

Родительский стиль взаимодействия в формировании навыка саморегуляции у детей раннего возраста

Мария Александровна Лаврова

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

Parental Style of Interaction in the Formation of Early Childhood Self-Regulation Skills

Mariya A. Lavrova

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia

Для цитирования: Лаврова, М. А. (2022). Родительский стиль взаимодействия в формировании навыка саморегуляции у детей раннего возраста. *Lurian Journal*, 3(4), pp. 9–24. doi: 10.15826/Lurian.2022.3.4.1

To cite this article: Lavrova, M. A. (2022). Parental Style of Interaction in the Formation of Early Childhood Self-Regulation Skills. *Lurian Journal*, 3(4), pp. 9–24. doi: 10.15826/Lurian.2022.3.4.1

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к определению саморегуляции, указаны вехи формирования саморегуляции, методы ее оценки, характеристики родительского поведения, влияющие на саморегуляцию ребенка. Приведены результаты лонгитюдного исследования 74 нормотипичных детей. Согласно полученным данным, в формировании навыка саморегуляции в раннем детстве важную роль играют и особенности темперамента, и родительское поведение. Причем один и тот же стиль родительского взаимодействия на одном возрастном этапе может выступать как фактор, способствующий развитию саморегуляции, а на другом — как фактор, уменьшающий ее.

Ключевые слова: темперамент; саморегуляция; детско-родительское взаимодействие; ранний возраст; стиль родительского взаимодействия

Abstract. The article surveys the main approaches to the definition of self-regulation, the milestones in the formation of self-regulation, methods of its assessment, characteristics of parental behavior affecting the self-regulation of the child. The results of the longitudinal study of 74 normotypic children are presented. According to the obtained data, both temperament and parental behavior play an important role in the formation of self-regulation skills in early childhood. Moreover, the same style of parental interaction at one age stage can act as a factor that contributes to the development of self-regulation, at another — it can reduce it.

Keywords: *temperament; self-regulation; child-parent interaction; early age; style of parental interaction*

Введение

На сегодняшний день возрастающий интерес к исследованию саморегуляции, вероятно, обусловлен тем, что в условиях неопределенности, турбулентности и многообразия современного общества именно саморегуляция позволяет человеку справиться с поставленными перед ним задачами. Саморегуляция обеспечивает адекватную изменчивость и пластичность жизнедеятельности человека, имеет ключевое значение для успешной адаптации и функционирования в различных сферах жизнедеятельности — от регуляции стресса до преодоления зависимого поведения, от академической успешности в школе до формирования благополучия в целом.

Сложность исследований саморегуляции заключается как в многогранности термина, так и в различиях теоретических подходов к ее пониманию и, соответственно, в инструментах ее измерения.

Определение саморегуляции

Система регуляции деятельности в наиболее общем понимании — это временное функциональное образование, обеспечивающее избирательное, скоординированное и целенаправленное протекание сенсорно-перцептивных, интеллектуально-мнестических, двигательных и речевых процессов для достижения произвольно выбранных индивидом конкретных задач (Зотов, 2011).

В настоящее время используется большое количество понятий, которые применяются как не тождественные, но близкие по смыслу: *исполнительные функции (executive functions)* (Barkley, 1997; Garon, Bryson, & Smith, 2008); *волевая саморегуляция* (Монроз, 2015); *произвольность, произвольная регуляция (effortful control)* (Слободская, Баирова, Козлова, 2018); *самоконтроль* (Кацера, Кобзарь, 2014); *когнитивный контроль (cognitive control)* (Виленская и др., 2014) и др.

В отечественной психологии особенно активно исследуется саморегуляция функциональных состояний (Дикая, 2003; Зейгарник, Холмогорова, Мазур, 1989). Так, О. А. Конопкин (2005) выделяет два уровня саморегуляции:

- (1) структурно-функциональный — внутренние механизмы саморегуляции, обеспечивающие управление и регулирование произвольной активности человека; включает анатомические звенья, необходимые и достаточные для осуществления саморегуляции (принятие цели деятельности, выработка программы исполнительских действий; учет условий деятельности, выбор системы критериев достижения результата, осуществление контроля и оценки достигнутых текущих и конечных результатов, коррекция системы регуляции при необходимости);
- (2) содержательно-психологический — психические средства, с помощью которых человек организует свою активность и управляет ею для достижения результата. На этом уровне выделяют волевое поведение и смыслопорождение (Б. Ф. Зейгарник). Воля направлена прежде всего на преодоление препятствий на пути достижения цели. Механизмами саморегуляции на этом уровне выступают рефлексия и смысловое связывание (Зейгарник и др., 1989).

Формирование саморегуляции

Исследователи определяют старший дошкольный и младший школьный возраст как критический период для развития произвольной регуляции деятельности (Семенова, Кошельков, Мачинская, 2007). Но регуляция деятельности не возникает с нуля в старшем дошкольном возрасте, а формируется и развивается в течение всего раннего детства (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010). Более того, формирование регуляторных систем начинается еще до рождения. В сензитивном периоде развития плода ствольные и субкортикальные системы могут подвергаться влиянию различных факторов (гипоксия, интоксикации и травмы), приводящих к нарушениям деятельности центральной нервной системы. В таком случае ряд поведенческих особенностей ребенка (эмоциональная лабильность, истощаемость, повышенная возбудимость, нарушение концентрации внимания и др.) окружающие часто связывают с чертами характера, а не с отдаленными последствиями перинатальных повреждений центральной нервной системы, которые в дальнейшем могут проявиться в нарушениях саморегуляции (Седова, 2014).

Основной структурно-функциональной областью регуляторных функций считается дорсолатеральная префронтальная кора, обеспечивающая вербальную беглость, рабочую память, организационные умения, абстрактное мышление; способность поддерживать и переключаться с одного набора правил на другие; возможность производить планирование, торможение ответа, осуществлять рассуждения, решать проблемы (Виленская, 2016; Паникратова, Власова, Синицын, Печенкова, 2017; Alvarez & Emory, 2006).

Формирование саморегуляции обеспечивается созреванием и функционированием головного мозга, а также выработкой навыков осуществления данного процесса и усвоением поведенческих паттернов окружающих людей. Ранний опыт и окружающая среда оказывают влияние на развитие саморегуляции как со структурной (нейронная плотность лобных долей начинает снижаться только в возрасте около 7 лет, что обеспечивает большое окно пластичности), так и с функциональной (родители действуют как внешние регуляторы ритмов и аффектов младенца, способствуя возрастающей способности ребенка к саморегуляции) стороны (Bernier et al., 2010).

С. Гринспен и С. Уидер (2017) отмечают, что самая первая стадия социально-эмоционального развития ребенка — это именно саморегуляция (способность быть уравновешенным, оживленным и внимательным) и интерес к миру, проявляющиеся в возрасте 0–3 месяцев. На этой стадии ребенок учится взаимодействовать с другими людьми, фокусировать внимание на том же, что и взрослый (совместное внимание), получать информацию через общение со взрослыми, а также с помощью органов чувств и из собственных движений, сохранять спокойное состояние. Чтобы обучаться социальному взаимодействию, ребенку нужно быть способным сосредотачивать внимание, быть спокойным и активно получать информацию. При прохождении данного этапа ребенок адекватно реагирует на стимулы, наслаждается взаимодействием, «отвечает» на утешение и внимание, поддерживает все более длительный поток взаимодействия, начинает добиваться внимания от родителей, устанавливая тесную привязанность.

Саморегуляция: компоненты и их формирование

В последнее время исследователи склоняются к идее многокомпонентности саморегуляции. Выделяют следующие компоненты: формирование планов действий; регуляция активности функциональных систем; учет и интеграция актуально действующих сигналов; формирование активного поведения, направленного в будущее; тактическое и стратегическое целеполагание; выстраивание приоритетно ранжированной системы целей; оттормаживание импульсивных/неадекватных ситуации реакций; переключение; избирательность внимания; следование инструкции; «вербальный» компонент; нейродинамический показатель инертности-импульсивности (Паникратова и др., 2017). Особо отмечают два конструкта, считая их центральными для саморегуляции: исполнительные функции (executive function) и произвольный контроль (effortful control) (Rademacher & Koglin, 2019).

Компоненты саморегуляции относительно стабильны в развитии и имеют высокую долю предсказываемости. Например, более высокая эмоциональность у детей в младенческом и детском возрасте в сочетании с более высоким уровнем ее регуляции предсказывает более высокий уровень исполнительских функций в раннем детстве по сравнению с детьми, имеющими низкий уровень реактивно-

сти и / или регуляции (Ursache et al., 2013). Саморегуляция эмоций может быть опосредована развитием когнитивных регуляторных способностей, в частности, контролем внимания (Morasch & Bell, 2012).

Компоненты регуляторных способностей развиваются неравномерно, а в период раннего детства происходит перестройка и усложнение системы регуляции (Виленская, 2016). N. Garon, S. E. Bryson, I. M. Smith (2008) описали этапы интенсивного роста различных компонентов исполнительских функций у детей в возрасте 0–5 лет: например, торможение реакции начинает формироваться с 0 месяцев, наиболее интенсивно развивается в 3 года, а переключение реакции проявляется с 1 года, активно развивается в 5 лет.

Оценка саморегуляции у детей

Идея С. Гринспена нашла отражение в опроснике социально-эмоционального развития ребенка и анкете по социально-эмоциональному развитию и адаптационным навыкам шкалы Н. Бейли. В анкете навык саморегуляции включен в отдельный адаптационный навык и предполагает оценку следующих показателей для ребенка в возрасте от 0 до 42 месяцев:

- проявление интереса к объекту / игрушке в течение нескольких секунд;
- способность перестать нервничать или плакать, когда с ним разговаривают или берут на руки;
- умение находить себе занятие и заниматься им, не требуя внимания по крайней мере *5 минут*;
- способность перемещаться на метр или два от родителей, но не теряя их из виду;
- выбор пищи по своему желанию;
- подчинение просьбам взрослого человека;
- воздержание от попыток толкнуть / ударить другого ребенка, даже когда сердит;
- работа над трудными задачами, без отчаяния и попыток бросить их;
- умение просить разрешения у взрослых;
- умение контролировать свои эмоции, когда взрослый убирает игрушку / какой-либо предмет;
- способность прекратить игру без жалоб при получении соответствующего указания;
- умение контролировать свои эмоции в случае разногласий с друзьями;
- умение обсуждать с другими пути решения конфликтов и другие.

М. Ротбанд описывает саморегуляцию ребенка 3–12 месяцев через интеграцию четырех факторов темперамента, измеряемых с помощью опросника для родителей IBQ-R: реакция на «удовольствие низкой интенсивности» (удовольствия и наслаждения, связанные с низкой интенсивностью стимула, частотой, сложностью,

новизной); «прижимание» (радость от объятий, прижиманий); «устойчивость внимания» (внимание ребенка на объект в течение длительного периода времени); «утешаемость» (уменьшение беспокойства, плача, дистресса при использовании родителем успокаивающих методов) (Gartstein & Rothbart, 2003).

С 18 до 36 месяцев в оценку саморегуляции добавляются шкалы «тормозный контроль», «переключаемость внимания», но исключается шкала «утешаемость».

Кроме опросников для родителей (Н. Бейли, IBQ-R, EsBQ и др.), для изучения саморегуляции и исполнительских функций у детей также используется экспертная оценка решения определенных поведенческих задач (в том числе «холодные» и «горячие» задания).

N. Garon et al. (2008) приводят задачи, позволяющие оценить исполнительские функции в раннем возрасте. Например:

- для оценки простого торможения реакции (simple response inhibition) — задержка преобладающего или автоматического ответа (delay of prepotent or automatic response) — в 4 месяца предлагается задание «Антисаккады»: требуется подавить рефлекторную саккаду в сторону предъявляемого зрительного стимула и совершить саккаду в противоположную сторону, т. е. осуществить произвольные саккады;
- в 5 месяцев для оценки простых задач рабочей памяти предложена задача «Отложенный ответ» («Delayed Response»): предмет прячется в одно из нескольких мест, после определенного промежутка времени ребенок должен его найти;
- в 6 месяцев для оценки простого тормозного контроля (отсрочка автоматического ответа) используется задание «Поиск объекта»: предмет прячется в прозрачную коробку, но отверстие располагается так, что ребенок не может напрямую достать предмет, ему нужно обойти / повернуть коробку, чтобы достать предмет;
- для оценки переключаемости в возрасте 6 месяцев применяется задача *A-not-B*: в поле зрения ребенка предмет прячется в одном месте «А», и ребенок должен его найти после небольшой паузы. После того, как ребенок успешно нашел / извлек предмет несколько раз, объект прячется в местоположении «В».

Факторы формирования навыков саморегуляции и исполнительских функций

Выделяются следующие факторы влияния на уровень саморегуляции:

- *генетические факторы*: тормозный контроль определяется генетическим влиянием на 38–58 %, произвольный контроль — на 43–79 %, общая исполнительная функция — до 84 % (Виленская, 2016);

- *гендерные особенности.* Приводятся достаточно противоречивые данные: отмечается, что девочки в дошкольном возрасте показывают более высокий уровень развития саморегуляции, чем мальчики; в то же время исследование детей 3–4 лет из Германии и Исландии не выявило гендерных различий в уровне торможения импульсивных реакций (контроля негативных чувств и разрушительного поведения), даже несмотря на то, что воспитатели оценивали девочек как более успешных по данному показателю (Баянова, Веракса, Попова, Никанорова, 2018);
- *индивидуальнотипологические особенности,* которые носят неравномерный характер и различным образом проявляются в поведении детей (Монроз, 2015; Моросанова, 2010): индивидуальные различия в проявлении саморегуляции заметны уже в конце первого года жизни и в первую очередь выражаются через регуляцию внимания;
- *особенности социализации:* дети с определенными характеристиками, например, негативной эмоциональностью или низкой стрессоустойчивостью, наиболее подвержены влияниям среды и наиболее склонны к риску развития негативных сценариев развития, но в то же время чувствительны к позитивным влияниям (Кузнецова, Козлова, 2016). В ряде исследований подчеркивается важность культурных аспектов воспитания и их влияние на произвольный контроль (effort control) (Huang, Cheah, Lamd, & Zhou, 2017);
- *специфика родительского стиля взаимодействия:* социально-экономический статус, материнская депрессия, стиль воспитания и др. (Hughes & Devine, 2017).

Прикладной задачей для психологов и педагогов становится выявление того, в какой мере навык саморегуляции ребенка определяют темперамент и поведенческие особенности ребенка раннего возраста, а в какой мере — взаимодействие родителя.

Влияние детско-родительского взаимодействия на саморегуляцию

Стиль воспитания — это многомерная конструкция, относительно стабильная для отдельного ребенка и имеющая по меньшей мере восемь основных осей. Эти оси чаще всего включают родительскую теплоту (положительное отношение, забота родителя о ребенке), отвержение (демонстрация родительского разочарования / фрустрации и неодобрения), структуру (родительская последовательность во взаимодействиях с ребенком), «хаотичность» (неустойчивая / непредсказуемая родительская реакция), поддержку автономии, принуждение, требовательность и ответственность (Neel, Stark, & Maitre, 2018).

Описывают следующие характеристики родительского поведения, влияющие на саморегуляцию ребенка:

- чувствительность (sensitivity) — способность родителей воспринять и точно интерпретировать сигналы детей и быть в состоянии ответить оперативно и адекватно на эти сигналы;
- поддержка (scaffolding) — предложение детям соответствующих возрасту стратегий решения проблем, приводящих к успешному опыту обучения;
- использование родителями ментальных терминов в разговоре с ребенком о его внутренних состояниях (mind-mindedness).

Все эти особенности родителей постепенно помогают детям становиться более «саморегулируемыми» вдали от родителей.

С учетом образования и социально-экономического статуса родителя, а также общего когнитивного уровня ребенка, более высокая чувствительность (sensitivity), более внимательные комментарии (mind-minded comments) и большая поддержка автономии (autonomy support), родительская поддержка и гибкость во время структурированной игры матери и ребенка в 12 месяцев связаны с более высокими показателями исполнительных функций ребенка в возрасте 18 и 26 месяцев (Bernier et al., 2010; Hughes & Devine, 2017).

Данные лонгитюдных исследований показывают, что родительская чувствительность обуславливает более высокий прирост исполнительных функций. Но исследователи подчеркивают, что *несколько* независимых факторов способствуют связи между качеством семейной среды и исполнительными функциями ребенка. В частности, прирост исполнительных функций в возрасте от 2 до 4 лет показал независимые ассоциации с семейной хаотичностью, «богатством» родительского языка, вербальной поддержкой (похвала, уточнение и поощрение), а также исполнительными функциями самих родителей.

В исследовании A. Bernier et al. (2010) подчеркивается, что наиболее сильно с возрастными показателями исполнительных функций ребенка связана именно поддержка автономии (autonomy support), которая состоит в основном из поддержки (scaffolding), уважения ритма ребенка и обеспечения его активной роли в успешном выполнении задания, формирующих в дальнейшем самоэффективность ребенка. Возможно, что родительское внимание и разговоры о психологическом состоянии ребенка могут опираться на базовые уровни исполнительных функций, которые были созданы, в частности, благодаря поддерживающему автономию родительскому поведению и дают ребенку вербальные инструменты для дальнейшего развития регуляторных способностей.

Подтверждена важность стиля родительского взаимодействия для становления саморегуляции детей, имеющих риски развития. Например, низкий уровень проявления гнева, негативного аффекта и враждебности со стороны матери во время игры был связан с наличием у недоношенных детей в возрасте 24 месяцев оптимальных навыков контроля усилий, развитых когнитивных навыков, также матери отмечали у таких детей меньше поведенческих проблем, симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и достаточный уровень внимания (Poehlmann et al., 2010). Более низкий уровень материнской теплоты / чувствитель-

ности при общении с двухлетними детьми в семьях с алкогольной зависимостью предсказывал более низкий уровень саморегуляции в 3 года у таких детей (Eiden, Edwards, & Leonard, 2007).

Несмотря на наличие ряда исследований влияния родительского стиля взаимодействия на саморегуляцию, большинство этих работ посвящены *дошкольному* возрасту, однако именно в *раннем возрасте* саморегуляция формируется особенно активно, в том числе и через *игровое взаимодействие* с родителями. В этот период родители проводят большую часть времени с ребенком, играя с ним, наблюдая за его игрой, в ходе которой развиваются все психические процессы ребенка (ощущение, восприятие, воображение, речь, моторика, саморегуляция).

Исследование игрового взаимодействия и навыков саморегуляции: процедура и результаты

Игра — свободная деятельность, в которой опробуются идеальные предметы: смыслы действий, внутренние состояния или способы действия (Эльконинова, 2014).

Российская психологическая школа рассматривает сюжетно-ролевую игру как ведущую деятельность дошкольника: все важнейшие новообразования дошкольного возраста зарождаются и первоначально развиваются в игре. Игровая деятельность проходит свои этапы становления: от манипулятивных действий с предметами и ознакомительной игры через отобразительную игру к сюжетно-ролевой игре — и влияет на формирование *произвольности* поведения и всех психических процессов (Смирнова, Веракса, Бухаленкова, Рябкова, 2018).

В ходе исследования мы пытались определить закономерности развития саморегулятивных функций в раннем возрасте (0–3 лет) в зависимости от темперамента ребенка и стиля родительского взаимодействия в рамках свободного неструктурированного игрового взаимодействия (возрастные точки: 5, 10, 14, 24, 36 месяцев). В рамках исследования было важно получить ответ на вопрос о том, чем в большей степени определяются навыки саморегуляции: врожденными качествами, которые проявляются через темперамент ребенка, или воспитательной средой, т. е. тем, как родители взаимодействуют с ребенком.

Методики исследования. Применялись две парадигмы исследовательского подхода: 1) опросники для родителей (социально-эмоциональный опросник Н. Бэйли, IBQ-R); 2) экспертное оценивание взаимодействия ребенка и родителя (PCI).

В каждой точке лонгитюда оценивались сформированность навыка саморегуляции, темперамент, особенности детско-родительского взаимодействия.

Саморегуляция ребенка оценивалась с помощью *опросника социально-эмоционального развития и адаптационных навыков Н. Бэйли, III версия* (навык «Саморегуляция»). Опросник заполняется интервьюером и включает вопросы

для родителей, оценивающие повседневные социально-эмоциональные навыки ребенка (например, навыки ухода за собой, общения и пр.).

Темперамент и индивидуальные поведенческие особенности, в том числе супер-фактор «Саморегуляция», оценивались с помощью *опросника темперамента и поведения М. Ротбан (IBQ-R)*, адаптированного для российской выборки Е. Слободской. Опросник состоит из 191 вопроса, отражающих поведение ребенка в различных сферах жизнедеятельности (сон, купание, еда и пр.) по частоте встречаемости; заполняется родителями.

Особенности детско-родительского взаимодействия (parent-child interaction) оценивались с помощью *шкалы кодирования поведения родителя SIRS* в ходе 10-минутного стандартизованного видеонаблюдения за взаимодействием ребенка и родителя с определенным набором игрушек. Поведение каждого родителя оценивалось по семи критериям: директивность, отзывчивость, эмоциональность, поддержка взаимодействия, подвижность, инициативность и оптимальность взаимодействия. Объективность, достоверность и надежность обеспечивались анализом видеозаписей двумя психологами и согласованностью их анализа PCI. По каждому критерию выставлялся балл от 0 до 3 с шагом в 0,5, где 0 — отсутствие качества, 3 — данное качество проявляется практически всегда.

Материалом послужили данные лонгитюдного исследования 74 нормотипичных детей (46 мальчиков и 28 девочек), имеющих минимальные показатели в 2 точках лонгитюда (из 5, 10, 14, 24, 36 месяцев). Критерии включения в группу: доношенность, отсутствие органических поражений, заболеваний, травм. Все родители подписывали согласие на участие в исследовании. Участие в исследовании было добровольным и неоплачиваемым.

Статистическая обработка экспериментальных данных проводилась с использованием программных пакетов SPSS. Для каждого фактора отдельно учитывался объем выборки, поскольку имели место пропуски визитов участниками исследования или незаполнение опросников, а также выход родителей из исследования до его завершения.

Были установлены следующие корреляции (с использованием *r*-критерия Пирсона):

- 1) обратная корреляция между навыком саморегуляции (Bailey) в 36 месяцев и поддержкой игрового взаимодействия родителей (Support, PCI): $r = -.701$, $p = .005$, а также отзывчивостью (Responsiveness, PCI): $r = -.618$, $p = .018$ в 14 месяцев (14 детей);
- 2) прямая корреляция между навыком саморегуляции (Bailey) в 36 месяцев и эмоциональностью родителя (PCI): $r = .650$, $p = .006$, а также инициативностью родителя (PCI): $r = .548$, $p = .006$ в 24 месяца (16 детей);
- 3) прямая корреляция навыка саморегуляции в 14 месяцев с навыком саморегуляции в 10 месяцев: $r = .395$, $p = .012$ (40 детей), а также с супер-фактором «Саморегуляция» (IBQ-R) в 10 месяцев: $r = .522$, $p = .005$ (27 детей);

4) обратная корреляция навыка саморегуляции (Bayley) в 10 месяцев с супер-фактором «Аффективность» (IBQ-R) в 5 месяцев: $r = -.525, p = .007$ (25 детей), а также с инициативностью родителя (PCI) ($r = -.414, p = .026$) и поддержкой игрового взаимодействия родителей (Support, PCI) в 5 месяцев ($r = -.472, p = .010$) (29 детей);

5) прямая корреляция навыка саморегуляции (Bayley) с супер-фактором «Саморегуляция» (IBQ-R) в 10 месяцев: $r = .552, p = .001$ (31 ребенок).

Согласно полученным данным, в формировании навыка саморегуляции в раннем детстве важную роль играют и особенности темперамента, и родительское поведение. Причем один и тот же стиль родительского взаимодействия на одном возрастном этапе может выступать как фактор, способствующий развитию саморегуляции, а на другом — как фактор, уменьшающий ее. Способность родителей гибко реагировать на детские психические изменения, которые связаны с возрастным развитием и кризисными этапами развития, может способствовать когнитивному, социальному и эмоциональному развитию ребенка (Galasyuk, Lavrova, Suleymanova, & Kiselev, 2019).

Кроме количественной обработки данных, мы анализировали содержательные особенности игры родителя с ребенком и выявили тенденцию, состоящую в том, что многие родители не умеют играть с детьми 3 лет в сюжетно-ролевые игры: предлагаемые родителями игры либо не соответствуют возрасту (манипулятивные действия в 3 года: «давай построим башенку», «покрути юлу», «кто изображен на страничке?»), либо слишком директивны (построй, положи, возьми, поиграй, покорми куклу). Такое игровое поведение родителя не может не отразиться на саморегуляции ребенка.

Данное наблюдение ставит перед психологами практическую задачу: объяснить родителям роль игры, важность учета возрастного соответствия игры, роль родителя в становлении игры и навыка саморегуляции, важность гибкого реагирования на психические изменения ребенка, связанные с возрастным развитием и кризисными этапами развития. Кроме этого важно обучать родителя играть в игры с ребенком в соответствии с его особенностями (как возрастными, так и темпераментальными).

Полученные данные отчасти подтверждают важность не просто навыка родителя поддерживать взаимодействие с игрушками (показать игрушку, назвать ее, объяснить назначение, показать, как с ней играть, поддержать продуктивность игры, помочь в использовании игрушки, найти способы помощи в игре, задать вопросы об игре, быть успешным в помощи ребенку в обращении с игрушками, включать новые элементы в игру, расширять новые варианты взаимодействия с игрушкой), но именно поддержки автономии (autonomy support) (уважение ритма игры ребенка и обеспечение его активной роли в успешном игровом взаимодействии). Поддержка родителем автономии (но не брошенности, игнорирования и изолированности) ребенка способствует активизации интереса ребенка к игре,

построению собственного игрового процесса и разворачиванию игрового сценария, а не просто овладению манипулятивной предметной деятельностью.

Полученные данные не противоречат имеющимся исследованиям. Отмечено, что высокая инициативность и эмоциональность родителя при более высоких показателях негативной реактивности приводят к более низким показателям саморегуляции. S. B. Geeraerts с соавторами в рамках лонгитюдного исследования суетливости (fussing) и плача ребенка с модулирующей ролью материнской чувствительности в 6 месяцев и саморегуляцией в 18 месяцев и 4.5 года, выяснили, что ни суетливость, ни плач, ни материнская чувствительность не предсказывали саморегуляции в раннем детстве, но отношение между младенческим беспокойством и саморегуляцией дошкольного возраста имеют *перевернутую U-образную форму только для детей матерей с высокой чувствительностью* (Geeraerts, Backer, & Stifter, 2020). Для младенцев *менее чувствительных матерей* беспокойство не было связано с более поздней саморегуляцией. И хотя эти данные не во всем подтверждают исследования других авторов, но подтверждают *теорию оптимального возбуждения*, демонстрируя, что у младенцев высокочувствительных матерей *умеренные* уровни низкой интенсивности *негативной реактивности* связаны с более высокой саморегуляцией в дошкольном возрасте.

Выводы

Саморегуляция формируется в течение всего периода раннего и дошкольного детства и определяется совокупностью многих факторов, в том числе спецификой родительского стиля взаимодействия. Предполагается, что ранняя забота влияет на структуры мозга ребенка; отвечающие за исполнительные функции, и обеспечивает ребенку социальный контекст, в котором он отрабатывает формирующиеся навыки регуляции. Вероятно, существует двунаправленное влияние между детско-родительским взаимодействием и исполнительными функциями ребенка. Влияние ранней заботы на развитие мозга может быть связано с воздействием воспитания на системы стресс-реакции ребенка. Последующее развитие лобных областей мозга будет способствовать появлению исполнительных функций, что позволит ребенку более эффективно регулировать поведение. Эта зарождающаяся саморегуляция может способствовать поддержанию гармоничного взаимодействия между родителями и ребенком, что, в свою очередь, создает для ребенка условия, благоприятные для усиления саморегуляции, и, возможно, способствует дальнейшему развитию мозга (Bernier et al., 2010).

Выделяются поведенческие вехи саморегуляции в раннем детстве: поисковое поведение (looking behavior, visual attentional control), сосредоточение, совместное внимание, тормозный контроль, указующий жест, выбор задач, активация программы. Вероятно, что именно *многомерное* понимание лучше всего отражает смысл саморегуляции (Rademacher & Koglin, 2019).

Возможно, что на разных стадиях онтогенеза саморегуляция проходит последовательно соответствующие этапы: от однокомпонентного (когда формируется сосредоточение и саморегуляция как способность успокаиваться) (Baddeley, 1986; Norman & Shallice, 1986; Posner & Petersen, 1990), через многокомпонентный этап (когда начинают активно развиваться память, тормозный контроль, внимание) (Barkley, 1997; Miyake et al., 2000), к этапу управления (когда с помощью взрослого ребенок учится фокусировать, удерживать внимание и управлять им, контролировать поведение, а затем обретает способность уже интегрировано управлять процессами, которые входят в состав саморегуляции) (Alvarez & Emory, 2006; Diamond, 2006). Данное предположение требует проверки.

Специалисты отмечают, что уже с 3 месяцев можно подкреплять и тренировать сосредоточение ребенка. Определены четыре сферы педагогического воздействия на формирование саморегуляции ребенка дошкольного возраста: мотивационно-целевой компонент (осознание и принятие цели, ее достижение, планирование деятельности), эмоционально-волевой компонент (эмоциональная устойчивость), деятельностно-практический компонент (формирование самоконтроля, взаимоконтроля, навык совместной деятельности), контрольно-рефлексивный компонент (оценка деятельности) (Винокурова, 2016).

Важным компонентом формирования саморегуляции является обучение родителей игровому взаимодействию с детьми с учетом особенностей ребенка, в том числе темперамента и возраста. В настоящее время существует множество источников, описывающих игры, которые способствуют развитию исполнительных функций, например, «Танцуй и замри» (ребенок должен затормозить все действия при слове «замри» и активизироваться, когда музыка возобновится), «Игра наоборот» (ребенок должен затормозить действие, которое ему приказано выполнить, и переключиться на противоположное) (Shaheen, 2014) или сюжетные игры, соответствующие определенному возрасту ребенка (Захарова, Моржина, 2018).

Для более достоверного описания влияния конкретных аспектов воспитания на изменение и стабильность исполнительных функций и навык саморегуляции необходимо исследовать большие выборки, в том числе детей, имеющих риски и отклонения в развитии и с различными нарушениями саморегуляции.

Литература

- Баянова, Л. Ф., Веракса, А. Н., Попова, Р. Р., Никанорова, С. А. (2018). О регуляторных функциях дошкольников в контексте нормативной ситуации. *Современное дошкольное образование*, 5(87), 4–15. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10017>
- Виленская, Г. А. (2014). Контроль поведения и развитие индивидуальности. *Образовательная политика*, 2(64), 46–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23126491>
- Виленская, Г. А. (2016). Исполнительные функции: природа и развитие. *Психологический журнал*, 37(4), 21–31. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26468884>

- Винокурова, М. А. (2016). Формирование саморегуляции дошкольников посредством адаптивных замещающих действий. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*, 5, 483–486.
- Гринспен, С., Уидер, С. (2017). *На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления*. Москва: Теревинф.
- Дикая, Л. Г. (2003). *Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход)*. Москва: Институт психологии РАН.
- Захарова, И. Ю., Моржина, Е. В. (2018). *Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр*. Москва: Теревинф.
- Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. (1989). Саморегуляция поведения в норме и патологии. *Психологический журнал*, 10(2), 122–132.
- Зотов, М. В. (2011). *Механизмы регуляции когнитивной деятельности при воздействии стрессогенных факторов (в норме и патологии)* (Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук). Санкт-Петербург.
URL: http://mprj.ru/text/t12_6_08.pdf
- Кацера, А. А., Кобзарь, А. В. (2014). Подходы к трактовке саморегуляции в психологии. *Материалы II Международной научной конференции «Психологические науки: теория и практика»* (с. 10–12). Москва: Буки-Веди.
- Конопкин, О. А. (2005). Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2(1), 27–42.
- Кузнецова, В. Б., Козлова, Е. А. (2016). Современные представления о самоконтроле: обзор зарубежной литературы. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 9(3), 84–94.
- Монроз, А. В. (2015). Индивидуально-типологические особенности структуры волевых качеств на ранних этапах становления волевой саморегуляции. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 2, 63–76.
URL: <https://msupsy.ru/articles/detail.php?article=6084&ysclid=lgufu9o2pw149570409>
- Моросанова, В. И. (2010). Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 1, 36–45.
URL: <https://msupsy.ru/articles/article/4222/?ysclid=lgufw94m24251870358>
- Паникратова, Я. Р., Власова, Р. М., Синицын, В. Е., Печенкова, Е. В. (2017). Состояние регуляторных функций и функциональные связи дорсолатеральной префронтальной коры. *Материалы конференции «Когнитивная наука в Москве: новые исследования», 15 июня 2017 г.* Москва: Буки Веди, ИППИП.
URL: https://conf.virtualcoglab.ru/2017/Proceedings/pdf/Panikratova_etal_CogSci2017.pdf
- Седова, Е. О. (2014). Этапы сенсомоторной коррекции в развитии саморегуляции у младших школьников. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Психология*, 7(3), 47–54.
URL: <https://vestnik.susu.ru/psychology/article/view/2600?ysclid=lgugh8ahh4566057444>
- Семенова, О. А., Кошельков, Д. А., Мачинская, Р. И. (2007). Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. *Культурно-историческая психология*, 3(4), 39–49.
https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n4/Semyonova?ysclid=lgugll1fws325288732

- Слободская, Е. Р., Баирова, Н. Б., Козлова, Е. А. (2018). Регуляторные способности в детстве: современные представления и методы исследования. *Психологический журнал*, 39(4), 38–48. <https://doi.org/10.31857/S020595920000069-1>
- Смирнова, Е. О., Веракса, А. Н., Бухаленкова, Д. А., Рябкова, И. А. (2018). Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития. *Культурно-историческая психология*, 14(1), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140101>
- Эльконинова, Л. И. (2014). Полнота развития сюжетно-ролевой игры. *Культурно-историческая психология*, 10(1), 54–62.
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21375444&ysclid=lguh40bi1239923072>
- Alvarez, J. A., & Emory, E. (2006). Executive function and the frontal lobes: A meta-analytic review. *Neuropsychology Review*, 16, 17–42. <https://doi.org/10.1007/s11065-006-9002-x>
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In E. Bialystock & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (pp. 70–95). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/ACPROF%3AOSO%2F9780195169539.003.0006>
- Eiden, R. D., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: Role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology*, 43(5), 1187–1201. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1187>
- Galasyuk, I. N., Lavrova, M. A., Suleymanova, E. V., & Kiselev, S. Y. (2019). Parent Responsiveness and its Role in Neurocognitive and Socioemotional Development of One-Year-Old Preterm Infant. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(3), 86–104. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0307>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 26(1), 64–86. [http://dx.doi.org/10.1016/S0163-6383\(02\)00169-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0163-6383(02)00169-8)
- Geeraerts, S. B., Backer, P. M., & Stifter, C. A. (2020). It takes two: Infants' moderate negative reactivity and maternal sensitivity predict self-regulation in the preschool years. *Developmental Psychology*, 56(5), 869–879. <https://doi.org/10.1037/dev0000921>
- Huang, C.-Y., Cheah, C. S. L., Lamb, M. E., & Zhou, N. (2017). Associations between parenting styles and perceived child effortful control within Chinese families in the United States, the United Kingdom, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(6), 795–812. <https://doi.org/10.1177/0022022117706108>

- Hughes, C., & Devine, R. T. (2017). For better or for worse? Positive and negative parental influences on young children's executive function. *Child Development, 90*(2), 593–609. <https://doi.org/10.1111/cdev.12915>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Morasch, K. C., & Bell, M. A. (2012). Self-regulation of negative affect at 5 and 10 months. *Developmental Psychobiology, 54*(2), 215–221. <https://doi.org/10.1002/dev.20584>
- Neel, M. L. M., Stark, A. R., & Maitre, N. L. (2018). Parenting style impacts cognitive and behavioural outcomes of former preterm infants: A systematic review. *Child: Care, Health and Development, 44*(4), 507–515. <https://doi.org/10.1111/cch.12561>
- Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in research*. New York: Plenum Press.
- Poehlmann, J., Schwichtenberg, A. J. M., Shah, P. E., Schlafer, R. J., Hahn, E., & Maleck, S. (2010). The development of effortful control in children born preterm. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*(4), 522–536. <https://doi.org/10.1080/15374416.2010.486319>
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of human brain. *Annual Review of Neuroscience, 13*, 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Rademacher, A., & Koglin, U. (2019). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: A systematic review. *Early Child Development and Care, 189*(14), 2299–2317. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1450251>
- Shaheen, S. (2014). How child's play impacts executive function-related behaviors. *Applied Neuropsychology: Child, 3*(3), 182–187. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.839612>
- Ursache, A., Blair, C., Stifter, C., Voegtline, K., & The Family Life Project Investigators. (2013). Emotional reactivity and regulation in infancy interact to predict executive functioning in early childhood. *Developmental Psychology, 49*(1), 127–137. <https://doi.org/10.1037/a0027728>

Оригинал статьи получен 15 ноября 2022

Исправленная статья принята 20 декабря 2022

Об авторах:

Лаврова Мария Александровна, старший преподаватель, кафедры клинической психологии и психофизиологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия; <https://orcid.org/0000-0003-4781-9833>; ml2002@yandex.ru

About the authors:

Lavrova Mariya A., Senior Lecturer, Department of Clinical Psychology and Psychophysiology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia; <https://orcid.org/0000-0003-4781-9833>; ml2002@yandex.ru