



ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК РЕСУРС УСПЕШНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ У ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

БОНДАРЕНКО И.Н.

ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>,
e-mail: pondi@inbox.ru

ПОТАНИНА А.М.

ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>,
e-mail: a.m.potan@gmail.com

МОРОСАНОВА В.И.

ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>,
e-mail: morosanova@mail.ru

В статье предлагается новый взгляд на оценку успешности по русскому языку. В качестве ее показателей использованы не только академическая успеваемость, но и развитость четырех языковых компетенций: Владение языком, Грамотность, Структура слова, Структура предложения. В основание диагностики заложен принцип овладения нормами языка. Цель исследования состояла в определении регуляторных и интеллектуальных прогностических факторов успеваемости; анализ проводился на основании показателей развития осознанной саморегуляции (методика В.И. Моросановой «ССУД-М»), флюидного интеллекта (тест Равена) и заданий на оценку уровня языковых компетенций у учащихся средней школы (N=286). Результаты показали, что успешность по русскому языку в средней школе зависит от пола, возраста, уровня осознанной саморегуляции и интеллекта учащихся, причем вклад саморегуляции в подростковом возрасте значительно превышает вклад интеллекта. Что касается половых различий в показателях успеваемости, то для девочек основным фактором ее повышения является развитие интеллектуальных способностей, в то время как для мальчиков такими факторами являются как уровень интеллекта, так и уровень осознанной саморегуляции, и, прежде всего, процесса моделирования.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, овладение родным языком, языковые компетенции, исполнительные функции, средняя школа.

Финансирование: Работа выполнена при поддержке гранта № 17-29-09094 офи-м «Осознанная саморегуляция в системе когнитивных и некогнитивных механизмов успешности овладения русским языком в школе».

Для цитаты: Бондаренко И.Н., Потанина А.М., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как ресурс успешности по русскому языку у школьников с различным уровнем интеллекта // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 1. С. 63–78. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130105>



CONSCIOUS SELF-REGULATION AS A RESOURCE FOR SUCCESS IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF INTELLIGENCE

IRINA N. BONDARENKO

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>,
e-mail: pondi@inbox.ru*

ANNA M. POTANINA

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>,
e-mail: a.m.potan@gmail.com*

VARVARA I. MOROSANOVA

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>,
e-mail: morosanova@mail.ru*

The article offers a new view of the assessment of success in the Russian language. Four language competencies are used as its indicators: Language Proficiency, Literacy, Word Structure, and Sentence Structure. The diagnosis is based on the principle of mastering the norms of the language. The study aims to identify regulatory and intellectual predictors of this success. Two hundred eighty-six students in grades 7 and 9 (50.3% girls) completed the questionnaire assessing the level of conscious self-regulation of V. I. Morosanova. In addition, they carried out Raven's test and two tasks on the language competence assessment. The results showed that gender, age, conscious self-regulation and intelligence significantly influences success in Russian. It is important to note that the contribution of self-regulation significantly exceeded the contribution of intelligence in adolescence. We conducted a similar analysis of a sample divided by gender. The results shed light on the resources for increasing success in Russian for girls and boys. The development of intellectual abilities is promising for girls; the level of intelligence and conscious self-regulation (and above all, the Modeling process), are essential for boys.

Keywords: conscious self-regulation, mastering the native language, language competences, executive functions, middle school students.

Funding: This study was supported by RFBR under grant No. 17-29-09094, "Conscious self-regulation in the system of cognitive and non-cognitive mechanisms of success in learning Russian at school".

For citation: Bondarenko I.N., Potanina A.M., Morosanova V.I. Conscious self-regulation as a resource for success in the Russian language in students with different levels of intelligence. *Экспериментальная психология = Experimental psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 1, p. 63–78. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130105>. (In Russ.)

Целью настоящей работы является анализ вклада осознанной саморегуляции (СР) и интеллекта в успешность овладения русским языком. Исследование отличается от традиционных работ тем, что в качестве показателей успешности по русскому языку используются не только текущие или годовые академические оценки, а языковые компетенции (ЯК) по



различным разделам русского языка (орфография, пунктуация, лексика, синтаксис и т. д.). Языковые компетенции представляют собой динамическое единство трех компонентов: речевого опыта, знаний о языке, языковой интуиции (чувство языка). Они взаимодействуют с другими компетенциями носителя языка, в частности, с коммуникативной и когнитивной. Важно отметить, что обладание ЯК предполагает овладение языковой нормой [1]. Актуальность работы определяется тем, что изучение вклада интеллекта и СР в успешность по русскому языку отвечает современной тенденции в школьном образовании, где наряду с оценкой лингвистических знаний анализируется деятельность учащихся, направленная на приобретение этих знаний [7; 16].

Вклад когнитивных предикторов и, прежде всего, интеллекта в академическую успеваемость неоспорим [9; 27], однако вопрос о величине значимости данного вклада продолжает оставаться дискуссионным: одни исследователи придают когнициям большое значение ($r=0,81$) [9], другие считают этот вклад не слишком существенным ($r=0,44-0,50$) [10; 6; 18; 26] и, наконец, третьи оценивают его как совершенно незначительный ($r=0,20-0$) [2; 23]. В качестве причин такого расхождения называют, например, возрастной аспект: чем старше учащиеся, тем ниже коэффициент корреляции между интеллектом (Равен) и средним баллом по школьным предметам [24].

Среди некогнитивных предикторов оценки успеваемости ведущую роль играет такой фактор, как саморегуляция (СР) учебной деятельности [21; 31]. Актуальность изучения данного фактора (в частности, в связи с успешностью по родному языку) подтверждается результатами большего количества исследований [7; 8; 21; 31]. Проблема изучения СР как предиктора академической успеваемости становится особенно актуальной в связи с повсеместным распространением компетентностного подхода к обучению, предполагающего формирование у учащихся в том числе и регуляторных компетенций. Именно способность к регуляции поведения обеспечивает возможность осознанного управления познавательной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции собственных действий и оценки результатов обучения (Пол Р. Пинтрич (Pintrich), Моник Боэкартц (Voekaerts), В.И. Моросанова). В наших работах было неоднократно показано, что СР осознанного уровня вносит значимый вклад в успешность овладения различными учебными дисциплинами, в том числе и русским языком, и в этом смысле является универсальной мета-компетенцией.

Согласно концепции *осознанной саморегуляции* В.И. Моросановой, выделяют регуляторно-личностный и когнитивно-операциональный уровни СР. Регуляторно-личностный уровень СР — это инструментальные личностные свойства, помогающие достигать поставленных целей (настойчивость, инициативность, ответственность и др.). Когнитивно-операциональный уровень СР представлен процессами планирования целей, моделирования условий их достижения, программирования действий и оценивания их результатов. Развитие осознанной СР определяется как ее когнитивным, так и личностным уровнем. Размер вклада данного фактора, как и в случае интеллекта, значительно изменяется с возрастом [20].

Языковые компетенции и саморегуляция.

Существуют немногочисленные исследования, посвященные анализу предикторов успешности овладения родным языком. Скэбб (Skibbe) и коллеги (2019) показали, что дети (старшая группа детского сада и начальная школа), рано сформировавшие способность к саморегуляции,



демонстрировали более высокие уровни грамотности и языковых навыков, в частности, лучше понимали прочитанное, были успешнее в фонетике и имели больший словарный запас [25].

Кроме того, встречаются исследования особенностей саморегуляции учебной деятельности учащихся средней и старшей школы [8; 12; 7; 28; 29]. Так, Кеплан, Личтингер и Городецкий (Kaplan, Lichtinger и Gorodetsky) посвятили свое исследование изучению специфики влияния мотивации и регуляторных стратегий на успешность выполнения письменных заданий [16]. Теоретической базой работы Лимпо, Алвейз, Фидальго (Limpo, Alves и Fidalgo) по анализу высокоуровневых навыков письма является модель, предложенная Хейс и Флауэр (Hayes и Flower) в 1980 году [19; 15]; предполагается наличие трех различных процессов, регулирующих письмо: планирование, перевод и корректура. *Планирование* включает в себя организацию идей и постановку целей. *Перевод*, в свою очередь, состоит из двух subprocesses — создания текста (перевод идей в языковые репрезентации в рабочей памяти) и транскрипции (перевод репрезентаций в письменный язык). *Проверка* заключается в оценке и выявлении изменений в слове, предложении или тексте целиком и включает два subprocessa — определение проблемы и корректировка (коррекция) проблемы. И здесь интерес представляют результаты, полученные Лимпо (Limpo) с коллегами, которые указывают на изменение размера вклада процессов планирования и оценки результата в 4–9-м классах; так, показатель планирования деятельности обнаруживал тенденцию к снижению от 4-го к 5-му классу и к повышению от 5-го к 6-му, от 7-го к 8-му и от 8-го к 9-му классу. Что касается проверки ошибок, то во всех классах учащиеся лучше исправляли, чем находили как механические, так и содержательные ошибки [19].

Проведенный теоретический анализ показал, что исследования носят несистематический характер, выделяются лишь отдельные факторы, влияющие на успешность овладения родным языком. Кроме того, крайне мало изучены предикторы грамотности учащихся средней и старшей школы (успешность усвоения норм родного языка, а не овладение новым).

Взаимосвязь языковых компетенций и интеллекта

Как уже было сказано, интеллект вносит значительный вклад в успешность овладения родным языком. Такому выводу мы находим подтверждение и в результатах последнего пятилетнего лонгитюдного исследования 70000 английских подростков (от 11 до 16 лет). Ученые оценивали вклад интеллекта (g Спирмена по SAT) в успешность сдачи национальных экзаменов по 25 академическим предметам. Согласно полученным ими данным, интеллект определяет до 48% дисперсии оценок по родному (английскому) языку [9]. Отметим, что речь идет о годовых оценках. Более глубокие и подробные исследования проводятся преимущественно на специфических выборках (билингвы, одаренные дети, пациенты с афазией и т. д.). Например, было показано, что результаты тестов по чтению и использованию французского языка у англоязычных учащихся в Канаде (4, 7, 11-е классы) коррелируют с уровнем IQ, а результаты тестов на понимание на слух такой корреляции не обнаруживают [11]. Результаты исследований с применением сочетания структурной и функциональной нейровизуализации показали, что вербальный IQ в большей степени связан с областями, которые активируются речью, в то время как невербальный IQ — с движениями пальцев. В итоге был сделан вывод о том, что общие интеллектуальные способности в большей степени связаны с сенсомоторными навыками, вовлеченными в процесс обучения [22].

Высказанные выше соображения позволили нам в настоящей работе использовать показатель невербального интеллекта (тест Равена), оценивающий флюидный интеллект,



поскольку мы, во-первых, изучаем результаты письменной деятельности и, во-вторых, мы, таким образом, уравниваем учеников по полу, так как неоднократно показано преимущество девочек перед мальчиками при выполнении тестов на вербальный интеллект.

Гипотеза и задачи исследования

Основная гипотеза: предполагается, что успешность по русскому языку в средней школе по показателям успеваемости и развития языковых компетенций зависит от пола, возраста, осознанной саморегуляции и интеллекта учащихся. Дополнительная гипотеза: существуют половые различия в размере вклада каждого из указанных выше факторов.

Для проверки гипотез решались следующие исследовательские задачи.

1. Выявление взаимосвязи между языковыми компетенциями, уровнем развития саморегуляции и интеллектом.
2. Построение общей регрессионной модели оценки вкладов таких факторов, как пол, возраст, СР и интеллект, в уровень развития языковой компетенции как важного фактора успешности овладения русским (родным) языком.
3. Проведение сравнительного анализа размера вклада каждого из указанных факторов в успешность овладения родным языком у учащихся-мальчиков и учащихся-девочек.

Методы исследования

Выборка. Выборку исследования составили учащиеся общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области в возрасте 13–16 лет (N=286): семиклассники (N=147, средний возраст $13\pm 0,5$ лет) и девятиклассники (N=139, средний возраст $15\pm 0,5$ лет) (50,3% девочек). Выбор данной возрастной группы был обусловлен малой изученностью предикторов овладения русским языком в группе учащихся этого возраста, а также тем, что подростки на данном этапе обучения уже знакомы с основными языковыми нормами, которые преподаются в школьном курсе по этой дисциплине.

1. Диагностика уровня осознанной СР проводилась при помощи Опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М (2017)» [3].
2. С помощью теста «Стандартные прогрессивные матрицы Равена» оценивался уровень флюидного интеллекта (Raven, Court, Raven, 1996).
3. Для диагностики уровня развития языковых компетенций были использованы два задания [1].

Задание 1 «Найди ошибки». Методика состоит из 20 предложений. В нее включено восемь типов ошибок: орфографические (ошибки правописания), пунктуационные знаки предложения, морфологические (неверные словоформы), лексические (нарушение норм словоупотребления), синтаксические (нарушения связи слов), семантико-синтаксические (употребление структуры, не соответствующей содержанию предложения), смысловые (содержание предложения не соответствует внеязыковой реальности), стилистические недочеты (неудачный выбор слова, структуры предложения, порядка слов, неблагозвучие в сочетаниях слов и т. п.). Каждое предложение содержит одну ошибку. Каждый тип ошибок представлен в двух предложениях. В задание также включено четыре предложения, не содержащих ошибок и выступающих в качестве дистракторов. Задача испытуемого — поставить перед предложением знак «+» в случае отсутствия ошибки, и «-» в случае ее наличия, после чего подчеркнуть то место в предложении, где содержится ошибка или недочет.



Задание 2 «Исправь ошибки» требует преобразования языкового материала: синонимическая замена одних синтаксических структур другими, редактирование текста, корректурная правка, устранение лексических подмен, изменение порядка слов и т. д. Задание 2 также состоит из 20 предложений; 16 из них содержат восемь типов ошибок, аналогичных Заданию 1, а четыре не содержат нарушений языковых норм. Испытуемому необходимо определить, присутствуют ли в предложении ошибки или недочеты. Если таковых не обнаружено, то испытуемый должен записать предложение на бланке без изменений; если в предложении наличествует ошибка, то испытуемому необходимо переписать его в исправленном виде.

Время выполнения не ограничивалось ни в одном из заданий.

Процедура. Задания по оценке ЯК ученики выполняли в классах. В течение этого же урока они заполняли опросники.

Полученные данные сравниваются с ключом и оцениваются в соответствии со «стоимостью» ошибки: орфографические, пунктуационные — 3 балла; морфологические, синтаксические, семантико-синтаксические, смысловые, лексические, стилистические — 2 балла, «ложные ошибки» — 1 балл. Ошибки, допущенные при переписывании, образуют отдельный показатель в соответствии с типом ошибки. Общий балл (рассчитывается отдельно для заданий 1 и 2) располагается в диапазоне от 0 до 60. В каждом задании рассчитывается отдельный балл для каждой компетенции (в соответствии с типом ошибки). Чем выше полученный балл, тем менее грамотен ученик [1].

Для уменьшения числа первичных показателей ЯК и проведения содержательного анализа языковых компетенций и выделения тех, которые определяют успешность овладения русским языком, были сформированы обобщенные показатели. Для этого были использованы результаты факторного анализа ошибок по орфографии, лексике, синтаксису и т. д. из тестовых заданий 1 и 2 [28]. В результате были сформированы четыре показателя языковой компетенции: *владение языком*, *грамотность*, *структура слова*, *структура предложения*.

Показатель *владение языком* отражает уровень владения русским языком и умения его применять в зависимости от ситуации, во многом интуитивно, без опоры на знания, представленные в учебниках в виде правил. Можно предположить, что данный показатель характеризует плохо формализуемое понятие чувства языка. Алгоритм подсчета показателя: $\text{владение языком} = (\text{Стилистика} + \text{Смысл} + \text{Общий уровень}) / 3$.

Второй показатель — *грамотность* — включает в себя компетенции в орфографии, пунктуации, семантике и синтаксисе. Формальная грамотность связана со знанием языковых норм и умением применять соответствующие правила, изучаемые в школе, в письменной речи. $\text{Грамотность} = (\text{Орфография} + \text{Пунктуация} + \text{Семантико-синтаксические ошибки}) / 3$.

Третий показатель — *структура слова* — состоит из показателей ошибок по морфологии и орфографии. Очевидно, речь идет о компетенциях, предполагающих овладение навыком структурного анализа, в данном случае на уровне слова. $\text{Структура слова} = (\text{Морфология} + \text{Орфография}) / 2$.

Четвертый показатель — *структура предложения* — определяется, прежде всего, компетентностью в синтаксисе, в разделе грамматики, изучающей строй связной речи и включающий две основные части: 1) учение о словосочетании (словосочетания) и 2) учение о предложении. Закономерным представляется включение в этот фактор пунктуации, так как речь идет о способности составить из подходящих по смыслу слов согласованное на уровне слов и словосочетаний предложение. $\text{Структура предложения} = (\text{Синтаксис} + \text{Пунктуация}) / 2$.



Мы полагаем, что полученное решение позволяет судить о языковой компетенции как о единстве четырех компонентов: чувстве языка, знаний о нем, словарном запасе и письменном опыте.

Результаты исследования

Для проверки предположения о существовании взаимосвязи уровня развития саморегуляции и интеллекта с уровнем развития языковых компетенций был выполнен корреляционный анализ (r Пирсона) (табл. 1). В таблице представлены только значимые корреляции (напомним, что в качестве показателей ЯК фигурируют ошибки учащихся, поэтому для удобства оценки данных значения показателей ЯК были взяты по модулю).

Таблица 1

Взаимосвязи языковых компетенций с показателями саморегуляции, уровня развития интеллекта, половой принадлежности, возраста и годовыми оценками по русскому языку (r Пирсона), $n=286$

Показатели	Владение языком	Грамотность	Структура слова	Структура предложения
Пол	-0,227	-0,185		-0,241
Возраст	0,203		-0,142	0,203
Планирование		-0,120		
Моделирование	0,191		0,15	0,213
Программирование				
Оценка результатов	0,130			
Русский язык (годовая оценка)	0,378	0,245	0,143	0,117
Общий уровень СР				
IQ	0,254		0,182	0,152

Примечание: обычным шрифтом обозначены корреляции на уровне значимости $p < 0,05$, жирным шрифтом обозначены корреляции на уровне значимости $p < 0,01$.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о существовании процессов и свойств СР, находящихся в прямой линейной связи с отдельными показателями языковых компетенций. Коэффициенты корреляций СР и ЯК характеризуются невысокими значениями, но их значимость на уровне $p \leq 0,01$ указывает на устойчивую взаимосвязь. Полученные взаимосвязи подтверждают наше предположение о ведущей роли фактора «Владение языком», образующего наибольшее количество связей с остальными переменными. Особо отметим такой регуляторный процесс, как *моделирование*, который демонстрирует взаимосвязь со всеми показателями ЯК, кроме показателя «Грамотность». Чем выше уровень развития процессов *моделирования* и *оценивания результатов*, тем меньше ошибок совершают ученики.

Что касается интеллекта, то мы, как и предполагалось, обнаружили значимые и высоко значимые положительные взаимосвязи со всеми показателями ЯК.

Отрицательные коэффициенты корреляции показателя фактора половой принадлежности с показателями уровня развития ЯК означают, что девочки более успешны в овладении русским языком в сравнении с мальчиками. Существенная роль фактора половой принадлежности неоднократно подтверждалась результатами многочисленных исследований особенностей изучения языка. Так, было показано, что девочки систематически полу-



чают более высокие оценки в школе, нежели мальчики [30], поскольку отличаются более высоким уровнем добросовестности, более ранним развитием исполнительных функций и произвольной СР [28]. Как было показано выше, необходимо учитывать возрастной аспект респондентов из-за того, что и в этот период происходят значительные физиологические изменения, которые сопровождаются качественной перестройкой психической СР. Результаты проведенного исследования указывают на возрастание успеваемости по русскому языку с повышением возраста учащихся.

Для оценки вкладов СР, интеллекта, возраста и половой принадлежности в показатели успеваемости по русскому языку выполнен ряд регрессионных иерархических анализов (табл. 2) с включением фактора половой принадлежности, на важную роль которого указывалось выше.

Таблица 2

Вклад показателей саморегуляции, половой принадлежности, возраста и уровня развития интеллекта в показатели развития языковых компетенций

Компетенции	Показатели	Beta	Std.Err	B	Std.Err.	t(227)	p-level
Владение языком	Intercept			9,256	1,342	6,898	0,000
	Пол	-0,243	0,060	-0,793	0,196	-4,047	0,000
	Возраст	0,225	0,064	0,300	0,086	3,507	0,001
	Моделирование	0,179	0,064	0,176	0,063	2,799	0,006
	Планирование	-0,133	0,070	-0,126	0,066	-1,917	0,050
	Интеллект	0,120	0,064	0,047	0,020	1,855	0,055
R=,44, R²=,19, F(6,227)=8,743 p<,0000							
Грамотность	Intercept			1,503	0,526	2,859	0,005
	Пол	-0,187	0,065	-0,255	0,088	-2,894	0,004
	Возраст	0,090	0,065	0,051	0,037	1,383	0,168
	Планирование	-0,240	0,078	-0,094	0,030	-3,095	0,002
	Программирование	0,104	0,073	0,043	0,030	1,416	0,158
	Гибкость	0,215	0,069	0,095	0,031	3,105	0,002
R=,30 R²=,09 F(5,222)=4,494 p<,000							
Структура слова	Возраст	-0,211	0,067	-0,093	0,029	-3,148	0,002
	Инициативность	-0,277	0,084	-0,096	0,029	-3,282	0,001
	Планирование	0,173	0,075	0,054	0,024	2,301	0,022
	Оценка результатов	0,085	0,075	0,028	0,024	1,139	0,256
	Интеллект	0,128	0,067	0,013	0,007	1,919	0,050
R=,31 R²=,10, F(5,224)=4,876 p<,000							
Структура предложения	Intercept			-2,217	0,559	-3,964	0,000
	Пол	-0,285	0,061	-0,395	0,084	-4,701	0,000
	Возраст	0,088	0,063	0,050	0,036	1,390	0,166
	Моделирование	0,424	0,081	0,178	0,034	5,235	0,000
	Оценка результатов	-0,245	0,078	-0,102	0,033	-3,134	0,002
	Инициативность	-0,153	0,074	-0,069	0,034	-2,064	0,040
	Гибкость	0,078	0,072	0,035	0,032	1,079	0,282
	Интеллект	0,093	0,064	0,012	0,008	1,448	0,149
R=,48, R²=,22, F(7,218)=9,081 p<,000							



Вклад фактора возраста в динамику успеваемости по русскому языку не требует дополнительных интерпретаций — чем старше учащийся, тем выше показатели таких факторов, как «Владение языком», «Грамотность» и «Структура предложения». Единственный показатель, значение которого уменьшается с возрастом, — это структура слова. Можно предположить, что к 9-му классу ученики перестают анализировать структуру слова при написании, этот навык уже автоматизирован, на него ресурсы регуляции и интеллекта не расходуются.

Необходимо отдельно остановиться на рассмотрении вопроса о влиянии регуляторного процесса *планирования* на развитие языковых компетенций; влияние данной функции имеет разнонаправленный характер. Позитивное влияние является вполне очевидным фактом, в то время как негативное влияние (например, в случае успешности овладения структурой слова) может быть связано с преобладанием определенных характерологических («нейротичных») профилей в исследованной нами выборке: дети с высокой тревожностью часто успокаивают себя тем, что строят обширные и подробные планы достижения желаемого и ставят себе нереалистично завышенные цели, оставляя без внимания рутинные задачи. Влияние процессов *моделирования, программирования и оценки результатов* носит положительный характер, что также согласуется с результатами проведенного ранее исследования [20]. Необходимо также обратить внимание на характер влияния такого регуляторно-личностного свойства как *инициативность*: высокий его уровень оказывает негативное влияние на успеваемость, что объясняется, по-видимому, нежелательностью творческого подхода к трактовке правил. Аналогичным образом можно объяснить влияние на успеваемость такого личностного свойства, как *гибкость*.

И наконец, интересно отметить, что фактор интеллекта оказывает существенно меньшее влияние на динамику успеваемости по русскому языку, нежели демографические и регуляторные факторы.

Результаты выполненных ранее исследований, в том числе и нейрофизиологических, а также педагогическая практика указывают на тот факт, что подростковый возраст особенно выделяется различиями в уровне успеваемости по русскому языку у мальчиков и девочек. Была поставлена задача проведения анализа влияния половых различий на динамику успеваемости по русскому языку (табл. 3).

В табл. 3 представлены результаты дисперсионного анализа (ANOVA) для групп мальчиков и девочек; в анализ были включены только показатели процесса *моделирования* (CP) и интеллекта. Также проверялась гипотеза о совместном влиянии обоих факторов на уровень развития языковых компетенций.

Полученные результаты позволяют утверждать, что фактор интеллекта оказывает существенное влияние на успеваемость по русскому языку у девочек. В случае мальчиков необходимо говорить о значительном влиянии обоих исследуемых факторов — как интеллекта, так и уровня развития саморегуляции (графическое представление результатов см. на рис. 1, 2).

Мы обнаружили модераторный эффект процесса моделирования только для группы девочек и только для такого фактора как «Структура слова». На рис. 3 показано, что с повышением интеллекта, при среднем и высоком уровне развития процесса моделирования, показатель овладения структурой слова растет. При низком значении процесса моделирования обнаруживается следующая закономерность: чем выше уровень развития интеллекта, тем ниже значение показателя «Структура слова». Вероятное объяснение такого рода закономерности заключается в том, что интеллектуально одаренные дети не достигают высоких результатов, если не умеют организовать свою учебную деятельность.



Таблица 3

Вклад показателя процесса моделирования и уровня развития интеллекта в показатели развития языковых компетенций

	R	R ²	F	p		SS	MS	F	p
Девочки									
Владение языком	0,29	0,08	1,98	0,05	Моделирование	4,27	2,14	0,76	0,47
					Интеллект	25,13	25,13	8,86	0,00
					Моделирование*Интеллект	3,37	1,68	0,59	0,55
Строение слова	0,28	0,08	2,21	0,05	Моделирование	0,10	0,05	0,19	0,83
					Интеллект	0,76	0,76	2,82	0,09
					Моделирование*Интеллект	2,17	1,08	4,00	0,02
Структура предложения	0,31	0,10	2,72	0,02	Моделирование	0,59	0,30	0,61	0,54
					Интеллект	4,60	4,60	9,56	0,00
					Моделирование*Интеллект	0,75	0,37	0,78	0,46
Мальчики									
Владение языком	0,31	0,10	2,77	0,02	Моделирование	20,14	10,07	3,19	0,04
					Интеллект	16,31	16,31	5,16	0,03
					Моделирование*Интеллект	2,19	1,10	0,35	0,70
Строение слова	0,34	0,12	3,44	0,05	Моделирование	0,86	0,43	0,66	0,52
					Интеллект	3,92	3,92	6,03	0,01
					Моделирование*Интеллект	0,75	0,37	0,58	0,56
Структура предложения	0,28	0,08	2,24	0,05	Моделирование	7,56	3,78	3,97	0,02
					Интеллект	1,56	1,56	1,64	0,20
					Моделирование*Интеллект	1,87	0,94	0,98	0,38

Владение языком (девочки)

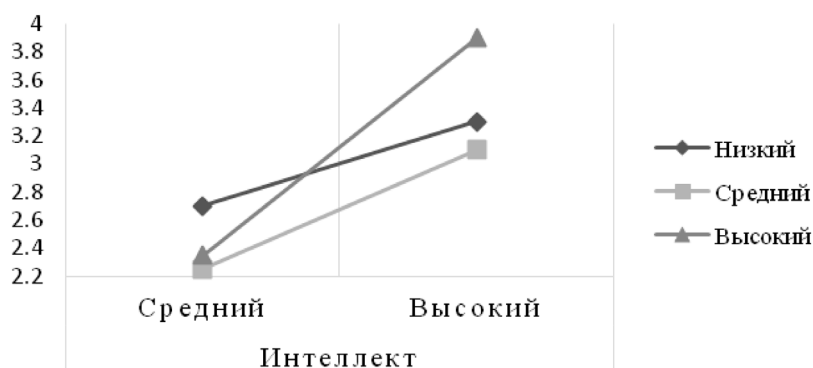


Рис. 1. Изменение показателя «Владение языком» в зависимости от уровня развития интеллекта (средний (IQ: 101–114) и высокий (IQ: 115–130) уровень) и уровня развития процесса моделирования (низкий (1–2), средний (3–4) и высокий (5–6)) в группе девочек.

Обсуждение результатов

Основная гипотеза исследования, состоящая в том, что успешность по русскому языку в средней школе зависит от пола, возраста, уровня развития осознанной СР и интеллекта



Владение языком (мальчики)

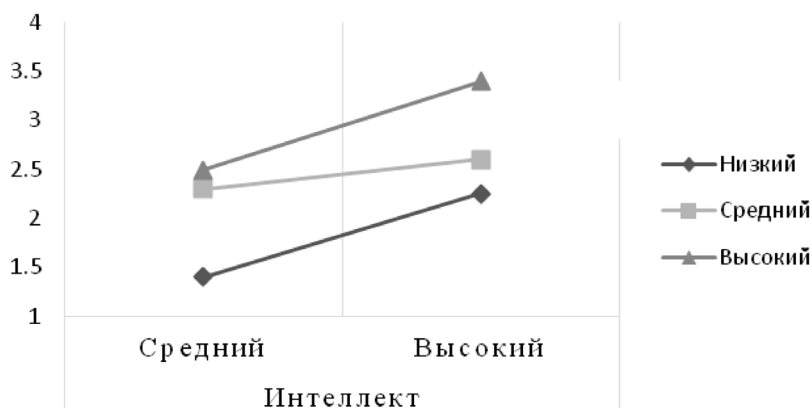


Рис. 2. Изменение показателя «Владение языком» в зависимости от уровня развития интеллекта (средний (IQ: 101–114) и высокий (IQ: 115–130) уровень) и уровня развития процесса моделирования (низкий (1–2), средний (3–4) и высокий (5–6)) в группе мальчиков.

Структура слова (девочки)

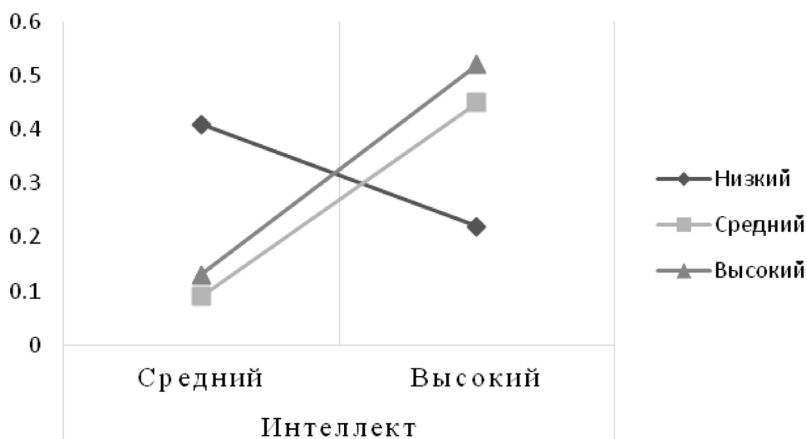


Рис. 3. Изменение показателя «Структура слова» в зависимости от уровня развития интеллекта (средний (IQ: 101–114) и высокий (IQ: 115–130) уровень) и уровня развития процесса моделирования (низкий (1–2), средний (3–4) и высокий (5–6)) в группе девочек.

учащихся, подтвердилась. Полученные результаты не противоречат выводам [9] о том, что девочки, не демонстрируя преимущества в развитии интеллекта, показывают лучшие результаты по родному языку. Настоящее исследование продемонстрировало, что вклад СР в успеваемость по русскому языку значительно превышает вклад интеллекта.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что регуляторные процессы *моделирования* и *оценки результатов*, а также такое регуляторно-личностное свойство, как *инициативность*, демонстрируют положительную линейную взаимосвязь с показателями уровня развития языковых компетенций. Аналогичное исследование, выполненное на выборке одаренных учеников, выявило иной специальный ресурс – процесс *программирования/планирования* деятельности [21]. Вероятно, высоко мотивированным учащимся для



достижения высоких результатов достаточно осуществлять планомерное пошаговое движение к хорошо осознаваемой цели. Значение процессов *моделирования* и *оценки результатов* для достижения цели также подтверждается результатами исследования специфики влияния саморегуляции на осуществление профессиональной и учебной деятельности. Аналогичный результат был получен в исследовании специфики принятия решений в новых, нетипичных ситуациях, возникающих в учебной деятельности [4].

Полученные нами данные в отношении такого свойства, как *регуляторная гибкость*, отличаются от выводов, сделанных в работе Элан, Сноу и МакНамара (Allen, Snow, и McNamara). Они утверждают, что более грамотное письмо связано с более высокой гибкостью, которая, в свою очередь, является функцией индивидуальных различий, связанных с письменными навыками, такими как, например, словарный запас и эрудиция [5]. В случае, когда речь идет о регуляторной гибкости, то здесь особое значение приобретает такой показатель когнитивного уровня осознанной саморегуляции, как *переключение*: «Чем ниже стоимость переключения, т. е. чем более эффективно ученик переключается с выполнения одного задания на другое, тем больше он делает синтаксических ошибок. В этом случае можно говорить о феномене «избыточной гибкости» — при анализе синтаксически сложных конструкций избыточная переключаемость между вариантами анализа провоцирует возникновение таких ошибок. Можно также предположить, что меньше ошибок делают те ученики, которые осознанно и не торопясь выполняют задания» [28].

Использование показателей уровня развития языковых компетенций вместо традиционных показателей — годовых оценок по русскому языку — позволило получить содержательную информацию о взаимосвязях исследуемых факторов с показателями успеваемости по родному языку у учащихся подросткового возраста. Именно на данный факт обращал внимание Лимпо (Limpo) с коллегами [19] отмечая, что значительно более богатую и интересную информацию можно получить с помощью заданий, где респондентам предлагается исправлять, а не находить как механические, так и содержательные ошибки.

Новая информация о предикторах успеваемости по русскому языку получена при проведении их сравнительного анализа для групп, различающихся по половой принадлежности. Так, для группы девочек важным критерием оценки успешности развития языковой компетенции является интеллект, а для мальчиков — как уровень развития интеллекта, так и уровень развития саморегуляции, т. е. у мальчиков существенное значение приобретает фактор способности организации своей деятельности по достижению учебных целей.

Предположение о том, что уровень развития осознанной саморегуляции определяет специфику влияния интеллекта на показатели языковых компетенций, подтвердилось в группе девочек лишь для одного показателя языковой компетенции — овладение структурой слова. Выделена группа девочек с низким уровнем развития процесса *моделирования*. В данном случае обнаруживается следующая закономерность: чем выше интеллект и ниже значение показателя процесса *моделирования*, тем хуже девочки владеют такой ЯК как структура слова. Тогда представляется очевидным тот факт, что развитие способности к осознанной саморегуляции позволит значительно улучшить их результаты по предмету. Такой вывод подтверждается данными метаанализа Грэхема (Graham) и коллег: развитие стратегий саморегуляции значимо улучшает результаты письменных работ учащихся [12]. Полученные результаты могут быть использованы как при построении занятий по русскому языку в школе, так и при организации коррекционных мероприятий по развитию необходимых навыков саморегуляции у школьников.



Выводы

Существует множество факторов, которые влияют на успешность по родному языку. Не случайно процесс обучения долог и сопровождается большим количеством трудностей. Универсальными ресурсами достижения учебных целей являются интеллект и саморегуляция. В исследовании проверялась гипотеза о совместном вкладе этих переменных в успешность по русскому языку. Показано, что успешность по русскому языку в средней школе зависит от пола, возраста, осознанной саморегуляции и интеллекта учащихся. Размер вклада саморегуляции и интеллекта у мальчиков и девочек различается. Успешность по русскому языку у девочек определяется, прежде всего, уровнем интеллекта, саморегуляция не вносит в нее самостоятельного значимого вклада. Для мальчиков имеют значение как уровень интеллекта, так и саморегуляция и, прежде всего, способность учитывать и использовать те внешние и внутренние условия активности, которые сам ученик считает необходимыми для успешного достижения цели.

Выявлен модераторный эффект процесса моделирования для успешного овладения такими разделами русского языка, как орфография и морфология, составляющими ЯК «Структура слова». При среднем и высоком уровне моделирования повышение уровня интеллекта приводит к снижению ошибок при написании слов. Однако высокий интеллект при низком моделировании не спасает от этого вида ошибок.

Литература

1. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2016. 57 с.
2. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография. М: АСВ. 2004. 224 с.
3. 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.
4. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 109–123.
5. Allen L., Snow E., McNamara D. Are you reading my mind?: modeling students' reading comprehension skills with natural language processing techniques // Proceedings of the fifth international conference on learning analytics and knowledge. 2015. Vol. 3 (16). P. 246–254.
6. Bartels M., Rietveld M., van Baal G., Boomsma D. Heritability of Educational Achievement in 12 yearolds and the Overlap with Cognitive Ability // Twin Research. 2002. Vol. 5. P. 544–553.
7. Baumeister R.F., Vohs K.D. (Eds.). Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. New York: Guilford, 2004.
8. Cascallar E., Boekaerts M., Costigan T. Assessment in the evaluation of self-regulation as a process // Educational Psychology Review. 2006. Vol. 18. P. 297–306. doi.org/10.1007/s10648-006-9023-2
9. Deary I., Strand S., Smith P., Fernandes C. Intelligence and Educational Achievement. 2007 // Intelligence. Vol. 35 (1). P. 13–21. doi: 10.1016/j.intell.2006.02.001
10. Duckworth A., Grant H., Loew B., Oettingen G., Gollwitzer P. Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intention // Educational Psychology. 2010. Vol. 31. P. 17–26.
11. Genesee F. The Role of Intelligence in Second Language Learning // Language Learning. 2006. Vol. 26 (2). P. 267–280. doi: 10.1111/j.1467-1770.1976.tb00277.x
12. Graham S., Harris K.R. Writing better: Teaching writing process and self-regulation to students with learning problems. 2005 // Baltimore, MD: Brookes
13. Graham S., McKeown D., Kihara, S., Harris K.R. «Meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades» // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104 (4). P. 896. doi.org/10.1037/a0029939



14. Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications / Eds. R.F. Baumeister, K.D. Vohs. N.Y.: Guilford, 2004.
15. Hayes J. R., Flower L. Identifying the organization of writing processes / In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.) // Cognitive processes in writing. Hillsdale NJ: Erlbaum, 1998. P. 3–29.
16. Kaplan A., Lichtinger E., Gorodetsky M. Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101. P. 51–69. doi.org/10.1037/a0013200
17. Kecskes I., Sanders R.E., Pomerantz A. The basic interactional competence of language learners / Journal of Pragmatics. 2018. Vol. 124. P. 88–105. doi: 10.1016/j.pragma.2017.10.019
18. Krapohl E., Plomin R. Genetic link between family socioeconomic status and children's educational achievement estimated from genome-wide SNPs // Molecular Psychiatry. 2016. Vol. 21. P. 437–443. doi:10.1038/mp.2015.2
19. Limpo T., Alves R., Fidalgo R. Children's high-level writing skills: development of planning and revising and their contribution to writing quality // British Journal of Educational Psychology. 2014. Vol. 16. 84 (2). P. 177–193. doi.org/10.1111/bjep.12020. Epub 2013 May 16
20. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Burnistrova-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. doi. opr / 10,15405 / epsbs.2018.07.53/
21. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors / Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8 (3). P. 136–157. doi.org/10.11621/pir.2015.0311
22. Ramsden S .et al. Verbal and nonverbal intelligence changes in the teenage brain / S. Ramsden, F. Richardson, G. Josse, M. Thomas, C. Ellis, C. Shakeshaft, M. Seghier, C. Price // Nature. 2018. Vol. 479 (7371). P. 113–116. doi:10.1038/nature10514
23. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis // Psychol. Bull. 2012. Vol. 138. № 2. P. 353–387
24. Laidra K., Pullmann H., Allik J. Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 42. № 3. P. 441–451.
25. Skibbe L., Foster T. Participation in the Imagination Library Book Distribution Program and its Relations to Children's Language and Literacy // Outcomes in Kindergarten Reading Psychology. 2019. Vol. 40. P. 350–370. doi:10.1080/02702711.2019.1614124
26. Spinath B. et al. Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value / B. Spinath, F.M. Spinath, N. Harlaar, R. Plomin // Intelligence. 2006. Vol. 34 (4). P. 363–374.
27. Sternberg R., Grigorenko E., Bundy D. The predictive value of IQ // Merrill-Palmer Quarterly. 2001. Vol. 47. P. 1–41.
28. 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
29. Verbitskaya L.A., Malykh S.B., Zinchenko Yu.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. doi: 10.11621/pir.2015.0408
30. Voyer D., Voyer S.D. Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis // Psychological Bulletin. 2014. Vol. 140 (4). P. 1174–1204
31. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (Eds.). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 2001.

References

1. Bozhovich E.D. Razvitie yazykovoi kompetentsii kak psikhologicheskoi sistemy. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Development of language competence as a psychological system. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow. 2016. 57 p. (In Russ.).



2. *Ishkov A.D.* Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psihologicheskie faktory uspeshnosti: Monografiya. [Student's educational activity: psychological factors of success: Monograph]. M: Izdatel'stvo ASV. 2004. (In Russ.).
3. *Morosanova V.I., Bondarenko I.N.* Obshchaya sposobnost' k samoregulyatsii: operatsionalizatsiya fenomena i eksperimental'nyi podkhod k diagnostike ee razvitiya [General ability to self-regulation: operationalization of the phenomenon and experimental approach to the diagnosis of its development] // *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2016. no. 2. pp. 109–123. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. *Morosanova V.I., Bondarenko I.N.* Diagnostika osoznannoi samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti: novaya versiya oprosnika SSUD-M [Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the questionnaire SRLAQ-M]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2017. no. 2. pp. 27–38. (In Russ.).
5. *Allen L., Snow E., McNamara D.* Are you reading my mind?: modeling students' reading comprehension skills with natural language processing techniques // *Proceedings of the fifth international conference on learning analytics and knowledge*. 2015. Vol 3 (16). P. 246–254.
6. *Bartels M., Rietveld M., van Baal G., Boomsma D.* Heritability of Educational Achievement in 12 yearolds and the Overlap with Cognitive Ability // *Twin Research*. 2002. Vol. 5. P. 544–553.
7. *Baumeister R.F., Vohs K.D.* (Eds.) (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford.
8. *Cascallar E., Boekaerts M., Costigan T.* Assessment in the evaluation of self-regulation as a process // *Educational Psychology Review*. 2006. Vol. 18. P. 297–306. doi.org/10.1007/s10648-006-9023-2
9. *Deary I., Strand S., Smith P., Fernandes C.* Intelligence and Educational Achievement. 2007. *Intelligence*. Vol. 35 (1). P. 13–21. doi: 10.1016/j.intell.2006.02.001
10. *Duckworth A., Grant H., Loew B., Oettingen G., Gollwitzer P.* Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intention // *Educational Psychology*. 2010. Vol. 31. P. 17–26
11. *Genesee F.* The Role of Intelligence in Second Language Learning // *Language Learning*. 2006. Vol. 26 (2). P. 267–280. doi: 10.1111/j.1467-1770.1976.tb00277.x
12. *Graham S., Harris K.R.* *Writing better: Teaching writing process and self-regulation to students with learning problems*. 2005. Baltimore, MD: Brookes.
13. *Graham S., McKeown D., Kiuvara, S., Harris K.R.* «Meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades» // *Journal of Educational Psychology*. 2012. Vol. 104 (4), P. 896. doi.org/10.1037/a0029939
14. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*/ Eds. R.F. Baumeister, K.D. Vohs. N.Y.: Guilford, 2004.
15. *Hayes J. R., Flower L.* Identifying the organization of writing processes / In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.) // *Cognitive processes in writing*. Hillsdale NJ: Erlbaum. 1998. P. 3–29.
16. *Kaplan A., Lichtinger E., Gorodetsky M.* Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective // *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. P. 51–69. doi.org/10.1037/a0013200.
17. *Kecskes I., Sanders R.E., Pomerantz A.* The basic interactional competence of language learners / *Journal of Pragmatics*. 2018. Vol. 124. P. 88–105. doi: 10.1016/j.pragma.2017.10.019.
18. *Krapohl E., Plomin R.* Genetic link between family socioeconomic status and children's educational achievement estimated from genome-wide SNPs. // *Molecular Psychiatry*. 2016. Vol. 21. P. 437–443. doi:10.1038/mp.2015.2
19. *Limpo T., Alves R., Fidalgo R.* Children's high-level writing skills: development of planning and revising and their contribution to writing quality // *British Journal of Educational Psychology*. 2014. Vol. 16. 84 (Pt 2). P.177–93. doi.org/10.1111/bjep.12020. Epub 2013 May 16.
20. *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. doi. opr / 10,15405 / epsbs.2018.07.53/
21. *Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N.* Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors / *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. Vol. 8 (3). P. 136–157. doi.org/10.11621/pir.2015.0311



22. *Ramsden S. et al.* Verbal and nonverbal intelligence changes in the teenage brain / Ramsden S., Richardson F., Josse G., Thomas M., Ellis C., Shakeshaft C., Seghier M., and Price C. // *Nature*. 2018. 479 (7371). P. 113–116. doi:10.1038/nature10514
23. *Richardson M., Abraham C., Bond R.* Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis // *Psychol. Bull.* 2012. Vol. 138. N. 2. P. 353–387
24. *Laidra K., Pullmann H., Allik J.* Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school // *Personality and Individual Differences* 2007. Vol. 42. N. 3. P. 441–451
25. *Skibbe L., Foster T.* Participation in the Imagination Library Book Distribution Program and its Relations to Children's Language and Literacy // *Outcomes in Kindergarten Reading Psychology*. 2019. Vol. 40. P. 350–370. doi:10.1080/02702711.2019.1614124
26. *Spinath B. et al.* Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value / Spinath B., Spinath F.M., Harlaar N., Plomin R. // *Intelligence*. 2006. Vol. 34 (4). P. 363–374.
27. *Sternberg R., Grigorenko E., Bundy D.* The predictive value of IQ // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2001. Vol. 47. P. 1–41.
28. *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
29. *Verbitskaya L.A., Malykh S.B., Zinchenko Yu.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. doi: 10.11621/pir.2015.0408
30. *Voyer D., Voyer S.D.* Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 2014. Vol. 140 (4), 1174–1204.
31. *Zimmerman B.J., Schunk D.H.* (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 2001.

Информация об авторах

Бондаренко Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, Психологический институт РАО (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Потанина Анна Михайловна, младший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, Психологический институт РАО (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Моросанова Варвара Ильинична, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, Психологический институт РАО (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Information about the authors

Irina N. Bondarenko, PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Anna M. Potanina, Scientific Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Varvara I. Morosanova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Получена 29.10.2019

Received 29.10.2019

Принята в печать 03.02.2020

Accepted 03.02.2020