

15  
Г-15

На правах рукописи

ГАЛАЖИНСКИЙ Эдуард Владимирович

**Психическая ригидность как  
индивидуально-психологический  
фактор школьной дезадаптации**

*19.00.07 - Педагогическая психология*

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Томск - 1996

Работа выполнена в Институте образования Сибири, Дальнего Востока  
и Севера РАО.

- Научный руководитель: - член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Г.В.Залевский.
- Официальные оппоненты: - доктор психологических наук, профессор  
В.Г.Леонтьев.  
- кандидат психологических наук  
И.Я.Стойнова
- Ведущее учреждение: - Санкт-Петербургский государственный университет

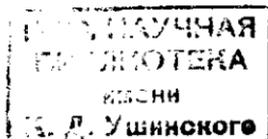
Защита состоится 21 июня 1996 г. в 10<sup>00</sup> на заседании Диссертационного совета К.018.20.01 по присуждению ученой степени кандидата психологических наук при Институте образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО по адресу: 634050, г. Томск, ул. Герцена, 68.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института

Автореферат разослан «20» мая 1996г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат педагогических наук

Парипко О.А.



С.С.К

96-16601

15  
Г 15

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность проблемы.** При переходе ребенка из дошкольного учреждения в начальную школу испытанию оказывается подверженным привычный образ жизни практически каждого первоклассника. Ускорение темпа жизни, введение различных образовательных инноваций, повышение учебных требований приводят к росту тревожности, напряженности, появлению школьной дезадаптации детей (С.М.Громбах, 1988; В.Е.Каган, 1995; И.В.Крук, 1995). Последнюю стоит рассматривать как одну из форм гораздо более широкого явления - дезадаптации социальной: для ребенка становится невозможным осуществление своей позитивной социальной роли в конкретных микросоциальных условиях. Это зависит не только от тех или иных характеристик конкретной ситуации, но и от способности ребенка соответствовать вполне определенным требованиям данной конкретной ситуации. Для первоклассника - это требования ситуации обучения в общеобразовательной школе: в ее стенах он проводит значительную часть своей жизни. Но при этом оказывается, во-первых, что не все школьники обладают способностями соответствовать тем требованиям, которые предъявляются к ним по ходу их обучения. Например, некоторые дети не могут быстро переключаться с одного учебного задания на другое, им трудно заводить новые знакомства в классе, они долго переживают обиду и т.д., что приводит зачастую такого ребенка к школьной дезадаптации. И хотя проявления школьной дезадаптации в начальной школе имеют наиболее мягкие формы, ее последствия для социального роста личности оказываются наиболее губительными (Кумарина Г.Ф., 1995). Во-вторых, и сама школа не всегда готова принять ребенка и помочь ему адаптироваться к учебному процессу. Господствовавший долгие годы взгляд на школу как на источник исключительно благотворных, положительных влияний все более уступает место обоснованному мнению, что для значительного количества учащихся школа (особенно современная) становится зоной риска.

К числу факторов, отрицательно влияющих в школе на развитие ребенка, можно отнести: несоответствие школьного режима санитарно-гигиеническим условиям обучения и возрастным особенностям темпа учебной работы в гетерогенном классе; экстенсивный характер учебных нагрузок; преобладание отрицательной оценочной стимуляции; конфликтный характер отношений в семье, формирующийся на основе

учебных неудач ребенка и т.д. Не все дети имеют внутренние ресурсы, необходимые для того, чтобы успешно справиться с возникшим психологическим кризисом. По данным Н.В. Самоукиной (1993) с началом обучения в школе у 30% детей возникают специфические реакции: страхи, агрессивность, истерические реакции, повышенная слезливость, заторможенность, гиперактивность, тревожность и т.д. В психотерапевтической помощи в связи с психогенной школьной дезадаптацией нуждаются от 15 до 20% учащихся (Бурменская Г.Н., 1990). По данным обследования детей младшего школьного возраста Томской области, лишь у 31,7% всех обследованных детей не было обнаружено каких-либо признаков нарушения здоровья, 29,4% составили школьники с повышенным риском возникновения нервно-психических расстройств, у 38,9% обследованных детей были выявлены те или иные формы нервно-психических расстройств (Борзов С.П., Положий Б.С., 1993).

Перед психологами, врачами, педагогами и социальными работниками встает вопрос ранней диагностики возможных форм нарушения поведения и необходимости выработки критериев прогноза психологической адаптации ребенка к начальной школе (Иовчук Н.М., Ссверный А.А. 1995). В настоящее время происходит становление системы психологической службы в образовании и появляется возможность проведения в ее рамках мероприятий, направленных на диагностику, коррекцию и профилактику дезадаптивного поведения, что, в свою очередь, требует адекватного психологического инструментария.

На наш взгляд, актуальным, в настоящее время, является и изучение тех интраличностных особенностей ребенка, которые опосредуют его дезадаптивное поведение. Без этих особенностей в структуре личности ребенка все остальные факторы в значительной мере теряют свою разрушительную силу (Гершиц А.А., Данилова Л.Ю., Киреева И.П., 1995). Особый интерес, в этой связи, вызывает изучение психической ригидности, понимаемой как трудность коррекции программы поведения в целом или ее отдельных элементов в связи с объективной необходимостью и разной степенью осознания и принятия этой необходимости (Г.В. Залевский, 1993). В современной психологической литературе отсутствуют работы, изучающие психическую ригидность в числе интраличностных факторов связанных с процессами адаптации учащихся к начальной школе.

**Цель исследования.** Изучить особенности адаптации к школе учащихся младших классов в связи с представленностью в структуре их личности психической ригидности.

**Гипотеза исследования.** В основу исследования было положено предположение о том, во-первых, что между успешностью адаптации ребенка к школе и уровнем психической ригидности в структуре его личности существует обратная зависимость: чем более выражена ригидность, тем менее успешна адаптация, и, во-вторых, высокая психическая ригидность в структуре личности первоклассника является прогностически неблагоприятным фактором его адаптации на весь период обучения в начальной школе.

Для реализации поставленной цели, а также проверки выдвигаемой гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

1. Изучить особенности школьной дезадаптации учащихся начальных классов;
2. Изучить в поперечно-срезовом и лонгитудинальном исследовании особенности проявления психической ригидности у учащихся 1-3 классов;
3. Выявить характер взаимосвязи между школьной адаптацией учащихся начальных классов и уровнем психической ригидности в структуре их личности в целом и в возрастной динамике;
4. Разработать программу ранней диагностики психической ригидности и школьной дезадаптации младших школьников.

**Объект исследования:** учащиеся начальных классов (1-3 кл.) средней школы №49 г. Томска в количестве 269 человек (138 мальчиков и 131 девочка; возраст - 7-9 лет).

**Предмет исследования:** особенности взаимосвязи психической ригидности и адаптации к школе учащихся начальной школы в возрастной динамике.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования использовались следующие **методы**: модифицированный вариант шкалы Актуальной ригидности, шкалы Ригидность как состояние и Симптомокомплекс ригидности родителей Томского опросника ригидности, Унификации изображений предметов с переключением (Г.В.Залевский, 1993). Опросник оценки уровня невротизации детей /заполняется родителями/ (А.И.Захаров, 1993). Карта дезадаптации Стотта (1968) /заполняется учителем и содержит 16 синдромов отклоняющегося поведения ребенка/, Метод цветовых выборов (М.Люшер в адаптации Л.Н.Собчик, 1992), Цветовой тест отношений (Смирнягина О.С., Эткинд А.М., 1991), Опросник тревожности (Г.Я.Кудрина - А.М.Прихожан, 1992), Метод изучения самооценки Дембо-Рубинштейн (1986).

**Научная новизна** работы состоит: а) в использовании поперечно-срезового метода исследования в сочетании с лонгитюдинальным; б) в выявлении синергических взаимосвязей между психической ригидностью и особенностями адаптации ребенка к начальной школе; в) в получении новых данных по микроонтогенетической динамике психической ригидности и выявлении ее некоторого оптимума, необходимого для успешной адаптации ребенка к школе; г) в разработке программы ранней психологической диагностики психической ригидности и выработке на ее основе критериев прогноза дезадаптивных форм поведения ребенка в начальной школе.

**Теоретическая значимость** работы. Выявлены как общие закономерности взаимосвязей психической ригидности и особенностей адаптации ребенка к начальной школе, так и микроонтогенетическая (от 1 к 3 классу) динамика указанных взаимосвязей. Выявлены в половозрастной динамике особенности школьной дезадаптации в группах чрезмерно- и низкоригидных детей. Полученные результаты делают оправданным сочетание поперечно-срезового и лонгитюдинального методов и дают возможность не только понять некоторые закономерности взаимосвязи психической ригидности и дезадаптивного поведения, но и с учетом этих закономерностей строить прогноз психологической адаптации ребенка к школе (с момента поступления и на все время обучения в начальных классах).

**Практическая значимость** диссертационного исследования состоит в том, что на основании проделанной работы были обоснованы и предложены рекомендации для психологов и педагогов по диагностике психической ригидности и дезадаптивного поведения в младшей школе. Предложены критерии прогноза адаптации ребенка к учебной деятельности. Проведенное лонгитюдинальное исследование выявило основные тенденции дезадаптивного поведения в группах чрезмерно- и низкоригидных детей, что позволяет начать ранее применение системы коррекционных и профилактических мероприятий. В тоже время, использование мониторинга позволяет оценить адаптивные возможности каждого конкретного ребенка, и в случае необходимости своевременно предложить для него индивидуальную психокоррекционную программу.

**Основные положения, выносимые на защиту**, могут быть сформулированы следующим образом:

1. Психическая ригидность является одним из интраличностных факторов, негативно обуславливающих особенности адаптации ребенка к школе: дезадаптивное поведение у детей с чрезмерным уровнем

психической ригидности выражено в большей степени, чем у детей с низким уровнем психической ригидности.

2. Проявления школьной дезадаптации в группах чрезмерно- и низкоригидных детей имеют свои специфические особенности.

3. Комплексное использование предлагаемых психодиагностических методов позволяет осуществлять раннюю диагностику у детей психической ригидности, давать прогностическую оценку их психологической адаптации к школе и разрабатывать на ее основе систему профилактических и психокоррекционных мероприятий, направленных на предотвращение дезадаптивного поведения.

**Надежность и достоверность** данных, полученных в работе, обеспечивается применением комплекса апробированных и валидизированных методик. Для расчета статистических показателей достоверности различий использована программа Statgrafic's. Проведен содержательный анализ данных, выявленных на достаточно репрезентативной выборке испытуемых.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись в процессе экспериментальной работы в муниципальной средней школе №49 г.Томска, а также в курсе лекций и семинарских занятий по практической психологии на Отделении психологии Томского государственного педагогического университета. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии ТГПУ и Отдела психологических проблем образования Института образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО, на Вторых Сибирских педагогических чтениях (Томск), конференциях "Психологическая помощь населению", "Проблемы психологической готовности детей к школе" и "Актуальные проблемы психологической антропологии"(Томск).

Основные идеи и научные результаты отражены в 9 публикациях по теме исследования.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обоснована актуальность избранной темы диссертации, определены предмет, объект, цель и методы исследования, сформулированы задачи исследования, показаны теоретическая новизна и практическая значимость результатов работы.

**Первая глава** - "Школьная дезадаптация и психическая ригидность в современной отечественной и зарубежной психологии" посвящена теоретическому анализу основных работ отечественных и зарубежных исследователей по данной проблеме.

**В параграфе 1.** "Изучение адаптации ребенка к школе" рассматривается социально - психологическая адаптация как сложная система приспособительных мероприятий, направленных на овладение новыми общественными формами деятельности, и связанная прежде всего с изменением статуса ребенка. Социально-психологическая адаптация не исключает биологических и физиологических форм приспособления, а видоизменяет и опосредует их, включая в себя как регулируемый и модифицируемый ею внутренний элемент (Дичев Т.Г., 1976; Турусбеков Б.Т., 1981).

Начало обучения в школе ведет к кардинальным изменениям в жизни ребенка и во многих отношениях представляет собой стрессовую ситуацию. Школа предъявляет новый, усложненный круг требований к психической деятельности ребенка. Положительный эффект приспособления ребенка к школе сказывается в достижении относительного соответствия поведения требованиям новой среды и обеспечивается психологической готовностью к выполнению стоящих перед ребенком задач.

Под социально-психологической дезадаптацией понимается нарушенное взаимодействие индивидуума со средой, которое характеризуется невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям и запросам (А.А.Северный, 1995; Н.М.Иовчук, 1995).

Большинство работ по проблеме социально-психологической адаптации проводилось до последнего времени в рамках социологических и педагогических исследований (Л.И.Божович, 1968, 1972; Брудный В.И., 1975; Зотова О.И., 1977). К формальным критериям адаптации детей к школе обычно относят успешность обучения и дисциплинированность

(Жариков Н.М., 1983). Г.Л.Исурина и соавт. (1976) в группу дезадаптированных школьников включают детей, испытывающих затруднения в общении со сверстниками или учителями, т.е. с нарушением социальных контактов. Важное значение в исследовании процесса адаптации придается анализу эмоциональных проявлений. Новые требования, подчас превосходящие возможности ребенка, изменяют состояние эмоциональной сферы, вызывая неспецифическую, стрессовую реакцию организма, вплоть до возникновения пограничных нервно-психических расстройств (В.Я.Семке, 1988). Анализу причин, вызывающих школьную дезадаптацию, посвящен целый ряд медико-психологических и психиатрических исследований (А.Е.Личко, 1983; В.В.Ковалев, 1984). Привлечение внимания медицины к проблемам школьной дезадаптации связано со смещением акцентов с терапии нервно-психических заболеваний на их предупреждение.

В литературе существуют различные толкования термина "школьная дезадаптация", как: "нарушение приспособления личности школьника к сложным меняющимся условиям обучения в школе" (М.Ш.Вроно, 1984); "нарушение приспособления к обучению" (В.В.Ковалев, 1984); "нарушение поведения, при котором дети с нормальным интеллектом, не страдающие прогрессирующим психическим заболеванием, отказываются от обучения и посещения школы" (Волков Н.С., 1991). В.Е.Каган (1995) понимает школьную дезадаптацию как "создаваемую многомерными и многоуровневыми отношениями невозможность для ребенка найти в пространстве школьного обучения "свое место", на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя свою идентичность, потенции и возможности для самореализации и самоактуализации". По данным разных авторов, школьная дезадаптация на первом году обучения представляет распространенную проблему, которая касается в той или иной степени от 30 до 70% первоклассников (Г.В.Скобло, А.О.Дробинская, 1995).

Под школьной дезадаптацией мы подразумеваем некоторую совокупность признаков, свидетельствующую о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации, а именно, ситуации школьного обучения. Усвоение этих требований или овладение новой ситуацией в целом по ряду причин затруднено или, в крайних случаях, невозможно. Такими внешними признаками школьной дезадаптации выступают плохая успеваемость, слабое усвоение новых социальных норм, замкнутость, депрессивные тенденции, дисциплинарные нарушения, которые могут

встречаться как в совокупности, так и по отдельности. Факторами риска возникновения школьной дезадаптации могут являться как внутренние причины (органическая патология центральной нервной системы) так и внешние (неблагоприятные социокультурные условия дошкольного воспитания), но все они опосредуются через личность ребенка (Н.С.Кантонистова, 1988; Г.В.Залевский, И.Я.Стоянова, 1992; И.А.Коробейников, А.Н.Струкова, 1995; В.Е.Каган, 1995). При этом формирующиеся в ее структуре способы осуществления социальных взаимодействий, тесно связанные с характером и качеством усвоения социальных норм, с уровнем самооценки и самосознания, одновременно и определяют, и отражают особенности адаптации ребенка. Изучению психической ригидности как одной из таких, опосредующих адаптацию ребенка к школе интраличностных характеристик, и посвящено наше исследование.

### **Параграф 2. "К феноменологии психической ригидности".**

В психологию термин "психическая ригидность" (от лат. *rigiditas* - негибкий, жесткий, окостенелый) перешел из физики (Lewin, 1935; Cattell, 1949), где им обозначают свойство тел сопротивляться изменению их формы. Противоположное ригидности свойство чаще всего обозначается термином "флексibilität". Многими авторами психическая ригидность понимается как (относительная) неспособность личности в случае требований объективной ситуации "изменить свою психическую установку" (Waggen, 1934), "реагировать на новую ситуацию" (Wand, 1955), "поставить себя на место другого человека" (Bonner, 1961), "переструктурировать способы поведения" (Cattell, 1964), "усвоить новые средства приспособления", "корректировать программу деятельности" (Давыдов В.В., 1983). Таким образом, психическая ригидность определяется преимущественно через категорию способностей - "индивидуально-психологических особенностей личности, являющихся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности" (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1985). Часть авторов пытается определить психическую ригидность через то, что лежит, по их мнению, в основе "неспособности к изменению". Они определяют ее как "приверженность к неадекватному способу выполнения задания" (Goldstein, 1943), "тенденцию придерживаться привычного" (Buss, 1952), "привязанность к неадекватному способу поведения" (English a. English, 1959). Некоторые исследователи указывают на то, что даже при наличии соответствующих способностей личность может не реагировать на требования объективной среды и в силу своего

нежелания "упорствует в определенных формах поведения" (Wopner, 1961), "проявляет недоброжелательность к новому, к изменениям" (Левитов Н.Д., 1971) и "сопротивляется изменению" (Cowen, 1952, Drever, 1967).

В нашем исследовании за основу было принято предложенное Г.В.Залевским (1993) определение психической ригидности как трудности коррекции программы поведения в целом или ее отдельных элементов в связи с объективной необходимостью и разной степенью осознания и принятия этой необходимости.

**Параграф 3.** "Онтогенетические аспекты изучения психической ригидности".

Анализ литературных данных свидетельствует об отсутствии единства взглядов на связь психической ригидности и возраста. Л.С.Выготский, в связи с развиваемой им "широкой концепцией умственной отсталости" (1956), много внимания уделял тому, что сегодня понимается под ригидностью (хотя он и не пользовался этим термином). Вопрос о связи ригидности и возраста не был специальным предметом рассмотрения в этих работах, но все же из их анализа вытекает, что ригидность и возраст находятся в обратной зависимости, т.е. с возрастом ригидность уменьшается. Этот вывод совпадает с позицией К.Левина (1935) в отношении "поведенческой" ригидности. Л.С.Выготский видел причину уменьшения поведенческой ригидности с возрастом не столько в усилении "дифференциации и коммуникации между аффективными сферами личности" (Левин), сколько в большей пропорции "понятийности" мышления вырастающей личности. Для Werner (1957) "ригидность" - это феномен скорее функциональный, чем структурный. Рассматривая ее со сравнительно-генетических позиций - процесс развития характеризуется усилением дифференциации между организмом и средой, - он считал, что маленький ребенок ригиднее взрослого. Против этого возражает Н.Вопнер (1961), который пишет, что дети могут быть охарактеризованы и как ригидные, и как гибкие. Их меньшая, по сравнению со взрослыми, дифференцированность и делает их более гибкими; но эта же слабая их дифференцированность может также способствовать фиксации их поведения. Эта гипотеза, по мнению Вопнера, подтверждается хорошо известным фактом, что ригидность и гибкость у детей являются в большей степени функциями обстоятельств жизни: в некоторых случаях ребенок упрям и негибок, в других - он гибок и податлив. В то же время Вопнер констатирует, что "имеющиеся экспериментальные данные недостаточны для того, чтобы удовлетворительно ответить на этот вопрос" (там же). Е.Д.Кежерадзе установила, что дети более старшего

возраста легче "освобождаются от влияния направленности, созданной в предварительных опытах", т.е. оказываются менее ригидными (1968). Таким образом, ряд авторов - Л.С.Выготский (1956), Д.Е.Кежерадзе (1968), Lewin (1935), Werner (1957), Shapiro (1981) считают психическую ригидность монотонно убывающей функцией возраста. Koupin (1948) придерживается противоположного мнения, не дифференцируя ригидность как Lewin, он считает, что это только "свойство барьеров между системами личности", т.е. топологическая ригидность. Отсюда он делает вывод о том, что "топологическая ригидность есть монотонная функция хронологического возраста" (1943). Целый ряд авторов (Luchins a. Luchins, 1959; Vonpep, 1961; Г.В.Залевский, 1976, 1993) считают, что между ригидностью и возрастом имеют место более сложные - нелинейные отношения.

Различия в проявлении ригидности-гибкости прежде всего в мышлении даже в пределах детского и юношеского возраста были прослежены в исследованиях О.Н.Гарнец (1979). О том, что "юношеское мышление более гибко и одновременно более реалистично", писал И.С.Кон (1978). Существование нелинейных отношений между возрастом и ригидностью показал Doerkep (цит. по Гарнец О.Н., 1979). Он выявил в своем исследовании, что ригидность от детского к юношескому возрасту постепенно снижается, затем этот процесс продолжается некоторый период времени, а примерно с 30-40 лет ригидность начинает расти. Luchins et al. (1959) приходят к выводу, что между ригидностью и возрастом существует скорее криволинейная, чем прямолинейная зависимость.

Что касается исследований, направленных на изучение влияния половых и половозрастных различий на проявление ригидности, то число их ничтожно мало. Теоретические концепции по этому вопросу вообще отсутствуют. Результаты проведенных исследований этой проблемы, как правило, противоречивы. Так, Cuetzkow (1951:1981), обнаружил, что женщины оказались значительно ригиднее мужчин. В некоторых работах (Luchins a. Luchins, 1959; Wirtler u. Angleitner, 1980) есть указание на колебание различий по психической ригидности между полами в зависимости от возраста. Чаще всего девушки оказываются менее ригидны, чем юноши, но женщины среднего возраста уже ригиднее мужчин. И опять же мужчины в 70-80 лет оказались более ригидны, чем женщины. Пытаясь ответить на вопрос о причинах различий в проявлении психической ригидности в связи с половым деморфизмом, большинство исследователей видят их скорее в социальном, чем в биологическом. Тенденции к более ригидному поведению девушек в возрастном диапазоне

12-20 лет были обнаружены Г.В.Залевским (1970). Позднее в его же исследованиях в возрастном диапазоне 18-45 лет выявилась, как в норме, так и в патологии довольно четкая тенденция к сглаживанию различий между полами с нарастанием возраста. Двухфакторный дисперсионный анализ показал, что возраст и пол в норме являются независимо действующими на динамику ригидности факторами. В норме фактор пола оказывается более сильным в отношении проявления психической ригидности, чем возраст. Оба фактора усиливают свое влияние в случае нервно-психической патологии (Залевский Г.В., 1993).

Таким образом, данные литературы позволяют сделать вывод о том, что в норме психическая ригидность не является монотонной функцией возраста. От 4 до 18-25 лет, т.е. до возраста ранней зрелости, наблюдается ее плавное снижение с заметным "провалом" в этом отрезке времени, после которого начинается плавный ее рост. В этой динамике отражаются как особенности каждой стадии онтогенетического развития, так и сложная биосоциальная природа самой психической ригидности. Более высокое ее проявление в 7-17 лет можно объяснить несформированностью и недостаточной функциональной и личностной интеграцией.

В последние годы исследования психической ригидности продолжаются, но при этом особенно мало изученными остаются аспекты, связанные с формированием и проявлением ригидного поведения в детском возрасте, и в частности, в период обучения в начальной школе. Отсутствуют в современной психологической литературе работы, изучающие взаимосвязь психической ригидности с особенностями адаптации ребенка к школе.

**Вторая глава** - "Объект и методы исследования психической ригидности и особенностей адаптации младших школьников".

Методологической основой данного исследования является системная (структурно-уровневая) концепция психики (Роговин М.С., Залевский Г.В., 1988). Оценка возрастной динамики психической ригидности и адаптации ребенка к школе производилась с учетом данных, полученных при сочетании лонгитюдного и поперечно-срезового подходов.

В главе дается характеристика обследуемых детей (269 человек) по классам, возрасту и полу.

Для изучения психической ригидности использовались следующие методики.

1. Томский опросник ригидности (Залевский Г.В., 1987). Он состоит из 141 вопроса (утверждения), содержание которых отражает достаточно широко те ситуации, в которых от человека требуется изменить отдельные

элементы программы поведения или ее в целом " под напором опыта": образ жизни, стереотипы, привычки, установки, отношения, навыки, темп и ритм жизни и деятельности, средства достижения какой-либо цели или саму цель и т.д.

Структурно ТОР представляет собой шесть шкал, в каждую из которых входит определенное число вопросов-утверждений. В нашем исследовании использовались только три из них:

- шкала "Симптомокомплекс ригидности" (СКР), с помощью которой определялась склонность родителей к широкому спектру фиксированных форм поведения: персеверациям, навязчивостям, стереотипам, упрямству, педантизму и собственно ригидности.

- именно последний аспект шкалы СКР: ригидность в собственном или узком смысле - неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживания и т.п. - отражен в шкале "Актуальной ригидности", модификация которой заключалась в том, что степень проявления психической ригидности у учащихся оценивалась по ответам родителей на вопросы, касающиеся поведения своих детей.

- шкала "Ригидность как состояние". Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что в состоянии страха, стресса, плохого настроения, утомления или болезни человек в высокой степени склонен к ригидному поведению.

2. Для того, чтобы установить, проявляют ли испытуемые ригидность на когнитивном уровне, была использована методика "Унификация изображений предметов с переключением" (Залевский Г.В., 1993).

3. Взаимосвязь психической ригидности и тревожности изучалась с помощью Опросника тревожности ребенка (Кудрина Г.Я. Прихожан А.М., 1992).

4. Опросник А.И.Захарова (1993) состоящий из 33 утверждений, характеризует наличие страхов и невротических проявлений у детей. Заполнение опросника производилось родителями.

5. Метод цветовых предпочтений (М.Люшера в адаптации Собчик Л.Н., 1992) использовался для изучения особенностей эмоциональной сферы групп чрезмерно- и низкоригидных детей.

6. Цветовой тест отношений (Смирнягина О.С., Эткинд А.М., 1991), предназначался для изучения эмоциональных компонентов отношений школьников к значимым для него людям, ситуациям (к маме, папе, братьям, сестрам, к себе, к учителю, к настроению дома и в школе).

7. Оценка характера адаптации ребенка к школе учителем производилась с помощью карты наблюдений D.Stott (1968), содержащий 16 основных синдромов нарушения поведения у детей (недоверие к новым людям, вещам, ситуациям, депрессия, уход в себя, тревожность, враждебность, неугомонность, эмоциональное напряжение и т.д.). Каждый синдром подразделяется еще на две части: наличие баллов в первой части свидетельствует о нарушениях в поведении ребенка, показатели по второй части синдрома говорят уже о более серьезных нарушениях и неприспособленности.

8. В качестве дополнительной, для изучения самооценки у учащихся применялась методика Дембо-Рубинштейн (1986).

Все методы даны в приложении к диссертационной работе. Соответственно целям и задачам исследования был использован адекватный математический аппарат для обработки полученных данных: дискриминантный анализ с применением  $t$  - критерия Стьюдента и  $X^2$  - Пирсона, корреляционный анализ (Готтсданкер Р., 1982).

### Третья глава "Результаты исследования".

**В параграфе 1** - "Описание результатов исследования особенностей школьной адаптации учащихся 1-3 классов" излагаются основные результаты по этой части проведенной работы.

Сравнительный анализ данных выявил нарастание проявлений школьной дезадаптации от первого к третьему классу. В среднем 20,7% учащихся начальных классов имели выраженные признаки школьной дезадаптации. Среди первоклассников таких детей оказалось 10,6%, среди второклассников - 20,7%, и среди третьеклассников - 31,2%. Получены статистически достоверные ( $p < 0,05$ ) различия между первыми, вторыми и третьими классами по среднему значению коэффициента дезадаптации (соответственно 11,5; 22,7; 28,0 баллов).

Для первоклассников, имеющих признаки школьной дезадаптации, ведущим синдромом является ТВ - "Тревожность по отношению к взрослым".

В структуре дезадаптации учащихся вторых классов заметно выделяются два синдрома: а) "Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям" и б) "Тревога по отношению к детям".

Анализ симптомов школьной дезадаптации по классам показывает статистически достоверное ( $p < 0,01$ ) преобладание симптомов депрессии к третьему классу (1-е классы - 3,04 балла; 2-е - 2,89; 3-и классы - 4,11). Под депрессией Стотт понимает различные проявления пониженного настроения. При выраженности у детей синдрома "Депрессия" по Стотту, в

более легкой форме наблюдаются разного рода перепады активности, лабильность настроения. Высокие показатели по второй части шкалы депрессии говорят о склонности детей к раздражению и физиологическому истощению. На роль депрессивных расстройств в нарушении школьной адаптации детей и подростков указывают и отечественные исследователи (Корнетов Н.А., 1993; Иовчук Н.М., 1995). Высоким значениям шкалы "Депрессии" сопутствует повышение к третьему классу показателей шкалы "Враждебность по отношению к взрослым" (1-е классы - 1,69 балла; 2-е - 2,48; 3-и классы - 2,9). Подтверждают наличие депрессивного радикала школьной дезадаптации у третьеклассников и высокие показатели синдрома U - "Уход в себя" (1-е классы - 0,61; 2-е - 0,85; 3-и - 1,92).

Показатели общей тревожности учащихся начальной школы распределились следующим образом: первые классы - 53,6 балла, вторые классы - 57,5 балла, и третьи классы - 52,4 балла. Повышение общего показателя тревожности во втором классе становится понятным при рассмотрении динамики изменения коэффициента тревожности по ее видам. В первом классе достоверно преобладает "межличностная тревога" (21,8). Во втором классе мы можем констатировать статистически достоверное преобладание "учебной тревожности" (20,5). Преобладание во втором классе таких интегральных характеристик школьной дезадаптации как "Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям" и "Тревоги по отношению к детям" говорит о том, что риску дезадаптации во втором классе более подвержены, видимо, те дети, которые все еще испытывают трудности в межличностном общении с одноклассниками. Длительное эмоциональное напряжение, связанное с межличностной тревогой, усугубляется учебной тревожностью.

В третьем классе "самооценочная тревожность" достигает показателя 19,7 балла. Возможно, что хроническое эмоциональное напряжение в сочетании с отсутствием поддержки или ее слабостью со стороны взрослых, перерастает к третьему классу в депрессивные состояния с уходом в себя и враждебностью по отношению к взрослым. Об этом свидетельствуют данные анализа симптомов дезадаптации учащихся третьих классов, в том числе и данные шкалы ЭН - "Эмоциональное напряжение" (1-е классы - 1,09; 2-е - 1,17; 3-и классы - 1,67), указывающие на континуум эмоциональных нарушений (от эмоциональной незрелости до страхов).

Сравнительный анализ полученных данных с учетом полового диморфизма показал наличие значимых ( $p < 0,05$ ) различий практически по

всем показателям Карты дезадаптации Стотта. У мальчиков они почти по всем шкалам в 1,5 - 2,5 раза превышают показатели девочек.

Полученные нами данные согласуются и дополняют (с учетом полового диморфизма) представление о типах психозащитных реакций (активный протест; пассивный протест; тревожность и неуверенность в себе), характерные для младшего школьного возраста (Александровская Э.М., 1988; Скобло Г.В., Дробинская А.О., 1995). На необходимость учета половых особенностей при анализе структуры школьной дезадаптации указывают и полученные различия по общему коэффициенту дезадаптации. У мальчиков он составил 20,05, у девочек - 13,58 ( $p < 0.01$ ). Очевидно, что мальчикам свойственно чаще вырабатывать защитные поведенческие реакции, которые постепенно утрачивают свой защитный характер и принимают форму клишированных стереотипов, фиксированных форм поведения (Залевский Г.В., 1976), распространяющихся на все сферы их жизни.

10099А - 95

Закрепление реакций активного или пассивного протеста и усугубление чувства тревожности является основным механизмом психогенного патологического формирования личности (Личко А.Е., 1977; Ковалев В.В., 1981). Но существует и влияние самой личности на скорость и характер формирования этих стереотипных поведенческих реакций. Особый интерес в связи с этим представляет изучение такого свойства личности, как психическая ригидность, что является предметом изучения в следующем параграфе.

**Параграф 2.** "Изучение психической ригидности в структуре личности учащихся начальной школы".

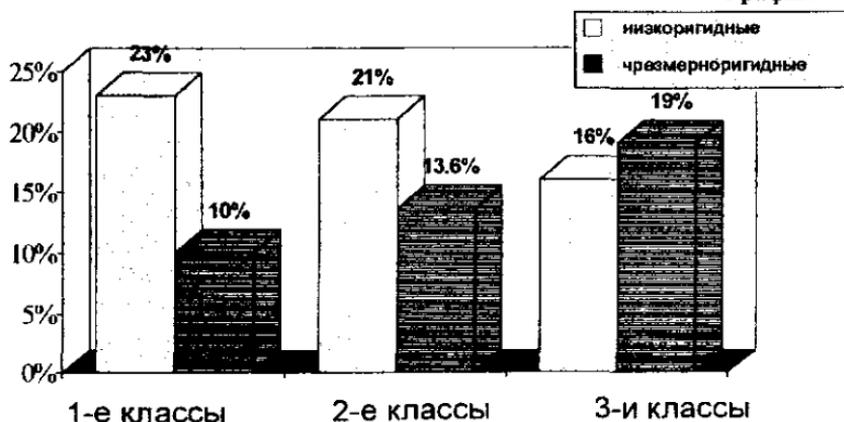
В целом различия между показателями психической ригидности между первыми вторыми и третьими классами были выявлены лишь на уровне тенденции снижаться к третьему классу.

Анализ данных по шкале "Актуальная ригидность" Томского опросника ригидности показал, что у мальчиков этот показатель достигает значения 41,4 балла, в то время как у девочек - 38,4 ( $p = 0,05$ ). По шкале "Ригидность как состояние" показатель мальчиков - 20,4 балла, девочек - 10,7 ( $p = 0,05$ ). Сочетание более высоких показателей школьной дезадаптации у мальчиков с повышенными показателями психической ригидности как состояния делает возможным предположение о существовании определенных взаимосвязей между выраженностью психической ригидности и школьной дезадаптацией.

На основании полученных с помощью поперечно-срезового метода данных по шкале "Актуальная ригидность" и распределения учащихся 1-3

классов методом квартилей были выделены четыре группы: низко-ригидные, умеренно-ригидные, высоко-ригидные, чрезмерно-ригидные. В дальнейшем сравнивались две крайние группы - низко-ригидные (42 человека, разброс показателей ригидности 18-30 баллов, среднегрупповой - 25,2) и чрезмерно-ригидные (52 человека, коэффициент ригидности 53-65 баллов, среднегрупповой - 56,1). Динамика соотношения низко- и чрезмерно-ригидных детей в классах представлена на графике 1:

График 1.



В группе низкоригидных средний коэффициент школьной дезадаптации составил 11,5 баллов против 24,1 балла в группе чрезмерно-ригидных ( $p < 0.01$ ). Всего же среди детей, характеризующихся низкой ригидностью, оказалось, 18,1% детей, имеющих очень высокий коэффициент школьной дезадаптации, в группе высокоригидных - 61,1%. Выявленные различия указывают на существование взаимосвязи между выраженностью психической ригидности и степенью дезадаптации ребенка к начальной школе. Это подтверждает и корреляционный анализ (коэффициент положительной корреляции  $r = 0.71$ ,  $p < 0.05$ ).

По проявлениям дезадаптации различия между двумя вышеуказанными группами оказались существенными: в группе низкоригидных преобладала "Тревожность по отношению к взрослым", "Тревожность по отношению к детям"; в группе чрезмерно-ригидных преобладали синдромы "Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям", "Депрессия", "Уход в себя".

Анализ полученных данных был проведен и с учетом возрастной динамики. Результаты представлены в таблице 1:

Таблица 1.

Дети со школьной дезадаптацией	1-е класс	2-е класс	3-е класс
Низкоригидные	62,5%	37,5%	12,5%
Чрезмерноригидные	14%	34%	52%

Выявленные различия указывают на качественные особенности протекания процессов формирования дезадаптивного поведения в начальной школе. Для низкоригидных детей оказывается серьезным испытанием первый год школьного обучения, где им приходится осваивать навыки регуляции своего поведения. Для чрезмерноригидных детей нарастание дезадаптивного поведения происходит к третьему классу по мере накопления негативных эмоций и неудовлетворенности, связанной с общением со сверстниками, трудностей нахождения своего места в коллективе и затруднением формирования адекватной самооценки.

По данным И.Л.Маракановой, А.А.Портнова, Г.М.Судакова (1995), для 50% детей, имеющих высокие показатели школьной дезадаптации характерны проявления и высокой тревожности. Количество детей с очень высокими показателями тревожности (более 60 баллов) оказалось: в группе низкоригидных - 12,1%, в группе чрезмерноригидных - 35%. Анализ показателей тревожности по ее видам показал статистически достоверно ( $p < 0.05$ ) преобладание всех шкал тревожности в группе чрезмерноригидных (Таблица 2).

Таблица 2

группы	учебная трев.	личностная трев.	самооценочная трев.
Низкоригидные	17%	26,8%	18%
Чрезмерноригидные	33%	41,6%	28%

На взаимосвязь психической ригидности и тревожности указывают и другие исследователи (Рождественская Е.А., 1987; Залевский Г.В., 1993). Наше исследование показало, что среди детей, характеризующихся низкой ригидностью и высокой тревожностью, дезадаптированных оказалось лишь 17%. В то время как среди детей с чрезмерной ригидностью и высокой тревожностью - 74% имели высокие показатели школьной

дезадаптации. Очевидно, что чрезмерно выраженная психическая ригидность в сочетании с высокой тревожностью является (в смысле прогноза) фактором риска возникновения школьной дезадаптации.

Анализ данных, полученных лонгитюдным методом (в течение 3-х лет) показал: в группе чрезмерноригидных средний показатель психической ригидности изменялся от первого к третьему классу следующим образом: в первом - 56,1, во втором - 52,4 и в третьем классе - 46,3 балла. В группе низкоригидных этот коэффициент менялся от 25,2 в первом классе и 31,1 во втором до 39,4 балла в третьем классе. Данные по коэффициенту дезадаптации оказались примерно одинаковыми в обеих группах (13,6 - низкоригидные, 16,1 - чрезмерноригидные). Анализ внутригрупповых показателей психической ригидности и коэффициента дезадаптации выявил, что:

- В группе чрезмерноригидных детей наблюдается резкое снижение коэффициента дезадаптации именно у тех детей, в структуре личности которых выраженность психической ригидности значительно снизилась (в среднем с 55-60 до 35-45 баллов). Так же снижались и показатели тревожности. Если показатель ригидности у этих детей не изменялся, то в случае наличия дезадаптации тревожность сохранялась, а симптомы нарушения поведения зачастую даже усиливались. У чрезмерноригидных детей, не имевших признаков школьной дезадаптации, ригидность, как правило, к третьему классу тоже снижалась.

- В группе низкоригидных детей наблюдается улучшение качества школьной адаптации у тех детей, у которых показатель психической ригидности возрастает с 22-28 в среднем, до 35-42 баллов.

Данные поперечно-срезового метода (при анализе показателя психической ригидности по классам) выявили эту же тенденцию, хотя и не на статистически достоверном уровне.

Таким образом, на основании трехлетних наблюдений мы констатируем существование, определенного оптимума психической ригидности (35-45 баллов по шкале AP) в структуре личности младшего школьника, необходимого для эффективного приспособления к школьной среде. Косвенное указание на возможное существование подобного оптимума встречается и в работе Г.В.Залева (1976). Чрезмерно завышенное или заниженное значение этого показателя может являться одной из причин, приводящих к трудностям школьной адаптации младшеклассника. Чрезмерная жесткость, косность, скованность, упрямство, негативизм, интровертированность, мнительность и другие черты, характеризующие ригидную личность, могут приводить ребенка к

уходу в себя или к асоциальному поведению. В то же время чрезмерная флексибельность: расторможенность, лабильность, слабый самоконтроль у ребенка привлекает к себе ограничительные действия взрослых и тоже может выражаться в нарушениях адаптации.

Использование метода Цветовых выборов как отдельно, так и в сопоставлении с Цветовым тестом отношений (приводятся таблицы) выявило существование значимых различий ( $p < 0,05$ ) в эмоциональной сфере чрезмерно- и низкоригидных детей. По всем позициям чрезмерноригидные дети в 2 раза чаще проявили эмоциональное отвержение значимых ситуаций. Исключение составило лишь отношение к дому, которое они характеризуют более позитивно. Очевидно, что для чрезмерноригидных детей более комфортными являются привычные условия, обстановка, ритм жизни.

Интересным оказалось сопоставление полученных данных с успеваемостью учащихся. В целом успеваемость в группе низкоригидных оказалась несколько выше (3,9 балла), чем в группе чрезмерноригидных (3,6 балла). Анализ показателей успеваемости внутри групп выявил, что там, где существует тесный эмоциональный контакт с матерью (предпочтение красного и желтого цветов, что соответствует таким эмоционально-личностным характеристикам, как отзывчивость, дружелюбность, общительность, энергичность, открытость и т.д.), констатируются более высокие показатели школьной успеваемости.

Как известно, важнейшую роль в возникновении трудностей социальной адаптации (вплоть до возникновения пограничных нервно-психических расстройств) играет отношение человека к самому себе (Карвасарский Б.Д., 1985). Изучение методом Цветовых отношений представлений ребенка о себе выявило, что 77% низкоригидных детей ассоциируют себя с цветами, которым приписывается положительное эмоциональное значение (красный, зеленый, желтый, синий; ранг - 3,2), в группе чрезмерноригидных детей таких детей оказалось лишь 45% (ранг - 4). Такой же процент чрезмерноригидных детей ассоциирует себя с темными цветами, что свидетельствует о наиболее сильном неприятии себя и высокой тревожности. То, что выбор темных цветов высоко коррелирует с высокой тревожностью, доказал в своем исследовании R.Dornfeld (1982).

Выявленные различия в самооценке между группами подтвердились данными по методике Дембо-Рубинштейн.

Корреляционный анализ показал наличие отрицательных связей психической ригидности с самооценкой (-0,54), положительных связей со

шкалой депрессии Карты дезадаптации Стотта (0,36) и с уровнем тревожности (0,53), что согласуется с результатами исследования V.Kochgaway (1993). По ее данным, учебная тревожность взаимосвязана с эмоциональным компонентом адаптации. Изучение гибкости в сфере межличностных отношений (Miller H. et al., 1993) тоже показало наличие положительных корреляций с самооценкой. Чем гибче в общении человек, тем выше у него самооценка.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ данных, полученных в процессе исследования, позволяет рассматривать чрезмерно выраженную психическую ригидность как фактор риска возникновения школьной дезадаптации. Вступая во взаимодействие с другими интраличностными характеристиками ребенка (тревожностью, уровнем самооценки, эмоциональным компонентом отношений и др.), психическая ригидность опосредуется возрастными особенностями развития учащихся начальных классов.

В целом, результаты анализа имеющейся литературы, наблюдений и собственного исследования, выявившего микроонтогенетическую динамику школьной дезадаптации и психической ригидности, позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Нарастание симптомов школьной дезадаптации в целом происходит от первого к третьему классу. В зависимости от класса школьная дезадаптация имеет свои качественные особенности. Так, для первоклассников ведущим синдромом дезадаптации является "Тревожность по отношению к взрослым", что высоко коррелирует с межличностной тревогой. Для учащихся вторых классов - "недоверие к новым людям, вещам, ситуациям" и "тревога по отношению к детям" в корреляции с учебной тревожностью. Для третьеклассников характерным является преобладание синдрома "Депрессия", "Враждебность по отношению к взрослым", "Уход в себя" в сочетании с самооценочной тревожностью.

2. Анализ различий показателей дезадаптации и психической ригидности с учетом полового диморфизма показал, что: а) для девочек более характерна такая форма дезадаптивного поведения, как "реакция тревожности и неуверенности", для мальчиков - "активный и пассивный протест"; б) высокие показатели по шкале "Актуальная ригидность" характерны в большей степени для мальчиков, чем для девочек (соответственно - 41,4 и 38,4 балла).

3. В группе высокоригидных детей риск возникновения поведенческих расстройств, связанных с процессом обучения, в три раза выше, чем в

группе низкоригидных детей (соответственно, 61,1% и 18,1% детей,  $p < 0,05$ ).

4. Профиль школьной дезадаптации различен в двух вышеуказанных группах: для высокоригидных детей характерно преобладание синдромов "Недоверие к новым, людям, вещам, ситуациям", "Депрессия", "Уход в себя", для низкоригидных - "Тревожность по отношению к взрослым" и "Тревожность по отношению к детям". Для чрезмерноригидных детей характерно чувство обособленности, независимость, непокорность, затруднение социальной адаптации, заниженная самооценка. Для низкоригидных - оптимистичность, гибкость в социальных контактах, нетерпеливость, стремление произвести впечатление на взрослых и сверстников.

5. Сочетанное применение поперечно-срезового и лонгитюдинального подходов позволило выявить следующие тенденции в динамике психической ригидности от первого к третьему классу: а) снижение ее у высокоригидных детей с высокими показателями школьной дезадаптации, и б) повышение ее у низкоригидных детей, имеющих тоже высокий коэффициент дезадаптации. И в том, и в другом случае у детей наблюдается снижение показателей всех шкал Карты дезадаптации и нормализация поведения. В случаях, когда показатели психической ригидности в обеих группах не изменялись, снижения коэффициента дезадаптации не наблюдалось.

6. Выявленные особенности микроонтогенетической динамики психической ригидности позволяют предположить существование определенного оптимума психической ригидности (35-45 баллов по шкале AP) в структуре личности младшего школьника, необходимого для эффективного приспособления к школьной среде.

7. Используемые психодиагностические методы являются адекватным инструментарием не только для ранней диагностики психической ригидности и проявлений школьной дезадаптации, но и позволяют делать прогностические оценки особенностей адаптации ребенка на весь период обучения в начальной школе.

## Список опубликованных по теме диссертации работ:

1. Некоторые психологические характеристики у детей в зависимости от соматотипически-половых особенностей. - в сб. Материалы межвузовского совещания "Антропология детей и вопросы воспитания". Арзамас, 1992, с.56-58,(в соавторстве).

2. Конституциональные особенности детей 6-7 лет и их психологические корреляты. - в сб. Материалы межвузовского совещания "Антропология детей и вопросы воспитания". Арзамас, 1992, с. 32-34, (в соавторстве).

3. Психическая ригидность и некоторые особенности эмоциональной сферы учащихся начальной школы. - Сибирский психологический журнал. Вып. 1, 1995, с.32-33,(в соавторстве).

4. Психическая ригидность и особенности адаптации младших школьников. - Сибирский психологический журнал. Вып. 1, 1995, с. 33-35. (в соавторстве).

5. Экспериментально-психологическое изучение состояния психического здоровья детей в экологически неблагоприятном районе Томской области. - В сб. «Проблемы психологии здоровья», Воронеж 1995, с. 48-51 (в соавторстве).

6 К вопросу о взаимосвязи психической ригидности, тревожности и адаптации к школе учащихся начальных классов. - Сибирский психологический журнал. Вып. 2, 1996, с.55-56.

7. Психическая ригидность как индивидуально-психологический фактор школьной дезадаптации. Методические рекомендации. Томск, 1996, 32 с.

8. Некоторые аспекты изучения тревожности младших школьников. - В сб. Вторых Сибирских педагогических чтений. Томск, 1996, ( в печати).

9. Психическая ригидность как индивидуально-психологический фактор школьной дезадаптации. - Сибирский психологический журнал. Вып. 3. 1996 (в печати).

18601  
Голенищев