

ГРЕБЕНКИН ДМИТРИЙ ЮРЬЕВИЧ

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

Специальность: 19.00.07. – Педагогическая психология

**Автореферат**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Ижевск - 2006

Работа выполнена на кафедре клинической психологии и психоанализа  
ГОУВПО «Удмуртский государственный университет»

Научный руководитель:

**Сироткин Сергей Федорович**  
кандидат педагогических наук, доцент

Официальные оппоненты:

**Попов Леонид Михайлович**  
доктор психологических наук,  
профессор  
**Люкин Валерий Вячеславович**  
кандидат психологических наук,  
доцент

Ведущая организация:

ГОУВПО «Санкт-Петербургский  
государственный университет»

Защита диссертации состоится 15 ноября 2006 г. в 14.00 на заседании диссертационного Совета Д 212.275.02 в Удмуртском государственном университете по адресу: 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, ауд. 301.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Удмуртского государственного университета по адресу: 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп.2.

Автореферат разослан 14 октября 2006 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат психологических наук,  
доцент

Э.Р. Хакимов

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Для педагогической и психологической теории и практики в настоящее время актуальными являются исследования познавательных затруднений учащихся, преодоление которых является средством и специфическим результатом обучения. Затруднения являются неотъемлемым атрибутом любой деятельности, не составляет исключения и 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.

Свой вклад в исследования учебных и познавательных затруднений внесли С.И. Высоцкая, И.А. Зимняя, М. Кляйн, А.И. Пилипенко В.А. Якунин и др. В психолого-педагогических исследованиях изучаются затруднения при освоении учебного материала (Н.П. Локалова, Г.А.Цукерман и др.), реакции учащихся на трудности в учебной деятельности (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 субъективного образа учебных затруднений у учащихся.

**Объект исследования** – учебные затруднения учащихся.

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

**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 теоретическую модель учебных затруднений учащихся в связи со структурой мотивационных компонентов 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 научной литературы, диссертационных работ 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 разной академической успеваемостью и различным 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 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 характерологических 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.)

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (132 источника, из них 15 на иностранном языке), приложений. Работа включает в себя рисунки, таблицы.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** представлена общая характеристика проблемы учебных затруднений у учащихся, обосновывается ее актуальность и научно-практическая значимость, выделяется объект и предмет исследования. Представлены цель, задачи, гипотеза исследования, сформулированы положения, выносимые на защиту, а также показаны научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

**Первая глава «Учебные затруднения как предмет психолого-педагогических исследований»** содержит анализ основных направлений теоретических и прикладных исследований по проблематике учебных затруднений, определяются ее наименее разработанные аспекты. Проводится сравнительный анализ понятий «сложность», «трудность» и «затруднение», определяется роль учебных затруднений в развитии личности, указаны функции, структура, основные типы познавательных затруднений, обоснованы способы их оценивания и возможные пути преодоления учебных затруднений. На основании проведенного анализа литературы определяются нерешенные проблемы исследования учебных затруднений, формулируются задачи собственного исследования.

Понятия «сложность» и «трудность» рассматриваются как существенные характеристики учебной деятельности и по своему содержанию представляют объективное (сложность) и субъективное (трудность) ее наполнение (Г.А. Балл, С.И. Высоцкая, М.А. Данилов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.И. Пилипенко, В.С. Цетлин, В.А. Якунин). Сочетание сложности и трудности позволяет обозначить их основной результат - наличие учебного затруднения, например, в понимании учебного материала. Учебные затруднения рассматриваются как прерывание освоения учебной информации субъективными факторами (В.Г. Казанская, Н.А. Кузнецова, Ю.Н. Кулюткин и др.), нарушение коммуникации (И.А. Зимняя, В.А. Лабунская и др.).

Посредством учебных затруднений выражаются движущие силы познавательного процесса (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский и др.).

Преодоление затруднений в познавательной деятельности является средством и специфическим результатом процесса обучения (С.М. Бондаренко, Дж. Брунер, В.С. Цетлин и др.).

Исследование показало, что недостаточно изученными являются причины, психологические механизмы возникновения затруднений, стадии и процесс протекания познавательного затруднения, а также его связь с личностными особенностями познающего субъекта. Это приводит к необходимости учета личностно-смыслового контекста учебных затруднений и в целом обращения к феномену субъектности и топологии субъекта (А.Н. Леонтьев, А.Ш. Тхостов, Б.Д. Эльконин и др.).

В психолого-педагогических исследованиях остается открытым вопрос о фиксации и качественно-количественной оценке наличия и величины затруднений в учебной деятельности учащихся (Р.А. Гильманов, И.И. Нурминский, Т.С. Полякова), создании чувствительных к субъективным процессам затруднения измерительных процедур.

Таким образом, можно выделить два основных контекста в понимании учебного затруднения: деструктивный и конструктивный. Соответственно первому контексту учебное затруднение рассматривается в психолого-педагогической литературе как негативный феномен прерывания учебной деятельности, анализируются способы преодоления учебных затруднений. 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 понятие «учебное затруднение». Тогда учебное затруднение является процессуальным элементом, осуществляющим структуризацию учащегося как субъекта учебной деятельности и позитивным феноменом учебного процесса.

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

*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).

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.

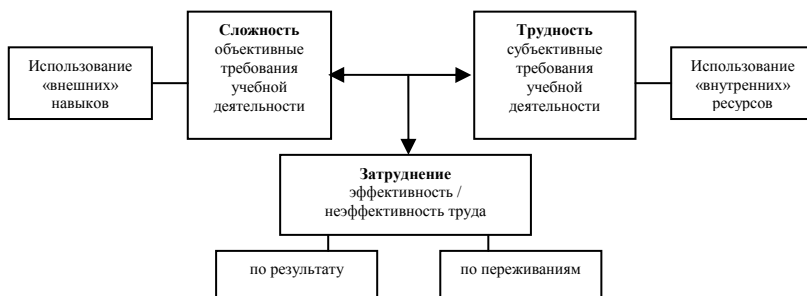


Рис 1. Соотношение понятий «сложность» и «трудность» в контексте учебного затруднения.

Обзор исследований учебных затруднений с позиций психодинамических подходов показал, что в них обсуждается исследование психодинамики (патогенеза) учебных затруднений учащихся (Н.А. Благовещенский, Э. Блюм, Э. Кафка, М. Кляйн, Дж. Стрейчи, Г. Фигдор, Дж. Флюгель, М. Шмидеберг). Учебные проблемы с этой точки зрения рассматриваются в качестве симптомов: неуспеваемость, агрессивность, лень, страх перед экзаменами и пр. являются выражением бессознательных конфликтов или проявлением невротических образований. 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 и с нормальным уровнем развития интеллекта.

Таким образом, учебное затруднение как феномен в структуре разнообразных нарушений может быть описан как деятельность сил торможения, психозащитной деятельности, интенсивности интрапсихического конфликта, фиксаций и сопротивлений.

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.



**Во второй главе «Особенности мотивационных компонентов личности и их связь с учебными затруднениями»** представлено описание выборки, методов и результатов экспериментально-психологического исследования. Рассматривается теоретическая модель учебных затруднений как феномена структуры мотивационных компонентов личности (рис. 2).

Невротическое сопротивление как основа учебного затруднения является производным (derivатом) 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 с различной глубиной 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.

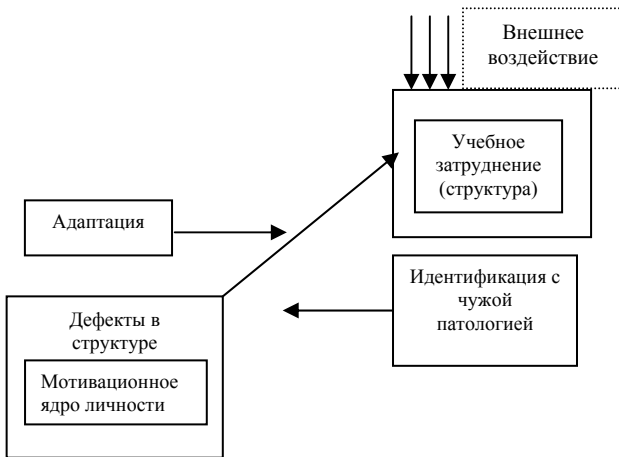


Рис. 2. Модель возникновения учебного затруднения

В генезисе учебных затруднений выделяются две основных детерминационных формы: 1) непосредственное сопротивление (актуальное, невротическое) и 2) когнитивное сопротивление – сублимированное (вторичное).

Исходя из поставленных целей и задач, в нашем экспериментально-психологическом исследовании были использованы следующие психодиагностические методики, направленные на: оценку мотивационных склонностей (методика Л. Сонди); самооценку ведущих мотивационных

компонентов личности (шкалы самооценки); оценку локуса субъективного контроля (опросник УСК).

Выборку испытуемых составили студенты 1-го курса очного отделения в количестве **65** человек в возрасте от 17 до 19 лет.

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

1) Степени преобладания затруднений в сфере учебной деятельности или сфере объектных отношений, проявления агрессивности и сексуальности, самоприятия 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 (ниже 3-х баллов) (n = 10). *Группа 5* – студенты с высокой академической успеваемостью (выше 4-х баллов) (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.

По средним значениям показателей и значимым корреляционным связям в сравниваемых группах описывались мотивационные компоненты личности, особенности локуса субъективного контроля, особенности образа учебного затруднения, а также их структуральные различия.

Анализ средних значений в группах, выделенных по основанию *преобладания учебных или личностных затруднений* (группа 1 и 2) выявлены следующие различия: по факторам *сексуальная напряженность* (Н-), *истероидность* (НУ) и *параноидальность* (Р+).

У студентов с преобладанием *затруднений в учебе*, в большей мере напряжена аффилиативная потребность и сексуальное влечение, чем в группе с преобладанием *личностных затруднений*. Выявлена слабость «Я» в 1 группе, демонстративность, стремление повысить собственную значимость, выражена амбивалентность мотивов. Данные мотивационные факторы определяют высокую самооценку учебных затруднений у студентов через ненаправленность их мотивации в сферу естественно-научных интересов и затрудненность сублимации истерических склонностей при изучении предмета.

В группе с преобладанием личностных затруднений выявлена индивидуалистическая направленность сексуального влечения при более высокой степени активности, эгоистичности и преобладании психозащиты - механизма отреагирования вовне, вследствие чего возникают затруднения в установлении контактов со значимыми Другими. Выявлена высокая мотивация к власти, к расширению границ своего «Я» и проецированию, к доминированию в межличностных отношениях. Большую успешность для этих студентов можно предполагать в деятельности, ориентированной на рациональность, что, возможно, способствует большей субъективной успешности студентов в области изучения естественных наук.

Группа 3 с равной представленностью учебных и личностных затруднений отличается от группы 1 по факторам *сексуальная напряженность* (Н+), *истероидность* (НУ-) и *депрессивность* (D+); от группы 2 – по фактору *сексуальная напряженность* (Н+). 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.

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.

Сравнительный анализ средних значений по показателям мотивационных склонностей выявил значимые различия между группами студентов с *различной академической успешностью* (группы 4 и 5) по фактору *садизм-мазохизм* (S+). 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.

*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.

Различие в количественном напряжении потребности *истероидность* (HY) в группах 4 и 5 указывает на демонстративность *успешных студентов* и замкнутость, скрытность и чувство незначительности у *неуспешных студентов*, их склонность к разрядке аффектов. Академически успешные студенты не требуют пристального внимания к их душевной жизни со стороны преподавателей, они открыты для контактов, исполнительны. 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.

В мотивационной структуре личности студентов *с различным уровнем субъективного контроля* выявлены значимые различия по суммарным средним значениям факторов между группой с *низким* (группа 6) и *высоким* УСК (группа 8) по факторам *кататония* (K) и *маниакальность* (M).

В группе с экстернальным локусом контроля выражены мазохистические тенденции, готовность жертвовать собой ради других, пассивность, нерешительность и мягкость, миротворческие тенденции. 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.

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.

Студенты *со средним УСК* женственно-пассивны, склонны к преодолению каиновых тенденций и демонстрации желания стать лучше. Выявлено действие

торможения расширяющих «Я» - влечений, что отличает эту группу студентов от студентов с низкими и высокими показателями УСК.

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 (табл. 1). Будучи активными, они бессознательно детерминируют учебные затруднения. В таблице показаны ведущие мотивационные факторы, ассоциированные у студентов с затруднениями и ведущие механизмы, обуславливающие учебное затруднение.

Таблица 1

Мотивационные факторы образа затруднения у студентов

Группа	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
Низкий УСК	(S-)	подчинение
Средний УСК	(K-)	отрицание
Высокий УСК	(D-)	поиск объекта

Проведенный *корреляционный анализ* позволил выделить структуры связей мотивационных компонентов личности с учебными затруднениями и локусом субъективного контроля.

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* (H+), *маниакальность* (M-), *депрессивность* (D-), с *кататоническими* (K-) и

параноидальными (P-) 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 этого 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 личной сфере.

Анализ значимых корреляционных связей в группах студентов с *различной академической успешностью* выявил связь учебных затруднений с факторами *параноидальные тенденции* (P) и *сексуальное влечение* (H) в группе 4.

*Академически неуспешные* студенты проецируют деструктивные тенденции вовне, что осложняет коммуникацию с Другим в учебной деятельности. Возможно говорить о неприятии, вытеснении «плохих» внутренних объектов студентами, то есть о задействовании в генезисе учебных и личностных затруднений параноидных механизмов.

В психолого-педагогической консультативной работе возможно преодоление учебных затруднений при устранении действия психологических защит у студентов – отреагирования вовне и вытеснения из сознания негативной информации. Усиление генитальной активности и снижение уровня невротизированности будет способствовать успешности студентов с низкой успеваемостью в познании и учебной деятельности. Именно генитальная активность способствует реализации высокой мотивации достижения успеха и стремлений к доминированию и власти, ведет к целостному, эвристическому, опережающему опыт стилю познавательной деятельности.

У студентов с *высокой академической успеваемостью* выявлена связь *аутодеструктивных тенденций* (факторы K- и S-) в сфере «Я» - негативизма и учебных и личностных затруднений. Это указывает на опасность для Эго субъекта учебной деятельности, находящегося под избыточным давлением Супер-Эго, так как ведет к отчуждению, скованности, невротичности, отрицанию ценности субъекта. Безусловно, что данные процессы могут наблюдаться при гипертрофированности вышеперечисленных мотивационных компонентов в структуре личности или при создании соответствующих внешних условий в процессе обучения, провоцирующих возникновение или усиление учебных затруднений. Педагогическая практика в контексте дискурса власти в большей мере ориентируется на внешние условия, психологическая – на внутренние условия, стремясь, например, к снижению невротизации человека и усилению его Эго.

Вклад *маниакальных* (M-) 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 с высокой академической успеваемостью, что в контексте понимания

психологических затрат для достижения успеха в учебе не кажется таким уж неестественным, так как требует больших временных затрат, 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. Академический балл в группе 5 связан с проявлениями мягкости, зависимости, конформности и тенденций к самоограничению, а также склонности к привязанности при слабо выраженной сексуальной озабоченности. Таким образом, мы получаем достаточно типичную картину успешной в учебе подчиняющейся феминной личности с подавленной агрессией, неуспешность которой определяется избыточной самодеструктивностью.

Направленность субъективного контроля в группах 4 и 5 коррелирует с *кататоническими* (K+), *параноидальными* (P-) тенденциями и *сексуальной напряженностью* (H-), для группы 5 это еще и *истероидные тенденции* (HY+).

Способность к субъективному контролю над любыми значимыми ситуациями у *неуспевающих студентов* повышается при включении желаний в структуру «Я», при стремлении к интроекции в «Я» что позволяет студентам ощутить свою силу, оценить достоинства, повысить самоуважение и развить социальную зрелость. Для этого необходимо снижение тенденции к цеплянию, желания быть всеми принятым, в целом, снижение оральных тенденций.

Для конструктивного выхода из ситуаций неуспеха в учебной деятельности субъекту необходимо уменьшить ценность объекта привязанности. Развитие субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям для неуспешных студентов основано на снижении депрессивности, анальной фиксации, стремления к поиску объекта. В противном случае проявляется склонность к обвинению других в своих неудачах и приписывание ответственности за них Другим. Возможно, что для неуспешных в учебе студентов склонность перекладывать ответственность за собственные неудачи и промахи на других выполняет адаптивную защитную роль, понижая уровень тревоги и облегчая учебную деятельность.

В группе *академически успешных студентов* регуляция взаимоотношений с окружающими людьми и миром, склонность обвинять других в собственных неудачах возрастает при усилении демонстративности в мотивационной структуре личности, что указывает на дефицитарность структуры. Субъект за счет демонстрации себя «оправдывает» свою неполноценность, снижая действие морального фактора. Такое сочетание мотивационных компонентов, на наш взгляд, во многих случаях определяет академическую успешность.

Анализ значимых корреляционных связей в группах студентов с *различным уровнем субъективного контроля выявил* связь учебных затруднений с *кататоническими тенденциями* (K+) и *депрессивностью* (D) для группы 6;



*маниакальностью (М), истероидностью (НУ-) для группы 7 и параноидными тенденциями (Р-), истероидностью (НУ+) для группы 8.*

Повышение успеваемости студентов по предмету химия с *экстернальным локусом контроля* определяется их взаимодействием с родительскими фигурами (в том числе и преподавателем). Субъективная оценка затруднений в области объектных отношений и усиление функции Супер-Эго способствуют повышению академической успеваемости студентов. Таким образом, напряжение, которое вызывает инстанция совести, выступает регулятором волевой активности студентов в учебной деятельности, что указывает на незрелость, и пассивность в волевом отношении личности студентов с низким УСК. Студенты пытаются добиться успеха и признания посредством хорошей учебы. Учебная деятельность, таким образом, является пространством «разворачивания» позитивного образа «Я», становясь своеобразным «зеркалом» для субъекта, в котором он узнает себя целостным и «хорошим».

Учебные затруднения детерминируются наличием анальных фиксаций, сниженного тонуса настроения и уменьшаются при усилении тенденции к интроекции в «Я», принятия себя, своего позитивного образа студентами. Бессознательное стремление к присоединению к себе и овладению ценными объектами внешнего и внутреннего мира уменьшает отчуждение субъекта от учебной деятельности. Возможно, что для студентов с высокой экстернальностью необходимо достраивание за счет внешних объектов и отношений с ними своего фрагментарного, деформированного образа «Я», что способствует их учебной успешности.

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 усилении 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.

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 структуриацию 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.

В целом проведенное исследование позволило обосновать теоретическую модель учебных затруднений, получить новые эмпирические данные о взаимосвязях мотивационных компонентов личности и образа учебных затруднений у учащихся в зависимости от локуса контроля, успешности в обучении, а также выделить ведущие личностные факторы в идентификации с успешностью и неуспешностью в учебной деятельности.

*Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:*

1. 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.
2. Гребенкин Д.Ю. Учебные затруднения как феномен процесса обучения. //Cogito: Сб. науч. статей. – Ижевск, 1998. С. 65-75.
3. 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: ГГПИ, 1998. С. 37-39.
4. 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.
5. Гребенкин Д.Ю. Учебное затруднение как следствие внутриличностного конфликта // Конфликт и личность в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции. 2-5 октября 2000 г. - Ижевск, 2000. С. 214-215.
6. 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.
7. Гребенкин Д.Ю. Проблемы анализа бессознательного содержания психологических затруднений учащихся //Тез. докл. 5-й Росс. унив.-акад. науч.-практ. конф. Ч. 5. – Ижевск, 2001. С. 124-127.
8. 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)
9. Гребенкин Д.Ю., Сироткин С.Ф. Учебные затруднения в аспекте хронотопа субъекта. // Ананьевские чтения: Тез. научн.-практ. конф. «Ананьевские чтения – 2001» / Под общ. ред. А.А. Крылова, В.А. Якунина. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. С. 426-428. (1/2)
10. 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, 2002. С. 155 – 157.
11. Гребенкин Д.Ю. Феномены учебных затруднений в контексте личностных особенностей //Ежегодник РПО: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г.: В 8 т. – СПб: Изд-во С.Петербур. ун-та, 2003. Т. 2. С. 466-468.

12. Гребенкин Д.Ю. Затрудненное Cogito – некоторые глубинно-психологические метафоры // Деструктивность человека: феноменология, динамика, коррекция. Материалы 2-й регион. науч.-практ. конф. – Ижевск – Воткинск: Изд. «Удмуртский университет», 2003. С. 283 - 286.

13. 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.