УДК 159.9
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129

Регуляторные, когнитивные и личностные ресурсы успешности овладения русским языком у учеников с различным развитием осознанной саморегуляции

Ирина Н. Бондаренко[12]
Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, pondi@inbox.ru

Татьяна Г. Фомина
Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, tanafomina@mail.ru

Варвара И. Моросанова
Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, morosanova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию осознанной саморегуляции достижения учебных целей как механизму овладения русским языком в период школьного обучения. Исследование основывается на концепции языковой компетентности Е.Д. Божович и концепции осознанной саморегуляции достижения целей В.И. Моросановой. Новизна работы заключается в расширении представлений о роли осознанной саморегуляции и ее когнитивных основ – рабочей памяти, внимания, переключаемости – в успешности овладения русским языком. Эта успешность рассмотрена как сложный конструкт, включающий не только годовые оценки, но и оценки языковой компетентности учащихся в орфографии, пунктуации, семантике, лексике и т.д. Эмпирически проверялась гипотеза о существовании специфики вклада в успешность по русскому языку когнитивных, регуляторных, интеллектуальных и личностных особенностей школьников с различным уровнем развития осознанной СР. Выборка: учащиеся 7-9 классов общеобразовательных школ: N= 315 человек в возрасте 13-15лет, из них 40% мальчики. Процедура исследования предполагала использование опросников и экспериментальный дизайн. Результаты показывают, что учащиеся с разным уровнем развития осознанной саморегуляции учебной деятельности различаются личностными, когнитивными и мотивационными особенностями, а также разным уровнем сформированности языковых компетенций. Показано, что осознанная саморегуляция учебной деятельности является метаресур-

[12] © Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г., Моросанова В.И., 2020

сом, включающим универсальные и специальные компетенции обучающихся осознанно и самостоятельно выдвигать учебные цели и управлять их достижением. В качестве универсального ресурса проанализирован общий уровень осознанной саморегуляции. Чем выше ее развитие, тем выше годовые оценки по русскому языку и более развита ведущая языковая компетенция Владение языком. Получены новые данные о специальных психологических ресурсах формирования языковых компетенций и обеспечения академической успеваемости по русскому языку. Это личностное свойство Добросовестности, значимо коррелирующее с развитием осознанной саморегуляции и в этом смысле являющееся регуляторно-личностым свойством, а так же Мотивация достижения и самоуважения, Познавательная активность.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, исполнительные функции, овладение родным языком, языковые компетенции, мотивация, личностные особенности

Для цитирования: Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Регуляторные, когнитивные и личностные предикторы успешности овладения русским языком у учеников с различным уровнем осознанной саморегуляции // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 109–129. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129

Regulatory, cognitive and personal predictors of success in mastering the Russian language in students with different levels of conscious self-regulation

Irina N. Bondarenko
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, pondi@inbox.ru

Tatiana G. Fomina
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, tanafomina@mail.ru

Varvara I. Morosanova
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, morosanova@mail.ru

Annotation. The study investigates conscious self-regulation of learning goals achieving as a mechanism of mastering the Russian language during schooling. The concept of language competence by E. Bozhovich and the concept of conscious self-regulation of goals achievement by V. Morosanova are the main approaches of the study. Revealing the role of conscious self-regulation and its cognitive

foundations-working memory, attention, and inhibition, in mastering the Russian language constitutes the novelty of this study. The success in the native language we consider as a complex construct, including not only Year total scores, but also assessments of student language competences. The hypothesis of the study is the following: student's cognitive, regulatory, intellectual, and personal characteristics at the different levels of self-regulation contribute different impact to the success of the Russian language. A sample of 315 Russian middle school children (aged 13-15 years), 40% are boys, performed three cognitive tasks assessing essential executive functions. Additionally, they carried out two tasks assessing language competences in the areas of punctuation, spelling, morphology, syntax, semantics, vocabulary, and style and filled out the questionnaires. The results of the study show that students with different levels of self-regulation differ in personal, cognitive, and motivational characteristics. They have different levels of language competencies too. It is shown that conscious self-regulation is a meta-resource that includes universal and special abilities to put forward educational goals and manage their achievement. The General level of self-regulation is a universal resource for achieving success in mastering the Russian language at school. The higher the level of its development, the higher the Russian language Year total scores, and the higher the general language competence Language proficiency. The data on specialized regulatory resources of language competence is obtained. There are as follows: personal feature of Conscientiousness, which acts in the regulatory function, the Motivation of achievement, and the Cognitive activity.

Keywords: conscious self-regulation, executive functions, native language learning, language competences, motivation, personal features

For citation: Bondarenko IN., Fomina TG., Morosanova VI. Regulatory, cognitive and personal predictors of success in mastering the Russian language in students with different levels of conscious self-regulation. RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series. 2020;1:109-129. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129

Введение

Анализ результатов современных исследований педагогики, психологии, лингвистики, когнитивной науки показал, что без психической саморегуляции (СР) невозможно предложить достаточно репрезентативную модель успешности обучения в школе. В наши дни педагогика, опирающаяся на компетентностный подход в обучении, отмечает важность развития у учащихся мета образовательных компетенций в усвоении различных школьных дисциплин [Хуторской 2012; Зимняя 2012]. В этом отношении в большей

степени исследованы образовательные компетенции в усвоении математики [Labuhn et al. 2010; Morosanova et al. 2016; Perels et al. 2009]. Значительно реже предметом исследования становится роль мета компетенций в усвоении норм родного языка [Verbitskaya et al. 2015; Velitchkovsky et al. 2019].

Наше исследование направлено на изучение психологических предикторов успешности овладения русским языком в школе учащимися с различным уровнем развития осознанной СР учебной деятельности. Решение данной задачи требует, с одной стороны, конкретизации и обоснования критериев, по которым мы оцениваем успешность овладения русским языком, а также прояснения теоретических основ понимания осознанной СР.

В настоящей работе мы опираемся на подход, предложенный Е.Д. Божович. Согласно ее исследованиям, успешность овладения русским языком может оцениваться посредством приобретения языковых компетенций (ЯК). Одним из основных критериев успешности овладения русским языком Е.Д. Божович называет эмоционально-волевые компетенции, в число которых, несомненно, входит саморегуляция достижения учебных целей. Подход Е.Д. Божович был выбран нами для использования еще и потому, что в этой, высоко оцениваемой специалистами концепции, для диагностики структуры и компонентов и ЯК созданы специальные методики [Божович 2013].

Теоретическим основанием наших исследований психической СР является подход, рассматривающий осознанную СР как многоуровневую и динамическую метасистему процессов, состояний и свойств, являющуюся инструментом инициации и поддержания активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъектных целей [Моросанова 2014]. Согласно предложенной В.И. Моросановой когнитивно-личностной модели осознанной СР, ее общее развитие зависит как от когнитивного уровня СР, так и от личностного, что отвечает современным тенденциям создания интегративных психологических концепций.

В соответствии с развиваемым в последнее время ресурсным подходом [Моросанова 2014], осознанная саморегуляция учебной деятельности является метаресурсом, включающим универсальные и специальные компетенции обучающихся осознанно и самостоятельно выдвигать учебные цели и управлять их достижением. Общий уровень саморегуляции является при этом универсальным ресурсом достижения любой цели, в том числе и учебной. Его развитие зависит от сформированности когнитивнно-операциональных компетенций (планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования последовательности и способов действий, оценивания результатов и их коррекции), а

также от регуляторно-личностных свойств, представленных компетенциями в виде разнообразных стратегий в достижении целей. Они могут рассматриваться в качестве специальных ресурсов, специфичных для достижения различных учебных целей. Результаты наших эмпирических исследований дают все основания полагать, что развитие общего уровня СР учебной деятельности является значимым ресурсом успешности в изучении любой школьной дисциплины, в то время как специальные регуляторные ресурсы имеют свою специфику в зависимости от изучаемой дисциплины [Моросанова и др. 2014]. Регуляторные компетенции осознанной саморегуляции имеют различные взаимосвязи с другими когнитивными и личностными уровнями целостной системы психической СР человека.

Базовый когнитивный уровень СР представлен в нашем эмпирическом исследовании исполнительными функциями (ИФ). Существует много свидетельств об их тесной связи с особенностями развития языка и речи детей в разные возрастные периоды [Горина, Ахутина 2011; Hauser et al. 2002; Marslen-Wilson, Tyler 2007]. Задачам данного исследования отвечает подход, реализованный в работах A. Miyake и N.P. Friedman, выделяющих среди исполнительных функций общий компонент: планирование (имеющее отношение к когнитивным функциям «высокого уровня»), переключение (как функция, ответственная за внимание и переключение при выполнении заданий), торможение (как способность сознательно тормозить доминирующую автоматическую реакцию) и рабочую память [Miyake et al. 2000]. Обширные данные, полученные сегодня в данном проблемном поле, позволяют говорить о том, что интеграционный подход к пониманию целенаправленности исполнительных функций в разных видах деятельности имеет наиболее значимые перспективы [Welsh, Peterson 2014]. Исследования когнитивных факторов успешности овладения родным языком широко представлены в зарубежной психологии [Language in mind 2003]. На российской выборке показано, что невербальный интеллект и рабочая память выступают значимыми предикторами для успешности обучения русскому языку [Verbitskaya et al. 2015].

Однако исследователи находят все большее подтверждение тому, что данные факторы не являются достаточными для предвидения учебных достижений. Так влияние некогнитивных факторов сопоставимо с влиянием интеллекта и других когнитивных переменных. К их числу относятся, прежде всего, личностные факторы [Poropat 2009] и мотивация [Гордеева 2013; Duckworth et al. 2011; Richardson et al. 2012]. В исследовании В.И. Моросановой и ее коллег на структурных моделях некогнитивных предикторов академической успеваемости (математика) убедительно показана необхо-

димость включения в них регуляторных (СР), личностных (Big 5) и мотивационных (академическая мотивация) переменных [Моросанова и др. 2018]. Подобные исследования детерминации успешности овладения русским весьма немногочисленны. особенно на выборках учеников средней и старшей школы, к тому же акцент в них смещен преимущественно на метакогнитивные регуляторные механизмы [Boekaerts, Cascallar 2006; Housand, Reis 2008; Norman, Furnes 2015].

В наших предшествующих исследованиях показано, что, в отличие от успеваемости по математике, только часть процессов и свойств демонстрируют линейную зависимость между показателями осознанной СР и показателями ЯК по русскому языку [Velitchkovsky et al. 2019]. К ним относятся процессы Моделирования и Оценки результатов и регуляторно-личностное свойство Инициативности. Между ЯК и процессом Планирования, свойствами Гибкости и Ответственности и Общим уровнем СР прямой линейной взаимосвязи не выявлено. Можно предположить, что она носит нелинейный характер, и тогда есть основание говорить либо об оптимуме этих свойств для успеваемости по русскому языку, либо про наличие модераторных и медиаторных эффектов некогнитивных предикторов овладения русским языком. В настоящем исследовании было решено смягчить трудности исследования нелинейных зависимостей между показателями осознанной СР и показателями ЯК по русскому языку путем разделения выборки учащихся на три группы по уровню развития осознанной СР.

Мы предположили, что сравнение учащихся этих групп позволит ответить на следующие вопросы:

1. Существуют ли различия между учащимися с высоким, низким и средним уровнем развития осознанной СР по показателям развития ЯК и успеваемости по русскому языку?
2. Есть ли различия между учащимися этих групп по личностным, когнитивным и мотивационными особенностям?
3. Каков вклад регуляторных, когнитивных и личностных предикторов в формирование ЯК, и можно ли говорить о существовании универсальных и специальных ресурсов успешности овладения русским языком у школьников с различным уровнем развития осознанной СР учебной деятельности.

Выборка

Выборку исследования составили учащиеся 7-9 классов общеобразовательных школ: N = 315 человек, 40% мальчиков (возраст M = 13,33, SD = 0,78). Выбор именно такой возрастной группы обусловлен особенностями школьного курса русского языка и требованиями к развитию ЯК учащихся в данный период обучения.

С одной стороны, учащиеся на этом этапе обучения уже достигли определённого уровня ЯК. С другой, в курс школьного обучения русскому языку включается изучение более сложных разделов, связанных с синтаксисом, пониманием текстов и др.

Методы исследования

1. Многошкальный опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М (2017)» [Моросанова, Бондаренко 2017]. Используется для оценки общего уровня саморегуляции, стилевых особенностей процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств. Включает субшкалы: Планирование, Моделирование, Программирование, Оценка результата, Гибкость, Инициативность, Ответственность, Надежность, Социальная желательность и интегративную шкалу — Общий уровень саморегуляции.

2. Методы диагностики исполнительных функций:

- Фланговая задача Эриксенов (Eriksen flanker task [Eriksen, Eriksen 1974]) для оценки функции произвольного подавления сенсорной интерференции. Задача состоит в идентификации центрального стимула и игнорировании периферических стимулов.

- Задача «буквы-цифры» с предсказуемой сменой задач [Rogers, Monsell 1995] для оценки когнитивной гибкости. Оценивается показатель «стоимости переключения».

- Задача «N-back». Вариант 2-back (стимулы – буквы) для оценки эффективности обновления рабочей памяти;

3. Тест «Стандартные прогрессивные матрицы Равена» для оценки уровня невербального интеллекта;

4. Опросная методика «Большая пятерка – детский вариант» [Малых и др. 2015] со шкалами: экстраверсия, открытость, добросовестность, ответственность, нейротизм.

5. «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Spielberger's State-Trait Personality Inventory, адаптация Андреевой, Прихожан 2006) для оценки познавательной активности, отношения к учению, эмоционального состояния со шкалами познавательной активности, мотивации достижения в учении, а также выраженности тревожности и негативной эмоции гнева.

6. Методики диагностики уровня языковой компетенции [Божович 2016]: методика «Найди ошибки» позволяет определить, какие нарушения языковых норм (формально-грамматические, семантические, стилистические) ученик допускает. По характеру ошибок определяется, какой компонент ЯК преимущественно ответственен за пропуск/обнаружение ошибки.

методика «Исправь ошибки» для оценки владения нормами

русского языка. Требует преобразования языкового материала: синонимическая замена одних синтаксических структур другими, редактирование текста, корректурная правка, устранение лексических подмен, изменением порядка слов и т.д.

Результаты

Сравнение показателей успешности овладения русским языком у учащихся с высоким, средним и низким уровнем развития осознанной СР

Прежде чем приступить к ответу на первый исследовательский вопрос о том, существуют ли различия между учащимися с высоким, низким и средним уровнем развития осознанной СР в успеваемости по русскому языку, отметим, что для ответа сформированы обобщенные показатели ЯК и ИФ. Для этого ранее был выполнен эксплораторный факторный анализ с целью уменьшения числа показателей и выявления содержательных характеристик ЯК и ИФ [Velitchkovsky et al 2019]. На этом основании для ЯК мы рассматриваем 4 показателя: Владение языком, Грамотность, Структура слова, Структура предложения. И для ИФ их семь: Продуктивность ИФ, Скорость обновления рабочей памяти, Эффективность подавления интерферирующих сигналов, Скорость и точность подавления интерферирующих сигналов, Скорость и точность переключения внимания, Коррекция ошибок, Стоимость коррекции ошибок.

Таблица 1

Сравнение показателей успешности овладения русским языком в группах с высоким, средним и низким уровнем развития осознанной СР (критерий Краскела-Уоллиса)

Показатели успешности овладения русским языком	Группы по уровню развития СР			Уровень значимости различий	
	Группа 1 Низкая СР (n=75)	Группа 2 Средняя СР (n=95)	Группа 3 Высокая СР (n=76)	Группы 2 и 3	Группы 1 и 3
Владение языком	-0,10	0,03	0,07	0,05	
Грамотность	0,02	-0,05	-0,02		
Структура слова	-0,02	-0,01	0,04		
Структура предложения	0,02	-0,09	-0,02		

Годовые оценки по русскому языку	4,1	4,4	4,5	0,07

Результаты сравнения средних показателей успеваемости в группах (критерий Краскела-Уоллиса) показали наличие значимых различий по показателю Владение языком (ЯК) и по годовым оценкам по предмету Русский язык в первом случае в группах со средним и высоким уровнем СР, во втором – в группах с низкой и высокой СР. Из таблицы 1 мы видим, что чем более развита СР, тем выше показатели успешности овладения языком.

Результаты сравнения мотивационных, личностных и когнитивных переменных (однофакторная ANOVA) показали высоко значимые различия для всех трех групп по личностным свойствам между группами с низкой и высокой, средней и высокой СР ($\rho \leqslant 0{,}01$), а также в группах с низкой и средней СР по показателям Дружелюбность, Добросовестность и Открытость новому опыту ($\rho \leqslant 0{,}05$-$0{,}01$).

По *академической мотивации* получены значимые различия в группах с низкой и средней мотивацией по показателям познавательной мотивации, мотивации достижения, саморазвития и самоуважения ($\rho \leqslant 0{,}000$). Группы со средней и высокой СР различаются по этим же показателям, но различия менее выражены (□$\leqslant 0{,}05$).

По *эмоциональному отношению к учению* получены следующие различия. Группы с низкой и высокой СР различаются по Познавательной активности ($\rho \leqslant 0{,}01$). Все три группы высоко значимо различаются по чувствам Гнева и Тревоги и Общему показателю отношения к учению ($\rho \leqslant 0{,}01$).

По базисному когнитивному уровню СР – исполнительным функциям – значимые различия получены для показателя Коррекция ошибок ($\rho \leqslant 0{,}05$) для групп со средней и высокой СР.

Выполненный анализ позволил выделить показатели, которые мы включили в регрессионные уравнения для выявления предикторов успешности овладения русским языком как специальных психологических ресурсов

Специфика регуляторных, когнитивных и личностных ресурсов успешности овладения русским языком у школьников с различным уровнем развития осознанной СР учебной деятельности.

Поскольку значимые различия по успешности в русском языке получены для показателя Владение языком, проверка заявленного предположения о наличии специфики вклада некогнитивных предикторов в ЯК изучалась только на нем. Кроме того, этот показатель интересен еще и тем, что в него вошли высокоуровневые

языковые компетенции такие, как лексическая, смысловая и стилистическая, что позволяет более содержательно говорить о разделах русского языка, где эта успешность проявляется.

Итак, зависимой переменной выступил показатель Владение языком, независимыми – личностные, мотивационные, показатели отношения к учению и показатели базового уровня осознанной СР.

Для группы с низкой СР регрессионное уравнение представлено в табл. 2. Наибольший положительный вклад вносят: Экстраверсия, демографический показатель – пол (минус означает женский пол), Мотивация самоуважения, показатели осознанной СР – Планирование и Инициативность. Отрицательный вклад в ЯК Владение языком личностного свойства Добросовестность, по всей вероятности, связан с низким уровнем осознанной СР учеников, составляющих эту группу. Значение этого личностного свойства для регуляции учебной активности будет раскрыто далее.

Таблица 2

Предикторы показателя Владение языком в группе с низкой СР (0-22)

Показатели	Beta	Std. Err.	B	Std. Err.	t(18)	p-level
Intercept			-1,74	0,53	-3,28	0,00
Экстраверсия	0,71	0,10	0,06	0,01	6,78	0,00
Добросовестность	-0,60	0,11	-0,05	0,01	-5,32	0,00
Мотивация самоуважения	0,32	0,12	0,21	0,08	2,64	0,02
Планирование	0,31	0,10	0,14	0,04	3,28	0,00
Инициативность	0,36	0,09	0,19	0,05	3,96	0,00
Эффективность подавления интерферирующих сигналов	0,23	0,10	-0,16	0,07	-2,31	0,03
Пол	-0,54	0,10	-0,01	0,00	-5,26	0,00

Adjusted R^2=0,81, F(10,18)=12,912 p<,000

Совершенно отличную картину мы наблюдаем в группе со средним уровнем СР (табл. 3). Наибольший вклад во Владение языком вносят Интеллект и Добросовестность. Традиционно Пол (женский) вносит вклад в исследуемый показатель, а также высокая скорость и точность подавления интерферирующих сигналов.

Таблица 3

Предикторы показателя Владение языком в группе со средней СР (23-31)

Показатели	*Beta*	*Std. Err.*	*B*	*Std. Err.*	*t(22)*	*p-level*
Intercept			-2,61	0,91	-2,88	0,01
Добросовестность	0,73	0,26	0,04	0,01	2,80	0,01
Экстраверсия	-0,40	0,23	-0,02	0,01	-1,75	0,09
Познавательная активность	0,37	0,32	0,02	0,02	1,16	0,10
Скорость и точность подавления интерферирирующих сигналов	0,38	0,15	0,19	0,08	2,52	0,02
Интеллект	0,58	0,17	0,05	0,02	3,38	0,00
Пол	-0,51	0,27	-0,01	0,00	-1,91	0,05

Adjusted R^2=0,43, F(10,22)=3,40 p<,007

Для группы с высоким уровнем СР выделим два ведущих фактора – Мотивация достижения и Экстраверсия (с отрицательным знаком) (табл. 4). Два показателя исполнительных функций вносят значимый вклад во Владением языком. Это Коррекция ошибок и Скорость обновления рабочей памяти. Именно для этой группы значимым предиктором выступает Нейротизм, что мы чаще наблюдаем в группе старшеклассников (10-11 класс). Мы включили в уравнение личностное свойство Добросовестность, несмотря на то, что уровень значимости не достигает 0,05, поскольку исключение этого показателя из уравнения ухудшает общие показатели уравнения.

Таблица 4

Предикторы показателя Владение языком в группе с высокой СР (32-48)

Показатели	*Beta*	*Std.Err.*	*B*	*Std.Err.*	*t(18)*	*p-level*
Экстраверсия	-0,89	0,30	-0,08	0,03	-2,99	0,01
Нейротизм	0,41	0,19	0,04	0,02	2,19	0,04
Добросовестность	0,51	0,31	0,04	0,02	1,68	0,08
Мотивация достижения	0,70	0,25	0,10	0,04	2,76	0,01

Мотивация избегания неудач	-0,49	0,24	-0,03	0,02	-2,01	0,06
Коррекция ошибок	0,51	0,18	0,42	0,15	2,87	0,01
Скорость обновления рабочей памяти	0,48	0,21	0,22	0,10	2,27	0,04
Пол	-0,51	0,23	-0,01	0,00	-2,17	0,04

Adjusted R^2=0,42, F(12,18)=2,85 p<,021

Обсуждение результатов

Приступая к обсуждению результатов, отметим несколько фактов. Во-первых, Показатели ЯК – Владение языком, Грамотность, Структура слова, Структура предложения – демонстрируют положительные взаимосвязи с успеваемостью по русскому языку на уровне $\rho \leqslant 0{,}001$. Значимость коэффициентов корреляции при этом находится на среднем уровне (r=0,40-0,50), что позволяет использовать все эти показатели для оценки успешности овладения русским языком в школе как взаимодополняющие. Во-вторых, выполненный анализ средних годовых оценок по русскому языку в группах с различным уровнем развития СР показал их различие для групп с низкой и высокой СР. В-третьих, группы с разным развитием осознанной СР различаются по психологическим особенностям: академической мотивации, эмоционально-мотивационному отношению к учению, личностным особенностям.

Полученные новые данные показывают, что овладение русским языком зависит от регуляторных, когнитивных и личностных предикторов. Еще более важным результатом, по нашему мнению, является тот факт, что этот вклад специфичен для учащихся с различным уровнем осознанной СР, чем подтверждается эффективность разделения выборки на группы в случае нелинейных зависимостей между исследуемыми показателями. Эти результаты также вносят вклад в развитие дифференциального подхода к исследованию СР, так как демонстрируют индивидуальную специфику организации и управления процессом овладения русским языком, которую учащийся избирает для себя с целью компенсации индивидуальных особенностей, препятствующих достижению цели [Моросанова 2011].

Обобщая полученные результаты, отметим, что построенные регрессионные уравнения включают все группы исследованных показателей – личностные, мотивационные, регуляторные и когнитивные. Различаются процент объясненной дисперсии, размеры вкладов, значимость конкретных показателей. Прежде всего, отметим такой демографический показатель, как Пол. Значимая

роль Пола была неоднократно подтверждена в выполненных ранее исследованиях. Девочки во всем мире систематически получают более высокие оценки в школе [Voyer, Voyer 2014], особенно по гуманитарным предметам, что может быть связано с более ранним развитием у них исполнительных функций и произвольной СР [Velictchovsky et al. 2019].

Во всех трех группах значимым предиктором выступает личностное свойство Добросовестности. Это подтверждает результаты большинства исследований, обычно приводящихся в обзорах [Poropat 2009]. Показано, что в уравнения для групп с низкой и средней СР это свойство входит с разным знаком. Вероятно, более низкая успеваемость в группе с низкой СР и объясняется низкой Добросовестностью. В группе со средней СР это личностное свойство играет ведущую роль в обеспечении ЯК Владение языком, наряду с Познавательной активностью, а в группе с высокой СР оно входит в уравнение лишь на уровне тенденции как поддержка Мотивации достижения, которая является определяющей. Влияние Добросовестности на ЯК Владение языком является закономерным. Во взрослую версию опросника Big 5 это свойство входит под названием Осознанность и традиционно демонстрирует высокие положительные корреляции с общим уровнем осознанной СР. Вероятно, мы можем утверждать, что Добросовестность входит в регрессионные уравнения как личностное свойство в регуляторной функции.

Еще одно личностное свойство по-разному влияет на показатель Владение языком. Это – Экстраверсия. В группе с низкой СР она вносит положительный вклад, в группе со средней и высокой – отрицательный. Действительно, выполненные ранее исследования показали, что высокая экстраверсия в акцентуированном регуляторном профиле часто сочетается с низким Планированием, то есть со сниженной способностью осознанно ставить цели своей учебной активности. Именно это мы наблюдаем в группе с низким уровнем СР. В группах со средней и высокой СР проявляется противоположная закономерность.

Мотивационный блок показателей также имеет свою специфику в исследуемых группах. В группе с низкой СР – это Мотивация самоуважения, в группе в высокой СР – Мотивация достижения и Мотивация избегания неудачи (с отрицательным знаком). В группе со средней СР в качестве эмоционально-мотивационного компонента выступает Познавательная активность. Полученный результат не нуждается в дополнительной интерпретации, так как на вклад мотивации в достижение высокой успеваемости указывают все исследователи.

И наконец, базовый уровень осознанной СР – Исполнительные

функции - также вносит вклад в ЯК Владение языком, при этом демонстрируя свою специфику. *Эффективность подавления интерферирующих сигналов,* то есть способность идентифицировать центральный стимул и игнорирование периферических стимулов, вносит положительный вклад во Владение языком в группах с низкой и средней СР. Чем выше точность в пробах, тем больше ошибок идентифицируют и успешно исправляют учащиеся. При этом следует отметить, что речь идет о точности конгруэнтных проб, т.е. об относительно простом экспериментальном условии. Следовательно, полученные результаты показывают, что для учащихся с низкой и средней СР чрезвычайно существенен фактор внимательности.

В группе с высокой СР на успешность в русском языке влияют *Скорость обновления рабочей памяти и Коррекция ошибок*. Скорость обновления рабочей памяти положительно связана с продуктивными аспектами деятельности, в частности с успешным выполнением заданий по ЯК. Исполнительная функция Коррекции ошибок представляет собой пост-ошибочное замедление в задаче переключения внимания. Низкая эффективность коррекции ошибок приводит к увеличению вероятности их совершения, так как испытуемый не обращает внимание на текущие результаты выполнения задания и, соответственно, не прикладывает усилий к их исправлению. При этом интересно, что именно показатель пост-ошибочного замедления как показатель эффективности коррекции ошибок и перепроверки результатов собственной умственной деятельности вносит вклад в успешность овладения ЯК только в группе с высокой СР и высокой успеваемостью по русскому языку. Можно предположить, что именно эта группа усвоила нормы языка и соотносится с ними во время выполнения заданий по русскому языку.

Остановимся подробнее на характеристике группы с низкой СР и сниженной успеваемостью по русскому языку. Может показаться, что предикторы в уравнении носят противоречивый характер: низкая недобросовестность сочетается с Мотивацией самоуважения, регуляторным свойством Инициативности и Планирования. Вероятно, в эту группу попадают ученики, которые не могут достичь высоких результатов по математике, поэтому поддерживают свое самоуважение за счет достаточно высоких оценок по русскому языку. Результаты анализа успеваемости по математике подтверждают это предположение.

Таким образом, результаты исследования показали, что при анализе проблем, возникающих с успеваемостью по русскому языку, в отличие от математических дисциплин, следует анализировать симптомокомплекс из показателей регуляторного, когнитивного, личностного и мотивационного уровней. Дифференцированный

подход к решению проблемы успешного освоения языка с учетом полученных данных позволяет выбирать различные стратегии помощи учащимся. Так для группы с низкой СР важно обратить внимание на выдвижение учебных целей и, главное, на осознанное выполнение принятых решений (добросовестность). В группе со средней СР новые, нестандартные, сложные задания, усиливающие Познавательную активность, принесут наилучший результат. А для группы с высокой СР позитивными окажутся мероприятия по снижению тревожности.

Заключение

1. В исследовании получены новые данные, демонстрирующие, что осознанная СР учебной деятельности является метаресурсом, включающим универсальные и специальные компетенции обучающихся осознанно и самостоятельно выдвигать учебные цели и управлять их достижением.

2. Общий уровень саморегуляции является универсальным ресурсом достижения успешности овладения русским языком в школе. Показано, что чем выше уровень развития осознанной СР, тем выше годовые оценки по русскому языку и выше ведущая ЯК Владение языком.

3. Получены данные о специальных психологических ресурсах формирования языковых компетенций и обеспечения академической успеваемости по русскому языку. Это личностное свойство Добросовестности, выступающее в регуляторной функции, Мотивация достижения и самоуважения, Познавательная активность.

4. Специфичным для групп с различным уровнем развития СР явился вклад исполнительных функций как базисного уровня осознанной СР. Для учеников с низкой и средней СР определяющей их успеваемость по русскому языку в этой роли выступает внимательность как способность подавлять иррелевантные заданию сигналы. Группа с высокой СР регулирует свою успешность иначе – посредством уверенного знания языковых норм и постоянной работы над отслеживанием и коррекцией ошибок.

5. Учащиеся с разным уровнем развития осознанной СР учебной деятельности различаются личностными, когнитивными и мотивационными особенностями, а также разным уровнем сформированности языковых компетенций.

6. Проблема успешного овладения родным языком может быть решена только посредством исследования сложных многомерных связей между регуляторными механизмами разного уровня, а также личностными и мотивационными особенностями учеников.

Благодарности

Статья выполнена в рамках гранта «Осознанная саморегуляция в системе когнитивных и некогнитивных механизмов успешности овладения русским языком в школе» Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 17-29-09094 офи-м.

Acknowledgements

The reported study is funded by RFBR according to the research project № 17-29-09094 "Conscious self-regulation in the system of cognitive and non-cognitive mechanisms of success in learning Russian at school".

Литература

Божович 2016 – *Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции как психологической системы. Автореферат: Дисс. ... докт. психол. наук. М., 2016. 57 с.

Божович 2013 – *Божович Е.Д.* Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Том 5. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Bozhovich.shtml (дата обращения 20 нояб. 2019).

Гордеева 2013 – *Гордеева Т.О.* Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. Автореферат: Дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013.

Горина, Ахутина 2011 – *Горина Е.Ю., Ахутина Т.В.* Оценка функций программирования и контроля у первоклассников: нейропсихологическое обследование, анализ ошибок на письме, опросник BRIEF // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 3. С. 105–113.

Зимняя 2012 – *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.

Малых и др. 2015 – *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.

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

Моросанова 2014 – *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция человека как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 4. С. 16–38.

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

Хуторской 2012 – *Хуторской А.В.* Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос. 2012. http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm (дата обращения 22 нояб. 2019).
Boekaerts, Cascallar 2006 – *Boekaerts M., Cascallar E.* How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? // Educational Psychology Review. 2006. Vol. 18. no. 3. P. 199–210.
Duckworth et al. 2012 – *Duckworth A.L., Quinn P.D., Tsukayama E.* What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. no. 2. P. 439.
Eriksen, Eriksen 1974 – *Eriksen B.A., Eriksen C.W.* Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task // Perception & psychophysics. 1974. Vol. 16. no. 1. P. 143–149.
Language in mind 2003 – Language in mind: advances in the study of language and thought / Ed. by D. Gentner, S. Goldin-Meadow. Cambridge, London: MIT Press, 2003. 528 p.
Hauser et al. 2002 – *Hauser M.D., Chomsky N., Fitch W.T.* The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? // Science. 2002. Vol. 298. no. 5598. P. 1569–1579.
Housand, Reis 2008 – *Housand A., Reis S.M.* Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings // Journal of Advanced Academics. 2008. Vol. 20. no. 1. P. 108–136.
Labuhn et al. 2010 – *Labuhn A.S., Zimmerman B.J., Hasselhorn M.* Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards // Metacognition and learning. 2010. Vol. 5. no. 2. P. 173–194.
Marslen-Wilson, Tyler 2007 – *Marslen-Wilson W.D., Tyler L.K.* Morphology, language and the brain: the decompositional substrate for language comprehension // Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. 2007. Vol. 362. no. 1481. P. 823–836.
Miyake et al. 2000 – *Miyake A., Friedman N., Emerson M, Witzki A., Howerter A., Wager T.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: A latent variable analysis // Cognitive Psychology. 2000. Vol. 41. P. 49–100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734
Morosanova et al. 2018 – *Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V.* Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2018. Vol. XLIII. P. 401–410.
Norman, Furnes 2016 – *Norman E., Furnes B.* The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media? // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 54. P. 301–309.

Perels et al. 2009 – *Perels F., Dignath C., Schmitz B.* Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes // European Journal of Psychology of Education. 2009. Vol. 24. no. 1. P. 17. https://doi.org/10.1007/BF03173472
Poropat 2009 – *Poropat A.E.* A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance // Psychological bulletin. 2009. Vol. 135. no. 2. P. 322–338. doi:10.1037/a0014996
Richardson et al. 2012 – *Richardson, M., Abraham, C. and Bond R.* Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis // Psychological bulletin. 2012. Vol. 138. no. 2. P. 353-387.
Rogers, Monsell 1995 – *Rogers R. D., Monsell S.* Costs of a predictible switch between simple cognitive tasks // Journal of experimental psychology: General. 1995. Vol. 124. no. 2. P. 207–231.
Velitchkovsky et al. 2019 – *Velitchkovsky B.B., Bondarenko I.N., Morosanova V.I.* The relationship between executive functions and language competences in middle school children // Psychology in Russia: State of the Art. 2019. Vol. 12 (1). P. 104–117. doi: 10.11621/pir.2019.0108
Verbitskaya et al. 2015 – *Verbitskaya L.A., Malykh S.B., Zinchenko Y.P., Tikhomirova T.N.* Cognitive predictors of success in learning Russian // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8 (4). P. 91–100.
Voyer, Voyer 2014 – *Voyer D., Voyer S. D.* Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis // Psychological bulletin. 2014. Vol. 140. no. 4. P. 1174–1204.
Welsh, Peterson 2014 – *Welsh, M., Peterson, E.* Issues in the Conceptualization and assessment of hot executive functions in childhood / Journal of the International Neuropsychological Society. 2014. Vol. 20. no. 2. P. 152–156.

Referenses

Boekaerts, M. and Cascallar, E. (2006), "How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?", *Educational Psychology Review*, vol. 18, no. 3, pp. 199–210.
Bozhovich, E.D. (2016), Development of language competence as a psychological system, Abstract of D. Sc. dissertation, Moscow, Russia, p. 57.
Bozhovich, E.D. (2013), "Struktura, dinamika i mekhanizmy razvitiya yazykovoi kompetentsii shkol'nikov", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie,* vol. 5, no. 5, [Online], available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Bozhovich.shtml (Accessed 20 Nov. 2019).
Duckworth, A.L., Quinn, P.D. and Tsukayama, E. (2012), "What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades", *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, no. 2, pp. 439.
Eriksen, B.A. and Eriksen, C.W. (1974), "Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task", *Perception & psychophysics*, vol. 16, no. 1, pp. 143–149.

Gentner, D. and Goldin-Meadow, S. (ed.) (2003), *Language in mind: advances in the study of language and thought*, MIT Press, Cambridge, London, 528 p.
Gorina, E.Yu. and Akhutina, T.V. (2011), "Evaluation of programming and control functions in first-graders: neuropsychological examination, analysis of errors in writing, questionnaire BRIEF", *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, vol. 7, no. 3, pp. 105–113.
Hauser, M.D., Chomsky, N. and Fitch, W.T. (2002), "The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?", *Science*, vol. 298, no. 5598, pp. 1569–1579.
Housand, A. and Reis, S.M. (2008), "Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings", *Journal of Advanced Academics,* vol. 20, no. 1. pp. 108–136.
Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N. and Vasin, G.M. (2015), "Adaptation of the russian version of the «Big Five questionnaire – children (BFQ-c)»", *Theoretical and experimental psychology*, vol. 4, no. 1, pp. 6–12.
Morosanova, V.I. (2011), "Development of the theory of conscious self-regulation: differential approach", *Voprosy psikhologii*, vol. 3, pp. 132–144.
Morosanova, V.I. (2014), "Conscious self-regulation of a person as a psychological resource for achieving educational and professional goal", *Theoretical and experimental psychology*, vol. 4, pp. 16–38.
Morosanova, V.I. and Bondarenko, I.N. (2017), "Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the questionnaire SRPLAQ", *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, vol. 2, pp. 27–38.
Khutorskoi, A.V. (2012), "Meta-subject content and results of education: how to implement Federal state educational standards", *Eidos,* [Online], available at: http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm (Accessed 22 Nov 2019).
Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J. and Hasselhorn, M. (2010), "Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards", *Metacognition and learning*, vol. 5, no. 2, pp. 173–194.
Marslen-Wilson, W.D. and Tyler, L.K. (2007), "Morphology, language and the brain: the decompositional substrate for language comprehension", *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences,* vol. 362, no. 1481, pp. 823–836.
Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A. and Wager, T. (2000), "The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: A latent variable analysis", *Cognitive Psychology,* vol. 41, pp. 49–100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734
Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. and Burmistrova-Savenkova, A.V. (2018), "Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level", *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, vol. XLIII, pp. 401–410.
Norman, E. and Furnes, B. (2016), "The relationship between metacognitive

experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media?", *Computers in Human Behavior*, vol. 54, pp. 301–309.
Perels, F., Dignath, C. and Schmitz, B. (2009), "Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes", *European Journal of Psychology of Education,* vol. 24. no. 1, p. 17. https://doi.org/10.1007/BF03173472
Poropat, A.E. (2009), "A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance", *Psychological bulletin*, vol. 135, no. 2, pp. 322–338. DOI:10.1037/a0014996
Richardson, M., Abraham, C. and Bond, R. (2012), "Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis", *Psychological bulletin*, vol. 138, no. 2, pp. 353–387.
Rogers, R.D. and Monsell, S. (1995), "Costs of a predictible switch between simple cognitive tasks", *Journal of experimental psychology: General*, vol. 124, no. 2, pp. 207–231.
Velitchkovsk, B.B., Bondarenko, I.N. and Morosanova, V.I. (2019), "The relationship between executive functions and language competences in middle school children", *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 12 (1), pp. 104–117. doi: 10.11621/pir.2019.0108
Verbitskaya, L.A. Malykh, S.B., Zinchenko, Y.P. and Tikhomirova, T.N. (2015), "Cognitive predictors of success in learning Russian", *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 8 (4), pp. 91–100.
Voyer, D. and Voyer, S.D. (2014), "Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis", *Psychological bulletin,* vol. 140, no. 4, pp. 1174–1204.
Welsh, M. and Peterson, E. (2014), "Issues in the Conceptualization and assessment of hot executive functions in childhood", *Journal of the International Neuropsychological Society,* vol. 20. no. 2, pp. 152–156.
Zimnyaya, I.A. (2012), "Competence and competency in the context of the competence approach in education". *Inostrannye yazyki v shkole*, vol. 6, pp. 2–10.

Информация об авторах

Ирина Н. Бондаренко, кандидат психологических наук, Психологический институт РАО, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; *pondi@inbox.ru*

Татьяна Г. Фомина, кандидат психологических наук, Психологический институт РАО, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; *tanafomina@mail.ru*

Варвара И. Моросанова, доктор психологических наук, Психологический институт РАО, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, Москва, д. 9, стр. 4; *morosanova@mail.ru*

Information about the author

Irina N. Bondarenko, Cand. of Sci. (Psychology), Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 9-4, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *pondi@inbox.ru*

Tatiana G. Fomina, Cand. of Sci. (Psychology), Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia: bld. 9-4, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *tanafomina@mail.ru*

Varvara I. Morosanova, Dr. of Sci. (Psychology), Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 9-4, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *morosanova@mail.ru*