

На правах рукописи

УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ГРЕБЕНКИН ДМИТРИЙ ЮРЬЕВИЧ

**УЧЕБНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ КАК ФЕНОМЕН СТРУКТУРЫ
МОТИВАЦИОННЫХ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

**Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

Специальность 19.00.07. – Педагогическая психология

**Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент С.Ф.Сироткин**

Ижевск

2006

Содержание

	Стр.
Введение	4
Глава 1. Учебные затруднения как предмет психолого-педагогических исследований	
1.1. Понятие «затруднение» как психолого-педагогическая категория.....	10
1.2. Исследования учебных затруднений в рамках традиционных психолого-педагогических подходов.....	29
1.3. Психодинамические подходы к пониманию природы учебных затруднений.....	48
Глава 2. Особенности мотивационных компонентов личности и их связь с учебными затруднениями	
2.1. Модель феномена учебных затруднений в структуре мотивационных компонентов личности.....	83
2.2. Организация и методики эмпирического исследования.....	91
2.3. Анализ средних значений показателей в сравниваемых группах	99
2.3.1. Анализ средних значений мотивационных факторов и их направленности в группах с преобладающим типом затруднений	99
2.3.2. Анализ средних значений мотивационных факторов и их направленности в группах с различной академической успеваемостью.....	106
2.3.3. Анализ средних значений мотивационных факторов и их направленности в группах с различным уровнем субъективного контроля.....	112
2.3.4. Анализ средних значений мотивационных факторов и их направленности в группах с преобладанием учебных затруднений и низкой академической успеваемостью.....	117
2.4. Мотивационные компоненты образа затруднения и успеха у студентов.....	120

2.4.1. Мотивационные характеристики образа успешного и имеющего затруднения учащегося у студентов групп 1, 2 и 3.....	121
2.4.2. Мотивационные характеристики образа успешного и имеющего затруднения учащегося у студентов групп 4 и 5.....	125
2.4.3. Мотивационные характеристики образа успешного и имеющего затруднения учащегося у студентов групп 6, 7 и 8.....	127
2.5. Анализ значимых корреляционных связей мотивационных компонентов личности и учебных затруднений в сравниваемых группах.....	129
2.5.1. Анализ значимых корреляционных связей в группах студентов с преобладающим типом затруднений (группы 1, 2 и 3)	129
2.5.2. Анализ значимых корреляционных связей в группах студентов с различной академической успешностью (группы 4 и 5)	140
2.5.3. Анализ значимых корреляционных связей в группах студентов с различным уровнем субъективного контроля (группы 6, 7 и 8).....	145
2.6. Индивидуальные проявления учебных затруднений в структуре мотивационных компонентов личности.....	153
Выводы.....	159
Заключение.....	161
Библиографический список.....	164
Приложение 1	177
Приложение 2	179
Приложение 3	180
Приложение 4	197
Приложение 5	203

Введение

Актуальность исследования. Для педагогической и психологической теории и практики в настоящее время достаточно актуальными являются исследования познавательных затруднений учащихся, преодоление которых является средством и специфическим результатом обучения. Затруднения являются неотъемлемым атрибутом любой деятельности, не составляет исключения и познавательная, учебная деятельность человека. Понятие «затруднение» широко используется в психолого-педагогической литературе, но оно до сих пор не получило своего четкого определения, тем самым, открывая пространство для научного поиска.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в исследованиях отечественных и зарубежных авторов уделяется достаточно большое внимание изучению проблем учащихся в познавательной деятельности, возникновению различного рода трудностей и затруднений (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина, В.А. Якунин и др.), а также (Ф. Дольто, М. Кляйн, А. Фрейд, Дж. Холт и др). Однако собственно познавательным затруднениям как неотъемлемой части учебной деятельности посвящено не так много обобщающих работ психолого-педагогического плана (С.И. Высоцкая, А.В. Коржуев, А.И. Пилипенко). Таким образом, можно по-прежнему говорить о существенном недостатке теоретических обобщений по проблеме учебных затруднений.

Исследования, посвященные анализу учебных затруднений представлены, в основном, работами, описывающими учебные затруднения при освоении учебного материала по различным предметам (Н.П. Локалова, Н.А. Менчинская, Э.В. Оскар, М.М. Халидов и др.) или в конкретных видах учебной деятельности (Е.Н. Кабанова-Меллер, В.Г. Казанская, Г.А. Цукерман и др.), например, в процессе понимания учебного материала

(З.И. Калмыкова, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Н.А. Кузнецова, К.М. Ушаков, Л.С. Цветкова и др.).

В психолого-педагогических исследованиях традиционное внимание уделяется психологическим типологиям учащихся, испытывающим трудности в учебной деятельности (Д.Н. Богоявленский, С.М. Бондаренко, Л.И. Максименкова, Т.А. Шилова и др.), акцент при этом ставится на описании особенностей учащихся, в основном, младшего школьного возраста. Часть исследований посвящена психологическому анализу реакций на трудности в учебной деятельности учащихся (Е.Е. Данилова, М.З. Неймарк, А.О. Прохоров, Э.З. Усманова, В.С. Цетлин, Т.А. Шилова и др.).

Анализ современных исследований, посвященных изучению учебных и, в целом, познавательных затруднений учащихся, обнаружил, что существует **противоречие** между необходимостью продуктивного освоения учебного предмета и невозможностью преодолеть переживаемое субъектом учебной деятельности затруднение.

Указанное противоречие позволило сформулировать **проблему**, исследуемую в рамках настоящей работы: каковы специфика и своеобразие личностной обусловленности учебных затруднений учащихся при освоении учебного предмета.

Цель исследования: выявить взаимосвязи личностных особенностей и образа учебных затруднений у учащихся.

Объект исследования – учебные затруднения учащихся.

Предмет исследования – структурные взаимосвязи мотивационных компонентов личности и образа учебных затруднений у учащихся.

Теоретическая гипотеза исследования заключается в предположении о том, что учебное затруднение будет иметь различное психологическое содержание в зависимости от структуры мотивационных компонентов личности, направленности мотивации и уровня субъективной затрудненности учебной деятельности.

Экспериментальные гипотезы исследования:

- Субъективная оценка учебного затруднения имеет специфические связи с личностными особенностями учащегося.

- Специфика учебных затруднений определяется индивидуально-типологическими особенностями мотивационных компонентов личности субъекта учебной деятельности.

- Специфика учебных затруднений будет иметь различный характер личностной детерминации в зависимости от академической успеваемости учащихся.

Задачи исследования:

1. Выявить степень изученности проблемы учебных затруднений в психолого-педагогической литературе.

2. Определить внутригрупповые особенности мотивационных компонентов личности учащихся и их межгрупповые различия.

3. Выявить взаимосвязи мотивационных компонентов личности в изучаемых группах учащихся с различной степенью затрудненности учебной деятельности.

4. Разработать модель учебных затруднений учащихся в связи со структурой мотивационных компонентов их личности.

Методологической основой исследования являются принцип субъектности в психологии, принцип целостности психики, личностно-ориентированный подход в образовании.

Теоретической основой исследования являются положения, разрабатываемые в различных психодинамических направлениях: теория объектных отношений и концепция торможения в интеллектуальной деятельности (М. Кляйн); теории Эго-психологии (А. Фрейд, Дж. Стрейчи и др.); использовались идеи о топологии субъекта (А.Ш. Тхостов и др.), исследования рефлексии и развития учащихся в учебной деятельности (Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин и др.).

Работа основана на теоретических положениях структурального подхода С.Ф. Сироткина к исследованию агрессивности и других психических феноменов.

Методы исследования. Для решения поставленных в исследовании задач и проверки гипотезы использована совокупность общенаучных и психологических методов: теоретический (изучение педагогической и психологической литературы по проблеме); эмпирический (психодиагностика); математико-статистический (обработка эмпирических данных).

Основные этапы исследования. На первом этапе — теоретико-поисковом (1998 - 2000 г.г.) — осуществлялся анализ отечественной и зарубежной научно-теоретической литературы по теме исследования. В результате были сформулированы проблема и гипотеза исследования, разработана программа исследования. На втором этапе — опытно-экспериментальном (2000 - 2006 г.г.) — осуществлялся сбор эмпирического материала, проводился анализ и обобщение полученных результатов экспериментального исследования.

Экспериментальная база исследования — биолого-химический факультет Удмуртского государственного университета.

Научная новизна исследования:

1. Разработана исследовательская процедура анализа учебных затруднений.

2. Установлены инвариантные и специфические характеристики учебных затруднений в освоении учебного предмета для групп учащихся с различной академической успеваемостью и уровнем субъективного контроля.

3. Определены особенности субъективной оценки учебных затруднений учащимися.

4. Выявлены основные психологические условия влияния личностных особенностей учащихся на специфику учебных и личностных затруднений.

Теоретическая значимость исследования:

1. Обоснована модель учебных затруднений как феномена структуры мотивационных компонентов личности учащихся.
2. Дополнены представления об учебных затруднениях при освоении учебного предмета как феномене, детерминируемом личностными особенностями учащихся.
3. Уточнено за счет конкретизации и дифференциации понятие «учебное затруднение», определена сущность и специфическая роль учебных затруднений в познавательной деятельности учащихся.

Практическая значимость исследования:

1. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы в психолого-педагогической и консультационной работе с учащимися, имеющими затруднения в учебной деятельности; для построения моделей психолого-педагогической коррекции преодоления учебных затруднений учащихся с учетом их психологических свойств, а также при разработке учебных курсов, связанных с проблемами в познавательной деятельности учащихся.
2. Внедрение основных результатов исследования было организовано в форме лекций, семинаров-практикумов для учителей школ г. Ижевска; материалы исследования используются в спецкурсах «Психология учебной деятельности», «Личностные и эмоциональные затруднения человека в деятельности».

Положения выносимые на защиту:

1. Учебное затруднение является комплексным структурным феноменом, определяемым мотивационными компонентами личности, их направленностью и дефицитарностью. Личностные особенности учащихся являются фактором как конструктивного, так и патологического прерывания учебной деятельности и, как следствие, определяют появление затруднения у учащихся в учебной деятельности.

2. Особенности образа успеха и неуспеха в учебной деятельности, определяющие отношение обучающихся к учебной деятельности в своем психологическом содержании имеют различные вклады «активных» и «пассивных» мотивационных компонентов личности и характеризуются различным количеством бессознательных детерминаций.

3. Психолого-педагогическая коррекционная работа с учебными затруднениями может строиться с учетом ведущих мотивационных факторов личности и быть направленной на осознание бессознательных детерминант учебного затруднения и компенсацию тормозящих эффектов.

Достоверность результатов исследования и обоснованность научных положений и выводов обеспечиваются последовательной реализацией методологической основы процесса исследования на всех его этапах; соответствием теоретических и эмпирических методов исследования предмету исследования и поставленным задачам; соответствием полученных данных положениям психологической теории и практической психолого-педагогической деятельности.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе образовательной и консультативной деятельности в форме индивидуальных консультаций со студентами дневной формы обучения. Основные положения и результаты исследования обсуждались на конференциях в: г. Ижевске (1999 – 2005 г.г.), г. Глазове (1998, 2001 г.г.), г. Санкт-Петербурге (2001 г.)

Глава 1. Учебные затруднения как предмет психолого-педагогических исследований

Основной целью проводимого нами анализа психолого - педагогической литературы является рассмотрение и анализ базовых направлений теоретических и прикладных исследований по проблеме учебных (познавательных) затруднений и определение ее наименее разработанных аспектов, а также проведение сравнительного анализа понятий «сложность», «трудность» и «затруднение». Определение характеристик учебных и, в целом, познавательных затруднений, оценка значимости учебных затруднений для процесса познания, определение их роли в развитии личности, с указанием функций, структуры, основных типов позволяют обосновать способы оценивания и возможные пути преодоления учебных и познавательных затруднений в рамках образовательного процесса.

1.1. Понятие «затруднение» как психолого - педагогическая категория

Затруднение является неотъемлемым атрибутом любой деятельности, не составляет исключения и познавательная, учебная деятельность человека. В педагогической и психологической литературе приводятся различные определения понятий «затруднение», «трудность» и, иногда, «сложность», которые в той или иной мере раскрывают суть феномена учебных затруднений. Для целостного описания затруднений в учебном процессе необходимо четко разграничить данные понятия и проявить педагогические и психологические смыслы описываемых феноменов.

Начнем рассмотрение феномена учебных затруднений с анализа определений, представленных различными авторами в психолого-педагогической литературе. В педагогической и психологической литературе приводятся различные определения близких по смыслу понятий «трудность» и «затруднение» (табл. 1). Смешанность использования данных понятий в

описании различных психических процессов требует более четкого их разграничения для целостного описания познавательных затруднений.

Таблица 1

Понятие «затруднение» («трудность») в психолого-педагогической литературе

№ п/п	Автор	Определение	Источник
1	Высоцкая С.И.	«Препятствие, с которым человек сталкивается при выполнении какой-либо деятельности, играет роль непосредственной причины возникновения затруднения как особого психического состояния. Препятствия могут быть самой различной природы, в основном, они носят психологический характер даже при столкновении с какой-то объективной, предметной преградой (отсутствие готовых знаний, средств и способов, которые помогли бы обойти ее). Само же затруднение (трудность) всегда выступает в этом случае и переживается как психическое состояние».	Высоцкая С.И. Типы затруднений и их связь с проблемными ситуациями в учебной деятельности школьников. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1974. С. 27.
2	Маркова А.К.	«Затруднение - субъективно воспринимаемое человеком состояние остановки или перерыва в деятельности, столкновение с преградой или помехой, невозможность перехода к следующему звену деятельности»	Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. С. 80.
3	Якунин В.А.	«Трудность - это мера неопределенности или противоречивости для субъекта тех или иных аспектов задачи, поэтому решить задачу - это значит отыскать способ и путь выхода из затруднений»	Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. С. 73.
4	Костюк Г.С., Балл Г.А.	«Трудность - разнообразные факторы, препятствующие достижению субъектом некоторой цели или осложняющие ее достижение»	Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты. /Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. - Киев: Радянська школа, 1986. С. 46.
5	Кузьмина Н.В.	«Трудность - субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношения к ней»	Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. С. 35.

Окончание табл. 1

1	2	3	4
6	Данилов М.А.	«Трудность - разрыв между подготовленностью учащихся к процессу обучения и теми требованиями, которые этот процесс к ним предъявляет. Трудность есть выражение основного противоречия процесса обучения - противоречие между тем новым, что должны познать учащиеся, теми задачами, которые они должны решить, и имеющимся у них запасом знаний, представлений, умений решать предъявляемые им задачи»	Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе - М.: Педагогика, 1960. С. 44.
7	Зимняя И.А.	«Затруднение в общении (деятельности) – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимание партнера, изменение коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д.»	Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. С. 346.
8	Коржуев А.В.	«Затруднения (познавательные) в самом общем смысле можно определить как препятствие, возникающее у учащихся в процессе учебной деятельности, барьер, мешающее пониманию, осознанному усвоению, воспроизведению и продуктивному использованию различных фрагментов учебного материала, установлению существенных связей между изучаемыми объектами и явлениями».	Коржуев А.В. Познавательные затруднения в учении школьников //Педагогика, 2000. № 1. С. 27.

Анализ определений позволяет выделить в них общие и особенные положения. Общим в ряде определений можно признать то, что препятствия и преграды, вызывающие к жизни процесс затруднения могут лежать как вне сферы личности (внешние), так и внутри нее (внутренние), само затруднение внешним быть не может и является субъективной характеристикой. Усилия, необходимые для преодоления трудности, зависят от подготовки человека, его индивидуально-психологических особенностей. Специфичным в указанных определениях является то, что трудность определяется как мера неопределенности внешней по отношению к человеку информации.

Проанализировать синонимично используемые понятия «сложность», «трудность» и «затруднение» возможно, расположив их на шкале «объективность-субъективность». Анализ общелексического значения этих дефиниций показывает, что затруднение рассматривается: а) с практической стороны как препятствие, помеха, отражая преимущественно его объективное содержание; б) с психологической точки зрения как напряжение, усилие, отражая преимущественно его субъективное содержание. Несмотря на разброс мнений в определении трудности, многие исследователи сходятся в указании на объективно - субъективный характер затруднений. Так В.С. Цетлин [108, с. 10] указывает, что трудность субъективна в том смысле, что она является характеристикой деятельности школьников в процессе обучения, а объективна - что подчиняется известным закономерностям, может быть выявлена и изучена у целых групп учащихся, а не только у отдельных индивидов.

Другой аспект проблемы объективности - субъективности затруднений, который наиболее часто выделяется исследователями, связан с использованием понятия «сложность» (задачи, учебного материала (УМ), упражнения, содержания учебного предмета и т.д.). Например, Р.А. Гильманов [21, с. 3] указывает, что сложность задания есть его объективная характеристика и является дидактической категорией. Трудность задания тоже дидактическая категория, но является уже субъективной характеристикой. При этом считается, что сложность определяется составом задачи, ходом и результатом ее решения, а трудность указывает на возможность субъекта преодолеть объективную сложность задачи. Той же точки зрения придерживается В.А. Якунин [117, с. 73] (по отношению к учебной задаче) и В.С. Цетлин [108, с. 11] (по отношению к содержанию учебного предмета). Следовательно, трудность объективно существует и признается проявлением субъективного фактора.

Таким образом, «трудность» является более психологической характеристикой и связана с уровнем подготовки обучаемого к реализации

учебной деятельности и восприятию и освоению учебного материала по сравнению с категорией «сложность», которая более тесно связана с содержанием учебного материала. Затруднение же при освоении учебного материала описывается через субъективные характеристики, связанные с анализом ценностно-смыслового пространства познающей личности и ее интеллектуальной активности, содержащей в себе мотивационный и операционально-технический компонент (наличие соответствующих интеллектуальных знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления познавательной деятельности). Следовательно, трудность освоения учебного материала понимается как более объективированная характеристика, имеющая большее отношение к учебной информации, в то время как затруднение понимается субъективной характеристикой процесса освоения учебного материала.

Соответственно, категория «затруднение» может рассматриваться как самостоятельная и несводимая к категории «трудность», но взаимообусловленная ею. Между этими феноменами устанавливается динамическое взаимодействие внешнего и внутреннего, объективного и субъективного.

Обратимся далее к анализу *психологического и педагогического смыслов затруднения* в учебной деятельности учащихся. Затруднение рассматривается в основном как внутриспсихический феномен. Указывается, что трудность задает разрыв в деятельности, учебное затруднение ставит препятствие мотиву учения, образует логический разрыв между сферой мотива и целью деятельности.

В.С. Цетлин пишет, что в самом общем плане трудность – это разрыв между подготовленностью учащихся к процессу обучения и теми требованиями, которые этот процесс к ним предъявляет [108, с. 6]. С учетом того, что возникновение в процессе деятельности затруднения и его осознание, объективация есть одно из условий возникновения проблемной ситуации, которая является предпосылкой и основой возникновения и

движения мысли, в педагогической деятельности оно может рассматриваться и как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирование нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей» ситуации [44, с. 346.].

Для педагогической теории и практики важным является то, что указанный разрыв порождает противоречия процесса обучения. Посильная трудность приводит к разрешению таких противоречий, служит движущей силой процесса обучения, то есть без преодоления трудностей нет и умственного развития учащихся.

Противоречия процесса обучения, по мнению некоторых авторов [37, 42, с. 10]), являются факторами, обуславливающими возникновение затруднений и выступающими как преграда, препятствие. В качестве таких противоречий могут выступать: противоречие между тем новым, что должно познать, и тем базисом знаний, который имеется, но недостаточен, тем самым, выражаясь в трудности в обучении; несовпадение привычного способа мышления и требуемого наукой и др. При этом для успешности педагогического процесса важно, чтобы противоречие приобретало внутренний характер, то есть становилось противоречием в сознании самого школьника и переживалось им как затруднение [37]. Это, по мнению А.Ш. Тхостова [95], Д.А. Леонтьева [61] и др. авторов, принципиально определяет саму возможность формирования человека как субъекта собственной деятельности. Человек именно через субъективно проживаемое затруднение получает в пределе возможность своего феноменологического существования. Таким образом, наличие и преодоление затруднений в учебной деятельности становится фактором общего развития учащихся, фактором их интеллектуального и личностного развития.

На наличие различных типов затруднений в учебной деятельности на примере изучения химии и решения творческих задач указывает авторский коллектив под руководством П.А. Оржековского [70]. Авторы выделяют ряд затруднений, обусловленных различными причинами: интеллектуальные,

информационно-исполнительские и личностные. *Интеллектуальные затруднения* возникают, когда учащиеся оказываются не в состоянии осмыслить и переосмыслить свое понимание условия задачи, суть предлагаемых идей, оценить их перспективу и продолжить поиск новых идей. *Информационно-исполнительские затруднения* обусловлены тем, что учащиеся что-то не знают или не могут сделать. При этом важно, чтобы ученик самостоятельно смог сформулировать выводы: какая именно информация требуется ему для продолжения работы, или какими умениями он должен овладеть для достижения необходимого результата. Наибольший интерес в контексте нашего исследования представляют *личностные затруднения*, которые вызваны низкой мотивацией решения, отсутствием целеустремленности, заниженной или завышенной самооценкой, а также непониманием того, что неудачи связаны с личностной позицией учащегося [70, с. 11].

В качестве *источника затруднений* при освоении учебной информации В.С. Цетлин понимает «скачок», переход от одного уровня осмысления к другому. «Трудность всегда там, где требуется некий «скачок», изменение подхода, уровня сознания» [108, с. 37]. Частными случаями проявления противоречий, на наш взгляд, являются конфликты при взаимодействии познающего с предметом познания, например, столкновение наличных способов усвоения знаний и свойств познавательного объекта (учебного предмета, науки). Данный подход трактуется как «столкновение смыслов», когда необходимо преодолеть различные психологические барьеры, барьеры процесса понимания и т.п. Таким образом, для понимания роли затруднений при освоении, например, учебного материала, важно то, что посредством затруднений выражаются движущие силы процесса обучения, что может быть использовано в педагогической практике для его оптимизации.

Большое значение имеет анализ функциональных проявлений затруднения, его роль в развитии познающей личности. Вопрос о функциях затруднений в учебном процессе является недостаточно разработанным.

Л.П. Доблаев в своих исследованиях [41, с. 81] указывает на *регулирующую функцию* трудностей понимания учебного текста, которая ведет к лучшему осознанию текста. Т.С. Полякова [77], описывая затруднения педагогической деятельности начинающих учителей, указывает три основные функции затруднений: *сдерживающую, стимулирующую, индикаторную*. Автор выделяет противоречивую роль трудностей, указывая на их позитивную и негативную роли.

На *негативную роль затруднений* в процессе учебной деятельности, которая проявляется в высокой тревожности, является источником перегрузок, заниженной самооценки, падения интереса к предмету указывают Дж. Брунер [17], Р.А. Гильманов [21], А.К. Маркова [65, с. 80.] и др. Указывая причины возникновения затруднений, они сходятся во мнении, что основной причиной затруднений в учебной деятельности является несформированность, слабая развитость приемов умственной деятельности, операций анализа и синтеза, общих приемов работы с учебным материалом [16, с. 62; 18, 41 и др.]. Вследствие этого трудность не разрешается, происходит эффект «втягивания» в затруднение, оно накапливается, нарушая учебную деятельность. Таким образом, происходит блокирование деятельности и в психологическом плане возникает эффект торможения интеллектуальной деятельности учащегося.

С другой стороны, затруднение рассматривается как начало мыслительного процесса, исток интеллектуальных процессов, направленных на решение задачи или проблемы [72, с. 96; 84, с. 289.] и др. Процесс отыскания решения проблемы может вызывать не только состояния напряженности, неудовлетворенности, непонимания, но и привести к мобилизации, волевой собранности, вызвать эмоциональный подъем, способствовать активизации личности [45, с. 91]. Однако практически все авторы сходятся во мнении о необходимости обеспечения оптимальной меры трудности, выражающей качественно - количественную характеристику затруднения при которой оно продолжает выполнять преимущественно

стимулирующую функцию [76]. В контексте различия понятий «трудность» и «затруднение» задача оптимизации меры трудности становится практически неразрешимой. Ориентируясь на статистическую норму можно предполагать наличие типичных трудностей, но не наличие затруднений детерминированных субъективными факторами. Поэтому необходим переход на более глубинный психологический уровень рассмотрения феномена учебных затруднений.

Так, С.М. Бондаренко высказывает мысль о невозможности создания шкал трудности учебного материала, упражнений, задач (деятельности) [16]. Другие авторы описывают ранговые шкалы трудности учебного материала [67, 69, 90 и др.] и интервальную шкалу трудности учебных задач [21]. Неудовлетворительным в исследовании трудности является и то, что в качестве критерия трудности исследователи берут формальные основания, например, число вовлечений учебного материала в разнообразную учебную деятельность учащихся.

Исходя из сказанного о функциях затруднений в учебном процессе, следует вывод о функциональной изменчивости проявлений трудностей учащихся в процессе возникновения субъективного затруднения.

При описании затруднений субъекта в учебной деятельности остается открытым и вопрос об их *структуре*. Анализ структуры затруднений затрагивается в ограниченном количестве исследований: С.И. Высоцкой [20], Т.С. Поляковой [77] и А.И. Пилипенко [73]. Процесс возникновения и функционирования затруднений рассматривается в них исходя из структур, представленных в теории деятельности. Недостаточно изученными, на наш взгляд, являются также стадии затруднений, не достаточно четко описывается процесс протекания затруднения.

С.И. Высоцкая, определяет затруднение как особое психическое состояние [20, с. 27]. Автором выделены восемь типов учебных затруднений, соответствующих структурам содержания образования: знаниям, опыту репродуктивной, творческой деятельности, опыту эмоционально-

ценностного отношения к действительности. Процесс затруднений представлен ею следующим образом. При выполнении деятельности индивидуум сталкивается с каким-то неожиданным препятствием. Психологически это столкновение переживается как трудность, вызванная непонятной еще причиной. У человека развивается ориентировочная реакция, направленная на анализ затруднения, его причин, поиск путей и способов выхода из него. Результатом проведенного анализа может быть: 1) ликвидация затруднения в случае нахождения его причин и способов их устранения; 2) вычленение дополнительных неясностей, требующих более глубокого анализа, развитие на их основе проблемной ситуации. Отмечаем, что при этом не указывается третий случай, когда из-за неспособности разрешить противоречие оно усугубляется, накапливается и может привести к отказу от дальнейших попыток с ним справиться, что можно классифицировать как психологическое торможение учебной деятельности. Исходя из анализа процесса протекания затруднения, для целей нашего исследования мы выделяем четыре стадии процесса: 1) стадия зарождения затруднения, 2) стадия восприятия / не восприятия затруднения, 3) стадия осмысления / не осмысления затруднения и 4) стадия разрешения / не разрешения затруднения.

Тем не менее, недостаточно изученными остаются причины, психологические механизмы возникновения затруднений, стадии и процесс протекания познавательного затруднения, а также его связь с личностными особенностями познающего субъекта.

Для преодоления познавательного затруднения часто недостаточно только развитого до определенного уровня мышления, вследствие наслаивания (проецирования) на учебную деятельность личностных смыслов познающего. Это приводит к необходимости учета личностно-смыслового контекста учебных затруднений и в целом обращения к феномену субъектности и топологии субъекта [36, 61, 95 и др.].

В психолого – педагогических исследованиях остается открытым вопрос о фиксации и качественно-количественной оценке если не величины, то хотя бы наличия затруднений в учебной деятельности учащихся. Наиболее всего в исследованиях проработаны вопросы дидактики трудности учебных задач [21], меньше исследований по измерению трудности элементов учебного материала [67].

По мнению Т.С. Поляковой произвести фиксацию затруднения представляется возможным в промежуток между стадией зарождения и преодоления, так как в момент зарождения оно еще не осознается как доминирующее, а в результате преодоления оно уже не осознается в виде доминанты [77]. Для решения вопроса о типах затруднений возникает необходимость диагностики затруднений учащихся без моделирования всего многообразия ситуаций, в которых трудности различной природы будут проявлять себя. В связи с этим возникает потребность в поиске экспериментальных методик, которые будут чувствительны не только к внешне проявленным, явным затруднениям учащихся, но и затруднениям, скрытым от непосредственного наблюдения.

Таким образом, возникает необходимость обращения к психодинамическим подходам, ориентированным на анализ глубинных психологических причин возникновения затруднений. В качестве такого метода для анализа затруднений учащихся при освоении предметной информации возможно использование методик свободного ассоциативного эксперимента, с дальнейшей «объективизацией» затруднений традиционными методами анализа (выполнение контрольных работ, заданий творческого плана, анкетирование, методы экспертной оценки и т.п.).

Наконец, для педагогической практики наиважнейшим является вопрос о путях выхода из затруднения. Авторы предлагают оригинальные модели преодоления учебных затруднений, как правило основанные на тренировке общеучебных умений и навыков [105], способов мыслительной деятельности [74], включения в учебную деятельность проблемных ситуаций [20].

Мы считаем, что существуют наиболее продуктивные, с учетом природы возникших затруднений, пути разрешения их как средствами познающей личности, так и средствами педагогической и психологической поддержки и помощи (например, перевод затруднения в систему учебной задачи, мобилизация личностных ресурсов для выхода за пределы затруднения, реализация смыслов познающей личности при изучении предмета, психотерапевтическая помощь и др.).

Таким образом, обзор проблемы затруднений указывает на разные позиции исследователей в описании возникновения, функционирования затруднений, их роли в учебном процессе, в создании типологии затруднений. Междисциплинарный характер и многоаспектность проблемы исследования затруднений, трудность выбора критериев, сложность феномена «затруднение», отсутствие однозначного его определения - все это делает указанные проблемы остро дискуссионными. В следующем параграфе мы более подробно рассмотрим содержание психолого - педагогических исследований учебных и познавательных затруднений.

При описании затруднений в процессе освоения учебной информации необходимо обратиться к анализу понятия «учебный материал». Данное понятие наиболее часто употребляется педагогами и психологами для обозначения совокупности знаний, умений, навыков, осваиваемых учащимся в процессе учебно-познавательной деятельности.

Для педагогической теории и практики являются актуальными исследования, связанные с изучением дидактических затруднений, которые вызваны сложностью и трудностью освоения учебной информации (УИ), преодоление которых является средством и специфическим результатом процесса обучения [11, с. 53].

Ключевое значение в дидактической трактовке проблемы затруднений имеет уяснение взаимосвязи между доступностью процесса обучения и его

трудностью для учащихся. Затруднения учебно-познавательной деятельности - это эффект взаимодействия учащегося с предметом познания.

Под учебным материалом А.М. Сохор подразумевает подлежащее усвоению знания, сформулированные определенным образом [90, с. 9]. В общем смысле - это педагогически целесообразная система познавательных задач с разной степенью осознанности. Г.С. Костюк и Г.А. Балл определяют учебный материал как систему идеальных моделей, несомых материальными и материализованными моделями и используемых в учебной деятельности [96, с. 12]. Представленные определения позволяют говорить о таких характеристиках учебного материала как доступность, сложность, трудность [51, 67, 69, 108 и др.], а также о его структуре [21], параметрах учебного материала [11, 69 и др.], видах и способах его анализа учащимися.

Большое внимание педагоги и психологи уделяют *параметрам учебного материала* и его *структуре* в связи с исследованием его доступности. Наибольший интерес для понимания феномена затруднения представляет выделение таких параметров учебного материала, как значимость и трудность как общих параметров для оценки реципиентом любого конкретного сообщения [68, с. 5]; плотность информации, величина смысловой и семантической информации и число связей между информационными элементами [11]; наличие в тексте скрытых проблемных ситуаций [41]; количество логических шагов при освоении УИ [67] и др. Указанные параметры позволяют осветить характер учебных затруднений учащихся и процесс их протекания при освоении учебной информации, способствуют созданию классификаций учебных затруднений.

Не случайным является интерес исследователей к изучению категории «учебный материал» и его *структуры*. Это связано с тем, что учебный материал имеет принципиально иную психологическую структуру по сравнению, например, со словом или предложением, так как его анализ, процесс понимания и осмысления как неотъемлемая часть освоения учебного материала выходят далеко за пределы только лингвистических

закономерностей. Акцент ставится на выделение функциональных механизмов, обеспечивающих осознание УМ [41, 85 и др.] будь то процесс антиципации (предвосхищения или вероятностного прогнозирования), моделирования структуры учебного материала, самопостановки вопросов и вскрытия проблемных ситуаций. И хотя отмеченные нами исследования относятся больше к области психолингвистики, они имеют для нас несомненный интерес, так как открывают целый пласт затруднений, возникающих при непонимании, неосмыслении школьниками учебного материала, что может приводить к накоплению трудности, к скрытому от глаз преподавателя протеканию затруднения.

Что касается вопроса *о влиянии структуры учебного материала на трудности его освоения*, то некоторые авторы сходятся во мнении о том, что все-таки нельзя признать структуру УМ наиболее существенным источником затруднений в учебной деятельности, их взаимосвязь признается достаточно слабой. Так, Л.С. Цветкова [107, с. 36] указывает на то, что различия в трудностях, возникающих при работе с текстом, нельзя вывести только из разной психологической структуры текстов. В большей мере эти различия связаны с нарушением интеллектуальной деятельности.

Следующим аспектом, непосредственно связанным с педагогической практикой, является вопрос *о подготовленности учащихся к усвоению учебного материала и их способностями к анализу и осознанному восприятию учебной информации*. Как правило, готовность учащегося к усвоению учебной информации, способность к преодолению трудности усвоения учебного материала связывается педагогами и психологами с развитостью и сформированностью приемов умственной деятельности, с овладением в ходе обучения системой приемов рационального мышления [14, 41, 49 и др.]. Но высказывается, часто в дополнение к первой, и другая мысль о том, что для разрешения затруднений недостаточно только развитого (до определенной стадии) мышления, необходимо «проецирование» на учебный материал личностных смыслов познающего,

решение вопроса о целесообразности освоения изучаемой предметной области, о выстраивании ценностного отношения к смысловому содержанию учебного материала [36, с. 104]. Эффект научения опосредован системой ценностных ориентаций и сформированностью механизмов антиципации [22, с. 128]. Игнорирование этого фактора также может привести к затруднениям, хотя при этом они могут быть не так четко проявлены, как при несформированности приемов умственной деятельности.

Высказанные выше подходы к описанию понятия «учебный материал» и особенно вопросы затруднений при его освоении еще во многом носят дискуссионный характер, требуют более четкого определения и методологической проработки.

Таким образом, обобщая выше сказанное, можно заключить, что затруднения в процессе обучения как проблемная область педагогики и педагогической психологии изучены недостаточно. Исследователи до сих пор испытывают проблемы с указанием той роли, которую затруднения играют в познавательной деятельности, не представлена типология затруднений, остаются мало освещенными вопросы функционирования и протекания процесса затруднения, отсутствуют четкие критерии количественного определения трудностей. Недостаточная разработанность этой проблемы, разброс представлений о путях ее исследования, а также структуре и функционировании затруднений в процессе обучения требуют дальнейших углубленных исследований и новых подходов к их изучению.

Понятия «сложность» и «трудность» рассматриваются как существенные характеристики учебной деятельности и по своему содержанию представляют объективное (сложность) и субъективное (трудность) ее наполнение.

Например, в отношении учащегося в системе образования выдвигаются объективные требования к использованию учебных навыков. Учащийся

должен уметь читать, чтобы прочесть текст и понимать его, должен уметь писать, чтобы выразить свое понимание учебного материала и т.п. То есть речь идет о навыке, необходимом для реализации учебной деятельности, но непосредственно не представляющем субъектность учащегося. «Трудность» в отличие от «сложности» представляет собой внутренние психологические ресурсы субъекта учебной деятельности, значимые для осуществления этой деятельности.

Сочетание, взаимосвязь сложности и трудности позволяют нам обозначить их основной результат - наличие учебного затруднения (например, в понимании учебного материала). Предложенная дифференциация понятий «сложность», «трудность», «затруднение» позволяет составить схему их взаимосвязи (рис. 1) и на ее основе предложить одну из возможных типологий учебных затруднений. Использование внутренних психологических ресурсов субъекта в учебной деятельности (труд), может быть неэффективно: 1) по результатам учебной деятельности и 2) по субъективным переживаниям, сопровождающим учебную деятельность.

Проведя анализ педагогической, психологической и другой литературы по вопросам затруднений мы выделили *семь типов* затруднений, различных по своим проявлениям, природе и роли в реальном учебном процессе. Данная типология не претендует на методологическую четкость, тем не менее, она задает направления исследования учебных затруднений.

При взаимодействии участников учебно-познавательного процесса (ученик, учитель, учебный материал) нами предложены следующие типы возникающих затруднений.

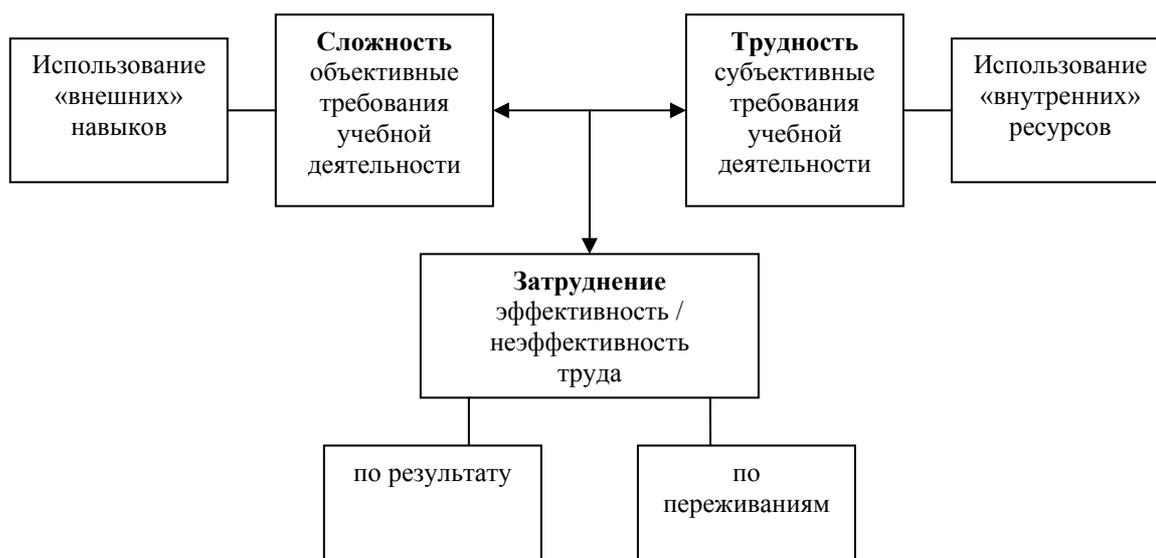


Рис 1. Соотношение понятий «сложность» и «трудность» в контексте учебного затруднения.

Типология учебных затруднений

1. Затруднения, связанные с неспособностью познающего субъекта к анализу учебного материала, когда он не выполняет функцию смыслового экрана для познающего субъекта. Вследствие этого не происходит осознание и понимание предлагаемой учебной информации. Возникает эффект «прозрачности» учебного материала, что создает отсроченное затруднение учащегося. Разрешить затруднение в данном случае - это способность учащегося найти точку опоры, основу для запуска механизмов мыслительной деятельности. Такими точками опоры могут служить постановка вопросов, «прояснение смыслов», опорные схемы и другие способы, широко используемые в процессе обучения.

2. Затруднения, связанные с высокой сложностью для познающего субъекта учебного материала, когда у учащегося нет реальных психологических, личностных средств для разрешения затруднений в понимании, при том, что он может хорошо владеть приемами умственной

деятельности. Такой результат можно рассматривать через призму феномена когнитивного барьера в понимании учебного материала.

3. Затруднения, возникающие при столкновении логик познающего субъекта и предмета познания, несоответствии ассоциативных комплексов, «столкновении смыслов», без которого невозможен процесс диалогического взаимодействия и присвоение «личностных смыслов» учебному материалу (проекция).

4. Затруднения, которые являются результатом отсутствия взаимодействия, когда энергия познавательного интереса не направлена на освоение учебной информации. В этом случае также возможен процесс накопления трудностей при обучении.

5. Дидактические атрибутивные затруднения, которые являются метками (стигмами) задаваемых (учителями, родителями, учениками) в реальном учебном процессе трудностей.

6. Затруднения, возникающие из-за противоречий, проявляющихся в процессе взаимодействия ученика и учителя, которые отражают конфликтную природу процесса обучения и связанные с эмоциональными переживаниями субъектов процесса обучения в рамках их межличностного общения.

7. Затруднения, опосредованные неумением учителя сконструировать и предъявить ученику учебную информацию, поставить перед ним учебную задачу, как единицу учебного материала. Здесь значительную роль играет уровень профессиональной подготовленности педагога и реализации им функции управления учебным процессом, фасилитации в учебном процессе и т.д.

Для выявления, анализа и преодоления указанных затруднений необходимо выделить обобщенные критерии, которые охватывали бы большинство перечисленных типов затруднений. Для оптимизации процесса обучения наиболее важным является анализ затруднений при освоении учебного материала по предмету. К собственно дидактическим затруднениям

можно отнести 1, 2, 3 и 7 типы, 4, 5 и 6 типы отчасти являются производными от первых трех (4 и 5), либо лежат в области конфликтологии (6).

Учитывая объективно-субъективный характер трудности учебного материала и затруднений учащегося при его освоении, для целостного и системного исследования затруднений в учебном процессе необходимо рассматривать не суммы характеристик (сложность, трудность, затруднение), а параметры, определяющие их взаимное влияние.

Выводы по параграфу

1. Проведенный категориальный анализ понятия «затруднение» позволяет определить его функциональное наполнение. Познавательное затруднение является многомерным, субъективно-объективным процессуальным элементом учебной деятельности, что отражает его основной дидактический смысл.

2. Теоретический анализ проблемы учебных затруднений личности позволяет сформулировать вывод о том, что посредством затруднений выражаются движущие силы познавательного процесса. Преодоление затруднений в познавательной деятельности является средством и специфическим результатом процесса обучения.

3. Проявление учебных затруднений в познавательной деятельности человека отражает их функциональную и ролевую изменчивость в структуре его субъектности. Описание психологических механизмов возникновения, протекания и преодоления учебного затруднения связано с необходимостью его «объективации» через описание особенностей свойств личности познающего субъекта.

4. Существуют наиболее продуктивные, с учетом природы возникающих затруднений, пути их преодоления как средствами познающей личности, так и средствами психолого-педагогической поддержки и помощи.

1.2. Исследования учебных затруднений в рамках традиционных психолого-педагогических подходов

Современная психология постоянно обращается к изучению человека как субъекта многообразных видов деятельности. Как правило, субъект эффективной, успешной деятельности чаще всего встречается в психологических исследованиях, в то время как личность в качестве субъекта деструктивного поведения, разрушения отношений и деятельности, в том числе учебной, еще недостаточно изучена в отечественной психологии, несмотря на огромный интерес, проявляемый к этой проблеме в смежных отраслях психологии.

Пристальное внимание к различным аспектам учебных затруднений отражает современные тенденции педагогической психологии и педагогики, которые стремятся к изучению личности в конкретных ситуациях ее жизнедеятельности, сопровождающиеся барьерами, ограничениями учебной деятельности и другими фрустрациями потребности в познании. Учебные (познавательные, когнитивные) затруднения - это достаточно сложное и многогранное в своих формах явление. Многочисленные данные подтверждают существование специфического по своему психологическому содержанию феномена учебного затруднения.

В данной части диссертационной работы мы рассмотрим теоретические и эмпирические представления в психолого-педагогической литературе об источниках учебных затруднений и некоторых характеристиках личности, испытывающей учебные затруднения через призму теоретических положений и конструктов, разработанных, в основном, отечественными авторами.

Исследователь учебной деятельности и феноменов неуспешности младших школьников Н.П. Локалова [64] отмечает актуальность понимания учебных проблем школьников в связи с их многопричинностью, выделяя два

основных блока причин – непсихологического характера (семейно-бытовые условия, педагогическая запущенность, уровень образования родителей, половозрастные особенности и др.) и собственно психологического характера (недостатки в познавательной, потребностно-мотивационной сферах, индивидуально-психологические особенности учащихся, несформированность мышления и др.). Автор обращает внимание на то, что не все причины устраняются традиционными педагогическими приемами и способами.

Л.В. Шibaева [113, с. 18] предлагает рассматривать возникающие в учебной деятельности затруднения многоуровнево, определяя для каждого уровня свою модель и способы психологической работы совместно с родителями, педагогами или психотерапевтами и другими узкими специалистами. Важнейшим критерием развитости коллектива инновационной школы, считает она, является переход от стихийного разрешения возникающих учебных затруднений к системной работе с ними.

М. Шюрер и В. Смекал [115] рассматривают специфику диагностики воспитательных и учебных затруднений, указывая на ее слабую разработанность. При диагностике затруднений психолог, по их мнению, должен исходить из подробного анализа симптомов и синдромов, а также этиологических факторов. Диагностические гипотезы, касающиеся учебных и воспитательных затруднений проверяются посредством поиска патогенетических механизмов, в частности, на уровне темперамента, психической пластичности и в области иерархии мотивов. Более важным, по мнению указанных авторов, является познание причин и механизмов диффисильного поведения (этиологии и патогенеза воспитательных и учебных затруднений), является создание такой среды, которая принуждала бы затрудняющегося отказаться от имеющихся навыков приспособления и создавать новые. На первом плане, в этом случае, стоит стремление понять ребенка как личность в контексте ее жизненных условий и предложить изменение среды или условий.

Г.А. Цукерман [109] концентрирует свое внимание на психотерапии неуспеваемости, направленной на эмоциональное преодоление травматических ситуаций, возникающих в процессе обучения с тем, чтобы снизить болезненность неудач и изменить эмоциональное отношение ребенка к своему труду.

Для того чтобы проводить профилактическую и коррекционную работу с учебными (познавательными) затруднениями, необходимо прояснить их содержание и основные причины. Основной задачей большинства проанализированных нами исследований возникновения учебных проблем, неуспеваемости, затруднений в познании и освоении учебного материала является определение конкретных трудностей, их зависимости от особенностей личности (пола, возраста, материального и социального положения, ценностных ориентаций, места жительства и др.), организации педагогического процесса, наличия нарушений в развитии мышления [2, 54, 81].

С.И. Высоцкая, рассматривая отношения типов затруднений и проблемных ситуаций в учебной деятельности школьников, показывает, что затруднения вплетены в учебную деятельность, они не мыслимы вне процессов мышления и соответствующей деятельности (учебной, игровой, теоретической, практической и т.д.) [20, с. 50]. Затруднение, будучи самостоятельным явлением, предшествует возникновению проблемной ситуации. С.И. Высоцкая соотносит структуру проблемной ситуации и структуру деятельности, получая классификационную сетку для описания типов затруднений в учебной деятельности. По мнению автора, проблемная ситуация – это объективированное затруднение, поэтому, автор концентрирует свое внимание на исследовании результата затруднения – проблемной ситуации, не исследуя при этом структуру и процессуальные аспекты учебных затруднений.

В диссертационной работе Г.А. Имамкулиевой исследуется количественный аспект трудностей, преодолеваемых субъектом учебной

деятельности (при определенном уровне субъективной значимости), при котором последняя не блокируется. Автор связывает возможность субъекта учебной деятельности преодолевать трудности со степенью устойчивости-неустойчивости нравственных побуждений, также имеющих количественную значимостную характеристику. «Систематическое блокирование осуществления побуждений учебной деятельности при определенных условиях ведет к редукции этих побуждений, включая и нравственные. Один из механизмов этой редукции состоит в том, что мотивация действия сначала смещается на модальность необходимости, обеспеченной эффективным текущим контролем, а затем снижается в значимости до подпорогового уровня, не обеспечивающего преодоление сложившихся трудностей учебной деятельности» [48, с. 7].

Таким образом, мы отмечаем, что в поле исследовательских вопросов включена система побуждений и субъективные детерминанты, например, действие инстанции совести (Супер-Эго). Исследование при этом ограничивается уровнем сознательных процессов, например, ролью «смысловых барьеров» [48, с. 15] в системе личностных смыслов и, в целом, внутриличностной динамике.

Человек ставит себе неосознанно формируемый порог, предел функционального напряжения для реализации задач данного класса, уровня значимости, и в порядке психологической защиты от перенапряжения и искажения содержательной сферы мотивации («истощения» побуждения и пр.) он стремится не выходить за эти пределы. Однако сами эти пределы и защитный порог он может строить адекватно и неадекватно [48, с. 56].

В.М. Полонский [76] делает вывод о влиянии динамических аспектов психики (быстрота, темп, ритм, объем) на некоторые важные стороны поведения и конечную результативность человеческих действий. Этими аспектами объясняется невнимательность, утомление, депрессии учеников, например, со слабым возбуждательным процессом.

В целом, модели дифференциальной психологии и физиологии вносят существенный вклад в наше понимание природы учебных затруднений, но не могут быть признаны приемлемыми для тех случаев, когда учащийся, например, затрудняется в выполнении задания с определенным субъективно значимым содержанием и не затрудняется при выполнении аналогичного по структуре задания, но с другим, субъективно не значимым содержанием.

Чрезмерные трудности, как правило, вытесняются. Такого рода трудности пугают человека, затрудняют реализацию соответствующих побуждений и препятствуют их развитию в ходе формирования личности, особенно если они носят систематический, регулярный характер. Способы преодоления трудных ситуаций имеют разную степень конструктивности, что может быть обусловлено свойствами самого человека, отмечает Е.Е. Данилова [38, с. 4]. Автор приводит эмпирическую классификацию типов трудных ситуаций, основанную на том аспекте психологической ситуации, который является внешним по отношению к субъекту (это, прежде всего, препятствия: биологические, физические, социальные), что исключает из рассмотрения целый ряд ситуаций, трудность которых обусловлена преимущественно факторами «субъективного» характера [38, с. 20].

В понятие «затруднение» вкладывается составляющая дискомфорта, напряжения, невозможности. Так, Т.С. Кириленко, исследуя проявления психической напряженности в связи с особенностями деятельности, понимает под напряженностью состояние, возникающее при выполнении человеком определенной деятельности (как внешней, так и внутренней) в трудных ситуациях и оказывающее влияние на ее эффективность. Переживания, возникающие при этом, свидетельствуют об отношении человека к данной ситуации. Если учесть, что напряжение возникает в определенных условиях (при наличии внутренних и внешних противоречий) как реализация отношения человека к ним, то представляется возможным к проблеме напряженности подходить с точки зрения эмоциональной регуляции деятельности, как фундаментальном основании и других

психологических компонентов (мотивационных, интеллектуальных и др.) [53, с. 11].

Как указывает Р.Р. Блажис, решающим фактором, определяющим формирование психических состояний, которые отражают процесс адаптации к ситуациям различной сложности у человека, является не столько объективная сущность «опасности», «сложности», «трудности» ситуации, сколько ее субъективная личная оценка человеком [13, с. 32]. Теоретически рассматриваются два варианта в развитии состояния дискомфорта. В первом случае состояние дискомфорта обусловлено характерологическими особенностями личности и является первичным, независимо от внешней ситуации. Вторым вариантом – возникновение состояния психического дискомфорта в результате ряда неблагоприятных внешних воздействий, психотравмирующих стимулов, падающих «на почву» нечетко работающих защитных механизмов психики, низкую толерантность к эмоциональным нагрузкам [13, с. 31]. Продолжительное, а также неуспешное стремление к решению проблемы снова вызывает состояние дискомфорта. Таким образом, заключает автор, состояние психического дискомфорта является результатом неэффективного поведения, выражающегося в повторной неуспешности при решении проблем и последующем возникновении новых проблем.

Далее можно выделить обширную область исследований – анализ феномена дидактических неврозов, которые связываются в традиционных педагогических и психологических подходах с недостатками в воспитании и неблагоприятными условиями жизни, формирующих у учащихся негативные личностные установки и стремления, не совпадающие с предъявляемыми к ним требованиями. Это приводит к пограничным состояниям тревожности и депрессии. Появление психотравмирующих конфликтов обусловлено различными факторами, которые условно подразделяются на дидактогенные, личностные, социогенные и соматические [18, с. 46].

Таким образом, можно констатировать, что большинство исследований строятся в основном на сознательных ответах учащихся (школьников, студентов) о причинах их учебных (познавательных) затруднений. При этом в анализе этих работ мы можем констатировать практически полное отсутствие учета бессознательных факторов и детерминант учебных затруднений. Рассматривается множество причин, кроме глубинно - психологических детерминант, что может быть следствием использования определенной методологии в мышлении и исследованиях, ориентированной на объектное понимание учащегося и его психологических учебных затруднений.

В последние десять лет произошло значительное смещение интереса в сторону исследования субъектной составляющей детерминации затруднений в деятельности (И.А. Зимняя, В.А. Лабунская и др.). Так, И.Г. Антипова [3], анализируя отношение учащихся к учебной деятельности, реконструирует отношения личности в измерениях контроля, присоединения и открытости, что позволяет автору понять внутреннюю картину поступков, действий и решений учащихся, восстанавливая внутреннюю детерминацию успеваемости.

Е.Ю. Федоренко [98, с. 7] рассматривает проблему отчуждения учащегося от учебного процесса, понимая под отчуждением невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения свое место, на котором он может быть принят таким, какой он есть, сохраняя и развивая свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации.

Изучение отчуждения строится через изучение синдромов (систему эффектов, носящих отрицательный характер и свидетельствующих о нарушениях образовательного процесса), характеризующих становление учебного самоопределения. В качестве ведущего психологического механизма отчуждения учащегося от учебного процесса автор выделяет непродуктивное разрешение конфликтов образования и устанавливает два

типа отчуждения: в одном случае – дефицит конфликтного ресурса ребенка и неспособность преодолевать сопротивление материала, в другом – нечувствительность образовательной системы к ресурсам ребенка, при которой материал не сопротивляется познавательным усилиям учащегося. То есть школьная среда выступает для таких детей как дефицитарная, не содержащая разрывов в учебном содержании и, соответственно, не обеспечивающая развитие ребенка [98, с. 98].

С.А. Захарова [43, с. 128], изучая личностные компоненты отношения к учебной деятельности учащихся–старшеклассников, приходит к выводам о том, что главным в структуре отношения учащихся к учебной деятельности является самооценочный компонент. Анализ автором «вкладов» объективно-психологических показателей в целостный отношенческий объективный блок показал, что первые ранговые места занимают качества волевой сферы, затем – мотивационной, и далее – нравственные качества.

Значительным для нашего исследования является тот факт, что учащиеся, побуждаемые несформированной мотивацией, в основе которой лежит личностно-престижная направленность на избегание возможного неуспеха, с одной стороны, а с другой – на получение высоких социальных оценок, направляют свою активность не на объектно-предметные, а на субъективно-эмоциональные характеристики деятельности. Несоответствие содержательных характеристик мотивации требованиям деятельности приводят к асоциальным формам поведения: неодобряемому поведению (эпизодические шалости, озорство), порицаемому (систематическое отчуждение со стороны взрослых), девиантному (нравственно отрицательные проявления и поступки). В данных формах поведения наблюдается эмоциональная неустойчивость, неразвитость самооценочного компонента отношения, неадекватность целеполагания, что находит свое выражение в грубости, недисциплинированности, лжи, низкой настойчивости, интеллектуальной заторможенности и т.п. Автор указывает на то, что учебные проблемы имеют место, когда предметное содержание и

динамические особенности мотивационных, целевых характеристик находятся в рассогласовании с требованиями учебной деятельности.

Проанализировав ряд работ, посвященных исследованию учебных затруднений при изучении различных предметов [5, 57, 93, 97, 104 и др.] можно констатировать, что причины затруднений, выделенных авторами, касаются: 1) недостаточного уровня познавательных способностей; 2) недостаточного развития аналитико-синтетической деятельности в мышлении; а также возникновение затруднений связывается с: 3) недостатками в развитии речи; 4) недостатками в восприятии и памяти; 5) отсутствием системности в знаниях; 6) микропоражениями коры головного мозга как основы дефекта познавательной сферы и 7) пониженной работоспособностью.

Но, при использовании данного классификационного подхода практически невозможно ответить на вопрос о причинно-следственных связях между этими детерминантами затруднений в деятельности, и, в частности, учебных затруднений. Таким образом, возникает необходимость, кроме нарушений в познавательной сфере личности учащегося, выделить ряд причин, лежащих в нарушениях сложного взаимодействия потребностно-мотивационной сферы и тех или иных особенностей его познавательных способностей.

Н.А. Менчинская [82] указывает на блокирующий характер непреодолимых трудностей в учении и необходимость проникновения в психологические закономерности мотивации учебной деятельности, особенности взаимовлияния операционной и мотивационной сторон учебной деятельности. Л.В. Орлова в качестве причины учебных проблем указывает на интеллектуальную пассивность, имеющую также две стороны: мотивационную и операционально-техническую. Отмечается, что для некоторых подгрупп учащихся общая пассивность является своеобразным механизмом защиты от умственного напряжения и интеллектуальной работы.

В некоторых случаях ответственность за интеллектуальную пассивность возлагается на систему обучения (например, недостатки в методах обучения). Здесь мы вновь попадаем в рамки модели, связывающей затруднения в обучении с изучаемым учебным материалом и условиями процесса обучения, когда затруднение рассматривается через призму принципа доступности.

В конечном счете, делается вывод о том, что причина учебных затруднений лежит в особенностях личности учащегося, в слабой самоорганизации, неумении произвольно управлять вниманием, нежелании и неумении концентрироваться. «Следовательно, трудности в учебе вызваны несформированностью энергетического функционального блока учебной деятельности, так как он обеспечивает питание всей психологической системе деятельности» [72, с. 10]. Аналогичные подходы реализуют и другие авторы [66, 83].

К сходным выводам приходит Л.Н. Бегали, исследуя взрослых учащихся. Автор выдвигает предположение о том, что «оптимум трудности» учебных задач, необходимый для активизации учебно-познавательной работы, дифференцируется в зависимости от отношения учащихся к учебной деятельности и от уровня их готовности к усвоению учебного материала [8, с. 6].

Т.И. Шамова рассматривает познавательную активность как отношение учащегося к содержанию и процессу познания, как желания и стремления [112, с. 13, 29]. А.Я. Чебыкин исследует разрывы в деятельности при наличии психологических переживаний, «нарушающих непрерывность потока жизни» [110, с. 21].

В ряде исследований [4, 19, 75, 106, 111] изучаются интеллектуальные эмоции, которые направляют интеллектуальный процесс, в отличие от обычных эмоций, возникающих вследствие оценки возможности удовлетворения человеком некоторых своих потребностей, которые интеллектуальный процесс разрушают.

Различие между направляющим и разрушающим действием эмоций заключается в их интенсивности и направленности. Слабые интеллектуальные эмоции стимулируют интеллектуальный процесс. Сильные эмоции, например, страх в критической ситуации, могут вызвать панику, при которой интеллектуальный процесс разрушается. Предельным выражением такого разрушения можно рассматривать явление регрессии, которое возникает при сильных эмоциональных стрессах [60, с. 118]. Регрессия при эмоциональном стрессе может быть результатом разрушения и упрощения части когнитивной схемы индивида. Сложные же интеллектуальные процессы невозможны без наличия высокоорганизованной когнитивной карты реальности. О том, что причина в силе эмоций, говорит тот факт, что даже интеллектуальные эмоции, будучи чрезмерно выраженными, могут интеллектуальный процесс разрушать, а не направлять.

Такая специфически интеллектуальная эмоция как удивление может проявиться в виде «изумленного оцепенения» [46, с. 57], если выражена чрезмерно. Это, видимо, одно из проявлений эффекта переактивации. Можно констатировать взаимную зависимость эмоциональных и мыслительных процессов. Результат мыслительного процесса может вызывать сильнейшие эмоции, как это происходит у людей обладающих высокой эмоциональностью в интеллектуальной сфере. Сильные эмоции, наоборот, разрушают процесс мышления, слабые направляют и регулируют. Влияние интеллектуального процесса на эмоции еще более сложно.

Таким образом, в исследованиях учебных затруднений появляется «энергетический контекст» их рассмотрения. Ясно, что управление этим энергетическим наполнением не всегда осознанно со стороны учащегося. В исследованиях начинает проявляться влияние субъективных факторов, бессознательных процессов в генезисе учебных затруднений (ассоциации, личный опыт, в том числе детский, травмирующий, механизмы психологической защиты, сопротивление и т.п.).

Мы, таким образом, в анализе исследований учебных затруднений подходим к границам объяснительных конструкторов, предлагаемых исследователями и учитывающих в основном сознательную сторону познавательного процесса, что делает необходимым переход в область исследования бессознательных процессов и рассмотрение глубинно-психологических подходов к пониманию источников учебных затруднений.

В.И. Лозовая, обобщая психологические и педагогические исследования познавательной активности личности, уделяет внимание ее развитию и показывает, что «действительно, освоение неизвестного побуждает к преобразовательной деятельности, а внешние воздействия при этом преломляются через психическое состояние человека, через его волевые качества и эмоции. Освоение объекта познания и преломление внешних воздействий требуют активности познающего субъекта. Следовательно, познавательная активность указывает на индивидуальные особенности личности в процессе познавательной деятельности и получает свое выражение в потребности, стремлении к познавательной деятельности и в реализации этой потребности несмотря на возникающие трудности путем волевых усилий» [63, с. 41]. Возникает вопрос, почему же не дискутируется и не исследуется проблема исчезновения познавательной активности, почему возникает познавательная пассивность как торможение в познавательной деятельности или ее прекращение, то есть вопрос о блокировании фундаментальной потребности человека в познании.

В современной психологии не достаточно прояснены истоки потребности в знаниях и формы искажений выражения этой потребности. При этом, как указывает В.И. Лозовая, познавательная активность не может проявляться без наличия цели познавательной деятельности, соответствующей внутренним потребностям субъекта. Но как невозможна познавательная активность без этого соответствия, так и невозможна познавательная пассивность без этого соответствия или его нарушения, что

вновь обращает нас к исследованию бессознательной детерминации учебных затруднений.

В.И. Лозовая отмечает, оценивая результаты эмпирических исследований, что те, кто организует процесс обучения, глубоко не интересуются внутренними побудительными силами учащихся для формирования стремления к познанию и развития познавательной активности личности, полагаясь, в основном, на чувство долга учащегося [63, с. 46]. С этим нельзя не согласиться, особенно в рамках реализации традиционной («формирующей») модели обучения.

Можно говорить и о разной субъективной значимости сфер, связанных с затруднениями и их личностной детерминацией, для учащихся с разной академической успеваемостью. Так, Н.В. Постнова [78], а также Т.А. Шилова [114] выделяют, что для наиболее успешных учащихся личностное значение имеет сфера познания окружающей действительности, для учащихся со средней успеваемостью – сфера отношений и общения с людьми, для учащихся с низкой успеваемостью – сфера привычного реального функционирования и отсутствие детерминации деятельности целью [114, с. 6, 59, 105].

Учебные затруднения, проблемы человека в познании некоторыми авторами рассматриваются как прерывание информационного потока субъективными факторами. Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская [68] при исследовании трудности и ценности учебной информации для взрослых в методологии деятельностных подходов, связывают субъективную оценку трудности учебной информации со значимостью сообщения для личности воспринимающего, детерминирующей их активность и интерес к ней. Авторы ведут речь о наличии микроожиданий познающего субъекта, которые влияют на процесс контакта реципиента с учебной информацией (через субъективную заинтересованность, предвзятость, индифферентность и т.п.). Это, на наш взгляд, затрагивает проблему удовлетворения желания

(потребностей) личности в процессе освоения информации, авторами, к сожалению, подробно не раскрытую.

В исследовании М.П. Трифионовой изучается процесс порождения проблемы, понимаемый как активизация субъективных семантик субъекта в структуре презентации образа познаваемого содержания. Автором установлено, что характеристики этого процесса отражают особенности личности, развитие субъективных структур ее опыта, доминирующий тип ориентации в построении смысловых контекстов, также выявлено четыре типа семантических ориентаций: денотативная, знаковая, оценочная и смысловая [94, с. 8].

Другими исследованиями, акцентирующими наше внимание на существовании феномена психологического учебного затруднения, являются работы по изучению влияния субъективного опыта на формирование понятий и освоение учебной информации [5, 15, 44, 57, 73 и др.]. Эти психологические и педагогические исследования показывают, что при усвоении научных понятий житейские понятия выступают как помеха.

Таким образом, вопрос о субъективной составляющей в детерминации затруднений в учебной деятельности становится проблемным, хотя многими авторами это рассматривается как частный момент, который при этом может иметь, на наш взгляд, принципиальное психологическое значение и блокировать деятельность по освоению учебного материала и учебную деятельность в целом.

Исследования понимания и осмысления субъектом учебной информации приводят педагогов и психологов к формулированию понятия барьер: «психологический барьер» (В.Г. Казанская, О.И. Белохвостова [9] и др.); «барьер понимания» (Н.А. Кузнецова и др.); «психолого - познавательный барьер» (А.И. Пилипенко); «затруднение», «барьер» в деятельности (И.А. Зимняя, В.А. Лабунская и др).

Данный теоретический конструкт позволяет объединить, удержать границу между объективными (внешними) условиями обучения и

субъективными (личностными) характеристиками, обладая при этом широкими объяснительными возможностями.

И.А. Зимняя отмечает, что «затруднение», «барьер» общения – это субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации. Поэтому то, что вызывает затруднение у одного человека, может быть даже не замечено другим [44, с. 346]. Детально рассматривая затруднения в общении, И.А. Зимняя отмечает, что затруднения могут быть соотнесены не только с характером деятельности или эмоциональными, когнитивными и другими сферами личности, но и быть следствием более глубинных и, в то же время, широких влияний [44, с. 348]. Наиболее полное и развернутое исследование барьеров в общении и, в целом, затрудненного общения, а также характеристик субъекта затрудненного общения, представлено в работе В.А. Лабунской и колл. [59].

Н.А. Кузнецова исследует ситуативные, контрсуггестивные, тезаурусные, интеракционные барьеры в учебной деятельности (барьеры понимания). Специфика последних рассматривается автором в связи с характером диалогического взаимодействия культур – участниц процесса обучения. Барьеры понимания могут носить как характер блокирования учебной деятельности, так и ее стимуляции за счет «наличия силового сопротивления смысловых полей» [57, с. 54, 66].

В педагогических исследованиях выделяются также психологические барьеры, препятствующие адекватному восприятию и переживанию человеком учебного материала: 1) учебно-познавательные барьеры: барьер знакомости, барьер дистантности, барьер опытного знания; и 2) социально-психологические барьеры: барьер узко-учебной установки, барьер авторитарности, барьер дидактогенного воздействия, коммуникативный барьер. Первая группа связана с проявлениями неосознанной учащимися диалогической позицией по отношению к учебному материалу, вторая – с отсутствием установки на диалог [7, с. 23].

В.Г. Казанская считает, что понятие «психологический барьер» является условным термином, применимым к довольно широкому кругу явлений, имеющих общую особенность: психологический барьер возникает в условиях функционирования сформированных интеллектуальных действий, которые в новых ситуациях затрудняют деятельность человека. И добавляет, что «сейчас нельзя высказать соображения о том, какие типы логических структур вызывают психологические барьеры мышления» [50, с. 49]. Полученные данные являются недостаточными для обсуждения вопроса о соответствии психологических барьеров какому-либо определенному возрасту испытуемых. Но, данные применимы к пониманию некоторых затруднений в учебной деятельности школьников [50, с. 141].

Наиболее систематическим исследованием барьеров в познании являются работы А.И. Пилипенко [73, 74]. Под психолого-познавательным барьером автор понимает субъективную особенность учащихся, которая заключается в массовом бессознательном воспроизведении типичных затруднений, заблуждений, ошибок в учебной мыслительной деятельности. Сам феномен психолого-познавательных барьеров довольно хорошо отражает те общие особенности психики обучаемых, которые, если их игнорировать, обязательно препятствуют формированию продуктивных моделей [74, с. 9]. Реконструкция бессознательных психологических механизмов, ответственных за формирование психолого-познавательных барьеров в сознательной учебной мыслительной деятельности и их рефлексия в сознании обучаемых дают реальный шанс создать алгоритм обучения, который позволит прогнозировать и корректировать возможные трудности, ошибочные решения, ложные умозаключения и научить осознанному владению собственным разумом [74, с. 4].

А.И. Пилипенко строит свою психологическую модель мыслительных затруднений обучаемых в концепции психолого-познавательных барьеров с выделением в ней ряда психологических потенциальных ящиков – системы психологических механизмов, которая заведомо несет ответственность за

многие негативные явления в учебной деятельности. Речь идет о психолого-познавательных барьерах (ППБ), реально функционирующих в сознании обучаемого: ППБ исходных когнитивных моделей, ППБ технологического стиля мышления, ППБ исторического типа, ППБ свертки мышления, ППБ монологики, ППБ алогичного мышления, а также архаические когнитивные механизмы, вербально-симпрактические клише и др. На взгляд автора, поступающая на «вход» учебная информация обязательно проходит через всю систему «психологических потенциальных ящичков». То, что не чувствительно к какому-то конкретному механизму формирования ППБ, минует его без помех, но подпадает в той или иной степени под действие других «ловушек мысли». Адекватность учебного материала на «входе» и «выходе» возможна только в результате преодоления обучаемым всей системы психолого-познавательных барьеров, объективно присущих его учебному сознанию [73, с. 127]. Автор указывает, что, например, до сих пор не поставлена как исследовательский вопрос проблема понимания психолого-познавательных барьеров алогического мышления, акцентирующих внимание на неосознаваемых логических затруднениях обучаемого в самостоятельной мыслительной деятельности [73, с. 108]. Такая трактовка психолого-познавательного барьера указывает на внутренний источник познавательных затруднений – устойчивые личностные образования, которые при определенных обстоятельствах могут приводить к нарушению процесса познания.

Вышеперечисленные модели в исследованиях (например, А.И. Пилипенко) можно отнести к методам когнитивного обучения, основная цель которых связана с облегчением когнитивной деятельности. Но, как показывает обзор литературы, когнитивное функционирование не может быть совершенно отделено от мотиваций, которые его вызывают, от эмоций и чувств, его сопровождающих и личностных трансформаций. Можно констатировать, что мотивационные условия умственной и, в целом, учебной деятельности (позитивный образ «Я», компетентность, оптимальное

напряжение и т.д.) при построении теорий учебных затруднений и формализации методов обучения, минимизируются. «Умственные процессы не должны быть отделены от значимых содержаний, к которым они относятся, в противном случае будет завышаться значимость когнитивных факторов по сравнению с аффективными и мотивационными, и будет оставлена без внимания обратная зависимость» [62, с. 31].

Подводя промежуточные итоги проведенного анализа литературы, сформулируем обобщающие положения и выводы.

Сложность и трудность рассматриваются нами как характеристика объекта и субъекта деятельности. В этом случае мы можем говорить о мере сложности и мере трудности в отношении учебной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что «затруднение» является процессуальной характеристикой учебной деятельности, производным феноменом от «сложности» и «трудности» и отражает психологическую работу, осуществляемую субъектом учебной деятельности по освоению (или преодолению) сложности и трудности (например, задачи, учебного материала, отношений в рамках учебного процесса и т.п.).

Мы выделили два основных компонента в понимании учебного затруднения: деструктивный и конструктивный.

В первом понимании учебное (познавательное) затруднение – это все виды и формы познавательной деятельности, приводящие к деструктивным изменениям в процессе познания, вплоть до его блокирования и формирования тревожного отношения к процессу познания. Соответственно этому контексту в психолого-педагогической литературе рассматриваются способы преодоления учебных затруднений, снижения их количества и снятия напряженности учащихся, вызванной учебными затруднениями.

Второй контекст понимания учебного затруднения может быть направлен на выявление особенностей затрагиваемой учащимся психологической работы по освоению (или преодолению) сложностей и трудностей, с которыми сталкивается ученик в процессе учебной деятельности. Возможно рассматривать психологическую работу и ее особенности по освоению субъектности и объектности в учебной деятельности (фактически – затраченный труд) через понятие «учебное затруднение». Тогда учебное затруднение является процессуальным элементом, осуществляющим структуризацию учащегося как субъекта учебной деятельности и позитивным феноменом учебного процесса.

Выводы по параграфу

1. Учебное затруднение рассматривается не только как негативный феномен прерывания учебной деятельности, но и как конструктивный феномен усиления субъективных трудностей, лежащих в основе внутренней позитивной мотивации учебной деятельности.

2. Рассмотреть возникновение учебного затруднения возможно через призму качественно-специфического сочетания внутренних, личностных особенностей учащегося, содержащих способы понимания, эмоционального реагирования на учебную информацию и учебную деятельность в целом.

3. Исследование учебных затруднений осуществляется в психолого–педагогических исследованиях в различных теоретических контекстах и концептуальных рамках по следующим направлениям: психофизиологические характеристики (объективные показатели); индивидуально-типологические и личностные характеристики людей с познавательными затруднениями; изучение динамики психических, прежде всего познавательных процессов (восприятия, запоминания, мышления, понимания и др.); изучение зависимости возникновения состояний напряженности от условий деятельности.

4. Феномен учебных затруднений, несомненно, можно объяснить с помощью различных психологических и педагогических теорий и подходов, но ни одно объяснение не может считаться полным, как показал анализ исследований, если не принимаются во внимание задействованные бессознательные факторы.

1.3. Психодинамические подходы к пониманию природы учебных затруднений

В современных исследованиях в области педагогики и психологии активно развивается исследование природы учебных (познавательных) затруднений. В настоящее время наблюдается попытка синтеза когнитивной психологии и психоанализа, и в этом мы можем видеть перспективы теоретических разработок: глубинно-психологические подходы начинают отвечать на вопросы о структуре сознания. Включение и интеграция новых теоретических подходов наряду с классическими является хорошей перспективой в исследовании психологических проблем обучения и образования и может стать хорошей основой для прикладных разработок, касающихся учебных затруднений.

Обзор материалов исследований учебных трудностей с позиций психодинамических подходов показал, что в основном психоаналитические исследования затрагивают несколько главных вопросов, первым из которых является исследование психодинамики (патогенеза) особых затруднений учащихся. В имеющихся работах (Н.А. Благовещенский, Э. Блум, Э. Кафка, М. Кляйн, Дж. Стрейчи, Г. Фигдор, Дж. Флюгель, М. Шмидеберг и др.) учебные проблемы рассматриваются в качестве симптомов, в них (на примере клинических случаев детского и взрослого анализа) показано, что отставание в успеваемости, а также недисциплинированность, агрессивность, лень, страх

перед экзаменами и пр. чаще всего являются выражением бессознательных конфликтов или проявлением невротических образований.

Исследование школьных проблем, понимание скрытых психодинамических причин учебных затруднений и повседневных школьных интеракций осуществляется через конструкты функции Эго в конфликтах с Ид и Супер-Эго (А. Фрейд, З. Фрейд); объектных отношений в обучении (М. Кляйн, А. Фрейд и др.); подавления инфантильного сексуального любопытства и сексуального исследования как основы подавления познания (Дж. Стрейчи и др.); кастрационной тревоги, чувства вины при мастурбации, а также агрессивное и разрушительное исследование матери в бессознательном отношении к ней – как источник учебных затруднений из-за вовлеченности обучения в невротический конфликт (Э. Кафка, М. Кляйн, Э. Кляйн, Дж. Пирсон и др.). Ситуации учебной деятельности способствуют выражению латентных психических конфликтов, а также нарушению развития или функциональному дефициту, что, в свою очередь, выражается в учебных проблемах. Различные невротические факторы могут затруднять приобретение знаний учащимися различных возрастов с нормальным (высоким) интеллектом.

Вторым направлением исследований является анализ доли участия образовательных пространств в актуализации психологических проблем и учебных трудностей. Школа и образовательные учреждения в целом рассматриваются как «ригидно - невротические институты». Основная тема этого анализа — тот особый вид редуцирования, которому подвержены социальные отношения в рамках образовательного пространства, когда учащиеся рассматриваются не как отдельные личности, а оцениваются в зависимости от их соответствия представлениям о доминирующих нормах поведения [12, 39, 99, 103].

Например, исследование Г.Н. Прокументовой, не являясь классическим глубинно - психологическим исследованием, все же открывает глубинные пласты субъективных переживаний школьного «Я - пространства». Автор исследует как образовательное пространство открыто в отношении к

развертыванию и развитию субъектности всех участников учебной деятельности. Описание «Я – пространства» осуществляется через различные оттенки переживаний, эмоций, чувств, а также взаимоотношений, событий и проблем [79, с. 47].

Третье направление исследований - рассмотрение психологических нагрузок, неизбежных в педагогической профессии (Н.А. Благовещенский, Г. Фигдор и др.). Результаты данных исследований ясно говорят о том, что в рамках образовательного пространства педагог попадает в ситуации, которые располагают к оживлению инфантильных конфликтов.

В данном параграфе мы будем подробно рассматривать только первый из перечисленных нами аспектов, так как именно он имеет непосредственное отношение к заявленной проблеме. Другие аспекты будут затрагиваться по мере их включенности в первый.

Рассмотрим более подробно основные работы в области исследования учебных затруднений с позиций психодинамических и иных подходов, близких к глубинно-психологическим интерпретациям природы познавательных затруднений и учебных проблем.

Рассматривая перспективы психоаналитического подхода к когнитивному развитию, Р. Тайсон и Ф. Тайсон показывают, что когнитивность – это пограничный термин, отсылающий нас к любым процессам, посредством которых мы осознаем или приобретаем знания. Он включает в себя ощущение, узнавание, воображение, символизирование, суждения, воспоминания, обучение, размышление и умозаключения. Любой из этих процессов может иметь место вне сознания и влиять главным образом на наши аффективные состояния. Когнитивное функционирование личности, включая способность к коммуникации, также говорят нам о прошлом этой личности, ее развитии, о конфликтах и способах адаптации к ним. Познание когнитивного развития полезно как для психоаналитика, так и для любого другого, интересующегося человеческим разумом [91, с. 211].

Многие школьные проблемы вызваны сдерживанием или ограничением сексуальной функции. Согласно З. Фрейду [101], подавление инфантильного сексуального любопытства и сексуального исследования может провоцировать подавление процесса познания. Таким же образом, преждевременная сексуальная деятельность и сверхстимуляция могут также серьезно ослаблять или, в редких случаях, увеличивать обучаемость ребенка. Мнение, высказанное в этом кратком тезисе, служит основанием для ряда глубинно - психологических исследований по школьным проблемам.

Со времен З. Фрейда психоаналитические исследования когнитивности были отрывочны и, большей частью, ограничены попытками интегрировать работы Ж. Пиаже с психоаналитической теорией [91, с. 216].

Общий обзор различных симптомов и синдромов, которые классифицируются как «учебные затруднения» начнем с ряда исследований М. Кляйн, которая разработала теорию интеллектуального торможения. В качестве торможений (затруднений) она определяет различные формы и степени неприязни к учению от явного отвращения до того, что проявляется как «лень», которая ни самим ребенком, ни его окружающими может быть не распознана как неприязнь к школе.

М. Кляйн во многих своих работах [55, 56, 118, 126] указывает на то, что не существует ребенка без трудностей, страхов и чувства вины, и даже если они кажутся незначительными, они вызывают гораздо больше страданий, чем это можно предположить, а, кроме того, они являются ранним индикатором более серьезных нарушений в дальнейшей жизни.

Крайне важная роль школы выражается в том, что школа и обучение поначалу либидинально детерминированы для каждого, так как школа своими требованиями принуждает ребенка сублимировать его либидинозные инстинктуальные энергии. Сублимация генитальной активности по мнению М. Кляйн, среди всего прочего, играет решающую роль в изучении различных предметов, и может быть заторможена вследствие кастрационного страха. Начиная обучение в школе, ребенок покидает окружающую среду,

которая задала основу его фиксаций и комплексообразований, и сталкивается с новыми объектами и видами деятельности и должен на них проверить мобильность своего либидо. Для учащегося возникает необходимость оставить более или менее пассивную фемининную позицию, которая до сих пор была ему доступна, для того, чтобы начать деятельность, ставящую ребенка лицом к лицу с новыми и зачастую непреодолимыми для него задачами [56, с. 272].

Другой автор – Э. Кляйн [125] указывает на то, что опыт школьной жизни – это первый важный опыт, полученный вне семьи. Он подразумевает системный отрыв ребенка от дома и столкновение его с необходимостью приспособливаться к другим детям и взрослым, выполнять задания, от которых сложно уклониться. Отношение к учителю, одноклассникам и урокам является важным переходом от детского отношения к родителям, братьям, сестрам и самому себе к его последующим проявлениям во взрослой жизни. В процессе обучения и успешности его протекания основную роль играют взятые во всей своей совокупности инстинктивные влечения, садомазохистские наклонности, эксгибиционистские побуждения, оральные и анальные устремления, а также нарциссизм.

Обращает на себя внимание значение проекций образов матери и отца на учителей и других значимых для учащегося лиц. Можно говорить о том, что реальные отношения учащегося с учителями – это репрезентанты символических отношений с матерью и отцом. [56, с. 275].

В целом можно говорить о детерминации учебных затруднений либидинозным катексисом. М. Кляйн на многочисленных примерах показывает, что школьное задание символизирует коитус или мастурбацию. В преодолении учебных затруднений, таким образом, срабатывает принцип отделения сексуального (либидинозного), направленного на родительские объекты, от интеллектуального. Это одинаково верно как для когнитивных затруднений в детском возрасте, так и для более взрослых учащихся. М. Кляйн приводит случай 17-летней Лизы, наделявшей образами своего

отца буквы (i и a), к которым она субъективно относилась либо положительно, либо отрицательно, что затрудняло для нее процесс письма и чтения.

Счет и арифметика имеют генитальный символический катексис; из играющих в этом значимую роль составных инстинктивных видов активности мы наблюдаем анальные, садистические и каннибалистические тенденции, достигающие таким путем сублимации. Однако для данной сублимации особое значение имеет кастрационный страх и его степень. Представляется, что тенденция преодолевать кастрационный страх — маскулинный протест — формирует один из источников, из которого развиваются счет и арифметика. После чего он явно становится источником торможения.

Таким образом, М. Кляйн показывает, что основные виды деятельности, существующие в школе, — это каналы для потока либидо, и что посредством этого составные инстинкты достигают сублимации под верховенством гениталий. Однако этот либидинозный катексис переносится с элементарных предметов — чтения, письма и арифметики — на более широкие, на них основанные, достижения и интересы. Так что основы более поздних торможений (в том числе, профессиональных) должны обнаруживаться, прежде всего, в мимолетных торможениях, касающихся самых ранних занятий.

М. Кляйн демонстрирует, что кастрационный страх является общей основой этих ранних и всех последующих торможений. Кастрационный страх сталкивается с эго-деятельностями и интересами, потому что, помимо прочих либидинозных детерминант, они всегда в своей основе имеют генитальную символику, т.е. значение коитуса.

Далее рассмотрим специфику влияния на происхождение и протекание учебных затруднений подавления *феминности и маскулинности*.

Так, М. Кляйн относит установление всех торможений, влияющих на учебу и все дальнейшее развитие, ко времени первого расцвета инфантильной сексуальности, которая с началом Эдипова комплекса дает сильнейший толчок кастрационному страху, т.е. к раннему периоду между тремя и четырьмя годами. Именно последующее вытеснение активных маскулинных компонентов и у мальчиков, и у девочек, обеспечивает важнейшую основу торможений в учебе [56, с. 291].

Нередко подтверждается наблюдение, что в целом девочки учатся лучше мальчиков, но, с другой стороны, их дальнейшие достижения отнюдь не равны достижениям мужчин. Вкратце обозначим несколько факторов, имеющих значение в этом отношении. Часть торможений — и это более важно для дальнейшего развития — возникающих в результате вытеснения генитальной активности, напрямую влияет на эго-деятельность и интерес как таковой. Другая же часть торможений является результатом установки к учителю. О роли учителя мы также будем говорить чуть ниже.

Таким образом, мальчик вдвойне отягощен в своей установке к школе и учебе. Все эти сублимации, исходящие от генитальных желаний, направленных на мать, приводят к возрастающему осознанию вины по отношению к учителю. Уроки, старания учиться, в бессознательном обозначающие коитус, заставляют мальчика опасаться учителя как мстителя. Сознательное желание удовлетворить учителя своими стараниями сталкивается с бессознательным страхом сделать это, что ведет к неразрешимому конфликту, детерминирующему существенную часть торможения. Данный конфликт становится менее интенсивным, когда старания мальчика более не находятся под непосредственным контролем учителя, и мальчик может напрягать свои силы в жизни более свободно. Однако возможность расширения деятельности в большей или меньшей степени присутствует только там, где кастрационный страх повлиял не столько на сами виды деятельности и интересы, сколько на установку к учителю. Таким образом, можно видеть неприлежных учеников,

достигающих значительных высот в дальнейшей жизни. Тем не менее, для остальных, у кого заторможены были сами интересы, неудачи в школе остаются прототипом более поздних достижений [125].

У девочек особое значение имеет обусловленное кастрационным комплексом торможение, влияющее на всю деятельность. То, что ее достижения в жизни обычно отстают от мужских, обусловлено меньшим использованием в сублимации маскулинной активности.

Обучение, обычно, воспринимается как нечто, более маскулинное, свойственное мужчинам. Такое положение может стимулировать у девочки желание накапливать знания, в качестве сублимированного выражения ее маскулинных устремлений; либо же вынуждать ее уклоняться от учебы, так как она противоречит ее фемининным устремлениям. Обычно, можно наблюдать множественные колебания между этими побуждениями. В младших классах, подстегиваемые мужскими побуждениями, девочки часто хорошо учатся. В подростковом возрасте, когда обостряются маскулинные устремления, некоторые девочки теряют интерес к учебе или начинают отставать из-за того, что энергия направляется на удовлетворение непосредственных фемининных потребностей. У других же тенденция уклоняться от учебы появляется позже [125].

Социальные факторы, приравнивающие глупость, беспомощность, хрупкое здоровье и застенчивость к женственности, играют огромную роль в возникновении этого конфликта между умом и женственностью. Они воздействуют через родителей, а позже – через объекты любви. В семьях, где мать умнее отца, учеба может связываться с понятием женственности и вылиться для сына в противоречие, которое усугубляется наличием умных сестер: родных или двоюродных, или одноклассниц. В этом случае, успехи в школе часто воспринимаются как признак того, что ребенок – «маменькин сынок». Эту склонность в дальнейшем усиливает тот факт, что учеба, действительно, требует некоторой пассивности по отношению к учителю. Считается, что хорошо себя вести на уроке и слушать учителя, свойственно

только девочкам. Чтобы утвердиться как мужчине, мальчику требуется определенная степень непослушания и неудовлетворительного поведения. Успехи в спорте зачастую противопоставляются достижениям в учебе. Впоследствии это отношение переносится на противопоставление маскулинной деятельностью, например бизнеса или зарабатывания денег и фемининных интересов, таких как гуманитарное образование (особенно учитывая то, что оно не слишком хорошо оплачивается). Бессознательное связывание, например, творческих профессий с женственностью может выступать в качестве источника противоречия и торможения в работе и у взрослого человека [125].

Э. Кафка, рассматривая случай психологической помощи мужчине средних лет, анализирует возникновение его настоящих психологических проблем через призму его ранних учебных затруднений в письме, чтении, математике. «В детстве этот пациент-левша страдал из-за путаницы «право-лево», импульсивности, лексических проблем, связанных с написанным словом, неуклюжести, и затруднений в категоризации значительного и менее значительного. В детстве он был заторможенным, контролируемым, пассивным, без чувства юмора, боявшимся соперничества, пассивно-агрессивным, сексуально дисфункциональным. Его отец насмеялся над ним, когда у него было затруднение при обучении письму. Он испытывал чувства вины и последствия страха его желания обойти своего отца, которые сыграли роль в мотивации его торможений. Его физическая неуклюжесть добавилась к чувству несоответствия маскулинности, чувству зависимости и вынужденной пассивности» [123, с. 544].

Таким образом, мы можем констатировать специфику фемининной и маскулинной идентификации, а также проекцию интрапсихических конфликтов в область познания как основу для возникновения в детском возрасте когнитивных затруднений и их трансляцию во взрослую жизнь человека.

В целом, по мнению Е. Лисс, эротизация процесса обучения может вызывать торможение, если сексуальная вина предельна и обучение принимает значение деятельности, свойственной противоположному полу. Эдипов комплекс может также играть важную роль в генезисе познавательных затруднений. Дети часто расценивают интеллектуальные интересы как прерогативу родителей. Большой интеллект у родителя противоположного пола может представлять гетеросексуальное фаллическое значение для познания с результирующими конфликтами в пубертате или на пике образовательной карьеры индивида.

Особые проблемы для ребенка создает различие умственных способностей родителей. Некоторые проявляются еще в начальных классах, иные – гораздо позже: в колледже или училище технического профиля. Если более умен отец, сын может отчаяться когда-либо догнать его и, поэтому, не заниматься учебой вообще, или учебой в сфере интересов или профессии отца. С этим типом уклонения связана боязнь соперничества с отцом, которая возрождает страхи Эдиповой фазы. В этих двух явлениях мы вновь наблюдаем страх кастрации и стремление избежать нарциссической обиды. Иногда на первый план выходит боязнь превзойти отца и вызвать тем самым его зависть. Она может влиять на отношения с одноклассниками, вынуждать ребенка не заниматься предметами, которые ему хорошо даются, или не позволять ему стать лучшим учеником в классе. Е. Лисс рассматривает клинические типы симптомокомплексов, представляющих различные методы нейтрализации тревоги – ядра всех торможений в познании, сопровождающей новый опыт. Все учебные паттерны сформированы прошлым опытом, среди наиболее важных из них: детская сексуальность, Эдипов комплекс и связь с сиблингами [127].

Наиболее первичной причиной возникновения учебных затруднений в литературе обозначаются *нарушения объектных отношений*. В своей работе К. Солоед [89] указывает на то, что след длительной разлуки с матерью в раннем детстве простирается на всю дальнейшую жизнь ребенка –

когнитивные и личностные отклонения у подростков позволяют предположить, что в их основе лежат нарушения объектных отношений на первом году жизни.

Роль взрослых в возникновении когнитивных затруднений и школьных страхов может быть дополнена исследованиями А. Фрейд через призму действия защитных психологических механизмов при нарциссической организации личности. А. Фрейд [102] разграничила понятия подавления и ограничения Эго. В случае ограничения Эго не выполняет доступное ему задание для того, чтобы избежать боли или разочарования, нарциссического унижения, возникающего, когда достижения одного человека уступают достижениям другого. Даже если учитель не использует в качестве стимула соперничество учеников и побуждает каждого работать в своем темпе, некоторые дети страдают от того, что сами сравнивают свои результаты с результатами более успешных одноклассников. Они стараются избежать выполнения всех тех задач, в которых они отстают от лучших. Часто такой ребенок усердно и с большим удовольствием работает над заданием, но лишь до тех пор, как он поймет (или ему дадут понять), что кто-то делает это лучше. Тогда он теряет интерес, старается уклониться от работы и ищет новые области приложения усилий. Некоторые из таких детей хорошо учатся, если с ними занимаются индивидуально и, таким образом, избавляют от переживаний, вызванных сравнением их личных достижений с достижениями остальных учеников. Однако, в более серьезных случаях, на ребенка будет неблагоприятно воздействовать даже сравнение с собственным преподавателем, а обучение не будет успешным без дополнительной психологической работы.

Согласно А. Фрейд, нарциссическая обида, испытываемая ребенком, связана с полученной ранее нарциссической травмой. Сообразительные нарциссичные дети часто получают огромное удовольствие от обучения в школе с гуманитарным уклоном, так как они с легкостью превосходят своих соперников. Однако, по мере того, как с повышением уровня обучения

задания усложняются, и возникает жесткая конкуренция со стороны других способных учеников, они наталкиваются на неутешительное сравнение и начинают уклоняться от работы. В школах с более традиционными программами, где практически отсутствует свобода выбора деятельности, такие проблемы проявляются гораздо раньше, чем в школах, в которых учащийся может поменять сферу интересов и сменить неудачи в одной области на достижения – в другой.

Другой фактор, с которым часто сталкивается способный ученик в нарциссической поддержке собственного статуса, – это потребность в успехе без усилий и труда. Потребность в успехе без труда нередко сочетается с потребностью в доказательствах благоволения судьбы и со связанной с ней потребностью в достижении успеха с помощью обаяния, а не собственных усилий. На первом плане находятся оральные факторы и оральный оптимизм: надежда или твердая вера в то, что в жизни всегда будут награды, независимо от приложенных стараний. Иные случаи характеризуются постоянным ожиданием разочарования, сопровождающимся пессимистическим выражением недовольства еще до получения обиды.

Неспособность перенести относительную неудачу с последующим ограничением деятельности Эго вызвана не только нарциссическими факторами. Важным элементом является неудача как источник кастрационной тревоги, на который часто обращают внимание исследователи учебных проблем. По мере роста сексуальной значимости неудачи, растет и ее способность порождать тревогу. Чувство вины, вызванное неудачами в школе, связывается с чувством вины, вызванным половой активностью. Стыд ребенка за неудачи в школе, в сочетании с преувеличенным страхом подтрунивания со стороны сверстников, соотнесен со стыдом за неспособность контролировать сексуальное возбуждение, и с боязнью того, что окружающие узнают о его половой активности. Ощущение вины получает выход в виде чувства неполноценности, которое ведет к ожиданию новых неудач. Такая неблагоприятная перспектива побуждает постоянно

откладывать или избегать работы, что, разумеется, лишь способствует осуществлению ожидаемой неудачи. В некоторой степени этот механизм можно наблюдать в начальных классах, но чаще и ярче всего он проявляется в подростковом возрасте, когда уклонение от работы вызвано еще и отчаянными попытками подчинить себе инстинкты [102].

П. Майл выделяет отклонения в пубертатном периоде развития: при раннем вступлении в пубертатный период часто наблюдается дисгармония, связанная, во-первых, с отставанием в физическом развитии, во-вторых, с инфантильным состоянием либидо. Отсюда вытекает защитная реакция субъекта, проявляющаяся, в частности, в поведении «сексуального отрицания». В этот процесс оказывается втянутым и интеллект, и именно кризисом дисгармонии часто объясняются трудности, возникающие в школе у детей 12-14 лет [цит. по: 100].

В одной из своих работ М. Кляйн [118] устанавливает связь между бессознательными агрессивными импульсами и фантазиями, а также неосознанным или неотрагированным чувством вины и интеллектуальными торможениями. Так, анализируя невроз 7-летнего мальчика Джона с выраженными затруднениями в учебе М. Кляйн обращает внимание на переживание мальчиком ответственности за использование инструментов (мочи и кала) и источников деструкции против своих родителей (отца и его фаллической функции и тела матери).

Неразличение слов как конкретное выражение учебного (познавательного) затруднения в этом случае было связано с фантазийными деструктивными действиями ребенка по отношению к себе, отцу и матери. Позитивные изменения в снятии интеллектуального торможения были связаны с тем, что тело матери перестало быть для ребенка местом ужасов. «Представляется, что данный факт демонстрирует то, чему мы видим подтверждение в психоанализе каждого мужчины, что его боязнь женского тела как места, полного деструкции, может быть одной из основных причин ослабленной потенции. Однако эта тревога – основной фактор торможений

жажды знаний, поскольку внутренняя часть тела матери – первый объект данного импульса. В фантазии оно исследуется и изучается, наряду с этим подвергается нападению при помощи всего садистического арсенала, включая пенис как опасное наступательное оружие, и это иная причина последующей импотенции у мужчин: в бессознательном проникновение и исследование в значительной степени синонимичны. Данная линия интерпретации открывает нам основные причины сексуальной потенции, а также инстинкта знания, поскольку узнавать вещи и проникать в них – виды деятельности, которые в бессознательном уравниваются. Кроме того, потенция у мужчин или в случае маленького мальчика, психологические условия для нее – основа развития множества видов деятельности, креативных интересов и способностей» [118, с. 242].

Дж. Стрейчи [130] также показал, что чтение имеет бессознательное значение забирать знания из тела матери, и страх ограбить ее является важным фактором торможений при чтении. М. Кляйн добавляет, что для благоприятного развития жажды знаний ребенку необходимо чувствовать, что телу матери хорошо, что оно невредимо. В бессознательном тело символизирует сокровищницу, хранящую все, что только можно пожелать добыть оттуда, поэтому, если оно не разрушено, не находится в сильной опасности, и потому само не опасно, все это облегчает реализацию желания.

При этом в генезисе интеллектуальных торможений и нарушений Эго-развития ребенка вскрывается еще один источник тревоги, тесно связанный с идеей о разрушении матери – собственное тело ребенка. Как чрезмерная тревога по поводу осуществленной в теле матери деструкции затормаживает способность получать любое четкое представление о его содержимом, так и тревога по поводу ужасных и опасных вещей, происходящих внутри собственного тела, может подавить любое изучение, что является фактором интеллектуального торможения. В статье «Ранний анализ» [126] М. Кляйн обсуждает особую форму торможения способности развивать картину внутренней части тела матери с его специфическими функциями зачатия,

беременности и рождения; а именно нарушение чувства ориентации и интереса к географии. Она указывает, что результат такого торможения может заходить значительно дальше и оказывать влияние на всю установку по отношению к внешнему миру и ослаблять ориентацию в ее самом широком и наиболее метафорическом смысле. Исследования показали, что это торможение обусловлено страхом перед телом матери вследствие садистических атак на него, а также продемонстрировали, что ранние садистические фантазии о теле матери и способность успешно проработать их формируют мост к объектным отношениям и адаптации к реальности, таким образом, оказывая фундаментальное влияние на последующее отношение субъекта к внешнему миру.

Центральным в преодолении затруднений, по мнению М. Кляйн, является восстановление функции Эго. То есть, обращает на себя внимание связь между ослаблением тревоги со стороны Эго в отношении Супер-Эго и возросшей способностью ребенка знакомиться с собственными интрапсихическими процессами и разумно контролировать их с помощью Эго. Таким образом, вновь, в исследованиях различных авторов, мы видим значение динамики конфликта между Эго, Ид и Супер-Эго как основания для понимания генезиса когнитивных затруднений и преодоления учебных проблем детей и взрослых.

Несколько подробнее затронем вопрос о роли Супер-Эго в возникновении учебных затруднений. М. Кляйн в другой своей работе [55, с. 107] указывает на то, что родители являются источником Супер-Эго ребенка, тем не менее, оно не идентично родителям. Наставления, запреты родителей впитываются ребенком, но отчасти Супер-Эго формируется согласно садистическим фантазиям самого ребенка, которые подвергаются вытеснению. Однако подобные сильные вытеснения лишь стабилизируют борьбу между садистическими импульсами ребенка и его садистическим Супер-Эго, не приводя ее к завершению. Более того, закрывая выход фантазии, вытеснение делает невозможным для ребенка отражать эти

фантазии в игре и как-то иначе использовать их для сублимации, так что вся тяжесть этих фиксаций остается в нескончаемом цикле.

Таким образом, ребенок снова и снова повторяет ряд действий, выражающих как его страсти, так и его желание быть наказанным. Это желание наказания, являющееся определяющим фактором, когда ребенок постоянно повторяет действия непослушания, находит аналогию в повторяющихся злодеяниях преступника. Различие между нормальным и невротическим ребенком, на которое обращает внимание М. Кляйн [55, с. 108] заключается в интенсивности фиксации, способе и времени, при которых эти фиксации стали связанными с переживаниями, а также степени суровости и всем характере развития Супер-Эго; и, кроме того, детской способности выносить тревогу и конфликт – вот наиболее важные факторы, определяющие как нормальное, так и невротическое развитие.

«Нормальный ребенок, как и аномальный, прибегает к вытеснению, чтобы разрешить свои конфликты, но поскольку у нормального ребенка они менее интенсивны, у него весь цикл не будет таким жестким. Существуют также и другие механизмы, которые используются как нормальным, так и невротическим ребенком, и снова только степень будет определять исход: одним из которых является уход от реальности. Ребенок возмущается неудовлетворяющей реальностью гораздо сильнее, чем это внешне проявляется, он старается приспособить реальность к своим фантазиям, а не свои фантазии к реальности.

Из реальности, к которой он более или менее приспособлен, ребенок берет только самое необходимое. Поэтому мы видим, что количество трудностей возрастает в те периоды жизни ребенка, когда более настойчивыми становятся требования реальности, например, когда начинается учеба в школе» [55, с. 108].

Сходные моменты ухода от реальности могут возникать, безусловно, в более сублимированном и завуалированном виде в более старшем возрасте, при переходе человека, например, из старшей школы в ВУЗ, где также

возникают новые, ранее не предъявляемые, требования реальности, актуализирующие действие вытеснения и иных защитных механизмов и вызывающие к жизни ранее закрепленные способы реагирования.

М. Кляйн указывает на то, что если у ребенка страх перед Супер-Эго и Ид слишком силен, он не только не сможет узнавать о содержимом своего тела и психических процессах, но и не будет способен «использовать пенис в психологическом аспекте в качестве регулирующего и исполнительного органа Эго, так что его Эго-функции подвергнутся торможению в этих же направлениях» [118, с. 244]. Таким образом, в рассматриваемом случае интеллектуального торможения (случай Джона) можно констатировать, что тогда, когда способность мальчика представить состояние внутренней части тела матери привела к лучшей способности понимать и оценивать внешний мир, то уменьшение торможения в отношении знания внутренней части собственного тела в то же самое время привело к более глубокому пониманию и лучшему контролю над собственными психическими процессами. Результат первой – возросшая способность усваивать знания, вторая – влечет за собой лучшую способность разрабатывать, систематизировать и устанавливать соотношения между полученными знаниями, а также воспроизводить их, т.е. возвращать, формулировать или выражать их – прогресс в развитии Эго.

Эти две фундаментальные составляющие тревоги (касающиеся тела матери и собственного тела) взаимообусловлены. В то же самое время большая свобода обеих функций интроекции и экстраекции (или проекции), вытекающая из ослабления тревоги, исходящей из этих источников, позволяет использовать данные функции более подходящим и менее компульсивным способом.

Однако, указывает автор, когда Супер-Эго осуществляет слишком обширное господство над Эго, последнее часто пытается сохранить контроль над Ид и интернализированными объектами путем вытеснения, изолируется от влияний внешнего мира и его объектов, таким образом, лишая себя всех

источников стимулов (как от Ид, так от внешних источников), которые сформировали бы основу интересов и достижений Эго.

Степень уменьшения садизма, тревоги и действия Супер-Эго, которая может быть достигнута так, чтобы Эго приобрело более широкую основу функционирования, определяет степень улучшения открытости пациента влиянию внешнего мира наряду с постепенным разрешением его интеллектуальных торможений.

Таким образом, обсуждаемые механизмы приводят к определенным видам интеллектуальных затруднений, но не ограничиваются их продуцированием. М. Кляйн выделяет и другие механизмы учебных (интеллектуальных) затруднений обсессивно - невротического характера, которые являются результатом интенсивного действия ситуаций ранней тревоги. Например, в учебной деятельности часто возникает эффект – стремление принять все, что предлагается (например, информацию) наряду с неспособностью разграничивать ценное от бесполезного, то есть вступают в действие обсессивные механизмы, касающиеся феномена интеллектуального торможения. «Компульсивное, почти жадное, коллекционирование и скапливание вещей ребенком (включая знания как вещество) может быть основано в числе других факторов, на попытке: а) захватить «хорошие» вещества и объекты (в конечном итоге, «хорошее» молоко, «хорошие» фекалии, «хороший» пенис и «хороших» детей) и с их помощью парализовать действие «плохих» объектов и веществ внутри своего тела; б) накопить достаточные запасы внутри себя, чтобы суметь противостоять атакам, совершаемым на него внешними объектами и, если будет необходимо, вернуть телу матери или скорее, его объектам то, что он похитил у них. Поскольку его (Джона) попыткам сделать это посредством навязчивых действий непрерывно мешают приступы тревоги, исходящей из многих контр источников (например, из его сомнения, действительно ли «хорошо» то, что он только что принял, или, действительно ли «плоха» та часть внутри него, которую он выбросил, или из его страха, что, помещая в

себя больше материала, он еще раз становится виновным в ограблении тела матери), мы можем понять, почему повторять эти попытки – постоянная обязанность и как это обязательство отчасти ответственно за компульсивный характер его поведения» [118, с. 246].

На одном из примеров, приводимых М. Кляйн мы увидели, как пропорционально уменьшению влияния жестокого Супер-Эго ребенка (в конечном итоге, его садизма) потеряли эффективность психотические механизмы, вызвавшие интеллектуальные торможения. Такое уменьшение суровости Супер-Эго, по мнению М. Кляйн, ослабляет также и механизмы интеллектуального торможения обсессивно-невротического типа. Это показывает, что наличие чрезмерно сильных ситуаций ранней тревоги и преобладание угрожающего Супер-Эго, исходящее из первых стадий его формирования, являются основными факторами не только в генезисе психозов, но и в продуцировании нарушений в развитии Эго и интеллектуальных торможений.

На значение родителей в контексте Супер-Эго также обращает свое внимание Э. Кляйн, говоря о том, что ребенок выполняет учебные задания не только для собственного удовольствия, но и для того, чтобы порадовать родителей, получить их одобрение и избежать наказания. В случае же если он отчаивается услышать эту похвалу, он может прекратить стараться. Он может решить, что родители слишком много хотят, и, как ни старайся, они все равно будут недовольны, или потому, что его успехи по-прежнему не оправдывают их ожиданий, или потому, что он учится хуже брата или сестры, или потому, что из-за требовательного Супер-Эго они принимают хорошую учебу как нечто само собой разумеющееся и ищут поводов для придирок. Когда родители возлагают на ребенка слишком большие надежды, стремясь с его помощью удовлетворить собственные нарциссические потребности и не понимая, что есть определенные пределы, ребенок начинает очень болезненно воспринимать неудачи, испытывать сильный страх перед школой, при котором собственный учитель, собственная школа,

а потом и любая школа, становятся подобны кастрирующему или орально пугающему объекту фобии [125].

Ребенок, родители которого принимают все его достижения как само собой разумеющиеся, может направить против себя обиду, вызванную таким отношением. При этом он будет все больше утверждаться в мысли, что недостоин их одобрения. В результате, он может либо стараться изо всех сил, чтобы искупить вину, либо забросить учебу и продолжать выслушивать критику, которой, как подсказывает внутреннее ощущение никчемности, он вполне заслуживает. По мере того, как стремление к наказанию переходит в сферу сексуального и превращается в мазохизм, неуспех в учебе становится преодолевать все сложнее. В случае если ребенок смирился с жестким Супер-Эго родителей, он чрезмерно остро реагирует на любые свои промахи. Кроме того, такая критика сверхтребовательного Супер-Эго может привести к ограничению Эго и отказу от смены деятельности. Хотя обычно ограничение Эго связывают с нарциссическими факторами, по мнению Э. Кляйн, следует различать сугубо нравственный аспект упрека Супер-Эго к Эго за его относительную неудачу, и нарциссическое унижение, – где оба могут выступать в качестве его причины. В случае ограничения Эго, для защиты от нарциссической обиды оно уклоняется от задания, чтобы избежать неудовлетворенности или, как это называет А. Фрейд, боли (Unlust), вызванных относительной неудачей. В случае ограничения Эго жестким Супер-Эго, первое уклоняется для того, чтобы избежать стыда за посредственную работу. Супер-Эго, говоря голосом, некогда принадлежавшим придирчивым родителям, поднимает вопросы нравственности и внушает: «Ты должен постараться и суметь сделать лучше. Что тебе мешает?» – не принимает никаких объяснений или извинений.

В отличие от уклонения от деятельности, вызванного стремлением избежать нарциссической обиды, при котором ученик, обычно занижает или отрицает значимость заброшенного им предмета, при уклонении, вызванном упреками Супер-Эго, ребенок по-прежнему признает его ценность. Когда

нарциссический ребенок бросает учебу, он говорит, что школа дурацкая, учителя глупые, и вообще – лучше учиться самому или учиться жизни. То есть, возможны два варианта разворачивания событий. В первом случае затруднение может решаться с помощью уклонения и отрицания; во втором – с помощью уклонения и дальнейшего самобичевания. Разумеется, возможно и сочетание обоих механизмов [125].

Роль школы и роль учителя в генезисе когнитивных затруднений

В психолого-педагогической литературе традиционен вопрос об активной роли школы (и в целом, образовательных учреждений), ее субъектов в развитии учащихся. Очевидно, что понимающий учитель, принимающий во внимание все комплексы ребенка, уменьшит его торможения и достигнет более благоприятных результатов, нежели непонимающий или даже жестокий учитель, который с самого начала для ребенка олицетворяет кастрирующего отца. С другой стороны, во многих случаях обнаруживается, что даже в самых лучших школьных условиях встречаются очень сильные затруднения (торможения) в учебе, тогда как за весьма неблагоприятным поступком со стороны учителя не всегда обязательно следуют торможения.

По мнению М. Кляйн [56], учитель может многого добиться благодаря сочувственному пониманию, поскольку так он может значительно ослабить ту часть торможения, которая прикрепляется к личности учителя как «мстителю». В то же время мудрый и добрый учитель предлагает гомосексуальному компоненту у мальчика и маскулинному компоненту девочки объект для проявления их генитальной активности в сублимированной форме, в качестве которых, как предполагает М. Кляйн, мы можем признать различные виды учебной деятельности. Тем не менее, исходя из данных указаний, можно вывести вероятность нанесения вреда в результате педагогически неверного или даже жестокого поведения со стороны учителя. Однако там, где вытеснение генитальной активности

оказало влияние на сами занятия и интересы, установка учителя, вероятно, может уменьшить (или усилить) внутренний конфликт ребенка, но не повлиять на нечто существенное, касающееся его достижений. Но даже возможности хорошего учителя, облегчающего конфликт, весьма незначительны, поскольку ограничения устанавливаются формациями комплексов ребенка, особенно его взаимоотношениями с отцом, что заранее определяет его установку к школе и учителю.

Сходной точки зрения придерживается Э. Кляйн [125], говоря о том, что хороший учитель использует сублимированную энергию, порожденную комплексными инстинктивными влечениями ученика. Он старается направлять, стимулировать и удовлетворять интересы последнего, его желание учиться и узнавать новое. В процессе обучения учитель стремится поставить ребенка в такую ситуацию, которая затрудняла бы процесс обучения, и, в то же время, вознаграждала бы за труды. Он рассчитывает регулировать темпы обучения таким образом, чтобы процесс не наскучил подопечному излишней легкостью и, в то же время, не был бы для него настолько сложным, чтобы он постоянно терпел неудачи и довел себя до фрустрации. Учитель, прежде всего, полагается на желание ученика доставить радость ему и родителям и на его внутреннее стремление достичь всего, на что он способен. Он в меньшей мере рассчитывает на боязнь ребенка расстроить родителей и на страх перед наказанием, хотя подразумевается, что к усердной работе и новым достижениям должны побуждать как вознаграждение за успехи, так и боязнь неудач. Работая с менее нервным – так называемым, нормальным ребенком – учитель, зачастую, может во многом использовать эти факторы. Задача учителя становится более невыполнимой, если сублимация ребенка нестабильна или ослаблена из-за фиксации или регрессии.

Эти факты объясняют, почему в случаях сильных психологических затруднений даже многолетний педагогический труд не всегда имеет значительного результата, хотя при психологической

(психотерапевтической) помощи эти затруднения устраняются в сравнительно короткое время. Именно поэтому эффективнее для самой школы и продуктивнее для развития ребенка проводить глубинно-психологическую работу с учебными затруднениями, в большей или меньшей мере присутствующими у каждого ребенка, в ранние периоды обучения.

Это открывает для нас ряд существенных вопросов и проблем. Они связаны с тем, что школьные проблемы до сих пор изучались в основном детскими психологами и психоаналитиками. Ученые же, занимающиеся психологическими проблемами взрослых, практически не уделяют внимания сфере познавательных (когнитивных затруднений). При этом, ряд авторов [118, 124] доказательно подтверждают то, что когнитивные затруднения, возникшие в детский период развития (были ли они замечены в детстве или нет), играют значительную роль в развитии и, если они еще существуют, через их продолжающиеся эффекты во взрослой жизни.

Так, например, Э. Кафка [123] задается вопросом: «Какие следы когнитивных затруднений, которые возникают в детстве, но остаются незамеченными, продолжают существовать во взрослой жизни, и как они могут быть обнаружены в психотерапии?». Каковы источники познавательных затруднений и их специфические психологические значения в детских конфликтах и психологическом развитии подверженных им личностей? Часто случается так, что подобные учебные, познавательные затруднения в детстве оказывают важный эффект на развитие или позже на патологические и характерологические формирования, также как оказывают эффект физические недостатки, различные болезни и т.д., на детерминацию устойчивых моделей поведения, способов реагирования, осуществления психологических защит и т.п. При этом, если затруднение скрыто, его могут не заметить на начальных этапах обучения и оно переходит в ранг запущенного затруднения, которое маскируется более явными психологическими проблемами.

Затруднения в письме и чтении

Достаточно большой объем психоаналитической литературы посвящен возникновению *затруднений в обучении письму и чтению* [119, 121, 127, 128, 130 и др.]. Мы рассмотрим только основные модели возникновения данных затруднений в их связи с вышеназванными механизмами.

Во многих работах рассматривалась проблема интеллектуального торможения в связи с оральными факторами [119, 129, 130]. В начальных классах интеллектуальное торможение наиболее ярко проявляется в проблемах с чтением. Затруднения в чтении – деятельности, составляющей основу всего обучения и играющей огромную роль в усвоении знаний – неизбежно ведут к резкому падению успеваемости по другим предметам.

Дж. Стрейчи проводит различие между легким чтением для удовольствия, подобным питью или сосанию, и чтению серьезной литературы, которую нужно грызть и пережевывать. В чтении он разграничивает два типа установки в соответствии с двумя стадиями оральной фазы развития: «преамбивалентной, когда все дается легко и без проблем, и амбивалентной, когда на каждом шагу возникают трудности». Торможение и затруднения в чтении «возникают, в основном, тогда, когда преобладает присущее второй оральной фазе удовольствие, и, соответственно, позиция читателя чрезвычайно амбивалентна. Если сублимация при этом нестабильна или незавершена, немедленно возникнет тенденция к освобождению некоторых садистических и деструктивных импульсов. Каждое слово тогда воспринимается как кусаемый враг, а позже – как враг, который может в отместку угрожать и вредить читателю» [130, с. 324]. Далее он связывает свою мысль с данными М. Кляйн о стремлении ребенка пробраться в тело матери и проглотить фекалии, пенис и детей, которые по его представлениям там находятся.

Как уже упоминалось выше, Дж. Стрейчи разграничивал легкую занимательную литературу, которую можно всасывать, и серьезные работы, которые требуют тщательного пережевывания. Однако когда ребенок только

начинает читать, любой материал кажется ему сложным, в сравнении с не требующим напряжения потоком слов, которым услаждало его чтение родителей. Теперь ему нужно перейти с первой оральной стадии на вторую. И только потом, хорошо овладев техникой, ребенок может снова обнаружить первое оральное удовольствие в не напрягающем чтении. Затруднения в обучении чтению нередко являются бунтом против смены позиции пассивного слушателя, и соотносятся с затруднениями в отлучении от груди. Ребенок с сильными пассивными оральными устремлениями будет всеми силами избегать этого перехода. Существует, например, большая группа мальчиков, которые имеют проблемы с чтением – особенно в первое время. Они отличаются пассивностью с ярко выраженными признаками оральной зависимости, и сильной привязанностью к матери в сочетании со страхом перед суровым отцом. К моменту вступления в генитальную стадию, наблюдается чрезмерный страх перед кастрацией, регрессия и подкрепление оральных признаков, утрата типичных присущих мужчине качеств, развитие пассивных гомосексуальных желаний на оральных основаниях.

М. Шмидеберг [129] на примере ряда случаев показывает, что бессознательные конфликты могут либо тормозить работу органов чувств и чувство реальности, основанное на них, либо способствовать их работе, двумя способами. Первый - посредством конфликтов, относящихся к либидинозной подсознательной цели, которой служит чувственное восприятие (например, комплекс или влечение к удовлетворению сексуального любопытства). Второе - посредством отклонений либидинозных тенденций, которые дополнительно объединяются с функциями органов чувств или с мыслительными процессами. Например, если способности видеть, чувствовать запахи или думать воспринимаются как оральные виды деятельности, то комплексы при еде можно заменить комплексами, затрагивающими зрение, обоняние или мыслительные способности.

М. Шмидеберг выяснила, что наиболее важными факторами, которые повлекли за собой нарушения при орально-интеллектуальном приеме пищи, были страх вызвать зависть окружающих, соответствующий по силе своей зависти к чужой собственности; страх собственного садизма (испортить еду, повредить знания, лишиться знаний окружающих из-за своей некомпетентности, т.е. садизм), и далее различные виды инкорпорационной тревоги. Дополнительная важная причина, важность которой подчеркивалась разными авторами, это оральное сопротивление; отказ принимать знания человеком, потому что ребенком он не получил их в желаемое время, желаемым способом и в желаемом объеме.

Влияние оральных факторов способно не только вызывать нарушения. Во многих случаях оральные факторы благоприятствуют умственному развитию. Жадное стремление получить пищу зачастую сменяется любопытством, жадной жаждой знаний или богатства и т.д., знание при этом воспринимается как реальное и приравнивается к пенису, внутреннему содержимому тела и т.д. К умственным нарушениям могут относиться как нарушения при понимании, так и нарушения продуктивности. Так как продуктивная работа, экскреторный символизм и символизм рождения имеют первостепенное значение. Отсюда возникают многочисленные нарушения: многие люди, из-за страха остаться бесплодными, пустыми (быть лишенными содержимого своих тел), могут написать работу, только если они уже закончили следующую в уме.

В общем, можно сказать, что оральные факторы будут оказывать благотворное влияние на интеллектуальное развитие, если оральное желание, сублимированное до любопытства, является сильным, в то время как нет повышенной тревожности или вины в результате дополнительного садизма. Помимо важности экскреторного символизма, наиболее благоприятное условие умственной продуктивности – идентификация с хорошей матерью, которая раздает пищу и знание, и – на генитальном уровне – с сильным, обладающим половой потенцией отцом.

Таки образом, мы можем говорить о генезисе учебных затруднений через призму вклада значимых факторов и фиксаций на определенных стадиях психосексуального развития. Развивая эту тему, обратимся к следующим работам.

Сублимация импульсов из анальной зоны играет важную роль в усвоении знаний [119, 125]. Сублимированные анально-садистические факторы вовлечены в обучение и получение знания не только в качестве выражения садизма. Обучение является также защитой от агрессивных и садистических импульсов. Ребенок радуется родителей и отрицает враждебное к ним отношение, участвует ради них. Позже ребенок защищается от садистического аспекта обучения, участвует с целью помочь другим, и мечтает стать в будущем медсестрой / медбратом, врачом, учителем или проповедником. В этих мечтах вновь проявляется двойственная функция цели как одновременной сублимации садизма и защиты от него: врач, помогающий больным, и врач, оперирующий людей и заставляющий их принимать невкусные лекарства; учитель, помогающий другим учиться, и учитель, который наказывает, ругает и критикует; проповедник, учащий людей поступать правильно, и проповедник, воздающий за грехи [125].

Любопытство, несомненно, является сложным инстинктивным влечением, обеспечивающим значительную часть энергии, требуемой для процесса обучения. Само любопытство выстраивается на основе оральных факторов и подкрепляется ими. На основе оральных факторов в приобретении знаний развиваются анальные факторы, а на их основе – генитальные. Сексуальное любопытство, направленное на половую жизнь, анатомические различия и рождение сиблингов, сублимируется в любопытство, которое выступает в качестве движущей силы обучения. Подавление сексуального любопытства стимулируется факторами, происходящими из генитальной стадии, и его орально-садистическими компонентами [119]. Чрезмерное подавление может быть причиной полного торможения обучения или его более типично локализованных форм. В

младших классах это чаще всего отражается на чтении; в подростковом возрасте, обычно – на естественных науках в целом, или биологии в частности. Проблемы с чтением могут сочетаться с чрезмерным и упорным любопытством, требующим участия взрослого. Взрослый должен давать ребенку ответы на вопросы, когда ребенок не в состоянии сам прочитать или найти информацию. В некоторых случаях такое поведение наблюдалось у мальчиков, которых неоднократно заставляли за попытками удовлетворить свое любопытство по отношению к различиям между полами, и сурово наказывали за них.

Затруднения в чтении могут быть вызваны слишком свободным доступом к чрезмерно стимулирующему сексуальному знанию. Такая ситуация особенно типична для мальчиков, в семьях которых было не принято скрывать половую жизнь от ребенка [125].

Форма, написание и произношение букв, также цифр, часто являются причиной проблем с чтением, письмом и речью, так как они могут стимулировать оральные, анальные, уринальные или генитальные фантазии. Числа часто наделяются особыми значениями. Они могут считаться магическими, сильными или слабыми, разрушительными (деструктивными) или благотворными (хорошими), выхолощенными (кастрированными) или цельными, мужскими или женскими [121, 125, 132].

Х. Вегроки, рассматривая случай цифрофобии взрослого пациента, акцентирует внимание на обоснованности взрослых фобий детским опытом, который мог быть забыт, в то время как влияние эмоциональной травмы сохраняется, создавая «ауру», которая охватывает ядро «комплекса» когнитивного затруднения. Х. Вегроки описал историю пациента, у которого проявлена фобия на чётные числа, особенно 2, 14 и 18, которые символизировали интрапсихические эдиповы конфликты. Например, 2 - приравнивалось к идее «пары» и его сексуальным подсознательным чувством по отношению к матери и желанием быть её партнёром; число 14 - ассоциировалось с мстительным отцом с одной стороны и двумя парами с

другой. Цифра 1 в цифре 21 связано с идеей отца, от которого он старался избавиться, и 2 - с его страстным желанием быть с матерью.

Большое значение имеет влияние ранних переживаний и «аффективных бессознательных следов» в выполнении тестов на мышление, что показано в работе Дж. Флюгеля [121]. Анализируя затруднения студента в выполнении психологического теста на оценку мышления, автор выявляет, что затруднение происходило благодаря глубинным факторам личности субъекта (комплекса кастрации, неполноценности и садизма), которые ассоциативно были связаны с содержанием теста. Дж. Флюгель делает вывод о том, что выполнение тестов на мышление может быть значительно нарушено эмоциональными факторами. Психологическая «нагруженность» процесса познания детским опытом рассматривается и в обзорной работе Г. Пирсона [128], в которой он сопоставляет различные подходы к анализу учебных затруднений.

Экзаменационная тревога

Обширный класс учебных затруднений связан с феноменом экзаменационной тревоги, достаточно подробно исследованным в аналитической традиции. Не освещая тонкостей понимания экзаменационной тревоги, рассмотрим ее основные источники и механизмы в психологической литературе, релевантные исследуемой нами теме.

Так, Э. Блум [120] заключает, что экзаменационная тревога отражает эдипальную вину. Он сравнил экзаменационную ситуацию с иницирующими ритуалами первобытных народов и предположил, что сновидение, симптом и ритуал имеют сходные цели. Он предполагал, что они взаимодействуют с конфликтами эдипального периода и отражают регрессию интенсивного эдипального конфликта, усиленного не решенными доэдипальными конфликтами. Очевидно, ритуалы инициации имеют социальную функцию помощи при прохождении трудностей, связанных с развитием.

Э. Штенгель расширил понимание экзаменационной тревоги, связывая ее с невротическими страхами поступков, потенциальных нарушений, фатальных неврозов (неврозов, связанных с будущим) и извращенного мазохизма, которые он относит к реактивированным эдипальным конфликтам и, относящемуся к периоду полового созревания, соперничеству между поколениями. Нерешенные конфликты могут показать себя в невротических отношениях к экзамену, в котором экзаменатор рассматривается или как излишне строгий, или снисходительный, отражая излишнюю этиологическую сверхстрогость или снисходительность отца.

Э. Штенгель заключил, что субъекты частично решают глубокие внутренние конфликты, идентифицируясь с экзаменаторами. Он описал проблему экзаменационного страха не только в терминах источников и значений, но еще и как возможную эволюцию в идентификации с объектом соперничества. Он, тем самым, предположил, что экзаменационная проблема занимает место в эволюции развития [цит. по: 124].

Дж. Флюгель предположил, что экзаменационная тревога по аналогии с ритуалами инициации сверхдетерминирована кастрационным беспокойством. Ритуалы, заявляет Дж. Флюгель, символически воплощают кастрацию только чтобы восстановить пенис, в последствии облегчая идентификацию с кастратором [122].

Х. Торнер, иллюстрирующий некоторые параноидные механизмы, которые, по его мнению, всегда вовлечены в возникновение экзаменационной тревоги, заявляет, что «главным источником экзаменационной тревоги является внутренняя угроза «плохих объектов», которая репрезентирована в агрессивных тенденциях» [131, с. 159]. Когда они осознаются, экзаменационная тревога снижается.

Таким образом, рассмотрению экзаменационной тревоги строится как совокупность регрессивных феноменов, отражающих конфликт между эдипальными желаниями, чувствами вины и страхами, возможно при содействии конфликтов, вырастающих из более ранних периодов развития.

Сопrotивление педагогическому процессу

Далее рассмотрим одну из немногих доступных для широкой педагогической общественности и очень интересную в научном и практическом аспектах работу Н.А. Благовещенского [12], посвященную психоанализу педагогического процесса. Автор на обширном материале практики психоаналитически - педагогического консультирования рассматривает природу и содержание сопротивления как ученика, так и учителя педагогическому процессу (процессу обучения и воспитания). В случае педагогического процесса психическая деятельность учащегося, связанная с приобретением новых знаний, происходит не только на когнитивном, сознательном уровне. «Новый материал не фиксируется сразу в сознании, а осваивается опосредованно, через бессознательное. Новые впечатления и знания проходят цензуру бессознательной части Эго, и если эти впечатления для Эго неприемлемы, то включаются ... Эго-защитные механизмы, препятствующие закреплению их в сознании или в предсознательном. ...С другой стороны, с точки зрения экономической психоаналитической концепции, процесс усвоения новых навыков часто требует совершения значительной психической работы, что, согласно с принципами удовольствия и экономии психической энергии, также вызывает противодействие осуществлению этого процесса» [12, с. 87; 99].

Н.А. Благовещенский выделяет несколько форм сопротивлений на основании источников: Эго-сопротивления вытеснения; Эго-сопротивления переноса; Эго-сопротивления, связанные со вторичной выгодой; Ид-сопротивления; сопротивления Супер-Эго, происходящие из чувства вины и потребности в наказании; Эго-сопротивления, связанные с угрозой самооценке учащегося и др. Кроме дифференциации сопротивлений по источникам используется их различие по задействованным Эго-защитным механизмам. Большое значение в своей работе автор уделяет переносу и контрпереносу в педагогическом процессе, что делает его исследование интересным для широкого круга профессиональных педагогов.

Проведенный обзор психоаналитической литературы указывает на наличие скрытых, бессознательных детерминант возникновения учебных затруднений, имеющих субъективную природу и этиологию в области личностно-специфичных характеристик.

1. Учебное (когнитивное) затруднение имеет избирательный характер, так как наличие или отсутствие такого разрыва в деятельности может зависеть от малейших различий в осваиваемой учебной информации или реализуемой учебной деятельности. При выполнении схожих, но наполненных иным содержанием учебных заданий затруднений может не возникать.

2. Учебное (познавательное) затруднение человека может относиться к очень глубоко лежащим тенденциям, осветить которые возможно лишь с помощью анализа или иных особых психологических процедур.

Подводя итог теоретического обзора психологических, педагогических и глубинно-психологических исследований, исследований явления учебного (когнитивного, познавательного) затруднения, мы можем говорить о трех уровнях его рассмотрения – феноменологическом, клиническом и метапсихологическом.

Феноменология понятия «учебное затруднение» означает его упоминание в обыденном значении в любых возможных коннотациях от лица учащегося (напряжение в учебной деятельности, невозможность, нежелание учиться, «лень», затруднения в понимании информации и т.п.).

Уровень клинической теории предполагает, что учебное затруднение может выделяться как в самостоятельную нозологическую единицу, так и быть одним из симптомов при различных психических расстройствах (депрессии, паранойи, неврозе навязчивости и т.д.). В зависимости от причин можно выделить несколько форм когнитивных (познавательных) затруднений. Первая форма обусловлена запаздыванием интеллектуального развития и может носить временный характер. В возникновении этой формы познавательных затруднений большую роль играют индивидуальные

особенности интеллекта и условия развития учащегося. Вторая форма является выражением одного из симптомов основного заболевания (например, психического). Третья форма – психогенные учебные затруднения, они возникают вследствие торможения интеллектуальных функций психологическими факторами.

Метапсихологический подход предполагает возможность рассмотрения любого психического феномена, в том числе учебного (когнитивного) затруднения, с позиций топографии, структуры, динамики, экономики и генезиса.

С точки зрения топографии, любой симптом представляет собой возвращение вытесненного. Трансформация бессознательного инстинктивного импульса, прошедшего через цензуру, выступает через предсознательный дериват (симптом). Учебное затруднение является таким же компромиссным образованием как любой другой симптом. Адаптация к реальности достигается за счет отказа от полноценной разрядки, которая, преломляясь через интеллектуальную деятельность, могла бы означать нарушение табу инцеста и вызвать деструктивные последствия.

С точки зрения структуры, на первый план выходит бессознательная часть Эго, представленная защитными структурами Эго. С точки зрения динамики, когнитивное затруднение является следствием интрапсихического конфликта между инстанциями топки, а также внутри Эго между различными типами защитной деятельности. С точки зрения экономики, затруднение является следствием невозможности оттока психической энергии за счет чрезмерной катектизации защитных образований в целях защиты Эго от негативных аффектов и ассоциированных с ними представлений. Ослабление контркатексиса (защит), как способов патологической адаптации, должно неизбежно привести к возможности испытывать полноценную разрядку либидо. С точки зрения генетики, преодоление учебных затруднений представляет собой перераспределение

психической энергии, достигаемое за счет ослабления фиксаций на различных стадиях развития.

Таким образом, психологическая работа с учебными затруднениями как симптомом в структуре разнообразных нарушений может быть описана как ослабление деятельности сил торможения: цензуры (первая топка); защитной деятельности Эго (вторая топка); интенсивности интрапсихического конфликта (динамика); контркатексиса (экономика); фиксаций (генетика); сопротивлений (производное упомянутых тормозящих факторов).

Общие выводы по теоретической части

1. В психолого-педагогических исследованиях, прямо или косвенно касающихся феномена учебных (когнитивных, познавательных) затруднений, ссылки на теоретические психологические и педагогические работы многочисленны и разнообразны. Однако до сих пор нельзя констатировать, что существует терминологическое и концептуальное единство исследований учебных затруднений. В психолого-педагогических исследованиях недостаточно изученными остаются причины, психологические механизмы возникновения затруднений, стадии и процесс протекания познавательного затруднения, а также его связь с личностными особенностями познающего субъекта.

2. Проведенный категориальный анализ понятия «затруднение» позволяет определить его функциональное наполнение. *Учебное затруднение является производным феноменом от «сложности» и «трудности» и отражает психологическую работу, осуществляемую субъектом учебной деятельности по освоению (или преодолению) сложности и трудности.* Использование внутренних психологических ресурсов субъекта в учебной деятельности (труд), может быть неэффективно: 1) по результатам учебной

деятельности и 2) по субъективным переживаниям, сопровождающим учебную деятельность (рис. 1).

3. Возникновение учебного затруднения рассматривается через призму качественно-специфического сочетания личностных особенностей учащегося и способов понимания, субъективного отклика на учебную информацию и учебную деятельность в целом. Таким образом, *учебное затруднение как феномен в структуре разнообразных нарушений может быть описан как деятельность сил торможения, психозащитной деятельности, интенсивности интрапсихического конфликта, фиксации и сопротивлений.*

4. Проведенный анализ психодинамических исследований аргументировано подтверждает наличие скрытых, бессознательных детерминант возникновения учебных затруднений, имеющих субъективную природу и этиологию. *Учебное затруднение в рамках психоаналитической традиции понимается нами как принцип производства симптомов, то есть остановок в учебной и познавательной деятельности, и характеризует учащегося как субъекта.* Учебное затруднение – это то, что должно быть преодолено в учебном процессе, но также и то, что характеризует учащегося именно как субъекта учебной деятельности.

Все выше сказанное позволяет сформулировать ряд положений относительно модели возникновения учебных затруднений у учащихся различных возрастов, основой которых являются представления о двойственной природе учебного затруднения как процессуальной характеристики обучения.

Глава 2. Особенности мотивационных компонентов личности и их связь с учебными затруднениями

2.1. Модель феномена учебных затруднений в структуре мотивационных компонентов личности

В предыдущих параграфах мы провели анализ психолого-педагогической литературы по предмету исследования, что позволяет нам сформулировать основные положения модели возникновения и функционирования учебных затруднений. Представлены понимание природы учебных затруднений, рабочая модель, отражающая структуру, содержание и динамику учебных затруднений. Основные положения данной модели нашли отражение в публикациях автора и проведенных пилотажных исследованиях [23, 32 - 35 и др.].

В ранних исследованиях наше внимание было сконцентрировано на феноменах учебных затруднений, возникающих при освоении учебной информации, что позволило выделить ряд актуальных исследовательских задач: изучение механизмов взаимодействия личности и учебной информации; изучение психологических механизмов возникновения затруднений у учащихся при освоении предметной учебной информации.

В одном из проведенных нами исследований [28] реализован анализ учебных затруднений в познавательной деятельности учащихся посредством выявления ассоциативных комплексов, складывающихся в сознании учащихся при изучении предмета «химия». В локальном эксперименте приняло участие 89 испытуемых (учащиеся 8-10 классов общеобразовательных школ г. Ижевска и студенты 1, 3 курсов биолого-химического факультета УдГУ). Установлено, что воспринимаемое человеком слово возрождает систему связей, отражающих ситуации, эмоциональные состояния, комплексы образов, предметов, действий, понятий и слов, которые встречались человеку в его опыте. Учебный

материал проходит в сознание опосредованно, через бессознательное, что процессуально можно обозначить как цензуру и включение бессознательных, часто автоматических психологических защит. Если же этот материал травматичен, например, вытеснен, то ассоциативные связи будут напоминать о нем, провоцируя торможение и сопротивления различного рода, то есть фактически будут определять возникновение учебного затруднения.

При анализе ассоциаций обнаруживаются подавленные воспоминания и мысли, приобретшие патогенный характер в результате вытеснения и диссоциации от своего аффективного комплекса. Глубинно-психологический смысл методической работы с ассоциациями у учащихся заключается в том, что учащийся освобождается на время от вторичного процесса – линейных и часто описательных форм мышления.

Трудности в освоении предмета определяются наличием психологического субъективного затруднения - как разрыва в деятельности и субъектности учащегося, как прерывание дискурса личности. Можно заключить, что особая чувствительность разновидностей ассоциативных экспериментов к проекциям личностных особенностей и субъективных переживаний на учебный предмет как на психологический экран делает их достаточно продуктивными в анализе субъективной познавательной сферы учащегося и его познавательных затруднений.

Затруднение, по нашему мнению, задает разрыв в субъектности человека, в его деятельности. Затруднение создает принципиальную невозможность в данный момент без использования дополнительных психических ресурсов преодолеть этот разрыв, что непосредственно проецируется в интерпсихическую жизнь человека и проявляется уже на уровне учебных феноменов (забывании, зацикливании, непонимании учебного материала и т.д.). Психологическое затруднение вызывает фиксацию на потенциальной трудности (например, требуемом поведении, решении задач и т.п.). Рассматривая учебные затруднения через призму

субъектного разрыва, мы тем самым задаем понятийную систему координат для оценки протекания ряда психических феноменов, разворачивающихся на глубинно-психологическом уровне в рамках осуществления процессов воспитания и обучения и их интерпретации.

Образование в структуре учебного материала смысловых пустот и смысловых барьеров задает фактуру, психологическую насыщенность изучаемой информации за счет суперпозиционного наложения затруднений учителя и ученика. Таким образом, в тройственной системе «ученик - учебный материал – учитель», учебный предмет (материал) является элементом опосредования, который определяет места учителя и ученика, видоизменяет их отношение, переводит его в другую плоскость.

Затруднение понимается нами как психическое состояние, связанное с разрывом субъектности человека, его деятельности и возникающее в результате фиксации на препятствии. Тем самым затруднение человека обнаруживает специфический дискурс личности, анализ которого и позволяет приоткрыть символическое значение указанного феномена [34]. Генезис конфликтов и психологических затруднений субъектов педагогического процесса может рассматриваться через базовые универсальные категории пространства - времени.

Затруднение, является психическим состоянием, связанным с переживанием прерывности в деятельности, общении, в субъектности человека. В области учебы психологическое учебное затруднение как точка разрыва субъекта, зазор в его психическом хронотопе проявляется, как следствие, в потере коммуникации человека, например, с учебным материалом или учебной задачей и переживанием ограниченности себя как познающего субъекта. Следствием таких разрывов является нарушение (деструкция) структуры деятельности человека. Затруднение, повторяясь, встраивается в структуру личности, остро переживается человеком как личностно значимое. В результате, на границе субъекта возникает сгусток

психической энергии (учебное затруднение), который часто не может быть преодолен только собственными ресурсами личности.

Динамические аспекты учебного (когнитивного) затруднения могут быть представлены следующим образом (рис. 2).



Рис. 2. Модель динамики учебного затруднения

На пространственно-временной шкале переживание затруднения (Т2) связано с предысторией субъекта (в виде Т1) и имеет следствия для его дальнейшего развития (Т3) в виде симптома. Затруднение, являясь разрывом, промежутком в разворачивании бытия субъекта в определенной степени изменяет течение его жизни, задавая отличную от линейного разворачивания топографию субъекта и систему причинно-следственных связей его жизни. Так, затруднение (Т2) структурируется будущей симптоматикой развития субъекта, состоянием (Т3). И при этом обнаруживается его причинность в некой лично-значимой ситуации (Т1) прошлого субъекта. В итоге, затруднение несет в себе смысл связи темпоральных характеристик субъекта, в которой логическая последовательность состояний Т1-Т2-Т3 не совпадает с переживаемой последовательностью Т1-Т3-Т2. В затруднении осуществляется «сшивка» симптома с ситуацией взаимодействия (например, с учебным материалом), обнаруживающаяся в анализе проекций.

Затруднение не является аспектом отклоняющегося поведения или аномального состояния субъекта, оно является частым, атрибутивным состоянием, естественным элементом развития личности. В процессе выполнения деятельности ранее пережитое затруднение, находясь в поле

неосознаваемого, вынужденно соприсутствует процессу и может существенно влиять за счет интерференции на его протекание.

Динамическое равновесие субъекта учебной деятельности имеет определенные моменты стабильности в развитии, которые можно понимать как обретение идентичности и моменты разрывности, которые моделируются нами в контексте понятия «затруднение» именно как субъектного разрыва и неравновесного психического состояния познающего субъекта.

Обретение идентичности у учащегося в результате преодоления субъектного разрыва ставит его в позицию субъекта, разрушая его как объекта. В момент разрешения затруднения, преодоления фиксации на препятствии учащийся является субъектом, происходит «наполнение» каналов психической энергии, а не просто фиксируется, тренируется или «отпечатывается» очередное учебное действие. Каждый психический акт фиксирован как минимум в двух положениях - предыстории субъекта и как репрезентация этой предыстории в сознании. Имеющиеся сочленения между истоком и репрезентацией могут быть представлены как сеть психических каналов, которые устанавливают коммуникацию между двумя психическими «записями». Затруднение нарушает течение психической энергии, возникает психическое торможение и сопротивление.

Попадание в затруднение тренирует идентичность, «раскачивает» субъекта, переводит его из стабильного состояния в неравновесное. Преодоление учебного затруднения тем самым является средством и специфическим результатом процесса обучения, ориентированного на становление субъектности учащегося. Обучение, таким образом, может рассматриваться как разрушение объектности, а конструктивное использование агрессии как учащимся, так и педагогом, преодолевающими свою объектность, приводит к обретению идентичности в результате разрешения учебного затруднения. На основе психоаналитических

положений под агрессией понимаются эффекты, связанные со структурой психического аппарата и объектных отношений [86].

Невротическое сопротивление как основа учебного затруднения является производным (дериватом) от деятельности сил торможения: цензуры, защитной деятельности Эго, интенсивности интрапсихического конфликта, контркатексиса и фиксаций и является сублимированными тенденциями, которые проявляют себя в форме когнитивного сопротивления.

Таким образом, мы рассматриваем *учебное затруднение как многоуровневый структурный феномен дефицитарного психического аппарата субъекта с различной глубиной и силой проявления сопротивления*. Невротическое сопротивление по своему психологическому содержанию заключается в том, что личностная проблематика субъекта спроецирована на учебный предмет, на действия и задачи и провоцирует интенсивные переживания субъекта.

Таким образом, в генезисе учебных затруднений мы можем выделить две основных детерминационных формы: 1) Сопротивление непосредственное (актуальное, невротическое); 2) Когнитивное сопротивление – сублимированное (вторичное). Рассмотрим теоретическую модель учебных затруднений как феномена структуры мотивационных компонентов личности (рис. 3).

Существует некий сгусток переживаний, действующий благодаря адаптационному действию. Происходит смещение энергии переживаний в когнитивную сферу (иной сгусток), в силу того, что в когнитивной сфере больше возможностей для ассимиляции различных шаблонов и идентификаций с чужой патологией. Когнитивные шаблоны пронизывают человеческие отношения, представлены в большом количестве и доступны для идентификации. Соответственно, первоначальное ядро невротического сопротивления замаскировано и претерпело смещение в иную, от первоначального источника, сферу.

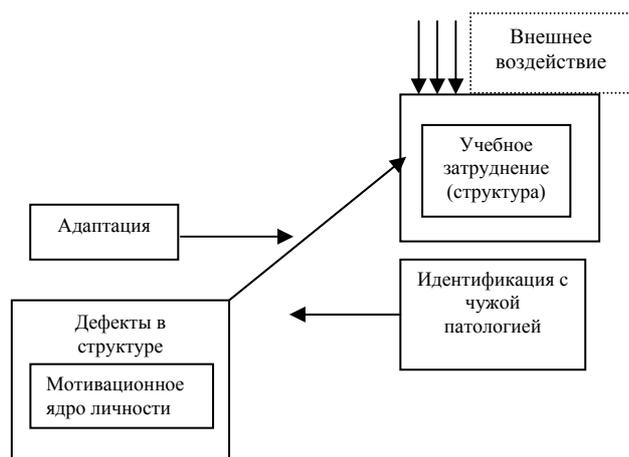


Рис. 3. Модель возникновения учебного затруднения

Для учащихся старших классов школы и студентов непосредственное невротическое сопротивление вряд ли сохранится в первоначальной форме (но оно может быть актуальным в ряде случаев). Для учащихся старших возрастов более характерным является когнитивное сопротивление, которое возникает в результате преодоления ситуаций школьной жизни, адаптации к школе, педагогическим требованиям и т.д., то есть представленное в виде сублимированных форм. Таким образом, в старших возрастах мы имеем дело с преобразованным сопротивлением в виде учебного (познавательного) затруднения. В этом случае происходит наложение друг на друга детских причин и более поздних причин, возникающих в процессе адаптации человека к окружающим его условиям.

В содержании учебного затруднения подростка или взрослого человека возможны регрессивные явления, ранние детские причины. Но, можно предполагать, что когнитивное затруднение включает в себя более поздние, сложные, накопившиеся, сублимированные и вторичные образования. Таким образом, учебное затруднение представляет собой инфантильное ядро сопротивления и актуальную оболочку, состоящую из совокупности когнитивных шаблонов, которые человек наработал в опыте, интроецировал, и, благодаря этому, защищается от наличной актуальной тревожащей ситуации. Содержание внешней оболочки когнитивного

затруднения можно объективировать через анализ наличия различных механизмов психологической защиты (рационализация, проекция и др.). Содержание ядра сопротивления может быть вскрыто в индивидуальной психологической работе с учащимся.

В настоящем исследовании реализуется одна из задач – исследование структуры учебного затруднения, то есть взаимосвязей между его компонентами, социальными образами, которые есть у человека.

Таким образом, мы рассматриваем учебное затруднение как разноуровневое с различной глубиной проявления сопротивления. Кроме этого, в модели учебных затруднений необходимо рассмотреть горизонтальное разворачивание содержания учебного затруднения. Мы предполагаем существование типов учебных затруднений, связанных со спецификой содержания вытесненного психического материала векторно направленного на изучаемый учебный материал. Учебные затруднения возможно типологизировать в приближении их к учебным предметам (естественно-научным, гуманитарным), возможно, что существуют инвариантные типы затруднений, например, детерминированные кастрационной тревогой.

2.2. Организация и методики эмпирического исследования

Исследование проводилось на базе биолого-химического факультета Удмуртского государственного университета. **Выборку испытуемых** составили студенты 1-го курса очного отделения в количестве **65** человек в возрасте от 17 до 19 лет.

Исходя из поставленных целей и задач, в экспериментально-психологическом исследовании были использованы следующие психодиагностические методики, направленные на:

- оценку мотивационных склонностей (тест восьми влечений Л. Сонди в модификации Л.Н. Собчик [88]);
- самооценку ведущих мотивационных компонентов личности (Шкалы самооценки, прил. 1);
- оценку локуса субъективного контроля (метод исследования уровня субъективного контроля Е.Ф. Бажина и др. [6]);
- оценку образа успеха и затруднения в учебной деятельности (цветовой тест М. Люшера [87]).

Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК) (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткин)

Данная экспериментально-психологическая методика позволяет сравнительно быстро и эффективно оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями. Любому человеку свойственна определенная позиция на континууме, простирающемся от экстернального к интернальному типу, или локусу контроля. Интерналы и экстерналы различаются по способам интерпретации разных социальных ситуаций, в частности по способам получения информации и по механизмам их каузального объяснения. Измерение локуса контроля строится как многомерный профиль, компоненты которого привязаны к типам

социальных ситуаций разной степени обобщенности, что релевантно предмету нашего исследования.

Опросник УСК состоит из 44 пунктов. В него включены пункты, измеряющие экстернальность - интернальность по следующим шкалам:

- 1) Шкала общей интернальности (Ио).
- 2) Шкала интернальности в области достижений (Ид).
- 3) Шкала интернальности в области неудач (Ин).
- 4) Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис).
- 5) Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).
- 6) Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).
- 7) Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

Показатели опросника УСК организованы в соответствии с принципом иерархической структуры системы регуляции деятельности — таким образом, что включают в себя обобщенный показатель индивидуального УСК, инвариантный к частным ситуациям деятельности, два показателя среднего уровня общности и ряд ситуационных показателей.

Тест Л. Сонди

Тест Л. Сонди связан с процессом выбора портретов и относится к проективным методикам. Он содержит шесть серий по восемь портретов больных, с точки зрения определенных побуждений, людей, т.е. в общей сложности сорок восемь портретов. Портреты считаются репрезентантами восьми фундаментальных потребностей системы побуждений. Выбор портретов происходит по принципу идентификации и деидентификации [1].

Психологический эксперимент состоит в том, что обследуемому лицу предлагается выбрать наиболее симпатичные и наименее приятные портреты разных мужчин и женщин. Каждый портрет по своей

физиогномической и психологической сущности отражает в наиболее заостренном виде проявление одного из основных восьми базисных человеческих влечений. Сонди полагает, что типологически разные личностные структуры могут быть представлены различными сочетаниями этих восьми основных влечений. Каждое из них в зависимости от формализованных показателей выявляет ту или иную патологию или проблему обследуемой личности [88, с. 6.].

Тестируемый через механизм идентификации «проецирует» свое внутреннее состояние на предлагаемые ему портреты, выбирая их в качестве «приятных» и «неприятных». Обработка протокола позволяет увидеть, какие побуждения для личности являются в настоящее время актуальными и наиболее важными, а какие уже нашли прямой или сублимированный способ удовлетворения. Поэтому методика экспериментальной диагностики побуждений как «рентген» просвечивает область бессознательного, позволяя сделать ее «видимой», что значительно облегчает процедуру анализа [10, 92].

Система побудительных факторов

Важнейшим структурным элементом побудительной системы, по мнению Л. Сонди, являются потребности, а не побуждения, как принято считать. Восемь базовых потребностей человека Сонди понимает как радикалы судьбы, анализ которых чем-то напоминает феноменологическую редукцию Гуссерля. Л. Сонди объединил по два из этих восьми коренных факторов или потребностей в одно побуждение. Каждая потребность в соответствии с принципами диалектики делится на две противоположные тенденции. Таким образом, структура системы побудительных факторов, разработанная Л. Сонди, состоит из четырех побуждений, восьми потребностей и шестнадцати тенденций. Содержание системы побудительных факторов охватывает четыре сферы:

- 1) Пространство сексуального побуждения (S) включает в себя диалектическое единство женской нежности и мужской агрессивности (факторы **H** и **S**).
- 2) Пароксизмальный вектор (P) описывает психологическую область эмоционального контроля в общем плане, характеризуя обращение испытуемого со своими враждебными (фактор **E**) и благосклонными (фактор **HУ**) эмоциями.
- 3) Пространство Sch-побуждения отражает структуру и степень ригидности и изменчивости «Я». Фактор **K** представляет потребность в сохранении целостности «Я» и его отделенности от окружающих объектов, а фактор **P** представляет потребность в расширении «Я» и тенденцию к его проникновению в окружающие объекты.
- 4) Контактный вектор (C) характеризует общественные связи субъекта и его контакт с реальностью. Фактор **D** - отражает «анальный» тип личности, фактор **M** соответствует «оральному» типу личности. Побуждение к контактам охватывает потребности в соединении и разъединении с объектом, а также стремление к изменению или сохранению в прежнем состоянии.

В то время как здоровый человек характеризуется способностью свободного и гибкого оперирования функциями своего «Я», больной человек отмечен их длительным, или хроническим, выпадением. На основе специфического выпадения одной или нескольких функций «Я» из динамики так называемой «личностной орбиты» Л. Сонди основывает дифференцированную классификацию поврежденных жизненных форм судьбы. Поэтому судьбопсихологическая диагностика концентрирует свое внимание на существующей изоляции и выпадении функций «Я», а также функций из других жизненных сфер.

Разница между нормальной и патологической личностью заключается только в количестве, а не качестве побудительных факторов [10, с. 88]. Интерпретация теста Л. Сонди базируется на признании необходимости

равномерного (сбалансированного) распределения «бытийной мощи», то есть уравновешенности разных, в том числе противоречиво направленных, факторов, определяющих индивидуально - личностные свойства [88, с. 8]. В связи с тем, что затруднение понимается нами как разрыв в субъектности человека, что мы подробно обсуждали в параграфе 2.1., модель Л. Сонди и его тест являются релевантными предмету нашего исследования.

В своем исследовании мы используем оригинальные названия факторов, но в процессе интерпретации будем пользоваться всем полем наработанных исследователями характеристик и содержаний факторов.

Факторное значение: Н - сексуальная напряженность; S - садизм-мазохизм; E - эпилептоидные тенденции; НУ - истерические склонности; К - кататонические проявления; Р - параноидальность; D - депрессивное состояние; М - маниакальные проявления.

Для интерпретации эмпирических данных по тесту Сонди использовались как клинические подходы к анализу данных, так и более поздние адаптированные для выборок нормальных испытуемых варианты интерпретации. В диссертационном исследовании применялись описания к тесту Л.Н. Собчик, В. Джоса [40] и других исследователей. *Интерпретация проводилась с учетом знака фактора.*

В классической процедуре задача испытуемого выбрать в каждой серии по две фотографии – привлекательные для него и непривлекательные. Согласно цели и задачам исследования нами использовалась измененная **процедура проведения методики.**

Испытуемый в каждой серии выбирал: 1) два привлекательных портрета; 2) два непривлекательных портрета. Затем снова в каждой серии: 3) два портрета людей, по мнению испытуемого имеющих затруднения в обучении (изучении предмета химия); 4) два портрета людей, по мнению испытуемого успешных в обучении (изучении предмета химия). Таким образом, в исследовании проводилась самооценка личностных свойств и

оценка свойств людей, с разной успешностью изучающих учебный предмет.

В процедуру исследования входила одноразовая фиксация только переднепланового захода (ППП), что обоснованно опытом масштабного использования теста Сонди [88, с. 14].

Шкалы самооценки «Затруднения при изучении предмета» (прил. 1)

Шкалы самооценки дают представление о субъективной оценке степени затрудненности (напряжения) личности в ряде сфер. Методика представляет собой биполярную шкалу, на которой испытуемый определяет, в какой из сфер он сталкивается с большими затруднениями – в сфере личностных феноменов: самооценка, сексуальность, агрессивность, переживания страха, объектные отношения и коммуникация (личностные затруднения); или в сфере учебной деятельности (при изучении предмета «химия» - далее по тексту также и «учебный предмет»). Испытуемый определяет, тем самым, сферу локализации (фиксации) затруднения. Такая структура опросника позволяет выявить затрудненную сферу, в которой локализованы переживания субъекта и его основные мотивационные компоненты личности.

Представленный набор психодиагностических методик позволяет получить данные качественного и количественного характера и составить объективную картину изучаемых явлений.

Для проведения сравнительного анализа эмпирических данных, согласно поставленной цели и задачам исследования, общая выборка испытуемых (65 человек) делилась на **контрастные группы** по следующим **основаниям**:

1) Степени преобладания затруднений в сфере учебной деятельности или сфере объектных отношений, проявления агрессивности и

сексуальности, самопринятия и переживаний страха (личностные затруднения).

Группа 1 – студенты с преобладанием учебных затруднений ($n = 21$).

Группа 2 – студенты с преобладанием личностных затруднений ($n = 32$).

Группа 3 – студенты с равными личностными и учебными затруднениями ($n = 12$).

2) Академической успешности в освоении учебного предмета. Академический балл рассматривается нами как объективированная оценка успеха или затруднений в изучении предмета.

Группа 4 – студенты с низкой академической успеваемостью (ср. балл ниже 3-х) ($n = 10$).

Группа 5 – студенты с высокой академической успеваемостью (ср. балл выше 4-х) ($n = 9$).

3) Локусу субъективного контроля, определяющего направленность мотивационной структуры личности.

Группа 6 – студенты с экстернальным локусом контроля ($n = 28$).

Группа 7 – студенты со средними показателями локуса контроля ($n = 25$).

Группа 8 – студенты с интернальным локусом контроля ($n = 12$).

Эмпирические результаты всех групп описывались, анализировались и сравнивались. В каждой из групп проводился анализ значимости различий по критерию U – Манна – Уитни, корреляционный анализ по критерию Пирсона.

В исследовании проводилась индивидуальная консультативная работа с целью содержательного уточнения специфики познавательных затруднений. Основу индивидуальных консультаций составила информирующая беседа о динамической взаимосвязи личностных особенностей испытуемого и его учебных затруднений. Проводилась психолого-педагогическая работа, направленная на осознание личностных особенностей испытуемых, проецируемых ими на учебный

предмет как познавательное затруднение в процессе учебной деятельности. В *приложении 4* приводятся примеры индивидуальных описаний консультативных случаев, приведены обобщенные выводы по результатам консультаций.

Краткие обозначения факторов, используемых в тексте

Тест Сонди

Сексуальная напряженность	Н
Садизм-мазохизм	S
Эпилептоидные тенденции	Е
Истерические склонности	НУ
Кататонические проявления	К
Параноидальность	Р
Депрессивное состояние	Д
Маниакальные проявления	М

Шкалы самооценки

Учебные затруднения	Хм
Личностные затруднения	Лч
Затруднения – страх	Ст
Затруднения - агрессивность	Аг
Затруднения - сексуальность	С
Затруднения - объектные отношения	О
Затруднения - самооценка (принятие)	Пр
Затруднения в изучении химии - страх	Х-Ст
Затруднения в изучении химии - агрессивность	Х-Аг
Затруднения в изучении химии - сексуальность	Х-С
Затруднения в изучении химии - объектные отношения	Х-О
Затруднения в химии - принятие себя	Х-Пр

Тест УСК

Общая интернальность	Ио
Интернальность в области достижений.	Ид
Интернальность в области неудач	Ин
Интернальность в семейных отношениях	Ис
Интернальность в области производственных отношений	Ип
Интернальность в области межличностных отношений	Им
Интернальность в отношении здоровья и болезни	Из
Академический балл	Оц

2.3. Анализ средних значений показателей в сравниваемых группах

2.3.1. Анализ средних значений мотивационных факторов и их направленности в группах с преобладающим типом затруднений

Рассмотрим средние значения факторов (тест Сонди), у испытуемых с преобладанием *учебных затруднений* (группа 1), с преобладание *личностных затруднений* (группа 2) и равной выраженностью *учебных и личностных затруднений* (группа 3). Результаты диагностики представлены в табл. 2 - 4.

Таблица 2

Средние значения факторов и значимость различий по тесту Сонди в группах с преобладанием учебных или личностных затруднений (группы 1, 2, 3)

Факторы	Группа 1 N = 21	Группа 2 N = 32	Группа 3 N = 12
H+	2,52	2,71**	3,25***
H-	1,28*	0,75	1,08
S+	0,90	1,06	0,83
S-	1,95	1,81	2,17
E+	1,67	1,59	1,33
E-	1,57	1,66	1,67
HУ+	1,95*	1,25	1,42
HУ-	0,95*	1,50	1,92***
K+	0,76	0,63	0,50
K-	1,62	1,63	1,50
P+	1,14*	1,81	1,42
P-	0,95	1,06	0,75
D+	0,62	0,66	1,00***
D-	2,47	2,31	2,00
M+	2,48	2,25	2,25
M-	1,19	1,22	0,92

Прим.: * - обозначены значимые различия по факторам между группами 1 и 2; ** - обозначены значимые различия между группами 2 и 3; *** обозначены значимые различия между группами 3 и 1.

В сравнительном анализе средних значений с использованием статистического критерия U – Манна – Уитни в группе с преобладанием учебных затруднений по сравнению с группой испытуемых, имеющих преобладание личностных затруднений выявлено различие по факторам H- (сексуальная напряженность) при $p < 0,02$, HУ (истероидность) при

$p < 0,05$ и $P+$ (параноидальность) при $p < 0,02$. Следовательно, у испытуемых, имеющих преобладание затруднений в изучении предмета химия, в большей мере напряжена аффилиативная потребность и сексуальное влечение, чем в группе с преобладанием личностных затруднений (группа 2). Рассматриваемые тенденции относятся к связям человека с окружающим его миром, поэтому в сфере установления связей с Другими у субъекта будут возникать конфликты, имеющие разное содержание для испытуемых сравниваемых групп.

Для испытуемых группы 1 характерна тревожность, сочетающаяся с пессимистичностью, в обеих группах наблюдается поиск удачи в личной жизни. Испытуемым группы 1 мешают внутренние запреты (табу), в связи с чем возникает внутренний дискомфорт на фоне мотивации неуспеха. Большие культурные интересы, любовь к людям, склонность к гуманизации (Н-), указывают на сублимацию аффилиативной потребности и сексуального влечения в большей мере в гуманитарной, чем в естественно-научной сфере. Напряженная потребность S- (садизм-мазохизм) в группе 1 указывает на пассивность, зависимость, фемининность и действие защитного механизма – отказ от самореализации. Другие мотивационные факторы указывают на общую слабость «Я» в этой группе.

В группе с преобладанием *личностных затруднений* (группа 2) выражена индивидуалистическая направленность сексуального влечения при более высокой степени активности, эгоистичности и преобладанием защитного механизма отреагирования вовне. Вследствие чего возникают затруднения в установлении контактов со значимым Другим (родителями, преподавателями, людьми другого пола). Это подтверждают статистически значимые различия по фактору НУ (истерические склонности) между группами. У студентов с преобладанием затруднений в изучении предмета выражена демонстративность, стремление стать лучше и повысить

собственную значимость, выражена противоположная направленность мотивов – и мотивация достижений и избегания неуспеха.

Анализ данных по фактору Р (параноидальность) выявил, что в группе 2 больше по сравнению с группой 1 выражена склонность к драматизации имеющихся проблем, слабая сила тормозящего контроля реальности, проявляется одержимость в поведении и деятельности, что согласуется с более низкими, чем в группе 1 показателями по тесту УСК – средние показатели контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями.

У студентов с выраженными личностными затруднениями, наблюдается высокая мотивация к власти, к расширению границ своего «Я» и проецированию, к доминированию в межличностных отношениях, действие психологической защиты в виде вытеснения из сознания негативной информации. Стиль познавательной деятельности можно охарактеризовать как целостный и опережающий опыт. Большую успешность студентов группы 2 можно предполагать в деятельности, ориентированной на рациональность, что определяет их субъективную успешность в области изучения естественных наук.

Для обеих групп характерна выраженность факторов D- (депрессивность) и M- (маниакальность), что характеризует испытуемых как людей с выраженной интровертированностью, дезадаптацией по депрессивному типу и неустойчивой мотивацией, что в целом, может быть характерно для студентов естественно-научного факультета младших курсов, только еще адаптирующихся к серьезным интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам. Такое сочетание потребностей также указывает на фемининный стиль поведения, что отражает особенности выборки.

При статистическом анализе полученных эмпирических данных в группах с преобладанием личностных затруднений (группа 2) и группой с равной выраженностью учебных и личностных затруднений (группа 3) было выявлено значимое различие по фактору Н (сексуальная

напряженность) при $p < 0,02$. Между группами с преобладанием учебных затруднений (группа 1) и равной выраженностью личностных и учебных затруднений (группа 3) выявлены статистически значимые различия по факторам Н+ (сексуальная напряженность) при $p < 0,05$, НУ- (истероидность) при $p < 0,02$ и D+ (депрессивность) при $p < 0,05$.

Для студентов характерна напряженность сексуальной потребности, инфантилизм, повышенная эмоциональность и привязанность к значимым фигурам. По всей видимости, наличие таких мотивационных компонентов способствует возникновению затруднений у студентов как в сфере учебной деятельности, так и в сфере социальной активности и отношений.

Невыраженность эгоистических потребностей и низкий уровень агрессивности (фактор S-), женская пассивность, действие механизма ограничения «Я» при стрессе может детерминировать появление проблем в познании, так как высокая успешность в познании связана с преодолением преград, отстаиванием своей позиции в аргументации решений и т.п., то есть связана с достаточно высоким уровнем агрессивности. У студентов наблюдается тенденция к сокрытию своих негативных чувств и эмоций от окружающих (фактор E-), что может разрушать совместную учебную деятельность. Студенты могут восприниматься как отчужденные и некоммуникабельные. В области психической деятельности эмпирические данные указывают на действие механизма вытеснения, устранения из сознания желаний.

Эмпирические данные показывают, что для группы с *равной выраженностью и учебных и личностных затруднений* (группа 3) в меньшей степени характерно возникновение проблем в области объектных отношений, чем для *группы с личностными затруднениями* (группа 2), в силу ориентированности данных студентов на персональную любовь и подчинение во взаимоотношениях. Студентов группы 3 характеризует невысокая степень принятия себя, что в социальном плане не способствует успешности, в том числе и в учебной деятельности.

Далее проведем *анализ средних значений по факторам УСК* в сравниваемых группах 1, 2 и 3 (табл. 3).

Таблица 3
Средние значения и значимость различий уровня субъективного контроля (тест УСК) в группах 1, 2 и 3.

Факторы	Группа 1 N = 21	Группа 2 N = 32	Группа 3 N = 12
Ио	4,62	3,81	3,92
Ид	5,76*	4,59	5,75
Ин	4,57	5,09	4,42
Ис	5,86	5,19	5,42
Ип	4,57	4,25	1,98
Им	4,95	4,72	1,83
Из	5,00	4,19	1,73
«Сырые» баллы			
Ио	19,71	11,91	11,75
Ид	6,57*	1,53	6,92
Ин	4,29	5,66	3,83
Ис	4,43	1,31	3,33
Ип	6,86	5,94	3,42
Им	0,76	-0,22	1,83
Из	1,67	0,16	-0,58

Прим.: * - обозначены значимые различия по факторам между группами 1 и 2; ** - обозначены значимые различия между группами 2 и 3; *** обозначены значимые различия между группами 3 и 1.

Средние значения по факторам теста УСК в группах 1 и 2, показывают, что учащиеся имеют, в основном, средний уровень субъективного контроля в области достижений, неудач, семейных, производственных отношений, коммуникации и здоровья. Достоверно различается уровень субъективного контроля в области достижений (при $p < 0,04$). В группе с преобладанием учебных затруднений (группа 1) он выше, что при низких показателях интернальности в области неудач, указывает на стремление приписывать успехи и удачи в деятельности себе и обвинять других в своих неудачах. Наблюдается «раздвоение» или «расслоение» субъективного контроля на позитивную и негативную составляющую, что отражает нарциссические тенденции в организации личности лиц, затрудняющихся в обучении по предмету химия. Сам предмет отрицается как неважный, ненужный, трудный, неинтересный и т.д. Таким образом, студенты используют механизм рационализации с

целью снижения уровня тревоги и напряжения, возникающих в процессе обучения по данному предмету, что играет адаптивную и защитную роль, а также компенсирует дефекты структуры личности.

Группа студентов с равной представленностью учебных затруднений и личностных затруднений (группа 3) при наличии средней выраженности показателей интернальности в области достижений, неудач, семейных отношений, показала высокую экстернальность в области межличностных, производственных отношений и отношения к здоровью и болезни. Это подтверждает полученные по тесту Сонди данные о том, что студенты данной группы занимают подчиненную, пассивную позицию в организации учебного и межличностного взаимодействия, что может существенно осложнять организацию совместной деятельности и взаимоподдержку студентов при обучении.

Таким образом, возникновение учебных затруднений у студентов группы 1 определяется психологической работой с субъективными переживаниями, интроецированными запретами и т.п. Дефицитарность образа «Я», нарциссическая организация личности, зависимость от значимых объектов вынуждает студентов группы 1 компенсировать эту дефицитарность посредством отношений, что не всегда продуктивно в плане развития личности, но вполне может быть продуктивно по показателям, например, академической успеваемости.

В группе 2 производство разрывов и остановок в учебной деятельности определяется психологической работой со сложностями коммуникации с Другим. Невозможность устойчивых отношений со значимым объектом, сниженный контроль реальности и наличие агрессии как защиты от фрустрации амбивалентных отношений с объектами может затруднять учебную деятельность опосредованно, через область межличностной коммуникации.

В группе 3 учебные затруднения определяются сниженным уровнем агрессивности, что не позволяет продуктивно осуществлять работу по

освоению (разрушению) объектов (как учебного материала, так и значимого Другого), ригидность личности создает затруднения в организации учебной деятельности.

Таблица 4

Таблица средних значений по показателям тестов в группах 1 и 2

№	Название показателя	Группа 1 n=21	Группа 2 n=32	Группа 3 n=12
Шкалы самооценки				
1	Хм	16,48*	6,34**	11,25***
2	Лч	5,14*	16,53**	11,08***
3	Ст	1,95*	4,09	3,83***
4	Аг	0,95*	2,78**	1,92
5	С	0,71*	3,59**	2,25***
6	О	0,57*	2,06**	0,42
7	Пр	1,05*	4,13	2,67***
8	Х-Ст	2,14*	0,72	0,83***
9	Х-Аг	3,33*	1,69	2,42
10	Х-С	3,57*	1,13**	2,92
11	Х-О	4,43*	1,91**	3,42***
12	Х-Пр	2,90*	0,88	1,67***
13	Ио	16,95	10,31	6,75
Сонди				
14	Н	3,81	3,41**	4,33
15	Е	3,24	3,28	3,00
16	С	2,90	2,88	3,00
17	К	2,38	2,22	2,00
18	НУ	2,90	2,81	3,33
19	М	3,62	3,47	3,17
20	Р	2,10*	2,88	2,17
21	Д	3,10	3,00	3,00
Субъективный образ				
22	Н+	2,38	2,19	2,33
23	Е+	1,14	1,00	1,50
24	С+	1,76	1,41	1,33
25	К+	0,71	0,91	0,83
26	НУ+	1,62	1,56	1,33
27	М+	1,52	1,56	1,58
28	Р+	2,33	2,66	2,25
29	Д+	0,52	0,72	0,83
30	Н-	0,86	1,25	0,83
31	Е-	1,81	1,63	1,75
32	С-	1,95	2,00	2,08
33	К-	1,62	1,41	1,33
34	НУ-	1,10	1,44**	0,83
35	М-	1,38	1,53	2,00
36	Р-	1,00	0,72**	1,33
37	Д-	2,29	2,03	1,83
38	Оц	3,52	3,75	3,45

Прим.: * - обозначены значимые различия по факторам между группами 1 и 2; ** - обозначены значимые различия между группами 2 и 3; *** обозначены значимые различия между группами 3 и 1.

2.3.2. Анализ средних значений мотивационных факторов и их направленности в группах с различной академической успеваемостью

Сравнительный анализ средних значений по показателям теста Сонди с помощью U – критерия Манна – Уитни показал наличие значимых различий между группами 4 и 5 по фактору S (садизм-мазохизм) при $p < 0,05$ (табл. 5). Количественное напряжение потребностей в обеих группах показывает актуальность аффилиативной потребности (фактор H).

Таблица 5
Средние значения факторов и значимость различий по тесту Сонди в группах с низкой (группа 4) и высокой (группа 5) академической успеваемостью

Факторы	Группа 4 N = 10	Группа 5 N = 9
H+	3,20	2,78
H-	0,50	0,89
S+	1,30*	0,56
S-	2,00	2,33
E+	1,40	1,89
E-	1,50	1,33
HУ+	1,20	2,00
HУ-	1,80	1,44
K+	0,60	0,22
K-	1,60	1,67
P+	1,30	2,00
P-	1,30	1,11
D+	0,70	0,56
D-	2,40	2,11
M+	2,30	2,00
M-	0,90	1,11

Примечание: * - обозначены значимые различия по факторам между группами.

У студентов с *низкой академической успешностью* выражена потребность в объединении с конкретным человеком, поиск персонального объекта любви. У студентов с *высокой академической успеваемостью* эта потребность выражена в меньшей степени. Учитывая, что в вектор

сексуального влечения включен фактор S (садизм-мазохизм), выявлены следующие различия между группами. У студентов с низкой академической успеваемостью поиск объекта в большей мере сопряжен с его захватом, активностью и агрессивностью (по мужскому типу), у студентов с высокой успеваемостью в большей мере выражена пассивность, зависимость (по женскому типу).

Количественное напряжение потребностей депрессивность (D) и маниакальность (M) указывает на «цепляние» за объект на фоне неуверенности в себе *академически неуспешных студентов* и действие оральных мотивационных компонентов в процессе обучения. С педагогической точки зрения для них нужно проявление заботы, внимания, поддержки со стороны преподавателя, установление стабильных взаимозависимых отношений с целью удовлетворения оральных фиксаций либидинозной энергии.

Академически успешные студенты в меньшей степени привязаны к объекту, больше проявляют долженствование в учебной деятельности. Видимо, для них более значима организация педагогического контроля с развернутой и аргументированной системой предписаний и требований. Количественное напряжение фактора эпилептоидность (E+) указывает на давление страха совести, что может невротизировать студентов, заставляет испытывать страх и чувство вины, вызывая торможение (подавление) генитальной активности наказывающим Супер-Эго. У студентов, таким образом, выявлена кастрационная тревога, являющаяся мощным психологическим мотиватором учебной деятельности.

Косвенно данный вывод подтверждают эмпирические данные (табл. 7) по самооценке студентами группы 5 степени затрудненности таких сфер как: проявление агрессивности, затруднения в проявлении сексуальности и затруднения в принятии себя, более выраженные по сравнению с академически неуспешными студентами.

Возможно, что в условиях повышенной самостоятельности, предоставляемой студентам вуза в выполнении некоторых видов учебных работ выше перечисленные внешние факторы организации педагогического процесса в сочетании с внутренней личностной детерминацией дают эффект академического успеха или неуспеха.

Выявлены различия в количественном напряжении потребности НУ (истероидность). У академически успешных студентов более выражена компонента НУ+, у неуспешных – компонента НУ-, что указывает на демонстративность, тщеславие, эмоциональную экзальтированность, аффективное стремление показать себя и собственную значимость у успешных студентов. Неуспешные студенты, наоборот, стремятся скрыть от других происходящее с ними, запрещают себе беспокоить чье-то внимание, испытывают чувство собственной незначительности. Для студентов характерен сензитивный страх отношений, а сомнения совести могут приводить к разрядке накопившегося напряжения, злости и других грубых аффектов.

С точки зрения коммуникативных аспектов, студенты группы 5 более привлекательны для преподавателей вуза в роли учащихся. Они не требуют пристального внимания к их душевной жизни со стороны преподавателей, они открыты для контактов, исполнительны.

Студенты, которые оцениваются как неуспешные неустойчивы в поведении, «себе на уме», отчуждены, замкнуты, могут проявлять агрессию и требуют повышенного внимания к своим переживаниям, чувствительны к построению объектных отношений, плохо выносят контроль без сопровождения со стороны преподавателя. Все это позволяет говорить о том, что через глубинно-психологическое содержание личности по разному структурируется, воспринимается учебный процесс, что приводит к возникновению специфических учебных затруднений. Фиксация на интрапсихических процессах, препятствиях и негативных переживаниях с попыткой скрыть их от окружения, чувство вины

психологически затрудняют успешность решения студентами возникающих в учебной деятельности проблем и трудностей.

Сравнительный анализ средних значений по показателям интернальности в группах с низкой и высокой академической успеваемостью (табл. 6) выявил достоверные различия по шкалам: общей интернальности (Ио) (при $p < 0,004$), интернальности в области неудач (Ин) (при $p < 0,05$), интернальности в сфере производственных (Ип) и межличностных (Им) отношений (при $p < 0,04$).

Таблица 6
Средние значения и значимость различий уровня субъективного контроля (тест УСК) в группах 4 и 5

Факторы	Группа 4 N = 10	Группа 5 N = 9
Ио	5,10*	2,67
Ид	6,40	4,78
Ин	6,10*	4,11
Ис	6,40	5,00
Ип	5,90*	3,56
Им	5,50*	4,11
Из	4,40	4,22
«Сырые» баллы		
Ио	27,70*	-2,33
Ид	9,30	2,67
Ин	9,50	3,44
Ис	6,40	1,89
Ип	11,20*	3,56
Им	1,70*	-2,11
Из	0,30	0,33

Примечание: * - обозначены значимые различия по факторам между группами.

Академически неуспевающие студенты субъективно хорошо контролируют большинство событий и значимых ситуаций в различных сферах жизни. Испытуемые управляют результатами собственной деятельности, чувствуют ответственность за события и за то, как складывается их жизнь, что отличает студентов с низкой академической успеваемостью от студентов с высокой успешностью. Они в меньшей степени способны контролировать связь между своими действиями и значимыми для них событиями, полагая их результатом случая или действия других людей.

Это, на наш взгляд, кажущееся противоречие, снимается в условиях директивной организации учебной деятельности на младших курсах вуза при усиленном внешнем контроле, поэтому высокая самостоятельность может и не приветствоваться. Для проблемы нашего исследования является важным то, что такие средние показатели локуса контроля указывают на гендерные особенности успешности в обучении, определяемой фемининной позицией, позицией подчинения требованиям и их регулярного выполнения. Примечательно, что субъективные затруднения в учебной деятельности, отраженные в примерах индивидуальных случаев (прил. 4), часто возникали у академически успешных студентов.

Академически успешные студенты при высокой общей экстернальности склонны к поиску значимых фигур (объектов), оказывающих поддержку и помощь. Не испытывая затруднений при обращении за помощью, студенты могут восприниматься преподавателем как заинтересованные. Замкнутость, большая автономность студентов с высокой интернальностью не способствует успешности в исследуемых условиях, что согласуется с исследованиями Г. Фигдора, Г.Н. Прозументовой, Н.А. Благовещенского и др., которые выявили доминирующую негативную оценку субъектно активных учащихся в традиционных (не инновационных) системах обучения. Это косвенно подтверждают диагностические данные в группе 5 по общей интернальности и интернальности в области производственных отношений, что указывает на низкую субъектную активность академически успешных студентов в организации собственной учебной деятельности.

Таблица средних значений по показателям тестов в группах 4 и 5

№	Название показателя	Группа 4 n=10	Группа 5 n=9
Шкалы самооценки			
1	Хм	12,40	9,44
2	Лч	10,00	13,56
3	Ст	2,70	3,33
4	Аг	1,90	3,11
5	С	1,90	3,11
6	О	1,10	1,00
7	Пр	2,40	3,11
8	Х-Ст	1,70	1,22
9	Х-Аг	2,20	1,67
10	Х-С	3,20	1,56
11	Х-О	3,00	3,33
12	Х-Пр	2,30	1,67
13	Ию	20,20	5,56
Сонди			
14	Н	3,70	3,44
15	Е	2,90	3,33
16	С	3,30	2,89
17	К	2,20	1,78
18	НУ	3,00	3,44
19	М	3,20	3,11
20	Р	2,60	3,22
21	Д	3,10	2,78
Субъективный образ			
22	Н+	2,40	2,11
23	Е+	1,50	1,22
24	С+	1,50	1,67
25	К+	0,90	0,89
26	НУ+	1,10	1,56
27	М+	1,80	1,33
28	Р+	2,30	2,33
29	Д+	0,50	0,89
30	Н-	0,90	1,22
31	Е-	1,40	1,33
32	С-	2,20	2,00
33	К-	1,50	1,56
34	НУ-	0,90	1,44
35	М-	1,70	1,67
36	Р-	0,90	1,11
37	Д-	2,50*	1,67
38	Оц	2,80*	4,48

Примечание: * - обозначены значимые различия по факторам между группами.

2.3.3. Анализ средних значений мотивационных факторов и их направленности в группах с различным уровнем субъективного контроля

Рассмотрим мотивационные компоненты личности студентов с различным уровнем субъективного контроля: *низким* (группа 6), *средним* (группа 7) и *высоким* (группа 8). Сравнительный анализ средних значений по показателям теста Сонди не выявил наличия значимых различий между группами по факторам теста Сонди с учетом знака (табл. 8). Были выявлены значимые различия по суммарным средним значениям факторов между группой с низким (группа 6) и высоким УСК (группа 8) по факторам К (кататония) при $p < 0,05$ и М (маниакальность) при $p < 0,011$ (табл. 10).

Таблица 8

Средние значения факторов и значимость различий по тесту Сонди в группах с различной степенью уровня субъективного контроля (группы 6, 7, 8)

Факторы	Группа 6 N = 28	Группа 7 N = 25	Группа 8 N = 12
H+	2,86	2,52	3,00
H-	0,89	1,08	1,00
S+	0,82	1,08	1,08
S-	2,25	1,64	1,75
E+	1,43	1,64	1,75
E-	1,50	1,84	1,50
HУ+	1,29	1,72	1,58
HУ-	1,50	1,16	1,67
K+	0,64	0,60	0,75
K-	1,42	1,64	1,92
P+	1,57	1,56	1,33
P-	0,96	1,00	0,92
D+	0,75	0,72	0,58
D-	2,21	2,32	2,50
M+	2,64	2,12	1,92
M-	1,21	1,28	0,75

Примечание: * - обозначены значимые различия по факторам между группами 6 и 7; ** - обозначены значимые различия между группами 7 и 8; *** обозначены значимые различия между группами 8 и 6.

Таблица 9

Средние значения и значимость различий уровня субъективного контроля (тест УСК) в группах 6, 7, 8.

Факторы	Группа 6 N = 28	Группа 7 N = 25	Группа 8 N = 12
Ио	3,11*	4,44**	5,67***
Ид	4,25*	5,64 тенд.	6,42***
Ин	4,07	4,72**	6,67***
Ис	4,68	5,48**	7,18***
Ип	3,11*	4,64**	6,00***
Им	4,43	4,80**	6,42***
Из	3,79*	4,80	5,00***
«Сырые» баллы			
Ио	-0,71*	21,20**	35,50***
Ид	0*	6,60 тенд.	8,75***
Ин	1,43	5,28**	12,08***
Ис	0,14	2,44	9,17***
Ип	1,00*	7,16**	14,00***
Им	-0,54	0,04**	3,75***
Из	-0,75*	1,44	1,50***

Прим.: * - обозначены значимые различия по факторам между группами 6 и 7; ** - обозначены значимые различия между группами 7 и 8; *** обозначены значимые различия между группами 8 и 6.

В группе с *экстернальным локусом контроля*, как и в других группах, напряженной является *аффилиативная потребность* (фактор Н+), которая в сочетании с фактором S- (*садизм-мазохизм*) указывает на выраженную *фемининность*, женский тип поведения, стремление к *персональной любви*, что может быть связано со спецификой выборки (табл. 8). Отмечаем, что в группе с *экстернальным локусом контроля* выражены *мазохистические тенденции*, готовность жертвовать собой ради других, *пассивность*, *нерешительность* и *мягкость*, *миротворческие тенденции*. Тип восприятия в группе 8 *вербально-аналитический* с выраженностью к *художественным склонностям*. Такое сочетание в стиле мышления *вербально-аналитических* и *художественных* наклонностей возможно способствует успешности в обучении (средние значения по академической успешности в группе с *низким УСК* достоверно выше, чем в группе с *высоким УСК* при $p < 0,05$ (табл. 10)).

Повышенная тревожность в группе 6, сочетание экстернального локуса контроля с зависимостью от действий других в условиях традиционной системы обучения может способствовать хорошей успеваемости, так как заставляет студента регулярно выполнять задания под давлением Супер-Эго. Застенчивость и ранимость делают человека такого типа внешне более покладистым.

В группе с *высокой общей интернальностью* больше проявлена активность, менее выражена интрапсихическая активность, эмоции внешне проявляются более бурно (негодование, злость и т.п.), что подтверждает сравнительный анализ данных по субъективной оценке степени затрудненности различных жизненных ситуаций. Анализ данных показывает (табл. 10), что студенты с высоким УСК испытывают меньше затруднений в проявлении агрессии, в проявлении своей сексуальности по сравнению со студентами с низким УСК (при $p < 0,03$), что может указывать на более легкую разрядку сексуального напряжения и меньшую либидо-застойность по сравнению с испытуемыми, у которых низкий УСК.

Таблица 10

Таблица средних значений по показателям тестов в группах 6, 7 и 8

№	Название показателя	Группа 6 n=28	Группа 7 n=25	Группа 8 n=12
Шкалы самооценки				
1	Хм	9,50	11,88	10,08
2	Лч	13,00	10,76	11,42
3	Ст	3,54	2,96	3,75
4	Аг	2,46	1,68	1,75
5	С	2,89	2,36	1,42***
6	О	1,14	1,48	1,17
7	Пр	3,14	2,28	3,42
8	Х-Ст	1,11	1,60	0,58
9	Х-Аг	2,18	2,60	2,25
10	Х-С	1,75	2,44	3,00***
11	Х-О	2,89	3,16	2,92
12	Х-Пр	1,46	2,08	1,33
13	Ио	-9,11*	20,08**	43,33***
Сонди				
14	Н	3,75	3,52	4,00
15	Е	2,93	3,52	3,25
16	С	3,11	2,76	2,75
17	К	2,07	2,20	2,67***

18	НУ	2,79	2,88	3,42
19	М	3,86	3,40	2,67***
20	Р	2,54	2,60	2,17
21	Д	2,96	3,08	3,08
Субъективный образ				
22	Н+	2,25	2,32	2,25
23	Е+	1,04	1,20	1,25
24	S+	1,36	1,64	1,58
25	К+	1,07*	0,68	0,58***
26	НУ+	1,64	1,52	1,33
27	М+	1,43	1,60	1,75
28	Р+	2,39	2,60	2,42
29	Д+	0,82*	0,44	0,83
30	Н-	1,04	1,08	1,00
31	Е-	1,61	1,80	1,75
32	S-	2,21	1,84	1,83
33	К-	1,04*	1,88	1,42
34	НУ-	1,14	1,44	1,08
35	М-	1,82	1,28**	1,42
36	Р-	1,11	0,64	1,33
37	Д-	2,04	2,04	2,18
38	Оц	3,73	3,62	3,37***

Прим.: * - обозначены значимые различия по факторам между группами 6 и 7; ** - обозначены значимые различия между группами 7 и 8; *** обозначены значимые различия между группами 8 и 6.

Обращает на себя внимание разряженность пароксизмального влечения в группе с *экстернальным* локусом контроля. Сниженный уровень аффектов в данной группе может указывать на отсутствие мук совести и чувства вины, которые в группе с высокими показателями по шкале общей интернальности проявлены в большей мере. Данные по тесту Сонди указывают на демонстративность (см. средние значения по фактору НУ, табл. 8) в этой группе в сочетании с кротостью и чувством вины.

Студенты с низким УСК - менее самодеструктивны, чем студенты группы 8, для них характерна высокая степень отчуждения «Я», негативизм «Я», открытый протест или вытеснение его в бессознательное. Это тенденция критически оценивать все рвущееся к реализации, отвергать нерациональное, бесперспективное или опасное, сдерживая его или вытесняя в бессознательное, что указывает на действие механизма вытеснения. Для студентов с *экстернальным* локусом контроля сила тормозящего контроля реальности относительно слаба.

Средние значения по факторам *контактного влечения* указывают на напряженность потребности «цепляния» за объект (M+) в группе с низким УСК и напряженность потребности в поиске объекта (D-) в группе с высоким УСК. Студенты с *высокой интернальностью* консервативны, фиксируются на объекте, инерционны, ригидность психики делает их менее успешными в учебе. Студенты с *высокой экстернальностью*, выраженной потребностью к присоединению (оральные факторы), эмоциональной лабильностью, гибкостью и тенденцией к подстраиванию статистически значимо более успешны в учебе (табл. 10).

Студенты *со средним УСК* женственно-пассивны, склонны к преодолению каиновых тенденций (накопление аффектов с последующей разрядкой) и демонстрации желания стать лучше. Выявлено действие торможения расширяющих «Я» - влечений, что отличает эту группу студентов от студентов с низкими и высокими показателями УСК. Контактное влечение в этой группе можно охарактеризовать как женский тип с акцентом на привязанности. Отличие от групп с низким и высоким уровнем УСК заключается в умеренной выраженности склонности к поиску объекта.

По средним значениям напряженности личностной сферы (табл. 10) можно говорить о меньшей выраженности личностных затруднений и большей напряженности сферы учебной деятельности, особенно связанной с объектными отношениями.

2.3.4. Анализ средних значений мотивационных факторов и их направленности в группах с преобладанием учебных затруднений и низкой академической успеваемостью

Рассмотрим различия в группе студентов с *преобладанием учебных затруднений* (группа 1) и в группе с *низкой академической успеваемостью* (группа 4) (табл. 11, 12).

Цель сравнительного анализа: выявить различия во вкладах мотивационных компонентов в генезис учебных затруднений учащихся, связанных с субъективным переживанием затруднений и затруднений, объективированных в педагогической оценке.

В группе с низкой успеваемостью весом вклад субъективности в оценке успешности студента со стороны преподавателя, который мы в исследовании вынуждены учитывать как неконтролируемый фактор.

Таблица 11
Средние значения факторов и значимость различий по тесту Сонди в группах 1 и 4

Факторы	Группа 1 N = 21	Группа 4 N = 10
H+	2,52	3,20
H-	1,28*	0,50
S+	0,90	1,30
S-	1,95	2,00
E+	1,67	1,40
E-	1,57	1,50
HУ+	1,95	1,20
HУ-	0,95*	1,80
K+	0,76	0,60
K-	1,62	1,60
P+	1,14	1,30
P-	0,95	1,30
D+	0,62	0,70
D-	2,47	2,40
M+	2,48	2,30
M-	1,19	0,90

Примечание: * - обозначены значимые различия по факторам между группами.

В группе студентов с *низкой академической успеваемостью* по сравнению со студентами с *учебными затруднениями* выявлены

статистически значимые различия по фактору Н (сексуальное влечение) и НУ (истероидность), что позволяет сделать вывод о персональной направленности сексуального влечения (фемининная установка). В группе студентов с учебными затруднениями либидо имеет тенденцию к направленности на весь окружающий мир, в сферу гуманизма и сублимированной социальной деятельности (маскулинная установка).

Разница в проявлении *морального* фактора между группами (НУ – истероидность) характеризует *академически неуспешных студентов* как скрывающих от других происходящее в душе, скромно оценивающих свои достоинства, не принимающих себя, что указывает на деформированность образа «Я».

Таблица 12

Средние значения по тесту УСК в группах 1 и 4

Факторы	Группа 4 N = 10	Группа 1 N = 21
Ио	5,10	4,62
Ид	6,40	5,76
Ин	6,10	4,57
Ис	6,40	5,86
Ип	5,90 тенд.	4,57
Им	5,50	4,95
Из	4,40	5,00
«Сырые» баллы		
Ио	27,70	19,71
Ид	9,30	6,57
Ин	9,50	4,29
Ис	6,40	4,43
Ип	11,20 тенд.	6,86
Им	1,70	0,76
Из	0,30	1,67

Примечание: * - обозначены значимые различия по факторам между группами.

Студенты с *преобладанием учебных затруднений* демонстративны, склонны к аффективному проявлению себя и собственной значимости, по структуре личности – нарциссические; *академически неуспешные* студенты по структуре личности – ригидно - невротические, что объясняет высокую субъективную оценку учебных затруднений для студентов группы 1 через не направленность их мотивации в сферу естественно-научных интересов

и избегание изучения трудной, непонятной, требующей интеллектуального напряжения дисциплины без возможностей сублимации. Данный вывод косвенно подтверждается невысоким уровнем интернальности в области неудач и производственных отношений (табл. 12), показывающий не вовлеченность студентов группы 1 в учебный процесс, сниженный контроль управляемости своей деятельностью при изучении предмета.

Затруднения в группе *академически неуспешных студентов* имеют иную психологическую природу, объясняемую нарушением межличностных контактов с преподавателем, проявлениями отчужденности, дистанцированности в учебной деятельности, что в условиях вуза не способствует успешности. Фиксация на интрапсихических процессах, на препятствиях и негативных переживаниях, сопровождающаяся попыткой скрыть их от окружения, невротизированность и чувство вины психологически затрудняют успешность решения постоянно возникающих в учебной деятельности задач, трудностей, проблем и преград т.п. Вывод косвенно подтверждают статистически достоверные различия в степени затрудненности проявления студентами с низкой академической успеваемостью агрессии (при $p < 0,05$) и большей затрудненности объектных отношений, например, вступления в контакт с преподавателем (при $p < 0,05$).

У академически неуспевающих студентов больше проблем в проявлении своих страхов, сексуальности и принятия себя, чем у студентов с учебными затруднениями. Это указывает на то, что студенты, высоко оценивающие уровень своих учебных затруднений, получают нарциссический «шрам» при неуспехе, а студенты с объективировано низкой успеваемостью – усиление невроза.

2.4. Мотивационные компоненты образа затруднения и успеха у студентов

При анализе эмпирических характеристик *образа успеха и затруднений в учебной деятельности* мы исходим из предположения о проективном характере его структурирования, когда образ по механизму проекции (компенсации) содержит мотивационные характеристики субъекта учебной деятельности (симптомокомплексы), лежащие вне области его осознания. Будучи активными, они бессознательно детерминируют учебные затруднения. Основанием для данного утверждения являются теоретические положения теста Сонди и проведенный анализ индивидуальных случаев, в котором проективный характер формирования образа успешности / затрудненности обучения носит более выраженный характер.

Рассматривая представленность количественно напряженных потребностей в образе успешного и затрудняющегося в обучении человека можно судить о компенсирующей бессознательной идентификации с патологией и проекции скрытых, глубинных потребностей субъекта в образ.

Сознательная компонента образа затруднений проявлена студентами в самооценке степени выраженности затруднений в личностной сфере или в сфере учебной деятельности по освоению учебного предмета¹ (см. данные по шкалам самооценки).

Далее представлен анализ средних значений по факторам *теста Сонди* и частоты выборов *цветов Люшера* при оценке образа успешного и затрудняющегося в обучении человека.

¹ Примечание – понятия «обучение», «освоение», «изучение» химии рассматриваются нами как синонимичные без различения педагогических смыслов этих понятий.

2.4.1. Мотивационные характеристики образа успешного и имеющего затруднения учащегося у студентов групп 1, 2 и 3

Статистический анализ по критерию U – Манна – Уитни средних значений выборов по факторам теста Сонди не выявил достоверных различий в группах 1, 2 и 3. Тем не менее, разница в средних значениях выбора портретов позволяет выделить специфические особенности образа успеха / затрудненности изучения предмета в сравниваемых группах.

Напряженными потребностями (два выбора и выше) для всех трех групп являются Н+ (сексуальное влечение), Р+ (параноидальность), для группы 1 характерно еще и напряжение потребности S+ (садизм-мазохизм) при выборе портретов успешных в учебе людей.

Во всех группах с различной степенью выраженности учебных и личностных затруднений *образ успешного в изучении предмета* человека содержит стремление быть с кем-то в связи, не быть слишком автономным, самостоятельным и изолированным. Либинозная энергия готова к реализации и имеет персональную направленность. Мы предполагаем, что основой для успеха в обучении и, в частности, в изучении химии является отсутствие застоя в течении либинозной энергии. Образ успешного в обучении человека ассоциирован с повышенной эмоциональной привязанностью, с постоянным стремлением к удовлетворению ведущей, и, практически, никогда не насыщаемой аффилиативной потребности. То есть в образе успешного учащегося преобладает «женский тип» с высокой чувствительностью, эмоциональностью и поиском объектов привязанности. Вероятнее всего, такая картина складывается из-за существенного преобладания в выборке женщин, чем мужчин.

Несколько напряженным во всех группах является фактор Р+ (параноидальность), в котором заложено значение силы Эго. Фактор Р+ указывает на наличие тенденции к всемогуществу, к рационалистическому отношению к миру. Возможно, что трансляция учащимся своей

экзистенциальной силы в процессе обучения – необходимое условие его успешности в изучении естественной науки – химии. Интересным является факт, что потребность в проекции своего всемогущества на окружающий мир в группах 1 (преобладание учебных затруднений над личностными) и группе 3 (с равным количеством учебных и личностных затруднений) выражена умеренно и только в группе, не имеющей затруднений в освоении химии (группа 2) количественно напряжена. Соответственно, затруднения в освоении сложных, рационализированных естественных наук при слабости рационалистической части Эго могут возникать чаще.

У студентов, имеющих учебные затруднения (группа 1) в образе успешного в освоении химии человека добавляется компонента агрессивности, мужской активности, что, возможно, является компенсацией посредством проекции их собственной неактивности и пассивности в учебе.

В образе затрудняющихся в учебе людей напряженными потребностями для первой группы является D- (депрессивность), для второй группы S- (садизм-мазохизм) и для третьей M- (маниакальность) и S- (садизм мазохизм).

Для содержания образа затрудняющегося в изучении химии человека характерна напряженность потребности в привязанности к объекту, консервативность, «цепляние» за объект, не готовность к новому, накопительство всего нужного и ненужного (например, учебной информации). Мы предполагаем, что студенты группы 1 с преобладанием учебных затруднений, проявляя свой образ неуспеха, проецируют посредством образа свой страх быть в ситуации неопределенности, поиска объектов, отсутствия гарантии успешности, в основе которых может быть детский страх разрыва изжившей себя инцестуозной связи с значимым Другим.

Для студентов группы 2 с преобладанием личностных затруднений характерно присвоение образу затрудняющегося в изучении химии

субъекта фемининных качеств, пассивности, мазохистичности (S-). В группе 3 характеристика пассивности усиливается напряженной потребностью к отрыву и освобождению, обесцениванию объекта, что указывает на гипоманиакальные черты характера, проявляющиеся в учебной деятельности в виде отрицания значимости учебного предмета и рационализации нежелания его осваивать.

Таким образом, имеются различные вклады в структуризацию образа неуспеха в обучении различных мотивационных факторов, определяющих идентификацию с неуспехом и составляющими психологическую основу для возникновения учебных затруднений.

Для группы с преобладанием учебных затруднений это вклад страха неопределенности и поиск объектов, для группы с преобладанием личностных затруднений – это пассивность в коммуникации, а для группы с одинаковой представленностью учебных и личностных затруднений – отчуждение от учебной деятельности и обесценивание объекта.

По данным *теста Люшера* при ассоциировании с успешностью в процессе обучения химии наиболее частотным был выбор *красного, желтого* (группа 1 и 3), *серого* (группа 2) цветов. Затрудненность изучения химии ассоциировалась с выбором цветов: *коричневого и черного* (во всех группах) и дополнительно *красного* (в группе 2), *серого* (в группе 3).

Образ успеха в изучении химии в группах с преобладанием учебных затруднений (группа 1) и их равным количеством с личностными затруднениями (группа 3) представлен преобладанием выборов красного и желтого цветов (0,39 и 0,22 в долях от 1, соответственно), что может обозначать физиологическое состояние расхода энергии. Выбор красного цвета указывает на выражение жизненной силы, нервной и гормональной активности в процессе обучения, стремление к успеху, силу воли. Выбор желтого цвета указывает на раскованность, несдерживаемую

экспансивность, радостные надежды при отсутствии последовательности и планомерности. Этот цвет символизирует направленность в будущее, а также как компенсирующий указывает на нетерпеливость и поверхностность. Метафорически это «детская», радостная открытость процессу познания. Субъекту интересно учиться и тратить энергию только тогда, когда легко и весело («соблазнение знанием»).

Обращает на себя внимание преобладание выборов серого цвета в группе 2 по сравнению со всеми остальными цветами (0,25, затем желтый – 0,19, в долях от 1), что указывает на отчужденность, так как серый цвет интерпретируется как стремление к разделению, отгораживанию, освобождению от обязательств, укрытию от внешних воздействий. Метафорически образ можно описать как невовлеченность, отстраненность субъекта от учебной деятельности. Мы предполагаем отвлеченность студентов от учебы на решение личностных проблем; смещенность их внимания на процесс адаптации в сфере поиска объектов.

В характеристиках *образа затруднений* в изучении химии по тесту Люшера для всех групп характерно преобладание в выборах черного и коричневого цветов. Черный цвет символизирует отказ, протест, полное отречение или неприятие, что относительно процесса обучения трактуется нами как потеря контакта с учебной задачей и ненацеленность на учебную деятельность. Коричневый цвет символизирует чувственную основу ощущений, указывает на физический дискомфорт, подавление физиологических потребностей. Таким образом, мы можем выделить в эмпирических данных две основных стратегии, ответственных за возникновение затруднений в учебной деятельности: первая – «рационализированный» отказ от деятельности в связи с немотивированностью и вторая – отказ от деятельности на основе сниженного физиологического тонуса, «телесная» реакция на нежелание изучать предмет, возможно действие защитных механизмов по типу соматизации.

2.4.2. Мотивационные характеристики образа успешного и имеющего затруднения учащегося у студентов групп 4 и 5

В группе с *высокой академической успеваемостью* количественно высок выбор *серого* цвета (0,3 в долях от 1) при оценке *образа успеха* в обучении, что указывает на высокую степень отчуждения от учебного предмета, освобождение от обязательств, действие Супер-Эго в организации учебной деятельности, давление которого на Эго заставляет студентов быть ответственными, выполнять предъявляемые требования и, тем самым, избавляться от напряжения.

В группе с *низкой академической успеваемостью* образ успеха определяется выбором *синего и желтого* цветов (0,3 в долях от 1 в обоих случаях), что физиологически способствует спокойствию, психологически – удовлетворенности, умиротворенности. Можно предположить, что в данной группе успех связан с удовольствием от достижений, то есть, от катексиса генитальной либидинозной энергии и большей активности Эго. Желтый цвет выражает экспансивность, раскованность, что также указывает на возможность получения удовольствия от творческой деятельности и стремления к новому.

В *образе затруднений* при изучении предмета в группе с *высокой академической успеваемостью* предпочитаемые цвета не выделены, в группе с *низкой академической успеваемостью* – это *коричневый* цвет (0,3 в долях от 1 или 33 % выборов), что расценивается как чувственное восприятие дискомфорта при затруднениях в учебной деятельности.

Рассмотрим мотивационные компоненты *образа успешного /затрудняющегося* в изучении химии человека по данным *теста Сонди* (табл. 7).

В группах 4 и 5, для *образа успешного* в обучении человека характерна повышенная активность и лабильность (Н+), стремление к удовлетворению Эрос-потребности, сексуального влечения, реализации

витальной энергии, спонтанность (P+), параноидальность и потребность в точном определении своих возможностей и возможностей окружения. Деятельность разворачивается с опорой на рациональность, логику, инфляцию себя в мир. Такое содержание образа, на наш взгляд, максимально соответствует специфике изучаемой студентами естественно - научной дисциплины «химия».

Для группы 4 характерен вклад в образ фактора М (маниакальность). Тенденция М+ указывает на желание «цепляться» за объект, быть принятым, аналогично присасыванию младенца к груди матери. Эта оральная тенденция бессознательно связывается с успешностью изучения учебного предмета, что подтверждает значимость оральных компонентов (фиксаций) для процесса обучения. Для академически неуспешных студентов актуальной является потребность в поиске прочного контакта с объектом.

Отрицаемыми по принципу деидентификации чертами в образе затрудняющихся в обучении являются нерешительность, привязанность, фемининные установки в деятельности (S-), а для академически неуспешных также и интровертированность в сочетании с пессимистичностью (D-) и «цеплянием» за объект прошлой привязанности, действие защитной реакции – отказа от реализации своих потребностей, интропунитивные реакции. Таким образом, наличие активности субъекта и его изменчивости (пластичности) является необходимым условием успешности учебной деятельности. Можно сделать педагогический вывод о важности недопущения избыточности попадания студентов с низкой успеваемостью в ситуации неуспеха, иначе возможно усиление мотивации неуспеха, необщительности, блокировка деятельности и дезадаптация по депрессивному типу.

2.4.3. Мотивационные характеристики образа успешного и имеющего затруднения учащегося у студентов групп 6, 7 и 8

В образе успешных в обучении людей при выраженной сензитивности и лабильности у студентов с *экстернальным локусом* контроля содержатся качества интровертированности и пассивности. То есть, успех в изучении предмета связан с замкнутостью личности на себя, интроекции в «Я» окружающего мира, это также включение своих желаний в «Я», материальное, Эго-систолическое «Я». Выражен фактор P+ (параноидальность), который указывает на спонтанность и инфлятивное стремление к деятельности в материальном мире.

В группе с *высокой интернальностью* при оценке образа успешного в изучении химии человека сходными с группой 6 являются выборы по факторам H+ (сексуальное влечение) и P+ (параноидальность). Отличие в степени замкнутости, ограничения «Я», которая менее выражена в образе у студентов с высоким УСК по сравнению с группой с низким УСК.

В образе успеха в изучении химии, при общем сходстве субъективного образа у студентов и с низким и средним и высоким УСК, обнаружены значимые различия по факторам K+ (кататония) и D+ (депрессивность) с группой с низким УСК. Эти тенденции: к интровертированности и пассивности, склонности к интроекции в «Я», экстравертированность и оптимистичность, склонность к поиску новых объектов выражены минимально. Больше всего в группе со средним уровнем УСК выражена спонтанность и тенденция к инфляции (P+), к расширению своего «Я».

В образе затрудняющейся в обучении личности превалирующими оказываются для студентов с низким УСК черты нерешительность и привязанность (S-), а для студентов с высоким УСК – интровертированность и пессимистичность (D-).

Затруднения в процессе обучения субъективно связаны с усилением тенденции к негации (K-), интровертированности и замкнутости,

отрицанию бесперспективного и опасного (оттормаживание влечения). Возможно, что затруднения в учебе будут усиливаться при наличии тенденции к отрицанию объекта.

В табл. 13 показаны ведущие мотивационные факторы, ассоциированные у студентов с затруднениями и ведущие механизмы, обуславливающие учебное затруднение.

Таблица 13

Мотивационные факторы образа затруднения у студентов

Группа студентов	Мотивационный фактор учебных затруднений	Механизм затруднения
С преобладанием учебных затруднений	(D-)	поиск объекта
С преобладанием личностных затруднений	(S-)	Подчинение фемининность
С равной выраженностью затруднений	(M-)	обесценивание объекта отчуждение
Академически неуспешные	(S-) (D-)	подчинение и связь с объектом
Академически Успешные	(S-)	подчинение фемининность
С низким УСК	(S-)	подчинение
Со средним УСК	(K-)	отрицание
С высоким УСК	(D-)	поиск объекта

Таким образом, возможно выделить различные вклады в структуризацию образа учебного затруднения ведущих мотивационных личностных факторов, определяющих идентификацию с неудачей и составляющими психологическую основу для патологизации учебного процесса и возникновения учебных затруднений у студентов.

Например, для группы с преобладанием учебных затруднений это вклад страха неопределенности и поиск объектов, для группы с преобладанием личностных затруднений – это пассивность в коммуникации, а для группы с одинаковой представленностью учебных и личностных затруднений – отчуждение от учебной деятельности и обесценивание объекта.

2.5. Анализ значимых корреляционных связей мотивационных компонентов личности и учебных затруднений в сравниваемых группах

Проведенный *корреляционный анализ* по критерию Пирсона позволил выделить структуры связей мотивационных компонентов личности с учебными затруднениями и локусом субъективного контроля (рис. 1 - 16, прил. 3).

Основная задача анализа значимых корреляционных связей - выявить структуру мотивационных компонентов и психологических особенностей личности, способствующих возникновению учебных затруднений и выявить роль учебного предмета химия в сублимации инстинктивных влечений и побуждений у учащихся с различными особенностями мотивационной сферы.

2.5.1. Анализ значимых корреляционных связей в группах студентов с преобладающим типом затруднений (группы 1, 2 и 3)

Группа 1.

Рассмотрим значимые корреляционные связи в группе студентов с *преобладанием учебных затруднений* (группа 1) по факторам Сонди и самооценки учебных затруднений (рис. 1, прил. 3). Фактор затруднения в изучении предмета (X-C) прямо связан с факторами Н+ (сексуальное влечение) ($r = +0,43$, $p = 0,049$), М- (маниакальность) ($r = +0,52$, $p = 0,016$) и с фактором D- (депрессивность) ($r = -0,47$, $p = 0,033$).

Фактор затруднения в химии (X-Пр) прямо связан с факторами К- (кататония) ($r = +0,43$, $p = 0,023$) и Р- (параноидальность) ($r = +0,48$, $p = 0,028$). Фактор (X-О) связан с фактором Н- (сексуальное влечение) обратной связью ($r = -0,50$, $p = 0,02$).

Выявлено, что при усилении тенденций к привязанности, повышении сентиментальности, экзальтированности чувств, нерешительности, мнительности, эстетической ориентированности и напряжения аффилиативной потребности увеличивается тенденция к субъективной оценке изучения химии как затрудненного процесса. В крайних проявлениях – при невозможности разрядки эротической потребности в связи с нарушением структуры «Я», затрудненность учебной деятельности будет субъективно максимальной.

Учебные затруднения у студентов группы 1 субъективно возрастают, когда мотивы поведения обусловлены эгоцентричностью сиюминутных потребностей, когда усиливается эмоциональная жесткость и интуитивное восприятие, и при усилении действия психологической защиты в виде отрицания проблем (М-) и усилении непостоянства. Данное сочетание качеств указывает на самодисциплину, внутреннюю нацеленность на учебную деятельность и готовность преодолевать возникающие препятствия. Ослабление перечисленных качеств субъективно затрудняет изучение предмета, что можно трактовать как усиление ригидности и педантичности как психологических условий успешного изучения химии в противовес нарциссическим тенденциям, затрудняющим ее изучение. Успешность обучения будет возрастать при большей интровертированности, необщительности, отказа от реализации некоторых потребностей, «аутичности», замкнутости и социальной дезадаптированности по депрессивному типу, безусловно, не в размере клинических проявлений.

Для интерпретации полученных эмпирических данных имеет значение количественное напряжение потребности. В случае нормальных и клинических случаев различия определяются только мерой количественного напряжения потребности, но не качеством мотивационных факторов. В исследовании речь идет о нормальной, а не патологической личности. Возможно, что исследования на клинической

выборке показали бы более контрастные результаты и вклад потребностей в возникновение учебных затруднений.

В группе 1 выявлены следующие значимые корреляционные связи между факторами теста Сонди с учетом знака и шкалами интернальности (рис. 2, прил. 3): фактор интернальности в сфере межличностных отношений (Им) имеет прямую связь с факторами Н+ (сексуальная напряженность) ($r = +0,45$, $p = 0,04$) и Р- (параноидальность) ($r = +0,57$, $p = 0,007$). Фактор интернальности в области неудач (Ин) прямо связан с факторами НУ- (истероидность) ($r = +0,45$, $p = 0,041$) и К- (кататония) ($r = +0,44$, $p = 0,049$). Фактор интернальности в семейных отношениях (Ис) обратно связан с фактором S+ (садизм-мазохизм) ($r = -0,54$, $p = 0,011$), а фактор интернальности в области производственных отношений (Ип) обратно связан с фактором Е- (эпилептоидность) ($r = -0,50$, $p = 0,02$).

Мы предполагаем, что при усилении драматизации проблем, повышении тревожности, сокрытия от окружающих сексуальных переживаний, а также повышении самодеструктивных тенденций и торможений будет повышаться субъективная ответственность студентов за собственные неудачи, сильнее будет проявляться склонность к обвинению себя за неуспех. Усиление же тенденции к накоплению грубых аффектов приведет к перекладыванию ответственности за организацию учебной деятельности на других студентов или преподавателя.

Группа 2

В группе студентов с *преобладанием личностных затруднений* (группа 2) выявлены значимые корреляционные связи (рис. 3, прил. 3): прямая связь фактора М+ (маниакальность) с затруднениями в проявлении сексуальности (С) ($r = +0,49$, $p = 0,004$). Усиление затруднений в проявлении своей сексуальности связано с усилением следующих психологических черт студентов: поиск признания, впечатлительность, боязливость, а также личностных свойств: неустойчивой мотивации,

эмоционально яркого реагирования на стрессовые ситуации со склонностью к страхам.

Фактор М+ указывает на склонность к «цеплянию» и «прилипанию» к объекту (инцестуальная связь), что трактуется как проявление фемининной позиции в межличностных контактах. Затруднения в объектных отношениях субъективно будут усиливаться при снижении конкретности адресации эмоциональной привязанности и снижения напряженности аффилиативной потребности (обратная связь фактора Н+ (сексуальное влечение) с фактором затруднений в объектных отношениях (О) ($r = -0,37$, $p = 0,041$)).

Субъективная затрудненность изучения предмета усиливается при уменьшении выраженности показателей по фактору Н+ (сексуальное влечение) на что указывает обратная связь с факторами затруднений в изучении химии (Х-Аг) и (Х-С) ($r = -0,37$, $p = 0,036$ и $r = -0,40$, $p = 0,022$, соответственно). Чем меньше податливость и мягкость характера, тем больше субъективных затруднений в обучении и меньше в сексуальной сфере и проявлении агрессивности.

Согласно Л. Сонди фактор Н+ выявляет готовность к реализации сексуального влечения, а снижение его количественной напряженности ослабление или разрядку эротической потребности. Судя по средним значениям субъективной затрудненности учебной деятельности, эта сфера не является проблемной для студентов 2-ой группы, на что указывает и высокий академический балл = 3,75. Мы предполагаем опосредованный характер разрядки либидо студентов в этой группе. Напряженность Эрос-потребности вызывает усиление субъективной затрудненности сфер проявления агрессивности и сексуальности, вероятно, именно при данной мотивационной структуре личности.

Таким образом, для студентов с преобладанием личностных затруднений катектирование либидинозной энергии сместит акцент фиксации субъекта, его внимания в область затруднений в реализации

сексуальности и агрессивности при невозможности их прямой разрядки. Можно предполагать отвлеченность субъекта от процесса обучения в этом случае и уменьшение субъективной значимости для студентов учебного процесса.

Мы полагаем, что затруднение представляет собой локус субъективного внимания субъекта на субъективно приоритетной сфере и, соответственно, осуществления психологической работы в ней. Сферы учебы и личностных переживаний в группе 2 не соединены. Студенты имеют сложности в отношениях, затруднения в принятии себя, контактах с Другим, но на учебу это не оказывает прямого влияния, их академическая успешность является высокой. Мы предполагаем, что сублимация личностных проблем в учебной деятельности делает ее успешной, поэтому разрядка Эрос-влечения будет увеличивать учебные затруднения в силу того, что энергии либидо (психической энергии) для этой деятельности будет не достаточно.

Академический балл в группе 2 прямо связан с факторами НУ- (истероидность) ($r = +0,45$, $p = 0,01$), D+ (депрессивность) ($r = +0,42$, $p = 0,016$) и обратно связан с фактором М- (маниакальность) ($r = -0,36$, $p = 0,043$) (рис. 3, прил. 3). Академическая успешность будет повышаться при усилении застенчивости и склонности к страхам, драматизации, тревожности, повышении самоконтроля, а также при усилении оптимистичности, реалистичности, поиска признания, зависимости от внешних воздействий и при уменьшении стремления к самостоятельности и независимости, снижении избыточной увлеченности развлечениями и потакания своим слабостям, а также меньшей импульсивности в поступках. Стремление спрятать тонкие душевные и сексуальные переживания, скрытая страсть к самодемонстрации на фоне поиска объекта привязанности и снижении потребности в отделении является мотивационной личностной моделью повышения академической

успеваемости в группе студентов с субъективной самооценкой преобладания личностных затруднений над учебными.

Далее рассмотрим значимые корреляционные связи мотивационных факторов по тесту Сонди и показателей интернальности по шкалам опросника УСК (рис. 4, прил. 3). Фактор S+ (садизм-мазохизм) имеет прямую связь с интернальностью в области неудач (Ин) ($r = +0,36$, $p = 0,044$); фактор Н- (сексуальное влечение) обратно связан с интернальностью в области достижений (Ид) ($r = -0,42$, $p = 0,018$).

Значимые связи показывают, что усиление агрессивности, усиление маскулинности (нормальная активность) повышает способность субъекта контролировать отрицательные события и ситуации, беря ответственность за них на себя. Чем больше подавляется или вытесняется сексуальное влечение, тем менее способен субъект к контролю над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Это снижение контроля означает снижение способности успешно преследовать свои цели. Таким образом, освобождение либидо от подавления способствует более активной, самостоятельной, субъектно-полноценной жизни для группы учащихся с преобладанием личностных затруднений.

Группа 3

Рассмотрим значимые корреляционные связи в группе студентов с *равной выраженностью учебных и личностных затруднений* по факторам Сонди и самооценки затруднений (рис. 5, прил. 3). Выявлены следующие значимые корреляционные связи: фактор затруднения в проявлении сексуальности интеркоррелирует с фактором Н- (сексуальная напряженность) ($r = +0,72$, $p = 0,009$) и фактором К- (кататония) ($r = -0,64$, $p = 0,026$).

Фактор затруднения в изучении предмета (X–С) имеет обратную связь с фактором Е- (эпилептоидность) ($r = -0,69$, $p = 0,017$). Фактор затруднения

в изучении предмета (X-Ст) прямо коррелирует с показателем Р- (параноидальность) ($r = 0,64$, $p = 0,024$).

Фактор затруднения в изучении предмета (X-O) прямо связан с фактором Р+ (параноидальность) ($r = 0,73$, $p = 0,007$) и обратно с фактором D+ (депрессивность) ($r = -0,74$, $p = 0,006$). Показатель затруднения в изучении предмета (X-Пр) обратно связан с фактором D+ ($r = -0,63$, $p = 0,028$).

Все выделенные в корреляционном анализе мотивационные показатели имеют слабовыраженное количественное напряжение. Поэтому можно говорить лишь о возможных тенденциях усиления личностных или учебных затруднений у студентов группы 3. Обращает на себя внимание высокая затрудненность студентов как в сфере проявления сексуальности, так и в сфере изучения предмета (X-C). Затруднения студентов в сфере проявления сексуальности возрастают при усилении интровертированности, пассивности и абстрактности направления аффилиативной потребности, а также склонности к гуманизации.

Рассмотрим значимые корреляционные связи *факторов Сонди с факторами учебных затруднений*. Учебные затруднения (в их связи с объектными отношениями и самооценкой) будут возникать в случае максимализма в эмоциональных проявлениях. Затруднения в изучении предмета снижаются при повышении экстравертированности, реалистичности, коммуникабельности, высокой мотивации достижений, при стремлении к поиску нового объекта. Для группы 3 фактор D+ (депрессивность) выражен достоверно больше, чем в группе 1. Возможно, что поиск нового объекта, сопровождающийся ситуациями неопределенности, одиночества, высокими затратами психической энергии делает сферу учебной деятельности напряженной для студентов, и определяет высокие показатели затрудненности личностной сферы. Поиск объекта указывает на дефицитарность образа «Я», что вызывает страх,

затруднения в проявлении сексуальности, но снижает субъективное напряжение в сфере объектных отношений.

Затруднения в изучении предмета по фактору (X–Ст) усиливаются при развитии параноидальности, стремлении к партиципации с объектом. Непредсказуемость объекта (как информации, так и преподавателя) будет вызывать фрустрацию, приводящую к затрудненности обучения. Безмерное инфлятивное расширение «Я» также затрудняет обучение, так как теряется чувствительность к учебному процессу, возникает ощущение всемогущества и учащийся может упустить существенные, но не очень заметные элементы учебного задания или процесса. Таким образом, для группы 3 характерно присутствие в механизмах возникновения учебных затруднений параноидальных тенденций.

Рассмотрим корреляционные связи факторов Сонди с факторами теста УСК (рис. 6, прил. 3).

Фактор общей интернальности (Ио) связан прямой корреляционной связью с фактором К+ (кататония) ($r = +0,59$, $p = 0,044$) и обратно с фактором Р- (параноидальность) ($r = -0,60$, $p = 0,038$). Фактор интернальности в области достижений (Ид) связан с факторами К+ и Р- ($r = +0,60$, $p = 0,039$ и $r = -0,61$, $p = 0,035$ соответственно). Интернальность в области неудач (Ин) связана прямой корреляционной связью с факторами К+ (кататония) ($r = +0,65$, $p = 0,022$) и S- (садизм-мазохизм) ($r = +0,66$, $p = 0,020$). Интернальность в области семейных отношений (Ис) связана с фактором S- (садизм-мазохизм) ($r = 0,60$, $p = 0,038$) и фактором Н- (сексуальная напряженность) ($r = -0,60$, $p = 0,041$). Фактор интернальности в межличностных отношениях (Им) имеет обратную связь с фактором D- (депрессивность) ($r = -0,58$, $p = 0,047$).

Интернальность как в области достижений, так и в области неудач для студентов группы 3 будет увеличиваться при усилении тенденции к интроекции в «Я». В силу слабой выраженности фактора К по средним

значениям мы предполагаем, что изменения в субъективном контроле эмоционально положительных событий и ситуаций и способность брать на себя ответственность за отрицательные события будут связаны с усилением Эго студентов, его наблюдающей части, способной к удержанию целостного «Я» при руководящей роли интеллекта. Способность к удержанию в фокусе субъективного контроля своих целей также усилится при снижении тенденции к делегированию полномочий и ответственности другому лицу (проекции всемогущества на объект).

Интернальный локус контроля у студентов группы 3 в сфере семейных отношений (Ис) зависит от усиления стремления к готовности жертвовать собой для сохранения союза и снижения притязаний к объединению с другими людьми. В данном случае весьма ярко прослеживается женская модель реализации семейных отношений, что повышает ответственность за события семейной жизни.

Интернальность в области межличностных отношений (Им) повышается при ослаблении тенденции к накопительству, захвату объекта, к сохранению истощившей себя инцестуозной связи. Таким образом, анальная фиксация на объекте затрудняет возможность контролировать свои неформальные отношения с другими людьми. Для студентов группы 3 локус контроля в сфере межличностных отношений является экстернальным, что указывает на их неспособность активно формировать свой круг общения и построение целесообразных отношений, что может затруднять субъекту организацию совместной учебной деятельности.

Рассмотрим *основные отличия групп*. Были выявлены основные отличия *групп с преобладанием учебных затруднений* (группа 1), с *преобладанием личностных затруднений* (группа 2) и группы 3 с *равной представленностью затруднений*. Для группы 1 учебные затруднения связаны с факторами: сексуальная напряженность (Н+), маниакальность (М-), депрессивность (D-), с кататоническими (К-) и параноидальными (Р-)

тенденциями; для группы 2: истероидность (HY-), маниакальность (M -) и депрессивность (D +); для группы 3: эпилептоидность (E -), параноидальность (P), депрессивность (D+).

В группе 1 затруднения в учебе увеличиваются при усилении готовности к реализации эротической потребности (либидо), а в группе 2 - субъективно уменьшаются. В крайних проявлениях – при невозможности разрядки эротической потребности в связи с нарушением структуры «Я», затрудненность учебной деятельности будет субъективно максимальной. Таким образом, мы предполагаем действие механизма сублимации во второй группе и отсутствие сублимации, а вместо нее отреагирование потребности вовне, в первой группе.

В группе 1 уменьшение демонстративности повышает академическую успеваемость, а в группе 2 снижает ее. Для успешности в учебе студентам с преобладанием личностных затруднений необходимо количественное напряжение истерических склонностей.

При увеличении тревожности, склонности к драматизации, застенчивости и склонности к страхам академическая успешность снижается в группе с преобладанием учебных затруднений. Педагогический вывод, который из этого следует – необходима организация комфортной, эмоционально-позитивной среды обучения при наличии поддержки со стороны педагога и его внимания к переживаниям студента. С психологической точки зрения – необходима работа по повышению самооценки, снятию напряжения и невротизации учащихся, субъективно затрудняющихся в процессе обучения. Для студентов с преобладанием личностных затруднений создание излишне комфортной и расслабленной, ненапряженной атмосферы может привести к снижению успеваемости. Успех в изучении химии и, вероятно, других предметов зависит для них от четкой системы ограничений, предписаний и требований.

Учебная деятельность, таким образом, предоставляет разные возможности для разрядки либидинозной энергии и удовлетворения эротических потребностей в группах 1 и 2. Учебные предметы являются объектами для сублимации сексуального влечения. Затрудненность сублимации делает пространство учебного предмета более приспособленным для отреагирования и действия различных механизмов психологической защиты, что характерно для группы 1.

Таким образом, выявлен вклад в затрудненность изучения учебного предмета нарушений в структуре образа «Я» и заниженной самооценки у студентов с наличием субъективных учебных затруднений. Слабая развитость «Я» в сочетании с нарушениями объектных отношений и затрудненностью сублимации либидо в рамках учебного процесса приводит к возникновению ярко выраженных учебных затруднений студентов.

В группе с преобладанием личностных затруднений сексуальная энергия и энергия агрессии находят разрядку в сублимированном виде в процессе изучения учебного предмета и при действии сильного Супер-Эго не провоцируют возникновения учебных затруднений, но, в тоже время, актуализируют личностную сферу.

В группе студентов *с равной выраженностью учебных и личностных затруднений* учебные затруднения субъективно уменьшаются при усилении экстравертированности, реалистичности, коммуникабельности, высокой мотивации достижений, то есть при стремлении к поиску новых объектов. Возможно, что вклад фактора депрессивность (D+) - дефицитарность образа «Я», поиск нового объекта, сопровождающийся ситуациями неопределенности, высокими затратами психической энергии делает сферу учебной деятельности напряженной для студентов, а также определяет высокие показатели напряженности и затрудненности в личностной сфере.

2.5.2. Анализ значимых корреляционных связей в группах студентов с различной академической успешностью (группы 4 и 5)

Группа 4

В группе учащихся с низкой успеваемостью (ср. академический балл < 3х) выявлены следующие значимые корреляционные связи (рис. 7, прил. 3): фактор Н- (сексуальное влечение) обратно связан с затруднениями в самопринятии ($r = -0,65$, $p = 0,041$). Фактор Р+ (параноидальность) прямо связан с затруднениями в проявлении сексуальности ($r = +0,63$, $p = 0,049$) и в объектных отношениях ($r = +0,70$, $p = 0,024$) и обратно связан с затруднениями в изучении предмета (Х-С) ($r = -0,63$, $p = 0,049$). Фактор Р- (параноидальность) прямо связан с затруднениями в проявлении сексуальности (С) ($r = +0,68$, $p = 0,031$) и самопринятии (Пр) ($r = +0,67$, $p = 0,033$).

Чем менее выражена склонность транслировать либидо (сексуальное влечение) на человечество (коллективная любовь) и выше склонность к иррациональности, поиску объектов для реализации бессознательных влечений, стремление приписывать враждебные намерения объекту, тем больше возникает у студентов затруднений в принятии себя.

У студентов наблюдается наличие проекции деструктивных тенденций вовне, что осложняет их коммуникацию с Другим. Можно говорить о неприятии, вытеснении «плохих» внутренних объектов, задействованности параноидных механизмов. Затруднения в проявлении сексуальности также связаны с действием параноидных механизмов, что указывает на торможение в разрядке либидинозной энергии.

Устранение действия психологических защит – отреагирования вовне и вытеснения из сознания негативной информации, работа с параноидальной тенденцией к торможению проявления «плохих» внутренних объектов в психологической работе с учащимся позволит предотвратить возникновение учебных (познавательных) затруднений у

студентов. При усилении таких качеств как спонтанность, общительность, амбициозность, высокая самооценка, чувство соперничества, импульсивность учебные затруднения будут снижаться.

Можно сделать вывод о том, что усиление генитальной активности, снижение уровня невротизированности будет способствовать успешности в познании и учебной деятельности. Генитальная активность способствует реализации высокой мотивации достижения успеха и стремления к доминированию и власти (в конструктивных аспектах), ведет к целостному, эвристическому, опережающему опыт стилю познавательной деятельности.

Группа 5

Рассмотрим значимые корреляционные связи между факторами теста Сонди и факторами по самооценке затруднений в группе студентов с *высокой академической успеваемостью* (рис. 9, прил. 3).

Интегральный показатель затруднений в изучении предмета прямо связан с фактором НУ+ (истероидность) ($r = +0,78$, $p = 0,013$) и обратно связан с фактором НУ- (истероидность) ($r = -0,85$, $p = 0,004$). С затруднениями в изучении предмета (Х-О) прямо связан фактор М- (маниакальность) ($r = +0,67$, $p = 0,049$). С фактором затруднений в изучении предмета (Х-Ст) обратно связан фактор К- (кататония) ($r = -0,71$, $p = 0,031$).

Полученная картина связей позволяет предполагать, что при усилении эмоциональной вовлеченности, неустойчивости эмоций, демонстративности и противоречивости установок, например, между интересами группы и своими эгоцентрическими интересами у студентов с *высокой академической успеваемостью* повышается ощущение затрудненности учебной деятельности. И наоборот, усиление самоконтроля, подавление эмоциональности будут снижать субъективную затрудненность изучения учебного предмета. То есть, демонстративная

личность с противоречивой направленностью мотивов, когда мотивация достижения сталкивается со столь же выраженной мотивацией избегания неуспеха, субъективно ощущает затрудненность учебной деятельности и познания. Действие инстанции Супер-Эго, подавление эмоциональности субъективно уменьшает степень затрудненности учебной деятельности. Видимо, в данном случае повышенная тревожность и стремление удовлетворить требования Супер-Эго удерживают студентов в рамках дисциплинарных требований и способствуют выполнению учебных заданий.

Можно предполагать, что усиление Эго и его противодействия Супер-Эго в психологической работе с учащимися сначала может привести к снижению академической успеваемости, но в дальнейшем будет способствовать большей активности и самостоятельности без избыточного давления Супер-Эго и, соответственно, чувства вины.

Рассмотрим далее вклад фактора К- (кататония). При усилении сдержанности в проявлении чувств, ориентации на нормы поведения своего круга общения, при усилении чувства вины, пассивно-страдательной позиции, выраженного Супер-Эго, блокировки и нерешительности в стрессовой ситуации, субъективная затрудненность изучения предмета будет снижаться у студентов с высокой академической успеваемостью.

У студентов с *высокой академической успеваемостью* выявлена связь аутодеструктивных тенденций (факторы К- и S-) в сфере Я-негативизма и учебных и личностных затруднений. Это указывает на опасность для Эго, находящегося под избыточным давлением Супер-Эго, так как ведет к отчужденности, скованности, невротичности, отрицанию ценности себя в жизни. Безусловно, что данные процессы будут наблюдаться при гипертрофированной выраженности вышеперечисленных свойств личности или при создании соответствующих внешних условий в процессе обучения, что может спровоцировать возникновение или усиление

учебных затруднений. Педагогическая практика в большей мере ориентируется на эти внешние условия, психологическая – на внутренние условия, стремясь, например, к снижению невротизации человека и усилению его Эго. Вклад маниакальных (М-) и депрессивных (D-) тенденций: побуждения к отделению при высокой степени «прилипания» к объекту определяет склонность к отрицанию радостей бытия, ограничение, уход от реального мира для студентов группы 5, что в контексте понимания психологических затрат для достижения академической успеваемости не кажется таким уж неестественным, так как требует больших временных ресурсов, ограничений, дисциплины и т.п.

Показатель оценки значимо коррелирует с повышением уровня мотивации избегания неуспеха, а в стиле межличностного поведения – усиления пассивности и зависимости, в стрессе – ограничительного поведения. Также академический балл в группе 5 зависит от проявлений мягкости, зависимости, конформности и тенденций к самоограничению и склонности к привязанности при слабо выраженной сексуальной озабоченности. Таким образом, мы получаем достаточно типичную картину успешной в учебе подчиняющейся фемининной личности с подавленной агрессией, неуспешность которой определяется избыточной самодеструктивностью. Соответственно, учебная деятельность должна проходить в определенных психологических рамках (диапазоне) педагогических требований. Они не должны быть избыточными, иначе возможно разрушение и самодеструкция субъекта учебной деятельности и, как следствие, его невротизация с развитием чувства вины. С педагогической точки зрения это может означать наличие четкой системы ограничений и предписаний без излишней избыточности психологической и учебной нагрузки.

Рассмотрим значимые корреляционные связи факторов по тесту Сонди с учетом знака и шкал теста УСК для группы *академически*

успешных (группа 5, рис. 10, прил. 3) и *академически неуспешных студентов* (группа 4, рис. 8, прил. 3).

В группе с *низкой академической успеваемостью* фактор общей интернальности (Ио) взаимосвязан с фактором К+ (кататония) ($r = +0,76$, $p = 0,011$) и обратно связан с фактором М+ (маниакальность) ($r = -0,77$, $p = 0,010$). Фактор интернальности в области достижений (Ид) коррелирует с фактором Н- (сексуальное напряжение) и с фактором Р- (параноидальность) ($r = +0,69$, $p = 0,025$) ($r = -0,64$, $p = 0,045$). Фактор интернальности в области неудач (Ин) обратно коррелирует с факторами D+ и D- ($r = -0,75$, $p = 0,012$; $r = -0,68$, $p = 0,031$, соответственно) и фактором М+ (маниакальность) ($r = -0,77$, $p = 0,010$).

Способность к субъективному контролю над любыми значимыми ситуациями у *неуспевающих студентов* будет повышаться при включении желаний в структуру «Я», при присоединении их к себе в реальности, при стремлении к интроекции в «Я». Это позволит ощутить таким студентам свою силу, оценить достоинства, усилить самоуважение и социальную зрелость. При этом необходимо снижение тенденции к «цеплянию», желания быть всеми принятым, то есть снижение оральных тенденций. Должно произойти снижение ценности объекта привязанности, усиление уверенности в самооценности субъекта. Чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям для неуспешных студентов увеличивается при снижении депрессивности, анальных фиксаций и стремления к поиску объекта и цепляния к нему. В противном случае развивается склонность к обвинению других в своих неудачах и приписывание ответственности за них другим. По-видимому, для неуспешных студентов склонность перекладывать ответственность за собственные неудачи и промахи на других выполняет адаптивную защитную роль, понижая уровень тревоги и облегчая протекание учебной деятельности.

В группе *академически успешных студентов* картина значимых корреляционных связей между личностными особенностями и субъективным локусом контроля следующая: интернальность в области неудач (Ин) связана с факторами НУ+ и НУ- (истероидность) ($r = -0,77$, $p = 0,015$; $r = +0,69$, $p = 0,040$, соответственно).

В группе *академически успешных студентов* регуляция взаимоотношений с окружающими людьми и миром, склонность обвинять других в собственных неудачах возрастает при усилении демонстративности, эксгибиционизма. Тем самым студент оправдывает свою неполноценность, снижая действие морального фактора. При стремлении скрыть происходящее в душе усиливается и субъективный контроль в области неудач, возможно усиление чувства вины и гипертрофированной ответственности за результат, а также бегство от суровой реальности жизни.

Способность контролировать эмоционально позитивные события и ситуации, способность успешно преследовать свои цели связана с фактором К+ (кататония) ($r = +0,75$, $p = 0,020$), что указывает на тенденцию к рассудочности, эгоистической сосредоточенности на внутреннем мире собственных переживаний. У академически успешных студентов интеллект довлеет над эмоциями, усиливая субъективную мотивацию.

2.5.3. Анализ значимых корреляционных связей в группах студентов с различным уровнем субъективного контроля (группы 6, 7 и 8)

В группе студентов *с низким УСК* (группа 6) выявлены следующие значимые корреляционные связи между показателями теста Сонди и личностными и учебными затруднениями (рис. 11, прил. 3): фактор затруднения в проявлении страха связан с фактором D- (депрессивность) ($r = +0,45$, $p = 0,015$). Фактор затруднения в проявлении агрессивности

интеркоррелирует с факторами: Н- (сексуальное напряжение) ($r = -0,44$, $p = 0,002$), Е- (эпилептоидность) ($r = -0,46$, $p = 0,014$), К- (кататония) ($r = +0,41$, $p = 0,029$). Затруднения в объектных отношениях связаны с фактором Р- (параноидальность) ($r = +0,43$, $p = 0,024$). Академический балл связан с фактором затруднений в сфере объектных отношений ($r = +0,41$, $p = 0,029$).

Повышение успеваемости студентов по предмету химия с экстернальным локусом контроля определяется их взаимодействием с родительскими фигурами (в том числе и преподавателем). Субъективное ощущение затрудненности в области объектных отношений и усиление функции Супер-Эго повышают академическую успеваемость студентов. Видимо, напряжение, которое вызывает инстанция совести, выступает регулятором их волевой активности в учебной деятельности, что указывает на незрелую, пассивную в волевом отношении личность, пытающуюся добиться успеха и признания посредством хорошей учебы. Хотя сфера объектных отношений для студентов с низким УСК и не является затрудненной (по средним значениям), можно все же предполагать, что именно она во многом является регулятором уровня ответственности, позволяя учащемуся «быть хорошим», быть успешным через призму родительской оценки или оценки педагогом его успешности в учебе. Учебная деятельность, таким образом, является местом разворачивания позитивного образа «Я», становясь своеобразным зеркалом для субъекта, в котором он узнает себя как целостный и «хороший» объект.

Субъективная оценка затрудненности объектных отношений связана с реализацией потребности в партиципации, во всемогуществе и его проекции на значимый объект. Взаимодействие с родителями и педагогами осложняется, когда учащийся эгоцентрично ожидает помощи и поддержки, живет в страхе, что объект не сделает необходимого. Проявляется готовность обвинить значимый объект в предательстве, «кознях», переложить на него ответственность за происходящие события. В этом

случае возможно говорить о действии защиты, снимающей тревогу по поводу своей неполноценности, неактивности как субъекта. Условно: «Я так хорошо учусь, что же еще надо?» или «Я хороший, потому что я хорошо учусь».

Тревога и переживание чувства вины усиливается при тенденции к анальной фиксации в характере, при депрессивных тенденциях, «прилипанию» к объекту привязанности (например, родителям). В данном случае тревога может быть связана со страхом потери объекта, выполняющего функцию достройки образа субъекта, компенсации его нецелостности. Это также вязкость, неспособность перестроиться на другой вид деятельности и показатель инфантилизма в сфере межличностных контактов (D-).

Затруднения в проявлении агрессии в этой группе усиливаются при снижении тревожности и интровертированности (H-). Снижение тенденции к накоплению негативных эмоций и усиление сдержанности в проявлении чувств, склонность избегать конфликтов будет блокировать агрессивность.

Рассмотрим далее *сферу учебных затруднений и их связь с мотивационными компонентами личности*. Фактор учебных затруднений (X-Пр) связан с фактором K+ (кататония) ($r = -0,38$, $p = 0,044$), учебные затруднения по фактору (X-C) связаны с фактором D (депрессивность) ($r = +0,45$, $p = 0,015$).

Затруднения в изучении предмета усиливаются при наличии депрессивных тенденций, анальных фиксаций, сниженного тонуса настроения. Затруднения в изучении химии по фактору (X-Пр) будут уменьшаться при усилении тенденции к интроекции в «Я», принятия себя, своего образа. Это бессознательное стремление к присоединению к себе и овладению ценными объектами внешнего и внутреннего мира, то есть уменьшение отчуждения. Возможно, что для студентов с *высокой экстернальностью* необходимо достраивание за счет внешних объектов и

отношений своего фрагментарного, деформированного образа «Я», что способствует их успешности.

Рассмотрим связь *факторов Сонди с факторами УСК* (рис. 12, прил. 3). Интернальность в сфере семейных отношений (Ис) интеркоррелирует с факторами Н+ (сексуальное напряжение) ($r = +0,48$, $p = 0,010$) и S+ (садизм-мазохизм) ($r = -0,46$, $p = 0,014$). Интернальность в сфере межличностных отношений (Им) коррелирует с факторами Н+ (сексуальное напряжение) ($r = +0,47$, $p = 0,019$) и S+ (садизм-мазохизм) ($r = -0,39$, $p = 0,041$).

Сфера контактов, повышение контроля своих неформальных отношений с другими людьми, способность вызывать к себе уважение и симпатию определяется направленностью сексуального влечения на конкретных людей, стремление к реализации влечения в нежных контактах, персональной любви, податливости в отношениях и при снижении жесткости, властности и независимости, при усилении озабоченности переживаниями других людей. В силу того, что студенты группы 6 не считают себя способными контролировать события своей жизни, то фемининная позиция в отношениях позволяет снизить напряжение от непредсказуемости событий, быть в роли ведомого объекта.

Интернальность в области производственных отношений (Ип) коррелирует с фактором Н- (сексуальное напряжение) ($r = -0,43$, $p = 0,023$). Субъективный контроль в области организации своей производственной (для студентов – учебной деятельности) усилится при снижении уровня фрустрированности аффилиативной потребности, реализации которой мешают внутренние запреты, и снижению эмоционального дискомфорта. Тогда студент будет способен к выстраиванию адекватных отношений в коллективе и продвижению в своем профессиональном развитии.

Студенты группы 8 имеют высокие показатели по шкале общей интернальности. Рассмотрим значимые корреляционные связи в этой группе между факторами теста Сонди и факторами личностных и учебных затруднений (рис. 15, прил. 3). В *личностной сфере* фактор затруднений в проявлении агрессивности связан с факторами: Н+ (сексуальное напряжение) ($r = -0,76$, $p = 0,004$), Е- (эпилептоидность) ($r = +0,69$, $p = 0,012$) и Р- (параноидальность) ($r = +0,69$, $p = 0,013$).

Затруднения в проявлении агрессивности в этой группе слабо выражены (средний балл = 1,75), они будут увеличиваться при склонности к накоплению грубых аффектов, снижении готовности к разрядке сексуального влечения и усилении партиципации с объектом, то есть побуждения искать в окружении соответствующий объект для реализации бессознательных влечений.

Затруднения в проявлении сексуальности связаны с факторами Н+ (сексуальное напряжение) ($r = -0,58$, $p = 0,044$), Е+ (эпилептоидность) ($r = -0,75$, $p = 0,005$) и Р- (параноидальность) ($r = +0,66$, $p = 0,007$).

Затруднения в проявлении сексуальности усиливаются при усилении тех же качеств, что и затруднения в проявлении агрессивности с дополнительным качеством – снижением терпимости, совестливости в отношениях с окружающими, то есть при снижении фемининных качеств и усилении маскулинных.

Фактор затруднений в объектных отношениях связан с фактором Н+ (сексуальное напряжение) ($r = -0,84$, $p = 0,001$). Затруднения в объектных отношениях усиливаются при снижении уровня эмоциональной привязанности и ее конкретной адресованности, что характерно для студентов в период сепарации с родителями и обретения самостоятельности.

Перейдем к рассмотрению *области учебных затруднений*. Затруднения в изучении предмета по фактору (Х-Ст) связаны с фактором Р- (параноидальность) ($r = +0,58$, $p = 0,046$). Фактор страх является

достаточно сильно выраженным для студентов с высоким уровнем субъективного контроля. Студенты испытывают затруднения в сдаче экзаменов, преодолении страха. Стремление навязывать свое мнение другим, приписывать другим враждебные намерения, легкость обвинения других усиливает субъективное ощущение затрудненности изучения учебного предмета. В данном случае отреагирование вовне внутреннего напряжения и затрудненность проявления агрессии не позволяет сосредоточиться на учебной деятельности, вызывает чувство вины за негативные реакции и усиливает страхи, неудовлетворенность и т.д.

Затруднения в изучении предмета по фактору (X-Аг) связаны с фактором P+ (параноидальность) ($r = -0,62$, $p = 0,031$). При присвоении могущества, переключении его на себя, при восприятии окружающего мира как рационального учебные затруднения при изучении химии уменьшаются.

Фактор учебных затруднений (X-С) связан с факторами NY+ (истероидность) ($r = +0,61$, $p = 0,035$), K+ (кататония) ($r = +0,63$, $p = 0,028$), M- (маниакальность) ($r = +0,58$, $p = 0,048$).

Учебные затруднения увеличиваются при усилении тенденции к пренебрежению и тенденции к переносу могущества на других. Возникает своеобразная отстраненность от объекта, и, в то же время, делегирование ему всех полномочий и ответственности (например, преподавателю).

Фактор академической оценки связан с фактором K (кататония) ($r = +0,62$, $p = 0,041$), принятием-отвержением объекта. Академическая успеваемость определяется стремлением «Я» вобрать в себя ценные объекты как внешнего, так и внутреннего мира и отречься от всего лишнего, мешающего, несоответствующего морали и идеям общества. Действие Супер-Эго определяет ограничение включенности «Я» учащегося только в определенные виды деятельности. Академически успешный учащийся вынужден жертвовать некоторыми удовольствиями студенческой жизни ради поддержания своей успешности.

Рассмотрим корреляционные связи личностных особенностей учащихся по тесту Сонди и их связь с интернальностью в различных сферах (рис. 16, прил. 3). Фактор общей интернальности (Ио) связан с факторами: М- (маниакальность) ($r = +0,62$, $p = 0,031$) и Н (сексуальное напряжение) ($r = -0,72$, $p = 0,012$), а фактор М- связан с интернальностью в области межличностных отношений (Им) ($r = -0,62$, $p = 0,032$).

Способность субъективно контролировать любые значимые ситуации, чувство ответственности за собственные действия и события своей жизни зависит от тенденции к отделению, усилению самостоятельности и независимости и будет снижаться при напряженности сексуального влечения и аффилиативной потребности. Субъективный контроль в сфере межличностных контактов в этой группе испытуемых, симпатия и уважение со стороны других людей определяются снижением тенденции к поиску признания, экзальтированности, впечатлительности и боязливости, а также не склонностью к групповому переносу.

Для группы со средним уровнем субъективного контроля учебные затруднения связаны с застенчивостью и стремлением «быть прилепленным» к объекту, что указывает на опосредованность затруднений отношениями со значимым Другим, возможно за счет проекции в учебный процесс родительских фигур.

Стремление навязывать свое мнение другим у студентов с высокой интернальностью и приписывать другим враждебные намерения, усиливает субъективное ощущение затрудненности изучения учебного предмета. В данном случае отреагирование вовне внутреннего напряжения и затрудненности проявления агрессии не позволяет сосредоточиться студентам на учебной деятельности, вызывает чувство вины за негативные реакции и усиливает страхи, неудовлетворенность и т.п. Учебные затруднения усиливаются также и при наличии тенденции к пренебрежению и тенденции к переносу могущества на других. Возникает

«отстраненность» от объекта, и, в то же время, делегирование ему всех полномочий и ответственности.

Анализ значимых корреляционных связей в группах студентов с *различным уровнем субъективного контроля выявил* связь учебных затруднений с кататоническими тенденциями (К+) и депрессивностью (D) для группы 6; маниакальностью (M), истероидностью (НУ-) для группы 7 и параноидными тенденциями (Р-), истероидностью (НУ+) для группы 8.

Сводная табл. 4, содержащая обобщенное описание личностных особенностей студентов сравниваемых групп, выделенные ведущие мотивационные факторы личности, мотивационные факторы учебных затруднений и их психологическую основу, а также основной дефект мотивационной структуры личности учащихся и пути преодоления учебных затруднений представлена в прил. 5.

2.6. Индивидуальные проявления учебных затруднений в структуре мотивационных компонентов личности

Большое внимание в исследовании уделялось непосредственной проработке учебных затруднений студентов в рамках психодинамических моделей психолого-педагогического консультирования. В прил. 4 приведены примеры индивидуальных случаев. Мы обозначаем жанр данной работы как психоаналитически ориентированную психолого-педагогическую консультацию, модели которой разрабатывались рядом авторов (Г. Фигдор, Н.А. Благовещенский и др.).

Г. Фигдор, детально анализируя специфику психоаналитической помощи в рамках педагогической деятельности в различных образовательных учреждениях, указывает на необходимость действия в двух направлениях: 1) в направлении установления границ и структур педагогической деятельности; 2) в направлении понимания типичных конфликтов, их анализа и развития долгосрочных стратегий преодоления трудностей. Г. Фигдор дискутирует тенденцию к интеграции глубинно-психологической терапии и преподавания, детально рассматривая принципы построения, содержание и технологию психоаналитически-педагогической консультации в рамках образовательных учреждений.

«Если аналитический лечебный процесс оценивать по его результату, то можно увидеть, что и для педагогики открывается возможность применения действий, которые могли бы называться как терапевтическими, так и психоаналитическими. <...> Педагогика тогда имеет право называться таковой, когда ей приходится иметь дело с проблемами; в педагогике речь идет о том, чтобы распознавать проблемы – в детях, между детьми, между детьми и собой – и над этими проблемами работать» [99, с. 80]. В противном случае педагогика становится очень технологической моделью, в которой любая, возникающая вдруг проблема, становится угрозой всему дидактическому процессу. Автор размышляет о том, что

даже когда невроз человека отражается на его учебе, мало кто из педагогов, родителей обращает внимание на психодинамический фактор, чаще всего в этих случаях прибегают к помощи репетиторов, логопедическому лечению, повторению учебного года или переводу в специальную школу [99, с. 200].

В результате психолого-педагогической созидательной интервенции достигается влияние на репрезентацию учащимися (ребенком или взрослым) самого себя и объекта или ее корректировка, т.е. исправление в учащемся искаженных путем переноса первичных объектных отношений на сферу учебы, представлений о себе, о преподавателе, сокурсниках, учебных предметах и т.п. В результате интервенции представления должны стать соответствующими действительности.

Основные принципы, цели и задачи психодинамически ориентированной психолого–педагогической консультации по преодолению учебных затруднений. Беседа с учащимся была направлена на осознание бессознательных стремлений и мотивационных факторов личности, определяющих учебное затруднение.

Цели консультативной работы:

1) изменение структурной организации мотивов личности, касающейся определенных учебных феноменов за счет осознания базового мотивационного фактора;

2) проработка базовых компонентов комплекса мотиваций личности, ее бессознательных конфликтов, лежащих в основании учебного затруднения, «отделение» некоторых учебных действий от целого невротического комплекса.

Цель консультации гораздо менее обширна по сравнению с целями психоаналитической терапии – изменением динамики и экономики центральных внутриспсихических конфликтов, достигающих детства с целью значительного изменения личности.

Основной **задачей** проводимых консультаций является объективация учебного затруднения, его «овнешнение», выделение за пределы

мотивационной структуры субъекта, что позволяет сделать учебное затруднение объектом для осознания и понимания учащимся.

Процедура проведения. Психолого-педагогические консультации по работе с учебными затруднениями проводились на добровольной основе, что способствовало более быстрому установлению рабочего альянса, чем в классических формах консультирования. По причине высокой мотивированности студентов, а также из-за переживания ими актуальных, иногда острых, кризисных проблем учебной деятельности и экзистенциальных проблем, ослабленного в ситуации эмоционального кризиса Супер-Эго быстрее возникала установка на доверительность. Эти обстоятельства снижают Эго-синтоничность сопротивления, интенсифицируют перенос и позволяют быстрее, чем обычно, приступить к прояснению и фокусированию конфликтных переживаний испытуемых в структуре их мотивационных склонностей.

В связи с этим **количество консультаций** с каждым учащимся было невелико, в диапазоне 1 – 3 х. Всего в психолого-педагогической работе по анализу учебных затруднений участвовало *8 студентов*. Продолжительность некоторых встреч доходила до двух астрономических часов. Контекст экстренности не исключал интерпретативной работы, хотя по преимуществу, был основан на техниках холдинга и контейнирования, эмоционально-экспрессивных методиках.

В процессе консультирования использовалась вербализация, под которой понимается «процесс или способ словесного, устного выражения пациентами своих собственных чувств, эмоций, переживаний, что является переводом спонтанных, первичных неосознаваемых или слабо осознаваемых аффективных состояний во вторичные, представленные преимущественно осознаваемой речью» [52, с. 184]. Вербализация являлась и терапевтическим фактором, способствующим отсроченному удовлетворению влечений, самодеструкций и т.п. через моделирующее, управляемое разрешение внутренних проблем путем лингвистических

конструкций. Диффузные, размытые состояния тревог и страхов, связанные с учебной деятельностью, приобретают с помощью слов звуковую и визуальную формы демонстрируемого студентам скрытого содержания их внутреннего мира.

Осознание переживаний, чувств, других психических явлений осуществлялось через призму осознания объекта (событий, людей и т.д.) с которыми они связаны. Таким образом, учащийся улавливает неразличимые им прежде, но владеющие психикой «болевые точки» мотивационной структуры, отщепленные фрагменты собственного «Я» и определяет их или приписывает им с помощью психолога смысловое, актуальное значение. В результате этого складывается и постепенно расширяется доступное участникам консультации семантическое пространство, способное породить инсайты относительно природы и детерминации учебных затруднений.

Взаимодействие в беседе обусловлено высокой спонтанностью и диссоциацией идентичности испытуемого в сочетании с «наложением» на высказывания испытуемого речи психолога, уточняющего и формулирующего чувства учащегося. В результате такого структурирования обнажается базальный конфликт. Таким образом, в процессе психолого-педагогической работы по преодолению учебных затруднений субъект раскрывается для себя качественно-специфическое сочетание (структуру) его внутренних, личностных мотивационных склонностей, определяющих систему отношений, способы понимания, эмоционального реагирования и переживания ситуаций учебной деятельности.

Психологическая работа с учебными затруднениями заключалась также в разрушении примитивных ассоциативных путей за счет поиска сходства в симптомах и других предсознательных дериватах бессознательных импульсов (сновидения, фантазии, реакции переноса) и построении в симптомогенных зонах причинно – следственных связей

посредством интерпретации, что способствовало ослаблению действия цензуры.

Акцент в психологической работе ставился на усилении наблюдающей части Эго, идентификации с функциями психолога, что одновременно с интернализацией внешних ограничений приводит к ослаблению соответствующих типу личностного нарушения (дефекта) защитных структур и в конечном итоге повышает способность субъекта испытывать влечение. Ослабление ведущих динамических конфликтов в консультативной работе происходит вследствие повышения доступности ранее бессознательных импульсов вторичному процессу. Ставший предсознательным и сознательным материал может быть легко интегрирован и в ходе проработки способствует снижению эдиповой вины, кастрационной тревоги и т.п. и, соответственно, преодолению учебного затруднения в его деструктивном контексте.

По результатам проведенных индивидуальных консультаций можно сформулировать следующие **выводы**:

Учебное затруднение как феномен структуры мотивационных компонентов личности учащегося редко является предметом анализа на методологическом, теоретическом, методическом уровнях.

1. В педагогическом процессе существует возможность сотрудничества учащегося и педагога, психолога (или иных сопровождающих его развитие лиц) в одной из ключевых точек развития субъекта учебной деятельности – учебном затруднении. Позиция педагога / психолога в работе с учебными затруднениями в этом случае смещается в сторону анализа субъективных процессов, а коррекционная работа строится на обучении учащегося в процессе консультирования анализу затруднений и способам их преодоления.

2. Психологическое затруднение в его деструктивном контексте существует и функционирует до тех пор, пока не станет объективированным и не будет преодолена фиксация субъекта на препятствии или внутриличностный конфликт и либидо субъекта не будет освобождено от сил торможения.

3. Обращение учащегося с затруднениями различной природы и содержания на психолого-педагогическую консультацию рассматривается не как его дисциплинарное наказание или постановка «педагогического диагноза», а как возможность психолого-педагогического сопровождения его развития. Отличия в работе психолога и педагога с учебными затруднениями учащихся будут заключаться в степени ее интенсивности и сделанным акцентом на различных сферах деятельности.

4. Преодоление учебных затруднений учащегося возможно через механизм проекции в процессе осознания взаимосвязи личностных особенностей человека, его устойчивых моделей защит, особенностей поведения и учебной деятельности, в частности, процесса освоения учебной информации. Преодоление внутриличностного конфликта с помощью психолога в информирующей беседе и консультационной работе позволяет учащемуся выйти на более продуктивный уровень взаимодействия с учебной задачей и другими субъектами учебного процесса.

Выводы

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Учебное затруднение может быть рассмотрено в рамках психодинамических подходов как структурный феномен, определяемый через полноту, направленность и нарушения мотивационной структуры личности учащихся.

2. Учебные затруднения имеют специфические связи с личностными особенностями учащихся. Общая картина корреляционных связей и их интерпретация позволяют сделать вывод о связи затруднений в учебной деятельности с качествами закрытости, разрядкой аффектов, подавлением агрессивных импульсов, усилением защитных механизмов: проекции и вытеснения, что устанавливает связь учебных затруднений с дефицитностью структуры личности учащихся. Успешность в обучении связана с усилением застревания, демонстративности, волевых компонентов личности. Мотивационные компоненты - уменьшение зависимости, преодоление фемининности в сопряжении с поиском объектов привязанности также способствуют академической успешности.

3. Выявлены различные вклады в структуризацию образа учебного затруднения ведущих мотивационных личностных факторов, определяющих идентификацию с неуспехом и составляющими психологическую основу для возникновения учебных затруднений. Для группы с преобладанием учебных затруднений это вклад страха неопределенности и поиск объектов, для группы с преобладанием личностных затруднений – это пассивность в коммуникации, а для группы с одинаковой представленностью учебных и личностных затруднений – отчуждение от учебной деятельности и обесценивание объекта.

4. Преодоление затруднений возможно через осознание взаимосвязи личностных особенностей учащегося, его устойчивых защит, моделей

поведения в процессе учебы. На основании проведенных индивидуальных консультаций с учащимися по определению причин учебных затруднений выявлены ведущие личностные факторы патогенизации деятельности и возникновения субъектных разрывов в учебной деятельности, затрудняющих реализацию учебных задач. Преодоление внутреннего конфликта с помощью психолога в информирующей беседе и консультационной деятельности позволяет личности выйти на более продуктивный уровень взаимодействия как с другими субъектами учебного процесса, так и с учебной задачей.

Заключение

Несмотря на то, что проблема учебных затруднений учащихся как феномена мотивационной структуры личности учащихся, рассмотренная нами на примере выборки студентов университета, в психолого-педагогической практике является одной из самых актуальных, до сих пор ощущается недостаток как теоретических, так и эмпирических исследований в этой области.

В своей работе мы поставили перед собой задачи теоретического и эмпирического изучения феномена учебных затруднений с учетом структуры взаимосвязей мотивационных компонентов личности и образа учебных затруднений в группах учащихся с различной степенью затрудненности учебной деятельности, академической успеваемостью и уровнем субъективного контроля, используя структуральный подход в психодинамических исследованиях.

Под учебным затруднением мы понимали феномен, производный от «сложности» и «трудности» и отражающий психологическую работу, осуществляемую субъектом учебной деятельности по освоению или преодолению им сложности и трудности. Учебное затруднение возникает как принцип производства симптомов, остановок в учебной и познавательной деятельности, и характеризует учащегося как субъекта. Учебное затруднение как феномен в структуре разнообразных нарушений описывается как деятельность сил торможения, психозащитной деятельности, интенсивности интрапсихического конфликта, фиксаций и сопротивлений.

На основе практического и теоретического анализа мы представили модель учебного затруднения, которая заключается в следующих основных положениях: а) у академически неуспешных и испытывающих субъективные затруднения учащихся мотивационная структура личности дефицитарна; б) выделяются особые взаимосвязи в структуре

мотивационных компонентов личности затрудняющихся в учебной деятельности студентов; в) выделяются различные вклады в структуризацию образа учебного затруднения ведущих мотивационных личностных факторов, определяющих идентификацию с неуспехом и составляющими психологическую основу для возникновения учебных затруднений.

Результаты исследования позволили выделить взаимосвязи мотивационных компонентов личности с учебными затруднениями учащихся и сделать выводы о существовании функциональных и структурных различий в выделенных группах студентов с различной академической успешностью и степенью затрудненности учебной деятельности по освоению учебного предмета. Содержательная интерпретация полученных данных раскрывает и углубляет понимание природы возникновения учебных затруднений учащихся в рамках педагогического процесса.

Говоря о возможности переноса данных нашего исследования в практическую деятельность, необходимо обозначить некоторые теоретические положения. Появление учебных затруднений является необходимым условием развития учащегося. Можно выделить два основных контекста в понимании учебного затруднения: деструктивный и конструктивный. Соответственно первому контексту учебное затруднение является негативным феноменом прерывания учебной деятельности. Второй контекст понимания учебного затруднения направлен на выявление особенностей затрачиваемой учащимся психологической работы по освоению или преодолению учащимся сложностей и трудностей в процессе учебной деятельности, рассматриваемой в контексте понятия «учебное затруднение». Тогда учебное затруднение является процессуальным элементом, осуществляющим структуризацию учащегося как субъекта учебной деятельности и позитивным феноменом учебного процесса. Затруднение является специфическим, но сущностным

элементом учебной деятельности субъекта и имеет непосредственное отношение к его развитию.

В рамках педагогического процесса важно учитывать условия, при которых учебное затруднение начинает реализовываться в деструктивном ключе и разрушать нормальное протекание учебной деятельности субъекта, что требует дополнительных психолого-педагогических исследований. Преодоление учебных затруднений возможно средствами психолого-педагогической помощи учащемуся через осознание взаимосвязи личностных особенностей учащегося, его устойчивых защит, моделей поведения в процессе учебы с целью выхода на продуктивные уровни реализации основных функций учебного процесса. В связи с этим возникает необходимость дальнейшей разработки комплексных программ психолого-педагогической помощи учащимся с затруднениями, реализация которых возможна в широких масштабах.

В целом проведенное исследование позволило обосновать теоретическую модель учебных затруднений, получить новые эмпирические данные о взаимосвязях мотивационных компонентов личности и субъективного образа учебных затруднений у учащихся в зависимости от уровня субъективного контроля и успешности в обучении, а также выделить ведущие личностные факторы идентификации с успешностью и неуспешностью в учебной деятельности. Сформулированные в диссертационном исследовании теоретическая и экспериментальные гипотезы в целом нашли свое подтверждение.

Полученные эмпирические данные могут быть использованы в качестве содержательной основы для построения моделей и программ психолого-педагогической работы и психологического консультирования учащихся с учебными затруднениями; заложить содержательную основу в понимании функций мотивационных компонентов в нарушениях учебной деятельности учащихся для последующих теоретических и прикладных работ.

Библиографический список

1. Альтенвенгер А. и др. Судьбоанализ Леопольда Зонди. // Психология судьбы. Сб. статей по глубинной психологии. – Екатеринбург: УрО РАН, 1994. № 1. С. 22-54.
2. Андреева Д.А. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе. // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. С. 62–69.
3. Антипова И.Г. Отношение к учебной деятельности старшеклассников и студентов как субъективная реальность. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – Ростов-на-Дону, 2000. – 191 с.
4. Бабаева Ю.Д., Васильев И.А., Войскуновский А.Е., Тихомиров О.К. Эмоции и проблемы классификации видов мышления. // Вест. Моск. ун-та. Сер.14, Психология, 1999. № 3. С. 34-40.
5. Багдасарова Н.А. Психологические особенности понимания учебного материала в школьном возрасте. Автореферат дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – М., 1997. – 16 с.
6. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). – М.: «Смысл», 1993. – 16 с.
7. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. – Ярославль, 1992. – 81 с.
8. Бегали Л.Н. Влияние значимости и трудности учебных предметов на направление познавательных интересов учащихся вечерних школ. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – Л., 1988. – 261 с.
9. Белохвостова О.И. Динамика стилей учебной деятельности студентов при преодолении психологических барьеров. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – СПб., 2003. – 265 с.
10. Берешкей Т. Биологическая эволюция, генотропизм, психопатология: новая интерпретация психоаналитической теории

- // Психология судьбы. Сб. статей по глубинной психологии. /УрО РАН. – Екатеринбург, 1996. № 3. С. 85-120.
11. Беспалько И.И. Доступность учебного материала. // Советская педагогика, 1987. № 5. С. 53-57.
 12. Благовещенский Н.А. Учитель и ученик: между Эросом и Танатосом. Психоанализ педагогического процесса. – СПб.: Символ-Плюс, 2000. – 224 с.
 13. Блажис Р.-Д.Р. Анализ состояния психического дискомфорта у студентов. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.01). – Л., 1987. – 206 с.
 14. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М., 1959. – 347 с.
 15. Божович Е.Д. и др. Особенности усвоения учебного материала школьниками. // Советская педагогика, 1988. № 10. С. 41–46.
 16. Бондаренко С.М. Почему детям трудно учиться? – М.: Знание, 1975. – 64 с.
 17. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. / Пер. с англ. К.И.Бабицкого. – М.: Изд-во «Прогресс», 1977. – 415 с.
 18. Бутолин С.Г. Пограничные состояния депрессии и тревожности у школьников // Коммуникативные и гностические компоненты в структуре педагогического мастерства. Сб. научн. тр. – Ижевск, УдГУ, 1983. С. 46-51.
 19. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М., 1980. – 154 с.
 20. Высоцкая С.И. Типы затруднений и их связь с проблемными ситуациями в учебной деятельности школьников. Дисс. ... канд. пед. наук: (13.00.01). – М., 1974. – 178 с.
 21. Гильманов Р.А. Проблема дидактометрии трудности учебных упражнений. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. - 184 с.
 22. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учебное

- пособие. - СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. -154 с.
23. Гребенкин Д.Ю. Учебные затруднения как феномен процесса обучения. // Cogito: Сборник научных статей по педагогике и психологии. – Ижевск, 1998. С. 65-75.
24. Гребенкин Д.Ю. Ассоциативный эксперимент как способ анализа учебных затруднений учащихся // Проблемы вузовской и школьной педагогики: Тез. докл. регион. науч.-практ. конф. «4-е Есиповские чтения». – Глазов, ГГПИ, 2001. С. 55-57.
25. Гребенкин Д.Ю. Некоторые теоретические проблемы исследования учебных затруднений учащихся в отечественной литературе. //Тез. докл. 3-й Рос. унив. - акад. науч.- практ. конф. - Ижевск, 1997. Ч. 5. С. 8-9.
26. Гребенкин Д.Ю. Несформированность понятийных структур как параметр выявления затруднений при освоении учебной информации //Проблемы вузовской и школьной педагогики /Матер. науч.-практ. конф. «Третьи Есиповские чтения». – Глазов, 1998. С. 37-39.
27. Гребенкин Д.Ю. Ошибочные действия при решении задач как индикатор учебных затруднений //Тез. докл. 4-й Рос. унив.-акад. науч.-практ. конф. Ч.4. - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1999. С. 35-37.
28. Гребенкин Д.Ю. Проблемы анализа бессознательного содержания психологических затруднений учащихся. //Тез. докл. 5-й Росс. унив.-акад. науч.-практ. конф. Ч. 5. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2001. С. 124-127.
29. Гребенкин Д.Ю. Затрудненное Cogito – некоторые глубинно-психологические метафоры. // Деструктивность человека: феноменология, динамика, коррекция. Материалы 2-й регион. науч.-практ. конф. 28-29 ноября 2003 г. – Ижевск – Воткинск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2003. С. 283-286.
30. Гребенкин Д.Ю. Обучение как разрушение объектности: к вопросу о дидактической идентичности. // Толерантность и проблема идентичности: Матер. междунар. науч.-практ. конф.. Ежегодник РПО. Т. 9. Вып. 5. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2002. С. 155–157.

31. Гребенкин Д.Ю. Учебное затруднение как следствие внутриличностного конфликта. // Конфликт и личность в изменяющемся мире. Матер. междунар. науч.-практ. конф. 2-5 октября 2000 г. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2000. С. 214-215.
32. Гребенкин Д.Ю. Феномен сопротивления и учебных затруднений в теории и практике обучения. // Социальная политика: история и современность: Сб. статей. – Ижевск: УдГУ, 2005. С. 386–399.
33. Гребенкин Д.Ю. Феномены учебных затруднений в контексте личностных особенностей. // Ежегодник РПО: Матер. 3-го Всеросс. съезда психологов. 25-28 июня 2003г.: В 8 т. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2003. Т. 2. С. 466-468.
34. Гребенкин Д.Ю., Сироткин С.Ф. Личность как затруднение: проблемы текстуальности Я. // Текст – 2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы. / Матер. Всеросс. науч. конф. Ч. 2. – Ижевск, УдГУ, 2001. С. 81-82. (1/2)
35. Гребенкин Д.Ю., Сироткин С.Ф. Учебные затруднения в аспекте хронотопа субъекта. // Тез. научн.-практ. конф. «Ананьевские чтения – 2001» – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. С. 426-428. (1/2)
36. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии: Философско - гносеологический анализ. - М.: Политиздат, 1985. -195 с.
37. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. - М.: Педагогика, 1960. – 185 с. – 178 с.
38. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11 лет. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). - М., 1990. – 163 с.
39. Демоз Л. Эволюция детства // Психоистория. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 512 с.
40. Джос В. Практическое руководство к тесту Л.Зонди. / Психология судьбы. Сб. статей по глубинной психологии. – Екатеринбург, УрО РАН, 1995. № 2. С. 176–196. 1996. № 3. С. 165-187.

41. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. - М.: Педагогика, 1982. - 176 с.
42. Загвязинский В.И. Исследование движущих сил учебного процесса. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. - М., 1972. - 40 с.
43. Захарова С.А. Личностные компоненты отношения к учебной деятельности учащихся вечерней (сменной) средней школы. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). - Владимир, 2000. - 182 с.
44. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. - М.: Издательская корпорация "Логос", 1999. - 384 с.
45. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Дисс. ... докт. психол. наук: (19.00.01). - М., 1988. - 521 с.
46. Изард К.Е. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 1999. - 460 с.
47. Ильясов А.А. Пути преодоления психологической защиты как неэффективного способа переживания студентов первокурсников. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). - М., 2001. - 157 с.
48. Имамкулиева Г.А. Влияние трудностей на мотивацию учебной деятельности студентов. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). - Ашхабад, 1985. - 150 с.
49. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. - М.: Просвещение, 1968.
50. Казанская В.Г. Исследование «психологических барьеров» прошлого опыта при выполнении логических заданий (в разном возрасте). Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). - Балашов, 1976. - 243 с.
51. Калмыкова З.И. Проблемы психологических критериев и диагностики доступности теоретических текстов (на примере учебников физики). // Теоретические проблемы современного школьного учебника. Сб. науч. тр. - М.: АПН СССР, 1989. С. 84-104.
52. Кантор А.М. О некоторых клинических понятиях психоанализа. // Психоаналитический вестник, 2003. № 11. С. 180-192.

53. Кириленко Т.С. Исследование проявлений психической напряженности в связи с особенностями деятельности: (19.00.07). Дисс. ... канд. психол. наук. – Киев, 1979. – 146 с.
54. Кирсанов А.А. Педагогические и психологические основы предупреждения перегрузки школьников. – Казань: Татарское книжное изд-во, 1973. – 168 с.
55. Кляйн М. Криминальные тенденции у нормальных детей. // Психоаналитические концепции агрессивности: Тексты; В 2 кн. Кн. 1. - Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2004. С. 94–115.
56. Кляйн М. Роль школы в либидинальном развитии ребенка. // Cogito: Вып. 2. Сб. науч. статей по педагогике и психологии. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2000. С. 271–295.
57. Кузнецова Н.А. Дидактические проблемы понимания учебных текстов старшеклассниками (на материале гуманитарных предметов). Дисс. ... канд. пед. наук: (13.00.01). – Барнаул, 1998. – 169 с.
58. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 154 с.
59. Лабунская В.А. и др. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
60. Левин К. Теория поля в социальных науках. – М.: Речь, 2000. – 212 с.
61. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук: (19.00.11). – М., 1999. – 40 с.
62. Лоарер Э., Юто М. Когнитивное обучение: история и методы. // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 17–33.
63. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников. Дисс. ... докт. психол. наук – Харьков, 1990. – 357 с.

64. Локалова Н.П. Слабоуспевающий школьник: психологическое изучение и коррекционная работа. // Начальная школа, 1994. № 5. С. 54–59.
65. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. – 158 с.
66. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе // Вопросы психологии личности школьника. Сб. научн. тр. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 34-52.
67. Нурминский И.И. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. - М.: Педагогика, 1991. - 224 с.
68. Определение трудности и ценности учебной информации для взрослых людей / Под общ. ред. Г.С. Сухобской, Ю.Н. Кулюткина. - Л., 1972.
69. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь автору и редактору. - М.: Просвещение, 1981. - 119 с.
70. Оржековский П.А., Давыдов В.Н., Титов Н.А., Богомолова Н.В. Творчество учащихся на практических занятиях по химии: Книга для учителя. - М.: АРКТИ, 1999. – 152 с.
71. Орлова Л.В. Психологический анализ интеллектуальной пассивности младших школьников. Автореферат дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – М., 1992. – 18 с.
72. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 527 с.
73. Пилипенко А.И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления. Дисс. ... докт. пед. наук: (13.00.02). – Курск, 1997. – 242 с.
74. Пилипенко А.И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования. – Курск: Курский государственный технический университет, 1995. – 103 с.

75. Писненко А.Г. Личностные компоненты регуляции учебной деятельности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – Владимир, 2002. – 215с.
76. Полонский В.М. Методы исследования проблем образования // Педагогика, 1994. № 2. С. 15–23.
77. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. - М.: Педагогика, 1983. - 128 с.
78. Постнова Н.В. Психологические особенности детей с разной успешностью в обучении. Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1976. – 146 с.
79. Прозументова Г.Н. Я - пространство как характеристика образовательного пространства школы. // Школа и открытое образование. Сб. научн. тр. по матер. III Всеросс. научной тьюторской конференции и региональных семинаров. – М., - Томск, 1999. С. 46–63.
80. Прокофьева Т.В. Становление субъектности подростка в учебной деятельности. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – Волгоград, 2001. – 164 с.
81. Психические особенности слабоуспевающих школьников. / Под ред. Н. Ломпшера: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 184 с.
82. Психологические проблемы неуспевающих школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. – М., 1971. – 273 с.
83. Репкин В.В. Психологическая организация учебного материала и успешность обучения. Дисс. ... канд. психол. наук. – Харьков, 1967. – 259с.
84. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
85. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989.
86. Сироткин С.Ф. Агрессивность детей как объект педагогической диагностической оценки. Дисс. ... канд. пед. наук: (13.00.01). – Ижевск, 1996. – 245 с.
87. Собчик Л.Н. Метод цветowych выборов модифицированный цветовой

- тест Люшера. Методич. рук-во. – М., 1990. – 88 с.
88. Собчик Л.Н. Метод портретных выборов – адаптированный тест Сонди. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2002. – 128 с.
89. Солоед К. Разлука с матерью на первом году жизни: влияние на объектные отношения у детей. // Московский психотерапевтический журнал. Специальный психоаналитический выпуск. 2000. № 4. С. 70–94.
90. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. - М.: Педагогика, 1974. - 192 с.
91. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития: Пер. с англ. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. С. 211–255.
92. Тауб-Бинум Э.Б. Родовое бессознательное // Психология судьбы. Сб. статей по глубинной психологии. – Екатеринбург: УрО РАН, 1995. № 2. С. 158-175.
93. Томина Ю.А. Объективная оценка языковой трудности текстов (описание, повествование, рассуждение, доказательство). Дисс. ... канд. пед. наук: (13.00.02). – М., 1985. – 167 с.
94. Трифонова М.П. Психосемантическое исследование порождения проблемы в процессе мышления. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.01). – М., 1989. – 156 с.
95. Тхостов А.Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования). // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология, 1994. № 2. С. 3–13. № 3. С. 3–12.
96. Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты. / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. - Киев: Радянська школа, 1986. - 143 с.
97. Ушаков К.М. Взаимосвязь сложности и трудности учебного текста как его дидактическая характеристика. Дисс. ... канд. пед. наук: (13.00.01). – М., 1987. – 181 с.
98. Федоренко Е.Ю. Психологические механизмы отчуждения ребенка от учебного процесса. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). - Красноярск, 2000. - 152 с.

99. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. – М.: Издательство института психотерапии, 2000. – 288 с.
100. Фортино Ж. О патологическом кризисе в период пубертата // Социальная и клиническая психиатрия. 1994. Т. 4. № 1. С. 102-105.
101. Фрейд З. Культурная сексуальная мораль и современная нервозность // Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль. – М.: Республика, 1994. С. 15–28.
102. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
103. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. / Пер. с фр. В.Наумова. – М.: Ad Marginem, 1999. – 480 с.
104. Халидов М.М. Психологические особенности преодоления младшими школьниками затруднений в обучении математике с применением компьютерной техники. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – М., 1991. – 239 с.
105. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
106. Хоан Н.К. Эмоции в структуре мыслительного процесса. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.01). – Л., 1984. – 157 с.
107. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. - М.: Просвещение - АО «Учебная литература», 1995. - 304 с.
108. Цетлин В.С. Доступность и трудность в обучении. - М.: Знание, 1984. – 80 с.
109. Цукерман Г.А. Психотерапия неуспеваемости. // Семья и школа. 1994. № 9. С. 2-4.
110. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности. Дисс. ... докт. психол. наук: (19.00.07). – Одесса, Киев, 1991. – 290 с.

111. Черных Л.Н. Личностная модель механизма регуляции мыслительной деятельности в учебной работе школьников-подростков. Дисс. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – М., 2002. – 173 с.
112. Шамова Т.И. Проблема активизации учения школьников. Дисс. ... докт. пед. наук. (13.00.01). – М., 1977. – 290 с.
113. Шибяева Л.В. Программы психологической реабилитации школьников. – М.: Роспедагенство, 1996. – 163 с.
114. Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995. – 84 с.
115. Шюрер М., Смекал В. Диагностика воспитательных и учебных затруднений в педагогическо-психологическом консультационном деле. // Шванцара Й. и колл. Диагностика психического развития. – Прага: Авиценум, 1978. – 388 с.
116. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). - М.: Тривола, 1994. – 168 с.
117. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 154 с.
118. A contribution to the theory of intellectual inhibition. //Int. J. Psycho-Anal., 12. // Klein M. Love, guilt and reparation and other works 1921-1945. London: Vintage, 1998, P. 236-247.
119. Blanchard Ph. Psychoanalytic Contributions to the Problems of Reading Disabilities. // Psychoanal. St. Child, 1946. Vol. 2. P. 163-187.
120. Blum E. The Psychology of Study and Examinations. // Int. J. Psycho-Anal., 1926. Vol. 7. P. 457-469.
121. Flugel J.C. A Case of Affective Inhibition of an Intellectual Process. // Int. J. Psycho-Anal., 1923. Vol. 4. P. 111-117.
122. Flugel J.C. The Examination as Initiation Rite and Anxiety Situation. // Int. J. Psycho-Anal., 1939. Vol. 20. P. 275-286.

123. Kafka E. Cognitive Difficulties in Psychoanalysis. // *Psychoanal. Q.*, 1984. Vol. 53. P. 533-550.
124. Kafka E. On Examination Dreams. // *Psychoanal Q.*, 1979. Vol. 48. P. 426-447.
125. Klein E. Psychoanalytic Aspects of School Problems. // *Psychoanal. Study Child*, 1949. Vol. 4. P. 369-390.
126. Klein M. Infant analysis. // *Int. J. of Psycho-Anal.* 1926. Vol. 7. P. 31—63.
127. Liss E. Learning Difficulties: Unresolved Anxiety and Resultant Learning Patterns. // *Amer. J. of Orthopsychiatry*, 1941. Vol. XI. P. 520–524.
128. Pearson G. A Survey of Learning Difficulties in Children. // *Psychoanal. St. Child*, 1952. Vol. 7. P. 322-386.
129. Schmideberg M. Intellectual Inhibition and Disturbances in Eating. // *Int. J. Psycho-Anal.*, 1938. Vol. 19. P. 17-22.
130. Strachey J. Some Unconscious Factors in Reading. // *Int. J. Psycho-Anal.*, 1930. Vol. 11. P. 322–331.
131. Thorner H. Examination Anxiety without Examination. // *Int. J. Psycho-Anal.*, 1952. Vol. 33. P. 153-159.
132. Wegrocki H. A Case of Number Phobia. // *Int. J. Psycho-Anal.*, 1938. Vol. 19. P. 97-99.

ПРИЛОЖЕНИЯ

**Шкалы самооценки
«Затруднения при изучении предмета»**

Инструкция. Сравните пару ситуаций. Выберите из левой или правой колонки ту ситуацию, которая у Вас вызывает большие затруднения. Затем оцените степень затруднения в ситуации по шкале от 1 до 3-х баллов, принимая:
за 1 балл – минимальную степень затрудненности ситуации,
за 2 балла – среднюю степень затрудненности,
за 3 балла – максимальную степень затрудненности.
Цифра 0 на шкале означает равноценность ситуаций.
Отвечайте по возможности быстро, долго не раздумывая над ответом.

Ф.И. _____ Возраст _____ Пол _____

Спасибо за сотрудничество.

№ п/п	Ситуация	Степень затрудненности ситуации в баллах							Ситуация
		3	2	1	0	1	2	3	
1.	Изучение химии								Сдача экзамена
2.	Проявление гнева								Изучение химии
3.	Изучение химии								Объяснение в любви
4.	Отношения с родителями								Изучение химии
5.	Изучение химии								Преодоление собственных недостатков
6.	Преодоление страха								Изучение химии
7.	Изучение химии								Преодоление раздражительности
8.	Отношения с другим полом								Изучение химии
9.	Изучение химии								Проявление добросовестности и ответственности в работе
10.	Принятие своего тела								Изучение химии
11.	Изучение химии								Переживание чувства вины
12.	Преодоление желания подшутить над кем-нибудь								Изучение химии
13.	Изучение химии								Предложение сексуального контакта
14.	Отношения с преподавателем								Изучение химии
15.	Изучение химии								Переживание стыда

Фактор	Ф	Хим		
Ст				
Аг				
С				
О				
Пр				

Содержание факторов самооценки

Фактор	Содержание фактора
Страх (Ст)	Сдача экзамена Переживание чувства вины Преодоление страха
Агрессивность (Аг)	Проявление гнева Преодоление раздражительности Преодоление желания подшутить над кем-нибудь
Сексуальность (С)	Объяснение в любви Отношения с другим полом Предложение сексуального контакта
Объектные отношения (О)	Отношения с родителями Проявление добросовестности и ответственности в работе Отношения с преподавателем
Самооценка (принятие) (Пр)	Преодоление собственных недостатков Принятие своего тела Переживание стыда

Приложение 2

Таблица 2

Таблица значений нормальности распределения показателей по критерию Колмогорова – Смирнова для сравниваемых групп

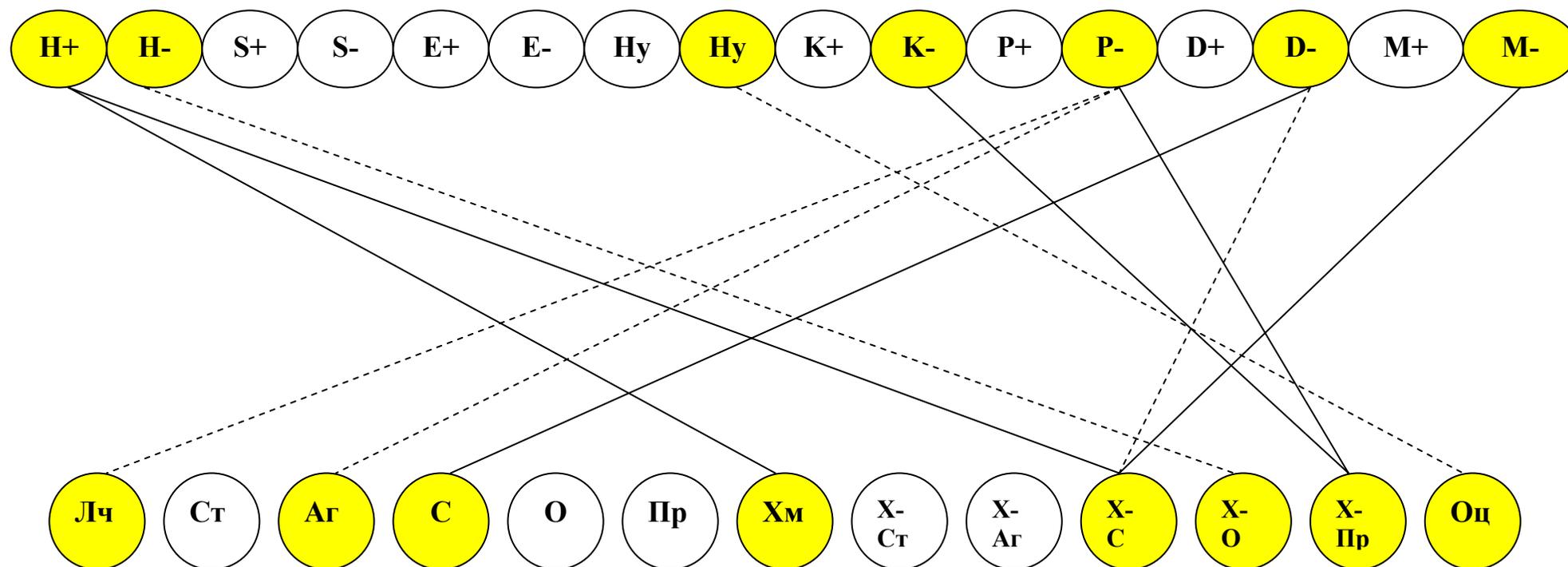
	Название показателя	Группа									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Предметные затруднения	0,71	0,89	0,57	0,68	0,70	0,69	0,80	1,11	0,70	0,61
2	Личностные затруднения	0,47	0,63	0,53	0,52	0,97	0,68	0,36	0,79	0,67	0,57
3	Тревога (страх)	0,71	0,81	0,98	1,14	0,59	0,44	0,64	0,69	0,66	0,81
4	ЗТ в агрессивности	1,16	0,84	0,90	0,64	0,77	0,60	0,58	0,92	0,87	0,84
5	ЗТ в сексуальности	1,91*	1,20	0,95	1,02	0,44	0,92	0,61	1,17	1,04	0,67
6	ЗТ в объектных отношениях	1,95*	0,80	1,56*	0,84	0,95	0,75	0,89	1,44*	1,37*	0,93
7	ЗТ в принятии себя	1,05	0,89	0,91	0,81	0,74	0,52	0,71	0,78	0,78	0,67
8	ЗТ в химии (- страх)	0,98	1,86*	1,01	1,01	0,72	0,67	0,87	1,30*	1,35*	1,13
9	ЗТ в химии (- агрессивность)	0,74	1,42*	0,75	0,83	0,89	0,96	0,69	1,52*	0,82	0,65
10	ЗТ в химии (- сексуальность)	0,63	1,44*	0,95	0,99	0,60	0,49	0,56	0,90	0,87	0,72
11	ЗТ в химии (-объектные отношения)	0,86	1,03	,64	0,60	0,44	0,66	0,79	0,87	0,70	0,50
12	ЗТ в химии (-принятие себя)	0,87	1,53*	,73	0,96	1,38*	0,98	0,81	1,05	0,99	1,22
13	Уровень субъективного контроля	0,84	0,66	0,92	0,37	0,62	0,40	0,88	1,17	0,76	0,74
14	Фемининные установки (h)	0,12	1,04	1,05	1,36*	0,65	0,87	0,84	0,99	1,19	0,87
15	Застывание и разрядка аффекта (e)	0,69	1,07	0,58	0,82	0,84	0,71	0,77	1,01	1,18	0,97
16	Агрессивность (s)	0,75	0,85	0,86	0,74	0,59	0,61	0,72	0,89	0,80	0,68
17	Отрицание, сужение границы Я (k)	0,89	1,58*	0,87	1,30*	0,93	0,57	0,65	1,30*	0,80	0,87
18	Демонстративность (hy)	1,36*	1,05	0,77	0,90	0,75	0,69	0,62	1,02	0,88	0,75
19	Склонность к поиску (m)	1,12	0,82	0,89	0,76	0,59	0,49	0,55	1,18	0,96	0,76
20	Проекция, расширение границы Я (p)	1,02	1,12	0,81	1,24	0,77	1,03	0,99	0,89	1,12	0,81
21	Депрессивность (d)	0,91	1,24	0,69	0,92	0,62	0,84	0,57	1,12	0,96	1,03
22	(h+)	1,14	1,47*	0,62	0,75	0,76	0,69	0,63	0,99	1,05	1,22
23	(e+)	1,24	1,17	0,81	1,41*	0,81	1,03	0,76	1,07	1,38*	0,89
24	(s+)	1,14	1,54*	1,24	0,97	0,58	0,85	0,78	1,14	0,96	0,98
25	(k+)	1,33*	1,52*	0,89	1,16	0,67	1,20	0,78	1,72*	1,41*	1,07
26	(hy+)	1,26	1,41*	1,05	1,06	1,00	1,07	0,76	1,31*	1,17	1,54*
27	(m+)	0,84	1,58*	1,09	0,82	0,59	0,62	0,82	1,07	0,84	0,89
28	(p+)	0,98	1,16	1,06	1,05	1,01	0,75	0,74	0,99	1,08	0,98
29	(d+)	1,61*	1,66*	0,89	1,67*	0,83	0,86	0,51	1,32*	1,87*	1,08
30	(h-)	1,17	1,47*	0,89	0,27	0,77	0,65	0,64	1,21	1,28	0,74
31	(e-)	0,88	1,40*	0,97	1,01	0,58			1,30*	1,12	0,97
32	(s-)	1,06	1,24	1,04	1,26	1,17			1,09	1,38*	0,90
33	(k-)	1,23	1,07	0,80	1,13	0,65			1,40*	0,91	0,71
34	(hy-)	1,19	1,22	0,91	1,20	0,75			1,46*	1,26	0,91
35	(m-)	1,20	1,26	1,03	1,25	0,58			1,10	1,16	0,72
36	(p-)	0,99	1,70*	1,04	1,16	1,04			1,17	1,61*	0,80
37	(d-)	1,22	0,99	0,77	1,06	0,58			0,82	1,17	1,11
38	Академический балл	0,60	0,65	0,48	0,66	0,73			0,74	0,61	0,66

Примечание: * - обозначено отсутствие нормальности распределения.

Обозначения факторов, используемых в тексте

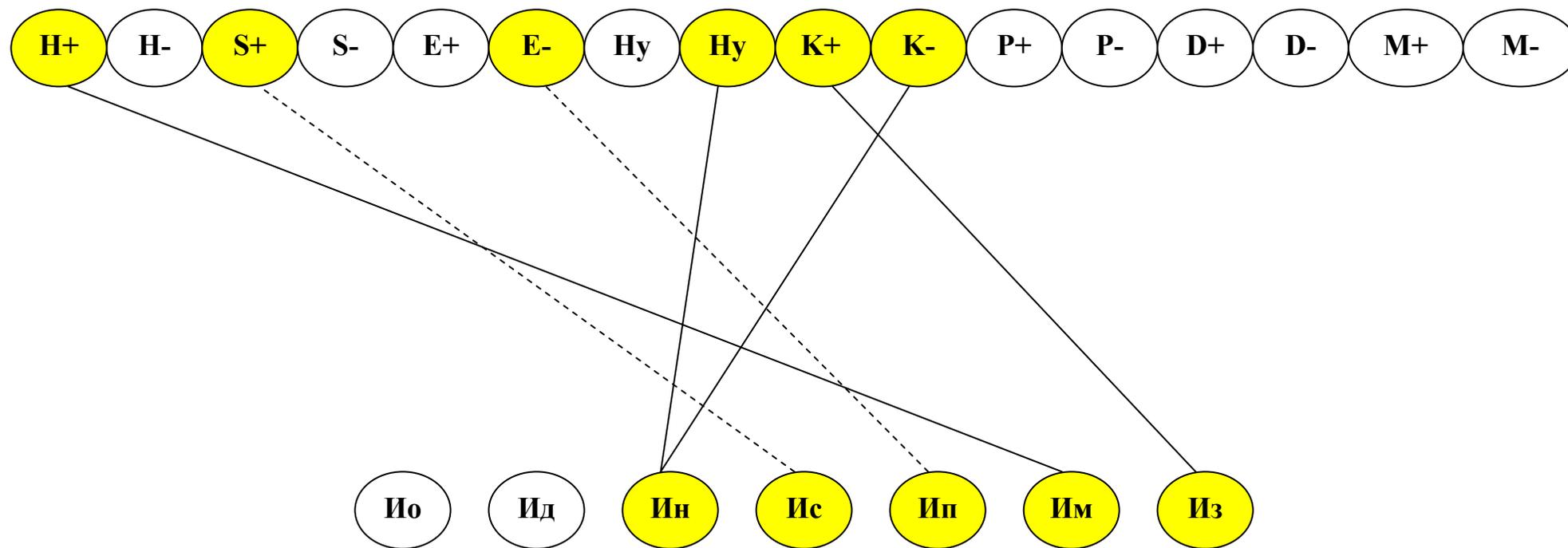
Название фактора	Обозначение в тексте
Тест Сонди	
Сексуальная напряженность	Н
Садизм-мазохизм	S
Эпилептоидные тенденции	Е
Истерические склонности	НУ
Кататонические проявления	К
Параноидальность	Р
Депрессивное состояние	D
Маниакальные проявления	М
Шкалы самооценки	
Учебные затруднения	Хм
Личностные затруднения	Лч
Затруднения – страх	Ст
Затруднения - агрессивность	Аг
Затруднения - сексуальность	С
Затруднения - объектные отношения	О
Затруднения - самооценка (принятие)	Пр
Затруднения в изучении химии - страх	Х-Ст
Затруднения в изучении - агрессивность	Х-Аг
Затруднения в изучении химии - сексуальность	Х-С
Затруднения в изучении химии - объектные отношения	Х-О
Затруднения в химии - принятие себя	Х-Пр
Тест УСК	
Общей интернальности	Ио
Интернальность в области достижений.	Ид
Интернальность в области неудач	Ин
Интернальность в семейных отношениях	Ис
Интернальность в области производственных отношений	Ип
Интернальность в области межличностных отношений	Им
Интернальность в отношении здоровья и болезни	Из
Академический балл	Оц

Рис. 1. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов затруднений в группе 1 (с преобладанием учебных затруднений) (N = 21).



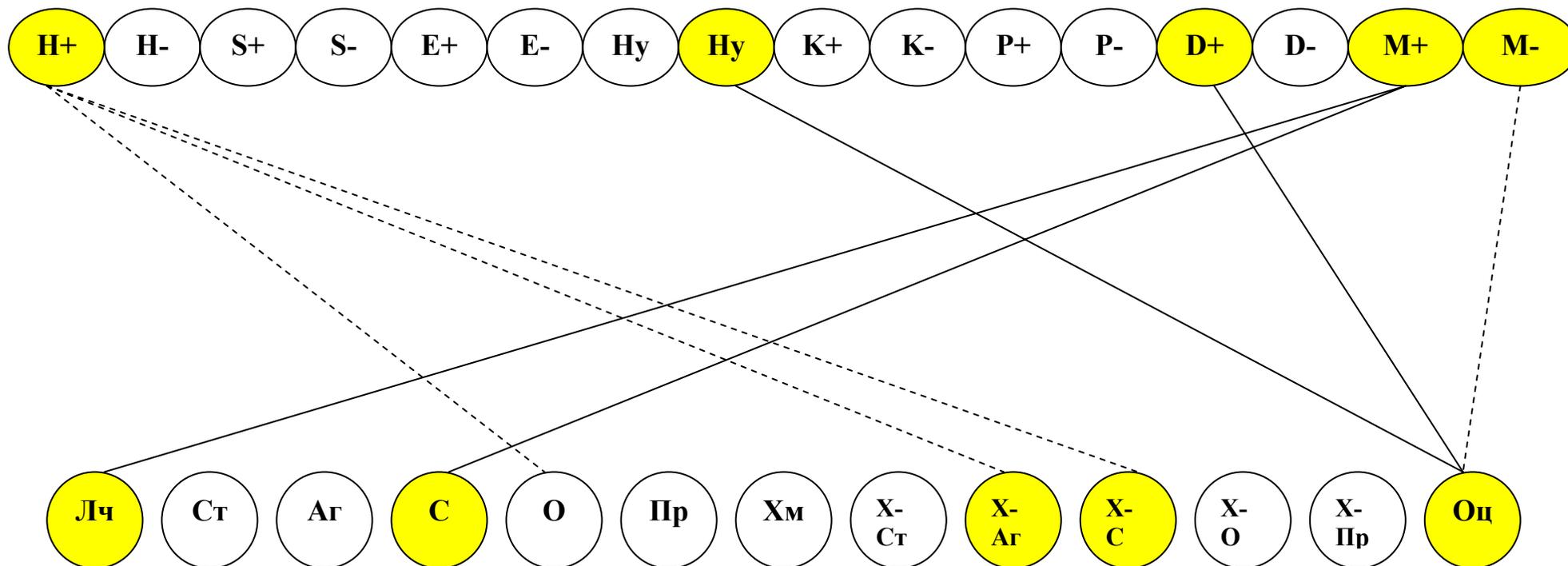
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 2. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов теста УСК в группе 1 (с преобладанием учебных затруднений) (N = 21).



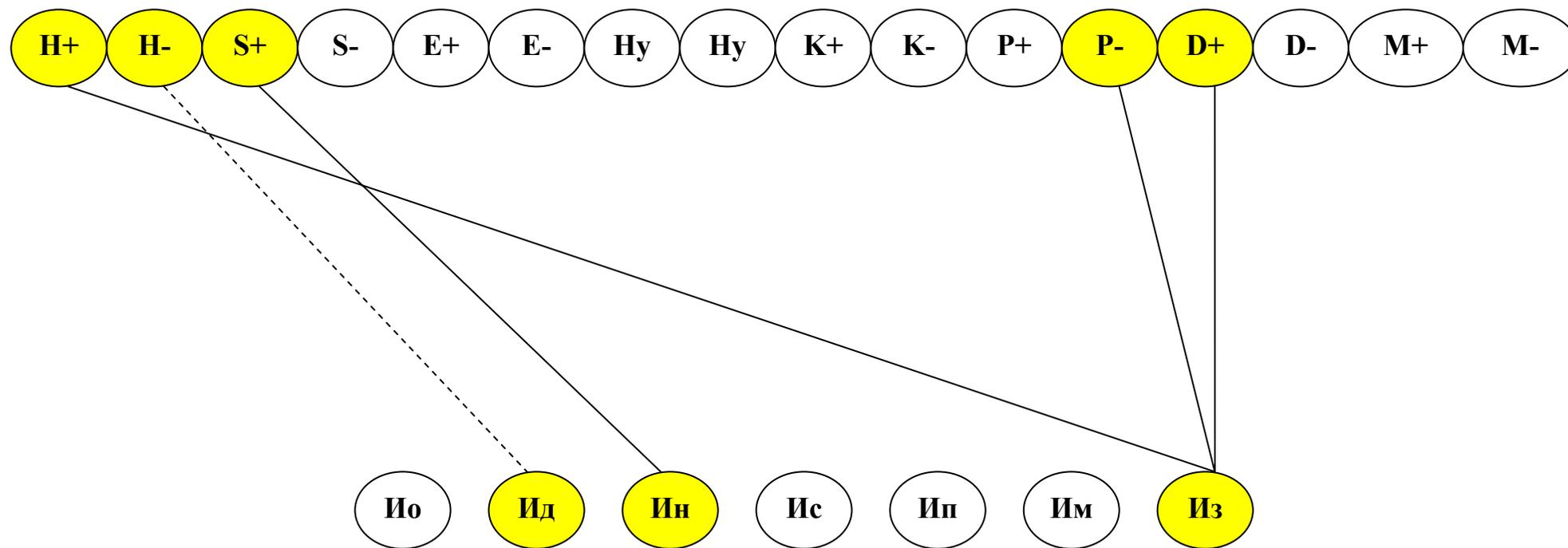
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 3. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов затруднений в группе 2 (с преобладанием личностных затруднений) (N = 32).



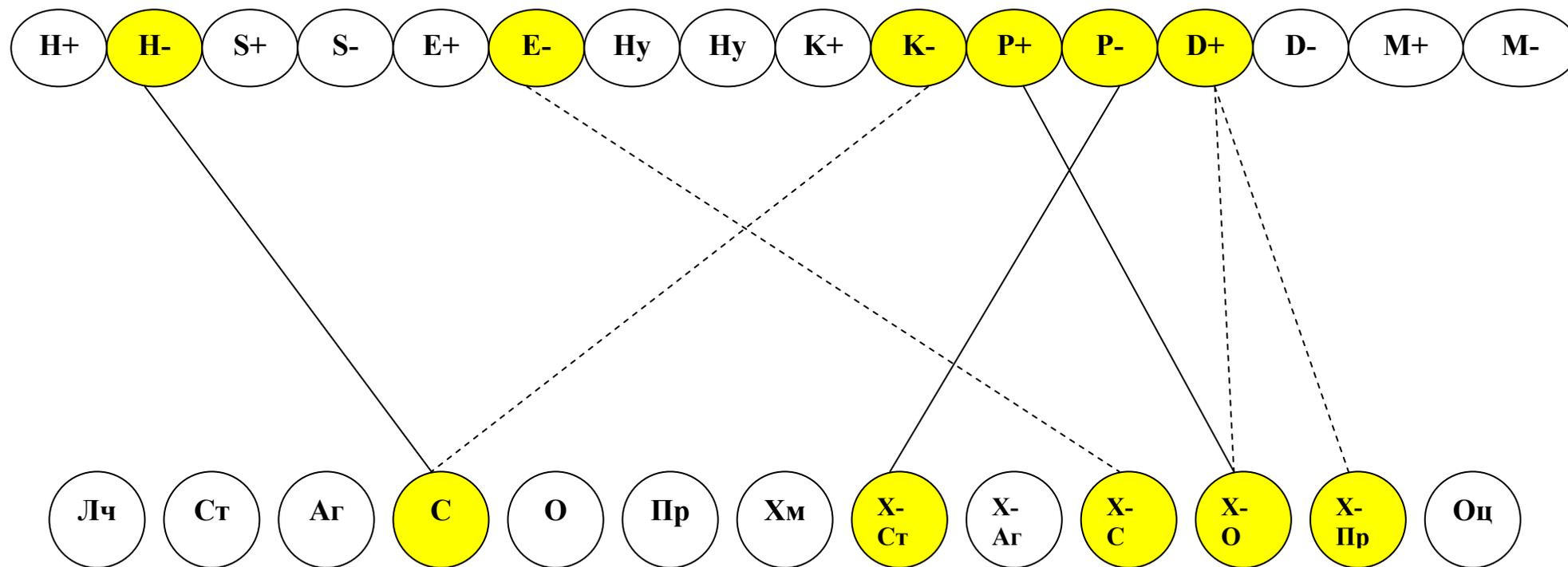
————— положительная корреляционная связь
 - - - - - отрицательная корреляционная связь

Рис. 4. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов теста УСК в группе 2 (с преобладанием личностных затруднений) (N = 32).



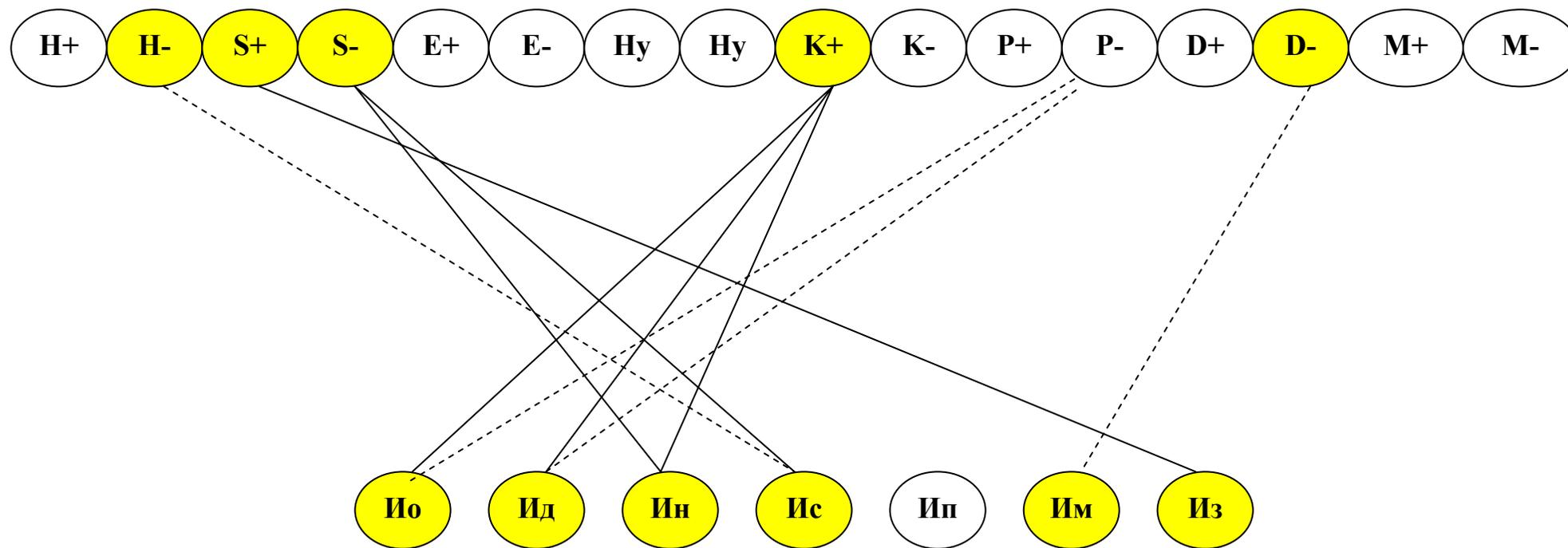
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 5. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов затруднений в группе 3 (с равными учебными и личностными затруднениями) (N = 12).



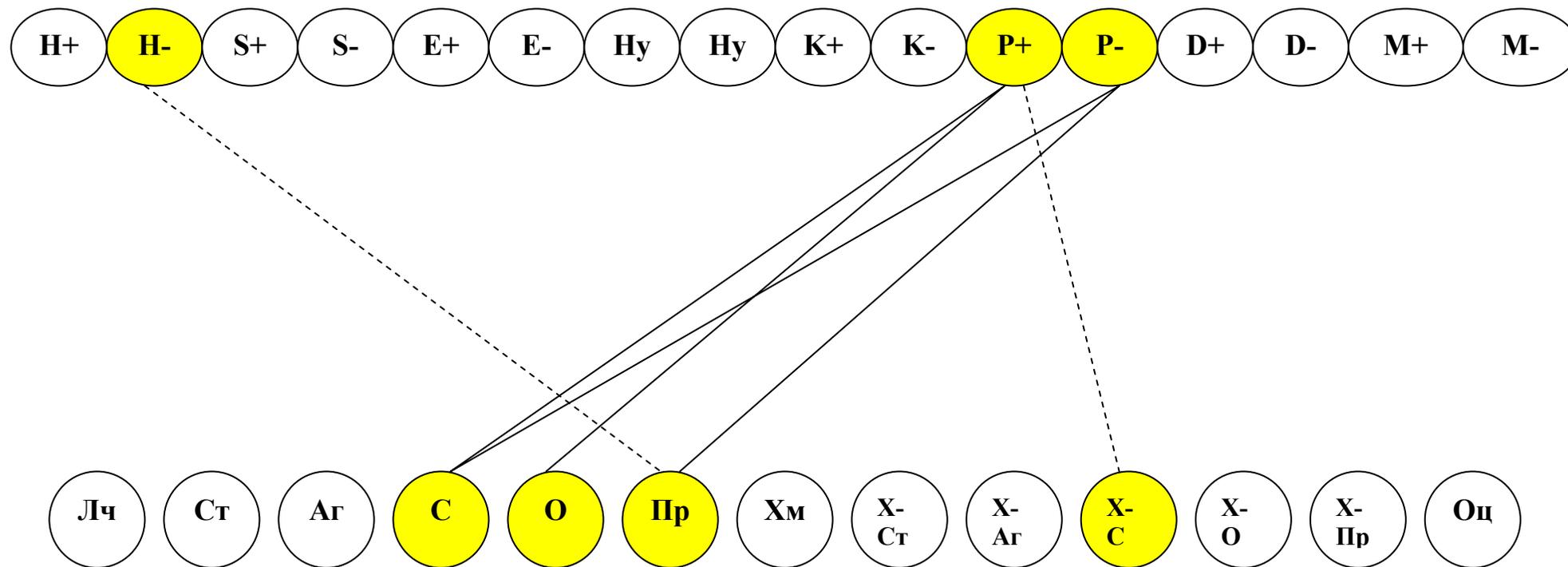
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 6. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов теста УСК в группе 3 (с равными учебными и личностными затруднениями) (N = 12).



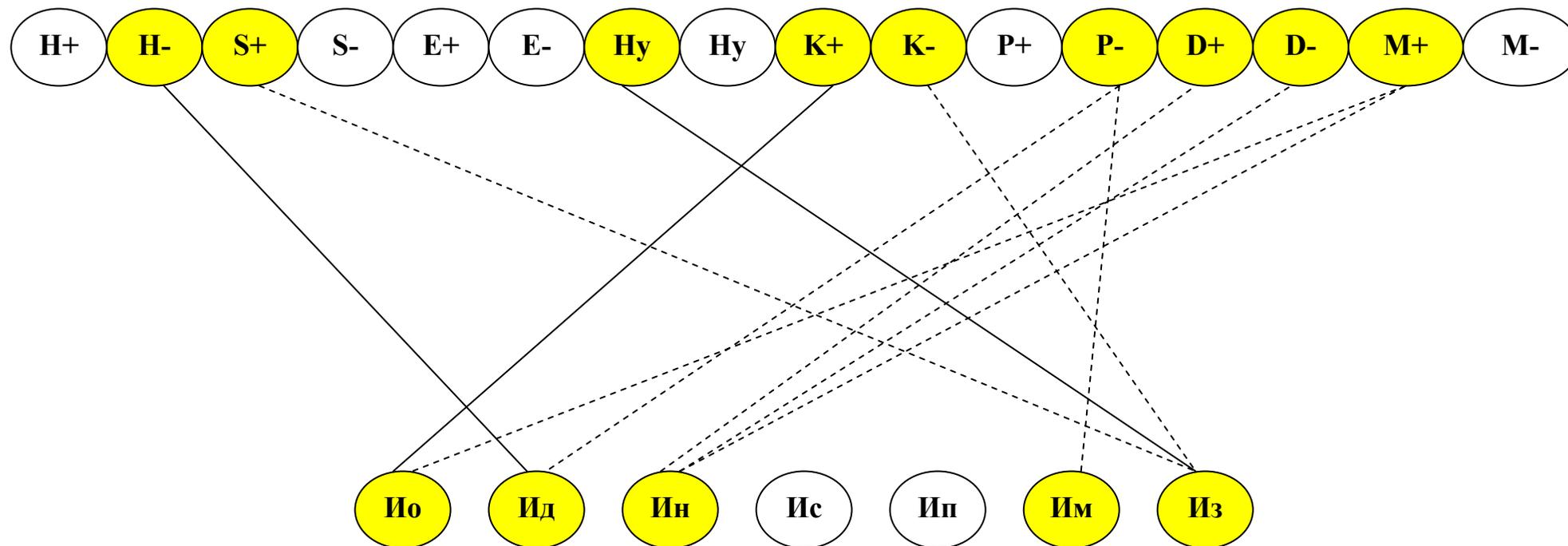
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 7. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов затруднений в группе 4 (с низкой академической успеваемостью) (N = 10).



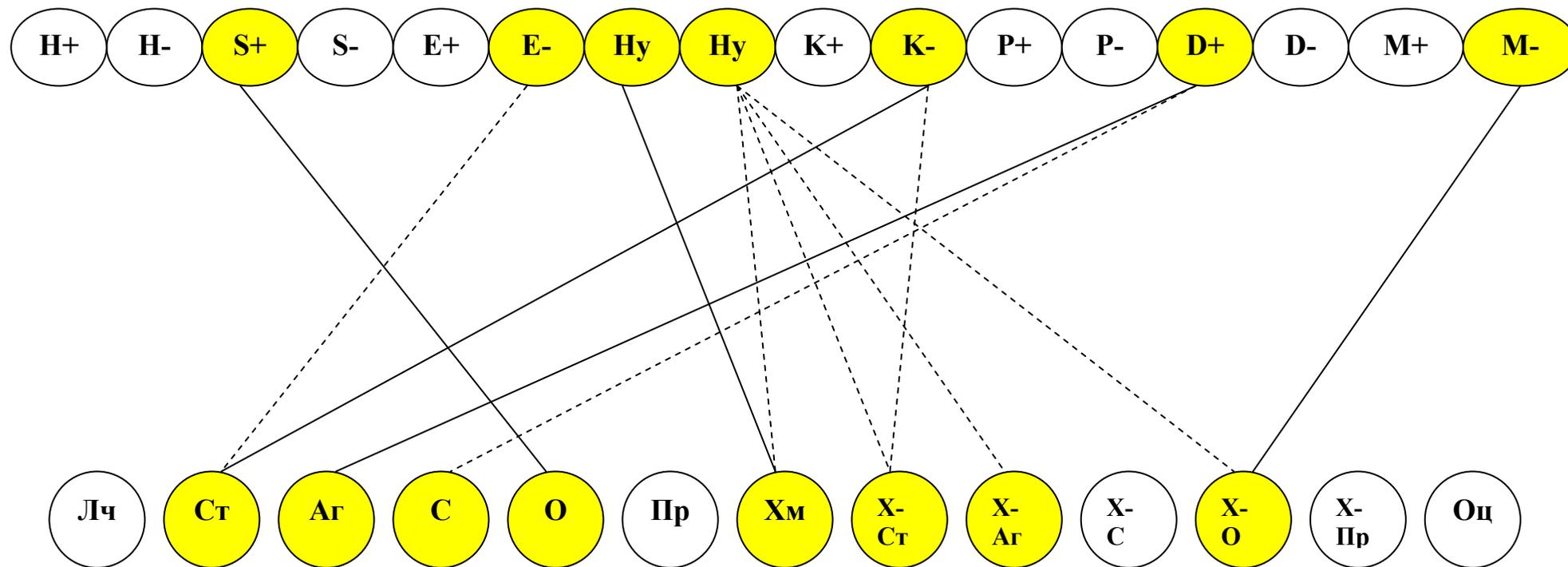
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 8. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов теста УСК в группе 4 (с низкой академической успеваемостью) (N = 10).



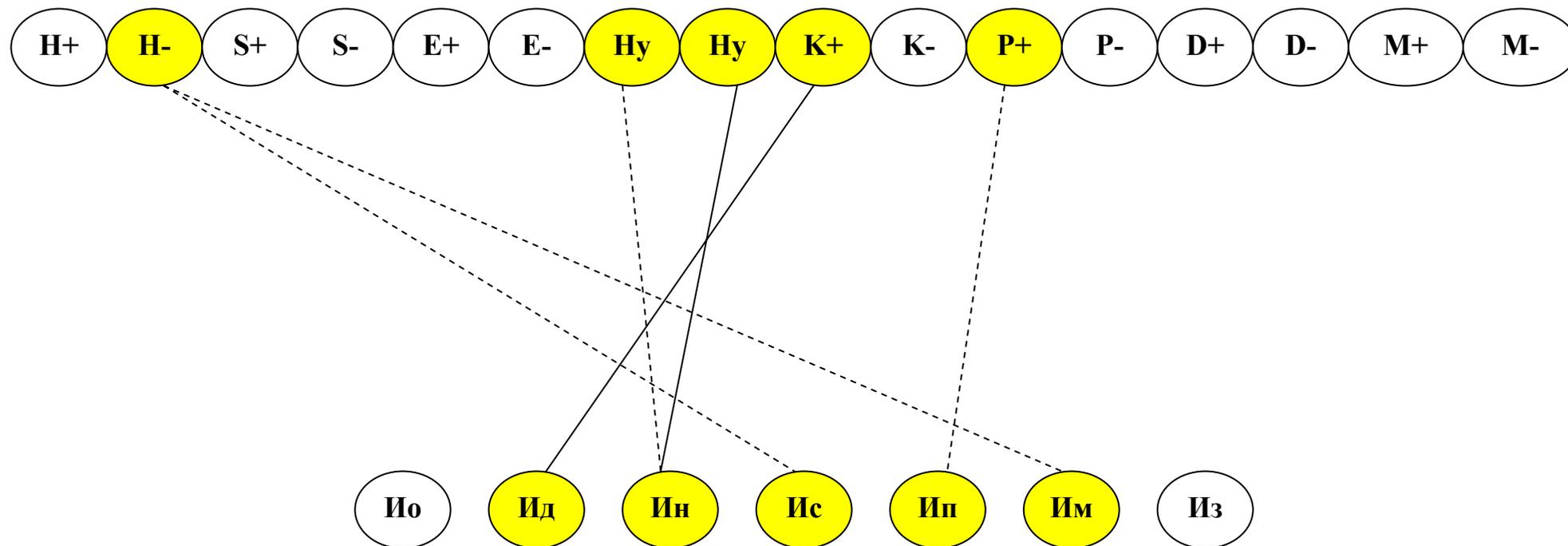
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 9. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов затруднений в группе 5 (с высокой академической успеваемостью) (N = 9).



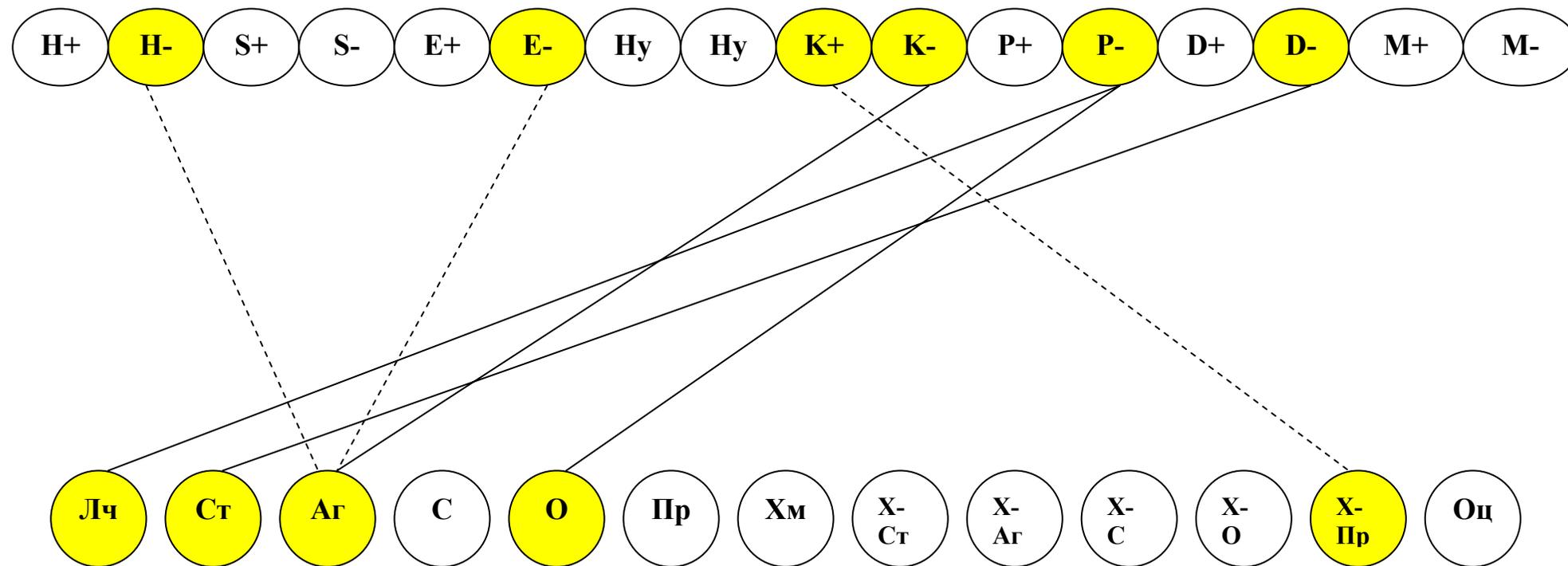
————— положительная корреляционная связь
 - - - - - отрицательная корреляционная связь

Рис. 10. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов теста УСК в группе 5 (с высокой академической успеваемостью) (N = 9).



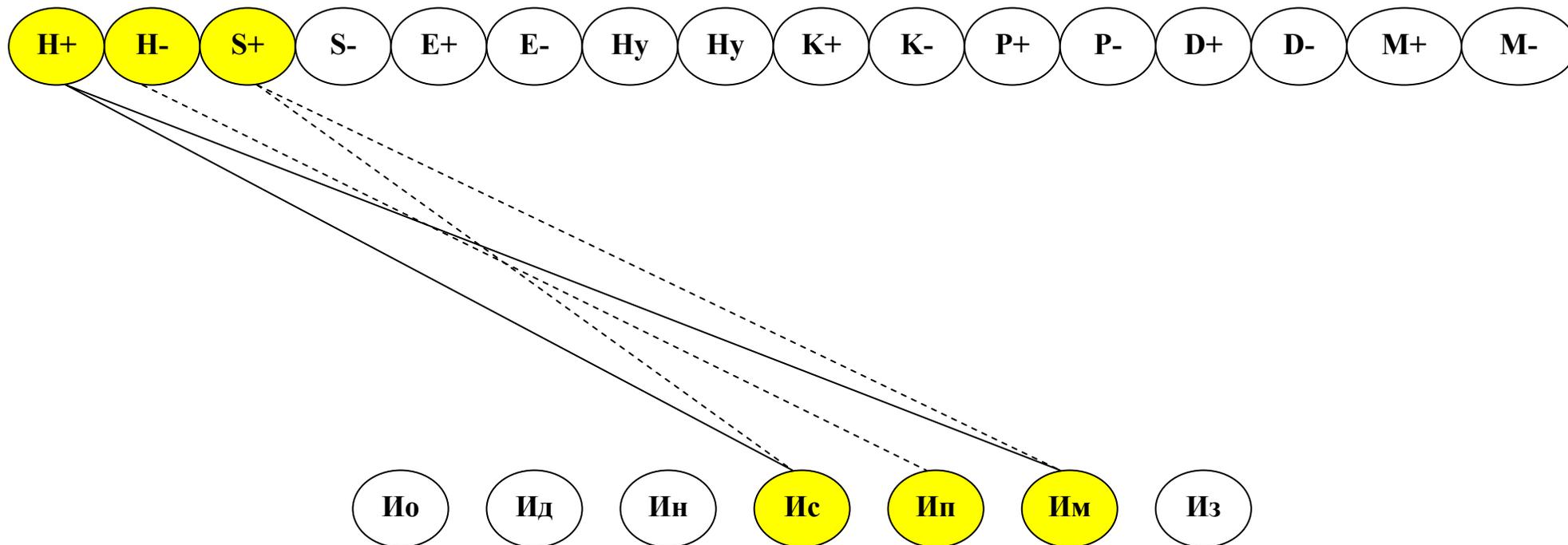
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 11. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов затруднений в группе 6 (с низким УСК) (N = 28).



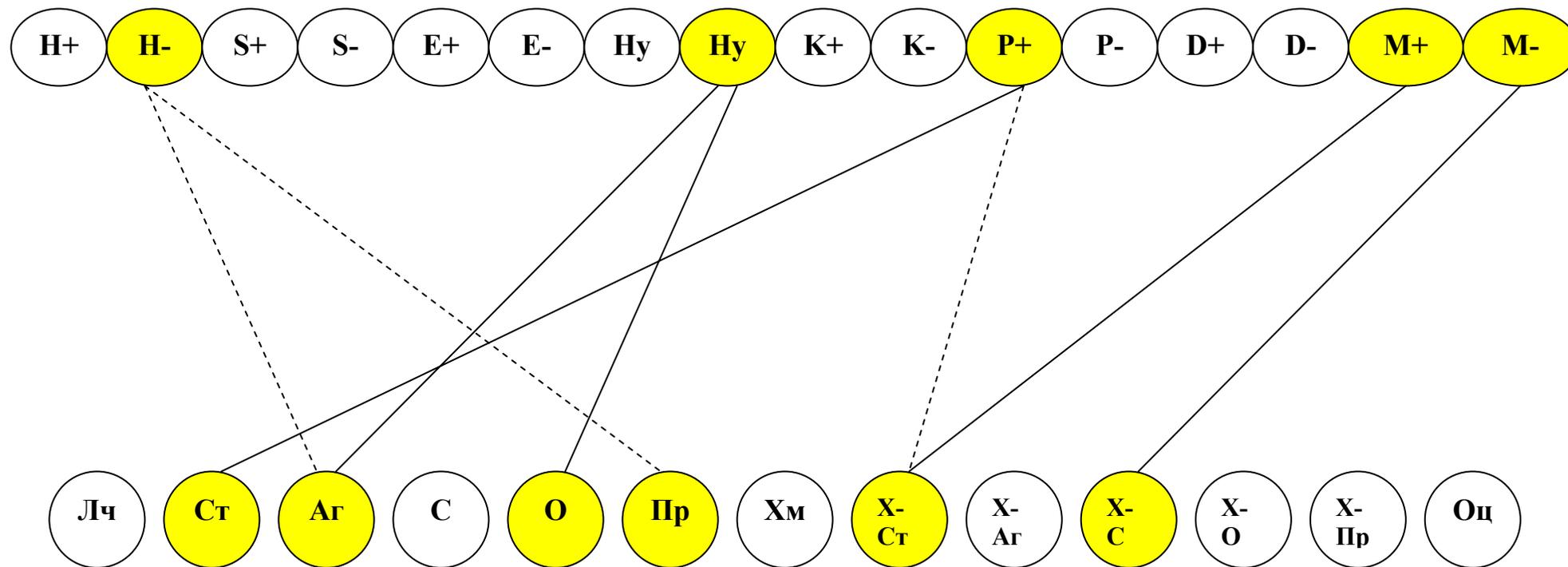
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 12. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов теста УСК в группе 6 (с низким УСК) (N = 28).



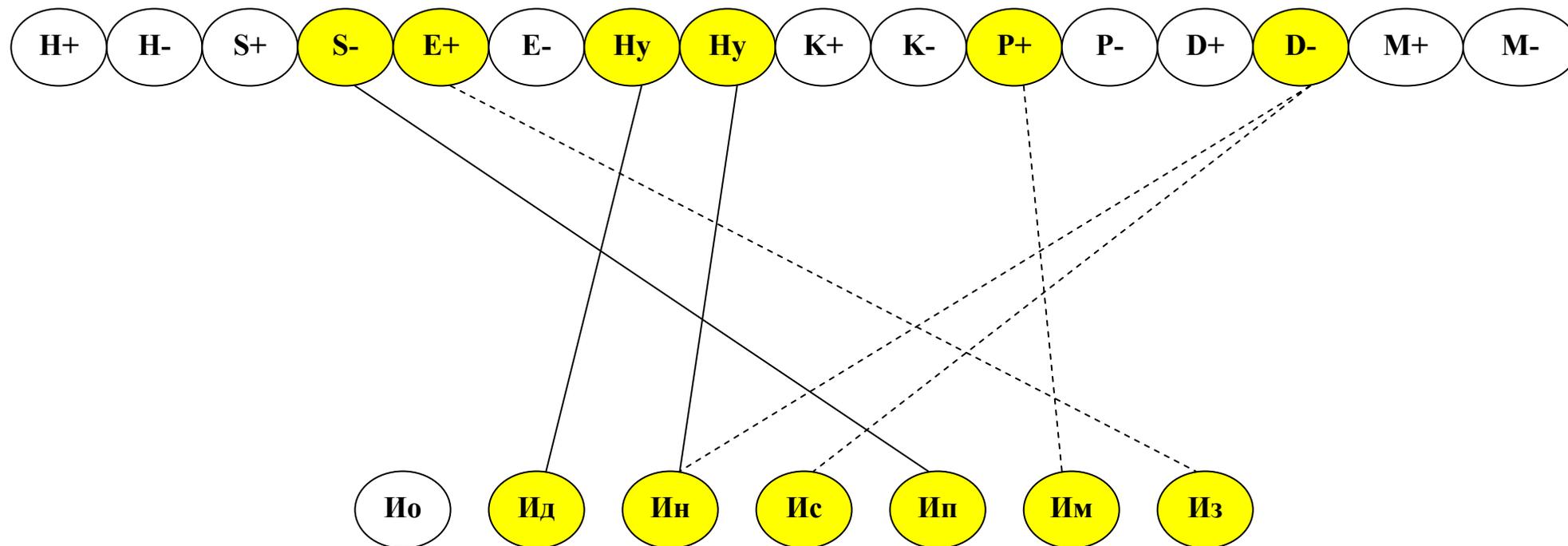
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 13. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов затруднений в группе 7 (со средним УСК) (N = 25).



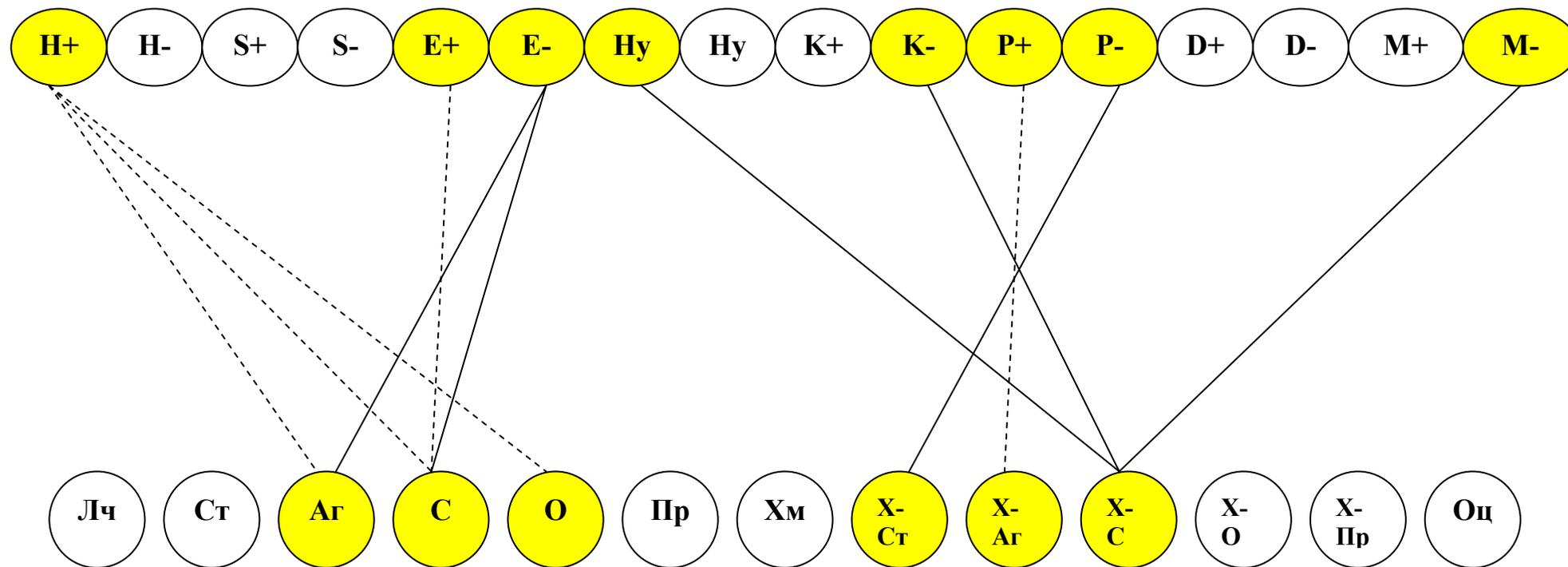
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 14. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов теста УСК в группе 7 (со средним УСК) (N = 25).



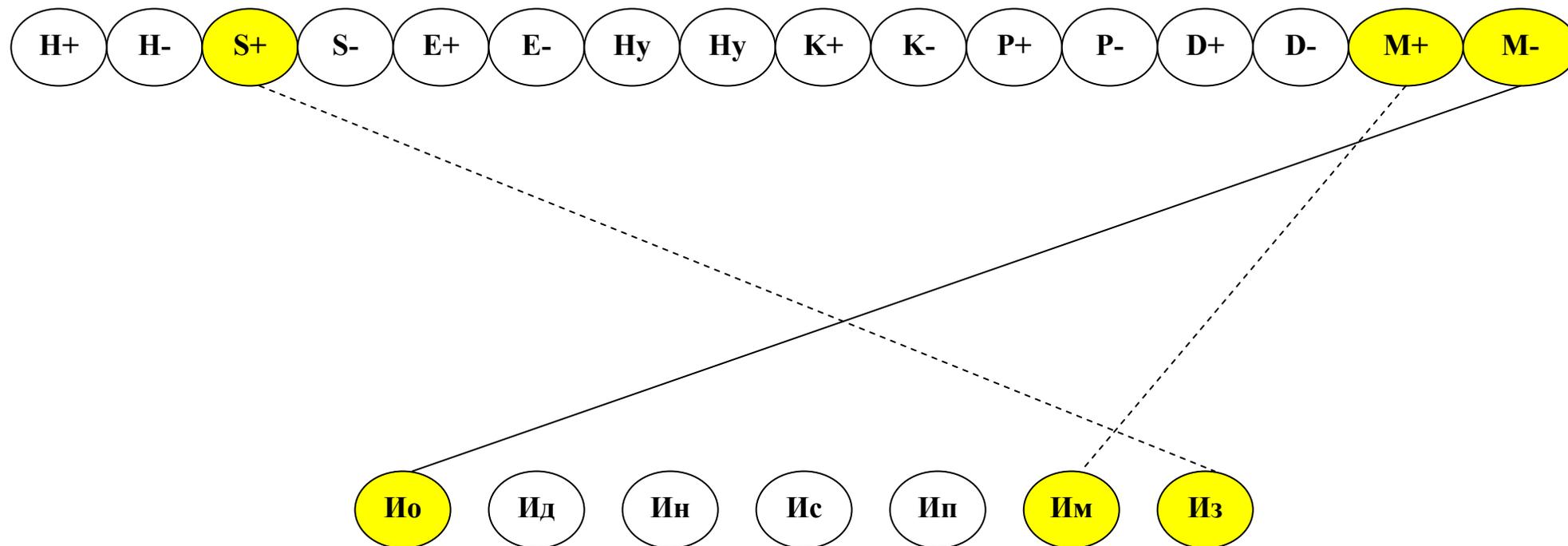
————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Рис. 25. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов затруднений в группе 8 (с высоким УСК) (N = 12).



————— положительная корреляционная связь
 - - - - - отрицательная корреляционная связь

Рис. 16. Интеркорреляции факторов по тесту Сонди (с учетом знака) и факторов теста УСК в группе 8 (с высоким УСК) (N = 12).



————— положительная корреляционная связь
----- отрицательная корреляционная связь

Примеры индивидуальных случаев

Е. Ш. (18 лет)

продолжительность - 2 встречи по 60 мин.

Средний академический балл = 4,2

Данные по шкалам самооценки «Затруднения в изучении химии»

Затруднения в проявлении страха = 4 / Затруднения в изучении химии = 0.

Затруднения в проявлении агрессии = 6 / Затруднения в изучении химии = 1.

Затруднения в проявлении сексуальности = 0 / Затруднения в изучении химии = 3.

Затруднения в объектных отношениях = 0 / Затруднения в изучении химии = 3.

Затруднения в принятии себя = 3 / Затруднения в изучении химии = 2.

Сумма личностных затруднений = 13 / Сумма учебных затруднений = 9

Тест УСК

Ио = 4 (20)

Ид = 6 (6)

Ин = 5 (6)

Ис = 7 (10)

Ип = 5 (11)

Им = 5 (0)

Из = 8 (8)

Личностный профиль по тесту Сонди

h+! s- e0 hu± k- p0 d± m0

Образ успеха (+) / затруднений (-) в изучении химии

h+! s- e- hu+ k+ p- d- m-

Заявленная проблема

Студентка обратилась за консультацией по поводу сниженного интереса к учебе, потери смысла в обучении. Жалобы на то, что знания не закрепляются «после первого семестра ничего в голове не осталось». Студентка проявляет недовольство преподавателями (хотела перевестись на другой факультет), высказывает жалобы на неприятие гуманитарных предметов.

Резюме по личному профилю (ППП по тесту Сонди)

Эрос-гипертонические реакции в виде готовности к нежным контактам. Женственная пассивность, присутствуют пассивно-мазохистические тенденции, которые в учебной деятельности проявляются как необходимость контроля и требовательности со стороны педагогов. Снижение познавательной активности при свободной системе контроля и при нечетком предъявлении требований. Проявляется жертвенность («испытывает затруднения в проявлении агрессии»); тенденция любить одного «самого-самого». Защитный механизм – отказ от самореализации. Неуверенность в себе и повышенное чувство вины (к-). В стрессе – блокировка и нерешительность, выраженное Супер-Эго.

Разрядка аффекта на фоне раздражительной слабости, недовольства, стремление жаловаться (позиция жертвы) (e0, hu±). Ощущает опасность для Я (к-) – Эго слабое. Действует механизм вытеснения (к- p0), возможен невроз переноса. «Мягкая» мать, властный отец – поиск преподавателя, который будет управлять.

Разряжена тенденция к цеплянию (d±, m0), не способна решать проблему контактов («Боюсь остаться одна – никогда не была одинока»). Не развивает дальнейшие контакты,

оставаясь в инфантильной позиции. Высокая напряженность аффилиативной потребности, сексуального напряжения (h+!). Ведущий тип ВНД – слабый (s-). Мотив - избегание неуспеха, стремление найти защиту в виде более сильной доброжелательной личности.

Стиль мышления: вербально-аналитический с художественными наклонностями («Информацию нужно уточнять, должна быть логика», «Теряю интерес, когда не могут объяснить», «Ботаника – и сложно и примитивно – нет смысла»). Межличностное поведение зависимое, пассивное («Вокруг меня должны быть интересующиеся люди»).

Вывод: Затруднения в учебной деятельности связаны с пассивностью в рамках нежесткой системы требований. Слабость Эго на фоне отсутствия давления Супер-Эго (внешнего управления). Возможна проекция наказывающих родительских фигур в учебный процесс, необходима психологическая работа по усилению Эго и отделению от родителей.

Анализ образа успеха / затруднения в изучении химии

Успех в изучении химии субъективно связывается с напряженной аффилиативной потребностью, с выраженностью либидо, демонстративностью, чувственностью, наглядно-образным мышлением. Успех = нежность + демонстративность + интроекция + стремление к обладанию, реализующаяся через заинтересованность = общая метафорическая формула «Соблазните меня химией».

Неуспех и затруднения в изучении химии связывается с женственностью, сниженным уровнем агрессивности, накоплением грубых аффектов, завистливостью. А также инертностью, проекцией враждебности вовне (p-), с отказом от реализации собственных потребностей (d-) и защитным механизмом – отрицанием проблем. Затруднения = самопожертвование + накопление грубых аффектов + аутистическое недисциплинированное поведение + цепляние за объект прежней привязанности + желание избавиться от коммуникации = общая метафорическая формула «Убегающий от родителей ребенок, провоцирующий наказание».

С. Э. (19 лет)

продолжительность - 2 встречи по 60 мин.

Средний академический балл = **3,7**. Входит в группу 3.

Данные по шкалам самооценки «Затруднения в изучении химии»

Затруднения в проявлении страха = 5 / Затруднения в изучении химии = 0.

Затруднения в проявлении агрессии = 0 / Затруднения в изучении химии = 1.

Затруднения в проявлении сексуальности = 4 / Затруднения в изучении химии = 3.

Затруднения в объектных отношениях = 0 / Затруднения в изучении химии = 3.

Затруднения в принятии себя = 3 / Затруднения в изучении химии = 3.

Сумма личностных затруднений = 13 / Сумма учебных затруднений = 9

Тест УСК

Ио = 3 (1)

Ид = 7 (12)

Ин = 3 (0)

Ис = 5 (1)

Ип = 3 (0)

Им = 5 (0)

Из = 4 (0)

Личностный профиль по тесту Сонди

h+! s± e0 hy- k0 p+ d- m±

Образ успеха (+) / затруднений (-) в изучении химии

h- s± e± hy0 k- p0 d+ m±

Заявленная проблема

Студентка обратилась за консультацией по вопросам боязни преподавателей и затруднениями в контактах с ними (избегание контактов, чтобы «отвращение к химии не сформировалось»). Обозначила затруднения в выполнении домашних заданий по различным предметам.

Резюме по личному профилю (ППП по тесту Сонди)

Напряженная аффилиативная потребность, сексуальная напряженность, мягкость, фемининность. Эротическая персональная любовь не утрачена. Пассивно-женственна («пассивна в проявлении личных чувств и в ситуации стресса, на коллоквиуме, экзамене»). Сензитивный страх отношений («Боюсь преподавателей»), сомнения совести приводят к разрядке грубых аффектов, внутриличностная борьба добра и зла. Цензура позволяет проявляться открыто тонким аффектам (любовь, нежность, душевные переживания), наблюдается действие механизма вытеснения. Поиск на фоне депрессии, так как старая связь стала ненадежной. Неопределенность ситуации, сниженный фон настроения.

Аффилиативная потребность реализуется через привязанность к конкретным людям, в семье («Мама и папа поддерживают и доверяют»). Высокий самоконтроль, негибкий стиль межличностных отношений, личность, ищущая признания. Боязлива и мнительна, страх оценки личности и боязнь неудач. Есть стремление к власти и доминированию (вытесняемое) – «Проблемы в отношениях с бабушкой». Защитный механизм – отреагирование вовне (сверхактивность в стрессе), вытеснение из сознания негативной информации («Злюсь, легко раздражаюсь из-за крика, опозданий, невыполнимых задач»). Дезадаптация по экзальтированному типу.

Вывод. В результате беседы пришла к осознанию того, что противится требованиям бабушки «для которой много никогда не будет», своего соперничества с ней в иерархии семейных отношений. Студентка «вредничает», сопротивляется этим требованиям и потому бессознательно избегает качественного выполнения домашнего задания в пространстве семьи, возникает психологическое торможение.

По отношению к одному из преподавателей испытывает бессознательный страх «исчерпать» его своими вопросами (исчерпать «хорошие» объекты), то есть вытесняется и тормозится агрессивный импульс в отношении объекта (запрещенный Супер-Эго). Акт познания агрессивен по своей природе, следовательно, он тормозится при подавлении агрессии в отношении значимого объекта.

Анализ образа успеха / затруднения в изучении химии

Успех в изучении химии субъективно связывается с мужской позицией, настойчивостью и при этом с любопытством. Общая метафорическая формула – «молодой ученый».

Неуспех и затруднения в изучении химии связывается с женственностью, пассивностью, грубостью, страстью к отрицанию, деструктивности и неуверенности в себе = общая метафорическая формула «Запуганный ученик».

А. М. (17 лет)

продолжительность - 3 встречи по 60 мин.

Средний академический балл = **3,6**

Данные по шкалам самооценки «Затруднения в изучении химии»

Затруднения в проявлении страха = 5 / Затруднения в изучении химии = 0.

Затруднения в проявлении агрессии = 3 / Затруднения в изучении химии = 3.

Затруднения в проявлении сексуальности = 1 / Затруднения в изучении химии = 4.

Затруднения в объектных отношениях = 3 / Затруднения в изучении химии = 3.

Затруднения в принятии себя = 4 / Затруднения в изучении химии = 0.

Сумма личностных затруднений = 16 / Сумма учебных затруднений = 10

Тест УСК

Ио = 4 (19)

Ид = 5 (5)

Ин = 6 (8)

Ис = 7 (8)

Ип = 4 (4)

Им = 6 (2)

Из = 7 (6)

Личностный профиль по тесту Сонди

h+ s0 e± hy- k- p+ d- m0

Образ успеха (+) / затруднений (-) в изучении химии

h+ s0 e+ hy- k- p+! d- m0

Заявленная проблема

В беседе была обозначена проблема низкой мотивации к изучению предмета, пассивность в выполнении учебных заданий, а также боязнь оценивания со стороны преподавателя.

Резюме по личному профилю (ППП по тесту Сонди)

Разряженность активности (s0), относительный спад деструктивных тенденций. Прослеживается потребность в любви при выраженной пассивности и привязанности к инфантильному объекту. Внутренняя борьба противоположных эмоциональных тенденций к добру и злу, склонность к периодическому накоплению грубых аффектов. Проявляется действие механизма торможения (к-р+) в расширении «Я» влечений. Прилипание и детское инцестуозное застревание на старом объекте, инерция, сложность перестроения и неготовность к переменам («окаменение в контактах»).

В процессе беседы, свободного и направленного ассоциативного экспериментов, анализа ассоциаций, психодраматических ситуаций студентка проявила ряд особенностей реагирования на ситуации учебной деятельности. Было выявлено стремление к одиночеству, к пассивности: «Другие люди выводят из равновесия», «Требуют, искажают информацию».

Проявлено избегание контактов и подстраивание под Другого. Затруднения в ответах на вопросы и контроль в учебной деятельности связаны с акцентацией внимания на реакции преподавателя (позитивной или негативной). При невозможности отследить реакцию возникает ступор «Неприятно когда не вижу человека», «Если учитель за спиной – не могу говорить, могу объяснять, когда вижу учителя».

Требует внимания и «живости» в общении, только тогда энергии достаточно для изучения предмета: «Пытаюсь, чтобы преподаватель обратил внимание». «Через внимание

появляется интерес, должна быть живость общения, а иначе предмет скучен». «Люблю, когда объясняют материал». Таким образом, прослеживается действие оральных мотивационных компонентов в учебной деятельности.

Другая личностная компонента – анальная фиксированность – проявляется в накоплении грубых аффектов «иногда игнорирую людей» (агрессия с последующим чувством вины). «В титровании получаю удовольствие от процесса прикапывания и размешивания» при этом указывает на то, что «монотонность убивает во мне интерес, желание работать». Далее, «Трудно расстаться с вещами», испытывает тревогу, когда нужно отдать личностно значимую информацию.

В ходе бесед выделены две субличности – «активная» и «пассивная». Активная часть представлена образом молодого мужчины, активного, ищущего, похожего на научных сотрудников в повести Стругатских «Понедельник начинается в субботу». Привлекает в нем то, что его что-то интересует. «Он делает доброе, хорошее и новое». Вторая часть – пассивная: «Нет сил находиться в активном состоянии, легче быть спокойной».

Вывод: В учебной деятельности актуализируется маскулинность, реализации которой студентка сопротивляется. В процессе психологической работы акцент был сделан на обращении к наблюдающей части Эго, ответственной за интеграцию «пассивной» и «активной» частей личности (фемининной и маскулинной сторон).

Анализ образа успеха / затруднения в изучении химии

Успех в изучении химии субъективно связывается с охваченностью идеями мессианства (e+ p+) и напряженностью Эрос – потребности = общая метафорическая формула «Облагодетельствование мира».

Неуспех и затруднения в изучении химии связывается с женственностью, скромностью, застенчивостью, женским сопротивлением, негацией, а также с накопительством и привязанностью = общая метафорическая формула «Пассивное застревание».

Н. Ф. (18 лет)

продолжительность - 2 встречи по 50 мин.

Средний академический балл = **3,8**

Группа 2

Данные по шкалам самооценки «Затруднения в изучении химии»

Затруднения в проявлении страха = 2 / Затруднения в изучении химии = 1.

Затруднения в проявлении агрессии = 0 / Затруднения в изучении химии = 7.

Затруднения в проявлении сексуальности = 6 / Затруднения в изучении химии = 2.

Затруднения в объектных отношениях = 4 / Затруднения в изучении химии = 0.

Затруднения в принятии себя = 4 / Затруднения в изучении химии = 1.

Сумма личностных затруднений = 16 / Сумма учебных затруднений = 10

Тест УСК

Ио = 6 (35)

Ид = 6 (9)

Ин = 7 (15)

Ис = 7 (10)

Ип = 7 (16)

Им = 6 (4)

Из = 6 (3)

Личностный профиль по тесту Сонди

h0 s0 e- hy- k+ p+ d- m+

Образ успеха (+) / затруднений (-) в изучении химии

h+! s- e0 hy- k0 p+ d0 m-

Проблема

В беседе была обозначена проблема агрессивности и вспыльчивости, соперничества в группе, обозначены трудности в подчинении преподавателям.

Резюме по личному профилю (ППП по тесту Сонди)

Возможность удовлетворения Эрос потребности в профессиональной или духовной деятельности, то есть социализация влечения, сублимация. Возможна слабость активности по мужскому типу или неспособность к активной деятельности. В момент исследования нарастает паника, свойственная нормальным людям в ситуации неопределенности. Испытывает потребность быть всем и стремится иметь все. Достаточно инфантильное и нарциссическое состояние. Тотальный нарциссизм и стремление к всемогуществу («женщина-учитель») (к+ p+).

Пролонгированная связь с матерью, проявляющаяся в инцестуозной любви и ненависти. Замещать связь может приверженность идее. Цепляние и прилипание к одному из родителей.

Есть тенденция к накоплению грубых аффектов, возможна мстительность, злопамятность, ревность, представление об окружающем мире как враждебном. При этом прослеживается устойчивость мотивации достижения, внешнеобвиняющий тип реагирования, конфликтность в межличностных отношениях. Стиль мышления – конкретно-логический, реакция на стресс – агрессивная, взрывная, возможна блокировка по депрессивному типу. Защитный механизм – враждебные поведенческие реакции или рациональная проработка.

Высокий самоконтроль, личность «ищущая признания», проявляется боязливость и мнительность. В «Я» - векторе: эмоциональная холодность, эгоистическая сосредоточенность на внутреннем мире собственных переживаний; максимализм в эмоциональных проявлениях, амбициозность, стремление к лидированию.

Вывод: В процессе консультативной работы были проявлены и частично проработаны и осознаны страхи в осуществлении привязанности к другим людям, непроработанная тревожная привязанность к матери (на это указывают конфликтные отношения с матерью при невозможности адекватной сепарации и установления устойчивых отношений с мужчинами). Также выявлена ревность по отношению к младшей сестре и борьба с ней за внимание родителей. Данные модели семейных отношений практически напрямую переносятся в сферу учебной деятельности, затрудняя коммуникацию со сверстниками и вызывая конфликтные отношения студентки с преподавателями.

Анализ образа успеха / затруднения в изучении химии

Успех в изучении химии субъективно связывается с готовностью к нежным контактам. Наблюдается невозможность разрядки эротической потребности в связи с нарушением структуры «Я». (Возможна компенсация в образе собственной затрудненности в коммуникации и установления отношений с преподавателями). Успех связывается также с инфляцией, безмерным расширением «Я», не восприятием противоположных тенденций, проникающих в сознание = общая метафорическая формула «Заносчивый ученик».

Неуспех и затруднения в изучении химии связывается с деструктивностью, усилением мазохистических тенденций, с подчинением и пассивностью. Также в образе неуспеха проявляется стремление скрыть тонкие душевные и сексуальные переживания, уход в мир иллюзий и лжи, избыточное стремление к отделению от объекта, тенденция к одиночеству = общая метафорическая формула «Затюканный двоечник».

Эмпирические данные, полученные при анализе средних значений и значимых корреляционных связей в сравниваемых группах

Группа студентов	По средним значениям		По корреляционным связям		Дефект в мотивационной структуре личности	Пути «выхода» из затруднения
	Ведущие □отиваци и-онные факторы	Личностные характеристики	□отиваци и-онные факторы учебных затруднен ий	Психологическая основа учебных затруднений		
1	2	3	4	5	6	7
С преобладанием учебных затруднений	Н-, НУ+, Р+	Слабость «Я», амбивалентность мотивов	Н+, М-, D-, К-, Р-	Тревожность, склонность к драматизации, нарушения структуры «Я»	Дефицитарность «Я», нарциссическая организация личности; затрудненность сублимации	Внимательное отношение педагога к переживаниям субъекта. Создание эмоционально-позитивной среды обучения. Повышение самооценки, усиление Эго.
С преобладанием личностных затруднений	Н+, НУ-, Р	Активность, эгоистичность, проецирование	НУ-, М-, D+	Невозможность разрядки агрессии и проявления демонстративности в сублимированном виде. Отсутствие системы ограничений и предписаний	Супер-Эго сопротивление	Создание четкой системы ограничений и предписаний в учебной деятельности. Создание возможностей для проявления творческого потенциала
С равной выраженностью затруднений	Н+, D+, НУ-	Инфантилизм, эмоциональность, привязанность к объекту	Е-, Р, D+	Интровертированность, нереалистичность, неопределенность ситуации	Дефицитарность образа «Я», поиск объекта, сниженный уровень агрессивности	Развитие коммуникативных навыков, формирование целостного образа «Я», снижение депрессивности

1	2	3	4	5	6	7
Академически неуспешные	S+, D, M, NY-	«Цепляние» за объект, неуверенность, замкнутость, склонность к разрядке аффектов	P, H	Деструктивность, вытеснение «плохих» внутренних объектов	Оральная фиксация, параноидные механизмы	Развитие социальной зрелости, повышение самооценки, принятие «плохих» объектов, уменьшение ценности объекта привязанности
Академически успешные	S-, E+, NY+	Доминирование, страх совести, чувство вины, демонстративность	K-, S-, M-, D-	Отчуждение, отрицание самоценности, ограничение, пассивность	Избыточное давление Супер-Эго (кастрационная тревога), аутодеструктивность	Снижение кастрационной тревоги и аутодеструктивности
С низким УСК	M+	Пассивность, «цепляние» за объект, тенденция к подстраиванию	K+, D	Незрелость, пассивность, негативный образ «Я»	Оральные и анальные фиксации	Снижение депрессивности, формирование позитивного образа «Я»
Со средним УСК	S-, E+	Пассивность, желание стать лучше	M, NY-	Застенчивость, связь со значимым объектом	«Слияние» с объектом, торможение расширяющих «Я»-влечений	Сепарация от объекта, снижение значимости объекта
С высоким УСК	K-, D-	Консервативность, ригидность, фиксация на объекте	P-, NY+	Проекция враждебности, чувство вины за негативные реакции и агрессию	Отреагирование вовне внутреннего напряжения, отчуждение	Проявление агрессии в конструктивных формах, взятие ответственности на себя

