

Горюнова Елизавета Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Пирязева Марина Владимировна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ
ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК ПРЕДИКТОРЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

***Аннотация:** статья посвящена теоретическому анализу феномена самостоятельности подростков с задержкой психического развития (ЗПР) сквозь призму концепции осознанной саморегуляции В.И. Моросановой. Регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства рассматриваются как система предикторов, детерминирующих способность к автономному функционированию в учебной деятельности. Обосновывается, что дефицитарность звеньев планирования, программирования и оценивания результатов в сочетании с низкой регуляторной гибкостью создает феномен «выученной беспомощности» и блокирует переход от внешней стимуляции к самодетерминированному поведению. Особое внимание уделено терминологическому анализу понятий «саморегуляция» и «самостоятельность» и их операционализации в контексте дизонтогенеза.*

***Ключевые слова:** саморегуляция, самостоятельность, задержка психического развития, подростковый возраст, регуляторные процессы, регуляторно-личностные свойства.*

Проблема формирования самостоятельности у подростков с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее социально значимых в современной системе специальной психологии и педагогики. Принято полагать, что именно дефицит автономного поведения, а не узкопредметные знания, становится ведущим барьером на пути социализации и профессионального самоопределения данной категории обучающихся [4]. Вместе с тем, в научной литературе до сих пор сохраняется терминологическая разрозненность: самостоятельность нередко редуцируется до внешне наблюдаемого параметра – выполнения задания без помощи взрослого, в то время как ее глубинная психологическая природа, связанная с механизмами саморегуляции, остается недостаточно раскрытой.

Теоретической базой, позволяющей преодолеть этот разрыв, выступает концепция осознанной саморегуляции учебной деятельности, разработанная В.И. Моросановой [1; 2]. В отличие от феноменологически ориентированных подходов, данная концепция предлагает четкий структурно-функциональный каркас, описывающий то, как именно внутренняя регуляторная активность субъекта трансформируется в наблюдаемое самостоятельное поведение. Это делает модель Моросановой содержательно ценной для анализа дизонтогенетических вариантов развития, в частности, при ЗПР, где системная незрелость регуляторных механизмов выступает первичным звеном дефицита самостоятельности. В трудах В.И. Моросановой и О.А. Конопкина [3] осознанная саморегуляция рассматривается как системно организованный психический процесс по построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленной на достижение принимаемых субъектом целей. Саморегуляция выступает более широким понятием, включающим как процессуальный, так и личностный аспекты. Самостоятельность же трактуется, в контексте нашего теоретического исследования, не как отдельная черта характера, а как результирующая, поведенческая форма проявления зрелой саморегуляции – способность субъекта к автономной организации деятельности в отсутствие внешнего контроля, основанная на интериоризированных

регуляторных схемах [4]. Таким образом, мы можем заключить, что самостоятельность является продуктом эффективного функционирования всей системы осознанной саморегуляции, ее интегративным показателем. Стойкость дефицита самостоятельности при ЗПР может быть обусловлена конструктом «выученной беспомощности» (М. Селигман) [5], поскольку длительная неуспешность в условиях несоответствия регуляторных возможностей требованиям среды закономерно формирует отказ от поисковой активности.

В своей концепции В.И. Моросанова выделяет в структуре осознанной саморегуляции два взаимосвязанных блока: регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства [1; 2]. Первый блок представляет собой динамическую, разворачивающуюся во времени функциональную систему и включает планирование целей, моделирование значимых для достижения цели условий, программирование исполнительских действий, оценивание и коррекцию результатов. Второй блок характеризует устойчивые личностные особенности, обеспечивающие эффективность протекания регуляторных процессов, и включает регуляторную гибкость, инициативность и собственно самостоятельность как регуляторно-личностное качество. Важно упомянуть, что в данной модели самостоятельность одновременно входит в номенклатуру регуляторно-личностных свойств, а также является итоговым продуктом согласованной работы всей системы, что придает анализу предикторов особую сложность, поскольку дефицит в любом из компонентов неизбежно отражается на результирующей способности к автономному поведению.

Обращаясь к первому регуляторному процессу – планированию целей, – следует отметить, что он представляет собой исходное звено регуляторного цикла и заключается в выдвижении, конкретизации и удержании целей деятельности. У подростков с нормативным развитием к данному возрасту формируется способность к иерархизации мотивов и постановке отсроченных целей, что является прямой проекцией созревания лобных структур мозга [6]. Для подростков с ЗПР характерен феномен «короткой мотивационной перспективы»: цель, даже если она вербально сформулирована совместно со взрослым, быстро

теряет побудительную силу, уступая место ситуативным стимулам. В терминах А.Н. Леонтьева это можно описать как разрыв между «знаемым» и «реально действующим» мотивами. Следовательно, несформированность звена планирования выступает первым и, возможно, ключевым предиктором, поскольку без устойчивого целевого вектора вся последующая архитектура саморегуляции оказывается лишенной стержня.

Вслед за планированием в регуляторном цикле разворачивается моделирование значимых условий – процесс выделения и анализа существенных обстоятельств, которые необходимо учесть для достижения цели. Данный компонент тесно связан с ориентировочной основой действия и, в нейропсихологической парадигме А.Р. Лурии, опирается на работу третичных зон коры, ответственных за симультанный анализ и синтез информации. У подростков с ЗПР выявляется дефицит ориентировочной деятельности: они склонны выделять случайные, несущественные признаки ситуации, не дифференцируя главное и второстепенное, что проявляется в неспособности правильно оценить учебную задачу, ее условия и требования. Результатом становится неадекватное распределение усилий и быстрое истощение мотивационного ресурса. Предиктивная роль данного компонента заключается в том, что ошибка на этапе ориентировки делает невозможным эффективное выполнение последующих операций даже при сохранном исполнительском звене.

Переходя к программированию действий, отметим, что этот процесс предполагает выстраивание пошагового алгоритма достижения цели и опирается на сукцессивные синтезы, обеспечиваемые работой премоторных отделов коры [6]. У многих подростков с ЗПР, особенно церебрально-органического генеза, регистрируется функциональная незрелость данных структур, что клинически выражается в трудностях построения серийной организации движений и действий. В учебной деятельности такой дефицит оборачивается невозможностью самостоятельно выстроить план сочинения, решить многоходовую математическую задачу или последовательно выполнить лабораторную работу. Подросток может знать отдельные операции, но не способен синтезировать их в целостную про-

грамму, что делает звено программирования критическим предиктором операциональной несамостоятельности.

Завершающим процессом регуляторного цикла является оценивание результатов – сличение полученного результата с запланированной целью и, при необходимости, коррекция действий. У подростков с ЗПР обнаруживается незрелость внутренних критериев оценки: самооценка в учебной деятельности неустойчива, зависит от внешнего подкрепления и часто носит аффективно-ситуативный характер [1]. Отсутствие точного внутреннего эталона и критичности к собственным ошибкам приводит к тому, что коррекционная петля регуляции не замыкается: подросток не может самостоятельно оценить успешность своего действия и, следовательно, не способен внести поправки без указаний педагога, что делает его перманентно зависимым от внешнего контролера.

Что касается регуляторно-личностных свойств, здесь ведущую роль играет регуляторная гибкость – способность перестраивать программу действий при изменении условий задачи или возникновении непредвиденных обстоятельств, обеспечивающая адаптивность всей регуляторной системы [2]. Подростки с ЗПР демонстрируют выраженную ригидность регуляторных схем: усвоенный алгоритм с трудом переносится на аналогичные, но видоизмененные задания. Низкая регуляторная гибкость является предиктором того, что даже сформированные навыки не будут использоваться подростком вариативно, а значит, и истинная самостоятельность не возникнет. В свою очередь, самостоятельность как регуляторно-личностное свойство, выступающее в модели Моросановой автономностью в организации и контроле собственной активности, формируется через интериоризацию регуляторных процессов и составляет высший уровень их развития. При ЗПР мы сталкиваемся с феноменом, который можно обозначить как «диссоциация самостоятельности»: на уровне деклараций подросток стремится к автономии, провозглашая чувство взрослости, характерное для данного возрастного периода, но на уровне практической реализации регуляторных функций демонстрирует полную зависимость от взрослого [4]. Этот

разрыв между интенциональной и операциональной сторонами деятельности составляет ядро проблемы.

Проведенный анализ позволяет выстроить иерархическую систему предикторов самостоятельного поведения. Первичным звеном выступает дефицитарность процесса планирования – без способности к самостоятельному целеполаганию активность подростка всегда останется реактивной, побуждаемой извне. Вторичным, усиливающим звеном является незрелость программирования, лишаящая деятельность планомерности. Завершает блокировку автономии слабость оценивания, не позволяющая корректировать ошибки и накапливать регуляторный опыт. Длительное пребывание в ситуации, когда регуляторные возможности подростка хронически не соответствуют требованиям учебной среды, закономерно формирует выученную беспомощность (М. Селигман) [5]: подросток с ЗПР усваивает, что его усилия не приводят к успеху, и прекращает попытки самостоятельного поиска решения. Это вторичное мотивационное осложнение еще больше маскирует первичный регуляторный дефицит и требует специальных психолого-педагогических интервенций.

Таким образом, концепция осознанной саморегуляции учебной деятельности В.И. Моросановой предоставляет надежную теоретическую рамку для объяснения дефицита самостоятельности при ЗПР и органично интегрируется с классическими подходами – от культурно-исторической теории до современных исследований исполнительных функций. Анализ показывает, что самостоятельность не может быть сформирована путем простого тренинга навыков: она является производной от системного функционирования всех регуляторных компонентов.

Список литературы

1. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей / В.И. Моросанова // Педагогика. – 2016. – №10. – С. 70-82.

2. Моросанова В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с. EDN SURWNT

3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности: монография / О.А. Конопкин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Ленанд, 2011. – 320 с. – ISBN 978-5-9710-0321-2.

4. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А.К. Осницкий. – М.: Психологический институт РАО; Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 124 с.

5. Селигман М. Новая позитивная психология / М. Селигман. – М.: София, 2006.