

Личностно-смысловое отношение будущих специалистов к людям с нарушениями развития

М.А. Сарапулова

старший преподаватель кафедры специальной педагогики
Иркутского государственного педагогического университета

Отношение к людям с нарушениями развития является важной составляющей в работе специалистов. В данной статье описано исследование отношения студентов факультета специальной педагогики и психологии к людям с нарушениями развития. Показано, что характер отношения к людям с нарушениями развития зависит от когнитивной сложности, гибкости той системы личностных конструктов, которая лежит в основе их восприятия и оценки. Эмпирическое исследование включало в себя проведение модифицированного метода свободного оценивания, теста личностных конструктов Дж. Келли, теста незаконченных предложений. В исследовании приняли участие 155 студентов I, III и V курсов. Для студентов характерно построение многомерного образа человека с нарушениями развития, наличие альтернативных схем его восприятия и оценки, принятие идеи о разнообразии форм проявления человеческой индивидуальности; толерантное отношение к различиям между людьми, признание неоднозначности, спорности проблемы отношения к людям с нарушениями развития, открытость иным точкам зрения. Выделены типы отношения к людям с нарушениями развития — негативистский, сострадательный, конструктивный. Преобладает сострадательный тип отношений.

Ключевые слова: люди с нарушениями развития, отношение, личностно-смысловая сфера, будущие специалисты — студенты, типы отношений к людям с нарушениями развития.

Отношение к человеку с нарушениями развития, его взаимодействие с другими людьми, место и роль в жизнедеятельности общества признаны одними из актуальных вопросов в специальной педагогике и психологии (И.М. Бгажнокова, Г.Л. Зайцева, Л.В. Кузнецова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, В.М. Сорокин, Л.М. Шипицына, Н. Форман, О. Шпек и др.).

Л.С. Выготский считал, что проблему аномального развития необходимо рассматривать именно как социокультурную проблему. Всякий телесный недостаток — будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие — не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего сказывается на взаимоотношениях с людьми. Даже в семье слепой и глухой ребенок — это прежде всего особенный ребенок, к нему возникает исключительное, необычное, не такое, как к другим детям, отношение [1, с. 99]. Изменение отношения к ребенку из-за наличия у него физиологического дефекта и вызванное этим «чувство малочценности» Л.С. Выготский назвал «социальной реализацией дефекта».

Нарушение взаимодействия с окружающим миром и (в том числе и прежде всего) окружающими людьми является важнейшей общей закономерностью аномального развития (В.И. Лубовский).

Основные направления исследований в этой области связаны с изучением:

- истории становления основных периодов отношения общества и государства в разных странах ми-

ра с античности и до наших дней к людям с нарушениями развития;

- особенностей отношения современного российского общества к людям с нарушениями развития и соответствия этого отношения нормам, провозглашенным мировой общественностью и зафиксированным в соответствующих международных конвенциях и декларациях (Декларации ООН «О правах умственно отсталых лиц», «О правах инвалидов», «О правах лиц, утративших зрение и слух», «Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями», «Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями», «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов»);

- отношения к ребенку с нарушениями развития в семье и влияния различных типов отношений родителей на личностное развитие ребенка, основных реакций родителей на факт рождения ребенка с нарушениями;

- отношения сверстников, учителей, родителей обычных детей к обучающемуся в массовой школе ребенку с особыми образовательными потребностями (позитивное, принимающее отношение рассматривается как одно из главных условий успешной социальной и образовательной интеграции).

В то же время отношение будущего специалиста к человеку с нарушениями развития исследовано недостаточно. Мы попытались изучить характер восприятия, оценки, категоризации студентами человека с нарушениями развития, их отношение к существованию различий между людьми, к имеющимся у человека физическим и психическим особенностям.

Значимость обсуждаемых в статье вопросов обусловлена следующими моментами:

1. Развитие личности студента в процессе вузовского обучения, становление его ценностно-смысловой сферы, профессионального сознания провозглашается главной целью и ценностью современного образования (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, А.Б. Орлов, В.И. Слободчиков и др.).

Одно из видных мест в структуре личности занимает *отношение*. Б.Г. Ананьевым, Е.Ю. Артемьевой, А.А. Бодалевым, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьевым, Д.А. Леонтьевым, В.Н. Мясичевым, С.Л. Рубинштейном и другими подчеркивалось, что сущность личности заключается в системе ее отношений к миру, к другим людям. Личность — психологическая структура, в которой в специфической форме представлены эти отношения [5]. Осознание человеком своих взаимоотношений с другими людьми, готовность к их перестройке способствуют личностному самопознанию, становлению его индивидуальности, зрелости (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев и др.).

Поэтому особое значение в контексте личностного роста будущего специалиста имеют осмысление, обогащение системы его отношений с миром, в частности с другими людьми, а исходя из специфики содержания получаемого образования, это в первую очередь обогащение его отношения к людям, имеющим физические и психические отклонения, знания о которых он получает в вузе.

2. Профессия специалиста, который работает с людьми, имеющими нарушения развития, относится к профессиям типа «человек—человек». В профессиях этого типа (врач, психолог, педагог) проблема осмысления специалистом собственного отношения к человеку является важной, во многом определяющей выбор целей, методов, средств, критериев успешности, удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Отношение врача к человеку, страдающему каким-либо недугом, является важным условием выздоровления. Об этом говорится в таком разделе, изучаемом всеми студентами-медиками, как медицинская деонтология.

Проблема отношения психотерапевта к клиенту признана одной из главных во всех психотерапевтических школах. В работах зарубежных (А. Маслоу, К. Роджерс, М. Якоби, И. Ялом и др.) и отечественных (Г.С. Абрамова, В.В. Колпачников, А.Б. Орлов, Е.Т. Соколова и др.) ученых психотерапия рассматривается как общение, сотрудничество, диалог психотерапевта и клиента. Эффективность психотерапии связывается не только и не столько с выбором методов и средств, принадлежностью специалиста к той или иной психотерапевтической школе, сколько с характером его отношения к человеку, которому оказывается помощь. Поэтому при подготовке специалистов вопросы отношения «психотерапевт — клиент» прорабатываются особо.

В педагогике (изучение которой дает специальным педагогам и психологам возможность ориенти-

роваться в основных категориях педагогической науки, а также понимать и компетентно применять принципы, методы, приемы обучения и воспитания лиц с особыми образовательными потребностями) отношение рассматривается как внутренняя, содержательная сторона взаимодействия учителя и ученика и основа их полноценного общения (Ш.А. Амонашвили, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.Б. Орлов, И.И. Рыданова, В.А. Сухомлинский и др.).

3. Пройдя через осознание собственного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья, будущий специалист сможет более эффективно организовывать работу с учителями массовой школы, родителями, сверстниками, направленную на формирование у них адекватного, позитивного, принимающего отношения к тем членам общества, у которых есть психофизические нарушения. Эта работа рассматривается как важное направление деятельности специального педагога и психолога (Л.И. Аксенова, Л.В. Кузнецова, Н.М. Назарова и др.).

Таким образом, данная проблема важна в контексте как личности, так и деятельности будущего профессионала.

Общепсихологический анализ позволил нам выделить основные аспекты категории «отношение», ее связи с такими психологическими категориями, как «сознание», «деятельность», «личность». Отношение рассматривается как объективная, реальная, жизненная связь, устанавливаемая человеком с миром. Человек способен познать эти объективные, реальные, жизненные отношения, осмыслить, осознать их. В этом случае они отражаются на уровне сознания в форме личностного смысла (определяемого как пристрастное, эмоциональное отношение).

Личностно-смысловое отношение предполагает решение «задачи на смысл» (в терминах А.Н. Леонтьева), т. е. определение человеком места и роли объекта, явления, события в собственной жизнедеятельности, их влияния и последствий, к которым они могут привести, а также выявление как мотивов, сообщающих смысл тем или иным действиям, так и потребностей и ценностей, которые находят реализацию в этих действиях [5].

Для выявления источников, обуславливающих тот или иной характер отношения человека к людям, мы обратились к исследованиям Е.Ю. Артемьевой, Дж. Келли, Д.А. Леонтьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелева, раскрывающим атрибутивный механизм порождения личностного смысла. Суть данного механизма заключается в том, что характер отношения к объекту определяется его оценкой по параметру присутствия и выраженности в нем любого из значимых для человека качеств (атрибутов). Эти качества, параметры, лежащие в основе восприятия оценки, категоризации человеком окружающего мира, других людей, самого себя, определяются термином «личностные конструкты».

Одной из главных характеристик системы личностных конструктов является их когнитивная сложность (т. е. количество независимых разнообразных конструктов, находящихся в соподчинении).

Чем значимее, важнее для человека другие люди, явления, события окружающего мира, тем когнитивно сложнее, индивидуально своеобразнее система личностных конструктов, которую он использует. Гибкие, когнитивно сложные конструкты позволяют иметь дифференцированную систему измерений для восприятия людей, что обуславливает толерантное отношение к различиям между людьми, принятие иных точек зрения, возможность учитывать противоречивую информацию, желание диалога с другими, возможность изменения человека в ходе этого диалога, высокую терпимость к противоречиям, способность к проявлению эмпатии, открытость новому опыту. Узкий репертуар конструктов, их жесткая соподчиненность приводят к проявлениям нетерпимости и агрессии, одномерному восприятию мира, неприятию иной точки зрения, негативному отношению к различиям между людьми.

Исходя из этих теоретических оснований, мы предположили, что характер отношения будущих специалистов к человеку с нарушениями развития зависит от когнитивной сложности системы их личностных конструктов, обуславливающих построение многомерного, вариативного образа этого человека, увеличение альтернативных схем его восприятия и оценки.

Методика исследования

Изучение отражения в сознании системы отношений человека с окружающим миром, другими людьми, самим собой в форме личностного смысла, а также выявление структур, обуславливающих особенности этих отношений, продуктивно на основе психосемантического подхода (Е.Ю. Артемьева, Дж. Келли, В.Ф. Петренко, Ф. Франселла, Д. Баннистер, А.Г. Шмелев и др.). Именно этот подход был положен в основу нашего исследования.

Была использована модифицированная нами методика свободного описания. Студентам предлагалось ответить на вопрос: «Человек с нарушениями развития: кто он такой?» Необходимо было дать не менее 10 определений. Полученные описания представляли собой перечисление признаков, присущих, по мнению студентов, человеку, имеющему психические и физические особенности. Под признаком мы понимаем показатель (характеристику, приметку, сторону, знак), который выражает природу объекта и по которому этот объект можно опознать, обозначить, описать. Эти признаки и составили содержание представленного в сознании студентов образа человека с нарушениями развития. Признаки были проранжированы в зависимости от частоты упоминания в описаниях, вычислен средний ранг каждого признака. Анализировалось количество полученных описаний, среднее количество признаков в одном описании, общее количество признаков (во всех описаниях), раскрывалась содержательная характеристика признаков.

Были исследованы характеристики образа этого человека, наиболее ярко отражающие отношение к нему.

1. Близость, общность, единство человека, имеющего нарушения физического и психического развития, с другими людьми.

Исследования психологии отношений (Б.А. Еремеев, М.С. Каган, А.М. Эткин, Д.А. Леонтьев и др.), проблем толерантности (А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова и др.), психологии обыденного сознания (Е.В. Улыбина и др.) показали, что человек, положительно относящийся к другим людям, стремится видеть в них прежде всего то, что сближает, объединяет, является общим для всех людей. Он считает, что в системе межличностных отношений признаки сходства важнее признаков различия, дифференцирующих людей. «Нет сомнения в том, — пишет Д.А. Леонтьев, — что человечество принципиально едино и люди едины, то есть то, что связывает всех людей между собой, их общая человеческая сущность, человеческая природа, принадлежность человечеству, более существенно, чем то, что их различает, разъединяет» [4, с. 10].

В то же время человек с такой жизненной позицией уважает различия между людьми и признает, что общество состоит из разных людей (и каждый со своими проблемами), что люди различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность, что каждый имеет право быть не таким, как большинство. «Всё более актуальными становятся общечеловеческие ценности, всё более выраженными — индивидуальные особенности. И одновременно размываются, обесцениваются, становятся неактуальными и как бы прозрачными границы расы, наций, сословия, темперамента, даже пола и возраста. <...> Чем более различных людей человек способен принять как равных себе, тем более уникальной является его индивидуальность», — пишут М.С. Каган и А.М. Эткин [2, с. 13].

Подчеркивание признаков, которыми человек отличается, непохож на других, «не такой, как все», отнесение его к категории «чужих» могут выступать причиной неприятия, негативного к нему отношения, нетерпимости, которые основываются на убеждении, что твоя группа, твоя система взглядов, твой образ жизни стоят выше остальных. Это не просто отсутствие чувства солидарности, это неприятие другого из-за того, что он выглядит иначе, думает иначе, поступает иначе, просто из-за того, что он существует (А.Г. Асмолов). В работах по психосемантике доказано, что в обыденном сознании существуют предрасположенность, начальная готовность к делению людей на своих и чужих, стереотипы своих хороших и чужих плохих. «Этноцентризм — представление о том, что “наши всегда лучше”, — достаточно устойчивый элемент обыденного сознания, имеющий опору в глубинных, архаических пластах психики.<...> Смысл этноцентризма заключается в разделении людей на “своих” и “чужих” и проявлении преимущест-

венно позитивного отношения к своим и негативного к чужим. <...> При этом “мы” рассматриваются как носители естественной нормы, в противопоставлении к “они” как к чему-то не нормальному. <...> Это значит, что чужие, далекие для нас, остаются на уровне обыденного сознания опасными», — указывает Е.В. Улыбина [7, с. 121].

Деление людей на своих и чужих, отношение к различиям как к вызову, недостатку, опасности являются психологической предпосылкой для дискриминации в обществе, которая в крайних формах сопряжена с покушением на свободу, достоинство, здоровье и даже жизнь других людей (Б.А. Еремеев).

Идеи необходимости видеть в аномальном ребенке не только особенности, но и то общее, что сближает, объединяет его с другими детьми, заложены в работах Л.С. Выготского. Он подчеркивал, что аномальный ребенок прежде всего ребенок, что у него те же закономерности психического развития, что и у нормальных детей, что необходимо налаживать взаимодействие между специальной и массовой системами образования: «Задача состоит в том, чтобы связать педагогику дефективного детства (сурдо-, тифло-, олиго- и т. п. педагогику) с общими принципами и методами социального воспитания, надо найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогией нормального детства. <...> Между тем ясно для всякого педагога, что слепой или глухонемой ребенок есть в первую очередь ребенок, а во вторую линию, как говорят немецкие психологи, уже ребенок особенный, слепой или глухонемой. <...> Поэтому мне представляется, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогика. [1, с. 81].

Эта мысль подчеркивается в работах современных исследователей (Л.И. Аксенова, Л.В. Кузнецова, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, В.М. Сорокин, Л.М. Шипицына и др.). Понимание и принятие единства и взаимосвязи людей, несмотря на различия в цвете кожи, половой принадлежности и уровне умственного и физического развития, уважение индивидуальности каждого — основа дальнейшего прогресса человечества в целом (Л.В. Кузнецова). Необходимо целенаправленное формирование общественного восприятия человека с особыми потребностями в плане соответствия его социального статуса статусу обычного человека (акцент делается на схожести с другими людьми, а не на отличиях) (Л.И. Аксенова).

2. Позитивность образа.

Одним из показателей отношения студентов к человеку с нарушениями развития является преодоление характерного для обыденного сознания стереотипного, одномерного взгляда на этого человека, только как на носителя болезней, дефектов, недостатков, и признание наличия у него сохранного фонда, зон успешности, компетентности.

При выборе этого показателя мы основывались на положениях, выдвинутых Л.С. Выготским. Именно за позитивный подход к ребенку с нарушениями развития ратовал он в своих трудах. В специальной педагогике он

выделял два направления: «одно — ориентирующееся на болезнь, другое — на здоровье». Первую точку зрения в специальной педагогике он считал ложной. Величайшей ошибкой назвал Л.С. Выготский воззрение на детскую ненормальность только как на болезнь: «Ошибочно видеть в ненормальности только болезнь. В ненормальном ребенке мы усматриваем только дефект, и потому наше учение о ребенке и подходе к нему ограничивается констатацией такого-то процента слепоты, глухоты или извращений вкуса. Мы останавливаемся на золотниках болезни и не замечаем пудов здоровья. Мы подмечаем крупички дефектов и не замечаем колоссальных, богатых жизнью областей, которыми обладают дети, страдающие ненормальностями. Эти азбучные истины, которые, казалось бы, трудно оспаривать, идут коренным образом вразрез с тем, что мы имеем в теории и практике нашей специальной педагогике» [1, с. 86]. Поэтому ответ на вопрос: «Надо ли “в дефективном ребенке” лечить дефект и сводится ли воспитание такого ребенка на три четверти к исправлению дефекта или надо развивать те огромные залежи и глубокие пласты психического здоровья, которые в ребенке есть?» — был для него очевиден: «...педагогике приходится ориентироваться не столько на недостатки и болезнь, сколько на норму и на здоровье, сохранившееся у ребенка». Он был убежден: «Характеризовать такого ребенка как задержанного в физическом и психическом развитии, ослабленного и т. д. — верно только наполовину, потому что отрицательной характеристикой несколько не исчерпывается положительное своеобразие этого ребенка» [1, с. 55]. Нельзя опираться на то, чего у данного ребенка не хватает, на то, чем он не является, но нужно иметь «хотя бы самое смутное представление» о том, чем он обладает, что он собой представляет. Л.С. Выготский выступал за реализацию позитивного и дифференцированного подхода к изучению умственно отсталых детей, т. е. изучения с точки зрения того, что характеризует ребенка с положительной стороны.

На сегодняшний день принцип изучения потенциальных возможностей, которыми обладают дети с нарушениями развития, признан одним из важнейших как в отечественной, так и в зарубежной специальной педагогике и психологии. «Коррекционная педагогика и клиническая психология, — пишет А.А. Леонтьев, — имеют дело не с отдельным дефектом (страданием), а с целостной системой психики, личности и деятельности пациента. Только опираясь на эту целостность, мы можем эффективно осуществлять реабилитацию пациента. Надо обращать внимание не на то, чего у него нет, а на то, что у него есть и от чего мы можем оттолкнуться, чтобы восстановить нарушенные функции» [3, с. 10].

3. Характеристика личности человека с нарушениями развития.

Отношение к человеку с ограниченными возможностями здоровья проявляется и при описании особенностей его личности.

При анализе личностных характеристик, приписываемых человеку с нарушениями развития, мы основывались на структуре личности, представленной в работах А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева

ва. Данными авторами личность рассматривается как сложное образование, в котором можно выделить следующие уровни:

- индивидуально-исполнительский, или уровень реализации (Б.С. Братусь), экспрессивно-инструментальный уровень, характеризующий типичные для личности формы или способы внешнего проявления, взаимодействия с миром, ее внешнюю оболочку (Д.А. Леонтьев), план выражения, к которому относятся такие структуры, как способности и черты характера, отвечающие за особенности проявлений личности в деятельности (А.Г. Асмолов);

- собственно личностный, или личностно-смысловой, уровень, ответственный за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и к себе (Б.С. Братусь), план содержания — план смысловых образований, характеризующих личность с содержательной стороны, со стороны ее мотивов, жизненных целей, общей направленности (А.Г. Асмолов), смысловой уровень — отношения личности с миром, взятые с их содержательной стороны (Д.А. Леонтьев).

4. Особенности эмоциональной окраски образа человека с нарушениями развития. Эмоциональный отклик — наиболее яркий показатель отношения (Е.Ю. Артемьева, А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев, Д.А. Леонтьев). Эмоции — ведущая форма презентации в образе личностного смысла объектов и явлений действительности [5].

Нами также была использована методика «Незаконченные предложения» с целью выявления особенностей эмоционального и поведенческого отклика студентов на образ человека с нарушениями развития. Тест личностных конструктов Дж. Келли был направлен на выявление категориальной структуры индивидуального сознания, когнитивной сложности, гибкости системы личностных конструктов, обуславливающих характер восприятия, оценки и категоризации студентами себя и других людей. Студентам предлагалось заполнить репертуарную решетку, в качестве элементов которой использовались: *Я; человек, который ничего не добьется в жизни; человек, который меня привлекает; человек, который непохож на меня; человек с нарушениями развития; такой же, как Я; человек, который достиг успеха; человек, который вызывает отрицательные эмоции; человек, который представляет для меня угрозу.* Репертуарные решетки подвергались факторному анализу. В построенном личностном семантическом пространстве (осями которого были выделенные факторы) размещались данные элементы в соответствии с их факторными нагрузками. Параметрами анализа репертуарных решеток были:

- особенности реконструированного семантического пространства (СП):

- размерность пространства;
- содержание семантического пространства;
- перцептуальная (различительная) сила признака;

- характер расположения элементов в семантическом пространстве:

- количество и степень выраженности положительных и отрицательных признаков в образе человека с нарушениями развития;

- расположение элементов в «противоречивых» либо «непротиворечивых» квадрантах СП;

- положение элемента «Человек с нарушениями развития» относительно элемента «Я»;

- взаимное расположение элементов в СП.

Результаты исследования

В эксперименте участвовали 155 студентов факультета специальной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», из них первокурсников — 57, третьекурсников — 51 и пятикурсников — 47. Эксперимент позволил сравнить особенности отношения к человеку с нарушениями развития студентов разных курсов, увидеть, изменяется ли оно под влиянием обучения, сказывается ли объем получаемых в процессе профессиональной подготовки знаний о нарушениях психического и физического развития на отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Всего было получено на I курсе 495 определений, на III — 401, на V — 430. При анализе результатов мы обратили внимание на количество полученных определений. По инструкции надо было дать не менее 10 определений. Мы ожидали, что это задание не вызовет у студентов затруднений. Однако в большинстве студенческих работ определений оказалось меньше установленного нами минимума. Среднее количество определений в одной работе составило у студентов I курса 8,7, III — 7,9, V — 9,1. В полном объеме инструкцию выполнили меньше половины первокурсников и третьекурсников (47,4 и 43,1% соответственно). На V курсе количество студентов, давших не менее 10 определений, составило 65,9%. Значительным оказался процент работ, в которых было всего от 1 до 5 определений (это меньше половины от заданного в инструкции): 8,7, 23,5 и 6,35% на I, III и V курсах соответственно.

Выявлены следующие характеристики отношения студентов к человеку с нарушениями развития:

1. Подчеркивание отличия человека с психофизическими нарушениями от других людей, в том числе и от самого студента. Отнесение человека с нарушениями к категории «не такой, как все».

Дифференцирующие признаки (*не такой, как все; не от мира сего; особенный; непохож на других людей*) преобладают над «присоединяющими» признаками (*тоже человек; часть нашего общества; один из нас*) на I курсе в 3,6 раза, на III курсе — в 2,0 раза, на V курсе — в 3,2 раза.

В тесте личностных конструктов субъективная межличностная дистанция проявляется в том, что в 85,7% случаев элементы «Я» и «Человек с нарушениями развития» располагаются на разноименных полюсах семантического пространства, т. е. противопоставляются по большинству факторов.

2. Ориентировка при восприятии человека с нарушениями развития на признак «болезни, дефекты, недостатки». Например: *неадекватно оценивает окружающее; не понимает сути вещей; отстает во всех отношениях; с врожденными внешними уродствами; с врожденным наследственным заболеванием; больной; с уязвимой нервной системой; с психическими и физическими отклонениями.* В описаниях этот признак преобладает, он зафиксирован во всех студенческих работах. То, что у такого человека кроме недостатков и аномалий есть сохранный фонд, потенциальные возможности, зоны успешности, компетентности, на которые необходимо опираться в своей работе специалисту, отметили 7 первокурсников из 57 (12,2%), 6 третьекурсников из 51 (11,7%) и 14 пятикурсников из 47 (29,7%). Они дали определения, характеризующие такого человека с положительной стороны. Например: *имеет большие компенсаторные возможности; успешен в сфере физического труда; может быть хорошим работником; человек, который при хорошей работе специалистов успешно может оптимально развить свои возможности.*

3. Неизменность числа определений, в которых подчеркивается его индивидуальность, уникальность. Например: *он — индивидуальность; уникален, как каждый из нас.* На I курсе этих определений было 3, что составило 0,6% от общего числа определений, на III и V курсах — 10 и 8 определений соответственно. В процентном отношении это больше, чем на I курсе (III курс — 2,49%, V курс — 1,86%). Однако по числу студентов, указавших в своих работах этот признак, различия не велики: 8 третьекурсников и 8 пятикурсников.

4. Преобладание в образе человека с нарушениями развития отрицательных личностных черт. Упоминаются такие негативные личностные черты, как *лживый, злой, ленивый, с пессимистическим характером, завистливый, жадный.* Количество положительных личностных черт (*доверчивый, наивный, ласковый, добрый, отзывчивый, человек с чистой душой, ответственный*) к V курсу остается без изменений (8 определений на I курсе — 1,6%; 13 — на III курсе — 3,2%; 12 — на V — 2,7%). К тому же положительных личностных черт на всех курсах отмечено меньше, чем отрицательных (на I курсе — в 4,4 раза, на III — в 4,9 раза, на V курсе — в 5,9 раза).

Эти данные подтверждаются результатами теста личностных конструктов. Элемент «Человек с нарушениями развития» в 71% случаев располагается в «непротиворечивых» квадрантах семантического пространства, образованных одноименными, в данном случае отрицательными, полюсами факторов.

5. Высокая степень зависимости этого человека практически во всех сферах жизнедеятельности, возможность реализовать имеющиеся у него особые нужды, потребности только с постоянной помощью других людей (на I курсе — 38 (7,6%) определений, на III — 52 (12,9%), на V курсе — 70 (16,2%). В то же время нам практически не встретились определения, в которых бы студент утверждал, что при некоторых условиях (принятие соответствующих законов, обеспечение

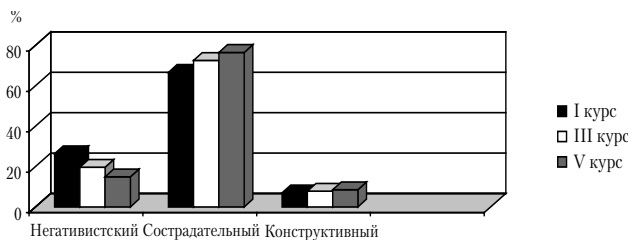
удовлетворительного качества, уровня жизни, создание равных возможностей, безбарьерной среды, обеспечение доступности информации и др.) этот человек может быть самостоятельным, проявлять активность, а не только пассивно принимать помощь от окружающих. В тесте личностных конструктов это обнаруживается в том, что элементам «Человек с нарушениями развития» и «Человек, который ничего не добьется в жизни» приписывается 37,5% одинаковых признаков.

При анализе особенностей эмоциональной окраски образа человека с нарушениями развития было установлено, что большинство студентов как младших, так и старших курсов испытывают к этому человеку такие чувства, как жалость (данное чувство упоминается на I курсе 36 раз, на III курсе — 30, на V курсе — 28), сострадание (отметили 8 первокурсников, 15 третьекурсников, 10 пятикурсников), сочувствие (13, 13, 14 человек на I, III, V курсах соответственно).

По данным теста личностных конструктов, человек с нарушениями развития имеет 54,1% общих признаков с человеком, который вызывает у студента отрицательные эмоции, и 45,8% общих признаков с человеком, представляющим угрозу.

Студентам всех курсов свойственно сравнивать себя с этими людьми в процессе общения (*Начинаешь понимать, как тебе повезло. Понимаю, как много дала мне жизнь и как много я могу сделать в отличие от них. Понимаешь, что твои проблемы не так уж важны. Понимаешь, что тебе повезло в жизни. Чувствуешь себя гораздо умнее их*). Однако, в отличие от студентов младших курсов, пятикурсники указывают, что общение с этими людьми заставило их задуматься о философских проблемах (о смысле и ценности жизни, о месте человека в мире), пересмотреть привычный взгляд на мир (*Хочется перевернуть мир и сделать его справедливым. Я понимаю, насколько наше общество жестоко. Хочется спросить у себя самой: «Почему так?». Я долго думаю и делаю для себя выводы. Ты меняешься. Я задумываюсь о будущем. Задумываюсь о смысле жизни. После общения с человеком чувствуешь несправедливость деления людей на здоровых и неполноценных. После общения с человеком, имеющим нарушения развития, начинаешь задумываться, мысли как бы начинают работать иначе*).

На основе выявленных индивидуальных особенностей мы выделили три типа отношения студентов к людям с нарушениями развития: негативистский, сострадательный и конструктивный.



Распределение типов отношения студентов разных курсов обучения к людям с нарушениями развития

Негативистский тип отношения строится на перечислении дефектов, недостатков, аномалий, того, что человек не может, не умеет, не знает. Характерна высокая оценка человека с нарушениями развития по параметру активности, но низкая — по параметру дружелюбия и самоконтроля. Реконструируется образ недружелюбного, злобного, агрессивного, социально опасного человека, который может причинить вред.

Разъединяющие признаки доминируют. Актуально деление людей на «мы» и «они», на своих — хороших (как носителей естественной нормы) и чужих — плохих (как носителей чего-то ненормального). Подчеркивается, что человек с нарушениями развития никогда не сможет быть как все (*никогда не станет на одну ступеньку с нормой; никогда не будет таким, как все*). Образ такого человека окрашен негативными эмоциями (неприятие, пренебрежение, боязнь, опасение). Общение с этими людьми вызывает тягостные эмоции. Студенты-негативисты заканчивают предложение «После общения с человеком, имеющим нарушения развития...» следующим образом: *мне становится не по себе; у меня портится настроение; в душе остается тяжелый осадок; я чувствую себя виноватой; чувствую угнетение; мне становится очень плохо; мне страшно; я испытываю жалость; остается тяжелый осадок из жалости, бессилия, иногда это шоковое состояние*.

Основные поведенческие реакции — это желание избегать общения, изолировать этого человека. Например: *сталкиваться не желала бы, но придется; стараюсь обходить их стороной; я бы поселила их в отдельный город*. Допускается использование определений, унижающих достоинство человека.

Сострадательный тип отношения. Отклонение воспринимается как удручающее обстоятельство и для самого человека, и для его семьи, и для общества (*всем в тягость; тяжелое бремя для близких*). В отличие от негативистского, в данном типе отношения такой человек имеет низкие оценки по фактору активности и эмоциональной устойчивости (т. е. уверенности в себе) и высокие — по фактору дружелюбия. Реконструируется образ человека *пассивного, бездеятельного, беспомощного, неприспособленного*, но в то же время *беззлобного, доброжелательного, открытого, восприимчивого, доверчивого, отзывчивого*. Он воспринимается как *несчастный, страдающий, всеми обиженный, брошенный*, вызывает такие чувства, как жалость, сочувствие, сострадание, желание оказать помощь, защитить.

Студенты, демонстрирующие **конструктивный тип отношения**, отмечают наличие у этого человека потенциальных возможностей, сильных сторон личности, на которые необходимо опираться в работе. Делается акцент на том, что он может, умеет, в каких областях проявляет свою компетентность, успешность.

В описаниях подчеркивается общность, близость этого человека как со всем человечеством, так и непосредственно с самим студентом, отмечается, что

это член общества. Различия между людьми воспринимаются как особенности, которые есть у каждого человека (*я поняла, что это такие же люди, как и мы с вами, и они имеют право на жизнь; он один из нас; тоже человек, только со своими особенностями, которые есть у каждого*).

Студенты в своих описаниях отмечали индивидуальность каждого человека, его неповторимый внутренний мир, потребности, ценности, мотивы. Они характеризовали его как личность со своим внутренним миром, со своими интересами, идеалами, стремлениями (*не любит сочувствия; это человек, который пытается доказать себе и окружающим, что обладает не меньшим, чем другие люди, правом жить и творить; хочет избавиться от проблем; стремящийся к нормальной жизни; человек, который хочет себя отдать, чтобы быть нужным*).

Преобладают положительные личностные черты. Рисуеться образ человека активного, сильного, достойного уважения, а не жалости, способного вести независимый образ жизни, имеющего все возможности занять значимое место в жизнедеятельности общества (*испытываю радость за него и за некоторые его успехи, думаю, какие они все-таки молодцы; может занять свою нишу в социуме; бывает счастлив; найдет свое место; может прекрасно проявить себя в какой-либо деятельности*).

Преобладающим на всех курсах является сострадательный тип отношения. Количество определенных, отнесенных к негативистскому типу, уменьшается к V курсу почти в 2 раза. Однако не меняется число студентов, демонстрирующих конструктивный тип отношения.

Итак, проведенное исследование подтвердило наше предположение о том, что характер отношения к людям с нарушениями развития зависит от когнитивной сложности, гибкости системы личностных конструктов, лежащих в основе их восприятия и оценки. Для студентов с когнитивно сложной системой личностных конструктов характерно построение многомерного образа человека с нарушениями развития, наличие альтернативных схем его восприятия и оценки, принятие идеи разнообразия форм проявления человеческой индивидуальности; толерантное отношение к различиям между людьми; признание неоднозначности, спорности проблемы отношения к людям с нарушениями развития, открытость к иным точкам зрения.

Поэтому работа по формированию у студентов личностно-смыслового отношения должна заключаться в оценке собственного отношения (определении мотивов, потребностей, ценностей, являющихся источниками отношения, осознании его последствий и значения для жизни этих людей и непосредственно для самого студента, определении того, насколько деятельность специалиста может основываться на данном отношении), а также в когнитивном усложнении, обогащении системы личностных конструктов, лежащих в основе восприятия и оценки студентами человека с нарушениями развития.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб., 2003.
2. *Каган М.С., Эткинд А.М.* Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. 1989. № 4.
3. *Леонтьев А.А.* Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. 2001. № 4.
4. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М., 1993.
5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
6. *Сарapulova М.А.* Личностно-смысловое отношение к людям с нарушениями развития и его формирование у будущих специалистов: Дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005.
7. *Улыбина Е.В.* Психология обыденного сознания. М., 2001.

Future specialists' attitude towards persons with disabilities

M.A. Sarapulova

Senior lecturer at the Department of Special Pedagogics at the Irkutsk State Pedagogical University

The attitude towards people with disabilities plays an important role in specialists' work. This paper describes a research on the attitude towards disabled people in students of Pedagogy and Psychology of the Disability Department. As it was found in the research, the character of the attitude depends on the cognitive complexity and flexibility of the system of one's personality constructs that underlies one's perception and evaluation. The empirical part of the research included G. Kelly's role construct repertory test, modified method of free evaluation, and unfinished sentences test. One hundred and fifty-five first-year, third-year and fifth-year students participated in the study. It was discovered that the following characteristics were typical of students: creating a multidimensional image of a disabled person; having alternative schemes of perception and evaluation; accepting the idea that human individuality has various forms of revealing itself; being tolerant towards the differences that exist between people; admitting the ambiguity of the problem of attitudes towards disabled people; openness to other points of view. Three types of attitude towards people with disabilities were described in the research: negativistic, compassionate, and constructive. The second type was predominant among the participants.

Keywords: persons with disabilities, attitude, sphere of personality-significant meanings, future specialists—students, types of attitudes towards disabled people.

References

1. *Vygotskii L.S.* Osnovy defektologii. SPb., 2003.
2. *Kagan M.S., Etkind A.M.* Individual'nost' kak ob'ektivnaya i sub'ektivnaya real'nost' // Voprosy psihologii. 1989. № 4.
3. *Leont'ev A.A.* Klyucheveye idei L.S. Vygotskogo — vklad v mirovuyu psihologiyu XX stoletiya // Psihologicheskii zhurnal. 2001. № 4.
4. *Leont'ev D.A.* Ocherk psihologii lichnosti. M., 1993.
5. *Leont'ev D.A.* Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. M., 1999.
6. *Sarapulova M.A.* Lichnostno-smyslovoe otnoshenie k lyudyam s narusheniyami razvitiya i ego formirovanie u budushih specialistov: Dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk, 2005.
7. *Ulybina E.V.* Psihologiya obydenного soznaniya. M., 2001.