 55. С. 12. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 26.02.2026).

94. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб. : Питер, 2006.

95. Капитоненко Н.В.(Селютина) Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции //Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 267-274.

96. Карпов А.В. Основные подходы современной психологии, 2023.

97. Карпов А.В., Демидова П.Г. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности // Известия ДГПУ. 2013. № 4. С.12-19

98. Кельмансон И.А. Оценка темперамента ребенка первого года жизни, СПб, 2000

99. Кимелев Ю.А. Философия и социологическая теория. Сферы взаимодействия: Аналит. обзор / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. Отд. философии; Отв. ред. Г.В. Хлебников. М., 2016

100. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как компонента психологической подготовки к школьному обучению у старших дошкольников // Фундаментальные исследования. 2013. № 8 (4). С. 965–969.

101. Климова М.О. Особенности регуляции поведения у подростков с личностной беспомощностью: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Челябинск, 2018.

102. Климова М.О., Циринг Д.А. Диагностика личностной беспомощности у подростков: разработка и апробация психодиагностического инструментария // Сибирский психологический журнал. 2017. № 66. С. 130–140.,

103. Ковалева Ю.В., Сергиенко Е.А. Контроль поведения при различном течении беременности//Психол. жур. 2007. Т. 28. № 1. С. 70-82.

104. Колмагорова А.В., Слободская Е.Р., Гартштейн М.Э. Адаптация русскоязычной версии опросника для изучения темперамента детей раннего возраста // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 6. С. 82–97.

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

106. Коргожа, М.А., Абдулаева, А.М. (2024). Особенности развития и психическое здоровье близнецов раннего возраста: обзор отечественных и

зарубежных исследований. *Аутизм и нарушения развития, 22*(1), 17–26. https://doi.org/10.17759/autdd.2024220103,

107. Корнилова Т.В. Саморегуляция и личностно-мотивационная регуляция принятия решений//Субъект и личность в психологии саморегуляции/Под ред. В. И. Моросановой. М.-Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 181-194.

108. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределённости: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М., 2010.

109. Корнилова Т.В. Отношение человека к неопределенности и интеллект в становлении его личностных структур и регуляции выборов//Принцип развития в современной психологии/Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 220-239.

110. Костин А.Н., Голиков Ю.Я. Психическая регуляция поведения и деятельности: современное состояние и проблемы исследований, 2012.

111. Кравцов Г.Г. Онтогенез воли // Вестник РГГУ. Сер. "Психология. Педагогика. Образование". 2012. № 15 (95). С. 29-41.

112. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.

113. Куражова А.В., Ляксо Е.Е. Речевое взаимодействие в триадах «мать—дизиготные близнецы» в 4—6-летнем возрасте детей // Экспериментальная психология. Т. 13. № 2. С. 40—56. DOI:10.17759/exppsy.2020130204,

114. Лактионова А.И. Структурно-уровневая организация жизнеспособности человека: метасистемный подход//Личность профессионала в современном мире/Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2013. С. 109-126.

115. Лактионова А.И. Жизнеспособность человека в разные возрастные периоды. Дисс. на соискание ученой степени д. психол.н., М., 2025.

116. Лебедева Е.И. Развитие модели психического в трехлетнем возрасте//Развитие психологии в системе комплексного человекознания/Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. В 2 ч. Ч. 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 298-301.

117. Лебедева Е.И., Виленская Г.А., Уланова А.Ю., Филиппу О.Ю., Павлова Н.С. Социальная компетентность у подростков с разным уровнем развития модели психического // Психологический журнал. 2023. Т. 44, № 1. С. 43-54. DOI 10.31857/S020595920024342-2.

118. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001.

119. Леонова А.Б. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 87-103.

120. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975

121. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции//Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 2/Под ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2006. С. 85-105.

122. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному//Личностный потенциал: структура и диагностика/Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. С. 12-42.

123. Леонтьев Д.А. От инстинкта к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра//Современная психология мотивации/Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 4-12. .

124. Леонтьев Д.А., Овчинникова У. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х. Психология выбора. М.: Смысл, 2015.

125. Леонтьев Д.А. Теория и исследования саморегуляции Роя Баумайстера // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 35-45.

126. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. М.: Эксмо, 2008.

127. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984

128. Лурия А.Р. Речь и мышление. М.: МГУ, 1979.

129. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2004. С. 29-36

130. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1.

131. Малий Д.В., Медведев П.Н., Романова О.М. Взаимосвязь учебной успеваемости и социометрического статуса младших школьников в современной школе // МНИЖ. 2021. № 8-2 (110). С. 183–186. https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.071

132. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника "Большая пятерка - детский вариант" // Теоретическая и экспериментальная психология, 2015. №4. С. 6-12.

133. Мамонова Е.Б., Черемисова И.В., Суворова О.В. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста. // Вестник Мининского университета. 2016. №3 (16).

134. Марцинковская Т. Д. История психологии. М.: ИЦ "Академия", 2001.

135. Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи. М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2016.

136. Мачинская Р.И., Крупская Е.В. Созревание регуляторных структур мозга и организация внимания у детей младшего школьного возраста // Когнитивные исследования : сб. науч. трудов / под ред. В.Д. Соловьева, Т.В. Черниговской. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2008. Вып. 2. С. 32–48.

137. Мачинская Р. И. Захарова М. Н., Ломакин Д. И. Регуляторные системы мозга у подростков с признаками девиантного поведения. Междисциплинарный анализ // Физиология человека. 2020. Т. 46, № 3. С. 37-55. DOI 10.31857/S0131164620030121.

138. Мачинская Р. И., Захарова М. Н., Ломакин Д. И. Лимбическая система мозга и произвольная регуляция поведения в подростковом возрасте // Первый Национальный конгресс по когнитивным исследованиям, искусственному интеллекту и нейроинформатике. Девятая международная конференция по когнитивной науке: Сборник научных трудов. В двух частях, Москва, 10–16 октября 2020 года. Часть 1. М.: Национальный исследовательский ядерный университет "МИФИ", 2021. С. 279-282.

139. Меньшикова Н. Д., Корнев А. Н. Применение Теста Башня Лондона в диагностике управляющих функций детей младшего школьного возраста // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. №05. С. 36-39. DOI 10.37882/2500-3682.2022.05.09

140. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. №4. С. 62-78. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannaya-samoregulyatsiya-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka-kak-psihologicheskiy-resurs-dostizheniya-tseley (дата обращения: 01.03.2026).

141. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.

142. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. №1. С.3-37. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannaya-samoregulyatsiya-kak-metaresurs-dostizheniya-tseley-i-razresheniya-problem-zhiznedeyatelnosti (дата обращения: 01.03.2026).

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

144. 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

145. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 6475.

146. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г., Кондратюк Н.Г., Потанина А.М., Филиппова Е.В., Цыганов И.Ю. Благополучие, саморегуляция и успеваемость младших подростков: ресурсы и развитие. М.: изд-во МГУ, 2024.

147. Мохов В.А., Крештапова М.А., Шибкова О.С., Дианова О.Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях с тяжелобольными детьми. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 6. URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 30.11.2020).

148. Мурзиев И. Х., Прохоров А. О. Особенности регуляции психических состояний в трудных жизненных ситуациях//Психология психических состояний/Под ред. А. О. Прохорова. Казань: Центр инновационных технологий, 2002. С. 275-283. .

149. Мухамедрахимов Р.Ф. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб: СПбГУ, 2003. .

150. Мухамедрахимов Р. Ж. Научные основы ранней помощи детям младенческого и раннего возраста и их семьям // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. Т. 14. Вып. 4. С. 571–587. https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.401

151. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1960

152. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: изд-во Институт практической психологии, Воронеж: НПО «Модэк», 1995.

153. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего/Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. .

154. Опросник для оценки функций программирования и контроля у детей: методическое руководство / Сост. и пер. Е.Ю. Гориной; Под ред. Т.В. Ахутиной. М.: Теревинф, 2019.

155. Орел Е.А., Куликова А.А. Анализ психометрических характеристик инструмента оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе Современная зарубежная психология, 2018. Т. 7. № 3. С. 8-17.

156. Павличенко М.В., Косовцова Н.В., Поспелова Я.Ю., Маркова Т.В. Особенности физического развития недоношенных новорожденных из монохориальных диамниотических двоен при рождении: ретроспективное когортное исследование // Кубанский научный медицинский вестник. 2023;30(1):37-48. https://doi.org/10.25207/1608-6228-2023-30-1-37-48

157. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. М.: Изд-во АН СССР, 1949

158. Падун М.А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы // Психологический журнал, 2010. Т. 31. № 6. С.57-69

159. Перикова Е.И., Бызова В.М. Метакогнитивные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций при разных уровнях самоорганизации деятельности // Вестник НГПУ. 2018. №5. (дата обращения: 28.05.2025).

160. Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: автореф. дисс… к. психол. н. Кострома, 2008.

161. Петровский В. А. Саморегуляция в структуре индивидуальности: кто субъект, кто объект, кто посредник? //Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В. И. Моросановой. М.-Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. С. 151-171.

162. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003.

163. Посохова С.Т. Личностные феномены адаптации //Здоровая личность / под ред. Г.С. Никифорова. СПб: Речь, 2013.

164. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2001.

165. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009

166. Прогрессивные матрицы Равена. Методические рекомендации // Сост. О.Е. Мухордова, Т.В. Шрейбер. Ижевск, 2011.

167. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы и закономерности. М.: Пер Сэ, 2005.

168. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

169. Прохоров А.О. Образ психического состояния. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2016.

170. Психология: Полный энциклопедический справочник/Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.

171. Пятакова Г.В., Виссарионов С.В., Лебедева Е.И. Материнское отношение как ресурс преодоления психологических последствий тяжелой формы ортопедического заболевания // Ортопедия, травматология и восстановительная хирургия детского возраста. Т.5, Вып. 4. 2017. С. 60-67.

172. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.

173. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1959.

174. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека. М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2012

175. Савостьянов А.Н., Степанова В.В., Толстых Н.Н. Воля и произвольность: опыт междисциплинарного исследования // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. №3. С. 91–104. doi: 10.17759/chp.2019150310

176. Семенова О.А. Формирование функций регуляции и контроля у младших школьников // Автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 2005.

177. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М., 1992.

178. Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

179. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования: электр. науч. жур. 2009. № 5 (7). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 21.03.2018).

180. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психол. жур. 2011. Т. 32. № 1. С. 120-132.

181. Сергиенко Е.А. Современные идеи развития в психологии // Принцип развития в современной психологии/Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 84-116.

182. Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект - разработка понятия // Разработка понятий в современной психологии. Т.2. Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленской. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2019. С. 201-254.

183. Сергиенко Е.А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. М.: Институт психологии РАН, 2021. DOI 10.38098/mng_21_0435.

184. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо "Эмоциональный интеллект" (MSCEIT v. 2.0): руководство. М.: Институт психологии РАН, 2010.

185. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Соотношение контроля поведения, совладания и психологических защит // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 275–296

186. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Динамика изменений раннего психического развития: психогенетический и онтогенетический

аспекты//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2004. № 4 (37). С. 105-118.

187. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Контроль поведения — интегративное понятие психической регуляции // Разработка понятий современной психологии / Под ред. Е.А. Сергиенко, А.Л. Журавлев. М.: «Институт психологии РАН», 2018. С. 343–378.

188. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ветрова И.И. Новый метод оценки психической регуляции — опросник «Контроль поведения» // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16(1). С. 182–200.

189. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2010.

190. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.В. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009.

191. Сергиенко Е. А., Рязанова Т. Б. Младенческое близнецовое лонгитюдное исследование: специфика психического развития//Психол. журн. 1999. Т. 20. № 2. С. 39-53.

192. Сергиенко Е. А., Рязанова Т. Б., Виленская Г. А., Дозорцева А. В. Возможности использования теста Бэйли для оценки раннего развития (на примере близнецового исследования) // Психологическое обозрение. 1996. № 1. С. 34–41.

193. Сергиенко Е.А., Рязанова Т.Е., Виленская Г.А., Дозорцева А.В. Изучение психологических особенностей близнецов в лонгитюдном исследовании // Психофизиология матери и ребенка: Нервная система / Под ред. А.С. Батуева. СПб., 1999. Вып. N 33. С. 176-226.

194. Сергиенко Е.А., Рязанова Т.Б., Виленская Г.А, Дозорцева А.В. Развитие близнецов от рождения до 3-х лет. М., 2002.

195. Сергиенко Е.А., Уланова А.Ю., Лебедева Е.И. Модель психического: структура и динамика. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2020.

196. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселёва Т.С., Осипенко Е.И., Никитина А.А., Мигун Ю.П. Эмоциональный интеллект: от истоков к перспективам. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019

197. Сеченов И.М. Психология поведения. Избранные психологические труды. М.; Воронеж: АПСН, 1995.

198. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии//Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 9-15. 10.17759/chp. 2015110302. DOI: 10.17759/chp.2015110302

199. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "Модэк", 1998. .

200. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 49-63.

201. Соколова О.А. Динамика личностных характеристик женщины в период беременности как фактор психического здоровья матери и ребенка. Дисс…. канд. психол. н. М., 2006.

202. Сорокин П.С., Афанасьева И.А., Шмаевка В.К., Павлюк Д. Индивидуальная «агентность» как элемент человеческого потенциала: виды, проявления и эффекты в корпоративном секторе // Научный дайджест № 10 (27) • 2023

203. Суннатова Р.И., Адаскина А.А. Стиль отношения значимых взрослых к ребенку как условие становления школьной неуспешности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 93-103. DOI: 10.17759/pse.2019240209

204. Сычев, О.А., Гордеева, Т.О., Лункина, М.В., Осин, Е.Н., Сиднева, А.Н. (2018). Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников

// Психологическая наука и образование, 23(6), 5–15. https://doi.org/10.17759/pse.2018230601

205. Толстых Н.Н. Возможность свободы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 19—28.

206. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси : Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. 210 с

207. Ульенкова У. В. Дети с ЗПР. Н. Новгород, 1994.

208. Ухтомский А.А. Доминанта. Л.: Наука, 1966

209. Фомина Т.Г. Субъективное благополучие младших школьников в различных жизненных сферах и осознанная саморегуляция: гендерный аспект // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития, no. 6, 2020, pp. 271-275. doi:10.24411/9999-044A-2020-00062

210. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120313 Т. 12, № 3. С. 164–175.

211. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 835– DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846

212. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Жемерикина Ю.И. Регуляторные и личностные ресурсы психологического благополучия и академической успеваемости младших школьников: дифференциально-психологический аспект // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 32–47. https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140203

213. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20. №4. С. 47-54. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-resursy-subekta-priroda-funktsii-dinamika (дата обращения: 01.03.2026).

214. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013

215. Хазова С.А. Ментальные ресурсы и жизнеспособность субъекта // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 306-320.

216. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта // Разработка понятий в современной психологии: Сборник статей / Ответственные редакторы: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. Том 2. М.: Институт психологии РАН, 2019. С. 63-83.

217. Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Институт психологии РАН, 2015.

218. Харламенкова Н. Е. Стоделова Т. С. Изменение отношений в диаде мать - ребенок и динамика образа матери в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. Т. 17, № 1. С. 145-154.

219. Харламенкова Н. Е., Дан М. В., Казымова Н. Н., Шаталова Н. Е. Динамика уровня стресса и изменение представлений о болезни у подростков с опухолями опорно-двигательного аппарата и их матерей / // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 4. С. 58.

220. Харламенкова Н.Е., Казымова Н.Н., Никитина Д.А., Дымова Е.Н, Шаталова Н.Е., Гурьянова Т.А. Опросник «Шкала воспринимаемого стресса для детей» (ШВС-Д): Адаптация и психометрические показатели / // Экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 2. С. 178-198. DOI 10.17759/exppsy.2024170211.

221. Харламенкова Н.Е., Еськин Н.А., Акиньшина А.Д., Батраков С.Ю., Виленская Г.А., Дан И.М., Дан М.В., Матвейчук Н.Н, Никитина Е.А., Снетков

А.И. Анестезия в детской и подростковой хирургической ортопедии: медицинские и психологические аспекты // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 75-86. DOI 10.31857/S020595920015209-5.

222. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. .

223. Хлыбова Е.В. Особенности социометрического статуса младших и старших подростков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 1. С. 166–169.

224. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. 2-ое изд, перераб. и доп., СПб.: Питер, 2004.

225. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002

226. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

227. Хохлов Н.А., Яремченко П.И. Половые различия в состоянии высших психических функций у детей и подростков 4-17 лет // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2021. № 1. С. 73-93.

228. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности. 2010

229. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М., 1997

230. Чуприкова Н.И. На пути к формированию единой теории психических процессов и личности //Теоретическое наследие Л.М. Веккера: на пути к единой теории психических процессов: Материалы научного симпозиума, посвященного 90-летию со дня рождения Л.М. Веккера / Отв. ред. М.А. Холодная и М.В. Осорина. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2008. С. 133-140

231. Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы: система понятий общей психологии. М., 2015.

232. Чупров Л.Ф. Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста (краткое практическое пособие для психологов по использованию диагностической батареи). М., OIM.RU, 2003.

233. Чупров Л.Ф. Методика совмещения признаков по В.М. Когану // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2020. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-sovmescheniya-priznakov-po-v-m-koganu (дата обращения: 06.03.2026).

234. Шадриков В.Д. Эволюция взглядов на природ у и сущность способностей" Национальный психологический журнал, no. 1 (2), 2007, pp. 58-64.

235. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.2019)

236. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997.

237. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 105-110.

238. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

239. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999

240. Юдина Т.А., Алехина С.В. К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11, № 4. С. 41–50 https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110404

241. Alin-Akerman B. The Expectation and Parentage of Twins // Acta Genet. Med. Gemellol, 1987. V. 36. P.225-232.

242. Alvarez J. A., Emory E. Executive function and the frontal lobes: A meta-analytic review // Neuropsychology Review. 2006. № 16 (1). P. 17-42.

243. Anderson V.A., Anderson P., Northan E. et al. Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample//Developmental Neuropsychology. 2001. No. 20 (1). P. 385-406.

244. Anderson P.J. Towards a developmental model of executive function // Executive Functions and the Frontal Lobes: A Lifespan Perspective / ed. by V. Anderson, R. Jacobs, P.J. Anderson. New York: Psychology Press, 2008. Pp. 3-21. DOI: 10.4324/9780203837863

245. Antonovsky A. Health, stress, and coping. San Francisco: Josscy-Bass, 1979.

246. Ardila A. Is intelligence equivalent to executive functions? // Psicothema. 2018. V. 30. № 2. P. 159–164. doi: 10.7334/psicothema2017.329

247. Arnsten A. (2009). Stress signaling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nat. Rev. Neurosci.*10, 410–422. doi: 10.1038/nrn2648

248. Astington N. J. Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence // Individual Differences in Theory of Mind. Implications for Typical and Atypical Development / Eds B. Repacholi, V. Slaughter. N. Y.: Psychology Press, 2003. P. 12–38

249. Astuto M., Rosano G., Rizzo G., Disma N., Raciti L., Sciuto O. Preoperative parental information and parents' presence at induction of anaesthesia // Minerva Anestesiologica. 2006. Vol. 72(6). P. 461–465.

250. Austin G., Groppe K., Elsner B. The reciprocal relationship between executive function and theory of mind in middle childhood: A 1-year longitudinal perspective // Frontiers in Psychology. 2014. Vol. 5. P. 655-655.

251. Baddeley A.D. Working memory. Oxford: Clarendon Press, 1986.

252. Balleyguier G. Temperament and Character: A French School // Temperament in Childhood. Chichester, 1989. P. 597- 606.

253. Balleyguier G. The Baby's Day // Handbook. L., 1983.

254. Bariola E, Hughes E.K., Gullone E. Relationships between parent and child emotion regulation strategy use: A brief report // Journal of Child and Family Studies. 2012. P. 1-6.

255. Barros L., Goes A.R.,Pereira A.I. Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention // Special Section: Coping And Self-regulation. Estud. psicol. (Campinas). 2015. V. 32(2). DOI: 10.1590/0103-166X2015000200013

256. Bates J. E. Temperament in infancy//Handbook of Infant Development/Ed. J. F. Osofsky. N. Y., 1987. P. 1101-1149.

257. Baumeister, R. F., and Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: an overview. Psychol. Inq. 7, 1–15. doi: 10.1207/s15327965pli0701_1

258. Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent//Social psychology: Handbook of basic principles/Eds A. W. Kruglanski, E. T. Higgins. 2007. P. 516-539.

259. Bayley N. Bayley scales of infant development. Second edition. Manual. The Psychological Corporation, 1993. .

260. Beer I. C., Johnson S. et al. Twin birth: An additional risk factor for poorer quality maternal interactions with very preterm infants? // Early Human Development. 2013. Vol. 89. № 8. Pp. 555—559. DOI:10.1016/j. earlhumdev.2013.02.006,

261. Benson J. E., Sabbagh M. A., Carlson S. M., Zelazo F. D. Individual differences in executive functioning predict preschoolers' improvement from theory-of-mind training // Developmental Psychology. 2013. Vol. 49. No. 9. P. 1615-1627. 10.1037/ a0031056.

262. Bernier A., Carlson S.M., Whipple N. From external regulation to self-regulation: early parenting precursors of young children's executive functioning // Child development. 2010. V. 81(1). P. 326-339. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x

263. Best J. R., Miller P. H., Jones L. L. Executive Functions after Age 5: Changes and Correlates // Dev. Rev. 2009. V. 29 (3). P. 180-200. .

264. Biringen Z., Robinson J., Emde R. The emotional availability (EA) scales. Unpublished manual, 2008.

265. Blair C. School Readiness Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry Clancy//American Psychologist V. 57 (2). 2002. P. 111-127.

266. Blair C. (2016). “The development of executive functions and self-regulation: a bidirectional psychobiological model.” in *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications.*3rd*Edn*. eds. Vohs K.D. Baumeister R.F., 417–439.

267. Blair C., Dennis T. (2010). “An optimal balance: the integration of emotion and cognition in context.” in *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition*. eds. Calkins S.D. Bell M.A. (Washington, DC: American Psychological Association), 17–35.

268. Blair B.L., Gangle M.R., Perry N.B., O'Brien M., Calkins S.D., Keane S.P., Shanahan L. Indirect Effects of Emotion Regulation on Peer Acceptance and Rejection: The Roles of Positive and Negative Social Behaviors // Merrill Palmer Q. 2016. V. 62(4). P. 415-439.

269. Blair C., Raver C.C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annu. Rev. Psychol.*66, 711–731. doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221

270. Blair C., Ursache A. (2011). “A bidirectional model of executive functions and self-regulation.” in *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications.*2nd*Edn*. eds. VohsK. D.BaumeisterR. F., (New York, NY: Guilford Press), 300–320.

271. Blair C., Ursache A. Greenberg M. Vernon-Feagans L. (2015). Multiple aspects of self-regulation uniquely predict mathematics but not letter-word knowledge in the early elementary grades. *Dev. Psychol.*51, 459–472. doi: 10.1037/a0038813

272. Blandon A.Y., et al. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. Developmental Psychopathology, 22, 737–748. https://doi.org/10.1017/S0954579410000428

273. Bock A.M., Gallaway K.C., Hund A.M. Specifying links between executive functioning and theory of mind during middle childhood: cognitive flexibility predicts social understanding // Journal of Cognition and Development. 2015. Vol. 16. No. 3. Pp. 509-521. DOI: 10.1080/15248372.2014.888350

274. Bosacki S., Astington J.W. Theory of mind in preadolescence: relations between social understanding and social competence // Social Development. 2001. Vol. 8. No. 2. Pp. 237-255. DOI: 10.1111/1467-9507.00093

275. Brass M., Lynn M. T., Demanet J., Rigoni D. Imaging volition: what the brain can tell us about the will // Experimental Brain Research. 2013. V. 229. № 3. P. 301-312.

276. Bridges L.J., Grolnick W.S. The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood // Review of personality and social psychology / Ed. N. Eisenberg. Sage Publications, Inc., 1995. P. 185-211.

277. Bridgett D.J., Ganiban J.M., Neiderhiser J.M.,Natsuaki N., Shaw D., Reiss D., Leve L.D. Contributions of mothers' and fathers' parenting to children's self-regulation: Evidence from an adoption study // Dev Sci. 2018;21:e12692. https://doi.org/10.1111/desc.12692

278. Briñol P., Petty R.E., Rucker D.D. The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence // Psicothema, 2006. 18 Suppl, P. 26-33.

279. Broadbent D. E. Perception and communication. Oxford: Oxford University Press, 1987.

280. Brock, L.L., Rimm-Kaufman, S.E., Nathanson, L., Grimm, K.J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 24 (3), 337–349. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.001

281. Brocki K. C., Eninger L., Thorell L. B., Bohlin G. Interrelations between executive function and symptoms of hyperactivity/impulsivity and inattention in preschoolers: a two year longitudinal study//Journ. of Abnormal Child Psychology. 2010. No. 38. P. 163-171

282. Brown A. Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and Other More Mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation and Understanding / ed. by F. Weinert & R. Kluwe. New Jersey, 1987.

283. Brydges C. R., Reid C., Fox A. M., Anderson M. A unitary executive function predicts intelligence in children // Intelligence. 2012. V. 40. P. 458-469.

284. Bucich M., MacCann C. Emotional Intelligence and Day-To-Day Emotion Regulation Processes: Examining Motives for Social Sharing // Personality and Individual Differences V. 137. 2019. P. 22-26.

285. Buha N., Gligorović M. Executive functions and intelligence in typically developing children // Journal of Special Education and Rehabilitation. 2016. V. 15 (3). DOI: 10.5937/specedreh15-12297

286. Calkins S.D. Early attachment processes and the development of emotional self-regulation//Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application/Eds R. F. Baumeister, K. D. Vohs. N. Y.-London: The Guilford Press, 2004. P. 324-339.

287. Calkins S.D., Hill A. Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. // Handbook of emotion regulation / Ed. J.J. Gross. New York, NY: Guilford; 2007. P. 229-248. .

288. Campbell D.W., Eaton W.O., Mckeen N.A. Motor activity level and behavioural control in young children // International Journal of Behavioral Development. 2002. V. 26, № 4. P. 289–296. DOI: 10.1080/01650250143000166.

289. Campos J.J., Frankel C.B., Camras L. On the Nature of Emotion Regulation // Child Development. 2004. V. 75. № 2. P. 377-394.

290. Caputi M., Cugnata F., Brombin C. (2021). Theory of mind and loneliness: Effects of a conversation-based training at school. International Journal of Psychology,56, 257-265

291. Carlson S.M. Social origins of executive function development // New Directions for Child and Adolescents Deveiopment. 2009. 123. P. 87–98. 10.1002/cd.237.

292. Carlson S.M., Moses L.J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind // Child Development. 2001. № 72. P. 1032–1053. DOI: 10.1111/14678624.00333.

293. Carlson S.M., Moses L.J., Claxton L.J. Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability//Journ. of Experimental Child Psychology. 2004. No. 87 (4). P. 299-319.

294. Carlson S.M., Zelazo P.D., Faja S. Executive Function / in P.D. Zelazo (ed.), The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol. 1: Body and Mind, Oxford Library of Psychology (2013; online edn, Oxford Academic, 16 Dec. 2013), https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0025

295. Casey BJ. Beyond simple models of self-control to circuit-based accounts of adolescent behavior. Annu Rev Psychol. 2015 Jan 3;66:295-319. doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015156.

296. Cassano M., Perry-Parrish C., Zeman J. Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation // Social Development. 2007. V. 16. P. 210-231. .

297. Chan R. C., Shum D., Toulopoulou T., Chen E. Y. Assessment of executive functions: Review of instruments and identifcation of critical issues // Archives of Clinical Neuropsychology. 2008. V. 2. № 23 (2). P. 201-216.

298. Christensen R., Chau V., Synnes A. et al. Longitudinal neurodevelopmental outcomes in preterm twins // Pediatric 2021. Vol. 90. № 3. Pp. 593—599. DOI:10.1038/s41390-020-0840-7).

299. Cicchetti D., Ackerman B. P., Izard C. E. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology // Development and Psychopathology. 1995. № 7.

300. Ciairano S., Visu-Petra L., Settanni M. (2007). Executive inhibitory control and cooperative behavior during early school years: A follow-up study. Journal of Abnormal Child Psychology, 35 (3), 335–345. https://doi.org/10.1007/s10802-006-9094-z

301. Clark L.A., Kochanska G., Ready R. Mother's Personality and It's Interaction With Child Temperament as Predictors of Parenting Behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. V. 79(2). P. 274-285.

302. Clark, C., Prior, M., Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behaviour, and academic achievement in children with externalising behaviour problems. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43 (6), 785–796. https://doi.org/10.1111/14697610.00084

303. Cole P. M., Martin S. E., Dennis T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research // Child Dev. 75 317–333. 10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x

304. Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation / In S. Calkins, & M. Bell (Eds.), Child development at the intersection of emotion and cognition: Human brain development (pp. 59–77). Washington, DC: American Psychological Association

305. Coplan R.J., Reichel M., Rowan K. Exploring the associations between maternal personality, child temperament, and parenting: A focus on emotions // Personality and Individual Differences. 2009. V. 46(2). P. 241-246.

306. Cortés Pascual, A., Moyano, M.N., Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and MetaAnalysis. Frontiers in Psychology, 10, 1582. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582

307. Crockenberg, S. C., Leerkes, E. M., & Lekka, S. K. (2007). Pathways from marital aggression to infant emotion regulation: Thedevelopment of

withdrawal in infancy. Infant Behavior and Development,30(1), 97–113. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.11.009

308. Cross CP, Copping LT, Campbell A. Sex differences in impulsivity: A meta-analysis. Psychological Bulletin. 2011;137: 97–130. pmid:21219058

309. Cruz-Alaniz Y., Bonillo Martin A., Jané Ballabriga M.C. Mother's and Father's Executive Functions, Parenting Styles, and Oppositional Defiant Disorder Symptoms: a Relational Model // Universitas Psychologica. 2018. V. 17(2). P. 1-10. DOI: 10.11144/Javeriana.upsy.17-2

310. D'Amico A., Geraci A. Beyond emotional intelligence: The new construct of meta-emotional intelligence // Frontiers in Psychology, 14. 2023[10.3389/fpsyg.2023.1096663].

311. De Luca C.R., Leventer R.J. Developmental trajectories of executive functions across the lifespan // Anderson P., Anderson V., Jacobs R. Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective. Washington, DC : Taylor & Francis. 2008. P. 24–47. DOI: 10.4324/9780203837863.

312. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination research: Reflections and future directions // E. L. Deci, R. M. Ryan (Eds). Handbook of self-determination research. Rochester, N. Y.: University of Rochester Press, 2002. P. 431-441.

313. Devine R. T., Hughes C. Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis // Child Development. 2014. V. 85. P. 1777–1794.

314. Devine R.T., White N., Ensor R., Hughes C. Theory of mind in middle childhood: longitudinal associations with executive function and social competence // Developmental Psychology. 2016. Vol. 52. No. 5. Pp. 758-771. DOI: 10.1037/dev0000105

315. Diamond A. Toward an understanding of the human frontal lobes. //Contemporary Psychology: APA Review of Books. 2000. No. 45. P. 564-565. .

316. Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168. https://doi.org/10.1146/ annurev-psych-113011-143750

317. Diamond L., Aspinwall L. (2003). Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect, and Dyadic Processes // Motivation and Emotion. 27. 10.1023/A:1024521920068.

318. Diener M., Mangelsdorf S., McHale J., Frosch C. Infants' behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expressions and attachment quality // Infancy. 2003. N 3 (2). P. 153-174.

319. Diaz V, Farrar MJ. The missing explanation of the false-belief advantage in bilingual children: a longitudinal study. Dev Sci. 2018 Jul;21(4):e12594. doi: 10.1111/desc.12594.

320. Dilalla L.F., Bishop E.G. Differential maternal treatment of infant twins: Effects on infant behaviors // Behavior Genetics. Vol. 26. № 6. Pp. 535—542. DOI:10.1007/BF02361226

321. Doebel S. Rethinking Executive Function and Its Development // Perspect Psychol Sci. 2020 Jul;15(4). P. 942-956. doi: 10.1177/1745691620904771.

322. Domitrovich C.E. Cortes R.C. Greenberg M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *J. Prim. Prev.*28, 67–91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0

323. Economacou D., Karousou A., Makris N. (2023). The relationship between Theory of Mind and Executive Functioning in typically developing children: A systematic review // *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*. 2023. Vol. *28*(2). P. 223–250. https://doi.org/10.12681/psy_hps.33349).

324. Eisenberg N. Temperamental Effortful Control (Self-Regulation). In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Rothbart MK, topic ed. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. http://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperamental-effortful-control-self-regulation. Updated April 2012. Accessed April 30, 2020. .

325. Eisenberg N., Zhou Q., Spinrad T.L., Valiente C., Fabes R.A., Liew J. (2005). Relations among positive parenting, children'seffortful control, and

externalizing problems: A three-wave longitudinal study. Child Development,76(5),1055–1071. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x

326. .Eisenberg N., Eggum N., Vaughan J., Edwards A. Relations of self-regulatory/control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality // Hoyle R, ed. Handbook of personality and self-regulation. New York: Wiley; 2010. P. 21-46. .

327. Eisenberg N., Smith C., SpinradT.L. Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood // Vohs K.D. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications / Ed. Baumeister R.F. New York: Guilford, 2011. P. 263-283.

328. Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132*(1), 33–72. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33

329. Endendijk JJ, Groeneveld MG, Bakermans-Kranenburg MJ, Mesman J (2016) Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. PLoS ONE 11(7): e0159193. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193

330. Fahy J.K. Language and Executive Functions: Self-Talk for Self-Regulation // Perspectives on Language Learning and Education. 2014. Volume 21, Number 2 P. 61-71 https://doi.org/10.1044/lle21.2.61

331. Fernandes V.R., Ribeiro M.L.S., Melo T., deTarso Maciel-Pinheiro P., Guimarães T.T., Araújo N.B., Ribeiro S., Deslandes A.C. Motor coordination correlates with academic achievement and cognitive function in children // Front. Psychol. 2016. V. 7. P. 318. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00318.

332. Flavell J.H. Metacognitive Aspects of Problem Solving // The Nature of Intelligence. Hillsdale / ed. by L.B. Resnick. N.Y, 1976.

333. Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M. Affect regulation, mentalization, and the development of the self. London: Routledge, 2002. https://doi.org/10.4324/9780429471643.

334. Fortier M.A., Martin S.R., Chorney J.M., Mayes L.C., Kain Z.N. Preoperative anxiety in adolescents undergoing surgery: a pilot study // Paediatric Anaesthesia. 2011. Vol. 21(9), pp. 969–973. https://doi.org/10.1111/j.1460-9592.2011.03593.x.

335. França, T. F. A., I. A. Segura, N. M. Dias, M. C. Miranda, and S. Pompeia. The Effect of Pubertal Status on Self-Regulation of Behavior and Executive Functions—A Systematic Review // Developmental Psychobiology. 2025. V. 67. no. 5. P. 67. e70069. https://doi.org/10.1002/dev.70069

336. Friedman N.P, Miyake A., Young S.E. et al. Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin//Journ. of Experimental Psychology: General. 2008. No. 137 (2). P. 201-225.

337. Friedman N.P., Miyake A., Robinson J.L., Hewitt J.K. Developmental trajectories in toddlers' self-restraint predict individual differences in executive functions 14 years later: a behavioral genetic analysis // Dev. Psychol. 2011. V. 47 (5). P. 1410–1430. DOI: 10.1037/dev0000159.

338. Gagne J.R., Miller M.M., Goldsmith H.H. Early-but modest-gender differences in focal aspects of childhood temperament // Pers Individ Dif. 2013 Jul;55(2):95-100. doi: 10.1016/j.paid.2013.02.006.

339. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Linton KB., Spence D.P. Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. Psychological Issues. Monograph 4. V. 1. N.Y., 1959.

340. Gardner R. W. Jackson D. N., Messick S.J. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. Psychological Issues. Monograph 8. V. 2. № 4,1960.

341. Garnefski N., Kraaij V. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples // Personality and Individual Differences. 2006. V. 40. N 8.P. 1659-1669.

342. Garon N., Bryson S. E., Smith I. M. Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework // Psychological Bulletin. 2008. № 134 (1). P. 31-60.

343. Geeraerts S.B., Endendijk J.J., Deković M., Huijding J., Deater-Deckard K., Mesman J. Inhibitory Control Across the Preschool Years: Developmental Changes and Associations with Parenting // Child Development. 2021. V. 92(1). P. 335-350. DOI: 10.1111/cdev.13426

344. Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A. The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2–7 years old on a stroop-like day-night test // Cognition. 1994. V. 53 (2). P. 129–153. DOI: 10.1016/0010-0277(94)90068-X.

345. Gini G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. Journal of School Psychology. 44. 51-65. 10.1016/j.jsp.2005.12.002.

346. Gioia G.A., Isquith P.K., Guy S.C., Kenworthy L. Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF): Manual. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources, Inc., 2000. in Gustavsen, A.M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement a gender perspective. https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1411035 Cogent Education, 4 (1), 1411035.

347. Gomes L, Livesey D. Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children. Child Care Health Dev. 2008 Nov;34(6):763-70. doi: 10.1111/j.1365-2214.2008.00878.x.

348. Goschke T. The 1st Zeigarnik lecture: Control dilemmas in voluntary action or have we banished the homunculus from theories of cognitive control?//Третья Международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов: В 2 т. Москва, 20-25 июня 2008 г. М.: Художественноиздательский центр, 2008. Т. 1. С. 16-18.

349. Goschke T. Volition in action: Intentions, control dilemmas and the dynamic regulation of cognitive control // W. Prinz, A. Beisert, A. Herwig (Hrsg.). Action science: Foundations of an emerging discipline. Cambridge, MA: MIT Press, 2013. S. 409-434.

350. Grolnick W. S., Bridges L. J., Connell J. P. Emotional self-regulation in twoyear-olds: Strategies and emotional expression in four contexts//Child Development. 1996. V. 67. P. 928-941.

351. Groß D. In the self-control and self-regulation maze: Integration and importance // Personality and Individual Differences, Vol. 175, 2021, 110728, https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110728.

352. Gross J.J. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations//J. J. Gross (Ed.). Handbook of emotion regulation (2nd ed.). N. Y.: Guilford, 2014. P. 3-20.

353. Haggard P., Lau H. What is volition? // Experimental brain research. 2013. V. 229. № 3. P. 285-287.

354. Hart, C. H., Yang, C., Nelson, D. A., Jin, S., Bazarakaya, N., Nelson, L., et al. (1998). Peer contact patterns, parenting practices and preschoolers' social competence in China, Russia and the United States. In P. T. Slee & K. Rigby (Eds.), Children's peer relations (pp. 3–30). London

355. Hay D.F., Payne A., Chadwick A. (2004). Peer relations in childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry,45(1), 84–108. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x

356. Hobfoll S. E., Halbesleben J., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2018. №5. P.103-128.

357. Hobson P. Autism and the Development of Mind. Hove, UK, 1993

358. Hoeksma J. B., Oosterlaan J., Schipper E. M. Emotion Regulation and the Dynamics of Feelings: A Conceptual and Methodological Framework // Child Development. 2004. V. 75. № 2. P. 354-360.

359. Hoffman, M. L. (2001). Empathy and moral development: Implications for caring and justice: Cambridge University Pres

360. Hofmann W. Schmeichel B. J. Baddeley A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends Cogn. Sci.*16, 174–180. doi: 10.1016/j.tics.2012.01.006

361. Hommel B. Consciousness and control: Not identical twins // Journal of Consciousness Studies 14 (1):155-176 (2007).

362. Hommel B (2013) Dancing in the dark: no role for consciousness in action control. Front. Psychol. 4:380. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00380

363. Howard SJ, Okely AD and Ellis YG (2015) Evaluation of a differentiation model of preschoolers' executive functions. Front. Psychol. 6:285. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00285

364. Howard S. J. Melhuish E. (2017). An early years toolbox for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: validity, reliability, and preliminary norms. *J. Psychoeduc. Assess.*35, 255–275. doi: 10.1177/0734282916633009

365. Howard S. J. Neilsen-hewett C.de Rosnay M. Vasseleu E. Melhuish E. (2019). Evaluating the viability of a structured observational approach to assessing early self-regulation. *Early Child. Res. Q.*48, 186–197. doi: 10.1016/j.ecresq.2019.03.003

366. Howard SJ, Vasseleu E, Neilsen-Hewett C, de Rosnay M, Chan AYC, Johnstone S, Mavilidi M, Paas F and Melhuish EC (2021) Executive Function and Self-Regulation: Bi-Directional Longitudinal Associations and Prediction of Early Academic Skills. Front. Psychol. 12:733328. doi: 10.3389/fpsyg.2021.733328

367. Hoyle R.H., Moshontz H. (2018). Self-regulation: An individual difference perspective. PsyArXiv. http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/g25hx

368. Huang R., Baker E. R., Battista C., Liu Q. (2022). Executive Function and Theory of Mind in Children Living in Poverty: A Short-term Longitudinal Study. Journal of Cognition and Development, 23(5), 751–775. https://doi.org/10.1080/15248372.2022.2110873

369. Hughes C. Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability // British Journal of Developmental Psychology. 1998. Vol.

16. No. 2. P. 233-253. 10.1111/ j.2044-835x.1998.tb00921.x. DOI: 10.1111/j.2044-835x.1998.tb00921

370. Hughes C, Ensor R. Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. Dev Psychol. 2007 Nov;43(6):1447-59. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1447.

371. Hughes C, Ensor R. Does executive function matter for preschoolers' problem behaviors? J Abnorm Child Psychol. 2008 Jan;36(1):1-14. doi: 10.1007/s10802-007-9107-6.

372. Hughes C., Leekam S. What are the Links Between Theory of Mind and Social Relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development//Social Development. V. 13 (4). 2004. P. 590-619.

373. Hughes C., Devine R. (2015). A Social Perspective on Theory of Mind. 3. 564-609. 10.1002/9781118963418.childpsy314.

374. Hughes C, Foley S, Browne W, McHarg G, Devine RT. Developmental links between executive function and emotion regulation in early toddlerhood. Infant Behav Dev. 2023 May;71:101782. doi: 10.1016/j.infbeh.2022.101782.

375. Hyde L.W., Shaw D.S., Murray L., Gard A., Hariri A.R., Forbes E.E. (2016). Dissecting the Role of Amygdala Reactivity in Antisocial Behavior in a Sample of Young, Low-Income, Urban Men. Clinical Psychological Science, 4(3), 527–544. https://doi.org/10.1177/2167702615614511., 2016

376. Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affectand children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. DevelopmentalPsychology, 35, 547-560

377. Imuta K., Henry J.D., Slaughter V., Selcuk B., Ruffman T. Theory of mind and prosocial behavior in childhood: a meta-analytic review // Developmental Psychology. 2016. Vol. 52. No 8. Pp. 1192-1205. DOI: 10.1037/dev0000140

378. Ingwanishkul D., Happaney K.R., Lee W.S., Zelazo P.D. Assessment of hot and cool executive function in young children: age-related changes and individual differences // Dev. Neuropsychol. 2005. No. 28 (2). P. 617–644.

379. Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. Annual Review of Psychology, 72, 319–345.

380. Ionio C., Mascheroni E., Lista G. et al. Monochorionic Twins and the Early Mother-Infant Relationship: An Exploratory Observational Study of Mother-Infant Interaction in the Post-Partum Period // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. № 5. Article № 2821.

381. Isquith P.K., Roth R.M., Kenworthy L., Gioia G. Contribution of rating scales to intervention for executive dysfunction // Applied Neuropsychology: Child. 2014. Vol. 3. No. 3. Pp. 197-204. DOI: 10.1080/21622965.2013.870014 .

382. Jacobson L.A., Williford A.P., Pianta R.C. The role of executive function in children's competent adjustment to middle school // Child Neuropsychology. 2011. Vol. 17. No. 3. Pp. 255-280. DOI: 10.1080/09297049.2010.535654 .

383. Jahromi L.B., Stifter C.A. Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind // Merrill-Palmer Quarterly. 2008. V. 54, № l. P. 125–150. DOI: 10.1353/mpq.2008.0007.

384. Junge C., Valkenburg P.M., Deković M., Branje S. The building blocks of social competence: Contributions of the consortium of individual development // Developmental Cognitive Neuroscience. 2020. Vol. 45. DOI: 10.1016/j.dcn.2020.100861

385. Kahle S., Utendale W. T., Widaman K. F., Hastings P. D. (2018). Parasympathetic regulation and inhibitory control predict the development of externalizing problems in early childhood. Journal of Abnormal Child Psychology, 46, 237–249. https://doi.org/10.1007/s10802-0170-0305-6

386. Kain Z.N., Caldwell-Andrews A.A., Maranets I., Nelson W., Mayes L.C. (2006) Predicting which child-parent pair will benefit from parental presence during induction of anesthesia: a decision-making approach //Anesthesia and Analgesia. 2006. Vol.102(1), pp. 81-84.

387. Kao K., Nayak S., Doan S.N., Tarullo A.R. Relations between parent EF and child EFthe role of socioeconomic status and parenting on executive

functioning in early childhood // Translational Issues in Psychological Science. 2018. V. 4. № 2. P. 122-137.

388. Karreman A., van Tuijl C., van Aken M.A.G., Dekovic M. Parenting and Self-Regulation in Preschoolers: A Meta-Analysis // Infant and Child Development. 2006. V. 15(6). P. 561-579. DOI: 10.1002/icd.478

389. Kiel E.J., Kalomiris A.E. Current themes in understanding children's emotion regulation as developing from within the parent-child relationship // Current Opinion in Psychology. 2015. V. 3. P. 11-16.

390. Kim J., Kim H.M., Cha H.-H. et al. Perinatal Outcomes and Neurodevelopment 1 Year after Birth in Discordant Twins According to Chorionicity // Medicina (Lithuania). 2023. Vol. 59. № 3. Article № 493. 11 p. DOI:10.3390/ medicina59030493).

391. Kloo D., Perner J. Training transfer between card sorting and false belief understanding: helping children apply conflicting descriptions // Child Development. 2003. Vol. 74. No. 6. P. 1823-1839. DOI: 10.1046/j.1467-8624.2003.00640.x

392. Kluwe R. Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behavior // Metacognition, Motivation and Understanding / ed. by F. Weinert & R. Kluwe. New Jersey, 1987.

393. Kochanska G. Children’s temperament, mothers’ discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization // Child Development. 1995. V. 66. P. 597–615.

394. Kochanska G., Coy K.C., Murray K.Y. The development of self-regulation in the first four years of life // Child Development. 2001. V. 72. N 4. P. 1091-1111.

395. Kochanska G., Philibert R.A., Barry R.A. Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2009. V. 50. P. 1331-1338.

396. Kokkinaki T., Markodimitraki M., Vasdekis V.G.S. Maternal speech to singleton and first-born dizygotic twin infants: a four-month longitudinal and naturalistic study // European Journal of Developmental Psychology. 2023. Vol. 20. № 3. 465—496

397. Kopp C. Antecedents of Self-Regulation: A developmental perspective // Developmental Psychology. 1982. V. 18. P. 199-208. .

398. Kopp C. B. Regulation of distress and negative emotions: a developmental view//Developmental Psychology. 1989. V. 25. № 3. P. 343-354.

399. Kopp C.B., Neufeld S.J. Emotional development during infancy // Goldsmith.Series in affective science. Handbook of affective sciences / Eds. R.J. Davidson, K.R. Scherer, H.H. Oxford University Press, 2003. P. 347-374.

400. Koriat A., Levy-Sadot R. Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder Consciousness and Cognition 9, 193–202 (2000);

401. Korucu I., Litkowski E., Purpura D., Schmitt S. Parental executive function as a predictor of parenting practices and children's executive functions // Infant and Child Development. 2020. Vol. 29(1), e2152. 10.1002/icd.2152.

402. Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmik, S. A. (2022). Self-regula2on in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. Frontiers in Psychology, 12, 717317.

403. Kray J., Eber J., Karbach J. (2008). Verbal self-instructions in task switching: a compensatory tool for action-control deficits in childhood and old age? // Developmental Science, 11, 223–236. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00673.x

404. Kuhl J. (2018). Individual Differences in Self-Regulation. In: Heckhausen, J., Heckhausen, H. (eds) Motivation and Action . Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_13

405. Kuhl J., Fuhrmann A. Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components checklist//J. Heckhausen, C. Dweck (Eds). Life span perspectives on motivation and control. Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1998. P. 15-49.

406. Labouvie-Vief G. Cognition and equilibrium regulation in development and aging // Restorative neurology and neuroscience. 2009. V, 27(5), P. 551-565

407. Labouvie-Vief G., Hakim-Larson J., DeVoe M., Schoeberlein S. Emotions and self-regulation: A life span view // Human development, 1989. V. 32(5). P. 279-299;

408. Lagattuta K. H., Kramer H. J., Kennedy K., Hjortsvang K., Goldfarb D., Tashjian S. Beyond Sally's missing marble: Further development in children's understanding of mind and emotion in middle childhood // Advances in Child Development and Behavior. 2015. V. 48. P. 185–217

409. Larsen R. J., Prizmic Z. Affect regulation//Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application/Eds R. F. Baumeister, K. D. Vohs. N. Y.-London: The Guilford Press, 2004. P. 40-61.

410. Lazarus R. Stress and emotion: A new synthesis. Free association book. London, 1999.

411. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping.N.Y.: Springer, 1984.

412. Lecce S., Caputi M., Pagnin A., Banerjee R. Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence // Cognitive Development. 2017. V. 44. P. 85-97.

413. Lezak M.D., Howieson D.B., Loring D.W. Neuropsychological Assessment (4th ed.). New York: Oxford University Press, 2004.

414. Li, C., Hart, E. R., Duncan, R. J., & Watts, T. W. (2023). Bi-directional relations between behavioral problems and executive function: Assessing the longitudinal development of self-regulation. Developmental Science, 26, e13331. https://doi.org/10.1111/desc.13331.

415. Libet B. Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action // The Behavioral and Brain Sciences. 1985. V. 4. № 8. P. 529—539.

416. Liddle B., Nettle D. Higher-order theory of mind and social competence in school-age children // Journal of Cultural and Evolutionary Psychology. 2006. Vol. 4. No. 3-4. Pp. 231-244. DOI: 10.1556/jcep.4.2006.3-4.3

417. Lifford KJ, Harold GT, Thapar A. Parent-child hostility and child ADHD symptoms: a genetically sensitive and longitudinal analysis. J Child Psychol Psychiatry. 2009 Dec;50(12):1468-76. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02107.x.

418. Luna B., Padmanabhan A., O'Hearn K. (2010). What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? // Brain Cogn. 72 101–113. 10.1016/j.bandc.2009.08.005 .

419. Masten AS, Cicchetti D. Developmental cascades. Dev Psychopathol. 2010 Aug;22(3):491-5. doi: 10.1017/S0954579410000222.

420. Masten A.S., Herbers J.E., Desjardins C.D., Cutuli J.J., McCormick C.M., Sapienza J.K., Long J.D., Zelazo P.D. Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness // Educational Researcher. 2012. Vol. 41. No. 9. Pp. 375-384. DOI: 10.3102/0013189x12459883

421. Matthews J.S., Ponitz C.C., Morrison F.J. Early gender differences in self-regulation and academic achievement. Journal of Educational Psychology. 2009; P.689-704. doi:10.1037/A0014240

422. Matthews JS, Marulis LM, Williford AP. Gender processes in school functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. Journal of Applied Developmental Psychology. 2014;35:128–137. doi: 10.1016/j.appdev.2014.02.003.

423. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 1999. 27(4). P. 267-298.

424. Mayer J., Caruso D., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates // Emotion Review. 2016. V. 8. N 4. P. 290-300.

425. McAlister A. R., Peterson C. C. Siblings, theory of mind and executive functioning in children aged 3–6 years: New longitudinal evidence // Child Development. 2013. V. 84 (4). P. 1442–1458.

426. McAuley T, Chen S, Goos L, Schachar R, Crosbie J. Is the behavior rating inventory of executive function more strongly associated with measures of

impairment or executive function? J Int Neuropsychol Soc. 2010 May;16(3):495-505. doi: 10.1017/S1355617710000093.

427. McCabe L. A., Cunnington M., Brooks-Gunn J. The development of self-regulation in young children. Individual characteristics and environmental contexts // Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application / Eds R. F. Baumeister, K. D. Vohs. N. Y.–London: The Guilford Press, 2004. P. 340–356.

428. McClelland M.M., Cameron C.E., Wanless S.B., Murray A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: links to school readiness. Contemporary perspectives on social learning in early childhood education. In O.N. Saracho & B. Spodek (Eds.), (pp. 83–107). NC: Information Age Publishing.

429. McClelland M.M., Cameron C.E., Duncan R., Bowles R.P., Acock A. C., Miao A.et al. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task. *Front. Psychol.*5:599. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00599

430. McClelland MM, Tominey SL, Schmitt SA, Hatfield BE, Purpura DJ, Gonzales CR, Tracy AN. Red Light, Purple Light! Results of an Intervention to Promote School Readiness for Children From Low-Income Backgrounds. Front Psychol. 2019 Oct 22;10:2365. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02365.

431. Melamed N., Weitzner O., Church P. et al. Neonatal and Early Childhood Outcomes of Twin and Singleton Infants Born Preterm // Journal of Pediatrics. 2023. Vol. 262. Article № 113377. DOI:10.1016/j.jpeds.2023.02.021

432. Messer, S. B. (1976) Reflection-impulsivity: A review. Psychological Bulletin. 83, 1026—1053

433. Miller E. K., Cohen J. D. An integrative theory of prefrontal cortex function//Annual Review of Neuroscience. 2001. No. 24 (1). P. 167-202.

434. Miller S.E., Reavis R.E., Avila B.N. Associations between theory of mind, executive function, and friendship quality in middle childhood // Merrill-Palmer Quarterly. 2018. Vol. 64. No. 3. Pp. 397-426. DOI: 10.13110/merrpalmquar1982.64.3.0397

435. Milner, A & Goodale, Melvyn. (1997). The Visual Brain in Action. Optometry and Vision Science - OPTOMETRY VISION SCI. 74. 10.1093/acprof:oso/9780198524724.001.0001.

436. Mischel W, Underwood B. Instrumental ideation in delay of gratification. Child Dev. 1974 Dec;45(4):1083-8. PMID: 4143856.

437. Miyake A., Friedman N.P. The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions//Current Directions in Psychological Science. February 2012. Vol. 21. No. 1. P. 8-14.

438. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex ‘frontal lobe' tasks: A latent variable analysis//Cognitive Psychology. 2000. No. 41 (1) P. 49-100.

439. Moldovan M., Coman A., Visu-Petra L. (2022). Advanced Theory of Mind and Executive Functions During Middle Childhood // Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia-Paedagogia. 67. 25-40. 10.24193/subbpsyped.2022.1.02.

440. Moffit T.E., Arseneault L., Belsky D. et al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety PNAS February 15, 2011. Vol. 108. No.7. P. 2693-2698.

441. Moilanen K. L., Manuel M. L. Parenting, self-regulation and social competence with peers and romantic partners // Journal of Applied Developmental Psychology. 2017. V. 49. P. 46–54

442. Montroy J.J., Bowles R.P., Skibbe L.E., McClelland M.M., Morrison F.J. The development of self-regulation across early childhood // Dev Psychol. 2016. V. 52 (11). P. 1744–1762. DOI: 10.1037/dev0000159.

443. Morris A., Criss M.M., Silk J.S., Houltberg B.J. The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence // Child Development Perspectives. 2017. V.11(4). P. 233-238. .

444. Munakata Y., Snyder H.R., Chatham C. H. Developing Cognitive Control: Three Key Transitions//Current Directions in Psychological Science. 2012. No. 21. P. 71-77.

445. Neisser U. The Roots of Self-Knowledge: Perceiving Self, It, and Thou // The self across psychology. Self-recognition, self-awareness, and the self concept. N.Y.: New York Academy of Sciences, 1997. P. 19-33.

446. Nigg J.T., Quamma J.P., Greenberg M.T., Kusche C.A. (1999). A two-year longitudinal study of neuropsychological and cognitive performance in relation to behavioural problems and competencies in elementary school children. Journal of Abnormal Child Psychology, 27 (1), 5163. https://doi.org/10.1023/A:1022614407893

447. Nigg J.T. Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology // J Child Psychol Psychiatr, 2017. V. 58. P. 361-383.

448. Norman D.A., Shallice T. Attention to action: Willed and automatic control of behaviour/Shapiro D.L., Schwartz G. Consciousness and self-regulation: advances in research. New York: Plenum Press, 1986. P. 1-14.

449. O'Toole S.E., Monks C.P., Tsermentseli S. Executive function and theory of mind as predictors of aggressive and prosocial behavior and peer acceptance in early childhood // Social Development. 2017. Vol. 26. No. 4. Pp. 907-920. DOI: 10.1111/sode.12231

450. Ochsner K.N., Gross J.J. The neural architecture of emotion regulation // Handbook of emotion regulation. New York: Guilford, 2007. P. 87-109.

451. Ochsner KN, Ray RR, Hughes B, McRae K, Cooper JC, Weber J, Gabrieli JD, Gross JJ. Bottom-up and top-down processes in emotion generation: common and distinct neural mechanisms. Psychol Sci. 2009 Nov;20(11):1322-31. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02459.x.

452. Ogden T., Olseth A., Sørlie M.-A., Hukkelberg S. (2023). Teacher's Assessment of Gender Differences in School Performance, Social Skills, and Externalizing Behavior From Fourth Through Seventh Grade. *Journal of Education*, *203*(1), 211–221.).

453. Olson S.L., Bates J.E., Sandy J.M.,Schilling E.M. Early developmental precursors of impulsive and inattentive behavior: From infancy to middle childhood // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2002. V. 43(4). P. 435-448. DOI: 10.1111/1469-7610.00035

454. Ozonoff S., Pennington B.F., Rogers S.J. Executive function deficits in high-functioning autistic children: relationship to theory of mind. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1991, 32(7), 1081-1105..

455. Ozturk S., Pinar E., Ketrez F.N. et al. Effect of sex and dyad composition on speech and gesture development of singleton and twin children // Journal of Child 2021. Vol. 48. № 5. Pp. 1048—1066. DOI:10.1017/S0305000920000744

456. Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. American Psychol-ogist,44(2), 329–335

457. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J.J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis // Frontiers in Psychology. 2015; 6. 160.

458. Perner J. The meta-intentional nature of executive functions and theory of mind/Language and Thought. Eds. Carruthers P. and Boucher J. Cambridge University Press, 1998. P. 270-283.

459. Perner J., Kain W., Barchfeld P. Executive control and higher-order theory of mind in children at risk of ADHD // Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice. 2002. V. 11 (2). P. 141–158.

460. Perry N.B., Dollar J.M., Calkins S.D., Keane S.P., Shanahan L. Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence // Developmental Psychology. 2018. V. 54(8). P. 1542-1554. DOI: 10.1037/dev000053

461. Phillips K., Power M. Emotional regulation // Encyclopedia of Adolescence / Ed. Roger J.R. Levesque. Springer, 2011.

462. Piotrowski JT, Lapierre MA, Linebarger DL. Investigating Correlates of Self-Regulation in Early Childhood with a Representative Sample of English-Speaking American Families. J Child Fam Stud. 2013 Apr;22(3):423-436. doi: 10.1007/s10826-012-9595-z.

463. Plomin R., DeFries J. C. Genetics of cognitive abilities and disabilities//Scientific American. 1998. № 5. P. 62-69.

464. Ponitz C.C., McClelland M.M., Jewkew A.M., Connor C.M., Farris C.L., Morrison F.J. (2008). Touch your toes! Development a direct measure of behavioral regulation in early childhood // Early Childhood Res. Q.23141–158. 10.1016/j.ecresq.2007.01.004

465. Posner MI, Rothbart MK, Sheese BE, Voelker P. Developing Attention: Behavioral and Brain Mechanisms. Adv Neurosci (Hindawi). 2014 May 1;2014:405094. doi: 10.1155/2014/405094.

466. Posner M.I., Snyder C.R.R. Attention And Cognitive Control 1// Information Processing and Cognition. Routledge, 1975

467. Power T.G. Stress and coping in childhood: the parents' role // Parenting: Science and Practice. 2004. V. 4. N 4. P. 271-317. .

468. Prinzie P., Stams G.J., Deković M., Reijntjes A.H., Belsky J. The relations between parent's Big Five personality factors and parenting: a meta-analytic review // Journal of personality and social psychology. 2009. V. 97(2). P. 351-362. DOI: 10.1037/a0015823

469. Pritchard M.J. Identifying and assessing anxiety in pre-operative patients // Nursing Standard. 2009. Vol. 23(51), pp. 35–40. doi:10.7748/ns2009.08.23.51.35.c7222.

470. Psychology of self-regulation: cognitive, affective and motivational processes/J. P. Forgas, R. Baumeister, D. M. Tice. N. Y.: Psychology Press, 2009.

471. Pulkkinen L. Life success of male on nonoffender, adolescence-limited, persistent and adult-onset antisocial pathways: follow-up from age 8 to 42//Aggressive behavior. 2009. V. 35. P. 1-19. .

472. Pulkkinen L. Self-Control and Continuity from Childhood to Late Adolescence//Life-Span Development and Behaviour. 1992. V. 4. P. 84-105.

473. Pulkkinen L. The Jyvaskyla longitudinal study of personality and social development (JYLS)//Socioemotional development and health from adolescence to adulthood. N. Y.: Cambridge University Press, 2006. P. 29-55.

474. Pulkkinen L., Feldt T., Kokko K. Personality in young adulthood and functioning in middle age // Middle Adulthood: A lifespan perspective / Eds S. Willis, M. Martin. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. P. 99–141

475. Pulkkinen L., Kokko K. Human Development from Middle Childhood to Middle Adulthood: Growing Up to be Middle-aged. Routledge, 2017. .

476. Raaijmakers M.A.J., Smidts D.P., Sergeant J.A., Maassen G.H., Posthumus J.A., van Engeland H., Matthys W. Executive functions in preschool children with aggressive behavior: impairments in inhibitory control // Journal of Abnormal Child Psychology. 2008. Vol. 36. No. 7. Pp. 1097-1107. DOI: 10.1007/s10802-008-9235-7

477. Razza R.A., Blair C. Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: a longitudinal analysis // Journal of Applied Developmental Psychology. 2009. Vol. 30. No. 3. Pp. 332-343. DOI: 10.1016/j.appdev.2008.12.020 .

478. Repacholi B., Slaughter V., Pritchard M., Gibbs V. Theory of mind, Machiavellianism, and social functioning in childhood // Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development / ed. by B. Repacholi, V. Slaughter. New York: Psychology Press, 2003. Pp. 67-97. DOI: 10.4324/9780203488508

479. Robin M., Corroyer D., Casati I. Childcare Patterns of Mother of Twins During the First Year // J. of Child Psychol. and Psychiatry. 1996. V. 4. P. 453-460.

480. Roskies A. L. How does neuroscience affect our conception of volition? // Annual Review of Neuroscience. 2010. V. 33. P. 109-130.22.

481. Rothbart M. K. Temperament and development//Temperament in Childhood. Chichester, 1989. P. 187-249.

482. Rothbart M. K., Ellis L. K., Posner M. I. Temperament and self-regulation//Handbook of Self-Regulation. Research, Theory and Application/R. F. Baumeister, K. D. Vohs (Eds). The Guilford Press. N. Y.-London, 2004. P. 357-370.

483. Rothbart M.K., Sheese B.E., Posner M.I. Temperament and emotion regulation // Handbook of emotion regulation / Ed. J.J. Gross. Guilford Press, 2014. P. 305-320.

484. Rothbart M.K., Sheese B.E., Rueda M.R., Posner M.I. Developing Mechanisms of Self-Regulation in Early Life // Emotional Review. 2011. V. 3(2). P. 207-213.

485. Russell J. Agency. Its Role in Mental Development. Erlbaum, 1996.

486. Sadeghi A., Khaleghnejad Tabari A., Mahdavi, A., Salarian S., Razavi S.S. Impact of parental presence during induction of anesthesia on anxiety level among pediatric patients and their parents: a randomized clinical trial // Neuropsychiatric Disease and Treatment. 2017. Vol. 12, pp. 3237–3241. https://doi.org/10.2147/NDT.S119208.

487. Sasser T.R., Bierman K.L., Heinrichs B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. Early Childhood Research Quarterly, 30, 70–79. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001

488. Schmitt SA, Finders JK, Duncan RJ, Korucu I, Bryant LM, Purpura DJ, ... Examining transactional relations between behavioral self-regulation and social-emotional functioning during the transition to kindergarten // Developmental Psychology. 2021. V. 57 (12). P. 2093

489. Schroeder V.M., Kelley M.L. Family environment and parent-child relationships as related to executive functioning in children // Early Child Development and Care. 2010. V. 180(10). P. 1285-1298.

490. Schultz D., Izard C.E., Stapleton L.M., Buckingham-Howes S., Bear G.A. Children's social status as a function of emotionality and attention control // Journal of Applied Developmental Psychology. 2009. Vol. 30. No. 2. Pp. 169-181. DOI: 10.1016/j.appdev.2008.12.002.

491. Sezgin S. Footsteps of adaptive online learning: Tracing the relationships between online self-regulation, cognitive style, online interaction and gender // Asian Journal of Distance Education Vol. 17 No. 2 (2022):

492. Shahaeian, A., Haynes, M., & Frick, P. J. (2023). The role of language in the association between theory of mind and executive functioning in early childhood: New longitudinal evidence // Early Childhood Research Quarterly, 62, 251-258. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.09.003

493. Shulman EP, Harden KP, Chein JM, Steinberg L. Sex differences in the developmental trajectories of impulse control and sensation-seeking from early adolescence to early adulthood. Journal of Youth and Adolescence. 2015;44(1): 1–17. pmid:24682958

494. Simpson, A., Riggs, K. J. (2005). Factors responsible for performance on the day-night task: Response set or semantics? Developmental Science, 8(4), P. 27-30.

495. Slaughter V., Imuta K., Peterson C.C., Henry J.D. Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years // Child Development. 2015. Vol. 86. No. 4. Pp. 1159-1174. DOI: 10.1111/cdev.12372 .

496. Sosic-Vasic Z., Kröner J., Schneider S., Vasic N., Spitzer M., Streb J. The Association between Parenting Behavior and Executive Functioning in Children and Young Adolescents // Frontiers in Psychology. 2017. V. 8. 10.3389/fpsyg.2017.00472. URL: https://www.frontiersin.org/articles/ 10.3389/fpsyg.2017.00472. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00472.URL

497. Spelke E.S. Core knowledge // In N. Kanwisher & J. Duncan (Eds.) Attention and Performance, vol. 20: Functional neuroimaging of visual cognition. 2003. Oxford University Press.

498. Sroufe L.A. Early relationships and the development of children // Infant Mental Health Journal. 2000. V. 21(1-2). P. 67-74. DOI: 10.1002/(SICI)1097-0355(200001/04)21

499. Sternberg R.J. The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence. N.Y., 1988.

500. Stevenson M., Crnic K. Intrusive fathering, children›s self-regulation and social skills: A mediation analysis // Journal of Intellectual Disability Research. 2013. V. 57(6). P. 500-512. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2012.01549.x

501. Strelau, J. (2008). Temperament as a regulator of behaviour: After fifty years of research. New York: Eliot Werner Publications.

502. Sulik M.J., Blair C., Mills-Koonce R., Berry D., Greenberg M. Family Life Project Investigators. Early Parenting and the Development of Externalizing Behavior Problems: Longitudinal Mediation Through Children's Executive Function. Child Dev. 2015 Sep-Oct;86(5):1588-603. doi: 10.1111/cdev.12386.

503. Taylor Z.E., Eisenberg N., Spinrad T.L., Widaman K.F. Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood // Child Development. 2013. V. 84(4). P. 1145-1151. DOI: 10.1111/cdev.12054

504. Tetering M.A.J., Laan A.M., Kogel C.H., Groot R.H.M., Jolles J (2020) Sex differences in self-regulation in early, middle and late adolescence: A large-scale cross-sectional study. PLoS ONE 15(1): e0227607. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227607

505. Thomas A., Chess S. Temperament and Personality // Temperament in Childhood. Chichester, 1989. P. 249-263.

506. Timmermans B, Schilbach L, Pasquali A, Cleeremans A. Higher order thoughts in action: consciousness as an unconscious re-description process. Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci. 2012 May 19;367(1594):1412-23. doi: 10.1098/rstb.2011.0421.

507. Trentacosta J.C., Shaw D.S. Emotional Self-Regulation, Peer Rejection, and Antisocial Behavior: Developmental Associations from Early Childhood to Early Adolescence // Journal of Applied Developmental Psychology. 2009. V. 30(3). P. 356-365.

508. Trevarthen C. Development of Early Social Interactions and the Affective Regulation of Brain Growth // Neuro-biology of Early Infant Behavior. L., 1989. P. 191-206.

509. Tsujimoto S., Kuwajima M., Sawaguchi T. Developmental Fractionation of Working Memory and Response Inhibition During Childhood // Experimental Psychology January 2007. V. 54(1). P. 30-37. DOI:10.1027/1618-3169.54.1.30

510. Vallotton C., Ayoub C. Use your words: The role of language in the development of toddlers'self-regulation / Early Childhood Research Quarterly. 2011. V. 26. P. 169–181

511. Van der Graaff J., Carlo G., Crocetti E., Koot H.M., Branje S. Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy // Journal of Youth and Adolescence. 2018. Vol. 47. No. 5. Pp. 1086-1099. DOI: 10.1007/s10964-017-0786-1 45.

512. Veijalainen Jouni, Reunamo Jyrki & Heikkilä Minna (2019): Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care, Early Child Development and Care, DOI: 10.1080/03004430.2019.1611045

513. Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Kovyazina M.S. (2018). Language proficiency in preschool children with different levels of executive function. Psychology in Russia: State of the Art, 11(4), 115-129. https://doi.org/10.11621/pir.2018.0408

514. Vissers C, Koolen S, Hermans D, Scheper A, Knoors H. Executive functioning in preschoolers with specific language impairment. Front Psychol. 2015 Oct 20;6:1574. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01574

515. Visu-Petra L., Stanciu O., Benga O., Miclea M., Cheie L. Longitudinal and concurrent links between memory span, anxiety symptoms, and subsequent executive functioning in young children // Frontiers in Psychology published. 2014.

516. Vohs K.D., Baumeister R.F. Understanding self-regulation: an introduction // Handbook of self-regulation: research, theory, and applications / Eds R. F. Baumeister, K. D. Vohs. N. Y.: Guilford Press, 2004. P. 1–12.

517. Wade M., Prime H., Jenkins J.M. *et al.* On the relation between theory of mind and executive functioning: A developmental cognitive neuroscience

perspective // Psychon Bull Rev. V. 25. P. 2119–2140 (2018). https://doi.org/10.3758/s13423-018-1459-0)

518. Walden T. A., Smith M. C. (1997). Emotion regulation. Motivation and Emotion, 21(1), 7–25

519. Wang T., Kao C. (2022). Investigating factors affecting student academic achievement in mathematics and science: Cognitive style, self-regulated learning and working memory. Instructional Science, 50, 789–806. https://doi.org/10.1007/s11251-022-09594-5

520. Wegner D.M., Wheatley T. Apparent mental causation. Sources of the experience of will // Am Psychol. 1999 Jul;54(7):480-92. doi: 10.1037//0003-066x.54.7.480.

521. Weimer A.A., Warnell K.R., Ettekal I., Cartwright K.B., Guajardo N.R., Liew J. Correlates and antecedents of theory of mind development during middle childhood and adolescence: an integrated model // Developmental Review. 2021. Vol. 59. DOI: 10.1016/j.dr.2020.100945 46.

522. Welsh M.C., Pennington B.F., Groisser D.B. A normative developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children // Developmental Neuropsychology. 1991. V. 7 (2). P. 131–149. doi: 10.1080/87565649109540483

523. Wendland J., Galli L., Benarous X. Prenatal attachment in women with twin versus singleton pregnancy: Socio- demographic, mental health and pregnancy-related predictors // Early Human 2023. Vol. 182. Article № 105789. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2023.105789

524. Wilson J., Hogan C., Wang S., Andrews G., Shum D.H.K. Relations between executive functions, theory of mind, and functional outcomes in middle childhood // Developmental Neuropsychology. 2021. Vol. 46. No. 7. Pp. 518-536. DOI: 10.1080/87565641.2021.1988086 47.

525. Winkielman P., Schooler J.W. Consciousness, Metacognition, and the Unconscious // Sage Handbook of Social Cognition / Ed. S.T. Fiske, C.N. Macrae. Sage, 2011, P.54-74

526. Wittke K., Spaulding T. J., Schechtman C. J. Specific language impairment and executive functioning: Parent and teacher ratings of behavior // American Journal of Speech–Language Pathology. 2013. V. 22 (2). P. 161172. doi: 10.1044/1058-0360(2012/11-0052)

527. Yamamoto N., Imai-Matsumura K. (2017). Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan // Early Child Development and Care, 189(1), 56–67. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1299148

528. Yang H.C., Gray S. 2017. Executive Function in Preschoolers with Primary Language Impairment. J Speech Lang Hear Res., 60(2). - P. 379-392.

529. Yangüez, M., Bediou, B., Bavelier, D., & Chanal, J. (2025). Development and Differentiation of Executive Function Structure // Journal of Cognition and Development, 1–25. https://doi.org/10.1080/15248372.2025.2547621

530. Zelazo P. D., Anderson J. E., Richler J., Wallner-Allen K., Beamont J. L., Weintraub S. NIH Toolbox Cognition Battery (CB): Measuring Executive Function and Attention // Monographs of the Society for Research in Child Development. 2013. V. 78 (4).

531. Zelazo P. D., Blair C. B., Willoughby M. T. Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education, 2016.

532. Zelazo P. D., Carlson S. M. Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity//Child Development Perspectives. 2012. № 6. P. 354-360.

533. Zelazo P. D., Frye D. Cognitive complexity and control: A theory of the development of deliberate reasoning and intentional action//Language structure, discourse and the access to consciousness/M. Stamenov (Ed.). Amsterdam: John Benjamins, 1997. P. 113-153.

534. Zelazo P. D., Müller U. Executive function in typical and atypical development // Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development / U. Goswami (Ed.). Malden, MA: Blackwell Publishers Ltd, 2002.

535. Zelazo P. D., Qu L., Müller U. Hot and cool aspects of executive function: Relations in early development // R. Schneider, W. Schumann-Hengsteler (Eds). Young Children's Cognitive Development: Interrelationships Among Executive Functioning, Working Memory, Verbal Ability and Theory of Mind. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2005. P. 71-95.

536. Zelazo P.D., Carter A., Reznick J., Frye D. Early development of executive function: A problem-solving framework//Review of General Psychology. 1997. No. 1 (2). P. 198-226.

537. Zhu J. Locating volition // Consciousness and Cognition. 2004. V. 13. № 2. P. 302-322.

538. Zimmer-Gembeck M.J., Rudolph J., Kerin J., Bohadana-Brown G. Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment // International Journal of Behavioral Development. 2022. V. 46(1). P. 63-82.

539. Zorza J.P., Marino J., Acosta Mesas A. Executive functions as predictors of school performance and social relationships: primary and secondary school students // The Spanish Journal of Psychology. 2016. Vol. 19. DOI: 10.1017/sjp.2016.23

540. Zorza J.P., Marino J., de Lemus S., Acosta Mesas A. Academic performance and social competence of adolescents: predictions based on effortful control and empathy // The Spanish Journal of Psychology. 2013. Vol. 16. DOI: 10.1017/sjp.2013.87

541. Zysberg L., Raz S. Emotional intelligence and emotion regulation in self-induced emotional states: Physiological evidence // Personality and Individual Differences. V. 139. 2019. P. 202-207.