МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Дегельова А.С.**

**Випускна кваліфікаційна робота бакалавра**

**Соціально-психологічні чинники формування безпорадності та її вплив на життєдіяльність особистості**

Сєвєродонецьк

2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

# Факультет гуманітрних наук, психології та педагогіки

(повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

(повна назва кафедри)

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до випускної кваліфікаційної роботи бакалавра**

**освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

(назва спеціалізації)

на тему: «Соціально-психологічні чинники формування безпорадності та її вплив на життєдіяльність особистості»

Виконала: студентка групи ПСПП-16з Дегельова А.С.

Керівник: д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Завідувач кафедри практичної

психології та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент: д. психол. н., проф. Пілецька Л.С.

Сєвєродонецьк – 2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

# Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

(повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

(повна назва кафедри)

освітньо-кваліфікаційного рівня \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

(назва спеціалізації)

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри**

**практичної психології**

**та соціальної роботи**

**проф. Завацька Н.Є.**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

“26” березня 2020\_року

## З А В Д А Н Н Я

### НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ БАКАЛАВРА

**Дегельової Антоніни Сергіївни**

## Тема роботи: «Соціально-психологічні чинники формування безпорадності та її вплив на життєдіяльність особистості»

## Керівник роботи Завацька Наталія Євгенівна, д. психол. н., проф.

( прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від “26” березня 2020 р. № 51/15.17

2. Строк подання студентом роботи\_\_\_05.06.2020 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи* *– 70 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури – 50 дж.*

*4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові джерела з особливостей соціально-психологічних чинників формування безпорадності та її впливу на життєдіяльність особистості; підібрати діагностичний інструментарій згідно вивчення особливостей соціально-психологічних чинників формування безпорадності та її впливу на життєдіяльність особистості; на основі проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо особливостей соціально-психологічних чинників формування безпорадності та її впливу на життєдіяльність особистості.*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслеників): *таблиць – 2,* *рисунків – 1, додатків – 3.*

**6. Консультанти розділів роботи:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада  Консультанта | Підпис, дата | |
| Завдання  видав | Завдання  прийняв |
| 1. | Завацька Н.Є. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |
| 2. | Завацька Н.Є. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |

7. Дата видачі завдання 26.03.2020 р**.**

#### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **з/п** | **Назва етапів** | **Строк виконання етапів** | Примітка |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану випускної кваліфікаційної роботи бакалавра | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження. | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 5 | Розробка рекомендацій щодо особливостей соціально-психологічних чинників формування безпорадності та її впливу на життєдіяльність особистості | 05.2020 р. | 05.2020 р. |
| 6 | Підготовка випускної кваліфікаційної роботи бакалавра до захисту та її захист | 06.2020 р. | 06.2020 р. |

**Студентка Дегельова А.С.**

**Керівник роботи проф. Завацька Н.Є.**

**РЕФЕРАТ**

Текст – 70 с., табл. – 2, рисунків – 1, додатків – 3, джерел – 50

В роботі розкрито теоретико-методологічні засади дослідження соціально-психологічних чинників формування безпорадності та її впливу на життєдіяльність особистості.

Проведено констатувальний експеримент з метою дослідження особливостей соціально-психологічних чинників формування безпорадності та її впливу на життєдіяльність особистості.

Розроблено практичні рекомендації щодо особливостей соціально-психологічних чинників формування безпорадності та її впливу на життєдіяльність особистості.

**Ключові слова:** БЕЗПОРАДНІСТЬ, АТРИБУЦІЯ, ДЕПРЕСІЯ, ФЕНОМЕН, МОТИВАЦІЯ, ОПТИМІЗМ, СПІЛКУВАННЯ, ДОСЛІДЖЕННЯ, ПРОФІЛАКТИКА, ПСЕВДОАКТИВНІСТЬ, НЕВПЕВНЕННІСТЬ, СТАБІЛЬНІСТЬ, ВАРИАТИВНІСТЬ, КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ.

**ЗМІСТ**

ВСТУП  
РОЗДІЛ 1. БЕЗПОРАДНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 7  
1.1. Проблема безпорадності в зарубіжній і вітчизняній   
психології 10  
1.2. Особливості та етапи розвитку безпорадності 14  
1.3. Безпорадність і атрибутивний стиль 16  
  
РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФЕНОМЕНУ БЕЗПОРАДНОСТІ В ОНТОГІНЕЗІ особистості 23  
2.1. Методи виявлення безпорадності 23  
2.2. Фактори формування безпорадності та їх вплив на життєдіяльність особистості. 25  
2.3. Соціально-психологічні чинники формування безпорадності в дитячому віці 28  
  
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ БЕЗПОРАДНОСТІ 33  
3.1. Обґрунтування та опис методик дослідження 33

3.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів 34

3.3. Психологічні рекомендації щодо попередження розвитку безпорадності особистості……………………………………………………39

ВИСНОВКИ…………………………………………………………………..49

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ………………………………..51

ДОДАТКИ…………………………………………………………………….56

ВСТУП

**Актуальність** **теми дослідження**. На даний час поняття особистісної безпорадності все ще не знайшло достатнього місця в науковій психологічній літературі; практично відсутні ґрунтовні дослідження цього явища та недостатньо розробленні методи діагностики безпорадності, а також способи її подолання. У сучасній психології, проте, вивчалися близькі до безпорадності явища, такі як стрес, фрустрація, невдача, реактивна депресія, які пов'язані з впливом негативних подій і ситуацій на людину (М .Батурін, Б. Вяткин, В. Мерлін, Б. Карвасарський, Н. Тарабрина,   К. Шафранська та ін.). Проблема безпорадності торкається різноманітних сфер життєдіяльності особистості: навчання, політики, спорту, професійної діяльності, стосунків у сім’ї тощо, й часто стає причиною різних форм дезадаптивної поведінки (алкоголізм, наркоманія, суїцид).

Вивчена безпорадність – це важливий і цікавий феномен, що є однією з базових проблем людини. Кожна людина хоч раз у житті відчувала стан, коли не могла вийти з гнітючого переживання («я ніколи не зможу впоратися», «це марно, все одно нічого доброго не вийде»), або не вдавалося припинити дії, які не були ефективними або, навпаки, ініціювати те, що є життєво важливим («знаю, що не ефективно так себе вести, але нічого не можу з собою вдіяти», «мені лінь, не можу себе змусити», «я занадто молодий / хворий / і т. п. для цього» тощо). У всіх таких ситуаціях діє один і той же механізм безпорадностi.

Нажаль налічується досить велика кількість осіб, що мають такі особистісні особливості, які зумовлюють виникнення безпорадності при будь-яких складних ситуаціях. Вивчення цієї групи осіб і цих особливостей представляється необхідним не тільки в наукових інтересах, але і в практичних. Досі залишаються невивченими детермінанти особистісної безпорадності, тоді як розуміння причин і механізмів формування особистісної безпорадності надасть можливість вживати профілактичні заходи, розробляти і впроваджувати корекційні програми, вести просвітницьку роботу серед батьків і вчителів, запобігаючи низку проблем ще на етапі дошкільного та молодшого шкільного віку.

Зазначимо, що дуже мало вивчені особистісні особливості, пов'язані з безпорадністю, недостатньо досліджень, присвячених ролі сім'ї у формуванні безпорадності. Не досліджено уявлення про безпорадність, як стійкої характеристики особистості; безпорадність розглядається переважно як стан, що виникає в якості реакції на непідконтрольні для людини події. Залишаються недостатньо вивченими прояви безпорадності в реальній діяльності та поведінці людини.

Таким чином, недостатня наукова вивченість, актуальність та соціальне значення проблеми обумовили вибір теми дослідження.

**Об’єкт дослідження** – безпорадність як психологічний феномен.

**Предмет дослідження** – соціально-психологічні чинники формування безпорадності та її вплив на життєдіяльність особистості.

**Мета дослідження** полягає у дослідженні соціально-психологічних чинників формування безпорадності та зʼясуванні її впливу на життєдіяльність особистості.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** **дослідження**:

1. Охарактеризувати психологічний зміст, структуру, особливості феномену безпорадності.
2. Розкрити особливості та етапи розвитку безпорадності особистості в онтогенезі.
3. Визначити соціально-психологічні чинники формування безпорадності та її вплив на життєдіяльність особистості.
4. Розробити комплексну програму подолання безпорадності у життєдіяльності особистості.

**Теоретико-методологічна основа дослідження.** Для розгляду проблеми дослідження були відібрані підходи у вивченні особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Знаков, О. Осницький, З. Карпенко, Г. Ложкін, С. Рубінштейн, В. Татенко, Т. Титаренко); положення про особистість як активного суб’єкта діяльності (Л. Анциферова, М. Боришевський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко та ін.); феномен вивченої безпорадності в онтогенезі особистості (Д. Цирінг та ін.).

**Методи дослідження:** для вирішення поставлених завдань були використані такі методи дослідження: теоретичні (аналіз, систематизація та узагальнення теоретичних та експериментальних досліджень феномену безпорадності); емпіричні (спостереження, експертне оцінювання, тестування – психодіагностичні методики).

**Практичне значення дослідження** полягає у розробці комплексної програми подолання безпорадності безпорадності у життєдіяльності особистості. Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами, соціальними працівниками та соціальними педагогами для корекції мотиваційної сфери, підвищення самооцінки, віри у власні сили людини.

РОЗДІЛ 1. БЕЗПОРАДНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

* 1. **Проблема безпорадності в зарубіжній і вітчизняній психології**

Феномен вивченої безпорадності вже більше як півстоліття вивчається сучасними психологами з огляду на важливість його розуміння й аналізу у контексті поведінкових проявів, соціальної активності, особистісного розвитку людини. Теорія завченої безпорадності як в біхевіористському, так і в когнітивному варіанті розглядає цей психологічний феномен як стан, який виникає в якості реакції на негативні, травмуючі події. Так, в «Психологічному енциклопедичному словнику» (автор М. Єнікеєв) вказується: «Завчена безпорадність – стан тривалої пасивності в окремих ситуаціях, що виникає в результаті систематичних невдач, непереборних перешкод; має тенденцію до генералізації – поширення на суміжні види діяльності» [1, с.70]. Про «… стан безпорадності як феномен в галузі реактивної депресії і виконання людиною різноманітних завдань..» вказується в «Психологічній енциклопедії» під редакцією Р. Корсіні та А. Ауербаха [2, с.108-109],   
В. Жмуров у «Великій енциклопедії по психіатрії» дає визначення набутої безпорадності «… як стану безпорадності, викликаного несприятливими ситуаціями, які не можна попередити і подолати» [3, с. 124].

У західній психології дослідження психологічного феномену завченої безпорадності здійснювалося, в основному, у двох напрямах: дослідження психології завченої безпорадності у тварин (С. Майєр, Дж. Овермайєр, М. Селігман, Р. Соломон та ін.) [17; 18]; дослідження психології безпорадності у людей як в лабораторних умовах, так і в реальному житті   
(Л. Абрамсон, К. Петерсон, М. Селігман, Дж. Тісдейл, Д. Хірото та ін.) [19; 20; 21; 25]. При дослідженні феномену завченої безпорадності у людини особлива увага приділяється її зв’язку з життєвими подіями (К. Петерсон,   
М. Селігман та ін.) [21; 25], зв’язку завченої безпорадності та депресії   
(Л. Абрамсон, С. Майєр, М. Селігман) [22; 25], вивчаються підходи до корекції і профілактики завченої безпорадності (Дж. Гілхам, К. Двек,   
К. Рейвіч, Н. Репуччі, М. Селігман, Х. Хекхаузен та ін.) [4; 29; 22].

Відомий американський психолог Мартін Селігман, автор теорії завченої безпорадності, визначає безпорадність як психологічний стан, який виникає внаслідок реакції на непідконтрольні, переважно неприємні події і проявляється в негативному очікуванні майбутніх подій і результатів діяльності [25]. Водночас, експериментальні підходи до виявлення завченої безпорадності мають давню традицію. У лабораторії І. Павлова вдалося викликати експериментальні неврози (функціональні розлади діяльності центральної нервової системи) у собак, використовуючи перенапруження 14 нервових процесів, що досягалося шляхом зміни характеру, сили й тривалості умовних подразників [5]. Вченим була експериментально доведена можливість формування невротичних станів у тварин в лабораторних умовах. Також, виникло припущення, що різноманітні особливості поведінки тварин є результатом научіння. Перші описи такого стану, який пізніше отримав назву завченої безпорадності, було надруковано І. Павловим у збірнику «Двадцятирічний досвід об’єктивного вивчення вищої нервової діяльності (поведінки) тварин» [5].

На основі експериментів І. Павлова, Б. Скіннер у своїх дослідженнях довів, що особливості поведінкових та емоційних реакцій людини на події залежать від законів обумовленого й оперантного научіння. Подібний до завченої безпорадності феномен депресії трактувався як один із можливих варіантів непідкріплення необхідних соціальних навиків у період соціалізації [6]. Почуття невпевненості та безпорадності (відсутності контролю над ситуацією) досить часто згадуються в клінічній літературі.

Невпевненість тісно пов’язана з почуттям безпорадності і безсилля: невідома небезпека створює ситуацію, коли діяльність не може бути спрямована ні на яку визначену мету, в результаті чого розум паралізується і виникає відчуття безпорадності [14]. Поняття безпорадності також загадується у працях відомого психоаналітика Ролло Мея. Почуття невпевненості і безпорадності перед лицем небезпеки він називає специфічними характеристиками тривоги [14]. Початки вивчення та подальший розвиток теорія завченої безпорадності отримала у зарубіжній психології, спочатку в межах біхевіоризму [17; 18], а потім в руслі когнітивної психології [4; 22; 19; 8; 29; 20; 9]. Вперше феномен завченої безпорадності був системно описаний дослідниками Пенсільванського університету Дж. Овермайєром, М. Селігманом, П. Соломоном, С. Майєром [17; 18].

Відомі у психології «тріадні експерименти» М. Селігмана були продовжені в експериментах з людьми й зібрані свідчення того, що подібні процеси формування безпорадності можна спостерігати і у людей. Спочатку експерименти з людьми проводилися подібно до експериментів з тваринами, але ефект формування безпорадності був незначним. Суттєвий ефект вдалося отримати Дональду Хірото. В одному з експериментів на групу досліджуваних (студентів) він впливав сильним неприємним звуком, вимкнути який було майже неможливо, і виявив, що люди, котрим попередньо часто давали складні завдання, формуючи в них почуття безпорадності, були після такого «досвіду невдач» менш активними, менше прагнули знайти вихід із складної ситуації (хоча без такого попереднього «тренування» (научіння) вони досить легко долали труднощі) [10].

Окрім не підконтрольності ситуації та впливу минулого досвіду невдач Хірото вдалося виділити ще два фактори, які сприяють формуванню безпорадності. Першим було введення перед тестовим досвідом додаткової інструкції, яка вказувала на залежність контролю над звуком або від випадку, або від здібностей досліджуваних. Другим значущим чинником виявилися індивідуальні відмінності за шкалою внутрішнього/зовнішнього локусу контролю: у досліджуваних із зовнішнім локусом контролю процес засвоєння знань відбувався повільніше [4]. Всі три чинники впливали на уповільнення научінню уникнення неприємної події, знижували пошукову активність та разом формували почуття безпорадності.

Американська психологічна асоціація присудила премію Лін Абрамсон за подальший розвиток теорії завченої безпорадності. Щоб уникнути недоліків попередньої теорії, Л. Абрамсон, М. Селігман та Дж. Тісдейл [19] включили до нової версії індивідуальні причинні атрибуції реальних негативних подій, опираючись на праці Х. Хекхаузена [480], який виділяє два види атрибуцій: атрибуції мотивації або інтенцій, через яких здійснюються дії атрибуції, які пояснюють ситуації, події, результати. Отже, проаналізована теорія завченої безпорадності, сформульована М. Селігманом і його колегами, розглядає причини пасивної поведінки, пов’язаної з досвідом невдач та специфікою атрибуції. Ознаками такого стану є когнітивний, емоційний та мотиваційний дефіцити, які виражаються в гальмуванні спроб активного втручання в ситуацію, припиненні дій, що можуть щось змінити.

У дослідженнях І.С. Коростельової і В.С. Ротенберга виявлено стійкий взаємозв'язок між вивченою безпорадністю, алекситимією і виникненням психосоматичних захворювань, що також має величезне значення для дослідження синдрому вивченої безпорадності в поєднанні з рівнем соматичного здоров'я дітей на різних вікових етапах [9].

**1.2 . Особливості та етапи розвитку безпорадності**

Селігман зазначає, що вивчена безпорадність формується до восьми років і відображає віру людини в ступінь ефективності його дій. Він вказує на три джерела формування безпорадності:

1) досвід переживання несприятливих подій, тобто відсутність можливості контролювати події власного життя; при цьому придбаний в одній ситуації негативний досвід починає переноситися і на інші ситуації, коли можливість контролю реально існує. До неконтрольованих подій Селігман відносив образи, заподіяні батьками (можна додати - і вчителями та вихователями дитячих установ), смерть коханої людини і тварини, серйозну хворобу, розлучення батьків або скандали, втрату роботи;

2) досвід спостереження безпорадних людей (наприклад, телевізійні сюжети про беззахисних жертв);

3) відсутність самостійності в дитинстві, готовність батьків все робити замість дитини [14].

Наявність вивченої безпорадності у людини можна досить легко визначити на основі слів - маркерів, вживаних у мові. До таких слів належать:

• «не можу»;

• «не хочу». Усвідомлення, що «Я не можу щось зробити», тісно пов'язане з переживанням того, що «Я - поганий, слабкий, невдаха », тобто з дуже дискомфортним станом. Тому відбувається трансформація «Я не можу» в «Я не хочу» або «Це не моє»;

• «завжди»;

• «ніколи;

• «у нашій родині всі такі».

За всіма цими словами, ховається відсутність позитивного досвіду, невіра у власні сили, тривога і страх невдачі, відсутність позитивного прогнозу і невіра в те, що можливе інше рішення ситуації [15].

Безпорадність часто маскується за різними станами, які ідентифікують як щось інше, наприклад, як відчуття втоми, злості, апатії. Поведінка людей в стані вивченої безпорадності може бути діаметрально протилежною. Основними варіантами поведінки при синдромі вивченої безпорадності є:

• псевдоактивність (безглузда метушлива діяльність, яка не веде до результатів і не адекватна ситуації з наступним гальмуванням);

• відмова від діяльності (капітуляція, апатія, втрата інтересу);

• ступор (стан загальмованості, нерозуміння того, що відбувається);

• перебір стереотипних дій в спробі знайти одну, адекватну ситуації, при постійному напруженому контролі результатів;

• деструктивна поведінка (агресивна поведінка, спрямоване на себе і / або оточуючих);

• зсув на псевдоціль (актуалізація іншої діяльності, яка дає відчуття досягнення результату, наприклад, замість подолання труднощів у відносинах - потреба з'їсти солодке; при необхідності писати курсову виникнення пекучої потреби прибрати квартиру і навіть зробити генеральне прибирання і т.д.) [15].

Ці форми поведінки включаються автоматично, без покрокового розбору ситуації та вироблення усвідомленої стратегії поведінки. Всі ці форми поведінки можуть змінювати один одного у міру виснаження ресурсів. Наприклад, поведінка по «коронарного типу А»: спочатку реакція по типу перебору стереотипних дій, при постійному напруженому контролі результатів, потім після виснаження - капітуляція, супроводжувана апатією; або зміщенням на псевдо ціль в рості якої може бути довге лікування (якщо реагує іпохондрик) або відхід у роботу (якщо реагує трудоголік). Стан вивченої безпорадності є передумовою виникнення залежностей, психосоматичних захворювань і депресій [15].

Психологи розрізняють «ситуативну» та «особистісні» безпорадність. Ситуативна безпорадність - це тимчасова реакція на ситуацію. Наприклад, виникла необхідність вести машину, а водити її не вмієш. Інша справа «особистісна безпорадність», яка формується в процесі розвитку, виховується, стаючи стійкою характеристикою людини. «Все одно нічого не вийде», «скільки не стараються, все без толку». Такий стан психологи описали як синдром «вихованої безпорадності», коли суб'єкт, переживаючи негативний вплив середовища, не робить спроб змінити ситуацію. Про причини виникнення «вихованої безпорадності».

**1.3. Безпорадність і атрибутивний стиль**

Перегляд теорії вивченої безпорадності, заснований на включенні в неї індивідуальних причинних атрибуцій реальних поганих подій.

При вивченні атрибуцій важливо визначити параметри причин, які приписуються явищам навколишньої дійсності. Дж.Роттер, як відомо, ввів параметр, який він назвав локусом контролю. Людина сприймає явища дійсності як підконтрольні собі, або локалізує контроль зовні. Ф. Хайдер додає ще один параметр: стабільність і варіативність. Р. Розенбаум запропонував стабільні і варіативні внутрішні причини розрізняти по параметру інтенції (керованості). М. Селігман і Л. Абрамсон вводять параметр глобальності-специфічності, по якому можна судити про те, чи переносить людина атрибуції відносно одного явища на інші.

М. Селігман і його колеги використовують при описі індивідуальних особливостей атрибуції такий термін, як стиль атрибуції, або стиль пояснень. Передбачається, що в процесі життя у людини складається певна стійка манера пояснювати причини того, що відбувається, і коли він стикається з тими або іншими подіями або результатами діяльності, він приписує їм причини відповідно до стилю атрибуції, що склався.

Наприклад, було виявлено, що депресивні студенти пояснюють свої успіхи при виконанні якогось завдання його легкістю (зовнішня, приватна і постійна атрибуція), а невдачі - своєю нездатністю виконати запропоноване завдання (внутрішня, глобальна і постійна атрибуція). Недепресивні студенти приписували свій успіх своїм здібностям (внутрішня, глобальна і постійна атрибуція), а причину невдачі бачили в складності запропонованого завдання (зовнішня, приватна і постійна атрибуція) [12] .

М. А. Батурін вказує на те, що концепція М. Селігмана в деякій мірі протистоїть іншим теоріям атрибуції, зокрема концепції Б.Вейнера, який класифікує атрибуції досягнень (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Класифікація атрибуцій досягнень Б. Вайнера**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стабільність | Локалізація | |
| Внутрішня | Зовнішня |
| Стабільність | Здібності | Складність завдання |
| Варіативність | Старання | Випадковість |

М.А. Батурін описує додаткові умови, від яких залежить прикладеність цих двох концепцій [12].

1. Б. Вейнер грунтується у своєму уявленні на експериментах, де випробовуваним пропонується виконання реальної діяльності, пов'язаної з досягненням результатів. М. Селігман в якості успішних або неуспіхів розглядає будь-які дії людини, навіть якщо вони не пов'язані з особистими цілями досягнення і не залежать від зусиль, що докладаються, із досягнення результату.

2. Б. Вейнер розглядає атрибуцію в конкретній ситуації, з урахуванням усіх її особливостей. М. Селігман же звертається в основному до життєвих ситуацій, розглядаючи або узагальнювальну атрибуцію ситуацій одного типу, або стиль атрибуції, що вже склався. Параметри атрибуції по Б. Вейнеру включають тільки стабільність і локалізацію, а М. Селігман враховує поєднання трьох параметрів атрибуції (персоналізація, стійкість і генералізація).

Теорія вивченої безпорадності, що переформулювала, зосереджена на трьох параметрах атрибуцій для негативних життєвих подій:

а) внутрішній - зовнішній (персоналізація)

б) постійний - непостійний (стійкість)

в) глобальний - приватний (генералізація).

Внутрішня атрибуція пояснює причину негативної події в термінах, що демонструють посилання на себе, тоді як зовнішня атрибуція визначає причину чинниками, що лежать зовні. Наприклад, внутрішня атрибуція для невдалого виконання тестових завдань може бути такою, як "Я не впорався з тестом, тому що я безглуздий", тоді як зовнішня атрибуція буде, наприклад: "Я не впорався з тестом, тому що сусід попарті відволікав мене".

Атрибуція постійності пояснює причину негативної події в термінах, що означають постійні, довготривалі чинники, тоді як атрибуція непостійності пояснює подію в термінах, що означають тимчасові чинники. Атрибуція "Я не впорався з тестом, тому що я безглуздий" є постійною (так само, як і внутрішньою), оскільки "бути безглуздим" є відносно постійним станом.

В протилежність цьому "Я не впорався з тестом, тому що сусід по парті відволікав мене" є непостійною (так само, як і зовнішньою) атрибуцією, оскільки відволікаюча поведінка сусіда по парті є відносно тимчасовою.

Глобальна атрибуція пояснює причину негативних подій в термінах, які є узагальнювальними і охоплюють безліч ситуацій, тоді як приватна атрибуція пояснює події в обмежуючих, відмічаючих межі термінах. Атрибуція "Я не впорався з тестом, тому що я безглуздий" є глобальною (так само, як внутрішньою і постійною), тому що "бути безглуздим", ймовірно, впливає на багато ситуацій.

В протилежність цьому, "Я не впорався з тестом, тому що сусід по парті відволікав мене" є приватною (так само, як зовнішньою і непостійною) атрибуцією, оскільки сусід по парті, ймовірно, не робить впливу у багатьох ситуаціях.

Можливі різні поєднання відмічених параметрів атрибуції. Два з них дістали назви оптимістичного і песимістичного атрибутивного стилю.

Людина, що має оптимістичний атрибутивний стиль, вірить, що неприємності тимчасові, відбуваються тільки в одній сфері життя і виною тому зовнішні обставини, хороші ж події мають постійний характер, відбуваються в різних сферах життя і причиною тому - ми самі. Песимістичний стиль, що має, вважає, що неприємності триватимуть вічно і відбуватися в усіх сферах життя, причому винить він в тому, що відбувається себе, хороше для нього - тимчасово, трапляється тільки в обмеженій сфері життя завдяки збігу обставин.

Таким чином, відповідно до теорії вивченої безпорадності, люди, що мають песимістичний атрибутивний стиль, зтикаючись з поганими подіями у своєму житті, демонструватимуть симптоми вивченої безпорадності більшою мірою, ніж ті, хто має оптимістичний атрибутивний стиль.

Теорія атрибуції визнала важливість ситуативних чинників у формуванні причинної атрибуції [13]. Наприклад, коли подія оцінюється позитивно і або воно не узгоджується з соціальними нормами, люди схильні атрибутировать його до більше особистих чинників. Коли подія узгоджується з минулими подіями, існує сильна тенденція атрибутировать його до причин, які зберігаються упродовж часу [13].

На ті висновки, які робить людина відносно причин, впливає також і індивідуальна узагальнена теорія причинності, яку Г. Металскі і   
М. Селігман називають атрибутивним стилем і визначають як тенденцію робити певного роду висновку про причини в різних ситуаціях і в різний час .

Як відмічає М.А. Батурін, психічні явища оптимізму і песимізму не вичерпуються когнітивними стилями усвідомлення причин своїх досягнень і поведінки. Він виділяє три рівні оцінних явищ, орієнтованих на себе і на зовнішній світ : процесуальний рівень, інтегрально-стійкий і особовий [10].

Виходячи з такого розуміння оцінних явищ, М.А. Батурін вказує на те, що оптимізм і песимізм, що розглядаються прибічниками атрибутивної теорії як когнітивні утворення стійкого індивідуального стилю атрибуції, відносяться до явищ другого рівня - інтегральних утворень когнітивної природи.

Найважливішим напрямком у вивченні вивченої безпорадності є дослідження зв'язку між атрибутивною стилем і депресією як у дітей, так і у дорослих. Переформулевана теорія вивченої безпорадності передбачає, що індивіди, які приписують життєвих подій внутрішні, постійні і загальні причини, будуть більш уразливі до депресії, ніж ті, хто створює зовнішні, непостійні і приватні атрибуції

Батурін вважає, що оптимізм і песимізм є феноменами більш високого особового рівня, що характеризують крайні полюси глобального відношення людини до зовнішнього світу, і відносяться до вищого рівня системи оцінних явищ [12].

Атрибуція є складним феноменом, і різні чинники можуть так чи інакше впливати на неї: ким є сама людина, його нинішній стан, культурне походження, природа самої події, з приводу якої дається атрибуція, і інші чинники.

Отже, безпорадність з більшою вірогідністю виникає за наявності у людини песимістичного атрибутивного стилю, тобто приписуванні внутрішніх, постійних і глобальних причин поганим подіям і зовнішніх, непостійних і приватних причин - хорошим подіям. Існують певні тенденції вікових змін атрибутивного стилю, що у ряді випадків свідчить про зміну толерантності до виникнення безпорадності .

Атрибутивний стиль формується в дитинстві під впливом стилів атрибуції батьків, учителів і інших значимих для дитини близьких людей. Проте, слід враховувати, що виникнення безпорадності обумовлюється не лише наявністю песимістичного атрибутивного стилю, але і реальним характером і інтенсивністю негативних подій.

**РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФЕНОМЕНУ БЕЗПОРАДНОСТІ В ОНТОГІНЕЗІ ОСОБИСТОСТІ**

**2.1. Методи виявлення безпорадності**

Одним з ключових теоретичних положень концепції особистісної безпорадності є уявлення про цей феномен як цілісну, відносно стійку характеристику особистості, що містить низку взаємопов’язаних психологічних особливостей індивіда, які формують симптомокомплекс безпорадності. Як цілісне багатокомпонентне психологічне утворення безпорадність включає когнітивний (високі показники песимістичного атрибутивного стилю), емоційний (високі показники тривожності, невпевненості, пригніченості, втоми) і мотиваційний (низький рівень домагань і мотивації досягнення) компоненти, і має своєрідну структуру залежно від ступеня вираженості ознак.

Такі теоретичні положення дають підстави стверджувати, що дослідження психологічного феномену особистісної безпорадності є складним завданням внаслідок її багатокомпонентної структури та опосередкованості проявів через інші психологічні утворення: атрибутивний стиль, самооцінку, емоційні стани особистості, мотивацію досягнення тощо.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що в якості психологічних симптомів особистісної безпорадності найчастіше виділяються такі основні особистісні характеристики:

- песимістичний атрибутивний стиль;

- низька самооцінка й орієнтація на стан, на власні негативні емоційні переживання (невпевненість, пригніченість, тривогу, втому);

- низька мотивація досягнення (низький рівень домагань, високий рівень мотивації уникнення невдач);

- низький рівень суб’єктивного контролю.

Безпорадність складно діагностувати безпосередньо, тому в справжній роботі використовувалися ряд показників, що характеризують прояви безпорадності з різних сторін: показники атрибутивного стилю, активності чи пасивності в поведінці дітей, наявність чи відсутність таких невротичних порушень, як депресія, астенія, тривожність.

Для діагностики атрибутивного стилю у дорослих зазвичай використовують тест на оптимізм Л.М. Рудіної, який є варіантом адаптації методики М. Селігмана. Ще одним опытувальником є методика діагностики рівня шкільної тривожності у школярів. Вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого і середнього шкільного віку.

Методика цінностних орієнтацій (М. Рокич) дає нам можливість розглянути ще одну сторону особистості у вивченні феномену вивченної безпорадності. М. Рокич розрізняє два класи цінностей: термінальні - переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні - переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим в будь-якій ситуації. Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі і цінності-засоби.

Показовую методикою можно вважати методику «Шкала тривожності» (Кондаша). Особливість шкал такого типу полягає в тому, що в них людина оцінює не наявність або відсутність у себе будь-яких переживань, симптомів тривожності, а ситуацію з точки зору того, наскільки вона може викликати тривогу. Перевага шкал такого типу полягає, по-перше, в тому, що вони дозволяють виявити області дійсності, об'єкти, які є для школяра основними джерелами тривоги, і, по-друге, в меншій мірі, ніж інші типи опитувальників, виявляються залежними від особливостей розвитку у учнів інтроспекції.

Також, слід зазначити ще один вагомий метод який допомогає у багатьох випадках психологу. Бесіда - специфічний для психології метод дослідження людської поведінки, оскільки в інших природних науках комунікація між суб'єктом і об'єктом дослідження неможлива. Діалог між двома людьми, в ході якого одна людина виявляє психологічні особливості іншого, називається методом бесіди. Бесіда включається як додатковий метод в структуру експерименту на першому етапі, коли дослідник збирає первинну інформацію про випробовуваних, дає інструкцію, мотивує і так далі, і на останньому етапі - у формі після експериментального інтерв'ю.

Метод бесіди в нашому дослідженні використовувався з метою доповнення та уточнення даних, які були отримані за допомогою інших методів. Під час бесіди задавалися питання, які дозволяли отримати інформацію про найбільш характерні емоційні стани респондентів у тих чи інших стресових ситуаціях при яких міг проявлятися феномен безпорадності.

**2.2. Фактори формування безпорадності та їх вплив на життєдіяльність особистості**

Формування особистісної безпорадності - вкрай важливе, але мало досліджене поняття Усвідомлення того, як відбувається цей процес, дає ключ до розуміння психологічного сенсу феномена особистісної безпорадності. Можна припустити, що існують різні типи особистісної безпорадності і, відповідно, причини і сенс виникнення її можуть істотно відрізнятися. Так, безпорадність дитини, що сформувалася в результаті батьківського потурання, буде дещо іншою, ніж безпорадність, що виникла в результаті систематичної жорстокості батьків. Цей аспект ще підлягає подальшому більш детальному вивчення.

Необхідно відзначити, що під формуванням такого феномена як особистісна безпорадність (так само як і самостійності) ми розуміємо процес її становлення в результаті об'єктивного впливу і взаємодії спадковості, сім'ї, середовища, цілеспрямованого виховання і власної активності людини. Важливо, що в процесі формування враховується стихійний вплив, а не тільки цілеспрямоване [24]. Травмуючі (негативні життєві) події в теорії вивченої безпорадності традиційно розглядаються як один з факторів формування вивченої безпорадності. Однак особливу увагу заслуговує той факт, що теорія вивченої безпорадності розглядає їх в цій якості, якщо ці події є непідконтрольними, тобто суб'єкт ніякими своїми діями не може вплинути на хід подій. Крім теорії вивченої безпорадності, особливу увагу контролю приділяється у теорії локусу контролю Джуліана Роттера, теорії каузальних атрибуций Бернарда Вайнера, теорії самоефективності Альберта Бандури і теорії сприйманого контролю Еллен Скіннер: Сприйманий людиною контроль над власним життям, що відбуваються в ній подіями грає величезне значення. Втрата контролю чревата різними негативними психологічними і навіть фізичними (погіршення стан здоров'я, зменшення тривалості життя) наслідками, тому що являє собою форму психологічної травми. Непідконтрольність подій пов'язана також з їх несподіванкою.

Основоположник теорії безпорадності М. Селігман вважає, що емоційний дефіцит безпорадності проявляється у пригніченому або навіть депресивному стані, що виникає через відчуття, усвідомлення і/або прогнозування безплідності власних дій. У низці інших досліджень виявлено, що для осіб з вираженою особистісною безпорадністю характерні такі емоційні прояви, як замкнутість, емоційна нестійкість, низький самоконтроль, збудливість, боязкість, песимістичність світосприйняття, схильність до почуття провини, байдужість, пасивність, підвищена тривожність або депресія (Д. Хірото, Л. Абрамсон, Дж. Тісдейл, К. Уортман, Х. Хекхаузен та ін.). Значна кількість досліджень присвячена зв’язку безпорадності з депресією (М. Селігман, С. Петерсон, Л. Абрамсон, Н. Каслов, Р. Таненбаум, Л. Еллой, А. Ліпман, Д. Цирінг та ін.). Спочатку теорія безпорадності, що розглядала переживання непідконтрольності подій як достатню, але не необхідну причину реактивних депресій, була дуже простою (М. Селігман). Відповідно до цієї теорії, низки переживань непідконтрольності було достатньо, щоб поряд з мотиваційним і когнітивним дефіцитами викликати ще й депресивні емоції. Проте надалі з'ясувалося, що для виникнення депресивних емоцій однієї непідконтрольності подій недостатньо, необхідно також (що підтверджує позиція Клінгера), щоб суб'єкт втратив надію досягнути надто бажаних наслідків дії (результатів) або ж був змушений взяти до уваги неминучість різко негативних подій (Л. Абрамсон).

М. Мікулінцер і Т. Каспі [25] досліджували ознаки досвіду безпорадності, що виникає в повсякденному житті. Внаслідок феноменологічного аналізу було виділено дев'ять категорій відчуття безпорадності, центральною з яких була непідконтрольність результату. Цей набір переживань пов'язаний насамперед із подіями, що містили невдачу. У центрі стояло переживання втрати контролю над своїми власними діями, як би людина не намагалася знову цей втрачений контроль відновити. Дані цього дослідження підтвердили думку М. Селігмана про те, що ефект безпорадності полягає не в мотиваційному дефіциті зусиль, спрямованих на вирішення завдання, а в функціональному дефіциті контролю над дією[26] . Схоже, що втрата самоконтролю завжди тягне за собою два безпосередніх психологічних наслідки: 1) вона відволікає людину від пізнавальної діяльності, пов'язаної з пошуком альтернатив дії і цілеспрямованим вирішенням завдання, і 2) фокусує увагу на поточному емоційному стані і своїх негативних якостях. Феноменологічними категоріями відчуття безпорадності є переконання в непідконтрольності результату, бажання швидше покінчити з цією ситуацією, бажання припинити всі зусилля, втрата самоконтрю, віра в свою особисту нездатність, бажання втекти від цієї ситуації, гнів на самого себе, гнів по відношенню до зовнішніх об'єктів [25].

**2.3. Соціально-психологічні чинники формування безпорадності в дитячому віці**

У процесі досягнення цілей особистість здатна керувати своїми мотивами, розподіляючи їх у часі і регулюючи їх. Мотивація - це потяг або спонукання, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість.

У вітчизняній психології проблемою мотивації займалися (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Л. І. Божович).

О. М. Леонтьєв казав про те, що мотиви спонукають і спрямовують діяльність. Він описав механізм утворення мотивів, який отримав назву механізму зсуву мотиву на мету. Суть даного механізму полягає в тому, що в процесі діяльності мета, до якої в силу певних причин прагне людина, з часом сама стає самостійною спонукальною силою, тобто мотивом.

«Мотиви дають підставу для класифікації самих діяльностей. Тому що діяльності класифікуються, упорядковуються, навіть відокремлюються одна від одної саме за ознакою мотиву. Мотиви виконують дуже тонку, дуже складну функцію. Вони визначають зону цілей, через вибір в цій зоні мети визначається і відбір, вибір власне дій» [27, с.153].

Дана концепція являє собою пояснення походження і динаміки мотиваційної сфери людини. Вона показує, як може змінюватися система діяльностей, як перетвориться її ієрархічність, яким чином виникають і зникають окремі види діяльності та операції, які модифікації відбуваються з діями. З розвитку діяльностей далі виводяться закони, згідно з якими відбуваються зміни і в мотиваційній сфері людини, придбання їм нових потреб, мотивів і цілей.

  «Специфічний коло явищ, які вивчає психологія, виділяється чітко і ясно - це наші сприйняття, думки, почуття, наші прагнення, наміри, бажання і т.п. - Все те, що складає внутрішній зміст нашого життя і що в якості "переживання як ніби безпосередньо нам даної» [28, с.170].

Симптомокомплекс особистісної безпорадності в учнів включає в себе наступні специфічні особливості вольової сфери: безініціативність, нерішучість, низьку сформованість таких якостей особистості, як організованість, наполегливість, витримка, монотонно-стійкість. Ці діти швидко здаються в складній ситуації, відмовляються від вирішення завдання.

Досить часто ці психічні явища розглядають як явища свідомості. Разом з тим при всьому величезному значенні свідомості воно є тільки частиною психічного, причому частиною, не завжди провідною і визначальною поведінка людини. Свідомість є вторинна, суб'єктивна форма існування психічного. Це відображення психічного в самому собі. Це відображення своїх відчуттів, уявлень, переживань, це рефлексія, інтроспекція, самосвідомість. Це вторинна, генетично більш пізня форма психічного, що з'являється у людини. Для свідомості характерно предметне значення, смислове, семантичний зміст, носієм якого є психічне утворення.

Одним з найважливіших етапів у розвитку мотиваційної сфери особистості є період 8-12 років. Зі вступом до школи у дитини починається нове життя, новий етап розвитку, а це передбачає нові вимоги і правила у відносинах з іншими людьми і новий вид діяльності - навчальної, яка безпосередньо спрямована на засвоєння науки і культури, накопичених людством. Він починає розуміти, що світ впорядкований системою наукових знань і понять, якими йому необхідно буде опанувати [29; 35].

Слід пам'ятати, що успішність дитини в навчанні визначається багатьма факторами, в тому числі і вірою дорослих в його сили і можливості, реальною допомогою і підтримкою, а не черговий нотацією з приводу поганої оцінки або безглуздими зусиллями з переписування кілька разів домашніх завдань [29].

В період кінця дитинства дитина ще дуже сильно залежить від дорослих, від їх оцінки, а якщо в оцінюванні спостерігається переважання негативні тенденції, то це спричинить за собою зниження самооцінки і підвищення тривожності. Згодом він може добре засвоїти песимістичний атрибутивний стиль своїх батьків щодо результатів своєї діяльності. Дитині дуже важливо почути саме позитивну оцінку дорослих, боязнь отримати негативний зворотний зв'язок призводить до того, що дитина стає пасивним, неохоче включається в інші види діяльності, особливо в ті, де можлива перевірка його здібностей. Тобто, відповідно до точки зору М.А.Батуріна, дитина в ході своєї діяльності прагне розрядити напругу, яка є передбаченням негативної оцінки, і відмовляється від пошуку все нових видів активності, щоб не погіршити становищ

Згодом кінця дитинства дитина навчається здійснювати контроль не тільки за своєю діяльністю і оцінювати її, але і починає звертати увагу на результати діяльності своїх однолітків. Тобто, на цьому етапі розвитку самосвідомості в рамках навчального процесу з'являється момент змагання. Занижена самооцінка і недостатня віра в свої здібності будуть впливати на особливості визначення мети: дитина в своїй діяльності буде прагнути, перш за все, уникати негативних переживань (мотивація уникнення), ніж шукати позитивних (мотивація досягнення), що знову ж таки буде обмежувати активність дитини і гальмувати його розвиток.

Цінності суспільної свідомості стають цінностями індивідуальної свідомості дитини тоді, коли є реально діючими мотивами, тобто внутрішніми емоційно пережитими спонуканнями. З ними повинні бути пов'язані направляються цими мотивами відповідні діяльності, відповідні сторони життя - глибокі вічні інтереси, захопленості, прихильності, духовні відносини між людьми [30, с. 84-85].

Діти з наявністю ознак особистісної безпорадності відрізняються непостійністю інтересів, обмеженою кількістю уподобань і захоплень, знеціненням себе у власних очах, що знову ж таки веде до розвитку і закріпленню невпевненості в собі, втрати інтересу до змісту навчальної діяльності, скорочення контактів і зниження активності в інших сферах діяльності. Боязнь отримання негативної оцінки результатів своїх дій сприяє зниженню навчальної мотивації, знецінення в свідомості дитини тих напрямків активності, в яких він вважає себе недостатньо успішним, це призводить до відмови від включення в нові цікаві для нього види діяльності через невпевненість у власних здібностях і силах. Це в значній мірі звужує коло інтересів дитини, скорочує його життєву перспективу і в кінцевому рахунку впливає на формування життєвого задуму і реалізацію життєвого вибору.

Отже, подолати дефіцитні властивості особистості дитина може тільки через зміну ставлення до нього, через зміну системи оцінок, якій піддають його дорослі. Потрібно усунути орієнтування на помилку, показати пізнавальне значення помилки як засобу контролю над своїми діями, як засоби для подальшого поглибленого розуміння матеріалу.

Потім у дитини буде можливість усвідомлено виправити помилку. Тут страх перед помилкою не виникає. Майстерність педагогічного спілкування батьків з дитиною полягає в тому, щоб навчити його володіти системою значущих, важливих способів оцінки і контролю своєї навчальної діяльності.

Організовуючи зміст навчання і спілкування з дітьми 8-12 років, дорослі визначають розвиток особистості дитини в цьому віці. Тип мислення дорослого стає типом мислення дитини. Оцінки і ставлення дорослого стають еталонами дії дитини. Але в кінці дитинства відбувається і важлива зміна в житті дитини: він опановує навичками орієнтування в своєму внутрішньому світі, що стає найважливішою умовою для переходу до юнацького віку [29, с. 485].

**РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ БЕЗПОРАДНОСТІ**

**3.1. Обґрунтування та опис методик дослідження**

Емпіричне дослідження було проведено на вибірці 25 випробовуваних віком 12 років; ними було пройдено три методики, які дають можливість побачити рівень безпорадності особистості.

Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса спрямована на вивчення характеру тривоги пов'язаної зі школою у дітей молодшого и середнього шкільного віку. Тест складається с 58 запитань, які зачитуються школярам або запропоновуваються у письмовому вигляді. Кожне запитання потребує відповіді «Так» або «Ні».

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» був створений в Лабораторії психології саморегуляції і призначений як для наукових досліджень, так і для практичної діагностики різних аспектів індивідуальної саморегуляції. Мета методики - діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції і її персональний профіль, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей - гнучкості і самостійності. На твердження опитувальника «ССП-98» пропонувалось чотири варіанта відповідей: «так», «мабуть вірно», «мабуть невірно», «невірно». Досліджуваний вибирає найактуальнішу відповідь для себе. Відповіді заносяться в спеціальний бланк опитувальника. Опитувальник В.І.Моросанової «ССП-98» складається з 46 тверджень. На твердження опитувальника «ССП-98» пропонувалось чотири варіанта відповідей: «так», «мабуть вірно», «мабуть невірно», «невірно». Досліджуваний вибирає найактуальнішу відповідь для себе. Відповіді заносяться в спеціальний бланк опитувальника.

Найбільш поширеною в даний час є методика вивчення ціннісних орієнтації М. Рокича, заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Остання обставина змушує багатьох авторів сумніватися в надійності методики, так як її результат сильно залежить від адекватності самооцінки випробуваного. Тому дані, отримані за допомогою тесту Рокича бажано підкріплювати даними інших методик.

М. Рокич розрізняє два класи цінностей:

термінальні - переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути;

інструментальні - переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим в будь-якій ситуації.

Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі і цінності-засоби.

Респонденту пред'явлені два списки цінностей (по 18 у кожному), або на аркушах паперу в алфавітному порядку, або на картках. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає по порядку значущості. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

**3.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів**

Результати за методикою діагностики шкільної тривожності. З 25 випробуваних у 20 % розвинена фрустрація потреби в досягненні успіху, цим школярам властивий несприятливий психічний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т. д.

У 15% учнів присутні проблеми і страхи у відносинах з вчителями, що приводить до загального негативного емоційного фону відносин з дорослими в школі, що знижує успішність навчання дитини.

Зі всіх учнів у 10% переважує страх не відповідати очікуванням оточуючих - орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків, і думок, тривога з приводу оцінок, які дають оточуючим, очікування негативних оцінок. В значній мірі цьому сприяють батьки дітей, які чекають від них гарних відміток незалежно від інших факторів.

Помірний рівень тривожності у 55% респондентів, переважає більш ситуативна тривожність.

**Рис. 3.1. Результати за методикою діагностики шкільної тривожності**

Виходячи з представлених результатів у таблиці 3.1.отриманих відповідно до методики В.І. Моросанової, наглядно видно, що існують значущі відмінності по «середньому балу» успішності між безпорадними і самостійними учнями.

Таблиця 3.1

**Відмінності в успішності навчальної діяльності**

**безпорадних і самостійних випробовуваних**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Показники** | **Середній ранг** | |
| **Безпорадні** | **Самостійні** |
| Успішність | 25,09 | 35,69 |
| планування діяльності | 34,11 | 29,49 |
| моделювання діяльності | 25,37 | 36,23 |
| програмування діяльності | 28,09 | 34,13 |
| оцінка результатів діяльності | 29,2 | 33,27 |
| Гнучкість | 26,28 | 35,53 |
| Самостійність | 32,78 | 30,51 |
| Загальний рівень саморегуляції діяльності | 28,46 | 33,84 |

З усіх показників саморегуляції діяльності виявлені відмінності за двома параметрами: моделювання діяльності і гнучкість в діяльності. Так, більш низькі показники за шкалою моделювання у безпорадних хлопців та дівчат свідчить про слабку сформованості процесів моделювання, що призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин і проявляється в фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач.

Самостійні хлопці та дівчата характеризуються, навпаки, високим рівнем моделювання діяльності. Вони здатні виділяти значущі умови досягнення цілей, як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється в адекватності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям. В умовах несподівано мінливих обставин, при зміні способу життя, перехід на іншу систему роботи такі випробовувані здатні гнучко змінювати модель значущих умов і, відповідно, програму дій.

Учні з особистісною безпорадністю мають нижчі показники за шкалою гнучкості, тобто в динамічній, швидко мінливій обстановці вони відчувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, зміні обстановки і способу життя. В таких умовах незважаючи навіть на сформованість процесів регуляції, вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значущі умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності і вносити корективи. В результаті у таких випробовувань неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Для самостійних учнів характерна пластичність всіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі випробовувані легко перебудовують плани і програми виконавчих дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості, вносять корективи в регуляцію. Гнучкість та регуляторика дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

Значущих відмінностей за показниками планування, програмування, оцінки результатів і самостійності в діяльності виявлено не було. Загальний рівень саморегуляції також не відрізняється у групі.

Таким чином, на підставі отриманих статистичних фактів про існуванні значущих відмінностей в успішності діяльності безпорадних і самостійних піддослідних можна підвести такі підсумки, що у віці нашої вибірки серед випробовуваних з особистісною безпорадністю набагато більше незадоволених учнів, ніж у самостійних хлопців та дівчат. Виявлено відмінності між цими групами і в успішності, і в рівні показників саморегуляції діяльності: у безпорадних нижчі результати успішності і такі показники саморегуляції, як моделювання діяльності і гнучкість. У сукупності ці дані свідчать про меншу успішність навчальної діяльності безпорадних хлопців і дівчат, ніж у їхніх самостійних однокласників.

Таким чином, безпорадні випробовувані менш успішні в різних видах діяльності на даному віковому етапі, ніж самостійні випробовувані. Результати проведеного дослідження доводять необхідність вивчення не тільки психологічного змісту особистісної безпорадності, але і її прояви в діяльності.

За методикою ціннісних орієнтації М. Рокича можливо простежити , що результаті були достатньо різноманітніми, оскільки методика має на увазі індивідуальну інтерпретацію. У більшості випадків було простежено абстрактні цінності, інструментальні цінності сгрупурувались у цінності спілкування. Меншою мірою виділяється група цінностей самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність, сміливість, тверда воля). Значимими для більшості також простежувались виділити цінності інтелектуальні (освіченість, раціоналізм, самоконтроль) і цінності. Більш того, якщо жодної закономірності виділити не вдається, то можна щось говорити про несформованість у випробуваного системи ціннісних орієнтацій (зокрема, в підлітковому і юнацькому віці), або підозрювати фальсифікацію відповідей, але серед респондентів не було виявленно таких випадків.

**3.3. Психологічні рекомендації щодо попередження розвитку безпорадності особистості**

Теорія вивченої безпорадності припускає, що існують способи корекції вивченої безпорадності і способи запобігання її. Якщо центральною проблемою при нестачі ініціативи після негативної події є очікування того, що відповідні реакції не принесуть результату, корекція повинна полягати в тому, щоб змінити це упередження на протилежне. Підтримка контролю є елементарним прагненням живого організму, що сприяє його виживання.

Профілактика безпорадності дає завжди кращі результати, ніж корекція. Досвід контрольованої травми, як стверджує М. Селігман, може захистити організми від безпорадності, викликаної неконтрольованою травмою [31]

Безпорадність в основному вивчається в зарубіжній науці, то й підходи до її корекції склалися у відповідних західних традиціях.

Перший підхід пов'язаний з корекцією експериментально сформованої вивченої безпорадності. Для людини здійснення контролю спирається на можливість встановлення стабільних причинно-наслідкових зв'язків між явищами дійсності, у тому числі між затраченими зусиллями і досягаються результатами. Ситуативна безпорадність швидко зникає, варто експериментаторам розповісти випробуваним про процес проведення експерименту і навмисному відсутності причинно-наслідкових зв'язків між діями випробуваного і того, що відбувається або про те, що в другій частині експерименту випробувані зможуть здійснювати контроль над подіями.

Другий, найбільш відомий підхід до корекції безпорадності - навчання відповідного типу атрибуції. Керол Двек у своїх роботах продемонструвала ефективність такого методу.

Спочатку було встановлено, що учні, які мають прояви безпорадності, пояснювали свої успіхи і невдачі наявністю або відсутністю здібностей, а не витраченими зусиллями. Діти пасували перед завданнями при наявності певних подразників, що пов'язуються з невдачею, навіть якщо раніше вони з легкістю справлялися з цими завданнями (у присутності експериментатора, при якому вони постійно добивалися успіху). К. Двек провела тренінг, на якому учні займалися за двома програмам. Для кожної групи було проведено 25 занять. На заняттях з першої програми діти час від часу зазнавали невдачі, при цьому їх змушували відчути відповідальність за свій провал, приписуючи його недостатнім зусиллям. На заняттях за другою програмою діти завжди досягали успіху. У цієї групи дітей в подальшому не спостерігалося ніякого поліпшення діяльності досягнення та її результатів, тоді як після «атрибутивної терапії» діти демонстрували поліпшення своїх досягнень в ситуації невдачі і більшою мірою пояснювали невдачу недостатніми зусиллями [32].

Третій підхід пов'язаний з корекцією і профілактикою особистісної безпорадності в процесі виховання. Автор концепції пошукової активності Вадим Ротенберг вважає, що найважливішими чинниками, що дозволяють запобігти розвитку безпорадності, крім оптимістичного атрибутивного стилю, є висока самооцінка, повагу до себе і досвід подолання труднощів, то є досвід пошукової активності, при цьому неважливо, в якій сфері життя був цей досвід. Чималу роль у створенні такого досвіду відіграють батьки та вчителі і вся система взаємин з ними. Значущі дорослі повинні демонструвати можливості контролю над зовнішнім середовищем, забезпечувати зворотний зв'язок, відповідну ситуації.

Четвертий підхід пов'язаний з ідеями X. Хекхаузена [33]. Згідно з цим підходом для корекції вивченої безпорадності в поведінці людини модифікації повинні піддаватися три детермінанти: процеси формування рівня домагань на основі особистого стандарту, каузальна атрибуція успіху і невдачі і самооцінка. Для вироблення індивідуалізованого особистісного стандарту досягнень педагогічний вплив має бути пов'язаний з «індивідуальними відносними нормами», а не з «соціальними відносними нормами», оскільки перші відрізняються гнучкістю, створюють реалістичний рівень домагань, забезпечують зону «максимальної мотивації» і дозволяють пояснити успіх і невдачі внутрішніми причинами, тоді як у других критерієм оцінки є досягнення інших людей або усереднені нормативи.

Для того щоб підвищити мотивацію учнів необхідно використовувати весь арсенал методів, організації та здійснення навчальної діяльності: словесні, наочні і практичні методи, репродуктивні і пошукові методи, методи самостійної навчальної роботи та роботи під керівництвом учителя. Є декілька рекомендацій до вчителів, які допоможуть мотивувати дітей у учбовій діяльності:

1. По можливості намагатися на уроці звернутися до кожного учня не по одному разу, а не менше 3-5 разів. Здійснювати постійну «зворотний зв'язок» - коригувати незрозуміле чи неправильно зрозуміле.
2. Ставити оцінку учневі не за окрему відповідь, а за кілька (на різних етапах уроку).
3. Постійно і цілеспрямовано займатися розвитком якостей, що лежать в основі розвитку пізнавальних здібностей: швидкість реакції, всі види пам'яті, увагу, уяву тощо. Основне завдання кожного вчителя - не тільки навчити, а розвинути мислення дитини засобами свого предмета.
4. Намагатися, коли це, можливо, інтегрувати знання, пов'язуючи теми свого уроку, як зі спорідненими, так і іншими навчальними дисциплінами, збагачуючи знання, розширюючи кругозір учнів.

Така якість особистості, як самооцінка,котра має важливу роль у профілактиці безпорадності, нерозривно пов'язане з упевненістю в собі, досягненням певних успіхів у професійній діяльності або особистому житті. Адже люди, у яких дана характеристика занижена, часто мають багато комплексів і проблем, пов'язаних з цим. Прийняти себе таким, який ти є, вірити у власні сили - ось одні з головних складових майбутнього успіху. Тому [підвищення самооцінки](http://faqukr.ru/samovdoskonalennja/125161-jak-pidvishhiti-samoocinku-uljublenoi.html) - часта причина звернення до психологів. Проте можна і самостійно працювати над собою, враховуючи деякі нюанси і дотримуючись досить прості правила.

Способи підвищення самооцінки можуть бути такі, як використання коротких фраз-переконань (афірмації). Так, свій ранок рекомендується починати з проголошення фраз: "я успішний", "у мене все вийде" тощо. Ніколи не варто виправдовуватися перед оточенням. Це сприяє тому, що ви будете почувати ще більшу невпевненість у собі. Ще одна запорука успіху - гармонійні стосунки з близькими. Потрібно пам'ятати, що завжди знайдеться хтось, хто допоможе в скрутну хвилину, а значить, ви досить сильні, щоб пережити невдачі і спробувати зробити ще одну спробу.

Для підвищення мотивації у школярів можно використовувати вправи з тренінгу мотивації. Нижче приведені деякі з них:

Вправа 1.

"Знайомство". Як би ти хотів, щоб тебе називали в групі? Спочатку кожен (по колу) називає своє ім'я, а потім оформляє картку-візитку, де вказує своє тренінгове ім'я.

Вправа 2.

"Асоціація".

- Якби тобі довелося перетворитися на тварину, то яке?

- Якби ти вибирав, то, скільки років тобі було?

- Якби ти був деревом, то яким?

- Якби тобі запропонували роль в кіно, то кого б ти хотів грати?

- Чим би ти найохочіше займався? і т.д.

Учасники сідають по колу, тренер (ведучий) - в центрі кола, він по черзі кидає м'яч кожному учаснику, задаючи певний питання з метою кращого знайомства з групою.

Вправа 3.

Розминка "Плутанина" (зняття напруги).

Група встає в коло. За сигналом ведучого закривають очі і, витягнувши вперед руки, зустрічаються в центрі кола. Кожен правої бере одного учасника за руку, а за ліву хтось бере його. За кожну руку повинен триматися тільки одна людина. Завдання групи - розплутатися і встати в коло. Що завадило або допомогло?

Вправа 4.

"Хто перший дістане".

Приз лежить на рівній відстані від учасників, хто швидше візьме (використовувати шарф, краватка, руки тощо).

Вправа 5.

Рефлексія. Сьогодні на заняттях я відчував ... або У мене є ... (пропозиція, питання).

Заняття 6.

Мета: підвищення рівня відкритості, довіри, емоційної свободи, згуртованості в групі. Реквізити: пов'язка на очі, мотузка, м'яч, газета для кожного. Привітання. Невербально привітатися, як інопланетяни.

Вправа 7 .

Напруга - розслаблення (вчить розслаблятися, знімає напругу). Сісти на підлогу, підтягти коліна до підборіддя, голову опустити, руками обхопити коліна. Напружитися (15-30 сек.), потім розслабитися (діти падають).

Обговорення. Чи змогли ви сконцентруватися? "Я зрозумів..." "Я відчув..."

Вправа 8.

«Знайомство» Тренер: "Зараз у нас буде можливість продовжити знайомство. Зробимо це так: стоїть у центрі кола (для початку їм буду я) пропонує помінятися місцями всім тим, хто володіє якимось загальним ознакою. Цей ознака він називає. Наприклад, я скажу: "Пересядьте всі ті, у кого є сестри", - і всі, у кого є сестри, повинні помінятися місцями. При цьому той, хто стоїть у центрі кола, повинен постаратися встигнути зайняти одне з місць, які звільнилися, а той, хто залишиться в центрі кола без місця, продовжить гру. Використовуємо цю ситуацію для того, щоб більше дізнатися один про одного".

Коли вправа завершено, тренер звертається до групи з питанням: "Який у вас настрій зараз?"

Вправа проходить весело. Воно знижує напруженість, піднімає настрій, активізує увагу, мислення.

Вправа 9.

.«Плутанина» Учасники встають. Тренер пропонує одному з них якийсь час побути в коридорі або в іншому приміщенні.

Тренер: "Давайте візьмемося за руки так, щоб у нас вийшла ланцюг, яка зображує змію, а два крайніх учасника - її голову і хвіст. Як це часто буває, змія згортається у всілякі кільця - "заплутується" ("голова" заплутує). Давайте і ми заплутаємося".

В кінці заплутування "голова" і "хвіст" змії можуть заховати свої вільні руки, але братися за руки вони не повинні. Коли "змія" заплуталася, тренер запрошує учасника, який знаходився за дверима, і пропонує йому розплутати "змію". При цьому йому можна повідомити, що у неї є "голова" і "хвіст". Дана вправа сприяє зближенню групи, вміння орієнтуватися в різних ситуаціях і розв'язувати їх. Сприяє просуванню групи в змістовному плані.

Обговорення. Що відчували, коли "заплутувалися"? Що відчували, коли "змію" розплутали? Говорить кожен (по колу). Розминка. Учасники групи сидять по колу.

Вправа 10.

Тренер: "Зараз я скажу "раз", і ми закриємо очі, а на рахунок "два" встанемо і, не відкриваючи очей, поміняємося місцями. Кожен повинен знайти собі нове місце, при цьому не можна сідає на стільці, які зараз знаходяться ліворуч і праворуч від вас. Під час виконання завдання я буду стежити за безпекою ваших переміщень. Отже, "раз" (пауза) "два".Якщо не всім вдалося самостійно знайти нове місце, тренер може запропонувати зробити ще одну спробу.Обговорення. Який у вас настрій? Домашнє завдання. На наступне заняття принести свій улюблений предмет і нікому його не показувати.

Вправа 11.

Мета: розвивати вміння обмінюватися інформацією, концентруватися на собі, а також на партнерах, виробити умови успішної роботи. Реквізити: пов'язки на очі, темний поліетиленовий пакет, картки з незакінченими реченнями: "Я ціную в тобі ...", "Мені подобається, коли ти...".

Вправа 12.

Привітання. Привітайтеся так, як здоровається ваш улюблений казковий герой.и Вправа "Клубочок" (вирівнювання по одному емоційному рівню). Тренер: "Встаємо навпочіпки і все на рахунок "раз" повземо в центр кола з закритими очима. Зібратися в центрі кола якомога щільніше. Тренер страхує, щоб діти не відтоптали руки один одному.

Вправа 13.

"Чий це?".

Тренер просить кожного учасника покласти непомітно улюблений предмет (талісман) у пакет. Після цього пропонує кожному взяти з пакету будь-який предмет, уважно розглянути його і розповісти, судячи з предмета, про його господаря. Якщо хлопці захочуть, то можна назвати господаря цього талісмана. При обговоренні вправи основна увага звертається на труднощі, з якими зустрічалися при описі. Крім того, можна поговорити про почуття, які відчував кожен з учасників під час виконання вправи.

У багатьох це вправа викликає відчуття стрімкого і глибокого осягнення іншої людини, раніше недоступного їм.

Вправа 14.

"Довіра".

Вправа виконується в парі. Один з партнерів стоїть спиною до іншого і падає в його бік. Завдання другого партнера - підтримати товариша, щоб той не впав.

Обговорення. Що відчував, коли падав? Що відчував, коли . тримав? Що ти хочеш побажати того, хто тебе втримав?

Вправа 15.

"Пантоміма".

Всі учасники групи сидять по колу. Тренер: "Зараз я роздам кожному з вас картки, на яких написані слова, що позначають різні дії. У вас буде хвилина для того, щоб придумати жести, вирази обличчя, якими ви можете супроводжувати повідомлення про ці дії. Після цього кожен по черзі представить нам свій варіант. На картках можуть бути написані речення: "Я чудово зрозумів важку тему", "Я відмінно відповів на уроці", "Я втратив гроші"... Вправа дає можливість рефлексії індивідуальних особливостей, невербальних проявів учасників групи, розширення уявлень про способи і засоби вираження сенсу.

Вправа 16.

«Будуємо дім»

У кожного буде свій «цеглинка» в цьому будинку, де він в малюнках розповість про себе, про те, що цікавого трапилося з ним у школі.

Після того як час для малювання закінчиться, хлопці розповідають про те, що намалювали. З усіх цих «цеглинок» будується «будинок», а на «даху» пишуться особливості цього навчального року (яким він буде, на думку хлопців для кожного з них).

Вправа 17.

"Похвальна грамота". 'Я ціную в тобі ... Мені подобається, як ти... Дописати і вручити кому-небудь. Мати запасні "грамоти" для тих, кому не дістанеться. Якщо згодні, то зачитати.

Вправа 18.

Похвальне слово самому собі. Протягом 10 хв. з закритими очима згадайте своє життя з ранніх дитячих вражень.

Згадайте кожне ваше досягнення, кожну заслугу, кожне вчинене справу, якою можна пишатися. Відмовтеся від будь-яких, навіть самих скромних, зауважень, знижують вашу гідність. Зверніть увагу на ті події, які б без вашої участі прийняли зовсім інший оборот. І не забудьте вчинки, які комусь здалися легкими, але для вас вони були важкими. Потім кожен 5 хв. розповідає про своїх спогадах.

Вправа 19.

"Що я чую".

Лягти на підлогу, заплющити очі. Уважно вслухатися в звуки. Який найближче, який найгучніший, найвіддаленіший (почують дихання сусіда).

Бавовна, шелест газет, човгання ніг, звук ножа, проведеного по склу, грюкання дверима, звук води, що ллється з склянки води, перелистываемой книги. Відкрити очі. Які звуки чутний? В якій послідовності? Приємні? Неприємні? Чому? Скласти розповідь про те, що чули.

Вправа 20.

Мета: усвідомлення емоцій в ситуаціях з агресивними діями. Реквізити: стільці, крейда, дошка. Привітання "Невербальний подарунок".Розминка. Учасники групи сидять у колі.Тренер: "Я буду вважати, і на кожен рахунок ви будете пересідати вправо на один стілець. Почали: "раз", "два", "три"..." На рахунку "п'ять" чи "шість" тренер зависає зі спини над одним з учасників групи. Обговорення. Що відчували, коли пересідали? Змінилося ваш стан у процесі вправи? Тренер просить розповісти про свої почуття учасника, над яким він зависав.

Вправа 21.

"Скульптура".

Працюють в парі. Спочатку один виконує роль моделі, потім інший. Один з учасників пари "ліпить" одне з почуттів на "моделі".

Через три-чотири хвилини тренер пропонує партнерам помінятися ролями. Обговорення. Наскільки точно вам вдалося "зліпити скульптуру"? Які труднощі виникли при виконанні?

Всі описані вище підходи не є універсальними, але комплексне їх використання може бути досить ефективним для корекції безпорадності.

**ВИСНОВКИ**

1. На основі теоретичного аналізу було визначено, що безпорадність – це порушення мотивації в результаті пережитої суб'єктом непідконтрольної ситуації, тобто незалежності результату від прикладених зусиль. Негативний досвід безпорадності приводить надалі до зниженої самооцінці, психофізіологічних розладів, емоційних труднощів, пасивної поведінки. Дослідники вказують на три джерела формування безпорадності: досвід переживання несприятливих подій, тобто відсутність можливості контролювати події власного життя; досвід спостереження безпорадних людей; відсутність самостійності в дитинстві, готовність батьків все робити самим замість дитини.

2. З’ясовано, що основними варіантами поведінки при синдромі безпорадності є: псевдоактивність (безглузда метушлива діяльність, яка не веде до результатів і не адекватна ситуації з наступним гальмуванням); відмова від діяльності (капітуляція, апатія, втрата інтересу); ступор (стан загальмованості, нерозуміння того, що відбувається); перебір стереотипних дій в спробі знайти одну, адекватну ситуації, при постійному напруженому контролі результатів; деструктивна поведінка (агресивна поведінка, спрямована на себе і / або оточуючих); зсув на псевдоціль (актуалізація іншої діяльності, яка дає відчуття досягнення результату).

3. Доведено, що на формування безпорадності впливають стресові, негативні ситуації, які розвивають відчуття невпевненості. Часто безпорадність проявляється через відсутність позитивного настрою, невірою у власні сили, тривогою і страхом невдачі, відсутністю позитивного прогнозу і невірою в те, що можливе інше вирішення ситуації.

Експериментальне дослідження показало, що серед досліджуваних 45% респондентів мали такі ознаки безпорадності як невпевненість у собі, у своїх знаннях та у своїх діях. Також у вказаній вибірці школярів спостерігалася низька мотивація до навчання. В результаті дослідження було виявлено, що у відсотковому співвідношенні серед досліджуваних з ознаками безпорадності діагностовано в цілому більше дітей, ніж з розвиненою самостійністю.

4. За результатами дослідження були надані рекомендації та запропоновані вправи на підвищення мотивації, які сприяють корекції безпорадності. Запропоновано вправи, які розвивають мотиваційну сферу особистості, та сприяють подоланню проявів безпорадності на ранніх стадіях. За результатами дослідження були надані рекомендації щодо підвищення самооцінки, адже її роль важлива у профілактиці безпорадності, нерозривно пов'язана з упевненістю в собі, досягненням успіхів у навчальній, професійній діяльності, особистому житті.

Дослідження не вичерпує всієї проблематики вивчення безпорадності. Перспективи подальших наукових студій вбачаємо у вивченні формування феномену безпорадності у ранньому віці (у сімейному колі) та розробці профілактичних та корекційних засобів, що сприятимуть формуванню гармонійної особистості.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1.Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов.- 3-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 672 с.

2. Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи: Учебное пособие. -Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. - 100с.

3.Батурин Н.А., Курганский Н.А. Краткое руководство по Универсальному интеллектуальному тесту (УИТ СПЧ). - Челябинск-Санкт-Петербург, 1995.-20с.

4. Батурин Н. А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной бемпомощности / Батурин Н.А. – Р-н-Д. : Феникс, 2004. - 160 с.

5. Богіано А.К. Дезадаптивні моделі особистості у студентів: роль вчителів / А.К. Богіано // Журнал соціальних питань. – 1991.- 179 с.

6. Баскаков Ю. Г. Соколова ; под общ. ред. А. М. Баскакова. -Челябинск : Изд-во ООО «Полиграф-Мастер», 2008. - 600 с. - ISBN 978-5-9772-0111-7.

7. Варга А.Я. Драбкіна Т.С. Системна сімейна психотерапія. Короткий лекційний курс. СПб., 2001. 144 с.

8.Веденеева Е.В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах // Вестник Томского государственного университета. – 2009.– С. 250

9. Волкова О.В. Степень разработанности и история проблемы выученной беспомощности [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2013. – N 1 (1). – URL: <http://medpsy.ru/climp>

10. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М. : Наука, 1996. – 352 с.

11. Девятовская И.В. Психологические характеристики выученной беспомощности педагогов // Психология XXI века. – СПб.: Санкт-петербургский государственный университет. – 2006. – http:// psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya.html

12. Еникеев М. И. `Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. - М.:ТК Велби: Проспект, 2006. – 560 с.

13. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии [электронный ресурс] / В.А. Жмуров. – 2-е изд. – 2012 г- 670 с.

14. Крылова М. О. Современныеисследованиябеспомощности [Текст] // Актуальныевопросысовременнойпсихологии: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 4-6.

15. Коростелёва И.С., Ротенберг В.С. Поисковая активность и проблема обучения и воспитания // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – 71 с.

16. Корнілова Т. В. Методологічні основи психології / Т. В. Корнілова, С. Д. Смирнов. - СПб .: Питер, 2006. - 320 с.   
 17. Крайг Г., Бокум Д., Психология развития. — 9-е изд. — СП6.: Питер, 2004. – 940 с.: ил. - (серия «Мастера психологии»).

18. Лазарус Р. Теорія стресу і психофізіологічні дослідження / Р. Лазарус // Емоційний стрес. - М., 1970. – 208 с.

19. Леонтьє Д. А. Психологія сенсу: природа, будова і динаміка смислової реальності / Д. А. Леонтьєв. - 3-е вид., Доп. - М .: Сенс, 2007. - 511 с.

20. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.

21. Мельникова Н.Н. Коррекция выученной беспомощности: принципы групповой работы с детьми 9-11 лет // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: Сборник научных трудов / Под ред. Н.А. Батурина. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. -Т.2.-166 с.

1. Разумов С.А. Экспериментальное изучение эмоционального стресса в условиях нормы / С.А. Разумов // Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека : сб. научн.трудов. ‑Л.: Медицина, 1986. С. 46—81.

23. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Рейковский Я. ‑ М.: Прогресс, 1989. – 187 с.

24. Рождественский Д. Лекции по психосоматике / Рождественский Д. – М.: МГУ, 2001. –234с.

25.Рождественская В. И. Индивидуальные различия работоспособности : Психофизиол. исслед. работоспособности в условиях монотон. деятель­ности / Рождественская В. И. - М.: Педагогика, 1980. – 143 с.

26.Русалова П. М. Эмоциональные реакции / Русалова П. М. ‑ М.: Медицина, 1989. – 204 с.

1. Туровская З.Г. О соотношении типологических особенностей высшей нервной деятельности с некоторыми характеристиками вегетативного реагирования / Туровская З.Г. ‑ М.: Педагогика, 1984. С. 228-242. (Кн.: Проблемы дифференциальной психофизиологии).

28. Забелина Е.В. Коммуникативная активность и беспомощность подростков: результаты формирующего эксперимента // Вестник Костром. гос. Ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2008. – № 5.

29. Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивныхпроцессов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - 144с

30 . Психологическая энциклопедия / под ред.: Р. Корсини, А. Ауербаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.: ил., с.108-109.

31 . Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей // Материалы научно-практической заочной конференции «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей» / Под редакцией В. Н. Панферова, Е. Ю. Коржовой и др. - СПб.: Издательство НИИРРР, 2011. - С. 174-180

32. Циринг Д.А. Из истории изучения выученной беспомощности / Д.А. Циринг // Вестн. Ин-та психологии и педагогики. – 2005. – Вып. 4. – С. 109-113.

1. Франкенхойзер М. Эмоциональный стресс / Франкенхойзер М. ‑ М.: Медицина, 1990. – 274 с.

34. Хекаузен Х. Мотивация и деятельность / X. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с

1. Хаба В. Два месяца в состоянии стресса / Хаба В. // Отдел кадров. –2005. ‑№2. ‑С.22-26.

36. Шиповская В.В. Взаимосвязь беспомощности и личностных свойств в старшем подростковом воздасте // Российский психологический журнал, 2008 ТОМ 5 № 2

Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Шевандрин Н.И. – М.: Владос, 1997. –512с.

Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Шихи Г. — СПб: Питер, 1999. -344.

Штерн Л.С. Избранные труды / Штерн Л.С. ‑ М.: Изд-во АН СССР, 1980. – 478 с.

Эмоциональный стресс / [Пер. с англ.; под ред. Л. Леви] ‑ М.: Медицина, 1980. – 342 с.

Соловьева С.Л. Психология экстремальных состояний / Соловьева С.Л. – СПб: Питер, 2003. –128с.

42. Alloy L.B. Attributional style and the generality of learned helplessness / L.B. Alloy, C. Peterson, L.Y. Abramson, M.E.P. Seligman // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – Vol. 46. – P. 681-687.

43. Peterson C. The Attributional Style Questionnaire / C. Peterson, A.Semmel, C. von Baeyer, L.Y. Abramson, G.Y. Metalsky, M.E.P. Seligman // Cognitive Therapy and Research. – 1982. – Vol. 6. – P. 287-299.

44. Overmier J.B. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning J.B. Overmier, M.E.P. Seligman // Journal of Comparative and Physiological Psychology. – 1967. – Vol.63. – P. 23-33.

45. Seligman M.E.P. Failure to escape traumatic shock / M.E.P. Seligman, S.F. Maier // Journal of Experimental Psychology. – 1967. – Vol.74. – P. 1-9

46. Abramson L. Y. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation / L.Y. Abramson, M.E.P Seligman, J.D. Teasdale // Journal of Abnormal Psychology. 1978. № 87. Р. 49-74.

47. Hiroto D.S. Generality of learned helplessness in man / D.S. Hiroto, M.E.P. Seligman // Journal of Personality and Social Psychology. – 1975. – Vol. 31. – P. 311-327.

48. Peterson C. Content analysis of verbatim explanations: the CAVE technique for assessing explanatory style / C. Peterson, M.E.P. Seligman // Unpublished manuscript. – Philadelphia: University of Pennsylvania, 1984. – 43 p

49. Mikulincer M. (1986b) The conceptualization of helplessness: II. Laboratory correlates of the phenomenological definition of helplessness / M. Mikulincer, T. Caspy// Motivation and Emotion, 10, P. 279-294.

50. Seligman M. E. P. Helplessness: on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – San Francisco: W. H. Freeman, 1975. – 250 p.

**Додаток А**  
**Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса**

Мета: вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого і середнього шкільного віку.

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам, ​​а можуть і пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «Так» або «Ні».

Інструкція: «Хлопці, зараз Вам буде запропонований опитувальник, який складається з питань про те, як Ви себе почуваєте в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних або невірних, хороших чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь.

Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь «+», якщо Ви згодні з ним, або «-», якщо не згодні».

Обробка і інтерпретація результатів.

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58-й питання дитина відповів «Так», в той час як в ключі цього питання відповідає «-», тобто відповідь «ні». Відповіді, що не збігаються з ключем - це прояви тривожності. При обробці підраховується:

1. Загальна кількість розбіжностей по всьому тексту. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність.

2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначається так само, як в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

|  |  |
| --- | --- |
| Фактори | № запитання |
| 1. Загальна тривожність у школі | 2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58;  сума = 22 |
| 2. Переживання соціального стресу | 5, 10, 15, 20, 24. 30, 33, 36, 39, 42, 44 сума = 11 |
| 3. Фрустрація потреби в досягнені успіху | 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сума = 13 |
| 4. Страх самовираження | 27, 31, 34, 37, 40, 45; сума = 6 |
| 5. Страх ситуації перевірки знань | 2, 7, 12, 16, 21, 26; сума = 6 |
| 6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих | 3, 8, 13, 17, 22; сума = 5 |
| 7. Низька фізіологічна опірність стресу | 9, 14, 18, 23, 28; сума = 5 |
| 8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями | 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сума = 8 |

Результати.

1) Число розбіжностей знаків ( «+» - так, «-» - немає) по кожному фактору (абсолютне число розбіжностей у відсотках: <50%;> 50% і 75%).

Для кожного респондента.

2) Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.

3) Число розбіжностей по кожному виміру для всього класу; абсолютне значення - <50%; > 50% і 75%.

4) Подання цих даних у вигляді діаграми.

5) Кількість учнів, які мають розбіжності по певному чиннику 50% і 75% (для всіх факторів).

6) Подання порівняльних результатів при повторних вимірах.

7) Повна інформація про кожного учня (за результатами тесту).

Змістовна характеристика кожного синдрому (фактору).

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (насамперед - з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, який дозволить дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т. Д.

4. Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо-публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих - орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків, і думок, тривога з приводу оцінок, які дають оточуючим, очікування негативних оцінок.

7. Низька фізіологічна опірність стресу - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стрессогенного характеру, що підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями - загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, що знижує успішність навчання дитини*.*

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?

Хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?

2. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?

3. Чи сниться тобі часом, що вчитель в люті від того, що ти не знаєш урок?

4. Чи траплялося, що хто-небудь з твого класу бив або ударяв тебе?

5. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?

6. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?

7. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити дурну помилку?

8. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?

9. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?

10. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?

11. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?

12. Намагаєшся чи ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?

13. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?

14. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?

15. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?

16. Чи важко тобі отримувати такі позначки, яких чекають від тебе батьки?

17. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?

18. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, ти зробиш помилку при відповіді?

19. Чи схожий ти на своїх однокласників?

20. Виконавши завдання, турбуєшся ти про те, чи добре з ним впорався?

21. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?

22. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?

23. Чи вірно, що більшість хлопців ставиться до тебе по-дружньому?

24. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі з результатами твоїх однокласників?

25. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?

26. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?

27. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?

28. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?

29. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?

30. Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять щось, що тебе зачіпає?

31. Як ти думаєш, втрачають чи розташування ті з учнів, які не справляються з навчанням?

32. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?

33. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?

34. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?

35. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?

36. Чи хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе оточуючі?

37. Сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?

38. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?

39. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?

40. Чи володіють здібні учні якимись особливими правами, яких немає у інших хлопців у класі?

41. Зляться чи деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще їх?

42. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?

43. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?

44. Висміюють чи часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?

45. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші хлопці?

46. ​​Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось расплачешься?

47. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?

48. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?

49. Тремтить чи злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

50. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?

51. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?

52. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що бракує часу з ним?

53. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

54. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

55. Чи турбує ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

56. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?

57. Тремтить чи злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім классом?

**Додаток Б  
Тест Рокича "Ціннісні орієнтації"**

Інструкція: "Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання - розкласти їх по порядку значущості для Вас як принципів, якими Ви керуєтесь у Вашому житті.

Уважно вивчіть таблицю і, вибравши ту цінність, яка для Вас найбільш значуща, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма залишилися цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відображати Вашу справжню позицію ".

Тестовий матеріал для дослідження цінностей Рокича.

Список А (термінальні цінності):

1) активна діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);

2) життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);

3) здоров'я (фізичне і психічне);

4) цікава робота;

5) краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);

6) любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);

7) матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);

8) наявність хороших і вірних друзів;

9) суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);

10) пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);

11) продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);

12) розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення); 13) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків); 14) свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);

15) щасливе сімейне життя;

16) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);

17) творчість (можливість творчої діяльності);

18) впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

1) акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;

2) вихованість (гарні манери);

3) високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);

4) життєрадісність (почуття гумору);

5) старанність (дисциплінованість);

6) незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);

7) непримиренність до недоліків в собі та інших;

8) освіченість (широта знань, висока загальна культура);

9) відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати слово);

10) раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);

11) самоконтроль (стриманість, самодисципліна);

12) сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;

13) тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);

14) терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани);

15) широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);

16) чесність (правдивість, щирість);

17) ефективність в справах (працьовитість, продуктивність в роботі);

18) чуйність (дбайливість).

Додаток В

 Опитувальник “Стиль саморегуляції поведінки-98” – ССП-98

ІНСТРУКЦІЯ. Послідовно прочитавши кожен вислів, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: “Вірно”, “Мабуть, вірно”, “Мабуть, невірно”, “Невірно” і поставте хрестик у відповідній графі на листі відповідей. Не пропускайте жодного вислову. Пам'ятайте, що не може бути хороших або поганих відповідей, оскільки це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в щонайменших деталях.

2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.

3. Прагну завжди приходити вчасно, але часто спізнююся.

4. Дотримуюся девізу “Вислухай раду, але зроби по-своєму”.

5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну наперед представити послідовність своїх дій.

6. Оточують відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.

7. Напередодні контрольних або іспитів у мене звичайно з'являлося відчуття, що не вистачило 1–2 днів для підготовки.

8. Щоб відчувати себе упевнено, необхідно знати, що чекає тебе завтра.

9. Мені важко себе примусити що-небудь переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.

10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.

11. Перехід на нову систему роботи не заподіює мені особливих незручностей.

12. Мені важко відмовитися від ухваленого рішення навіть під впливом близьких мені людей.

13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є “Сім разів відміряй, один раз відріж”.

14. Не виношу, коли мене опікають і за мене щось вирішують.

15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.

16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.

17. Завжди наперед планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.

18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.

19. Моє відношення до майбутнього часто змінюється: то будую райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.

20. Завжди прагну продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.

21. Вважаю за краще зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.

22. Мої плани на майбутнє звичайно реалістичні, і я не люблю їх міняти.

23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється відчуття дискомфорту.

24. При великому об'ємі роботи неминуче страждає якість результатів.

25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.

26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.

27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не упевнений в своїй правоті.

28. Люблю дотримуватися наперед наміченого на день плану.

29. Перш ніж з'ясовувати відносини, прагну уявити собі різні способи подолання конфлікту.

30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.

31. Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко слідую чужим радам.

32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати засоби для перемоги.

33. Люблю помріяти про майбутнє, але це швидше фантазія, ніж реальність.

34. Прагну завжди враховувати думку товаришів про себе і свою роботу.

35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.

36. В очікуванні важливих подій прагну наперед представити послідовність своїх дій при тому або іншому розвитку ситуації.

37. Перш ніж узятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутні обставини.

38. Рідко відступаюся від початої справи.

39. Часто допускаю недбале відношення до своїх зобов'язань у разі втоми і поганого самопочуття.

40. Якщо я вважаю, що прав, то мене мало хвилює думка тих, що оточують про мої дії.

41. Про мене говорять, що я “розкидаюся”, не умію відокремити головне від другорядного.

42. Не умію і не люблю наперед планувати свій бюджет.

43. Якщо в роботі не вдалося добитися якості, що влаштовує мене, прагну переробити, навіть якщо для оточуючих це не важливо.

44. Після дозволу конфліктної ситуації часто в думках до неї повертаюся, перевіряю ще раз зроблені дії і результати.

45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.

46. Звичайно різко реагую на заперечення, прагну думати і робити все по-своєму.

КЛЮЧ ДО ОПИТУВАЛЬНИКА

Шкала планування:

ТАК 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36.

НІ 15, 42.

Шкала моделювання:

ТАК 11, 37.

НІ 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41.

Шкала програмування:

ТАК 12, 20, 25, 29, 38, 43.

НІ 5, 9, 32.

Шкала оцінки результатів:

ТАК 30, 44.

НІ 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39.

Шкала гнучкості:

ТАК 2, 11, 25, 35, 36, 45.

НІ 16, 18, 23.

Шкала самостійності:

ТАК 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46.

НІ 34.

Шкала Загального рівня саморегуляції:

ТАК 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38,43,44, 45, 46.

НІ 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.