

УДК 159.9.07

Седова Е.О.

Московский городской психолого-педагогический университет

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ

E. Sedova

Moscow City University of Psychology and Education

LONGITUDINAL STUDY OF SCHOOLCHILDREN'S SELF-REGULATION DEVELOPMENT

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования саморегуляции у детей начальной и средней школы. Анализируются результаты лонгитюдного исследования, проведенного среди учащихся вторых и пятых классов. В рамках нейропсихологического исследования был определен уровень произвольной саморегуляции, который сравнивался с результатами учебной деятельности, а также оценивался уровень учебной мотивации испытуемых. Исследование показало, что отдельные нарушения уровня саморегуляции психических состояний могут компенсироваться, а более серьезные нарушения препятствуют формированию осознанной саморегуляции деятельности даже при сохранном интеллекте. Также рассматривается влияние стиля семейного воспитания на формирование саморегуляции.

Ключевые слова: формирование саморегуляции, нейропсихологическое исследование, учебная мотивация, стиль семейного воспитания.

Abstract. The article is devoted to the problem of self-regulation development of schoolchildren of primary and secondary schools. The article analyses the results of longitudinal research performed among the schoolchildren of the second and the fifth forms. In the course of neuropsychological research the level of voluntary self-regulation was estimated and compared with the results of the children's learning activity. The level of learning motivation was also studied. The research has showed that some defects of self-regulation of psychic states can be compensated. More serious defects impede developing the conscious self-regulation of mental activity even in case of safe intellect. The influence of family upbringing style on the development of self-regulation is also studied.

Key words: self-regulation development, neuropsychological research, motivation for learning, style of family upbringing.

Тема саморегуляции находится в фокусе многих современных исследований и привлекает внимание представителей различных психологических дисциплин. Развитая сфера саморегуляции является одним из показателей личностной зрелости индивида.

Малоизученной проблемой является формирование саморегуляции. Между тем этот вопрос имеет важное практическое значение, так как уже в младшем школьном возрасте успешное овладение учебной деятельностью зависит от степени сформированности саморегуляции психических процессов. Нескомпенсированные нарушения саморегуляции препятствуют успешной учебе детей, в том числе и обладающих сохранным интеллектом. Эта проблема приобретает все более острое значение в связи с резким ростом количества детей с функциональной несформированностью центральной нервной системы.

В основе таких проблем, как повышенная тревожность, трудности адаптации к новым условиям, школьная неуспеваемость и т.д. лежит низкий уровень саморегуляции, ее конкретные недостатки. Так, L.E. Pelco и E. Reed-Victor подтвердили связь между низким уровнем саморегуляции эмоций, внимания и поведения в раннем детстве с последующими проблемами в учебной деятельности [14]. T. Gardner и др. обнаружили более низкий уровень саморегуляции у подростков с девиантным поведением по сравнению с их сверстниками и предложили ис-

пользовать эти данные для коррекции анти-социального поведения [13]. В лонгитюдном исследовании, проведенном на выборке 518 человек, L. Crockett и др. было показано, что выраженная склонность к риску в 12-13 лет и рискованное сексуальное поведение в 16-17 лет связано с низким уровнем саморегуляции, который дети показали в 8-9 лет [12]. В работе R. Baumeister и др. говорится о саморегуляции как о «ключе к жизненному успеху» [11].

Многие исследователи считают, что развитые формы саморегуляции, проявляющиеся уже у дошкольников, не являются началом этой способности, а опираются на предыдущий путь развития. Развитие саморегуляции – прерывистый процесс, подразделяющийся на ряд периодов, которые определяются появлением новых способностей и перестройкой предыдущих. Как отмечает А.С. Султанова, большинство исследователей рассматривают психическое развитие с момента рождения ребенка, в то время как формирование регуляторных систем начинается во внутриутробном периоде и нельзя анализировать становление саморегуляции, оставляя в стороне пренатальный период и роды, так как именно в этот период стволовые и субкортикальные системы находятся в сензитивном периоде и, следовательно, наиболее подвержены влиянию таких вредных факторов, как гипоксия, интоксикации, родовые травмы и пр. [9].

В пренатальный период и первые месяцы жизни саморегуляция является безусловно-рефлекторной, так как сама активность на этой стадии онтогенеза носит реактивный характер, т.е. связана с врожденными механизмами выживания вначале плода, а затем родившегося ребенка как организма [7]. В исследовании Г.А. Виленской и Е.А. Сергиенко выявлена гетерохронность становления отдельных регуляторных функций в первые годы жизни. В первую очередь развивается контроль действий ребенка, потом регуляция эмоциональных состояний и затем когнитивный контроль [2].

По мнению А.К. Осницкого, «по аналогии с рассуждениями о том, что на первых эта-

пах развития ребенка его активность регулируется произвольно, можно говорить о том, что с появлением осознанной регуляции действий речь идет уже о произвольной регуляции и что произвольная регуляция движений вырастает из регуляции произвольной...» [7, с. 29].

М.М. Безруких и Е.С. Логинова полагают, что истинная произвольность формируется к 9-10 годам, при активном включении в деятельность фронтальных зон коры, обеспечивающих программирование и планирование деятельности, текущий контроль и коррекцию, способность выполнения деятельности при различных помехах [1].

В процессе развития индивида формируется его регуляторный опыт, подразумевающий способность человека дать себе отчет о своих возможностях, наличие представлений об организации собственных действий и собственного отношения, а также об иерархии ценностных предпочтений [7].

В.В. Николаевой предложена модель саморегуляции, включающая в себя три уровня. Первый – уровень психической саморегуляции, или регуляции состояний, способствующий поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека. Второй – операционально-технический уровень, или уровень регуляции деятельности, обеспечивающий сознательную организацию и коррекцию действий объекта. Третий – личностно-мотивационный уровень (уровень регуляции мотивации и потребностей), который обеспечивает осознание мотивов собственной деятельности, управление мотивационно-потребностной сферой, создает возможность быть хозяином, творцом собственной жизни [5].

Цель исследования – выявление особенностей формирования саморегуляции у учеников средней общеобразовательной школы в возрасте 8-9 и 11-12 лет.

В работе ставились и решались следующие **задачи**:

1. Выявить нарушения уровня саморегуляции психических состояний и их влияние на саморегуляцию деятельности.

2. Исследовать сформированность мотивации учебной деятельности.

3. Выявить возможные механизмы спонтанной компенсации дефектов саморегуляции.

4. Изучить влияние стиля семейного воспитания на формирование личностно-мотивационного уровня саморегуляции.

Методики исследования. В качестве основной методики исследования использовалась стандартная методика нейропсихологической диагностики А.Р. Лурия (модификация А.В. Семенович) [8]. Полученные за каждое задание баллы складывались, и в результате определялся суммарный балл нейропсихологического исследования. Также в ходе нейропсихологического исследования были собраны данные, непосредственно характеризующие произвольную и непроизвольную саморегуляцию. Изучение мотивации учебной деятельности проводилось по методике М.Р. Гинзбург [6] в возрасте восьми-девяти лет, и методикам О.С. Гребенюка [3] и А.К. Марковой [4] в возрасте 11-12 лет.

Для выявления особенностей стиля воспитания родителям был предложен АСВ (Анализ семейного воспитания) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого [10].

Выборка. В состав выборки вошли 30 учащихся средней общеобразовательной школы № 1308 г. Москвы. На первом этапе исследования они обучались во втором классе, на втором этапе – в пятом.

Результаты первого этапа. По данным об успеваемости учащихся выборка была разделена на две группы:

- успешные ученики (четвертные и годовые оценки «4» и «5»);
- проблемные ученики (имеют в четверти и в году «3»).

По данным нейропсихологического исследования у всех детей в той или иной степени была выявлена дефицитарность стволовых и дизэнцефальных структур. Характерно то, что данные признаки наблюдаются как у успешных, так и у проблемных учеников, т.е. можно говорить не об отсутствии проблем в

первой группе, а о лучшей их компенсации по сравнению с группой проблемных учеников.

В ходе нейропсихологического исследования выявились различия в уровне сформированности лобных отделов мозга, и по его итогам группа успешных учеников была разделена на 3 подгруппы:

1А – подгруппа с высоким уровнем саморегуляции: лобные отделы мозга хорошо сформированы для данного возраста и компенсируют имеющуюся дефицитарность подкорковых и стволовых образований;

1Б – подгруппа со средним уровнем саморегуляции: лобные отделы в стадии формирования и не всегда компенсируют имеющиеся дефекты;

1В – подгруппа с низким уровнем саморегуляции: у испытуемых выявляется функциональная несформированность лобных отделов мозга.

В группе проблемных учеников не оказалось испытуемых с высоким уровнем саморегуляции, поэтому рассматривались две подгруппы:

2Б – проблемные ученики со средним уровнем саморегуляции;

2В – проблемные ученики с низким уровнем саморегуляции.

Почти все участники исследования продемонстрировали высокий уровень учебной мотивации. Однако не у всех детей данный фактор определяет результат их деятельности, это говорит о том, что в рассматриваемом возрасте личностно-мотивационный уровень саморегуляции еще не стал ведущим у большинства детей.

Рассмотрим особенности каждой подгруппы.

1А – Подгруппа успешных учеников с высоким уровнем саморегуляции (4 девочки). Испытуемые, вошедшие в эту подгруппу, характеризуются относительно хорошей сформированностью префронтальных отделов коры головного мозга. Несмотря на имеющиеся проблемы непроизвольной саморегуляции, они не испытывают особых проблем в учебной деятельности и являются одними

из лучших учениц в своих классах. Им интересно учиться, они с удовольствием посещают дополнительные занятия, участвуют в олимпиадах. В этом случае можно говорить о сформированности высокой степени саморегуляции, так как ведущим уровнем является личностно-мотивационный уровень.

Стиль воспитания в семьях этих испытуемых можно охарактеризовать как гармоничный, с адекватным уровнем заботы и требований к ребенку.

1Б – Подгруппа успешных учеников со средним уровнем саморегуляции (4 мальчика, 6 девочек). В данной подгруппе личностно-мотивационный уровень саморегуляции еще не стал ведущим и на первый план выходят дефекты уровня саморегуляции психических состояний. Родители жалуются на невнимательность детей, небрежность в выполнении заданий.

Вызывает настороженность достаточно высокий уровень гиперопеки в семьях детей этой подгруппы (6-7 баллов по шкале гиперпротекции у шести испытуемых из восьми). Рекомендуется постепенно передавать функции контроля за своей деятельностью самому ребенку, способствуя тем самым формированию осознанной саморегуляции.

1В – Подгруппа успешных учеников с низким уровнем саморегуляции (5 девочек). В этой подгруппе получены парадоксальные, на первый взгляд, результаты: хорошая успеваемость сочетается с низким уровнем сформированности саморегуляции. Испытуемые, вошедшие в эту подгруппу, не смогли удержать инструкцию корректурной пробы, а также продемонстрировали другие признаки функциональной несформированности лобных отделов коры: импульсивность, элементы полевого поведения и пр. По данным опросника АСВ, в семьях преобладает воспитание по типу гиперпротекции и такая воспитательная задача, как приучение ребенка к самостоятельности, не ставится. Хорошие показатели успеваемости можно объяснить тем, что в начальной школе большинство видов деятельности основано на наличии внешнего контроля и внешних опор

для выполнения заданий. Домашняя работа, как правило, выполняется при постоянном участии взрослых. Таким образом, в этой подгруппе механизмом компенсации выступает внешний контроль, и при положительных результатах в деятельности наблюдается низкий уровень саморегуляции.

2Б и 2В – Подгруппы проблемных учеников со средним и низким уровнем саморегуляции (3 девочки, 8 мальчиков). Основной проблемой саморегуляции в этой подгруппе является нестабильность учебы, неровность оценок, колебания внимания. При этом дети могут быть весьма успешны в отдельных видах деятельности и даже получать хорошие и отличные оценки за конкретные виды работ, как правило, представляющие собой набор простых действий.

Функциональная несформированность лобных отделов проявляется у этих учащихся как вторичный дефект. Некоторые из детей этой группы неплохо считают в уме, но при этом не могут правильно оформить задачу. Другие родители жалуются на то, что в отдельные дни дети, уже овладевшие определенным видом деятельности, делают в контрольной множество ошибок и получают отметку «неудовлетворительно». У некоторых мальчиков имеются проблемы с поведением, так как они переутомляются от занятий и на первый план выходят пассивные способы саморегуляции состояния – двигательная расторможенность, агрессия.

Несмотря на то, что в некоторых семьях стиль воспитания характеризуется как гармоничный, он не в состоянии компенсировать имеющиеся проблемы. Таким детям стоит рекомендовать психокоррекцию, так как, с одной стороны, дефекты стволовых и подкорковых структур могут задержать формирование лобных отделов мозга, а с другой – несоответствие между интеллектуальным потенциалом и школьными отметками может привести к личностным деформациям.

Результаты второго этапа. На втором этапе у всех испытуемых значительно улучшились результаты нейропсихологического исследования вследствие функционального

созревания коры головного мозга. Наиболее серьезные изменения наблюдаются у детей, показавших худшие результаты на первом этапе, т.е. можно говорить о компенсации у них отдельных проблем. Испытуемые, показавшие хорошие результаты вначале, улучшили свои показатели, но не так сильно, так как изначально делали меньше ошибок в пробах.

Существенные различия наблюдались в результатах исследования мотивации учебной деятельности на первом и втором этапе. Во втором классе 27 испытуемых из 30 продемонстрировали высокую мотивацию к учебе. Ко второму этапу только половина учащихся (15 человек из 30) сохранили высокий уровень учебной мотивации. У девяти учащихся уровень учебной мотивации в средней школе снизился до среднего и у трех – до низкого.

Если на первом этапе высокий уровень саморегуляции продемонстрировали только четыре девочки, то на втором этапе количество испытуемых с высоким уровнем возрастает до десяти человек, что связано с созреванием лобных отделов коры головного мозга. Подгруппа, в которой испытуемые показали низкий уровень произвольной саморегуляции в сочетании с хорошей успеваемостью, сократилась с семи до двух человек. Изменилось распределение в группе проблемных учеников: если на первом этапе почти у всех был выявлен низкий уровень саморегуляции, то на втором группа разделилась: у одной половины испытуемых наблюдался средний уровень, у другой – низкий. У 13 испытуемых уровень саморегуляции повысился, причем у двоих от низкого перешел к высокому, у четырех – от среднего к высокому и у семи – от низкого к среднему. Повышение уровня саморегуляции выразилось в том числе и в увеличении продуктивности деятельности и в изменении ее характера на более стабильный.

Данные об изменениях в уровне мотивации учебной деятельности были сопоставлены с данными об успеваемости и уровне саморегуляции.

У троих испытуемых учебная мотивация существенно снизилась (от высокой до низ-

кой), на обоих этапах они показали низкий уровень произвольной саморегуляции. Двое из них уже на первом этапе принадлежали к группе проблемных учеников, а девочка, на первом этапе вошедшая в подгруппу успешных учеников с низким уровнем саморегуляции, ко второму этапу стала учиться хуже и вошла в группу проблемных учеников.

Из девяти испытуемых, у которых мотивация изменилась с высокой на среднюю, трое имели на первом этапе средний уровень саморегуляции и шесть – низкий. У них снижение учебной мотивации сильно не сказалось на уровне успеваемости: одна девочка перешла из группы проблемных учеников в группу успешных, другая, наоборот, снизила успеваемость, у остальных уровень успеваемости не изменился.

Следует сказать, что не отмечено снижение успеваемости ни у кого из испытуемых, показавших высокий уровень учебной мотивации на обоих этапах и имевших при этом высокий и средний уровни произвольной саморегуляции.

Таким образом, по данным лонгитюдного исследования можно сделать вывод о том, что при высоко развитой произвольной саморегуляции высокий уровень мотивации деятельности определяет ее положительные результаты, в случае среднего и низкого уровня саморегуляции такой зависимости обнаружить не удалось, и результаты, по-видимому, определяются сочетанием других факторов.

Рассмотрим связь стиля семейного воспитания с формированием произвольной саморегуляции.

Из одиннадцати семей, в которых был выявлен гармоничный стиль воспитания, шесть испытуемых на обоих этапах остались в тех же подгруппах, выделенных в соответствии с уровнем саморегуляции и успеваемостью. В пяти случаях отмечен переход испытуемого на втором этапе в подгруппу с более высоким уровнем саморегуляции, из них у двоих испытуемых повысилась успеваемость, и они перешли из группы проблемных учеников в группу успешных.

В семьях, где на обоих этапах была выявлена потворствующая гиперпротекция, положительной динамики обнаружить не удалось – четверо испытуемых остались в тех же подгруппах, что и на первом этапе, а у одного снизилась успеваемость, и он вошел в группу проблемных учеников.

В семьях, в которых за время между двумя этапами произошли положительные изменения стиля воспитания, в восьми случаях из десяти испытуемые перешли в подгруппы с более высоким уровнем саморегуляции.

Приведенные выше данные показывают, что адекватное семейное воспитание является необходимым, но недостаточным условием формирования произвольной саморегуляции. В случаях некомпенсированных дефектов произвольной саморегуляции, препятствующих успешной учебе при сохранном интеллекте, коррекцию нужно проводить в двух направлениях – непосредственная работа с ребенком, а также коррекция стиля семейного воспитания и приведение его к гармоничному.

В результате исследования получены следующие выводы.

1. Степень саморегуляции учебной деятельности зависит от сформированности саморегуляции психических состояний, обеспечиваемой I функциональным блоком мозга (блоком регуляции уровня активности мозга).

2. Отдельные нарушения уровня саморегуляции психических состояний могут компенсироваться. Более серьезные нарушения препятствуют формированию осознанной саморегуляции деятельности даже при сохранном интеллекте.

3. В возрасте 8-9 лет начинается переход ведущего уровня саморегуляции от уровня саморегуляции психических состояний к личностно-мотивационному.

4. Основным механизмом компенсации нарушения саморегуляции психических состояний является формирование личностно-мотивационного уровня саморегуляции, обеспечиваемого III функциональным блоком мозга (блоком программирования, регу-

ляции и контроля за протеканием психической деятельности).

5. На формирование саморегуляции оказывает влияние стиль семейного воспитания. Крайне негативно сказываются потворствующая гиперпротекция и воспитательная неуверенность. Наиболее благоприятным для формирования произвольной саморегуляции является гармоничный стиль семейного воспитания.

Формирование саморегуляции – сложный многоуровневый процесс, на который оказывают влияние различные факторы. Закладка регуляторных систем организма происходит в период внутриутробного развития. В связи с ростом в современных условиях числа осложнений беременности и родов, с особой актуальностью встает вопрос о компенсации врожденных дефектов центральной нервной системы. Стихийное развитие не всегда может нивелировать имеющиеся проблемы, и во многих случаях необходима целенаправленная психокоррекция.

С возрастом влияние врожденных особенностей снижается, и большую роль приобретает воспитание. На этом этапе основным механизмом регуляции деятельности является внешний контроль со стороны взрослых, который должен служить основой для формирования осознанной саморегуляции и по мере взросления ребенка переходить во внутренний план. В том случае, если взрослые чрезмерно опекают ребенка, контролируя все его действия и не создавая условий для развития самостоятельности, существует вероятность, что формирование личностно-мотивационного уровня саморегуляции будет задерживаться.

Полученные выводы могут стать основой для коррекционной работы с детьми, имеющими проблемы в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Безруких М.М., Логинова Е.С. Возрастные особенности структуры саморегуляции деятельности у детей 4-5 лет // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 121-127.
2. Виленская Г.А., Сергиенко Е.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем

- возрасте // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 68-85.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие. – Калининград, 2000. – 572 с.
 4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – 192 с.
 5. Николаева В.В. О психологической природе алекситимии // Телесность человека: междисциплинарные исследования. – М., 1991. – С. 80-89.
 6. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1996. – 352 с.
 7. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. – М., 2010. – 232 с.
 8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002. – 232 с.
 9. Султанова А.С. Развитие психики ребенка в пренатальном периоде // Хрестоматия по перинатальной психологии: психология беременности, родов и послеродового периода. – М., 2005. – С. 142-153.
 10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л., 1990. – 192 с.
 11. Baumeister RF, Leith KP, Muraven M, Bratslavsky E. Self-regulation as a key to success in life. In: Pushkar D, Bukowski WM, Schwartzman AE, Stack DM, White DR, editors. Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research. – New York: Plenum Press; 1998. – Pp. 117-132.
 12. Crockett L., Raffaelli M., Shen Y.-L. Linking Self-Regulation and Risk Proneness to Risky Sexual Behavior: Pathways through Peer Pressure and Early Substance Use Journal of Research on Adolescence. – Volume 16, Issue 4, November 2006. – Pp. 503-525.
 13. Gardner T., Dishion T., Connell A. Adolescent Self-Regulation as Resilience: Resistance to Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. – Journal of Abnormal Child Psychology. – Volume 36, Number 2 / February, 2008. – Pp. 273-284.
 14. Pelco L., Reed-Victor E. Self-Regulation and Learning-Related Social Skills: Intervention Ideas for Elementary School Students. – Preventing School Failure. Volume 51, Number 3 / Spring 2007. – Pp.36-42.