

Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями

С. Л. Белых,

кандидат психологических наук;

И. А. Гришанова

Роль интеллекта в организации регулятивных процессов

Исследование регулятивных процессов остается одной из наименее решенных проблем. До сих пор идут споры о предмете исследования. Существуют разные точки зрения по поводу того, что следует отнести, например, к волевой регуляции. Еще больше споров происходит вокруг вопроса о соотношении мотивационно-потребностной сферы и интеллекта.

Заранее оговоримся: приведенный здесь обзор исследований саморегуляции и воли, а также роли интеллекта в их организации ни в коей мере не претендует на полноту и всеохватность. Наша цель состояла в том, чтобы показать характер связи между этими процессами на разных уровнях.

Теоретическое решение проблемы обычно начинается с поиска «общего знаменателя», т. е. общего основания для формулировки определения. Но часто, для того чтобы ответить на вопрос, нужно не свести понятия, а развести их. При анализе проблемы иногда оказывается, что там, где предполагалось одно понятие, на самом деле должно быть два или три.

Проблема саморегуляции, на наш взгляд, относится именно к таким, и большинство споров вокруг нее являются терминологическими. Например, проблема воли. Наиболее известны две позиции в этом вопросе. Первая позиция изложена еще в учебнике общей психологии под ред. А. В. Петровского, который считает, что воля есть процесс преодоления препятствия для достижения необходимой цели. И вообще, когда используется термин «воля», имплицитно или легально присутствует понимание волевой регуляции как напряжения сил для борьбы с самим собой. А между тем, когда речь идет о препятствии, необходимо определить, в чем оно заключается.

Анализ литературы показывает, что если говорят о волевом решении, то предполагают, что препятствием в первую очередь является альтернативная потребность. Совершая волевой акт, человек прежде всего осуществляет выбор между двумя или несколькими потребностями, одни из которых имеют наибольшее стратегическое значение, а другие — тактическое. Тема борьбы появляется из-за трудности предпочтения, когда для человека все потребности примерно одинаково привлекательны.

О саморегуляции современные определения говорят как об информационном процессе, благодаря которому происходит управление собственной деятельностью, при этом большинство авторов подчеркивают сознательность процесса управления. Для описания зако-

номерностей протекания регулятивных процессов в рамках субъектного подхода О. А. Конопкин предлагает термин «осознанная саморегуляция» и определяет его как «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей», при этом общие закономерности строения процессов саморегуляции рассматриваются им как регуляторно-управленческие информационные процессы [5].

Таким образом, к собственно регулятивным процессам относятся информационные, а действие, исполнение является их результатом.

Анализируя изучение проблемы воли в зарубежной психологии, М. А. Макарушкина и ее соавторы [8] отметили тот факт, что теоретическое изучение вопроса не является сильным местом западных психологов, а интерес вызывают «...экспериментальные исследования отдельных вопросов, традиционно связанные с проблемой воли, и практика использования различных приемов волевого поведения». Рассматривая эту статью, можно заметить, что многие узкопрактические исследования заходят в объяснительный тупик, вычлняя настолько частные факторы или детерминанты воли и настойчивости как одной из форм волевого поведения, что они теряют свою ценность ввиду многозначных зависимостей, не решающих проблему воли по отдельности. Вместе с тем, на наш взгляд, ведущая роль интеллекта в организации регулятивных процессов имплицитно содержится в большинстве исследований, описанных в данном обзоре: постоянно подчеркивается роль выбора, сознательного выбора, формирование сознательных представлений о собственных возможностях и ситуации, образа потребностей и осознаваемой схемы своих мотивов (Дж.Аткинсон, Р. Мэй, В. Франкл, Р. Ассаджиоли и др.). Например, Дж.Нюттен «связывает порождение волевого действия с осознанием ситуации в целом (мотивов, условий), с изменением значений для себя различных факторов и способностью действовать в соответствии с этими значениями» [8, с. 149].

По другим источникам, когнитивные стили «полнезависимость» и «рефлексивность», которые обычно относят к регулятивным характеристикам, тоже улучшаются с возрастом (или с уровнем развития интеллекта, а конкретно дифференцированное восприятия) [1; 4].

Эффективность саморегуляции является функцией многих переменных. Но надо заметить, что большинство из этих переменных так или иначе связаны с психофизиологической организацией личности или с параметрами ситуации. Если отвлечься от них, то только два фактора могут относиться к социальным приобретениям, а значит, могут как-то зависеть от самой личности и выполнять управляющую функцию. Это мотивация и интеллект. Уровень продуктивности деятельности прямо пропорционален уровню мотивации на первой половине кривой (до момента перелома). То есть чем больше желание, тем упорнее преодоление. И эту зависимость тоже нельзя отнести к волевой, она просто является отражением уровня потребностей. Таким образом, остается только интеллект, как единственная социально детерминированная и личностно обусловленная характеристика, влияющая на эффективность регулятивных процессов.

Позиция, отдающая интеллекту приоритет в регулятивных возможностях человека, не нова, управление поведением (деятельностью) считается одной из самых важных функций интеллекта. Различные исследователи описывают механизмы интеллектуального управления: Л. Л. Терстоун рассматривает интеллект как условие контроля мотивации и реорганизации потребностно-аффективной сферы; Р. Зайонс отметил первичность аффективного компонента по отношению к собственно когнитивному; Р. Стернберг определяет интеллект как форму ментального самоуправления, строя на этом «триархическую теорию интеллекта», состоящую из трех субтеорий — компонента, контекста и опыта [11, с. 105 — 115].

В науке до сих пор продолжается спор о соотношении когнитивных и эмоциональных компонентов в волевой регуляции. Постановка вопроса о преобладании одного из них явля-

ется некорректной, так как соотношение между ними носит не количественный, но качественный характер. Решение этого вопроса должно заключаться в определении того и другого в общей системе, в общей структуре регулятивного механизма.

«Конечно, факт «единства аффекта и интеллекта» (Л. С. Выготский) не нуждается в особом обосновании в силу своей очевидности. Вопрос, однако, заключается в том, что это единство может выражаться в двух качественно разных формах: интеллект может контролировать влечения, высвобождая сознание из плена страстей, и интеллект может обслуживать влечения, погружая сознание в иллюзорный мир. Очевидно, что критерием интеллектуальной зрелости будет выступать готовность субъекта принимать любое событие таким, каковым оно является в своей объективной действительности, а также его готовность изменять исходные мотивы, создавая производные потребности, превращая цели в средства с учетом объективных требований деятельности и т. д. Напротив, низкий уровень интеллектуальной зрелости (как в случае явных когнитивных дефицитов, так и в случае функциональной блокады интеллектуальной деятельности под влиянием стресса, депрессии и т. п.), видимо, будет инициировать те или иные варианты защитного поведения на фоне бурной, хотя и весьма своеобразной интеллектуальной активности» [11, с. 108].

На наш взгляд, исследования проблемы воли и саморегуляции хорошо описываются в терминах концепции П. Я. Гальперина, который определял психику как ориентировочную деятельность. В рамках этой теории на легальный уровень могут быть выведены описанные выше представления, имплицитно содержащиеся во многих концепциях. И тогда неадаптивное и стратегически невыигрышное поведение должно рассматриваться с позиции неэффективной, недостаточно сформированной ориентировочной деятельности.

Характер регулятивной деятельности на разных уровнях интеллекта

Таким образом, можно утверждать, что именно интеллект позволяет личности найти оптимальную в данных условиях линию поведения, эффективность которого определяется адаптивными требованиями (не только к наличному моменту, но и к жизненной перспективе). Эффективными можно назвать такие ориентировочные действия, которые не только ведут к кратковременному успеху в узких рамках ситуации, но и способствуют продуктивному осуществлению более долговременных планов. Эффективной можно назвать такую регулятивную деятельность, которая отвечает условиям целостности и системности в пространственно-временной социальной перспективе (в данном случае имеется в виду целостность не теоретической концепции, а индивидуальной жизни и форм ее проявления). Интеллект дает человеку возможность осуществления принципиально новых для него форм деятельности (поведения) благодаря высшему типу научения — ориентировочной деятельности (через проработку внутреннего плана действия, пользуясь терминологией Я. А. Пономарева).

В условиях сниженных возможностей интеллекта личность вынуждена прибегать к более частным формам регуляции, сформированным стихийно, в виде стереотипов и шаблонов поведения, усвоенных на более низких уровнях научения. При этом нужно отметить, что стереотипизированными могут быть как формы поведения, проявляющиеся в определенных ситуациях, так и ценности, которыми руководствуется субъект при принятии волевого решения.

В упрощенном виде формирование системы ценностей можно свести к двум противоположным типам.

Когда уровень познавательных возможностей недостаточен, система ценностей формируется как сумма различных стереотипов и шаблонов, усвоенных от референтных людей без критического осмысления и сравнения. В этом случае она чаще всего носит достаточно противоречивый характер, и тогда сознание субъекта имеет фрагментарный, амбивалентный

характер. Человек в проблемной ситуации принимает решение, руководствуясь тем стереотипом, который быстрее всего актуализировался в силу тех или иных причин, например эмоциональных (см., например: Добраев Л. П., 1984), и поэтому в схожих по смыслу, но различных по времени, расположению или принадлежности ситуациям может руководствоваться противоположными ценностями (и наоборот), не замечая противоречивости своей позиции. Такая некритическая позиция способствует и тому, что человек усваивает частичные поведенческие реакции через подражание окружающим, при этом сигналом к их актуализации служит ситуация, имеющая внешнее сходство с копируемой. Такие поведенческие реакции можно назвать компенсаторными.

Во втором случае знакомство с ценностями референтных людей имеет продуктивный характер — они осмысливаются человеком, сравниваются, активно перерабатываются, или, как сказал бы Л. С. Выготский, «присваиваются». В этом случае система ценностей с годами становится более цельной, взаимосвязанной и непротиворечивой, и в этом процессе важную роль играют познавательные возможности человека, его компетентность разного уровня и типов — эмоциональная, коммуникативная, профессиональная, моральная, общекультурная и т. д. Причем компетентность должна пониматься не как информированность и осведомленность, а как некая организация ментального опыта в определенной сфере, благодаря которой принимается наиболее эффективное в данной ситуации решение, вписывающееся в общую жизненную позицию человека.

Сравнивая эти две формы управления своим поведением, два типа преодоления проблемных ситуаций, можно заметить, что второй тип необходимо охарактеризовать как адаптивный и гармоничный, а первый тип как компенсаторный, когда не работают общие интеллектуальные основания регуляции, они компенсируются случайными поведенческими стереотипами в каждой отдельной ситуации. Таким образом, получается схема: высокий уровень интеллектуальных способностей дает цельные и системные формы саморегуляции, низкий уровень рождает случайное приспособление к ситуации, имеющее компенсаторный характер.

Зависимость количества корреляционных связей в регулятивной сфере от уровня развития

Предложенная выше схема соотношения интеллектуальных и неинтеллектуальных форм саморегуляции подтверждается различными исследованиями, в которых отмечается, что с возрастом (и с уровнем развития) увеличивается количество корреляционных связей между характеристиками регулятивных процессов, измеряемых с помощью различных тестов [1; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12], в отличие от измерений интеллектуальных способностей, где количество корреляций уменьшается с возрастом и повышением их общего уровня. Этот показатель (количество корреляций) можно считать показателем независимости и организованности процесса. Интеллект, развиваясь по принципу системной дифференциации [7; 12], усложняется и дробится, его отдельные функции и операции становятся все более специализированными и независимыми, способными точнее обслуживать различные процессы. А регуляция как зависимая функция с возрастанием уровня развития делается более интегрированной и цельной, ее отдельные параметры становятся все прочнее связанными между собой, поскольку управляются единым системообразующим фактором — интеллектом. На низком уровне развития интеллект в гораздо меньшей степени управляет регуляцией, и поэтому ее показатели формируются в зависимости от многочисленных случайных факторов, которые, как мы предполагаем, носят компенсаторный характер. Поэтому корреляционные связи отличаются случайным характером, и в их организации не прослеживается никаких закономерностей.

Подводя итоги теоретического анализа проблемы, можно сделать следующие предварительные выводы, нуждающиеся в экспериментальной проверке: 1) показателем уровня сформированности регулятивных процессов может явиться количество корреляционных связей между отдельными характеристиками; 2) основной детерминантой повышения уровня саморегуляции является интеллект; 3) чем ниже интеллект (или одна из его составляющих, например коммуникативная компетентность), тем больше проявляется компенсаторный характер отдельных форм саморегуляции, а характер корреляционных связей может свидетельствовать о формах компенсации, что весьма ценно для проведения коррекционной работы с ребенком.

Эмпирическое исследование компенсаторных форм саморегуляции детей с речевыми нарушениями в коммуникативной сфере

Эмпирическое исследование динамики коммуникативной компетентности проходило в рамках коррекционно-развивающего обучения по разработанной И. А. Гришановой программе коррекционно-развивающего обучения в курсе изучения английского языка. Рассмотрение этого эксперимента в рамках данной статьи имеет своей целью показать, что основную роль в повышении регулятивных способностей ребенка в коммуникативной сфере играет интеллектуальная функция (коммуникативная компетентность), а неинтеллектуальные способы регуляции являются случайными формами, имеющими компенсаторный характер.

Исследование проходило в виде формирующего эксперимента, в соответствии с задачами, поставленными в диссертационном исследовании И. А. Гришановой. Формирующим воздействием являлось коррекционно-развивающее обучение по специально разработанной программе, основным отличием которой от традиционного подхода является стимулятивный характер, направленный на активизацию коммуникативной деятельности, или, как принято говорить в психотерапии, на ее фасилитацию. Чтобы достичь этого, психолог использует систему особых упражнений, благодаря специальной организации которых ребенок гораздо легче и свободнее проявляет себя в общении. В результате у него вырабатываются необходимые мотивации общения, происходит увеличение активности ребенка в этой области, повышение коммуникативной компетентности и, как итог, развитие чувства коммуникативной успешности, так необходимого для совершенствования речевых навыков.

До и после формирующего этапа в контрольной и экспериментальной группах проводилась диагностика коммуникативной успешности по ряду параметров.

Выбор методик для диагностики изменений в коммуникативной сфере в соответствии с общей целью исследования обусловлен определенными соображениями.

Как было показано в теоретической части, дети с различными нарушениями речи испытывают большие трудности в общении, причем эти трудности как объективного (сами нарушения), так и субъективного (чувство неполноценности) плана. Эти проблемы не могут не сказываться на учебной успешности, при этом возникает замкнутый круг: до тех пор, пока не удастся преодолеть речевые нарушения, дети будут испытывать проблемы в общении и в учебе, но речевые нарушения можно преодолеть только в деятельности, в речевой практике, а такая практика почти отсутствует из-за речевых проблем. Следовательно, эти дети оказываются в сложном положении, и одним из самых эффективных выходов для них может явиться такое занятие, в котором снимались бы их коммуникативные проблемы, хотя бы частично. Избавившись от этих проблем, дети будут чувствовать себя свободнее, их речевая деятельность активизируется, а значит, эффективнее будут решаться проблемы нарушений речи.

Курс занятий английским языком, предлагаемый нами, разрывает этот замкнутый круг за счет целесообразно организованной коммуникативной деятельности, в процессе кото-

рой, все усилия учителя направлены на создание ситуации коммуникативного успеха. Основными средствами для этого являются, во-первых, нулевая позиция в изучении речевого предмета, т. е. дети начинают этот курс без груза прошлых проблем, на равных позициях, а во-вторых, психологические средства фасилитации коммуникативных процессов. Учитель-психолог стремится построить занятия таким образом, чтобы создавать для детей ситуацию коммуникативного успеха.

Формально коммуникативная успешность определяется способностью человека адекватно строить социальные взаимодействия, чтобы удовлетворять свои коммуникативные потребности, т. е. иметь какое-то признание, быть интересным для окружающих, выстраивать необходимые отношения и привязанности, добиваться в общении осуществления целей.

Среди различных способов, так или иначе фиксирующих коммуникативную успешность, практически нет относительно адекватных методик для изучения этого вопроса у детей. Исключение, пожалуй, составляет методика социометрии для определения уровня социального признания, впервые предложенная Дж. Морено.

Но кроме признания существуют и другие проблемы, например необходимость добиваться цели в общении или конструктивно преодолевать трудные моменты, а также саморегулятивные процессы. Опросники в основном ориентированы на взрослых, на их мыслительно-рефлексивные возможности. Поэтому для детей фактически остаются только такие методы, как наблюдение (и экспертная оценка, которая является одной из форм его выражения), а также проективные методики, в которых чаще всего фиксируются не прямые параметры, относящиеся к коммуникативной успешности, а косвенные, характеризующие самочувствие ребенка в изучаемой ситуации, так как именно самочувствие является основной характеристикой адекватно протекающей деятельности. Показателями плохого самочувствия могут являться неуверенность в себе, тревожность, чувство неполноценности, депрессия, различные фрустрации и страхи. Коммуникативный успех, напротив, сопровождается повышением уровня комфортности ребенка в ситуации общения (например, проверка знания или общение со сверстниками) и в целом. Поэтому экспериментальная проверка наличия или отсутствия коммуникативного успеха должна включать в себя измерение не только возможностей и способностей ребенка, но и его самочувствия. В этом случае необходимо показать, что измеряемые с помощью проективных методик характеристики действительно имеют отношение к коммуникативной, а не к какой-либо другой деятельности, т. е. они должны или совпадать с ней по времени, или как-то иначе быть с ними связанными. Мы руководствовались следующими соображениями: речевое нарушение — это очень сильный фрустрирующий фактор, в этом смысле его можно назвать основным каузальным фактором «критериального поведения» ребенка¹, т. е. коммуникативные проблемы, возникающие по причине речевых нарушений, не могут не сказываться на поведении и самочувствии ребенка, они действуют в течение всего времени, пока ребенок их имеет, поэтому не могут не влиять на его общее состояние. Но у каждого ребенка они могут иметь различные формы воплощения и компенсации, поэтому необходимо исследовать те характеристики, в которых может проявиться данная проблема. Таким образом, получаемые характеристики можно описать одним термином — «коммуникативные проблемы», или «форма отреагирования на коммуникативные проблемы».

В соответствии с целями исследования выявления этих характеристик нами были выбраны следующие методики: модифицированная методика Г. С. Трофимовой «Измерение уровня коммуникативной компетентности»; социометрия; «Дом, дерево, человек» в интерпретации Р. Ф. Беляускайте, поскольку наиболее показательным параметром для выявления

¹ Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева. М., 1996. С. 106.

отклонений от нормального самочувствия является тревожность, как общая, так и ситуативная; тест школьной тревожности Филлипса; тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен). Выявление разнообразных видов тревожности поможет также выдвинуть предположения относительно индивидуальных особенностей и общей специфики отношения детей с речевыми нарушениями к своей проблеме. Такая информация позволит оптимизировать взаимодействие преподавателя, психолога, логопеда с ребенком.

В основном эксперименте, который проходил в 1997/98 учебном году, в общей сложности принимали участие 80 учеников первых классов г. Ижевска, которые составили несколько групп.

В первую и вторую группы вошли дети, имевшие речевые нарушения, которые были выявлены и зафиксированы логопедом. Первая группа, отобранная из детей школы № 81, выступила в качестве экспериментальной, вторая, составленная из детей школы № 49, — в качестве контрольной.

Для более глубокого анализа результатов исследования проводились также в двух дополнительных (сравнительных) группах. В первую сравнительную группу вошли дети, которые учились в обычном I классе школы № 81, там были дети как с речевыми нарушениями, так и без них.

Во вторую сравнительную группу вошли дети лицейского класса школы № 41. Необходимость такого сравнения продиктована следующими соображениями: эффективность коррекционного воздействия должна определяться не столько сдвигами относительно исходного уровня, что измеряется сравнением контрольной и экспериментальной групп, сколько близостью результатов к норме, т. е. к обычным детям.

В двух сравнительных группах диагностика проводилась по всем параметрам, кроме коммуникативной компетентности по Г. С. Трофимовой.

Модифицированная методика Г. С. Трофимовой — это система из 15 шкал, представляющих собой вопросы-описания характеристик, связанных с коммуникативной компетенцией: 5 вопросов ориентированы на когнитивную сферу, они предназначены для выявления знаний детей о собственных коммуникативных проблемах, 5 вопросов связаны с выявлением поведенческих характеристик и 5 вопросов — с особенностями эмоционально-регулятивной сферы.

Модификация методики, использованная в данном исследовании, имеет два варианта: для экспертной оценки и для самооценки. К каждому варианту (для экспертов и для детей) были составлены соответствующие инструкции по заполнению. В качестве экспертов выступали учителя, логопед, психолог, которые занимались с детьми (3 человека).

Результаты, полученные с помощью данной методики, усреднялись для удобства обработки. Конечные результаты представлены в виде трех шкальных оценок экспертов и трех самооценочных параметров.

Рисунок «Дом, дерево, человек» обрабатывался по схеме Р. Ф. Беляускайте, в которой предлагается фиксировать 8 характеристик — незащищенность, общая тревожность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, трудности общения, депрессивность. По тесту тревожности Филлипса выявлялись переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх несоответствия ожиданиям окружающих, низкая сопротивляемость стрессу, проблемы в отношениях с учителями. И по тесту тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), где ребенку нужно было выразить свое отношение к происходящему на картинке с помощью выбора выражения лица, изображенного на рисунке, фиксировалось общее количество выборов эмоционально-негативных рисунков, затем высчитывался индекс тревожности. Этот тест можно считать тестом социальной тревожности, так как в нем в основном обыгрываются социальные ситуации.

Все получаемые характеристики обрабатывались статистически -сравнивались результаты экспериментальной группы до и после формирующего этапа по t-критерию для зависимых переменных и результаты экспериментальной группы с результатами контрольной и сравнительных групп как до, так и после формирующего этапа по t-критерию для независимых переменных.

Кроме того, был проведен корреляционный анализ результатов внутри каждой группы для выяснения специфики организации коммуникативных характеристик в зависимости от типа группы.

Результаты социометрии некорректно было сравнивать с другими параметрами, так как она проводилась в различных классах (там, где учатся эти дети) и в количественном выражении зависит от количества детей в классе. Поэтому сравнение производилось только по динамике изменения общей популярности каждого ребенка.

Обсуждение результатов

Полученные данные однозначно свидетельствуют, что уровень коммуникативной компетентности детей в экспериментальной группе вырос больше, чем в контрольной и сравнительных группах, значимо изменились в лучшую сторону также социометрические показатели и характеристики общего состояния детей, полученные с помощью проективных методик и теста Филлипса (после эксперимента эти показатели в контрольной группе сравнились с такими же показателями в лицейском классе). Таким образом, можно констатировать повышение уровня коммуникативной компетентности и улучшение саморегуляции в социальной сфере, что отразилось на общем уровне коммуникативной успешности.

Сравнивая характер корреляционных связей в экспериментальной, контрольной, а также в двух сравнительных группах до и после эксперимента, можно проследить зависимость формы саморегуляции от уровня коммуникативной компетентности (как показателя уровня интеллектуального управления саморегуляцией в данной сфере).

Самым главным результатом корреляционного анализа можно считать увеличение общего количества связей в группе после экспериментального курса. Для понимания этого феномена, а также для более точной интерпретации мы предлагаем придерживаться следующего объяснительного механизма (описанного выше на обобщенном уровне):

а) известно, что чем выше уровень развития ребенка, тем больше связей наблюдается в его регулятивных характеристиках, относящихся к коммуникативной сфере. Это подтверждается результатами различных исследований [12, с. 271]². Уровень развития в нашем исследовании может определяться коммуникативной компетенцией, оцененной экспертами. Увеличение общего количества корреляционных связей в экспериментальной группе после формирующего этапа объясняется повышенным уровнем коммуникативной компетентности. В нашем случае наибольшее количество связей имеет лицейский класс, а в контрольной группе в течение эксперимента количество связей не увеличилось, хотя их характер изменился, что также подтверждает наше предположение;

б) характер связей в группах определяется характером решения коммуникативных проблем. Дети с более высоким уровнем компетентности решают коммуникативные проблемы с помощью неких общих коммуникативных способностей, коммуникативной компетентности, поэтому в их корреляционной плеяде большинство характеристик связаны между собой, так как имеют общую природу. Дети с более низким уровнем коммуникативной компетентности в каждой сложной ситуации вынуждены прибегать к различным компенсатор-

² Проблемы, связанные с социальной успешностью и преодолением социальных страхов и тревог, тоже можно отнести к регулятивным.

ным механизмам, а так как эти механизмы актуализируются в зависимости от ситуации, то и корреляционные связи будут носить ситуативный, т. е. фактически случайный, характер.

В нашем случае это выглядит таким образом: если до занятий каждый ребенок пытался справиться со своими проблемами по-своему, причем каждая из измеряемых коммуникативных проблем решалась отдельно, компенсаторным путем, на что затрачивались большие усилия, то благодаря занятиям дети нашли общее средство решения — коммуникативные возможности. В контрольном классе нарастания количества связей не наблюдается, изменился только их характер, что вполне объяснимо с точки зрения компенсаторных механизмов — в каждый момент времени используется такой механизм, который подходит к данной ситуации, но не отражает сути проблемы.

Специфику компенсаторного решения проблем можно проследить, анализируя отдельные связи, полученные с помощью дополнительных методик. Предположения о компенсации помечены (К).

До формирующего этапа в экспериментальной группе прослеживались следующие связи:

1. Общая тревожность — трудности общения. Связь отрицательная и довольно парадоксальная, логичнее было бы предположить, что большие трудности в общении должны сопровождаться высокой тревожностью, но здесь обратный эффект, причем и то и другое достаточно сильно выражено. Наиболее рациональное объяснение этого, на наш взгляд, — компенсация проблем. Можно предположить, что дети, имеющие трудности в общении, настолько на них сосредоточены, что на тревожность у них уже не остается возможностей. (К)

2. Недоверие к себе — страх самовыражения. Здесь скорее всего можно предположить причинно-следственную связь, т. е. недоверие к себе рождает страх самовыражения.

3. Чувство неполноценности — депрессивность. Эта связь свидетельствует о том, что неполноценность осознается детьми и ведет к депрессии.

4. Враждебность — фрустрация потребности в достижении успеха, отрицательная связь, явная компенсация, причем уровень враждебности невысок, возможно, что наличие чувства враждебности иногда играет положительную роль в качестве средства устрашения для других и позволяет ученику добиться своей цели в отсутствие других возможностей (имеются в виду коммуникативные способности, если их нет, то любые другие средства хороши). Если цель достигается, фрустрация становится меньше. Можно сказать, что те дети, которые научились добиваться своей цели за счет враждебности, меньше испытывают чувство враждебности. (К)

5. Проблемы в отношениях с учителями — переживание социального стресса и фрустрация потребности в достижении успеха. Для детей социальный стресс и фрустрация связаны с учителями, т. е. объектами социальной потребности ребенка являются учителя, а не сверстники. Для начальной школы это может быть объяснено возрастными особенностями.

6. Общая тревожность в школе — страх проверки знаний и низкая сопротивляемость стрессу. Ситуация проверки знаний у детей с речевыми нарушениями чаще всего вызывает стресс, а низкая сопротивляемость ему повышает и без того высокую тревожность.

7. Трудности в общении — переживание социального стресса, отрицательная связь должны трактоваться как срабатывание защитных механизмов, особенно в комплексе со связью «общая тревожность — трудности общения». (К)

8. Страх самовыражения — страх проверки знаний. Эта связь должна настораживать. Получается, что самовыражение для этих детей возможно лишь через учебу, конкретнее — через демонстрацию знаний. Это то, что принято называть «фрустрация на фрустрирующем факторе». (К)

Итак, многие связи действительно объяснимы только компенсаторными механизмами. Таким же образом можно проследить связи в контрольной группе. Они также носят достаточно случайный характер и отражают специфику решения коммуникативных проблем в

данном классе. Для краткости отметим только нелогичные связи и дадим их общую характеристику:

Высокий уровень «страха не соответствовать ожиданиям окружающих» отрицательно связан с «недоверием к себе» (чем выше страх, тем ниже недоверие к себе). Такую связь можно истолковать как защитную, как приписывание ответственности за несоответствие ожиданий внешним обстоятельствам: «я не виноват, что от меня ждут того, чего не должно быть».

«Страх самовыражения» связан со «страхом ситуации проверки знаний», как у экспериментальной группы. То есть, как и там, самовыражение для этих детей возможно лишь через учебу, конкретнее — через демонстрацию знаний.

«Страх самовыражения», кроме того, отрицательно связан и с общей социальной тревожностью по тесту Теммла. Если учесть относительно невысокий уровень первого, получается, что чем выше общая тревожность, тем ниже страх самовыражения. Оптимальной интерпретацией здесь было бы предположение, что общая социальная тревожность не влияет на способности к самовыражению, что дети находят возможности выразить себя через неречевые виды деятельности, однако такое предположение весьма сомнительно, поэтому скорее всего происходит вытеснение.

Общая тревожность по рисунку «Дом, дерево, человек» связана отрицательно с проблемами в отношениях с учителями. Имея в виду, что и та и другая характеристики выражены достаточно высоко, можно проинтерпретировать так: у тех детей, которые испытывают проблемы в отношениях с учителями, общая тревожность невысока, а те, у кого таких проблем нет, отличаются высокой тревожностью. Конечно, тревожность может быть обусловлена массой факторов, в том числе общением со сверстниками, но в любом случае проблемы в отношениях с учителями, с одной стороны, не могут не повышать тревожности, а с другой — указывают на вероятность пристрастного отношения учителя к детям. В связи с этим учителя стараются более мягко, лояльно взаимодействовать с теми детьми, у которых повышена общая тревожность. Ничего плохого в этом нет, и даже наоборот, но для нас важно, что эта связь тоже не отражает закономерных зависимостей в коммуникации, а является частным случаем отношений «ученик — учитель».

Кроме этих связей можно отметить изоляцию показателя «трудности в общении», что свидетельствует о том, что тревожность, вызываемая речевыми нарушениями, осложняется другими факторами, скорее всего многими.

Сравнивая экспериментальную и контрольную группы (до формирующего этапа), можно заметить, что и в той, и в другой группе по четыре нелогичные связи, характеризующие нами как компенсаторные. Сходство, кроме того, в связи «страха самовыражения» и «страха ситуации проверки знаний». Видимо, речевая форма деятельности и особенно самая актуальная для школьников — демонстрация знаний — являются символом самовыражения, на ней сосредоточены соответствующие усилия, это барьер, который нужно «взять». Количество связей — примерно одинаковое, в экспериментальной группе — 10, в контрольной — 11. Специфика связей в группах может быть описана общей формулировкой «случайные, закономерные связи, отражающие компенсаторный характер решения коммуникативных проблем».

После формирующего этапа в экспериментальной группе количество связей возросло до 17, что свидетельствует о повышении уровня саморегуляции (см. выше), а в контрольной — осталось прежним, хотя их характер изменился и в той, и в другой группе. Количество нелогичных связей в экспериментальной группе нулевое, если не считать, что страх самовыражения вызван ситуацией проверки знаний, но теперь он связан еще и общей школьной тревожностью, что позволяет предположить, что он носит характер преодоления препятствия. Кроме того, в экспериментальной группе связи стали отражать более общие закономерности. Общая тревожность в школе оказалась зависимой от страхов несоответствия ожиданиям.

ям окружающих, самовыражения и проверки знаний, а также от низкой, но не очень сопротивляемости стрессу. Социальная тревожность связана с конфликтностью, враждебность осталась в изоляции и т. д.

В контрольной группе явно нелогичны отрицательные связи страха самовыражения с трудностями в общении и с конфликтностью. Можно констатировать, что уровень регуляции не повысился, а компенсации остались, только стали немного иными.

В обычном классе (первая сравнительная группа) нелогичными являются следующие связи:

1. Отрицательная связь конфликтности и страха не соответствовала ожиданиям окружающих. Трудно сказать, есть ли тут причинная зависимость, и если есть, то скорее всего повышенная конфликтность ведет к снижению страха не соответствовать ожиданиям, так как конфликтность выражена достаточно сильно, а страх — нет. Кроме того, связь фрустрации потребности в достижении успеха с проблемами в отношениях с учителями может быть проинтерпретирована как узкое понимание детьми успеха: успех связывается только с учителем.

2. Трудности в общении повышают враждебность детей, скорее всего, срабатывает проекция. Общая картина решения коммуникативных проблем может быть описана так: трудности в общении и незащищенность ведут к чувству неполноценности и депрессии, при этом враждебность рождает конфликтность, а та, в свою очередь, проявляется в снижении страха не соответствовать ожиданиям окружающих, — возможно, агрессивность, проявляющаяся в конфликте, снижает этот страх.

3. Тревожность в школе закономерно связана с низкой сопротивляемостью стрессу, со страхом проверки знаний и страхом не соответствовать ожиданиям, в котором, в свою очередь, как в зеркале отражается страх самовыражения, в данной группе возможного лишь в социальной ситуации.

В этой группе 15 связей, т. е., несмотря на то, что по уровню выражения коммуникативных проблем эта группа примерно похожа на экспериментальную, по количеству и по типу связей она может быть охарактеризована все же как более благополучная.

В лицейском классе — 35 связей. Из них явно нелогичными выступают три:

1) отрицательная связь недоверия к себе и общей тревожности. Поскольку и то и другое фактически мало выражено, связь может свидетельствовать о том, что недоверие к себе является как бы чувством бдительности, настороженностью, которая помогает решить проблемы и потому способствует снижению тревожности, а повышенная тревожность может заслонять собой недоверие;

2) трудности в общении, в отличие от экспериментальной и контрольной групп, связаны с низкой сопротивляемостью стрессу, причем отрицательно. Таким образом, чем больше сопротивляемость стрессу, тем выше трудности в общении. Чуть менее проблемной представляется связь враждебности с проблемами в отношениях с учителями, причем враждебность рождается от трудностей в общении и от незащищенности;

3) высокий уровень проблем в отношениях с учителями сочетается с низким уровнем враждебности. Настороженность вызывает сам факт такой связи — что может объединять эти показатели?

Обобщив результаты экспериментального исследования, можно заключить, что повышение уровня коммуникативной компетентности (которое мы рассматриваем как интеллектуальную функцию) детей с речевыми нарушениями, достигнутое благодаря специально разработанному коррекционно-развивающему обучению, способствует улучшению саморегуляции в социальной сфере. Если до эксперимента саморегуляция осуществлялась в основном на компенсаторном уровне, то после эксперимента — на уровне более высокой компетентности, о чем свидетельствует увеличение количества связей между показателями.

Более адекватное, чем до эксперимента, решение коммуникативных проблем характеризуется уменьшением количества компенсаторных механизмов регуляции социальных проблем и сопровождается преодолением неуверенности в себе, снижением тревожности и депрессии, существенным снижением уровня бессознательной глубинной тревожности, выявляемой с помощью проективных методик.

В заключение сделаем общий вывод. Увеличение количества корреляционных связей между характеристиками регулятивных процессов может служить показателем высокого уровня саморегуляции, обусловленного повышением компетентности, а случайный характер этих связей при низком уровне регуляции является отражением компенсаторных механизмов решения отдельных проблем.

Литература

1. Азаров В. Н. Структура импульсивного и рефлексивно-волевого стилей действия // Вопросы психологии. 1988. № 3.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.; Ростов н/Д, 1999.
3. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.
4. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
5. Конопкин О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. 1995. № 1.
6. Корнилов А. П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1.
7. Луковников Н. Н. Нарастание дифференциации как закономерность развития психологических процессов // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 1.
8. Макарушкина М. А., Эйдман Е. В., Иванников В. А. Проблема воли в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1988. № 3.
9. Миславский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1988. № 3.
10. Баранов А. А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога. Ижевск, 1997.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997.
12. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М., 1997.