

■ Регуляция познавательной активности детьми: феномены, методики, теоретические конструкты

А.Н. Сиднева 

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 asidneva@yandex.ru

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Произвольность, регуляторные (исполнительные) функции, метакогнитивные функции, саморегуляция, умение учиться — проблематика регуляции познавательной активности детьми описывается множеством конструктов, каждый из которых возник в рамках конкретного исследовательского направления. В этой связи актуальной задачей является анализ и сопоставление этих конструктов с единой теоретической позиции.

Цель. Выделить, описать и проанализировать взаимосвязь понятий, описывающих регуляцию познавательной активности дошкольниками и младшими школьниками исходя из положений отечественного культурно-исторического и деятельностного подхода.

Методы. В качестве метода использовался анализ конструктов, описывающих различные аспекты регуляции познавательной активности детьми, с точки зрения того, какие компоненты структуры ориентировки познавательных действий они отражают.

Результаты. В качестве компонентов регуляции чаще всего выделяются следующие функциональные компоненты ориентировки познавательных действий: постановка/принятие задачи (целеполагание, удержание задачи), построение образа ситуации действия и выяснение значения элементов ситуации для достижения цели (анализ, моделирование), планирование достижения цели (программирование, планирование, метакогнитивное планирование), контроль по ходу выполнения действия (сдерживающий контроль, метакогнитивный мониторинг), контроль результата (контроль, оценка, метакогнитивная оценка, рефлексия), модификация способов и/или постановка новых задач (коррекция, когнитивная гибкость). При этом большая часть методик диагностики регуляции оценивает лишь ее сложившейся уровень, а не зону ближайшего развития.

Выводы. Использование идеи ориентировки действий для анализа и систематизации различных исследований регуляции познавательной активности детьми является продуктивным и позволяет найти место каждого феномена в общей структуре такой регуляции. В свою очередь, разработка методик диагностики регуляции с опорой на принципы ведущей деятельности, зоны ближайшего развития ребенка и опосредования имеет важное практическое значение и открывает перспективы дальнейшего развития культурно-исторического и деятельностного подходов.

Ключевые слова: регуляция, регуляторные (исполнительные) функции, метапознание, познавательная активность, старшие дошкольники, младшие школьники

Для цитирования: Сиднева, А.Н. (2025). Регуляция познавательной активности детьми: феномены, методики, теоретические конструкты. *Национальный психологический журнал*, 20(4), 10–20. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0401>

■ Regulation of Cognitive Activity by Children: Phenomena, Diagnostics Tools, Theoretical Constructs

Anastasia N. Sidneva 

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

 asidneva@yandex.ru

ABSTRACT

Background. Regulation, regulatory (executive) functions, metacognitive functions, self-regulation, learning ability — these problems of regulating cognitive activity in children are described by a variety of constructs, each of which arise within the framework of a specific research area. In this regard, an urgent task is to analyse and compare these constructs from a single theoretical position.

Objectives. To identify, describe, and analyse the interrelationship of concepts related to the regulation of cognitive activity in preschoolers and young schoolchildren, based on the principles of the Cultural-Historical and Activity approach.

Methods. The method used was an analysis of constructs that describe various aspects of the regulation of cognitive activity in children, which are the components of the structure of orientation to the cognitive actions they represent.

Results. The following functional components of cognitive action orientation are most often distinguished as components of regulation: setting/accepting a task (goal setting, working memory), building an image of the action situation and determining the significance of the elements of the situation for achieving the goal (analysis, modelling), planning to achieve the goal (programming, planning, and metacognitive planning), monitoring the progress of the action (inhibitory control, and metacognitive monitoring), result control (control, evaluation, metacognitive evaluation, and reflection), and the modification of methods and/or setting new tasks (correction, cognitive flexibility). Most methods of regulating diagnostics only assess the current level of regulation, rather than the zone of proximal development.

Conclusions. Using the idea of action orientation to analyse and systematise various studies of the regulation of cognitive activity in children is productive and allows us to find the place of each phenomenon in the overall structure of such regulation. The development of methods for diagnosing regulation based on the principles of leading activity, the zone of proximal development, and mediation is of great practical importance and opens up prospects for further development of the Cultural-Historical and Activity approaches.

Keywords: regulation, regulatory (executive) functions, metacognition, cognitive activity, older preschoolers, younger schoolchildren

For citation: Sidneva, A.N. (2025). Regulation of cognitive activity by children: phenomena, diagnostics tools, theoretical constructs. *National Psychological Journal*, 20(4), 10–20. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0401>

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы как в психолого-педагогической науке, так и в образовательной практике растет интерес к проблеме развития регуляции детьми как своего поведения в целом, так и его конкретных видов, связанных с познавательной активностью. Умение принимать задачу, выполнять инструкции взрослого, «тормозить» импульсивные реакции, легко переключаться с одного занятия на другое, возможность планировать свою деятельность, учитывая имеющиеся ресурсы (временные, материальные, эмоциональные), отслеживать ход ее выполнения, внося коррективы, адекватно оценивать полученный результат — вот далеко не полный перечень того, что и формируется, и развивается в период от старшего дошкольного и, как минимум, до конца подросткового возраста. Очевидно, что здесь идет речь о разных способах регуляции познавательной активности, однако их систематизация осложняется тем, что перечисленные показатели описываются в науке под очень разными терминами, среди которых произвольность (Выготский, 1983; Эльконин, 1999; Мануйленко, 1948), регуляторные (исполнительные) функции (Miyake et al., 2000; Diamond, 2013), метапознание (Veenman et al., 2006; Whitebread et al., 2007), функции программирования и контроля (Ахутина и др., 2016), осознанная саморегуляция (Моросанова, 2020) и другие. За каждым из перечисленных терминов стоит свое направление исследований со своими «показателями» развития регуляции и своими диагностическими методиками. Задачей данной работы является

анализ и сопоставление основных направлений исследований регуляции познавательной активности детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста исходя из принципов культурно-исторического и деятельностного подхода в детской и педагогической психологии.

Среди существующих отечественных и зарубежных публикаций можно найти работы, в которых предпринимаются попытки сопоставления описанных выше теоретических конструктов (Моросанова, 2020; Веракса, Веракса, 2021; Сергиенко, Виленская, 2018; Микадзе, 2013; Алексеев, Рупчев, 2010; Brown, 1987; Liew, 2011; Veenman, Spaans, 2005). Однако в этих работах, как правило, производится анализ и сопоставление лишь отдельных конструктов, причем в таком анализе не всегда четко прослеживается методологическая позиция авторов. Это ставит вопрос о более полной систематизации ключевых понятий, касающихся регуляции познавательной активности с единой позиции — позиции культурно-исторического и деятельностного подхода.

Актуальность описанной проблематики обусловлена тем, что судя по результатам многочисленных исследований, регуляция уже в старшем дошкольном возрасте вносит вклад в различные аспекты развития ребенка — речевое развитие (Hughes, 1998; Blair, Razza, 2007), уровень грамотности в области чтения (McClelland et al., 2006), математические умения (Espy et al., 2004), социальную компетентность (Riggs et al., 2006) и другие показатели развития. При этом в федеральном образовательном стандарте начального образования¹ (ФГОС НОО) формирование так называемых регулятивных универсальных учебных действий наряду с познавательными и коммуникативными (все три группы объединяются в метапредметные результаты) заявляется в качестве одного из главных требований к результатам образования на этой ступени (Асмолов, 2008), однако ни на уровне руководства образовательными учреждениями, ни на уровне педагогов нет четкого представления о том, как именно такие универсальные действия необходимо формировать.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Регуляция познавательной активности: основные направления исследований

Проблема регуляции познавательной активности детьми возникла и существует в рамках более общей проблемы регуляции поведения и психических явлений (процессов, состояний, свойств) человеком (Моросанова, 2020; Сергиенко, Виленская, 2018; Панкратова, 2011; Болотова, Пурецкий, 2015). Регуляция необходима для того, чтобы человек в каждой ситуации действовал эффективно, учитывая как себя (цели, индивидуальные возможности и ресурсы), так и те конкретные условия, в которых эта активность выполняется. Непроизвольная регуляция означает автоматический выбор и исполнение действий при достаточности для этого условий, а при произвольной регуляции субъект действия вынужден намеренно регулировать отдельные параметры действий и психических процессов (Иванников, 2010). Как известно, с точки зрения П.Я. Гальперина, ситуаций полностью автоматической регуляции действий («ситуаций, где психика не нужна») у человека в принципе не существует (Гальперин, 2002), что, очевидно, позволяет говорить лишь о регуляции разной степени произвольности. Что касается регуляции только познавательной активности, то речь идет о процессе управления субъектом теми видами его активности, которые обеспечивают именно познание (задачи восприятия, внимания, мышления, запоминания и др.).

Существует достаточно много различных моделей структуры регуляции — как в целом, так и касающихся регуляции именно познания (в том числе в детском возрасте).

Так, в модели В.А. Иванникова описывается наиболее высокий, личностный уровень произвольной регуляции — волевая регуляция. С его точки зрения, о волевой регуляции можно говорить тогда, когда человек при необходимости меняет собственную мотивацию, находя новые смыслы действий или создавая дополнительные (Иванников, 2010). Волевою регуляцией можно назвать побудительную (Клейн, 2021), она предполагает переход к осознанным мотивам (Рубинштейн, 2012). В отношении познавательной активности детей проблематика волевой регуляции сближается с проблематикой автономных типов учебной мотивации, которая часто называется автономной регуляцией (Гордеева, 2020), саморегулируемого учения (Zimmerman, 1994; Pintrich, 2000; Вилкова, 2020), субъектности учения (Божович, 2005), учебной инициативы и самостоятельности (Цукерман, 2000; Цукерман, Венгер, 2010; Калацкая и др., 2025), агентности (Поливанова, Бочавер, 2022), здесь подчеркивается аспект самостоятельного инициирования и осознанного осуществления ребенком познавательной активности.

В модели В.И. Моросановой, опирающейся на работы О.А. Конопкина (Конопкин, 1995), ключевым понятием является понятие осознанной саморегуляции (Моросанова, 2020). Осознанная саморегуляция определяется как высший, рефлексивный уровень психической саморегуляции, это целостная система организации человеком своей активности с учетом различных подсистем первичных психических процессов, свойств и состояний (там же, с. 14). В осознанной регуляции выделяются четыре компонента регуляторных процессов — планирование (сознательное выдвижение, принятие и удержание целей), моделирование (анализ внешних и внутренних условий деятельности и выделение значимых для достижения цели), программирование (определение действий, способов достижения цели), контроль и оценка (сравнение результатов с прогнозом, принятие решения о коррекции и пр.). Помимо этого, В.И. Моросанова выделяет личностные

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. (2020). ФГОС, 11 декабря 2020 г. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 20.07.2025).

компоненты осознанной саморегуляции, составляющие ее индивидуальный стиль (компоненты ответственности, настойчивости, гибкости и надежности). Поскольку речь идет об осознанной саморегуляции, то методики ее диагностики предназначены для детей, которые уже в состоянии отразить особенности своей активности в процессе учения и познания, в основном это опросники, где испытуемым предлагается оценить степень своего согласия с утверждениями².

К регуляции познавательной активности также относятся феномены, описываемые термином «метапознание». Метапознание определяется как осознание и регулирование собственного познания (Flavell, 1979; Карпов, Скитяева, 2005), соответственно в нем выделяются два основных компонента — метазнание и метарегуляция (Veenman et al., 2006; Whitebread, 1999). Метазнание — осознание факторов, влияющих на процесс решения задач — своих личных особенностей, особенностей задач и особенностей выбранных стратегий. Метарегуляция — умение субъекта управлять собственным познанием (Schraw, Moshman, 1995, p. 354), которое включает три вида стратегий — стратегии планирования (отбор нужных способов и распределение ресурсов), мониторинга (отслеживание собственного понимания или успешности решения задачи) и оценки (сопоставления запланированного и полученного по факту). Опросники на метапознание используются начиная лишь с подросткового возраста, для дошкольников и младших школьников более адекватны методы наблюдения или беседы после решения задач — например, для оценки метазнания можно задать вопрос, показалась ли задача трудной, что помогло справиться, какие способы использовались (Сиднева и др., 2025). В социально-когнитивной модели саморегуляции Б. Циммермана выделяются фактически те же компоненты регуляции, что в концепции метапознания — обдумывание (постановка целей и выбор учебных стратегий или методов их достижения), исполнение (внимание, самоинструктирование и самоконтроль процесса) и саморефлексия (самооценивание, атрибуции, самореакции и адаптации) (Zimmerman, 1994, p. 1–6). В близкой к ней модели саморегулируемого учения П. Пинтрича аналогичным образом выделяются планирование, мониторинг, контроль и оценка, разница состоит в том, что здесь речь идет о регуляции одновременно на четырех уровнях — когнитивном, уровне мотивации и эмоций, поведенческом и контекстуальном (Pintrich, 2000).

В модели регуляторных или исполнительных функций (в англ. оригинале executive functions) такие функции понимаются как совокупность контролирующих процессов, которые человек использует в ситуациях невозможности или затрудненности автоматического действия (например, автоматически легче делать то, что человек уже начал делать, чем переключаться на новое, легче поддаться «искушению», чем сопротивляться ему, легче действовать по привычке, чем искать новые способы) (Diamond, 2013, p. 136). В наиболее широко используемой в настоящее время концепции А. Мияке (Miyake et al., 2000) выделены три основных типа регуляторных функций. Это, во-первых, сдерживающий контроль (inhibitory control) — способность подавлять импульсивные поведенческие и эмоциональные реакции и избирательность внимания к тому, что в данный момент требуется в задаче или ситуации. Поведенческий сдерживающий контроль можно оценить, например, методикой «Статуя» (субтест NEPSY-II³), когда ребенку предлагается простоять неподвижно в течение 75 секунд, не отвлекаясь на звуковые раздражители (постукивание карандаша, покашливание и др.), а когнитивный — методикой «Торможение» (также субтест NEPSY-II), когда ребенок должен называть предъявляемые ему геометрические фигуры по определенному правилу (например, видя квадрат, говорить круг). Второй компонент регуляторных функций — рабочая память (working memory) — способность удерживать и обновлять информацию (зрительную или слуховую), которая уже не представлена в непосредственном восприятии, и использовать ее для решения поставленной задачи. Диагностика зрительной рабочей памяти проводится по методике «Память на конструирование» (субтест NEPSY-II) — ребенка просят запомнить картинки, которые находятся в ячейках поля, а затем выбрать из набора картинки, которые ему предъявлялись, и расположить их в точности так, как было. Диагностика слухоречевой рабочей памяти проводится по методике «Повторение предложений» (субтест NEPSY-II) — ребенок должен как можно точнее повторить за экспериментатором все более усложняющиеся по количеству слов и типу грамматических конструкций предложения. Третий компонент регуляторных функций — когнитивная гибкость (cognitive flexibility) — определяется как способность быстро переключаться между разными задачами, идеями, мыслями, а также смотреть на ситуацию с разных точек зрения. Эта способность может оцениваться, например, по методике «Сортировка карт по изменяемому признаку» (Zelazo, 2006), в которой картинки нужно разложить сначала по цвету, затем по форме, а затем удерживая одновременно два признака (если на картинке есть черная рамка, то по цвету, если нет — то по форме). Считается, что на базе регуляторных функций строятся регуляторные процессы более высокого уровня (процессы рассуждения, планирования, решения задач) (Diamond, 2013, p. 136).

В рамках подхода А.Р. Лурии, развиваемого в настоящее время Т.В. Ахутиной и ее коллегами, указанные регуляторные функции прямо сопоставляются с функциями третьего блока мозга (лобных структур) — программированием и контролем (избирательной регуляцией и контролем поведения и умственной активности) (Лурия, 1973; Ахутина и др., 2016; Захарова и др., 2022). Методики диагностики программирования и контроля входят в стандартную батарею нейропсихологического обследования — они направлены на оценку точности выполнения инструкции, точности выполнения заданной программы, переключение, сдерживание автоматических реакций и прочего. С точки зрения В.И. Моросановой, «регуляторные функции являются первичной основой осознанной саморегуляции, которая, в свою очередь, интегрирует и опосредствует влияние этих функций на поведение человека» (Моросанова, 2020, с. 17).

² Так, например, для оценки программирования учащихся спрашивают, определяют ли они свои приоритеты (на чем нужно сосредоточить усилия) при подготовке к экзамену (Моросанова, 2020).

³ NEPSY (Neuropsychological Assessment) — серия нейропсихологических тестов для оценки различных аспектов развития ребенка (Korkman et al., 2007).

Отдельного упоминания заслуживают концепции регулирования процесса учения — концепции, описывающие структуру и формирование умения учиться (Талызина, 2001; Бабанский, 1981; Ильясов, 1986; Воровщиков и др., 2008; Фридман, Кулагина, 1993). В последние годы компоненты умения учиться получили название универсальных учебных действий (Асмолов, 2008). Эти умения различаются по типам — среди них выделяют организационные (планирование, контроль, оценка, корректирование, распределение учебного времени); способы эффективного осуществления собственно учения (понимания устных и письменных сообщений и общие способы решения задач) и способы эффективного осуществления отдельных когнитивных действий (внимания, запоминания, мышления) (Сиднева, 2017; Вербицкая и др., 2017).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализируя рассмотренные направления, можно увидеть, что, во-первых, на всех уровнях регуляции авторы выделяют примерно одни и те же общие компоненты:

- 1) выдвижение, принятие и/или удержание цели/задачи (личностные и мотивационные компоненты регуляции, целеполагание);
- 2) анализ ситуации и условий с целью выяснения их значения для решения задачи (анализ, моделирование);
- 3) планирование достижения цели (программирование, планирование, метакогнитивное планирование);
- 4) контроль по ходу выполнения действия (сдерживающий контроль, метакогнитивный мониторинг);
- 5) контроль результата с точки зрения соответствия цели (контроль, оценка, метакогнитивная оценка, рефлексия);
- 6) модификация/коррекция способов и/или постановка новых задач (когнитивная гибкость, коррекция).

Все эти компоненты, очевидно, не являются специфичными для решения именно познавательных задач, они характеризуют любую целенаправленную активность. При этом каждый компонент регуляции может быть реализован на разном уровне (удержание во внутреннем плане способа действий как компонент рабочей памяти на минимальном уровне и планирование как целостная деятельность на наиболее высоком).

Выделение в разных моделях одних и тех же компонентов закономерно, поскольку сама структура целенаправленной активности предполагает и постановку целей, и анализ условий, и планирование, и так далее. Однако теоретический анализ предполагает поиск ответа на вопрос о функциях и месте регуляции среди других психических явлений и процессов и о ее развитии в процессе онтогенеза. Обратимся к работам, посвященным проблеме регуляции в русле культурно-исторического и деятельностного подхода, и проанализируем с этой точки зрения рассмотренные выше модели регуляции.

Культурно-исторический и деятельностный подход к регуляции познавательной активности детьми

В работах Л.С. Выготского главным направлением развития человека вообще и ребенка в частности считался процесс овладения собственным поведением при помощи различных культурных средств (знаков) — процесс превращения натуральных психических функций в высшие (Выготский, 1983). Ключевыми здесь являются, на наш взгляд, два момента. Во-первых, у Л.С. Выготского речь не идет про какие-то особые **отдельные** процессы регуляции поведения. В его работах произвольность описывалась как наиболее важное качество любой высшей психической функции (произвольная память, внимание, восприятие, мышление, речь), за которой стоят конкретные виды поведения. Во-вторых, сама суть произвольности высших психических функций заключалась в том, что вместо непосредственного, импульсивного акта ребенок начинал опосредовать свое поведение культурными средствами: включая эти средства, он по факту управлял этим поведением. К примеру, при овладении счетом, с точки зрения Л.С. Выготского, ребенок сначала осуществляет непосредственное (импульсивное) сравнение количеств «на глаз», затем переходит к так называемой «магической» стадии счета (воспроизводя то, что делают взрослые, но не понимая сути), затем осуществляет счет с помощью внешних знаков (например, счетных палочек), и уже после этого — счет абстрактных количеств (там же, с. 161–162). Аналогичным образом Л.С. Выготским рассматривались процессы овладения высшими формами речи, памяти, внимания, мышления — регуляция здесь означала культурное опосредование решения конкретных задач вместо попыток произвольного, импульсивного, непосредственного решения. А.Н. Веракса и Н.Е. Веракса (Веракса, Веракса, 2021) подчеркивают, что процесс управления поведением по Л.С. Выготскому — это процесс овладения высшими психическими функциями, который состоит в приобретении этими функциями осознанности, опосредованности и произвольности. Таким образом, по Л.С. Выготскому, произвольность — это не отдельное умение или новообразование, это качество познавательной активности ребенка в целом, связанное с включением в эту активность культурных средств, меняющих поведение (от узелка на память до откладывания меток счетными палочками).

В работах последователей Л.С. Выготского (в первую очередь, сторонников деятельностного подхода — А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А. Венгера, А.В. Запорожца), во многом сохранилось то же самое понимание регуляции не как отдельной функции, а как характеристики конкретного вида деятельности.

Однако, во-первых, было пересмотрено представление Л.С. Выготского о психическом развитии как переплетении «натурального» и «культурного», за основу было принято положение о том, что ребенок с самого рождения является

социальным существом и развивается путем присвоения общественно-исторического опыта (Венгер, 1986, с. 216), вопрос лишь в тех формах, в которых социальный опыт опосредует психические процессы на каждой стадии онтогенеза. Так, восприятие в возрасте 3–4 лет может успешно развиваться при его опосредовании так называемыми сенсорными эталонами — общественно-выработанными эталонами величины, цвета и др. (Запорожец, 1986; Венгер, 1969). С 5–6 лет основной формой опосредования является наглядное моделирование, которое состоит в замещении реальных объектов и отношений между ними простейшими моделями, при этом развитие происходит от иконического (конкретного и обобщенного) к условно-символическому моделированию (Венгер, 1986, с. 212).

Соответственно, в рамках деятельностного подхода выделяется специфика используемых в каждом возрасте культурных средств и подчеркивается важность их целенаправленного формирования. Так, еще в ранних работах А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 1931) был получен так называемый «параллелограмм развития» — обнаружилось, что внешние, культурные средства для управления запоминанием (карточки для запоминания слов) наиболее эффективны у младших школьников — старшие дошкольники еще не могут их использовать, а взрослым это уже не нужно. В последующих исследованиях получены новые данные о динамике использования культурных средств, в целом подтвердившие наличие параллелограмма (Мещеряков и др., 2008), однако обнаружилось, что при формировании наглядного моделирования старшие дошкольники успешно могут использовать эти средства (Венгер, 1986, с. 214), а вот при низком уровне развития игры — не могут (Смирнова, Гударёва, 2005).

Второе отличие деятельностного подхода состояло в изменении единицы анализа — высшие психические функции стали пониматься как функции различных компонентов действий. Так, например, восприятие рассматривалось А.В. Запорожцем как совокупность ориентировочно-исследовательских действий, заключающихся в «моделировании воспринимаемого объекта, его свойств, что приводит к формированию образа этого объекта» (Запорожец, 1986, с. 93). Произвольное запоминание — «построение образа предмета, определяемое предстоящим использованием», то есть запоминание регулируется задачей последующего воспроизведения (Ляудис, 2011, с. 50).

Наиболее четко, с нашей точки зрения, этот подход был обоснован П.Я. Гальпериным. Психика в целом им рассматривалась как форма ориентировки в действительности, фактически — форма регуляции поведения (Гальперин, 2002, с. 148). На конкретном уровне речь шла об ориентировке (ориентировочной части) действий. В ориентировочной части действия П.Я. Гальпериным выделялась мотивационная (для чего я это делаю и каким образом это приведет к достижению цели) и операциональная части. Позднее были выделены три уровня ориентировки — смысловой, целевой и исполнительский (Подольский, 1987). Смысловой компонент обеспечивает ориентировку «в поле субъектной значимости цели и содержания осваиваемого действия» (там же, с. 46), он отвечает за включаемость формируемого действия в другие виды деятельности. Задача целевого компонента — ориентировка в функциональном предназначении действия (как конкретно способ приведет к цели). П.Я. Гальперин говорил, собственно, о третьем компоненте — исполнительской ориентировке. В составе такой ориентировки четыре этапа:

- 1) построение образа ситуации действия (в каких условиях мне нужно достичь цели);
- 2) выяснение того, какие элементы ситуации важны для достижения цели действия (а какие — просто условия или средства) (анализ ситуации);
- 3) построение плана или программы действия (как достичь цели);
- 4) контроль и коррекция как самого решения, так и плана (с точки зрения того, что после решения задачи в нем можно и нужно изменить).

Первый компонент исполнительской ориентировки может разрастаться в целостную деятельность восприятия, второй и третий — мышления, четвертый — внимания (как свернутого контроля) и памяти (то, что мне как субъекту важно учесть в следующий раз).

Отдельными аспектами регуляции, связанными с качеством используемых средств/способов, можно считать приобретаемые формирующимся действием так называемых «вторичных» свойств — ориентировка на существенное в материале (культурный, общественно-выработанный способ действия) против ориентировки на случайное или бросающееся в глаза (разумность), понимание границ способа против решения только этой, частной задачи (обобщенность), умение объяснить, что я делаю, против «бессознательного» решения (сознательность), понимание оснований (почему надо действовать именно так) против «мне так сказали» (критичность) (Гальперин, 2002).

Как формируется так понимаемая регуляция? Очевидно, только через формирование самих предметных действий — по факту, действий как **культурных** способов достижения целей. П.Я. Гальперин стоял на общей теоретической позиции, согласно которой обучение ведет за собой развитие, и формирование новых процессов — это наиболее важный метод их исследования (Гальперин, 1966; Фролов, Лидерс, 1991).

Третьим отличием является то, что в культурно-исторической и деятельностной парадигме даже сама диагностика произвольности или регуляции должна осуществляться через экспериментально-генетическое исследование, предполагающее одновременно и формирование этой «произвольности». Для такой диагностики прежде всего необходимо учитывать зону ближайшего развития ребенка. Это означает, что, во-первых, нужно предлагать задачи (действия), связанные с ведущей деятельностью в этом возрасте (деятельностью, в которой развиваются ключевые возрастные новообразования), и, во-вторых, предлагать воспользоваться общественно-выработанными культурными средствами (способами) решения

этих задач, формируя их (Веракса и др., 2025). Это позволит увидеть функционирование и развитие каждого конкретного компонента (или аспекта) регуляции.

В качестве примера можно привести варианты модификации диагностики одного из компонентов регуляторных функций — сдерживающего контроля. В отношении данного компонента, по сути, идет речь о контроле как компоненте ориентировки, позволяющим субъекту отслеживать, выполняется ли действие в соответствии с правилом в целом, и в ситуации наличия помех, в частности. Важно то, что при диагностике ребенку должны предлагаться средства такого контроля, чтобы измерялся не наличный уровень владения действиями, а зона его ближайшего развития. Здесь важно вспомнить классическое исследование З.В. Мануйленко (Мануйленко, 1948), в котором для диагностики произвольности (умения удерживать неподвижность позы) детям предлагалось поиграть в часового, который охраняет фабрику (и именно поэтому должен стоять неподвижно!), что существенно увеличило время удержания неподвижности. Повторение исследования З.В. Мануйленко Е.О. Смирновой спустя полвека показало то же увеличение времени сдерживания, однако обнаружилась зависимость возможности использовать такое культурное средство от уровня развития игровой деятельности ребенка (Смирнова, Гударёва, 2005). Таким образом, для диагностики важны и сами по себе культурные средства (способы) и их адекватность ведущей деятельности. Интересно, что результаты сравнения данных, полученных при использовании методик на оценку регуляторных функций с данными методик А.Л. Венгера («Схематизация», «Самое непохожее» и другие) показали, что за ними стоят схожие феномены (Алмазова и др., 2016). Все указанные компоненты регуляции на этом уровне формируются в рамках дошкольного возраста (в первую очередь, в игре).

Итак, с точки зрения культурно-исторического и деятельностного подходов регуляция развивается в процессе овладения ребенком культурными способами (ориентировкой) новых действий, а не как отдельная «система» или «способность». В пользу этой идеи, в частности, говорят некоторые исследования в русле проблематики общеучебных умений — в них достаточно давно показано, что регуляция процесса учения и познания тесно связана с овладением качественными предметными знаниями (Glaser, 1988; Chi, 1978; Rohwer, Thomas, 1989), то есть владение такими знаниями и умениями как общими способами выполнения каких-либо действий позволяет быстрее достигать целей и учитывать максимум условий — то есть, очевидно, обеспечивает регуляцию. Об этом же говорят и исследования в русле самого культурно-исторического и деятельностного подхода. В теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова (Давыдов, 1992; Цукерман, Венгер, 2010): формирование у младших школьников учебных (казалось бы, достаточно обобщенных) действий (постановка учебной задачи, поиск и выделение существенного отношения объектов, моделирование этого отношения, действие преобразования модели для решения конкретных задач, действия контроля и оценки), как и операций теоретического мышления (содержательный анализ, планирование, рефлексия) может реализоваться только при усвоении детьми теоретических понятий как выработанных в культуре общих способов действий, то есть на специфическом содержании (Цукерман, Венгер, 2010).

ВЫВОДЫ

Проведенный нами сопоставительный анализ разных подходов к регуляции познавательной активности детьми показал, что, во-первых, продуктивным является использование для систематизации этих подходов идеи ориентировки действий, это позволяет найти место каждого феномена в общей структуре такой регуляции. Во-вторых, что существует проблема — регуляция зачастую рассматривается как мета-умение, никак не связанное с культурным предметным содержанием, на котором она диагностируется и формируется, и с ведущей деятельностью этого возрастного периода. Это открывает широкие перспективы для дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алексеев, А.А., Рупчев, Г.Е. (2010). Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия. *Психологические исследования*, 3(12), 1–10. <https://doi.org/10.54359/ps.v3i12.903>
- Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Веракса, А.Н. (2016). Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария. *Национальный психологический журнал*, (2), 14–22. <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0402>
- Асмолов, А.Г. (ред.). (2008). Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. Москва: Изд-во «Просвещение».
- Ахутина, Т.В., Корнеев, А.А., Матвеева, Е.Ю. (2016). Развитие функций программирования и контроля у детей 7–9 лет. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (1), 42–63. <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.01.42>
- Бабанский, Ю.К. (1981). Рациональная организация учебной деятельности. Москва: Изд-во «Знание».
- Божович, Е.Д. (ред.). (2005). Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования. Москва: Изд-во «ПЕР СЭ».
- Болотова, А.К., Пурецкий, М.М. (2015). Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе. *Культурно-историческая психология*, 11(3), 64–74. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110306>
- Венгер, Л.А. (ред.). (1969). Генезис сенсорных способностей. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Венгер, Л.А. (ред.). (1986). Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. Москва: Изд-во «Педагогика».

- Веракса, А.Н., Веракса, Н.Е. (2021). Взаимосвязь метапознания и регуляторных функций в детстве: культурно-исторический контекст. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (1), 79–113. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.04>
- Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н., Вересов, Н.Н., Собкин, В.С. (2025). Проблема диагностики в культурно-историческом контексте. *Клиническая и специальная психология*, 14(1), 5–18. <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140101>
- Вербицкая, Л.А., Зинченко, Ю.П., Малых, С.Б., Тихомирова, Т.Н. (2017). Когнитивные основы успешности обучения русскому языку: кросскультурное исследование. *Вопросы психологии*, (1), 26–40.
- Вилкова, К.А. (2020). Измерение саморегулируемого обучения: обзор инструментов. *Современная зарубежная психология*, 9(2), 123–133. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090211>
- Воровщиков, С.Г., Орлова, Е.В., Каюда, Г.П., Гладик, Н.В. (2008). Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников: управленческий и методический аспекты. Москва: Изд-во «5 за знание».
- Выготский, Л.С. (1983). История развития высших психических функций. В кн.: *Собрание сочинений: в 6 тт.* Т. 3. Проблемы развития психики. Под ред. А.М. Матюшкина. (С. 5–329). Москва: Изд-во «Педагогика».
- Гальперин, П.Я. (1966). Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления. *Вопросы психологии*, (4), 128–135.
- Гальперин, П.Я. (2002). Лекции по психологии. Москва: Изд-во «Книжный Дом Университет».
- Гордеева, Т.О. (2020). Психология мотивации достижения. Москва: Изд-во «Смысл».
- Давыдов, В.В. (ред.). (1992). Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Москва: Изд-во «Педагогика».
- Захарова, М.Н., Мачинская, Р.И., Агрис, А.Р. (2022). Управляющие функции мозга и готовность к систематическому обучению у старших дошкольников. *Культурно-историческая психология*, 18(3), 81–91. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180311>
- Иванников, В.А. (2010). Воля. *Национальный психологический журнал*, 1(3), 97–102.
- Ильясов, И.И. (1986). Структура деятельности учения. Москва: Изд-во МГУ.
- Калацкая, Н.Н., Валеева, Р.А., Полякова, О.В., Сунгатулина, Д.Д., Латыпова, Л.А., Сиразеева, А.Ф., Горелова, Ю.Н. (2025). Академическая вовлеченность: осмысление понятия. *Образование и саморазвитие*, 20(1), 151–166. <https://doi.org/10.26907/esd.20.1.11>
- Карпов, А.В., Скитяева, И.М. (2005). Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: Изд-во ИП РАН.
- Клейн, К.Г. (2021). Типы мотивационной регуляции: теоретическая значимость конструкта и проблема его измерения. *Современная зарубежная психология*, 10(1), 125–131. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100112>
- Конопкин, О.А. (1995). Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*, (1), 5–13.
- Леонтьев, А.Н. (1931). Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. Москва; Ленинград: Изд-во «Учпедгиз».
- Лурия, А.Р. (1973). Основы нейропсихологии. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Ляудис, В.Я. (2011). Память в процессе развития. Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК».
- Мануйленко, З.В. (1948). Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. *Известия АПН РСФСР*, (14), 89–123.
- Мещеряков, Б.Г., Моисеенко, Е.В., Конторина, В.В. (2008). Параллелограмм развития памяти: не миф, но требует уточнения. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*, (1).
- Микадзе, Ю.В. (2013). Нейропсихологический контекст понятия «регуляция психической деятельности». В кн.: *Медицинская (клиническая) психология: традиции и перспективы*. Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Роциной. (С. 181–187). Москва: Изд-во МГППУ, «НЦПЗ» РАМН.
- Моросанова, В.И. (2020). Развитие ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции достижения целей и саморазвития человека. В кн.: *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени*. Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. (С. 11–36). Москва, Санкт-Петербург: Изд-во «Нестор-История».
- Панкратова, Т.М. (2011). Саморегуляция в социальном поведении. Ярославль: Изд-во ЯрГУ.
- Подольский, А.И. (1987). Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. Москва: Изд-во МГУ.
- Поливанова, К.Н., Бочавер, А.А. (2022). Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? *Психологическая наука и образование*, 27(3), 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Рубинштейн, Л.С. (2012). Бытие и сознание. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».
- Сергиенко, Е.А., Виленская, Г.А. (2018). Контроль поведения — интегративное понятие психической регуляции. В кн.: *Разработка понятий современной психологии*. Под ред. Е.А. Сергиенко, А.Л. Журавлева. (С. 343–378). Москва: Изд-во ИП РАН.
- Сиднева, А.Н. (2017). Проблематика умения учиться в отечественной психологии образования: обзор основных концепций. *Психологическая наука и образование*, 22(6), 56–67. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220605>
- Сиднева, А.Н., Ощепкова, Е.С., Баянова, Л.Ф. (2025). Оценка метапознания у детей 5–6 лет: к вопросу о разработке методики. *Российский психологический журнал*, 22(2), 57–76. <https://doi.org/10.21702/71rq8x38>
- Смирнова, Е.О., Гударёва, О.В. (2005). Состояние игровой деятельности современных дошкольников. *Психологическая наука и образование*, 10(2), 76–86.
- Талызина, Н.Ф. (2001). Педагогическая психология. Москва: Изд-во «Академия».
- Фридман, Л.М., Кулагина, И.Ю. (1993). Формирование общеучебных умений у школьников. Кемерово: Изд-во Кемеровского областного института усовершенствования учителей.
- Фролов, Ю.И., Лидерс, А.Г. (1991). Формирование психических процессов как метод исследования в психологии. Москва: Изд-во МГУ.
- Цукерман, Г.А. (2000). Как младшие школьники учатся учиться? Москва; Рига: Изд-во педагогич. центра «Эксперимент».
- Цукерман, Г.А., Венгер, А.Л. (2010). Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования. *Психологическая наука и образование*, 15(4), 77–90.
- Эльконин, Д.Б. (1999). Психология игры. Москва: Изд-во «Владос».

- Blair, C., Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. In: F.E. Weinert, R.H. Kluwe, (eds). *Metacognition, motivation, and understanding*. (pp. 65–116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publ.
- Chi, M.T.H. (1978). Knowledge structures and memory development. In: R. Siegler, (ed.). *Children's thinking: what develops?* (pp. 73–96). Hillsdale: Erlbaum Publ.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Espy, K.A., McDiarmid, M.D., Cwik, M.F., Senn, T.E., Hamby, A., Stalets, M.M. (2004). The contributions of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465–486. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Glaser, R. (1988). Cognitive science and education. *International Social Science Journal: Cognitive Science*, 40(1), 21–44.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 233–253. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00921.x>
- Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S.L. (2007) NEPSY II. Administrative manual. San Antonio: Psychological Corporation Publ.
- Liew, J. (2011). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105–111. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x>
- McClelland, M.M., Acock, A.C., Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- 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>
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner, (eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp. 451–502). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Riggs, N.R., Jahromi, L.B., Razza, R.P., Dillworth-Bart, J.E., Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Rohwer, W.D., Thomas, J.W. (1989). Domain-specific knowledge, metacognition, and the promise of instructional reform. In: C.B. McCormick, G.E. Miller, M. Pressley, (eds.). *Cognitive strategy research: from basic research to educational applications*. (pp. 104–132). New York: Springer Publ.
- Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/bf02212307>
- Veenman, M.V.J., Spaans, M.A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159–176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>
- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino-Pasternak, D.P., Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433–455. <https://doi.org/10.1891/194589507787382043>
- Whitebread, D. (1999). Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 489–507.
- Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1, 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D.H. Schunk, B.J. Zimmerman, (eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp. 1–19). New York: Guilford Press.

REFERENCES

- Akhutina, T.V., Korneev, A.A., Matveeva, E.Yu. (2016). The dynamics of executive functions in children of 7–9 years old. *Lomonosov Psychology Journal*, (1), 42–63. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.01.42>
- Alekseev, A.A., Rupchev, G.E. (2010). The notion of executive functions in psychological studies: perspectives and contradictions. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 3(12). (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v3i12.903>
- Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, A.N. (2016). The voluntariness in the preschool age: a comparative analysis of various approaches and diagnostic tools. *National Psychological Journal*, (2), 14–22. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0402>
- Asmolov, A.G. (ed.). (2008). How to design Universal Learning activities in Elementary school: from action to thought: a teacher's manual. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.)
- Babansky, Yu.K. (1981). Rational organization of educational activities. Moscow: Znanie Publ. (In Russ.)
- Blair, C., Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bolotova, A.K., Puresky, M.M. (2015). Concepts of self-regulation: a historical retrospective. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 11(3), 64–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2015110306>
- Bozhovich, E.D. (ed.). (2005). The development of the subject of education: problems, approaches, research methods. Moscow: PER SE Publ. (In Russ.)
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. In: F.E. Weinert, R.H. Kluwe, (eds). *Metacognition, motivation, and understanding*. (pp. 65–116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publ.
- Chi, M.T.H. (1978). Knowledge structures and memory development. In: R. Siegler, (ed.). *Children's thinking: what develops?* (pp. 73–96). Hillsdale: Erlbaum Publ.

- Davydov, V.V. (ed.). (1992). Mental development of younger schoolchildren: an experimental psychological study. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Elkonin, D.B. (1999). Psychology of the game. Moscow: Vldos Publ. (In Russ.)
- Espy, K.A., McDiarmid, M.D., Cwik, M.F., Senn, T.E., Hamby, A., Stalets, M.M. (2004). The contributions of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465–486. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Friedman, L.M., Kulagina, I.Y. (1993). Formation of general academic skills among schoolchildren. Kemerovo: Kemerovo Regional Institute of Teacher Improvement Publ. (In Russ.)
- Frolov, Yu.I., Leaders, A.G. (1991). Formation of mental processes as a research method in psychology. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Galperin, P.Ya. (1966). The method of “slices” and the method of step-by-step formation in the study of children’s thinking. *Voprosy Psikhologii*, (4), 128–135. (In Russ.)
- Galperin, P.Ya. (2002). Lectures on psychology. Moscow: Knizhnyi Dom Universitet Publ. (In Russ.)
- Glaser, R. (1988). Cognitive science and education. *International Social Science Journal: Cognitive Science*, 40(1), 21–44.
- Gordeeva, T.O. (2020). Psychology of Achievement Motivation. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 233–253. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00921.x>
- Ilyasov, I.I. (1986). The structure of the activity of the teaching. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Ivannikov, V.A. (2010). Volition. *National Psychological Journal*, 1(3), 97–102. (In Russ.)
- Kalatskaya, N.N., Valeeva, R.A., Polyakova, O.V., Sungatullina, D.D., Latypova, L.A., Sirazeeva, A.F., Gorelova, Yu.N. (2025). Academic Engagement: Conceptualizing the Notion. *Education and Self Development*, 20(1), 151–166. <https://doi.org/10.26907/esd.20.1.11>
- Karpov, A.V., Skityaeva, I.M. (2005). Psychology of metacognitive personality processes. Moscow: IP RAS Publ. (In Russ.)
- Klein, K.G. (2021). Perceived locus of causality: theoretical significance and the problem of measurement. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 10(1), 125–131. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100112>
- Konopkin, O.A. (1995). Mental self-regulation of voluntary human activity (the structural and functional aspect). *Voprosy Psikhologii*, (1), 5–13. (In Russ.)
- Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S.L. (2007) NEPSY II. Administrative manual. San Antonio: Psychological Corporation Publ.
- Leontiev, A.N. (1931). The development of memory: An experimental study of higher psychological functions. Moscow; Leningrad: Uchpedgiz Publ. (In Russ.)
- Liew, J. (2011). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105–111. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x>
- Luria, A.R. (1973). Fundamentals of neuropsychology. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Lyaudis, V.Ya. (2011). Memory in the process of development. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODEK Publ. (In Russ.)
- Manuylenko, Z.V. (1948). The development of arbitrary behavior in preschool children. *Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR*, (14), 89–123. (In Russ.)
- McClelland, M.M., Acock, A.C., Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- Meshcheryakov, B.G., Moiseenko, E.V., Kontorina, V.V. (2008). The parallelogram of memory development: not a myth, but requires specification. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna» = Dubna Psychological Journal*, (1). (In Russ.)
- Mikadze, Yu.V. (2013). The neuropsychological context of the concept of “regulation of mental activity”. In: N.V. Zvereva, I.F. Roshchina, (eds.). Medical (clinical) psychology: traditions and perspectives. (pp. 181–187). Moscow: MSUPE, FSBSI MHRC Publ. (In Russ.)
- 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>
- Morosanova, V.I. (2020). Development of a resource-based approach to the study of conscious self-regulation of achieving goals and human self-development. In: Y.P. Zinchenko, V.I. Morosanova, (eds.). Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of the time. (pp. 11–36). Moscow, Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ. (In Russ.)
- Pankratova, T.M. (2011). Self-regulation in social behavior. Yaroslavl: YarSU Publ. (In Russ.)
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner, (eds.). Handbook of self-regulation. (pp. 451–502). San Diego: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Podolsky, A.I. (1987). The formation of cognitive action: scientific abstraction and reality. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Polivanova, K.N., Bocharov, A.A. (2022). Is students’ autonomy possible at contemporary school? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 27(3), 6–15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Riggs, N.R., Jahromi, L.B., Razza, R.P., Dillworth-Bart, J.E., Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Rohwer, W.D., Thomas, J.W. (1989). Domain-specific knowledge, metacognition, and the promise of instructional reform. In: C.B. McCormick, G.E. Miller, M. Pressley, (eds.). Cognitive strategy research: from basic research to educational applications. (pp. 104–132). New York: Springer Publ.
- Rubinstein, L.S. (2012). Being and consciousness. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/bf02212307>
- Sergienko, E.A., Vilenskaya, G.A. (2018). Behavior control is an integrative concept of mental regulation. In: E.A. Sergienko, A.L. Zhuravlev, (eds.). Development of concepts of modern psychology. (pp. 343–378). Moscow: IP RAE Publ. (In Russ.)

- Sidneva, A.N. (2017). The Problem of Learning Skills in Russian Educational Psychology: A Review of the Main Concepts. *Psychological Science and Education*, 22(6), 56–67. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2017220605>
- Sidneva, A.N., Oshchepkova, E.S., Bayanova, L.F. (2025). Assessment of Metacognition in Children Aged 5–6: Towards the Development of a Methodology. *Russian Psychological Journal*, 22(2), 57–76. (In Russ.) <https://doi.org/10.21702/71rq8x38>
- Smirnova, E.O., Gudareva, O.V. (2005). The game activity state of modern preschool children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 10(2), 76–86. (In Russ.)
- Talyzina, N.F. (2001). Educational psychology. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Veenman, M.V.J., Spaans, M.A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159–176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>
- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M., Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Venger, L.A. (ed.). (1969). The genesis of sensory abilities. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Venger, L.A. (ed.). (1986). The development of cognitive abilities in the process of preschool education. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Veraksa, A.N., Veraksa, N.E. (2021). Interconnection of meta-cognition and executive functions in childhood: cultural-historical context. *Lomonosov Psychology Journal*, (1), 79–113. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.04>
- Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Veresov, N.N., Sobkin, V.S. (2025). The problem of diagnosis in a cultural and historical context. *Clinical and Special Psychology*, 14(1), 5–18. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/cpse.2025140101>
- Verbitskaya, L.A., Zinchenko, Yu.P., Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N. (2017). Cognitive foundations of successful Russian language learning: a cross-cultural study. *Voprosy Psikhologii*, (1), 26–40. (In Russ.)
- Vilkova, K.A. (2020). Measuring self-regulated learning: a review of questionnaires. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(2), 123–133. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090211>
- Vorovshchikov, S.G., Orlova, E.V., Kayuda, G.P., Gladik, N.V. (2008). How to effectively develop logical thinking in younger schoolchildren: managerial and methodological aspects. Moscow: 5 za znanie Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (1983). The history of the development of higher mental functions. In: A.M. Matyushkin, (ed.). Collected works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of mental development. (pp. 5–329). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino-Pasternak, D.P., Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433–455. <https://doi.org/10.1891/194589507787382043>
- Whitebread, D. (1999). Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 489–507.
- Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I., Agris, A.R. (2022). Brain executive functions and learning readiness in senior preschool age. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 81–91. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180311>
- Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. The mental development of a child. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1, 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D.H. Schunk, B.J. Zimmerman, (eds.). Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. (pp. 1–19). New York: Guilford Press.
- Zuckerman, G.A. (2000). How younger students learn to learn? Moscow; Riga: Pedagogical center "Experiment" Publ. (In Russ.)
- Zuckerman, G.A., Venger, A.L. (2010). Development of learning autonomy by the means of school education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 15(4), 77–90. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ/ ABOUT THE AUTHOR



**Анастасия Николаевна
Сиднева**

Anastasia N. Sidneva

Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, asidneva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>

Cand. Sci. (Psychol.), Associate Researcher at the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, asidneva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>

Поступила 10.04.2025. Получена после доработки
20.07.2025. Принята в печать 20.08.2025.

Received 10.04.2025. Revised
20.07.2025. Accepted 20.08.2025.