Содержание

Введение

. Теоретические подходы к изучению личностной беспомощности и мотивационной сферы личности

.1 Личностная беспомощность в современной психологии

.2 Мотивационные дефициты личностной беспомощности

.3 Основные психологические новообразования у детей 8-12 лет

.4 Мотивационная сфера детей 8-12 лет и ее роль в формировании личностной беспомощности

Выводы по первой главе

. Исследование мотивационной сферы детей 8-12 лет с личностной беспомощностью

.1 Организация исследования

.2 Методы исследования

.3 Результаты выявления личностной беспомощности у детей 8-12 лет

.4 Результаты исследования особенностей мотивационной сферы детей 8-12 лет с личностной беспомощностью

Выводы по второй главе

Заключение

Список литературы

**Введение**

Особенности сложившейся в нашей стране ситуации способствовали возникновению некоторых трудностей воспитания и обучения детей. В настоящее время перед детьми нелегкая задача в выборе приоритетов. Если противоречия семейных и школьных принципов воспитания возможно как-то преодолеть при непосредственном участии взрослых, то те ценностные ориентиры, которые внушаются через СМИ, никак не сочетаются с тем, чему их учили еще с самого раннего детства. Материальная направленность, которая формируется в сознании индивида под воздействием многочисленной рекламы, потребительская культура, преобладающая на сегодняшний день в России, парадоксальным образом сочетается с низкой оплатой труда при повышении стоимости продуктов питания и коммунальных услуг.

Плюрализм взглядов на процесс воспитания, отсутствие четких целей воспитания в современной системе образования, недостаточное количество внимания и недостаток эмоционально окрашенного общения в семье привели к тому, что дети чувствуют свою ненужность, «заброшенность», все больше отчуждаясь, они учатся полагаться только на свои силы и возможности, которых очень часто бывает недостаточно, чтобы разобраться в особенностях окружающего мира. А это, в свою очередь, способствует развитию депрессивных состояний и формированию общего пессимистичного настроя.

Некоторые просто не могут адаптироваться к жизни в сложившихся условиях в силу своих индивидуальных особенностей. Именно здесь можно говорить о феномене личностной беспомощности.

Термин «беспомощность» давно известен в житейской психологии как бездеятельность, отсутствие желания что-либо предпринимать после серии неудач или неприятностей, когда у человека в буквальном смысле «опускаются руки».

Личностная беспомощность - это симптомокомплекс личностных свойств, пессимистического атрибутивного стиля и невротических симптомов, а также определённых поведенческих особенностей. Она является устойчивым образованием, сформировавшимся в процессе развития личности.

Принимая во внимание то, что в настоящее время наблюдается глобализация депрессивных явлений в обществе, изучение феномена личностной беспомощности в рамках отечественной психологии приобрело особую значимость.

В отечественной психологии, изучались близкие к беспомощности по своей природе явления, такие как стресс, фрустрация, неудача, реактивная депрессия, атрибуция результатов деятельности, которые связаны с влиянием негативных событий и ситуаций на человека (Батурин Н.А., Вяткин Б.А., Мерлин В.С., Карвасарский Б.Д., Тарабрина Н.В., Шафранская К.Д. и др.).

За рубежом освещение проблемы беспомощности является односторонним, поскольку в них основное внимание уделяется беспомощности как ситуативному феномену, носящему временный характер, и не изучается представление о беспомощности как базальной характеристике личности.

В процессе достижения целей личность способна управлять своими мотивами, распределяя их во времени и регулируя их. Мотивация - это влечение или побуждения, вызывающие активность субъекта и определяющие ее направленность.

В отечественной психологии проблемой мотивации занимались (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович).

В зарубежной психологии вопросами мотивации занимались А. Маслоу, Х. Хекхаузен, А. Адлер, А.А. Реан, Шварцландер и другие.

В данном исследовании феномен личностной беспомощности изучался в период 8-12 лет. В отечественной возрастной психологии исследуемый возраст приходится на период младшего - начало среднего школьного возраста (по периодизации Абрамовой - «конец детства»). В этот период ребенок еще очень сильно зависит от взрослых, от их оценки, а если в оценивании наблюдается преобладание негативных тенденций, то это влечет за собой снижение самооценки и повышение тревожности.

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, их сотрудников и последователей (Г.С. Абрамова, Л.И. Айдарова, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман, Л.Ф. Обуховой и др.).

Существует ряд работ, посвящённых мотивационному компоненту выученной беспомощности. Но пока не были подробно исследованы особенности мотивационного аспекта личностной беспомощности. Именно этой проблеме и посвящено настоящее исследование.

**Цель исследования:** изучение мотивационной сферы у детей с личностной беспомощностью в возрасте 8-12 лет.

**Объект исследования:** личностная беспомощность у детей 8-12 лет.

**Предмет исследования:** особенности мотивационной сферы у детей с признаками личностной беспомощности.

**Гипотеза:** дети с признаками личностной беспомощности имеют отличительные характеристики мотивационной сферы.

**Задачи исследования:**

1.Теоретический анализ литературы по проблеме личностной беспомощности и анализ представлений о мотивационной сфере личности.

. Выявление детей с личностной беспомощностью.

. Изучение особенностей мотивационной сферы у детей с признаками личностной беспомощности.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы психологами и педагогами для предотвращения и коррекции личностной беспомощности у учащихся, могут являться основой для разработки тренингов, направленных на развитие соответствующих мотивационных особенностей у детей как имеющих признаки личностной беспомощности, так и входящих в группу риска. А также могут способствовать созданию программ для взрослых (как родителей, так и учителей), направленных на преодоление мотивационного дефицита личностной беспомощности у детей.

База исследования: СШ № 3 г. Костанай. Общее количество испытуемых 222 человека.

**1. Теоретические подходы к изучению личностной беспомощности и мотивационной сферы личности**

**.1 Личностная беспомощность в современной психологии**

личностный беспомощность мотивационный

Впервые на явление беспомощности обратили свое внимание Дж. Овермайер и М. Селигман в ходе наблюдения за экспериментами с животными при выработке у собак рефлексов по методике Павлова.

Мартину Селигману удивительно повезло - уже на заре своей карьеры, в 1964 году, будучи молодым выпускником университета, он сумел сделать наблюдение, которое заложило основу одной из самых известных психологических теорий, дающих объяснение неуверенности в себе и беспомощности. Это его наблюдение тем более весомо, что все выводы, которые привели в конце концов к возникновению стройной теории, детальным образом обоснованы и проверены в многочисленных экспериментах. Благодаря счастливому стечению обстоятельств, Селигман оказался в одной из известных психологических лабораторий Пенсильванского университета. Руководитель лаборатории - Ричард Соломон в то время проводил серию экспериментов над собаками по схеме классического условного рефлекса И.П. Павлова. Идея эксперимента состояла в том, чтобы сформировать у собак условный рефлекс страха на звук высокого тона. Для этого их, вслед за громким звуком, подвергали несильным, но чувствительным ударам электрического тока.

Предполагалось, что спустя некоторое время собаки будут реагировать на звук также, как они раньше реагировали на электрошок - будут выскакивать из ящика и убегать. Но собаки этого не делали! Они не совершали элементарных действий, на которые способна буквально любая собака! Вместо того, чтобы выпрыгнуть из ящика, собаки ложились на пол и скулили, не совершая никаких попыток избежать неприятностей!

Селигман предположил, что причина может состоять в том, что в ходе самого эксперимента собаки не имели физической возможности избежать электрошока - и привыкли к его неизбежности. Собаки научились беспомощности. Селигман решил использовать павловскую схему для того, чтобы экспериментально изучить природу беспомощности, понять причины ее возникновения, и таким образом найти пути ее преодоления. Вместе с другим молодым аспирантом - Стивеном Майером - он разработал схему эксперимента, названного им триадным, предполагавшим участие трех групп животных.

Вот как сам Селигман описывает схему этого эксперимента: «…Первой группе предоставлялась возможность избежать болевого воздействия. Нажав на панель носом, собака этой группы могла отключить питание системы, вызывающей шок. Таким образом, она была в состоянии контролировать ситуацию, ее реакция имела значение. Шоковое устройство второй группы было «завязано» на систему первой группы. Эти собаки получали тот же шок, что и собаки первой группы, но их собственная реакция не влияла на результат. Болевое воздействие на собаку второй группы прекращалось только тогда, когда на отключающую панель нажимала «завязанная» с ней собака первой группы. Третья группа шока вообще не получала.» Селигман, 1977. Таким образом, две группы собак подвергались действию электрошока равной интесивности в равной степени, и абсолютно одинаковое время. Единственное различие состояло в том, что одни из них могли легко прекратить неприятное воздействие, другие же имели возможность убедиться в безрезультативности своих попыток как-то влиять на неприятности. С третьей группой собак ничего не делали. Это была контрольная группа.

После такого рода «тренировки» все три группы собак были помещены в ящик с перегородкой, через которую любая из них могла легко перепрыгнуть, и таким образом избавиться от электрошока. Именно так и поступали собаки из группы, имевшей возможность контролировать шок. Легко перепрыгивали барьер собаки контрольной группы. Собаки же с опытом неконтролируемости неприятностей жалобно скулили, метались по ящику, затем ложились на дно и поскуливая переносили удары током все большей и большей силы.

Из этого Селигман и его товарищ сделали вывод, что беспомощность вызывают не сами по себе неприятные события, а опыт неконтролируемости этих событий. Живое существо становится беспомощным, если оно привыкает к тому, что от его активных действий ничего не зависит, что неприятности происходят сами по себе и на их возникновение влиять никак нельзя. Уже первые эксперименты Мартина Селигмана получили широкую известность, были опубликованы солидными психологическими журналами. Прекрасное объяснение необъяснимому с точки зрения теории условного рефлекса факту, стройный эксперимент в обоснование выдвинутой гипотезы, первое научное признание - таково было начало карьеры молодого ученого.

Развитие теории: с людьми бывает то же самое… .

Не секрет, что возможность непосредственного применения результатов, полученных на животных, к объяснению особенностей поведения человека до сих пор вызывает большие сомнения. Конечно, эти сомнения возникли и у Селигмана, у его коллег - психологов. Дональд Хирото, молодой американский психолог, в 1971 году попытался проверить, работает ли механизм, обнаруженный Селигманом, у людей Hiroto, 1974.

Хирото придумал следующую схему эксперимента. Сначала он предложил трем группам испытуемых обнаружить комбинацию кнопок, нажатие которых будет отключать громкий раздражающий звук. У одной группы такая возможность была - искомая комбинация существовала. У другой же группы кнопки были просто отключены. Какие бы комбинации они не нажимали - неприятный звук не прекращался. Третья группа вообще не участвовала в первой части эксперимента. Затем испытуемых направляли в другую комнату, где стоял специально оборудованный ящик. Испытуемые должны были положить в него руку, и когда рука прикасалась ко дну ящика, раздавался противный звук. Если испытуемые касались противоположной стенки - звук прекращался. Эксперименты Хирото доказали две важные вещи.

Было установлено, что люди, имевшие возможность отключать неприятный звук, выключали его и во второй серии экспериментов. Они не соглашались с ним мириться и быстро обнаруживали способ прекратить неприятные ощущения. Так же поступали люди из группы, не участвовавшие в первой серии. Те же, кто в первой серии испытал беспомощность, переносили эту приобретенную беспомощность в новую ситуацию. Они даже не пытались выключить звук - просто сидели и ждали, когда все кончится. Два важных факта состояли в том, что у людей существует уже установленный на животных механизм возникновения беспомощности, и что беспомощность легко переносится на другие ситуации. Однако, оставался один факт, который пока не имел объяснения. В экспериментах Хирото получалось так, что при помощи неустранимого шока не удавалось сделать беспомощными примерно треть испытуемых. Создавалось такое впечатление, что люди из этой трети каким-то образом умеют противостоять беспомощности, несмотря на опыт неконтролируемости событий. Этому факту пока не удавалось найти объяснения.

**Беспомощность и иммунитет: как беспомощность влияет на развитие рака у животных**

Беспомощность влияет на очень многие особенности жизни человека: на то, как он воспринимает мир, на то, какие цели перед собой ставит и каким образом стремится к их осуществлению, на отношение к своему здоровью и т.д. В конечном счете, от степени беспомощности зависит не только успех в жизни, но и здоровье.

Одно из самых значительных открытий Селигмана и его сотрудников состоит в том, что первоначально в экспериментах над животными, а потом и на человеке, было установлено, что беспомощность влияет и на активность иммунной системы человека, на способность организма противостоять болезням, а значит - и на долголетие. То, как это было доказано, может служить одним из примеров строгих с научной точки зрения экспериментов в психологии.

Эксперименты по изучению влияния беспомощности на иммунитет были проведены Мадлон Висинтейнер на классических лабораторных животных - на крысах - с использованием достаточно строгого теста, используемого в иммунологии. Всем крысам привили некоторое количество раковых клеток. Это количество было специально подобрано таким образом, что при нормальных условиях должны были выжить 50 процентов крыс. Затем всех крыс разделили на 3 группы: первые получали умеренный шок, которого можно было избежать, вторая группа получала неконтролируемый неизбежный шок, третья группа вообще не получала никакого шока. Поскольку речь шла о физическом здоровье, в эксперименте тщательно контролировались все возможные физические переменные (сила и продолжительность тока, условия питания и гигиены и т.д.). Единственное различие между группами состояла в наличии или отсутствии выученной беспомощности. Третья, контрольная группа служила для проверки точности дозировки в иммунологической части эксперимента.

Смертность в этой контрольной группе составила обычную для теста пропорцию 50 на 50. В двух других группах данные были иные. Среди «беспомощных» крыс умерло 73% особей. Было доказано, что выученная беспомощность может влиять на иммунитет - сопротивляемость организма деятельности болезнетворных клеток. Но еще более удивительная вещь произошла в группе, в которой крысы научились сами останавливать действие электрического тока. Смертность в этой группе составила всего 30%! Меньше, чем в группе, которая ни с какими неприятностями не сталкивалась!

Этот совершенно неожиданный факт заставил исследователей задуматься над тем, что из себя представляет альтернатива беспомощности? Что, какое качество делает людей более устойчивыми к неблагоприятным событиям? Позже Селигман назовет это качество оптимизмом. Примерно в одно время с работой Мадлон двое канадских исследователей,

Ларри Склар и Хайми Анисман, пришли к тем же выводам, используя в качестве лабораторных животных мышей, а не крыс, и измеряя скорость роста опухоли, а не смертность. Дальше проверять однозначно установленные факты смысла не было. Имело смысл попытаться установить, имеет ли место та же самая закономерность у людей. Конечно, в этом случае прививать рак ученые не стали.Эллен Лангер и Джуди Роден нашли способ оценить влияние беспомощности на продолжительность жизни человека.

Новые результаты получили Эллен Лангер и Джуди Роден. Они работали с людьми преклонного возраста в частной лечебнице и имели возможность кое-что изменить в жизни пожилых людей.

На двух разных этажах они дали старикам две почти одинаковые инструкции, различающиеся лишь по степени, в которой старики могли что-либо изменить в окружающей их действительности. Вот инструкция, которая давала людям право выбора: «Я хочу, чтобы вы узнали обо всем, что можете делать сами здесь, в нашей клинике. На завтрак вы можете выбрать либо омлет, либо яичницу, но выбрать нужно вечером. По средам или четвергам будет кино, но записываться нужно будет заранее. В саду вы можете выбрать цветы для своей комнаты; можете выбрать, что хотите, и унести к себе в комнату - но поливать его вы должны будете сами».

А вот та, которая лишала их возможности влияния, хотя и реализовывала идею абсолютной заботы о стариках: «Я хочу, чтобы вы узнали о тех добрых делах, которые мы делаем для вас здесь, в нашей клинике. На завтрак бывает омлет или яичница. Омлет мы готовим по понедельникам, средам и пятницам, а яичницу - в остальные дни. Кино бывает вечером в среду и четверг: в среду - для тех, кто живет в левом коридоре, в четверг - для тех, кто в правом. В саду растут цветы для ваших комнат. Сестра выберет каждому по цветку и будет за ним ухаживать».

Таким образом, получалось, что обитатели одного из этажей дома престарелых могли сами распоряжаться своей жизнью; на другом же этаже люди получали те же блага, но без возможности влиять на них. Через восемнадцать месяцев Лангер и Роден вернулись в лечебницу. Они установили, что группа с правом выбора оказалась более активной и счастливой, судя по специальным оценочным шкалам. Они также обнаружили, что в этой группе умерло меньше людей, чем в другой. Этот поразительный факт свидетельствовал, что возможность выбора и контроля ситуации могут спасать жизнь, а беспомощность, возможно, способна убивать.

Нерешенной все-же оставалась проблема, связанная с тем фактом, что не все люди (как, впрочем, и не все животные) в равной степени были подвержены влиянию неконтролируемых неприятных последствий. Часть из них, несмотря на неприятности, продолжали упорно искать решение трудной ситуации, выход из неприятного положения.

До определенного момента Селигман не видел объяснения этому. Но с течением времени решение было найдено. Это решение получило название «теории оптимизма». В соответствии с этой теорией, именно приобретенный в успешной «борьбе с реальностью» оптимизм служит причиной того, что временные непреодолимые трудности не снижают мотивации к активным действиям, точнее - снижают ее в меньшей степени, чем это происходит у «пессимистичных» персон, более склоннык к формированию выученной беспомощности. По мнению Селигмана, суть оптимизма состоит в особом способе атрибуции - особом стиле объяснения причин неудач или успехов.

Оптимистичные люди склонны приписывать неудачи случайному стечению обстоятельств, случившемуся в определенной узкой точке пространства в определенный момент времени. Успехи они обычно считают личной заслугой, и склонны рассматривать их как то, что случается всегда и почти везде. Например, жена, обнаружившая наличие давней связи ее мужа с лучшей подругой, демонстрирует оптимизм, если говорит себе: «Это случилось всего лишь несколько раз, давным-давно, и лишь потому, что сама я в то время была за границей» (локально во времени, локально в пространстве и по вине обстоятельств). Пессимистичным можно назвать мысли следующего характера: «Он никогда меня не любил, и наверное потихоньку изменял мне постоянно - ведь не случайно вокруг него так много симпатичных молоденьких студенток. Да и сама я уже стара, и вряд ли когда он меня так полюбит, как было в молодости» (неприятности распределены во времени, встречаются во многих точках пространства, происходят потому, что сам какой-то не такой). Именно через стиль атрибуции (приписывания) «просеивается» опыт беспомощности. В случае оптимистичной атрибуции, значение этого опыта преуменьшается, в случае пессимизма - преувеличивается.

Определив таким образом ключевые характеристики оптимизма, Селигман смог найти и очень надежный способ оценки степени присущего человеку оптимизма по его высказываниям, письмам, статьям, а также предложил специальный тест для оценки степени оптимизма / пессимизма. Это его открытие позволило провести ряд интересных экспериментов, показавших степень влияния оптимизма на политическую, профессиональную деятельность людей и - на жизнь целых стран.

Так теория выученной беспомощности дала жизнь не менее интересной и продуктивной в плане экспериментов теории оптимизма. Оптимистичные люди, по мысли Селигмана, имеют ряд преимуществ: они более инициативны, энергичны, реже впадают в депрессию, результаты их деятельности обычно выглядят более внушительно. Далее, они производят лучшее впечатление на окружающих. Это все не может остаться без очевидных последствий. В содружестве с молодым аспирантом Гарольдом Зулловым Селигман Zullow et al., 1988 заинтересовался проблемой, близкой к сфере интересов политологов. Он предположил, что при явном соперничестве двух кандидатов, таком, какое, например, имеет место в ходе президентских выборов, более оптимистичный кандидат должен побеждать. Основание к этому Селигман видел в следующем. Во-первых, оптимистичный кандидат будет более активным и деятельным, успеет встретиться с большим количеством людей и т.д. Во-вторых, в ходе этих встреч он больше понравится избирателям. В- третьих, он будет более убедителен (в хорошее охотнее верят), вызовет у избирателей большие надежды, связанные с ним персонально. В итоге, при сильной разнице в уровне оптимизма, победить должен депутат оптимистичный.

Селигман решил проверить это предположение на материале президентских выборов. В качестве стандартных выступлений были выбраны речи с согласием баллотироваться претендентов на президентский пост в Америке, начиная с 1948 (с этого года выступления достигали широкой аудитории благодаря телевидению) по 1984 годы. Уровень оптимизма оценивали независимые эксперты по специально разработанной схеме. В итоге было обнаружено, что в девяти случаях из десяти победил более оптимистичный кандидат. Причем, кандидаты, существенно опережавшие соперника в уровне оптимизма, выигрывали с огромным перевесом. У кандидатов же с небольшим преимуществом по показателям оптимизма, и перевес на выборах был небольшим. Так было установлено, что знание разница в уровне оптимизма позволяет предсказать исход выборов значительно точнее, чем любые другие технологии. Более того, влияние телевизионной трансляции также не было решающим фактором. Анализ речей кандидатов начиная с 1900 года показал, что из двадцати случаев в восемнадцати американцы отдавали предпочтение более оптимистичному кандидату.

Теория набирает силу, если она оказывается способной дать предсказания событиям. Теория оптимизма оказалась способной к этому. В текущем порядке оценивая состязание Джорджа Буша и Майкла Дукакиса с использованием шкалы оптимизма, Селигман и Зуллов смогли дать предсказание итогов выборов с точностью до 1%!

Социальный контекст и взаимовлияние уровня оптимизма и социальной среды не ограничивается предпочтениями электората. Существуют данные, что сами условия жизни существенно предопределяют характер высказываний и предпочтений. В период олимпийских игр 1984 года Габриель Эттинген Zullow et al., 1988 сравнила по степени оптимизма газетные публикации об одних и тех же событиях, вышедшие в Восточной и Западной Германии. Хотя у восточных немцев поводов для гордости и оптимизма было значительно больше, тон публикаций восточногерманских газет был существенно более пессимистичным. Сообщения, выполненные на одном и том же языке, журналистами одной и той же национальности, описывающие одни и те же события - но в рамках разных общественных систем существенно различались. Прошло всего 6 лет - и Восточная Германия перестала существовать. Оптимистичная страна поглотила пессимистичную.

Теория оптимизма нашла неожиданное применение в страховом деле. По заказу крупной страховой фирмы Селигман провел тестирование на уровень оптимизма у вновь набранных страховых агентов. Хотя общий уровень оптимизма был достаточно высок, более половины из них уволились в первые же полгода. Даже очень оптимистичным людям трудно получать изо дня в день отказы в 39 случаях из 40. Селигман разделил всех новичков на две группы - более и менее оптимистичную. Кто же увольнялся в первую очередь? Это были люди преимущественно из менее оптимистичной группы. Причем склонность к увольнению никак не была связана с профессиональными знаниями. Далее, этим влияние оптимизма не ограничилось. Агенты из верхней четверти, наиболее т.о. оптимистичные, заключали на 50% больше сделок, чем агенты из нижней четверти. Они работали, не капитулировали - и зарабатывали больше денег для фирмы.

Итак, Мартин Селигман определяет беспомощность как состояние, возникающее в ситуации, когда нам кажется, что внешние события от нас не зависят, и мы ничего не можем сделать, чтобы их предотвратить или видоизменить. Если это состояние и связанные с ним особенности мотивации и атрибуции переносятся на другие ситуации, то значит - налицо «выученная беспомощность». Очень непродолжительной истории неконтролируемости окружающего мира достаточно для того, чтобы выученная беспомощность начала жить как бы своей собственной жизнью, стала сама управлять нашим поведением.

Пример: Двум группам людей предлагалось решать простые логические задачи, где в серии картинок нужно было обнаружить «лишний» элемент следуя какому-либо принципу. В одной группе испытуемые получали оценки «верно» или «неверно» в случайном порядке (т.е. асинхронно), в другой они (синхронно) получали за правильный ответ оценку «верно», за неправильный - «неверно». В результате в группе с правильными, «синхронными» последствиями количество правильных ответов быстро возрастало, при асинхронности же не наблюдалось значительного улучшения результатов и многие испытуемые довольно быстро отказывались от продолжения эксперимента. Если на их участии настаивали, то они совершали даже большее количество ошибок, чем в начале, поскольку для простых закономерностей пытались найти очень сложные объяснения, искали сложные решения там, где они были очевидны.

Опыт неконтролируемых последствий у животных и людей закономерно приводит к пессимизму и депрессии, к снижению стремления предотвратить трудные ситуации или активно овладевать ими. Ответственны за возникновение этого не столько неприятные или болезненные переживания сами по себе, сколько опыт их неконтролируемости. Именно этим объясняется тот факт, что относительно позитивных последствий Селигман получил схожие результаты. Интенсивное поощрение, возникающее вне зависимости от действий испытуемых - точно так же, как и наказание - приводит к потере инициативы и способности к конкурентной борьбе. Итак, беспомощность у человека вызывается неконтролируемостью и непредсказуемостью событий внешнего мира.

Уже в раннем детстве - в младенческом возрасте человек учится контролю над внешним миром. Помешать этому процессу могут три обстоятельства: 1. полное отсутствие последствий (депривация), 2. однообразие последствий или же 3. отсутствие видимой связи между действиями и их последствиями.

(1) Отсутствие последствий. Никому в России не нужно объяснять, с чем сталкиваются сироты в большинстве детских домов. Однообразная серая одежда, такая же однообразная и пресная пища, скудная библиотека, занятые своими делами воспитатели и учителя. Однообразие среды дополняется депривацией простого человеческого общения. В замкнутый мирок поступает слишком мало стимулов, слишком мало информации, чтобы растущий человек научился связывать плохие и хорошие поступки с плохими и хорошими последствиями. Разные поступки так или иначе есть всегда. Разных последствий не хватает. Поэтому к моменту выпуска в большинстве случаев молодых людей трудно назвать адаптивными, приспособленными и оптимистичными людьми.

По аналогии с этим «экстремальным» примером мы легко обнаружим зоны потенциальной беспомощности в далеком сибирском поселке, глухой деревне в центре России, в семье начинающего предпринимателя и его жены - учительницы, с утра до поздней ночи занятых каждый своим «бизнесом». Общее во всех этих случаях - бедная на последствия и общение среда, в которой ребенок просто не в состоянии сопоставить разному поведению разные реакции окружения. Этих реакций просто нет.

Пример: Женщина обращается к психологу с просьбой помочь. Ее уже взрослый сын ничего не желает делать. Семья довольно обеспеченная, у каждого из супругов свой бизнес, сыну они тоже ни в чем не отказывают. Чтобы помочь сыну стать на ноги, отец зарегистрировал для того собственную фирму с поставленным уже бизнесом. Нужно только работать. Но сын и этого не хочет! Он либо сидит весь день дома, либо, что еще хуже - берет машину и отправляется проведывать своих дружков. В общем, делом заниматься не хочет - у него нет к нему никакого интереса.

Психолог предлагает попробовать изменить кое-что в отношении к сыну (а сыну уже 26!). Изменить последствия, которые имеют его действия. Отобрать машину и отдать тому, кто ведет дела в фирме. Вернуть машину, если он займется делами фирмы. Выплачивать ему в фирме зарплату в точном соответствии с рабочими часами, которые он там проведет. Если управление фирмой не даст нужных результатов - продать ее или забрать себе в управление. Но в этот момент - перестать платить зарплату. Спустя 2 месяца сын начал вести дела фирмы сам и купил себе на заработанные в удачной сделке деньги собственную машину, чтобы не зависеть от родителей.

(2) Однообразие последствий. Чтобы избежать пессимизма и беспомощности, последствия как минимум должны быть в наличии. И они должны быть разными. Любой психолог, работающий в милиции или детприемнике, расскажет вам массу ужасных случаев, главным действующим лицом которых были дети из суперблагополучных семей. Неожиданные асоциальные поступки эти, благополучные, дети совершают так же часто, как и дети из детских домов и интернатов. Совершенно неожиданные и немотивированные побеги из семьи, агрессивные действия, кражи, вандализм, не имеющие на первый взгляд никакого разумного объяснения, легко его находят в рамках теории выученной беспомощности. Гиперопека детей из богатых семей, чаще всего связанная с однотипно позитивными последствиями, так же опасна, как и гиперконтроль со стандартно следующим штрафом за любые нарушения. Опасность состоит в однотипности последствий.

Ребенок, который в ответ на разное (хорошее и плохое) поведение, получает совершенно одинаковые (безразлично, приятные или неприятные) последствия, точно так же теряет ориентиры для управления собственной активностью, как и ребенок, вообще никакой обратной связи не получающий.

Пример: Девочка Саша ходит в первый класс с большой охотой, ей все в школе нравится. Но вдруг родители замечают, что интерес стремительно улетучивается, ребенок не хочет делать уроки, с неохотой идет в школу. Ребенка как бы подменили. Лишь случайно родители узнают, что в классе появился новый учитель, который часто ставит четверки и требует выполнять работу над ошибками. Сначала Саша это делала охотно, поскольку сама видела эти ошибки и знала, как их можно исправить. Но новый учитель даже после прекрасно выполненной повторно работы все-равно ставит четверку. С его точки зрения это - справедливо. Ведь ошибка то была допущена. Саша очень расстроена. Для нее исчез всякий смысл исправлять ошибки. Как бы хорошо она не работала над ошибками - все равно оценка не улучшается. Мотивация к учебе стремительно, в течение двух- трех дней, исчезает. Родителям, к счастью, удается убедить учителя поощрять ребенка, но интерес к школе восстанавливается очень и очень медленно.

Есть еще одна форма беспомощности, возникающей по причине однообразия последствий. Ребенок или взрослый, который, совершая разные - хорошие и плохие, добрые или злые действия, знает, что все равно его родители (или его статус) защитят его от неприятностей, оказывается беспомощным в такой же степени, как и тот, кто наталкивается на массивную критику, что бы он не делал. Если приблизить эти результаты к реальной жизни, то беспомощность возникает тогда, когда человек (ребенок), пытающийся решить некоторую поведенческую проблему, не находит никакой системы в том, как реагируют окружающие на его действия, и никто ему не помогает обнаружить эту систему.

(3) Асинхронность. Третья причина беспомощности может состоять в том, что между действиями и последствиями проходит так много времени (асинхронность во времени), что невозможно связать реакции окружения с теми или иными собственными действиями. Порка по пятницам, разнос по понедельникам, выдаваемая случайно и довольно редко зарплата, все это - последствия, которые асинхронны во времени с их причинами. В этом случае зарплата перестает ассоциироваться с результатами труда, критика родителей - с ошибками, допущенными в домашнем задании. Итог тот же.

В дальнейшем ученые, заинтересовавшиеся использованием подхода к выученной беспомощности М. Селигмана, проводили множество исследований этого явления на человеке. Первоначально эксперименты строились по аналогии с экспериментами на животных.

Обобщение полученных результатов экспериментов с животными и с человеком позволили М. Селигману и его коллегам сформулировать исходную модель выученной беспомощности: опыт субъекта, если он состоит в том, что его действия никак не влияют на ход событий и не приводят к ожидаемым следствиям, усиливает ожидание неподконтрольности субъекту результатов его действий, вследствие чего возникает комплексный мотивационный, когнитивный и эмоциональный дефицит. Мотивационный дефицит проявляется в торможении способности к активному вмешательству в ситуацию, когнитивный - в искажении восприятия ситуации и затруднении последующего научения в аналогичных ситуациях в будущем, эмоциональный - в формировании состояния подавленности и даже депрессии [49, 5, с. 79-80].

Многочисленные исследования, проведенные в последствии, показали, что сформулированная теория беспомощности не учитывала и не объясняла некоторые важные моменты. Так, она не в состоянии была объяснить, когда дефициты беспомощности будут постоянными во времени и когда они будут непостоянными. Было установлено, что неудачи иногда могут способствовать усилению депрессивных реакций, а иногда - нет [56]. В созданной модели беспомощности не рассматривалось, в каких случаях дефициты выученной беспомощности распространяются на другие сферы деятельности, принимая глобальный характер, и когда они ограничиваются одной областью жизнедеятельности человека. Иногда лабораторная беспомощность являлась всеобъемлющей, а иногда она имела ограниченный характер. Также в теории не объяснялось, как переживание состояния беспомощности влияет на снижение самооценки у людей и потерю самоуважения после того, как они ощутили свою беспомощность [55]. И, наконец, в рамках первоначальной теории беспомощности не учитывались индивидуальные различия в человеческой уязвимости к беспомощности. Ведь представление об индивидуальных особенностях в атрибуции было необходимо для понимания того, почему разные люди по-разному реагируют на одни и те же события.

Значительное влияние на понимание условий возникновения выученной беспомощности оказало обращение к теоретико-атрибутивному подходу в психологии [49, с.112]. С целью исключения недостатков первоначальной теории выученной беспомощности Л. Абрамсон, М. Селигман и Дж. Тисдейл произвели ряд изменений, включив в нее индивидуальные причинные атрибуции реальных плохих событий.

Атрибуция - это процесс приписывания человеком причин своему и чужому поведению и результатам действий [5, с.71] - приписывание социальным объектам (человеку, группе, социальной общности) характеристик, не представленных в поле восприятия. Необходимость атрибуции обусловлена тем, что информация, даваемая наблюдением, недостаточна для адекватного взаимодействия с окружением социальным и нуждается в "достраивании". Атрибуция - основной способ "достраивания" непосредственно воспринимаемой информации. Начало се изучению положила работа Ф. Хайдера (1958); к концу 70-х гг. атрибуция наряду с аттитюдами и группами превратилась в один из трех превалирующих объектов социально-психологического исследования. Сперва она сводилась к атрибуции каузальной, локализовалась в пределах восприятия межличностного и понималась как выведение причин человеческого поведения. Позже понимание атрибуции расширилось. Атрибуция не сводится к выведению только причин поведения, а включает в себя приписывание широкого класса психологических характеристик; к тому же она не ограничена только характеристиками личности, но распространяется и на другие социальные объекты. Она рассматривается как основной механизм социального восприятия, позволяющий включать воспринимаемые объекты в смысловую систему. В зарубежной психологии социальной атрибуция - основа для изучения и объяснения широкого класса социально-психологических феноменов, на чем основаны надежды на постепенное слияние теорий атрибуции в общую социально-психологическую теорию. В отечественной психологии социальной атрибуция изучается с конца 70-х гг. Она рассматривается как механизм многих социальных процессов; показана ее роль в межгрупповом взаимодействии, в регуляции супружеских отношений, в появлении конфликтов производственных и пр.

Согласно внесенным изменениям, люди, испытывая неконтролируемые плохие события, спрашивают себя о причинах их возникновения, и те объяснения, которые они дают хорошим и плохим результатам или успехам и неудачам, влияют на их ожидания относительно будущих результатов или событий и таким образом влияют на их реакции.

Некоторые стили атрибуции способствуют возникновению выученной беспомощности, а некоторые, наоборот, противодействуют ей.

Наиболее уязвимыми к возникновению состояния беспомощности оказались люди, которые привычно объясняют плохие события внутренними, устойчивыми и глобальными причинами, а хорошие события - внешними, неустойчивыми и частными причинами. Они более склонны обобщать негативный опыт и сохранять симптомы беспомощности, чем люди с противоположным стилем [5, с. 80].

М. Селигман и его коллеги положили начало исследования беспомощности как ситуативного явления, обозначив ее термином «выученная беспомощность». Тем не менее, в зарубежной психологии так и не было разработано представление о беспомощности как об образовании личностного уровня. Правда, необходимо заметить, что в 1975 году К. Двек было проведено клиническое исследование, в ходе которого оказывалось воздействие на школьников с «явными признаками хронической беспомощности» [49, с.1311]. Вопрос о беспомощности как образовании личностного уровня впервые был рассмотрен в рамках отечественной психологии.

Б. Скиннер настаивал на том, что поведение можно лучше всего изучить, обращаясь к тому, как оно соотносится с предшествующими событиями. Это положение принимается и многими другими психологами. Скиннер утверждал также, что при функциональном анализе поведения нет необходимости говорить о механизмах, действующих внутри организма. Он полагает, что поведение может объясняться и контролироваться исключительно посредством манипулирования средой, в которую включен организм, и что нет нужды рассматривать организм отдельно или выдвигать какие-либо положения о том, что происходит внутри него. Этот аргумент не пользуется популярностью у психологов за пределами сферы влияния Скиннера.

Изучению различных аспектов и компонентов беспомощности были посвящены исследования Н.А. Батурина и Д.А. Циринг.

Н.А. Батуриным была рассмотрена проблема регулирующего и формирующего влияния успеха и неудачи на самооценку личности, уровень притязаний, мотивацию, атрибуцию результатов. Им было исследовано влияние достигнутого результата на выбор, инициацию и выполнение последующей деятельности, т.е. когнитивно-аффективные оценочные комплексы были изучены как междеятельностные механизмы регуляции [5, с.14]. Также Н.А. Батуриным и И.В. Выбойщик был произведен анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности.

Именно Н.А. Батурин в 1997 году предложил концептуально разделить беспомощность на ситуативную и личностную. По его мнению, основой ситуативной беспомощности служит состояние, формирующееся в конкретной ситуации. В зависимости от интенсивности неудачи и от порога толерантности к подобного рода событиям такая беспомощность может возникнуть у любого человека, Дальнейшее развитие и укрепление ситуативной беспомощности происходит посредством включения процесса атрибуции причин негативных событий, отрицательной оценки своих действий и достигнутого результата и стремления к избеганию неудачи. В результате человек отказывается от новых попыток разрешить ситуацию (мотивационный дефицит), к бездействию (когнитивный дефицит) и апатии (эмоциональный дефицит). Являясь психическим состоянием, беспомощность проходит, стоит измениться ситуации; она преодолевается за счёт “включения” механизмов бессознательной и сознательной саморегуляции (копинга) [5].

В основе личностной беспомощности лежит сочетание устойчивых (личностных) стилевых особенностей, а компоненты, определяющие ее возникновение аналогичны тем, что определяют и ситуативную. Наибольшее влияние оказывают стилевые особенности атрибуции, оценивания и побуждения.

Так, основными характеристиками оценочного стиля как симптомокомплекса беспомощности является полярность, а не дифференцированность оценок, доминирование негативности оценивания, в отличие от позитивности, ригидность, а не гибкость оценочных тенденций и преобладание «оценочности» над описательностью.

Синдром личностной беспомощности включает атрибутивный стиль, характеризующийся постоянством, а не вариативностью приписывания причины, генерализованностью и персонифицированностью приписывания причин, в отличие от локальности и отнесения причины внешним обстоятельствам при неудаче и, наоборот, сочетанием обратных по смыслу параметров при успехе.

В стиль побуждения выделяются следующие параметры: стремление к разрядке напряжения, а не к поиска возбуждения, стремление к избеганию негативных переживаний, а не к поиску позитивных и экстратенсивная мотивация, в отличие от интратенсивной.

Формирование личностной беспомощности, согласно Н.А. Батурину, тесно связано с глобальным отношением личности к миру и себе, которое складывается у человека на протяжении всей жизни, начиная с раннего этапа [5]. Под влиянием целостной картины мира происходит закрепление и интеграция процессов оценивания, атрибуции и побуждения в соответствующие стилевые особенности. Таким образом, беспомощность как базальная характеристика провоцирует возникновение у человека состояния беспомощности практически в каждой сложной ситуации.

Дальнейшая работа над проблемой личностной беспомощности продолжена в работах Д.А. Циринг. Результатом обследования детей с признаками беспомощности стал ряд личностных особенностей, отличающих этих детей от детей без признаков беспомощности. Так, были выявлены высокая чувствительность и восприимчивость таких детей, зависимость их от других, богатство воображения, эстетические наклонности, которые способствуют усмотрению причин плохих событий в самих себе. Восприятию плохих событий как устойчивых способствуют большая напряжённость, раздражительность, фрустрированность этих детей, такая особенность видения заставляет их меньше надеяться на лучшее.

Беспомощные дети имеют большую возбудимость и сверхактивность в ответ на слабые провоцирующие стимулы, поэтому при объяснении хороших событий в большей степени склоняются к их восприятию как временных и происходящих под влиянием внешних факторов. Дети с признаками беспомощности характеризуются высокой тревожностью, озабоченностью, в большей степени склонны воспринимать плохое как постоянное, а хорошее - как временное, они меньше надеются на лучшее и отличаются большей пессимистичностью как в отношении хороших событий, так и в отношении плохих, у них более пессимистический атрибутивный стиль в целом.

Пессимистический атрибутивный стиль детерминируется и взаимосвязан с такими свойствами личности, как замкнутость, эмоциональная неустойчивость, сдержанность, беспечность, робость, эмоциональная сензитивность, напряжённость.

При обследовании детей без признаков беспомощности с оптимистичным атрибутивным стилем также были выявлены специфические личностные особенности. Такие дети эмоционально более тёплые, общительные, весёлые, открытые, доброжелательные, участливые. Они в большей степени ограничивают плохое одной сферой и воспринимают его как временное, при объяснении хороших событий рассматривают хорошее как устойчивое во времени, происходящее во многих сферах жизни и видят причину хорошего в себе. Это более уверенные в себе, спокойные и стабильные дети, которые в большей степени распространяют хорошее на многие сферы жизни, при объяснении хороших событий чаще рассматривают хорошее как устойчивое во времени, происходящее во многих сферах жизни и видят причину хорошего в себе, ограничивают плохое одной сферой и воспринимают его как временное и видят причину плохого во внешних факторах, а не в себе. Они оптимистичнее воспринимают как хорошие, так и плохие события и имеют более оптимистический атрибутивный стиль в целом.

Дети, характеризующиеся большей возбудимостью или сверхактивностью на слабые провоцирующие стимулы, обладают более пессимистическим атрибутивным стилем в целом. В отличие от них, дети, отличающиеся большей социальной смелостью, непринуждённостью, энергичные, активные, беспечные, с отсутствием страха в ситуации повышенного риска.

Они более оптимистичны как в отношении хороших событий, так и в отношении плохих и имеют более оптимистичный атрибутивный стиль в целом.

Дети добросовестные, исполнительные, ответственные более пессимистичны в отношении плохих событий, что свидетельствует скорее о реалистичном отношении к плохим событиям.

Таким образом, было установлено, что дети с оптимистичным атрибутивным стилем отличаются такими свойствами личности, как жизнерадостность, открытость, эмоциональная устойчивость, безответственность, чувствительность.

Результаты исследования факторов личности по личностному опроснику Р. Кеттелла позволили сделать вывод о том, что дети с признаками беспомощности более замкнуты, недоверчивы, обособленны, равнодушны, чрезмерно обидчивы, для них характерно отсутствие интуиции в межличностных отношениях, проявление негативизма, упрямства, эгоцентризма в поведении (низкие показатели по фактору А). Дети с признаками беспомощности отличаются большей неуверенностью в себе, легкой ранимостью, неустойчивостью, остротой реагирования на неудачи неустойчивостью настроения, они оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в адаптации к новым условиям (низкие показатели по фактору С). Такие дети менее терпеливы, обнаруживают большую реактивность на слабые провоцирующие стимулы, легко возбудимы, для них характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания (высокие показатели по фактору D), во взаимоотношениях со взрослыми являются более робкими, застенчивыми, чувствительными к угрозе (низкие показатели по фактору Н). Они отличаются тревожностью, озабоченностью, переполненностью мрачных опасений, предчувствий неудач, этих детей легко вывести из душевного равновесия, им свойственно частое преобладающее пониженное настроение, что является основой возникновения невротичности (высокие показатели по фактору О). Дети с признаками беспомощности отличаются избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности, в их поведении преобладает нервное напряжение, они оказываются более раздражительными, фрустрированными (высокие показатели по фактору Q4).

Результаты изучения самооценки по методике С.А. Будасси показали, что у детей с признаками беспомощности самооценка значительно занижена, что свидетельствует о более низкой степени удовлетворённости собой, сниженном уровне самоуважения. Дети с признаками беспомощности отличаются, также, и более низким уровнем притязаний.

Самооценка - результат интегративной работы в сфере самосознания с одной стороны, и в сфере эмоционально-ценностных самоотношений, с другой. Самооценка - непостоянный конструкт, она постоянно видоизменяется, совершенствуясь. Самооценка обусловлена сочетанием знания о себе и мировоззрения, норм и ценностей, присущих человеку. Именно самооценка выполняет функцию регуляции поведения и деятельности, так как она может соотносить потребности и притязания человека и его возможности.

Самооценка - ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов <http://psi.webzone.ru/st/052200.htm> индивида. Главные функции, которые выполняются самооценкой, - регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности <http://psi.webzone.ru/st/052300.htm>. Значительную роль в формировании самооценки играют оценки окружающих личности и достижений индивида [18].

При изучении привычных реакций фрустрации с помощью проективной методики С. Розенцвейга было установлено, что детям с признаками беспомощности свойственны экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите, что выражается в поведении через агрессивность по отношению к другим и чрезмерную защиту своего «Я» (высокие значения по показателю Е), эти дети редко проявляют интрапунитивные реакции (низкие значения по показателям), что выражается через интерпретацию фрустрирующей ситуации как своего рода блага, принятие вины на себя или принятие на себя ответственности за исправление ситуации. Преобладание у детей с признаками беспомощности экстрапунитивных реакций в целом (высокие значения по показателю Е) свидетельствует о повышенных требованиях, предъявляемых детьми к окружающим. Высокий суммарный показатель реакций с фиксацией на самозащите у детей с признаками беспомощности свидетельствует о свойственной им низкой толерантности к фрустрационным воздействиям, об осложнении взаимодействий с окружающими в силу работы защитных и компенсационных процессов (Е D). Также дети с признаками беспомощности менее адаптированы к социальному окружению и отличаются высокой степенью невротизации и нарушением нормальных взаимоотношений с окружающими (высокие значения по показателю КГА).

Таким образом, были выделены выраженные личностные особенности детей с признаками беспомощности, которые в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, наличием невротической симптоматики и специфических фиксированных поведенческих тенденций представляет собой симптомокомплекс характеристик беспомощности как специфического образования личностного уровня. Данный подход к пониманию личностной беспомощности используется в нашей работе [511].

**1.2 Мотивационные дефициты личностной беспомощности**

В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Направленность обеспечивает в основном регуляцию поведения, она часто понимается как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличной ситуации. Что же касается стимуляции поведения, или побуждений, обеспечивающих активизацию и направленность поведения, то это связано с мотивами и мотивацией.

Мотив - это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом также часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [25, с. 517].

Термин «мотивация» представляет собой более широкое понятие и используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и др.), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека.

Проблема мотивации поведения человека привлекала внимание ученых с незапамятных лет. Многочисленные теории мотивации стали появляться еще в работах древних философов, а в настоящее время таких теорий насчитывается уже несколько десятков [25, с. 517].

Концепции и теории мотивации, относимые только к человеку, начали появляться в психологической науке начиная с 30-х гг. ХХ в. . Первой из них была теория мотивации, предложенная К. Левиным. Вслед за ней были опубликованы работы представителей гуманистической психологии - Г. Мюррея, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса и др. [25, с. 521].

Во второй половине ХХ в. теории потребностей человека были дополнены рядом мотивационных концепций, представленных в трудах Д. Макклелланда, Д. Аткинсона, Г. Хекхаузена, Г. Келли, Ю. Роттера и др. [49, 17]. Изучение этими авторами некоторых аспектов выученной беспомощности оказало в высшей степени стимулирующее воздействие на исследования мотивационных феноменов [49, с.135].

В свое время, анализируя результаты многочисленных исследований, М. Селигман с коллегами пришли к выводу, что одним из компонентов выученной беспомощности является мотивационный дефицит, который, по их мнению, проявляется в торможении попыток активного вмешательства в ситуацию. В дальнейшем была продолжена разработка этой теории, значительно расширившейся благодаря включению в рассмотрение атрибутивных процессов [49, с. 114].

М. Селигманом было сделано предположение о том, что проявление выученной беспомощности определяется тем, насколько «демотивирующей» оказывается атрибуция неуспеха и в какой мере она переносится на аналогичные задания [49, с. 116].

Гипотеза о мотивационном дефиците как непосредственной причине снижения достижений была подтверждена наблюдениями А. Франкела и М. Снайдера. К научению беспомощности приводит сильное и одновременно глобальное ожидание неудачи, связанное с атрибуцией относительно отсутствия способностей. Такое ожидание неудачи сказывается на мотивации субъекта: у человека снижается желание действовать, ибо его усилия теряют всякий смысл. В дальнейшем возможен перенос мотивационного дефицита на другое задания, в зависимости от сложности предыдущего [49, с. 131-132].

Установлено, что низкой толерантностью к негативному воздействию отличаются те индивиды, которые слишком поспешно объясняют неудачу недостаточностью своих способностей, вместо того, чтобы приписывать ее слабому старанию или высокой сложности задания. Атрибуция такого типа, характерна для индивидов с мотивом избегания неудачи [49, с. 1331.

Обратную зависимость мотивационной направленности и стиля атрибуции первыми установили при исследовании простых корреляций Б. Вайнер, А. Кукла и П.В.-У. Поутпан. По полученным ими данным, стремящиеся к успеху (высокомотивированные) испытуемые чаще прописывают успехи себе и воспринимают себя менее отягощенными неудачами, чем избегающие неудачи (слабомотивированные) испытуемые. Избегающие неудачи в меньшей степени по сравнению со стремящимися к успеху возлагают ответственность на неудачу на отсутствие старания и невезение и в большей на недостаток способностей.

Аналогичные данные были получены Мейером в результате проведенных экспериментов. Он сделал выводы о том, что избегающие неудачи реже, чем стремящиеся к успеху, приписывают свой успех (высоким) способностям и старанию и чаще - везению, тогда как неудачу они чаще приписывают (недостаточным) способностям и реже - (недостаточному) старанию и невезению [49, с. 144-145].

Зависимость типа атрибуции успеха и неудачи от мотива заключается в следующем. В случае успеха решающую роль играет такой параметр как локализация, т.е. стремящиеся к успеху объясняют его, прежде всего, внутренним факторам (хорошим способностям), а избегающие неудачи сосредотачивают внимание на внешних факторах, оправдывая свой успех везением и иногда легкостью задания. В случае неудачи решающим становится параметр стабильности, т.е. стремящихся к успеху свой провал объясняют неконтролируемыми и изменчивыми внешними факторами (недостаточностью старания, иногда невезением), а избегающие неудачи понимают свой неуспех как плохо поддающийся изменению, т.к. приписывают его недостатку способностей или чрезмерной сложности задания.

В свою очередь, сложившийся тот или иной тип атрибуции имеет целый ряд последствий для изменения ожидания, самооценки и мотивации [49, с.45].

До того как в первой половине 70-х гг. проблематика деятельности достижения начала разрабатываться в рамках теории атрибуции, уже имелись, работы, указывавшие на связь внутренней локализации причин с силой мотивации. Одна из них принадлежала Р. де Чармсу и была посвящена так называемому чувству причастности. В основе его работы лежало старое противопоставление внутренней (интринсивной) и внешней (экстринсивной) мотивационной направленности.

Р. де Чармс видел первичную (внутреннюю) мотивацию в ощущении своей эффективности, в ощущении себя источником изменений в окружающем мире. Стремление быть причиной собственных действий представляет собой некоторый руководящий принцип, который пронизывает различные мотивы. Требования окружения, обещанные вознаграждения и возможные наказания, внешнее давление - все это может снижать уровень переживаемого самоутверждения, вплоть до появления ощущения полной зависимости. Человек пытается противостоять этому, и чем хуже ему это удается, тем больше он воспринимает свою деятельность как обесцененную и мотивированную лишь извне.

Другая теория принадлежит Х. Хекхаузену, согласно которой интринсивно мотивированным действие является в том случае, когда само действие (средство) и его польза (цель действия) тематически связаны друг с другом, так что последнее осуществляется ради своего собственного содержания. Соответственно, действие будет мотивированным экстринсивно, если действие (средство) и его польза (цель действия) тематически не будут совпадать друг с другом, т. е. действие и его результат будут лишь средством на пути к некоторой тематически отличной от них цели. Этот характер средства является чисто внешним, он задается произвольно и может быть, по существу, любым.

В процессе взросления многие ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К их числу следует отнести, например, мотивацию достижения или мотивацию избегания неудачи. Доминирующие мотивы становятся одной из основных характеристик личности, отражающейся в особенностях других личностных черт. Так, уровень самооценки в значительной степени связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человека собой и своей деятельностью, возникающей в результате достижения успеха или появления неудачи. Сочетание жизненных успехов и неудач, преобладание одного над другим постоянно формируют самооценку личности. В свою очередь, особенности самооценки личности выражаются в целях и общей направленности деятельности человека, поскольку в практической деятельности он, как правило, стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению.

С самооценкой личности тесно связан уровень притязаний, под которым подразумевается результат, которого субъект рассчитывает достичь в ходе своей деятельности. Существенные изменения в самооценке происходят в том случае, когда сами успехи или неудачи связываются субъектом деятельности с наличием или отсутствием у него необходимых способностей [25, с. 528].

Частые неудачи в деятельности и пессимистический стиль атрибуции неуспеха влекут за собой формирование беспомощности как базисной структуры личности, включающей в себя оценочный, атрибутивный и мотивационный компоненты. Большой вклад в изучение мотивационного компонента личностной беспомощности внес, уже упоминавшийся ранее, отечественный психолог Н.А. Батурин. Им было проведено множество исследований по проблеме влияния успеха и неудачи на последующую активность личности и эффективность ее деятельности.

Н.А. Батурин выдвинул гипотезу о том, что успех и неудача представляют собой когнитивно-аффективные оценочные комплексы, которые, возникая на завершающем этапе деятельности, выполняют ряд функций. Регулирующая функция заключается в воздействии на потребностно-мотивационную основу следующего цикла аналогичной деятельности. Кроме того, они оказывают влияние на выбор, инициацию и выполнение последующей деятельности или других форм активности личности, т.е. являются междеятельностным механизмом регуляции. При участии этого механизма происходит “связывание” отдельных не зависимых друг от друга деятельностей в единый “поток” жизнедеятельности личности [5, с. 14].

Таким образом, согласно Н.А. Батурину, можно отметить группу факторов, влияющих на инициацию новой деятельности или на начало ее развития: это атрибуция своих предыдущих действий (объяснение причин успеха и неудачи), специфика индивидуальных особенностей мотивации и целеполагания [5, с.31].

Особого внимания заслуживает проблема изменения влияния успеха и неудачи на изменение целей и мотивации в зависимости от устойчивого сочетания мотивов. Изучение этой проблемы широко проводилось в работах по мотивации достижения, фрустрации и атрибуции. Успех и неудача в них использовались как методические приемы для вызывания изменения мотивации, эмоциональных переживаний, атрибуции.

В большинстве работ по мотивации достижения различают два мотива как устойчивые личностные качества: мотив стремления к успеху и мотив избегания неудачи. В зависимости от преобладания мотивов у человека происходит общее изменение мотивации (мотивационной тенденции) после успеха и неудачи [5, с. 58].

Сформировавшиеся мотивационные особенности беспомощной личности оказывают одно из решающих влияний на успешность последующей деятельности.

Индивиды с выраженными признаками личностной беспомощности будут стремиться разрядить напряжение, возникшее в связи с незаконченностью деятельности, и в дальнейшем будут проявлять низкую степень активности при поиске все новых видов деятельности. Такая избирательная интенсивность включения в новые виды деятельности способствует поддержанию самооценки на должном уровне и избеганию ее понижения при неуспехе дальнейших действий.

Проявление личностной беспомощности сказывается и на специфике целеполагания индивида. Вся его деятельность в целом будет направлена на избежание негативных переживаний, которые могут возникнуть в результате неуспешности деятельности. Каждая новая деятельность грозит негативным влиянием на (возможно уже заниженную) самооценку, поэтому она изначально воспринимается как угроза, не имеющая положительных сторон. То есть, вся активность «беспомощного» индивида будет целенаправленна на избегание неудач, нежели на достижение успеха.

Экстратенсивная мотивационная направленность, с точки зрения Н.А. Батурина, входящая в структуру личностной беспомощности, говорит об ориентации человека на результат деятельности, а не на ее содержание. Согласно концепции Х.Хекхаузена, экстратенсивность мотивации в данном случае определяется тем, что стремление достичь положительных результатов связано с желание получить хорошую внешнюю оценку для укрепления веры в своих способностях, а не ради собственно достижения.

Все три компонента мотивационного аспекта личностной беспомощности находятся в тесной взаимосвязи между собой, а также находятся во взаимодействии с оценочным и атрибутивным комплексами личности.

Таким образом, для индивида с выраженными признаками личностной беспомощности характерны низкая активность при поиске и включении в новые виды деятельности, постановка целей из расчета избегания неудач и желание достичь успеха ради получения положительной внешней оценки. В целом личность, характеризующаяся мотивационным дефицитом будет отличаться пессимистичностью, неуверенностью в себе, заниженной самооценкой, пассивностью в контактах, низкой степенью активности, узким кругом интересов, который будет ограничиваться видами деятельности, позволяющими индивиду чувствовать себя достаточно уверенно и способствующими получению позитивной обратной связи и сохранению самооценочных тенденций на должном уровне.

Еще один важный фактор, играющий серьезную роль в возникновении беспомощности, это жизненные события. Пессимистический атрибутивный стиль и травмирующие жизненные события взаимодействуют, и в результате ребенок становится более уязвимым для возникновения беспомощности и депрессии.

Селигман М. предлагает схему возникновения выученной беспомощности. Его теория считалась объясняющей то, почему люди впадают в депрессию, оказываясь в ситуациях, которые они не могут контролировать. Но у нее есть существенный недостаток. Он состоит в том, что, как отметил профессор Джон Тисдейл, процедура формирования беспомощности, используемая для демонстрации валидности теории, объясняет поведение лишь двух из трех людей. Это значит, что не реагирует на обучающую процедуру и не проявляет никакой тенденции к беспомощности. Данное наблюдение, заставили Селигмана заново сформулировать теорию, прибегнув к когнитивной терминологии. Согласно пересмотренной теории, склонность человека к депрессии связана с его личностным объяснительным стилем. Иными словами, впадает ли он в депрессию, встретившись с трудностями, зависит от того, как он объясняет приятные и не приятные события.

Существует три основные формы, связанные с оценкой постоянства, глобальности и личной ответственности (персонализации). Эти формы представляют общий процесс, который порождает симптомы беспомощности: пассивность, когнитивные дефициты, эмоциональные дефициты, включая печаль, тревогу и враждебность; сниженную агрессию; сниженную силу инстинктивных потребностей; комплекс нейрохимических дефицитов и повышение восприимчивости к болезни. Вдобавок, симптом потери самоуважения иногда является одним из симптомов беспомощности. В теории выученной беспомощности как оригинальной, так и переформулированной, ожидание, что никакие действия не позволят осуществлять контроль над результатом в будущем, является достаточным условием для возникновения всех симптомов беспомощности, исключая потерю самоуважения. Оно обычно возникает, когда плохие события воспринимаются как неконтролируемые.

Депрессия, возникшая в результате травмирующих событий, в свою очередь оказывает влияние на атрибутивный стиль. Исследования подтверждают влияние самой реальности на причинные объяснения, которые, в свою очередь, воздействуют на беспомощность. Ситуативные факторы воздействуют на депрессивную реакцию и реакцию объяснений на реальные жизненные события.

Важный фактор, играющий серьёзную роль в возникновении беспомощности, это травмирующие жизненные события. По определению Р.Д. Коддингтона, травмирующим событием является такое, которое требует от индивида восстановления адаптации, которое вызывает изменения в его жизни. Травмирующим может оказаться не только плохое, но и хорошее событие, если оно является слишком большим стрессом для человека [6].

В зарубежных исследованиях беспомощности большое внимание уделяется изучению влияния жизненных событий на атрибутивный стиль и формирование выученной беспомощности. Травмирующие события часто рассматриваются как основной детерминирующий фактор в этой цепочке. Реальное неконтролируемое негативное событие в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем обусловливает ожидание неконтролируемых негативных событий в будущем и как следствие появление симптомов выученной беспомощности. Содержание самих событий влияет на атрибуции, связанные с ним, и может влиять на атрибутивный стиль в целом, изменяя его в сторону более пессимистического, что снижает толерантность к возникновению выученной беспомощности.

Однако до сих пор остаётся почти неизученной проблема влияния травмирующих событий на формирование личностной беспомощности. Можно предположить, что роль травмирующих событий в данном случае аналогична их роли в формировании личности в целом, так как личностная беспомощность затрагивает целый ряд личностных особенностей, её можно рассматривать как определённый психологический тип личности.

Аарон Бек один из основоположников когнитивного подхода к депрессии, считает, что в ее возникновении и сохранении решающую роль играет мысли и представления. По его мнению, депрессивные люди видят настоящее и будущее в негативном свете. Подобный стиль мышления распространяется на три области. Во-первых, они рассматривают как негативные и такие ситуации, которые возможно проинтерпретировать позитивно. Во-вторых, люди, склонные к депрессиям, воспринимают взаимодействие с окружающим миром как лишение, болезнь и поражение. В-третьих, они подгоняют факты под свои негативные выводы. Они могут даже проигнорировать очевидное, но не согласующееся с их убежденностью в том, что жизнь по существу ужасна.

А.Бек утверждает, что у депрессивных людей формируется организованная и устойчивая схема, представлений о самих себе. Тогда переработка информации осуществляется в соответствии с этой схемой. Они распределяют, дифференцируют и кодируют сигналы из окружающего мира согласно сформировавшимся у них представления о себе.

Ученый подчеркивает, что процессы мышления у депрессивных людей часто ведут к когнитивным искажениям. Поскольку у такого человека нередки негативные установки по отношению к себе, например, они дают себе заниженную оценку, то появляется чувство депривации, неодобрения и неудачи.

**1.3 Основные психологические новообразования у детей 8-12 лет**

Это период детства, ведущей в котором становится учебная деятельность. С момента поступления ребенка в школу она начинает опосредовать всю систему его отношений. Один из ее парадоксов заключается в следующем: будучи общественной по своему смыслу, содержанию и форме, она вместе с тем осуществляется сугубо индивидуально, а ее продукты есть продукты индивидуального усвоения.

В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством. Но ребенок их не изменяет. Что же тогда он делает? Оказывается, что предметом изменения в учебной деятельности является сам ее субъект. Конечно, субъект изменяется в любой другой деятельности, но нигде больше он не становится специальным предметом изменения. Именно субъект учебной деятельности ставит перед собой задачу измениться посредством ее развернутого осуществления.

Вторая особенность этой деятельности - приобретение ребенком умения подчинять свою работу на различных занятиях массе обязательных для всех правил как общественно выработанной системе. Подчинение правилам формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и тем самым более высокие формы произвольного управления им.

Учебная деятельность имеет следующую структуру: 1) учебные задачи, 2) учебные действия, 3) действие контроля, 4) действие оценки. Эта деятельность связана прежде всего с усвоением младшими школьниками теоретических знаний, т. е. таких, в которых раскрываются основные отношения изучаемого учебного предмета. При решении учебных задач дети овладевают общими способами ориентации в таких отношениях. Учебные действия направлены на усвоение детьми именно данных способов.

Важное место в общей структуре учебной деятельности занимают еще действия контроля и оценки, которые позволяют школьникам тщательно проследить правильное выполнение только что указанных учебных действий, а затем выявить и оценить успешность решения всей учебной задачи.

Основным новообразованием младшего школьного возраста является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие - думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. Другим важным новообразованием этого возраста можно назвать умение детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им, что становится важным качеством личности ребенка.

Поступление в школу значительно расширяет круг социальных контактов ребенка, что неизбежно влияет на его «Я-концепцию». Школа способствует самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей, предоставляет ему широкие возможности для изучения окружающего мира - как физического, так и социального. В школе приобретают более важное значение его собственные действия и проявления, он уже вынужден отвечать за себя сам. Здесь он сразу же становится объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Вследствие этого школа неизбежно становится источником впечатлений, на основе которых начинается бурное развитие самооценки ребенка. В школе его достижения и неудачи приобретают официальный характер, постоянно регистрируются и провозглашаются публично. В результате ребенок оказывается перед, необходимостью принять дух этого оценочного подхода, который отныне будет пронизывать всю его школьную жизнь. Если в учебных ситуациях школьник будет получать преимущественно отрицательный опыт, то вполне возможно, что у него сформируется не только негативное представление о себе как об учащемся, но и негативная общая самооценка, что обрекает его на неудачу. В школе стало также традицией делать успеваемость предметом конкурентной борьбы; при этом страх детей потерпеть в ней поражение используется как основное средство учебной мотивации. Тем самым в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной самооценки у детей, а это ведет к тому, что большинство из них будут ощущать себя неспособными к учебе или вообще неудачниками. Поэтому нет ничего удивительного в том, что средняя самооценка школьников в интервале от второго до седьмого класса характеризуется устойчивым и неуклонным снижением.

Характерными в этом плане являются данные, полученные Ричером (1968), который провел обследование подростков, оставивших школу до ее окончания. Оно убедительно показало, что для молодых людей, успеваемость которых в школе была невысокой, период, последовавший за уходом из школы, стал временем психологии возрождения после эмоционального стресса и ощущения неполноценности, сопровождавших их в школьной жизни. В школе мальчики на первых порах сталкиваются с более серьезными проблемами, поэтому им труднее развивать позитивную самооценку. Но, в основном, начало школьной жизни вызывает снижение самооценки у всех людей. Это свидетельствует о том, что пребывание в школе рассчитано не на эмоциональное развитие, а лишь на развитие познавательное.

Не следует забывать, что в рамках школы постоянно возникают ситуации, связанные с самооценкой, вне зависимости от успехов в учебе. В их число входят, например, внешний вид, занятия спортом, взаимоотношения детей и т.д.

Представление о неспособности к чему-то может служить примером самореализующего пророчества. Его механизм прост: индивид старательно избегает ситуаций, которые могли бы изменить его «Я-концепцию». Вместо того чтобы направить усилия на преодоление своих неудач, он уходит от проблемы. В результате неспособность закрепляется не только в сознании индивида, но и в реальности. Именно объяснение неудач неумением, которое воспринимается как временное, устранимое явление, позволяет детям с позитивной «Я-концепцией» упорствовать в решении задач. Это как раз и отличает их от детей с негативной «Я-концепцией», объясняющих неуспех принципиальной неспособностью решать задачи такого рода и старающихся уклониться от дальнейшей деятельности. Ведь объяснить неудачу неспособностью означает принципиальное самоотрицание, которое может привести к росту тревожности и эмоциональным нарушениям. Неудачи вызывают более резкую самокритику. А это, в свою очередь, увеличивает неуверенность индивида в себе, ведет к депрессии, к дезадаптации личности, тормозит стремление к достижениям. Таким образом, именно механизм самопорицания, граничащего с самоотрицанием, по-видимому, отличает реакцию на неудачу детей с низкой самооценкой от реакции детей с высокой самооценкой.

На основе современных научных данных мы можем с достаточной уверенностью утверждать, что связь между успеваемостью школьников и их представлениями о своих учебных способностях носит характер взаимовлияния. Успехи в учебе способствуют росту самооценки, а самооценка, в свою очередь, воздействует на уровень учебных успехов через механизмы ожиданий, притязаний, стандартов, мотивации и уверенности в своих силах. Таким образом, низкая самооценка подрывает уверенность школьника в своих силах и формирует у него низкий уровень ожиданий, а низкая успеваемость снижает самооценку. Некоторые исследователи указывают, что в возрасте девяти лет самооценка детей резко падает, что свидетельствует о наличии в школьной жизни стрессогенных для ребенка факторов и о том, что школьная организация в целом никак не ориентирована на создание для учащихся благоприятной эмоциональной атмосферы.

После младшего школьного возраста наступает критический период в 11-12 лет, а затем подростковый возраст и ранняя юность. Эти возрасты представляют большой интерес как для психологии, так и для практической педагогики.

Идеи гуманизации принимаются учителями как важные для создания школы нового типа. Но в своей реальной деятельности учителя демонстрируют несколько иной тип поведения. На первом месте у них стоит процесс передачи знаний, контроль, повышение уровня собственных знаний и другие, именно учебные моменты. Это отмечают от 70 до 80% учителей. Причем данный процесс ярко представлен как в поведении, так и в ориентациях, удовлетворенности определенными элементами своего труда. Формы деятельности, которые ориентированы на ребенка, связаны с осознанием его индивидуальных особенностей, помощью ему, представлены значительно слабее, их отмечают от 15 до 30% учителей.

В своем поведении и ориентациях учителя, разделяющие идею гуманизации, не во всем претворяют её в жизнь. Они предпочитают работать с «удобными» детьми (любознательными, добросовестными, способными и добрыми), «неудобных» они стараются избегать, хотя прекрасно понимают, что именно последние нуждаются в более частых контактах и заботе. Особое внимание (именно с точки зрения гуманизации школы) привлекает достаточно широко реализуемая идея классов с дифференцированным обучением. Разделение учеников на сильных и слабых, конечно, решает проблему скорости обучения более сильных школьников, более эффективной работы учителя. Но одновременно такое обучение ставит другую проблему: дети с первых классов (или несколько позже) сразу получают явно пониженный по отношению к другим статус (по учебе, а также социальный). У них падает мотивация на учебу, создается эффект низкого социального статуса. Уже сегодня многие учителя отмечают, что отсутствие сильных ребят в классе замедляет развитие учеников, их стремление к достижению успехов и в учебе, и в контактах.

Границы возраста и его психологические характеристики определяются принятой на данный временной отрезок системой образования, теорией психического развития, психологической возрастной периодизацией [1, с. 28].

В отечественной возрастной психологии исследуемый возраст приходится на период младшего - начало среднего школьного возраста. Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, их сотрудников и последователей (Л.И. Айдарова, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.).

Младший школьный возраст (с 6 - 7 до 10 - 12 лет) определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка - поступлением в школу [1; 196].

Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью [8, с. 65]. Одним словом, ребенок открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. Можно сказать, что одной из самых главных задач младшего школьника является установление и осуществление социальных связей.

Ребенок осознает тот факт, что отношения между людьми строятся на основе норм. Требование соблюдать их - основа развития морального сознания ребенка младшего школьного возраста. Данный феномен подтвердили исследования Лоренца Кольберга, исследовавшего отношения детей к моральным дилеммам. Результатом его исследований стало предположение о том, что для детей в конце детства преобладает тенденция «отвечать ожиданиям других» [1; 240].

Также в это время в психологическое пространство ребенка включаются трудовые навыки как устойчивые элементы, организующие его, так как все эти навыки связываются с переживаниями целесообразности потраченных усилий по организации своего Я. Так формируется новое образование - трудолюбие. Действия планирования, контроля, оценки приобретают иное содержание, так как действие в системе научных понятий предполагает, четкое выделение взаимосвязанных отдельных своих этапов. Что я делаю? Как я делаю? Почему я делаю так, а не иначе? В ответах на такие вопросы о собственных действиях и рождается рефлексия - качественно новое свойство человеческой психики.

Оценка собственных изменений, рефлексия на себя - собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Отметка - определенная форма оценки. Ш.А. Амонашнили организовал экспериментальное обучение без отметок. Обучение без отметок - не есть обучение без оценок. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой. [9, с. 273-274].

В этот период для ребенка очень важны оценки взрослых, как в школе, так и дома, он очень чувствителен к эмоциональной окраске даваемых ему оценок, а также следит за содержательным аспектом оценивания.

Оцениванию подвергается лишь конечный результат, итог деятельности, при этом упускается из вида, не учитывается то, каков вклад способностей, личностных качеств, приложенных усилий и везения - тех факторов, которые оказывают влияние на ход учебной деятельности ребенка и на результат [8, с. 74].

Развитие навыков рефлексии и самооценивания в возрасте 8-12 лет способствует соотнесению ребенком внешних и внутренних оценок. При несовпадении полученной отметки собственным представлениям о качестве проделанной работы заставляет ребенка разочаровываться и опускать руки, что способствует развитию общего пессимистического настроя.

Осознание ребенком того, что большее (или меньшее) приложение усилий по сравнению со сверстниками при выполнении заданий влечет за собой получение одинаковой отметки, способствует снижению самооценки и недооцениванию своих способностей (или повышению самооценки и переоцениванию собственных возможностей).

Когда ребенка спрашивают о его школьных делах, то чаще всего уделяют внимание отметке, которую он получил, упуская из вида то, чему он научился, его достижения. Разница в вопросах отражает и суть проблемы снижения интереса к учению в возрасте 8-12 лет. Безусловно, результат учения очень важен, но ведь он не выражается только в оценке [1].

В период конца детства ребенок еще очень сильно зависит от взрослых, от их оценки, а если в оценивании наблюдается преобладание негативных тенденций, то это повлечет за собой снижение самооценки и повышение тревожности. Со временем он может хорошо усвоить пессимистический атрибутивный стиль своих родителей в отношении результатов своей деятельности. Ребенку очень важно услышать именно положительную оценку взрослых, боязнь получить негативную обратную связь приводит к тому, что ребенок становится пассивным, неохотно включается в другие виды деятельности, особенно в те, где возможна проверка его способностей. То есть, согласно точке зрения Н.А. Батурина, ребенок в ходе своей деятельности стремится разрядить напряжение, которое является предвосхищением негативной оценки, и отказывается от поиска все новых видов активности, дабы не усугубить положение [8, 38].

Современные исследования показывают, что ребенок не может постоянно находиться в ситуации потребления готового знания, его необходимо научить быть активным, самостоятельным в учебно-познавательной деятельности [39]. Степень активности ребенка в значительной степени влияет на формирование личности. Нужно так построить общение с ребенком, чтобы он был так же жаден до знаний, как и в дошкольном возрасте, так же стремился действовать, как взрослый, родители должны всеми способами поощрять его в учебе, приветствуя наималейшие успехи и не акцентируя внимания на временных неудачах. Сделать это бывает порой не просто, требуется совместная работа учителя и родителей.

Большой вклад в изучение проблемы формирования компонентов личностной беспомощности внесли исследования школьных неврозов, проведенные психологом З. Гелусом. По его мнению, ситуация учения, постоянная оценка действий ребенка как взрослыми, так и сверстниками, порождают сложные явления, тормозящие, ограничивающие развитие личности. Эти негативные явления были названы «дефицитными» свойствами личности [9, с. 481-482].

Первая группа дефицитных свойств характеризуется ориентацией на ошибки и возникает тогда, когда взрослые, а затем и сам ребенок, оценивают его действия по ошибкам в результате. Ребенок всеми силами стремится избежать ошибки, но страх перед нею вызывает такой чрезмерный контроль, который ограничивает ребенка, сдерживает его инициативу и творчество. То есть, согласно концепции беспомощности, эта группа дефицитных свойств может быть представлена как сочетание оценочного и мотивационного компонентов в структуре личностной беспомощности.

Преодолеть этот тип ориентации можно только в том случае, если взрослые, а потом и сам ребенок, будут рассматривать ошибку с точки зрения ее познавательного значения и преходящего характера [9].

Второе из дефицитных свойств, обесценивающее понимание себя, - это неуверенность в себе, которая препятствует пониманию ребенком личной значимости в происходящих событиях.

Формирование этого свойства связано с тем, как взрослые объясняют значимые для ребенка причины достигнутого: низкими способностями ребенка или везением, случайностью или же качествами его личности (рассеянный, несобранный, не старательный). Это оказывает неодинаковое влияния на отношение ребенка к себе, неодинаковое самопонимание. В дальнейшем, если тип объяснения становится устойчивым, он начинает определять активность ребенка в выборе цели. Опять же, говоря терминами теории беспомощности, у ребенка формируется заниженная самооценка, неуверенность в своих способностях, ребенка приучают использовать малоадаптивный, пессимистический тип атрибуции, который в дальнейшем может закрепиться.

Преодоление таких дефицитных свойств личности, если они уже наблюдаются в поведении ребенка, связано, прежде всего, с формированием уверенности в себе, в своих силах [1]. Стоит повторить, что довольно часто среди школьников встречаются дети, которые из-за неуверенности в себе учатся значительно ниже своих возможностей, бояться любой ситуации напряжения сил - как умственных, так и физических. Одобрение при малейшем успехе - вот путь преодоления этих дефицитных качеств личности.

Третий тип дефицитных качеств личности: сокращенная жизненная перспектива. Она проявляется в том, что у ребенка возникают ситуативные интересы, он легко поддается влиянию окружающих, не умеет, да и не стремится воспринимать свои действия как относительно независимые от других. Такие дети малоинициативны, не могут самостоятельно организовать собственное поведение, во всем ждут подсказки взрослого и ориентируются на сверстника. В период конца детства у ребенка полностью не с формировались критерии оценивания своей деятельности и деятельности других, такое положение делает ребенка зависимым от оценки окружающих, которая принимается как единственно правильная.

Необходимо развитие самостоятельности таких детей. Оно требует от родителей умения дозировать, а потом и постепенно сокращать до минимума помощь ребенку. В данном случае могут быть использованы внешние формы организации действия: составление плана на день.

Есть еще одна группа дефицитных свойств, называемых исследователями «ограниченным языковым кодом». Основу ее составляет односторонняя ориентировка ребенка в системе оценок. Например, ребенок судит о способностях другого человека, да и своих, только по школьным оценкам.

Эту ограниченность можно и нужно преодолевать, показывая ребенку разные качества других людей и его самого, которые проявляются во взаимоотношениях с другими, в действиях других. Есть смысл показывать ребенку ценность другого как абсолютную величину, которая не является ситуативной, так же как не зависит от ситуации ценность его самого.

Дефицитные свойства личности ребенок может приобрести еще в дошкольном возрасте. В школе они обусловливаются обучением и поведением родителей, которые ориентируют ребенка на оценку результата его действий, а не на достижения в учебной деятельности. Общее направление работы с такими детьми - это всесторонняя помощь взрослого, в которой раскрываются для ребенка те положительные изменения, которые происходят с ним самим и в его знаниях как результат обучения [1, с. 48-58].

Дети с наличием признаков личностной беспомощности отличаются непостоянством интересов, ограниченным количеством привязанностей и увлечений, обесцениванием себя в собственных глазах, что опять же ведет к развитию и закреплению неуверенности в себе, потери интереса к содержанию учебной деятельности, сокращению контактов и снижению активности в других сферах деятельности. Боязнь получения отрицательной оценки результатов своих действий способствует снижению учебной мотивации, обесцениванию в сознании ребенка тех направлений активности, в которых он считает себя недостаточно преуспевающим, это приводит к отказу от включения в новые интересные для него виды деятельности из-за неуверенности в собственных способностях и силах. Это в значительной степени сужает круг интересов ребенка, сокращает его жизненную перспективу и в конечном счете оказывает негативное влияние на формирование жизненного замысла и реализацию жизненного выбора.

Грустные явления школьной, а потом взрослой жизни состоят в том, что происходит закрепление пониженного уровня деятельности и ее результатов дефицитным свойством личности и наоборот - подкрепление дефицитного свойства пониженным уровнем результатов деятельности в итоге способствует формированию личностной беспомощности у ребенка. Такой механизм в дальнейшем сочетается с другим - социальным: взрослые начинают приписывать детям дефицитные свойства, которых у них даже и нет. Они буквально ожидают увидеть у них плохие качества, которые обязательно приведут к неуспеху, к плохим результатам в выполнении учебных заданий. При особо неблагоприятных условиях может возникнуть личностная беспомощность или «синдром неуспешной личности», которая не способствует проявлению индивидуальности ребенка.

Итак, преодолеть дефицитные свойства личности ребенок может только через изменение отношения к нему, через изменение системы оценок, которой подвергают его взрослые. Нужно устранить ориентировку на ошибку, показать познавательное значение ошибки как средства контроля над своими действиями, как средства для дальнейшего углубленного понимания материала.

Потом у ребенка будет возможность осознанно исправить ошибку. Здесь страх перед ошибкой не возникает. Мастерство педагогического общения родителей с ребенком заключается в том, чтобы научить его владеть системой значимых, важных способов оценки и контроля своей учебной деятельности.

Организуя содержание обучения и общения с детьми 8-12 лет, взрослые определяют развитие личности ребенка в этом возрасте. Тип мышления взрослого становится типом мышления ребенка. Оценки и отношения взрослого становятся эталонами действия ребенка. Но в конце детства происходит и важное изменение в жизни ребенка: он овладевает навыками ориентировки в своем внутреннем мире, что становится важнейшим условием для перехода к юношескому возрасту [1, с. 485].

**1.4 Мотивационная сфера детей 8-12 лет и ее роль в формировании личностной беспомощности**

В процессе достижения целей личность способна управлять своими мотивами, распределяя их во времени и регулируя их. Мотивация - это влечение или побуждения, вызывающие активность субъекта и определяющие ее направленность.

В отечественной психологии проблемой мотивации занимались (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович).

А.Н. Леонтьев говорил о том, что мотивы побуждают и направляют деятельность. Он описал механизм образования мотивов, который получил название механизма сдвига мотива на цель. Суть данного механизма состоит в том, что в процессе деятельности цель, к которой в силу определенных причин стремится человек, со временем сама становится самостоятельной побудительной силой, т.е. мотивом.

«Мотивы дают основание для классификации самих деятельностей. Потому что деятельности классифицируются, упорядочиваются, даже отделяются одна от другой именно по признаку мотива. Мотивы выполняют очень тонкую, очень сложную функцию. Они определяют зону целей, через выбор в этой зоне цели определяется и отбор, выбор собственно действий». [25, с.153]

Данная концепция представляет собой объяснение происхождения и динамики мотивационной сферы человека. Она показывает, как может изменяться система деятельностей, как преобразуется ее иерархизированность, каким образом возникают и исчезают отдельные виды деятельности и операции, какие модификация происходят с действиями. Из развития деятельностей далее выводятся законы, согласно которым происходят изменения и в мотивационной сфере человека, приобретение им новых потребностей, мотивов и целей.

С.Л. Рубинштейн говорил о проблеме бессознательного и сознательного в мотивации.

«Специфический круг явлений, которые изучает психология, выделяется отчетливо и ясно - это наши восприятия, мысли, чувства, наши стремления, намерения, желания и т.п. - все то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни и что в качестве “переживания как будто непосредственно нам дано”». [24, с.170].

Достаточно часто эти психические явления рассматривают как явления сознания. Вместе с тем при всем огромном значении сознания оно является только частью психического, причем частью, не всегда ведущей и определяющей поведение человека. Сознание есть вторичная, субъективная форма существовании психического. Это отражение психического в самом себе. Это отражение своих ощущений, представлений, переживаний, Это рефлексия, интроспекция, самосознание. Это вторичная, генетически более поздняя форма психического, появляющаяся у человека. Для сознания характерно предметное значение, смысловое, семантическое содержание, носителем которого является психическое образование.

В зарубежной психологии вопросами мотивации занимались А. Маслоу, Х. Хекхаузен, А. Адлер, А.А. Реан, Шварцландер и другие.

А. Маслоу говорил о том, что люди мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной.

«Человек как "желающее существо", редко достигает состояния полного, завершенного удовлетворения. Полное отсутствие желаний и потребностей, когда (и если) оно существует, в лучшем случае недолговечно. Если одна потребность удовлетворена, другая всплывает на поверхность и направляет внимание и усилия человека. Когда человек удовлетворяет и ее, еще одна шумно требует удовлетворения. Жизнь человека характеризуется тем, что люди почти всегда чего-то желают». [25, с. 120]

А. Маслоу говорил о том, что мотивация предполагает непрерывное движение, непрестанное изменение, и лишь фундаментальные цели предстают перед нами как постоянные, неизменные величины. Согласно данной концепции, у человека с рождения последовательно появляются и сопровождают его взросление семь классов потребностей: физиологические (органические) потребности, потребности в безопасности, потребности в принадлежности и любви, потребности уважения (почитания), познавательные потребности, эстетические потребности, потребности в самоактуализации.

«В основании данной мотивационной пирамиды лежат физиологические потребности, а высшие потребности, такие как эстетические и потребность в самоактуализации, образуют ее вершину» [26, с.104].

Удовлетворение потребностей, расположенных в основе пирамиды обеспечивает возможность осознания потребностей более высоких ступеней. Мотивационный статус здорового человека состоит, прежде всего, в стремлении к самоактуализации.

Х. Хекхаузен говорил о том, что поведение человека в определенный момент времени мотивируется не любыми или всеми возможными его мотивами, а тем из самых высоких мотивов в иерархии (т. е. из самых сильных), который при данных условиях ближе всех связан с перспективой достижения соответствующего целевого состояния или, наоборот, достижение которого поставлено под сомнение.

«Мотив остается действенным, т. е. участвует в мотивации поведения, до тех пор, пока либо не достигается целевое состояние соответствующего отношения «индивид-среда», либо индивид к нему не приблизится, насколько позволят условия ситуации, либо целевое состояние не перестанет угрожающе отдаляться, либо изменившиеся условия ситуации не сделают другой мотив более насущным, в результате чего последний активируется и становится доминирующим. Действие, как и мотив, нередко прерывается до достижения желаемого состояния или распадается на разбросанные во времени части; в последнем случае оно обычно спустя определенное время возобновляется». [27, с. 33].

Побуждение к действию определенным мотивом обозначается как мотивация. Мотивация мыслится как процесс выбора между различными возможными действиями, процесс, регулирующий, направляющий действие на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность. Мотивация объясняет целенаправленность действия.

По мнению Х. Хекхаузена, мотивация безусловно не является единым процессом, равномерно от начала и до конца пронизывающим поведенческий акт. Она, скорее, складывается из разнородных процессов, осуществляющих функцию саморегуляции на отдельных фазах поведенческого акта, прежде всего до и после выполнения действия.

А. Адлер говорил о том, что человек стремится к совершенству. Люди не отталкиваются от внутренних или внешних причин, а скорее, тянутся вперед - они всегда находятся в движении к личностно значимым жизненным целям. Цели, которые люди ставят перед собой, а также индивидуальные пути их достижения дают ключ к пониманию того, какое значение они придают своей жизни.

«Жизненные цели в значительной степени выбираются индивидуально, а следовательно, в постоянном стремлении к совершенству люди способны планировать свои действия и определять собственную судьбу. Достигая намеченных целей, они не только повышают самооценку, но также находят свое место в жизни»[25, с. 167].

По мнению А. Адлера люди мотивированы фиктивными целями - личными мнениями о настоящих и будущих событиях, регулирующими их поведение. Адлер полагает, что люди ведут себя в соответствии с этими личными убеждениями, независимо от того, являются они объективно реальными или нет. Таким образом, по мнению А. Адлера поведение четко отражает индивидуальное субъективное восприятие реальности.

А.А. Реан говорил о том, что существует мотивация на успех и мотивация на неудачу. Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность. Мотивации на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. В основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впадать в состояние близкое к паническому. Ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

Шварцландер говорил об уровне притязаний человека.Под уровнем притязаний человека понимают его потребности, мотивы или тенденции, проявляющиеся в степени трудности целей, которые он ставит перед собой. Уровень притязаний характеризует степень трудности тех целей, к которым стремится человек, и достижение которых представляется ему привлекательным и возможным. На уровень притязаний оказывает влияние динамика удач и неудач на жизненном пути, динамика успеха в конкретной деятельности. Бывают адекватные уровни притязаний (человек ставит перед собой те цели, которых реально может достичь, которые соответствуют его способностям и возможностям) и неадекватные: завышенные (претендует на то, чего не может достичь) или заниженные (выбирает легкие и упрощенные цели, хотя способен на большее). Чем адекватнее самооценка личности, тем адекватнее уровень притязаний.

Таким образом, мотивация - это процесс, который регулирует и направляет действие на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживает эту направленность. Мотивация объясняет целенаправленность действия. Изучением мотивации человека занимались как в отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович), так и в зарубежной психологии (А. Маслоу, Х. Хекхаузен, А. Адлер, А.А. Реан, Шварцландер и другие). Таким образом, проблема мотивации является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Мотивационная или мотивационно-потребностная сфера объединяет все устойчивые мотивы человека, определяющие его совокупную деятельность, т.е. жизнь в целом, являясь «ядром личности», по мнению А.Н. Леонтьева, она определяет ее основные свойства, прежде всего направленность и главные ценности [24].

Мотивационная сфера человека как ядро, стержень его личности включает личностно значимые (устойчивые) реально действующие и потенциальные мотивы, дальние устойчиво сохраняющиеся цели, в том числе связанные с понимаемыми мотивами, а также сферу произвольности, выполняющую функцию побуждения в достижении целей.

Среди дальних целей, преследуемых человеком, особое место занимают цели, направленные на реализацию выбранного им жизненного пути. Они одновременно являются и главнейшими компонентами мотивационной сферы, показателем направленности личности, и той «генеральной линией», в соответствии с которой человек воплощает в жизнь выбранные им ценности [22, с. 73].

Одним из важнейших этапов в развитии мотивационной сферы личности является период 8-12лет (по периодизации Абрамовой конец детства). С поступлением в школу у ребенка начинается новая жизнь, новый этап развития, а это предполагает новые требования и правила в отношениях с другими людьми и новый вид деятельности - учебной, которая непосредственно направлена на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством. Он начинает понимать, что мир упорядочен системой научных знаний и понятий, которыми ему необходимо будет овладеть [1; 35].

Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Мотив к общественно необходимой деятельности хотя и остается как общий мотив, но побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе, считает Д.Б. Эльконин. Поэтому наипервейшей задачей учителя и школьного психолога является формирование познавательной мотивации.

Формирование такой познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. Превращение деятельности, которая еще не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. К сожалению, в школе обычно работают методами внешних побуждений, и в качестве внешней побудительной силы выступает отметка - в школе возникает система принуждения.

Наряду с усвоением содержания системы научных понятий ребенок овладевает способами организации нового для него вида труда - учебной деятельности. Действия планирования, контроля, оценки приобретают иное содержание, т.к. действие в системе научных понятий предполагает четкое выделение взаимосвязанных отдельных своих этапов. В этом возрасте начинает формироваться рефлексия - качественно новое свойство человеческой психики.

Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок как субъект, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал».

Оценка собственных изменений, рефлексия на себя - собственный предмет учебной деятельности. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Отметка - определенная форма оценки. Ш.А. Амонашвили организовал экспериментальное обучение без отметок. Обучение без отметок - не есть обучение без оценок. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности [35, с. 273-274].

Таким образом, уже в 8-12 летнем возрасте (по периодизации Абрамовой это - конец детства, и в этот период входит младший школьный, средний и старший школьный возраст) введение системы оценивания результатов учебной деятельности способствует закреплению у ребенка экстратенсивной мотивации, и тем самым подготавливает почву для формирования элементов личностной беспомощности. Дети, если уделять больше внимания именно отметке, а не целостной оценке их деятельности, начинают работать «на результат», не получая удовольствия и вообще не вникая в само содержание учебного процесса.

В этот период для ребенка очень важны оценки взрослых, как в школе, так и дома, он очень чувствителен к эмоциональной окраске даваемых ему оценок, а также следит за содержательным аспектом оценивания.

В вопросе об оценке невольно придается значение только результату, а в действительности оценкой меряются способности, трудолюбие и другие качества школьника. То есть, отметка является достаточно формализованной характеристикой достижений ребенка. Оцениванию подвергается лишь конечный результат, итог деятельности, при этом упускается из вида, не учитывается то, каков вклад способностей, личностных качеств, приложенных усилий и везения - тех факторов, которые оказывают влияние на ход учебной деятельности ребенка и на результат. При выставлении оценки за проделанную работу не берется во внимание соотношение этих факторов, которые у разных детей в различных ситуациях могут оказывать решающее влияние или «отходить на второй план».

Развитие навыков рефлексии и самооценивания в возрасте 8-12 лет способствует соотнесению ребенком внешних и внутренних оценок. При несовпадении полученной отметки собственным представлениям о качестве проделанной работы заставляет ребенка разочаровываться и опускать руки, что способствует развитию общего пессимистического настроя и снижению работы мотивационного компонента личности.. Осознание ребенком того, что большее (или меньшее) приложение усилий по сравнению со сверстниками при выполнении заданий влечет за собой получение одинаковой отметки, способствует снижению самооценки и недооцениванию своих способностей (или повышению самооценки и переоцениванию собственных возможностей).

Когда ребенка спрашивают о его школьных делах, то чаще всего уделяют внимание отметке, которую он получил, упуская из вида то, чему он научился, его достижения. Разница в вопросах отражает и суть проблемы снижения интереса к учению в возрасте 8-12 лет (по Абрамовой - конец детства). Безусловно, результат учения очень важен, но ведь он не выражается только в оценке. Он выражается в реальных знаниях и умениях ребенка.

Именно поэтому большинство старших школьников хотят идти в школу, чтобы получать пятерки, а не знания.

Следует помнить, что успешность ребенка в учении определяется многими факторами, в том числе и верой взрослых в его силы и возможности, реальной помощью и поддержкой, а не очередной нотацией по поводу плохой отметки или бессмысленными усилиями по переписыванию несколько раз домашних заданий [1].

В период конца детства ребенок еще очень сильно зависит от взрослых, от их оценки, а если в оценивании наблюдается преобладание негативных тенденций, то это повлечет за собой снижение самооценки и повышение тревожности. Со временем он может хорошо усвоить пессимистический атрибутивный стиль своих родителей в отношении результатов своей деятельности. Ребенку очень важно услышать именно положительную оценку взрослых, боязнь получить негативную обратную связь приводит к тому, что ребенок становится пассивным, неохотно включается в другие виды деятельности, особенно в те, где возможна проверка его способностей. То есть, согласно точке зрения Н.А. Батурина, ребенок в ходе своей деятельности стремится разрядить напряжение, которое является предвосхищением негативной оценки, и отказывается от поиска все новых видов активности, дабы не усугубить положение.

Со временем конца детства ребенок научается осуществлять контроль не только за своей деятельностью и оценивать ее, но и начинает обращать внимание на результаты деятельности своих сверстников. То есть, на этом этапе развития самосознания в рамках учебного процесса появляется элемент соревновательности. Заниженная самооценка и недостаточная вера в свои способности будут влиять на особенности целеполагания: ребенок в своей деятельности будет стремиться, прежде всего, избегать негативных переживаний (мотивация избегания), нежели искать позитивных (мотивация достижения), что опять же будет ограничивать активность ребенка и тормозить его развитие.

Оценка учебного действия ребенка со стороны взрослого должна предполагать, прежде всего, такие критерии, которые известны самому ребенку, тогда оценка становится содержательной, да и сам ребенок учится оценивать свое продвижение в усвоении материала. Само обучение будет поощрять ребенка к дальнейшему обучению. Родители в этом отношении могут многое сделать для своих детей, если сами постараются увидеть содержательную сторону оценки и научить этому видению ребенка, а не ориентироваться слепо на социальное значение оценок. Как отмечает Ш.А. Амонашвили, сегодня, к сожалению, можно говорить о социальных портретах оценок: торжествующая «пятерка», обнадеживающая «четверка», равнодушная «тройка», угнетающая «двойка».

Современные исследования показывают, что ребенок не может постоянно находиться в ситуации потребления готового знания, его необходимо научить быть активным, самостоятельным в учебно-познавательной деятельности. Степень активности ребенка в значительной степени влияет на формирование личности. Нужно так построить общение с ребенком, чтобы он был так же жаден до знаний, как и в дошкольном возрасте, так же стремился действовать, как взрослый, родители должны всеми способами поощрять его в учебе, приветствуя наималейшие успехи и не акцентируя внимания на временных неудачах. Сделать это бывает порой не просто, требуется совместная работа учителя и родителей.

Большой вклад в изучение проблемы формирования компонентов личностной беспомощности внесли исследования школьных неврозов, проведенные психологом З. Гелусом. По его мнению, ситуация учения, постоянная оценка действий ребенка как взрослыми, так и сверстниками, порождают сложные явления, тормозящие, ограничивающие развитие личности. Эти негативные явления были названы «дефицитными» свойствами личности [15; 1, с. 481-482].

Первая группа дефицитных свойств характеризуется ориентацией на ошибки и возникает тогда, когда взрослые, а затем и сам ребенок, оценивают его действия по ошибкам в результате. Ребенок всеми силами стремится избежать ошибки, но страх перед нею вызывает такой чрезмерный контроль, который ограничивает ребенка, сдерживает его инициативу и творчество. То есть, согласно концепции беспомощности, эта группа дефицитных свойств может быть представлена как сочетание оценочного и мотивационного компонентов в структуре личностной беспомощности.

Преодолеть этот тип ориентации можно только в том случае, если взрослые, а потом и сам ребенок, будут рассматривать ошибку с точки зрения ее познавательного значения и приходящего характера.

Второе из дефицитных свойств, обесценивающее понимание себя, - это неуверенность в себе, которая препятствует пониманию ребенком личной значимости в происходящих событиях.

Формирование этого свойства связано с тем, как взрослые объясняют значимые для ребенка причины достигнутого: низкими способностями ребенка или везением, случайностью или же качествами его личности (рассеянный, несобранный, не старательный). Это оказывает неодинаковое влияния на отношение ребенка к себе, неодинаковое самопонимание. В дальнейшем, если тип объяснения становится устойчивым, он начинает определять активность ребенка в выборе цели. Опять же, говоря терминами теории беспомощности, у ребенка формируется заниженная самооценка, неуверенность в своих способностях, ребенка приучают использовать малоадаптивный, пессимистический тип атрибуции, который в дальнейшем может закрепиться.

Преодоление таких дефицитных свойств личности, если они уже наблюдаются в поведении ребенка, связано, прежде всего, с формированием уверенности в себе, в своих силах. Стоит повторить, что довольно часто среди школьников встречаются дети, которые из-за неуверенности в себе учатся значительно ниже своих возможностей, бояться любой ситуации напряжения сил - как умственных, так и физических. Одобрение при малейшем успехе - вот путь преодоления этих дефицитных качеств личности.

Третий тип дефицитных качеств личности: сокращенная жизненная перспектива. Она проявляется в том, что у ребенка возникают ситуативные интересы, он легко поддается влиянию окружающих, не умеет, да и не стремится воспринимать свои действия как относительно независимые от других. Такие дети малоинициативны, не могут самостоятельно организовать собственное поведение, во всем ждут подсказки взрослого и ориентируются на сверстника. В период конца детства у ребенка полностью не сформировались критерии оценивания своей деятельности и деятельности других, такое положение делает ребенка зависимым от оценки окружающих, которая принимается как единственно правильная.

Необходимо развитие самостоятельности таких детей. Оно требует от родителей умения дозировать, а потом и постепенно сокращать до минимума помощь ребенку. В данном случае могут быть использованы внешние формы организации действия: составление плана на день.

Есть еще одна группа дефицитных свойств, называемых исследователями «ограниченным языковым кодом». Основу ее составляет односторонняя ориентировка ребенка в системе оценок. Например, ребенок судит о способностях другого человека, да и своих, только по школьным оценкам.

Эту ограниченность можно и нужно преодолевать, показывая ребенку разные качества других людей и его самого, которые проявляются во взаимоотношениях с другими, в действиях других. Есть смысл показывать ребенку ценность другого как абсолютную величину, которая не является ситуативной, так же как не зависит от ситуации ценность его самого.

Дефицитные свойства личности ребенок может приобрести еще в дошкольном возрасте. В школе они обусловливаются обучением и поведением родителей, которые ориентируют ребенка на оценку результата его действий, а не на достижения в учебной деятельности. Общее направление работы с такими детьми - это всесторонняя помощь взрослого, в которой раскрываются для ребенка те положительные изменения, которые происходят с ним самим и в его знаниях как результат обучения [1, с. 483 - 484].

Сложность внутреннего мира ребенка вызывает необходимость соподчинения мотивов, что связано с выработкой системы ценностей.

Ценности общественного сознания становятся ценностями индивидуального сознания ребенка тогда, когда являются реально действующими мотивами, т.е. внутренними эмоционально переживаемыми побуждениями. С ними должны быть связаны направляемые этими мотивами соответствующие деятельности, соответствующие стороны жизни - глубокие непреходящие интересы, увлеченности, привязанности, духовные отношения между людьми [30, с. 84-85].

Дети с наличием признаков личностной беспомощности отличаются непостоянством интересов, ограниченным количеством привязанностей и увлечений, обесцениванием себя в собственных глазах, что опять же ведет к развитию и закреплению неуверенности в себе, потери интереса к содержанию учебной деятельности, сокращению контактов и снижению активности в других сферах деятельности. Боязнь получения отрицательной оценки результатов своих действий способствует снижению учебной мотивации, обесцениванию в сознании ребенка тех направлений активности, в которых он считает себя недостаточно преуспевающим, это приводит к отказу от включения в новые интересные для него виды деятельности из-за неуверенности в собственных способностях и силах. Это в значительной степени сужает круг интересов ребенка, сокращает его жизненную перспективу и в конечном счете оказывает негативное влияние на формирование жизненного замысла и реализацию жизненного выбора.

Грустные явления школьной, а потом взрослой жизни состоят в том, что происходит закрепление пониженного уровня деятельности и ее результатов дефицитным свойством личности и наоборот - подкрепление дефицитного свойства пониженным уровнем результатов деятельности в итоге способствует формированию личностной беспомощности у ребенка. Такой механизм в дальнейшем сочетается с другим - социальным: взрослые начинают приписывать детям дефицитные свойства, которых у них даже и нет. Они буквально ожидают увидеть у них плохие качества, которые обязательно приведут к неуспеху, к плохим результатам в выполнении учебных заданий. При особо неблагоприятных условиях может возникнуть личностная беспомощность или «синдром неуспешной личности», которая не способствует проявлению индивидуальности ребенка.

Итак, преодолеть дефицитные свойства личности ребенок может только через изменение отношения к нему, через изменение системы оценок, которой подвергают его взрослые. Нужно устранить ориентировку на ошибку, показать познавательное значение ошибки как средства контроля над своими действиями, как средства для дальнейшего углубленного понимания материала.

Потом у ребенка будет возможность осознанно исправить ошибку. Здесь страх перед ошибкой не возникает. Мастерство педагогического общения родителей с ребенком заключается в том, чтобы научить его владеть системой значимых, важных способов оценки и контроля своей учебной деятельности.

Организуя содержание обучения и общения с детьми 8-12 лет, взрослые определяют развитие личности ребенка в этом возрасте. Тип мышления взрослого становится типом мышления ребенка. Оценки и отношения взрослого становятся эталонами действия ребенка. Но в конце детства происходит и важное изменение в жизни ребенка: он овладевает навыками ориентировки в своем внутреннем мире, что становится важнейшим условием для перехода к юношескому возрасту [1, с. 485].

**Выводы по первой главе**

Выученная беспомощность - это особенность поведения, приобретаемая при систематическом негативном воздействии, избежать которого невозможно. В дальнейшем атрибуция причин негативных событий, отрицательная оценка своих действий и достигнутого результата и стремление к избеганию неудачи способствуют развитию и закреплению беспомощности как образования личностного уровня.

В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Направленность обеспечивает в основном регуляцию поведения, она часто понимается как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличной ситуации. Что же касается стимуляции поведения, или побуждений, обеспечивающих активизацию и направленность поведения, то это связано с мотивами и мотивацией.

Мотив - это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребности субъекта. Под мотивом также часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта.

Термин «мотивация» представляет собой более широкое понятие и используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и др.), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека.

Период конца детства (8-12 лет) - переломный этап в развитии мотивационной сферы ребенка. Неадекватная система оценивания учебной деятельности является решающим фактором в формировании признаков личностной беспомощности школьника. Оценивание по результатам, а не по содержанию, акцентирование внимания на ошибках, а не на достижениях способствует формированию и закреплению у ребенка таких особенностей, как снижение учебной мотивации, заниженная самооценка, неуверенность в себе, тревожность, обесценивание собственной личности, стремление к избеганию неудач и негативных переживаний, ограничение активности и сужение круга интересов. Все эти дефицитарные особенности личности ребенка способствуют формированию ущербной, искаженной жизненной перспективы.

Преодолеть дефицитные свойства личности ребенок может только через изменение отношения к нему, через изменение системы оценок, которой подвергают его взрослые. Нужно устранить ориентировку на ошибку, показать познавательное значение ошибки как средства контроля над своими действиями, как средства для дальнейшего углубленного понимания материала.

Потом у ребенка будет возможность осознанно исправить ошибку. Здесь страх перед ошибкой не возникает. Мастерство педагогического общения родителей с ребенком заключается в том, чтобы научить его владеть системой значимых, важных способов оценки и контроля своей учебной деятельности.

Организуя содержание обучения и общения с детьми 8-12 лет, взрослые определяют развитие личности ребенка в этом возрасте. Тип мышления взрослого становится типом мышления ребенка. Оценки и отношения взрослого становятся эталонами действия ребенка. Но в конце детства происходит и важное изменение в жизни ребенка: он овладевает навыками ориентировки в своем внутреннем мире, что становится важнейшим условием для перехода к юношескому возрасту

**2. Исследование мотивационной сферы детей 8-12 лет с личностной беспомощностью**

**.1 Организация исследования**

Исследование проводились на базе СШ № 3 г. Костанай. Всего в исследовании приняло 222 ребенка 8-12 лет. Форма проведения исследования как групповая, так и индивидуальная. По результатам проведенного исследования дети были разделены на 4 кластера:

) с признаками личностной беспомощности - 30 человек (13,5%)

) самостоятельные - 43 человека (19,4%)

-4) с промежуточными результатами - 149 человек (67,1%)

Смотреть диаграмму 1.

Исследование проводилось в 3 этапа:

. Выявление личностной беспомощности у детей 8-12 лет.

. Выявление особенностей мотивационной сферы у детей 8-12 лет.

. На третьем этапе с помощью методов математической обработки данных производился анализ полученных результатов.



Диаграмма 1

**2.2 Методы исследования**

. Для диагностики выявления личностной беспомощности использовались следующие методики:

) Опросник стиля атрибуции детей - ОСАД. Методика состоит из 48 пунктов. Каждый пункт представляет собой гипотетическое событие и два возможных объяснения тому, почему это событие произошло. Проводится групповое обследование. Ответ испытуемые записывают на специальном бланке для ответов. Респондентам давалась инструкция представить, что события происходят с ними, затем выбрать, какое из двух объяснений наилучшим образом описывает, почему это событие могло бы произойти с ними. Например, пункт 21 из адаптированного опросника:

Ты получаешь плохую оценку в школе.

А. Я не очень сообразительный.

В. Учителя несправедливо ставят оценки.

Половина событий в опроснике позитивны по своему содержанию, половина - негативны.

По содержанию ситуации, описанных в тексте можно разделить по б темам: 1) школа; 2) отдых, развлечения, подарки; 3) отношения со сверстниками; 4) здоровье, игра; 5) отношения со старшими, семья; 6) другие. Конечно, это разделение достаточно условно, поскольку некоторые вопросы можно отнести одновременно к разным темам.

Авторы теории выученной беспомощности выделяют три параметра, которыми характеризуется атрибутивный стиль: персонализация, постоянство и широта.

Возможны различные сочетания отмеченных параметров атрибуции. Два из них получили названия оптимистического и пессимистического атрибутивного стиля.

Как уже отмечалось выше, существует три параметра, характеризующих атрибутивный стиль: персонализация, устойчивость, генерализация. Поскольку атрибутивный стиль можно охарактеризовать по этим параметрам отдельно для хороших событий и отдельно для плохих, то авторы методики ОСАД (М. Селигман и его коллеги) выделяют шесть категорий: категории персонализации, устойчивости и генерализации для плохих событий и персонализации, устойчивости и генерализации для хороших событий.

В опроснике описание каждого из событий и двух вариантов их возможных атрибуций сформулированы так, что они равномерно распределяются по этим шести категориям:

устойчивость хорошего - УХ (хорошее воспринимается как устойчивое во времени, как то, что существует постоянно);

устойчивость плохого - УП (плохое воспринимается как устойчивое во времени, как то, что существует постоянно);

персонализация хорошего - ПХ (человек воспринимает себя, а не внешний мир как причину хороших событий, которые с ним происходят);

персонализация плохого - ПП (человек воспринимает себя, а не внешний мир как причину плохих событий, которые с ним происходят);

генерализация хорошего - ГХ (хорошее воспринимается как происходящее во многих сферах жизни, а не в одной);

генерализация плохого - ГП (плохое воспринимается как происходящее во многих сферах жизни, а не в одной).

Помимо шести исходных категорий, существуют ещё 4 производных показателя: “показатель надежды” (ПН), представляющий собой сумму показателей по категориям “устойчивость плохого” (УП) и “генерализация плохого” (ГП), “сумма хорошего” (ПХ), представляющий собой сумму показателей по трём параметрам для хороших событий, “сумма плохого” (ИП), являющаяся суммой показателей по трём параметрам для плохих событий и разность этих сумм (Х-П). Для последующего анализа использовались все десять показателей.

) детский опросник неврозов (ДОН). Разработан в 1992 году в донецком государственном университете В.В. Седневым. Методика предназначена для обследования детей не только с клинически определённой патологией, но и для выявления субклинических, донозологических феноменов, являющихся скорее факторами риска формирования пограничных нервно-психических и психосоматических расстройств.

Утверждения теста-опросника систематизированы в шести основных формах проявления невротических расстройств у детей - депрессии, астении, нарушений поведения, вегетативных расстройств, нарушений сна и тревоги. В опросник встроена также шкала искренности, позволяющая не учитывать результаты, являющиеся недостоверными или сомнительными.

Шкала депрессии состоит из 20 утверждений, описывающих основные проявления депрессивных расстройств. Учитывается возрастная специфика проявления депрессии, заключающаяся в её маскированности. Проявления депрессии, описываемые утверждениями данной шкалы, заключаются в следующем: сочетание снижения жизненного тонуса, низкой самооценки, замедленности темпа мышления, двигательной обыденности, ощущении тоски, подавленности, безысходности, внимание, как правило, трудно привлекается внешними стимулами. На первый план часто выступают различные нарушения вегетативной регуляции. Зачастую депрессивные расстройства проявляются через ухудшение успеваемости.

Шкала астении включает в себя 20 утверждений, описывающих наиболее типичные для астенического синдрома у детей нарушения внимания, мышления, памяти и работоспособности.

Шкала нарушений поведения включает в себя 5 утверждений, описывающих наиболее яркие, гиперстенические формы нарушения поведения, проявляющиеся в агрессивности, неподчиняемости, антидисциплинарных проступках, а также изменениях общего контура поведения в сторону, прежде не характерную для ребёнка.

Шкала вегетативных расстройств содержит 10 утверждений, описывающих нарушения со стороны сердечно-сосудистой, дыхательной, желудочно-кишечной и выделительной систем, являющиеся типичными формами вегетативных «масок» при неврозах у детей.

Шкала нарушений сна состоит из 5 утверждений. Нарушения сна свойственны как для депрессивного, так и для астенического расстройств, а также могут встречаться в детском возрасте изолированно.

Шкала тревоги включает в себя 10 утверждений, описывающих общее состояние эмоционального переживания ожидания неблагополучия, предчувствия угрозы, которое считается начальным этапом формирования невротических нарушений.

Всего методика содержит 41 утверждение, с которым испытуемый должен согласиться или не согласиться. Утверждения, относящиеся к разным шкалам, могут совпадать, поскольку являются описанием симптомов, характеризующих различные невротические расстройства.

Опросник предлагается ребёнку для самостоятельного заполнения после предварительного ознакомления с инструкцией. Проводилось групповое обследование. Ответы регистрировались на стандартном бланке. После подсчёта «сырых» баллов показатели нормировались при помощи коэффициентов по каждой шкале, для дальнейшего анализа использовались показатели по всем шести шкалам опросника.

) Методика определения самооценки (по Будасси) для определения самооценки испытуемым предлагался перечень из тринадцати черт личности:

· Веселый

· Воспитанный

· Вспыльчивый

· Высокомерный

· Гордый

· Жизнерадостный

· Завистливый

· Замкнутый

· Искренний

· Любознательный

· Настойчивый

· Нерешительный

· Нетерпеливый

· Обидчивый

· Общительный

· Отзывчивый

· Сдержанный

· Терпеливый

· Трудолюбивый

· Честный

На первом этапе процедуры предлагалось проранжировать эти качества по степени значимости для идеального мальчика или девочки. На втором этапе испытуемым предлагалось проранжировать данные качества в соответствии со степенью выраженности их у испытуемых.

. Для диагностики выявления особенностей мотивационной сферы у детей - 12 лет использовались следующие методики:

) Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации АМ. Прихожан. Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкцию и задание.

Инструкция. “Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя - наивысшее. Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают:

1. здоровье;

2. ум, способности;

. характер;

. авторитет у сверстников;

. умение многое делать своими руками, умелые руки;

. внешность;

. уверенность в себе.

На каждой линии чертой (-) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (х) отметьте, при каком уровне развития этих качеств, сторон вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя”.

Испытуемому выдается бланк, на котором изображено семь линий, высота каждой - 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отмечаются заметными чертами, середина - едва заметной точкой.

Методика может проводиться как фронтально - с целым классом (или группой), так и индивидуально. При фронтальной работе проверяющему необходимо проследить, как каждый ученик заполнил первую шкалу. Надо убедиться, правильно ли применяются предложенные значки, ответить на вопросы. После этого испытуемый работает самостоятельно. Время, отводимое на заполнение

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная - «здоровье» - не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Как уже отмечалось ранее, длина каждой шкалы 100мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (например, 54мм = 54 баллам).

1. По каждой из шести шкал определить:

a. уровень притязаний - расстояние в мм от нижней точки шкалы («0») до знака «х»;

b. высоту самооценки - от «о» до знака «-»;. значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой - расстояние от знака «х» до знака «-», если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя уровня притязаний и самооценки по всем шести шкалам.

2) Методика исследования самооценки моторная проба Шварцландера. Методика предназначена для определения уровня притязаний личности. Задание дается как тест на моторную координацию. Испытуемому предлагается бланк с четырьмя прямоугольными секциями по количеству проб в эксперименте.

Методика направлена на выявление осознанности различных компонентов мотива. Материал методики представляет собой бланк, на котором напечатаны два варианта заданий: вариант А - неоконченные предложения, вариант Б- вопросы- сюжеты. Под уровнем притязаний человека понимают его потребности, мотивы или тенденции, проявляющиеся в степени трудности целей, которые он ставит перед собой. Уровень притязаний обычно оценивается с помощью эксперимента по следующей схеме: совокупность однотипных заданий ранжируется по степени трудности, и испытуемым предлагается последовательно выбирать для выполнения определенное (часто фиксированное) количество этих заданий любых степеней трудности. При этом эксперимент обычно представляется как испытание интеллекта. Об уровне притязаний человека судят по средней степени трудности выбранных им заданий. Возможность применения экспериментальной схемы основывается на предположении об обобщенности уровня притязаний: в любой деятельности, независимо от ее специфики, у каждого человека будет формироваться характерный для него уровень притязаний. Однако, наряду с данными о действительной обобщенности уровня притязаний, имеются факты и противоположного рода, например свидетельствующие о том, что уровень притязаний, формирующийся у человека в экспериментальном задании, отличается от уровня притязаний, сложившегося у него в его привычной профессиональной деятельности. Эта характеристика несет на себе отпечаток конкретной истории ее формирования и развития и зависит не только от внутренних, но и от внешних условий.

Уровень притязаний характеризует степень трудности тех целей, к которым стремится человек и достижение которых представляется ему привлекательным и возможным. На уровень притязаний оказывает влияние динамика удач и неудач на жизненном пути, динамика успеха в конкретной деятельности. Бывают адекватные уровни притязаний (человек ставит перед собой те цели, которых реально может достичь, которые соответствуют его способностям и возможностям) и неадекватные: завышенные (претендует на то, чего не может достичь) или заниженные (выбирает легкие и упрощенные цели, хотя способен на большее). Чем адекватнее самооценка личности, тем адекватнее уровень притязаний.

Лица с нереалистично завышенным уровнем притязаний, переоценивая свои способности и возможности, берутся за непосильные для них задачи и часто терпят неудачи. Люди с высоким, но реалистичным уровнем притязаний стремятся постоянно к улучшению своих достижений, к самосовершенствованию, к решению все более и более сложных задач, к достижению трудных целей. Лица с умеренным уровнем притязаний стабильно и успешно решают круг задач средней сложности, не стремясь улучшить свои достижения и способности и перейти к более трудным целям. Лица с низким или нереалистично заниженным уровнем притязаний выбирают слишком легкие и простые цели, что может объясняться: а) заниженной самооценкой, неверием в свои силы, «комплексом неполноценности», либо б) «социальной хитростью», когда, наряду с высокой самооценкой и самоуважением, человек избегает социальной активности и трудных, ответственных дел и целей.

) Сказочный Проективный тест. Проективный метод ориентирован на изучение неосознаваемых (или не вполне осознанных) форм мотивации и в этом своем качестве является едва ли не единственным собственно психологическим методом проникновения в наиболее интимную область человеческой психики. Однако реальность бессознательного значительно богаче по своей феноменологии, а также и по возможности ее содержательной интерпретации, чем это представлялось, например, в классическом психоанализе. “Значащие переживания”, “личностные смыслы” и другие образования, в которых проявляется пристрастность психического отражения, не будучи презентированы сознанию, могут не выявляться и при непосредственном обращении к данным самоотчетов или наблюдении поведения. Проективные методики позволяют опосредованно, моделируя некоторые жизненные ситуации и отношения, исследовать эти личностные образования, выступающие прямо или в форме различных личностных установок.) Если большинство психологических приемов направлено на изучение того, как и за счет чего достигается объективный характер отражения человеком внешнего мира, то проективные методики ставят своей целью выявление своеобразных “субъективных отклонений”, личностных “интерпретаций”, причем последние далеко не всегда объективны, но, всегда как правило, личностно значимы.

Автор (СПТ) - доктор психологии Карина Колакоглоу. Методика направлена на изучение детских потребностей, конфликтов и защитных механизмов. Сказочный проективный тест используется для диагностики детей 7-12 лет. Его цель - помочь психологу оценить личностную динамику ребенка, а также его личностные черты. В качестве стимульного материала теста использованы изображения героев известных сказок, которые имеют архетипические черты. Это Красная Шапочка, волк, колдунья, гном и великан. Сказочный проективный тест измеряет 26 переменных, таких, как Агрессия, Оральные потребности, Тревожность, Потребность помогать, потребность в защите, потребность в привязанности, Аффилиативная потребность, Страх агрессии, Депрессия, Самооценка, Стремление к превосходству, Чувство собственности и др.

) Методика «Направленность на отметку» предложена Е.П. Ильиным, Н.А. Курдюковой. дается ряд вопросов. Ответы на них, поставив в соответствующей ячейке, знаки «+» («да») или «-» («нет»).

б) Методика «Направленность на приобретение знаний» предложена Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой. дается ряд утверждений вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса нужно написать букву (а или б), соответствующую выбранному ответу.

) Методика «Домик» О.А. Ореховой Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций. Тест позволяет произвести диагностику:

ь шкалы духовных ценностей;

ь деятельностных ориентаций, в том числе уровня сформированности эстетических и познавательных потребностей;

ь предпочтений определенных видов деятельности;

ь личностных отношений и вариантов личностного развития, с рекомендациями коррекции в случае необходимости в определенных личностных блоках.

Методической основной теста «Домик» является цвето-ассоциативный эксперимент. Применение цвето-ассоциативного эксперимента является реализацией факта предпочтения эмоций и позволяет проникнуть в глубинные слои психической организации социального опыта, сложного для осознания и вербализации ребенка. Используя цвет, ребенок выражает свое отношение, не выходя за пределы своего актуального опыта. В последним задании происходит подключение цвето-ассоциативного ряда эмоций ребенка к различным видам деятельности. Так как ребенок определяет свой выбор самостоятельно, мы говорим о выборе ребенком определенной актуально переживаемой ценности относительно социальных объектов и занятий.

. Методы математической обработки.

) Сравнение детей с признаками личностной беспомощности и самостоятельных детей в феминной группе проводилось при помощи критерий Манна-Уитни.

При оценке различий между двумя выборками по уровню количественно измеряемых признаков применялся *U*-критерий Манна-Уитни, эмпирическое значение которого вычислялось по формуле:



где *n1* - количество испытуемых в выборке 1,

*n2* - количество испытуемых в выборке 2,

*Tx -* большая из двух ранговых сумм,

*nx -* количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

При *U*эмп *> U*К*р* 0,05 (*U*эмп - полученное по формуле значение критерия; *U*К*р* - критическое значение критерия, найденное по таблице «Критические значения критерия *U* Манна-Уитни для уровней статистической значимости р<0,05 и р<0,01 для уровня статистической значимости р<0,05) принимается нулевая гипотеза, в противном случае принимается альтернативная гипотеза и делается вывод о достоверности различий в уровнях интересующего признака между двумя группами. При этом, чем меньше значения *U*эмп, тем достоверность различий выше.

Расчет среднего арифметического и среднего квадратичного отклонения производился по общепринятым формулам.

Все вычисления выполнены на компьютере с применением пакета математической статистики SPSS 12.0 RUS.

) Кластерный анализ решает задачу построения классификации, то есть разделения исходного множества объектов на группы (классы, кластеры). При этом предполагается, что у исследователя нет исходных допущений ни о составе классов, ни об их отличии друг от друга. Приступая к кластерному анализу, исследователь располагает лишь информацией о характеристиках (признаках) для объектов, позволяющей судить о сходстве (различии) объектов, либо только данными об их попарном сходстве (различии).

**Кластерный анализ** - это процедура упорядочивания объектов в сравнительно однородные классы на основе попарного сравнения этих объектов по предварительно определенным и измеренным критериям.

На первом шаге кластерного анализа путем перебора всех пар объектов определяется пара (или пары) наиболее близких объектов, которые объединяются в первичные кластеры. Далее на каждом шаге к каждому первичному кластеру присоединяется объект (кластер), который к нему ближе. Этот процесс повторяется до тех пор, пока все объекты не будут объединены в один кластер.

Можно указать ряд задач, при решении которых кластерный анализ является более эффективным, чем другие многомерные методы:

ь разбиение совокупности испытуемых на группы по измеренным признакам с целью дальнейшей проверки причин межгрупповых различий по внешним критериям, например, проверка гипотез о том, проявляются ли типологические различия между испытуемыми по измеренным признакам;

ь применение кластерного анализа как значительно более простого и наглядного аналога факторного анализа, когда ставится только задача группировки признаков на основе их корреляции;

ь классификация объектов на основе непосредственных оценок различий между ними (например, исследование социальной структуры коллектива по данным социометрии по выявленным межличностным предпочтениям).

Несмотря на различие целей проведения кластерного анализа, можно выделить общую его последовательность как ряд относительно самостоятельных шагов, играющих существенную роль в прикладном исследовании:

1. Отбор объектов для кластеризации. Объектами могут быть, в зависимости от цели исследования: а) испытуемые; б) объекты, которые оцениваются испытуемыми; в) признаки, измеренные на выборке испытуемых.

2. Определение множества переменных, по которым будут различаться объекты кластеризации. Для испытуемых это набор измеренных признаков, для оцениваемых объектов субъекты оценки, для признаков испытуемые.

. Определение меры различия между объектами кластеризации. Это первая проблема, которая является специфичной для методов анализа различий: многомерного шкалирования и кластерного анализа.

. Выбор и применение метода классификации для создания групп сходных объектов.

Непосредственными данными для применения любого метода кластеризации является матрица различий между всеми парами объектов. Определение или задание меры различия является первым и необходимым шагом кластерного анализа. Поэтому прежде, чем продолжить чтение, убедитесь, что вы уже знакомы с основными мерами различий, с требованиями к ним и со способами их получения.

Из всего множества методов кластеризации наиболее распространены так называемые иерархические агломеративные методы. Название указывает на то, что классификация осуществляется путем последовательного объединения (агломерации) объектов в группы, оказывающиеся в результате иерархически организованными. Представленные нами методы - очень простые комбинаторные процедуры, отличающиеся критерием объединения объектов в кластеры.

Критерий объединения многократно применяется ко всей матрице попарных расстояний между объектами. На первых шагах объединяются наиболее близкие объекты, находящиеся на одном уровне сходства. Затем поочередно присоединяются остальные объекты, пока все они не объединятся в один большой кластер. Результат работы метода представляется графически в виде девдрограммы - ветвистого древовидного графика.

Таким образом, кластерный анализ можно применять в ходе корреляционного анализа - для исследования взаимосвязей множества переменных, как существенно более простой и наглядный аналог факторного анализа.

**2.3 Результаты выявления личностной беспомощности у детей 8-12 лет**

На первом этапе исследования было проведено диагностирование детей, при помощи методики изучения самооценки Будасси, детского опросника неврозов (ДОН) для определения уровня астении, депрессии, тревожности как составляющих симптомокомплекса беспомощности. Привычный стиль атрибуции определялся при помощи опросника ОСАД.

В результате проведенного исследования 222 детей в возрасте 8-12 лет при помощи кластерного анализа дети были разделены на 4 кластера: 45

-2) дети с промежуточными результатами - 149 человек

) дети с признаками личностной беспомощности -30 человек

) дети самостоятельные - 43 человека

Результаты исследования представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Средние значения по кластерам

|  |  |
| --- | --- |
| Показатели | Кластеры |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Депрессия | 9,5100 | 7,4138 | 9,6744 | 5,1667 |
| Астения | 8,880 | 7,8276 | 9,9302 | 4,6667 |
| Тревожность | 4,1500 | 9,7241 | 6,3256 | 2,4333 |
| ХП | 4,1600 | 4,1724 | -1,3721 | 8,2667 |
| СО | 0,3323 | 0,2836 | 0,1990 | 0,6290 |

\*ХП - хорошие и плохие события \*СО - самооценка

Из данной таблицы следует, что атрибутивный стиль у беспомощных детей более пессимистический, чем у самостоятельных детей. Так как были выявлены наибольшее различие по показателям: суммарный показатель по плохим событиям (П), суммарный показатель по хорошим событиям (Х) и итоговый показатель (ХП), характеризующий атрибутивный стиль в целом. Таким образом, беспомощные дети склонны думать, что плохие события постоянны, и они сами являются причиной этих событий, а хорошие события временны и являются результатом внешних обстоятельств.

У детей с симптомами беспомощности самооценка ниже, что отражает более низкую степень удовлетворённости собой. Люди с низкой самооценкой ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые можно достичь, преувеличивают значение неудач. Им свойственны такие черты, как нерешительность, боязнь, обидчивость, придирчивость, конфликтность. Человек с низкой самооценкой легче поддается влиянию других.

При сравнении результатов депрессии, астении и тревожности у группы детей с признаками беспомощности и у группы самостоятельных детей были обнаружены значимые различия. У беспомощных детей показатели тревожности выше, чем у самостоятельных. То есть у них общее состояние эмоционального переживания, ожидания неблагополучия, предчувствия угрозы. Именно повышение уровня тревожности является начальным этапом формирования невротических нарушений. Показатели депрессии и астении у беспомощных детей высокие, это говорит о сочетании снижения жизненного тонуса, низкой самооценки, подавленности, безысходности. Депрессия является состоянием глубокого уныния, безнадежности, сопровождающееся апатией, дети переживают грусть или вину, ощущают потерю энергии, удовольствия и мотивации, а также нарушение сна, аппетита и других физиологических функций. Эти депрессивные расстройства у детей ведут к ухудшению успеваемости. Астения проявляется нарушением внимания (оно отличается повышенной истощаемостью и отвлекаемостью), мышления (замедленность осмысления), памяти (затруднения в воспроизведении), плохой работоспособностью. Все эти признаки влияют на мотивационную сферу детей, то есть они снижают побуждения к деятельности.

Кроме того, по результатам таблицы наблюдается тенденция склонности детей, с промежуточными результатами, к беспомощности по таким результатам как депрессия, астения и тревожность.

**2.4 Результаты исследования особенностей мотивационной сферы детей 8-12 лет**

Особенности мотивационной сферы детей 8-12 лет были изучены при помощи методик на направленность приобретение знаний, изучения самооценки, уровня притязаний, выявления ценностных ориентаций, выявление осознанности различных компонентов мотива и направленность на отметку.

Результаты исследования мотивационной сферы по методикам «На приобретения знаний» и «На самооценку» представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Сравнение показателей мотивационной сферы беспомощных и самостоятельных детей

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показатели | Ранговые суммы | U | P |
|  | Самостоятельные | Беспомощные |  |  |
| Приобр. знаний | 43,65 | 32,36 | 445,500 | 0,023 |
| Самооценка | 50,37 | 27,67 | 244,000 | 0,023 |

Сравнение результатов в выборках проводились по критерию U -критерий Манна-Уитни.

Полученные результаты свидетельствуют, о том, что у детей с признаками личностной беспомощности степень выраженности мотивации на приобретение знаний значительно ниже, чем у самостоятельных детей. Беспомощные дети остро реагируют на неудачу, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, отсюда идет сильное и постоянное ожидание неудачи. Такое ожидание сказывается на мотивации субъекта: снижается желание действовать, так как его усилия теряет всякий смысл. Эти дети обладают низкой толерантностью к негативному воздействию, то есть они слишком поспешно объясняют неудачу недостаточностью своих способностей место того, чтобы приписывать ее слабому старанию или высокой сложности задания. В случае успеха решающую роль играет такой параметр как локализация, то есть самостоятельные дети свой успех объясняют внутренним фактором (хорошие способности), а беспомощные - внешним фактором (везение, легкость задания). Неудачу же самостоятельные дети объясняют внешними факторами (недостаточное старание, невезение), а беспомощные дети недостаточными способностями.

При сравнении результатов изучения самооценки у группы детей с признаками беспомощности и у группы самостоятельных детей были обнаружены различия. У детей с симптомами беспомощности самооценка ниже, что отражает более низкую степень удовлетворённости собой и имеют низкий уровень самоуважения.

Дети с низкой самооценкой ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые можно достичь, преувеличивают значение неудач. Им свойственны такие черты, как нерешительность, боязнь, обидчивость, придирчивость, конфликтность. Человек с низкой самооценкой легче поддается влиянию других. Они оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками. У них отсутствует интуиция в межличностных отношениях.

Дети 8-12 лет с низкой самооценкой испытывают трудности в общении. Круг их общения довольно узок из-за трудностей, которые они испытывают в коммуникативной деятельности.

По показателям таблицы2.З. значимых различий между группой детей с признаками беспомощности и группой самостоятельных детей не выявлено. Это можно объяснить тем, что мотивационная сфера детей 8-12 лет еще не сформирована, она находится на стадии формирования и поэтому результаты не такие яркие.

Таблица 2.3

Сравнение детей с признаками беспомощности и самостоятельных детей по показателям уровня притязаний, осознанности различных компонентов мотива и направленности на отметку

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показатели | Ранговые суммы | U | P |
|  | Самостоятельные | Беспомощные |  |  |
| На отметку | 37,97 | 36,33 | 616,000 | 0,743 |
| Вне | 35,50 | 37,21 | 600,00 | 0,724 |
| П | 38,54 | 33,65 | 544,500 | 0,293 |
| Вл | 35,92 | 36,92 | 612,500 | 0,765 |
| Ин | 35,17 | 37,45 | 590,000 | 0,517 |
| Д | 37,57 | 35,74 | 598,000 | 0,671 |
| Му | 36,30 | 36,64 | 624,000 | 0,909 |
| Нкд | 37,20 | 36,00 | 609,000 | 0,800 |
| Нкн | 36,78 | 36,30 | 621,500 | 0,916 |
| Пр.внеш | 37,20 | 36,00 | 609,000 | 0,719 |
| Пр.внутр | 38,22 | 35,27 | 578,500 | 0,541 |
| Ос | 35,78 | 37,01 | 608,500 | 0,694 |
| Ов | 35,99 | 37,22 | 608,500 | 0,792 |
| Оу | 39,37 | 34,45 | 544,000 | 0,268 |
| Пп | 38,80 | 33,95 | 531,000 | 0,253 |
| Шварцландер | 37,62 | 36,57 | 626,500 | 0,835 |
| Уровень притязаний | 37,47 | 35,81 | 601,000 | 0,739 |
| Самооценка | 40,52 | 33,63 | 509,500 | 0,168 |
| Прит.минус самооценка | 32,72 | 39,20 | 516,500 | 0,19450 |

**Вне** - ответы, не затрагивающие структуру мотива (ссылка на внешние обстоятельства.)

**П** - потребности

**Вл**- влечения

**Ин**- интересы

**Д**-долженствование, необходимости

**Му** - мотивационная установка

**Нкд** - нравственный контроль (декларируемый)

**Нкн**-нравственный контроль (не декларируемый)

**Ос**-оценка психических состояний

**Ов**-оценкасвоих возможностей

**Оу**- оценка затрат энергии

**Пр.внеш**.- предпочтение по внешним признакам

**Пр**.**внут** - внутреннее предпочтение

**Пп**-прогнозирование последствий

По методике К. Колакоглоу «Сказочный проективный тест» было проведено исследование на изучение детских потребностей и защитных механизмов у детей с признаками личностной беспомощностью и самостоятельных детей. Результаты исследования представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4

Результаты исследования групп детей с признаками беспомощности и без признаков беспомощности по методике «Сказочный проективный тест» (СПТ)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показатели | Ранговые суммы | U | P |
|  | Самостоятельные | Беспомощные |  |  |
| Амбивалентность | 44,28 | 32,79 | 483,500 | 0,020 |
| Желание мат-ых ценностей | 41,59 | 33,90 | 556,500 | 0,085 |
| Оральные потр. | 39,69 | 37,49 | 676,000 | 0,665 |
| Потр. помогать | 3590 | 40,72 | 626,500 | 0,329 |
| Аффилиативная потр. | 32,60 | 42,48 | 513,500 | 0,044 |
| Потр в защите | 38,50 | 35,22 | 627,000 | 0,426 |
| Потр в привязанности | 39,90 | 38,60 | 696,000 | 0,96551 |

Сравнение результатов в выборках проводились по критерию U -критерий Манна-Уитни.

По результатам данного теста были обнаружены значимы различия между группами беспомощных и самостоятельных детей по показателям амбивалентность, желание материальных ценностей и аффилиативной потребности (р<0.05). То есть дети с признаками беспомощности имеют сильное чувство амбивалентности. Поведение этих детей отличается тем, что ребенок не знает, что выбрать, колеблется, проявляя беспокойство, тревогу. Ребенок разрывается между желанием быть автономным и индивидуальным, с одной стороны и зависимостью от матери - с другой стороны. Настроение ребенка неустойчивое. Он бывает раздражен, что сопровождает две противоположные тенденции в поведении: отвержение и привязанность к матери. Амбивалентность может проявляться в различных формах, таких, как сомнение, нерешительность, смущение, эмоциональный конфликт и т.д. дети с признаками беспомощности больше склоны к приобретению материальных ценностей, таких, как деньги, игрушки, одежда и т.д. - признаки богатой жизни. Считая, что с помощью них они могут самоутвердиться в глазах сверстников, что эти ценности могут служить некой защитой в обществе.

Аффилиативная потребность детей с признаками беспомощности ниже, чем у самостоятельных детей. Этот показатель свидетельствует о нарушениях нормальных взаимоотношений с окружающими. Дети с признаками беспомощности оказались более замкнутыми, не доверчивый, застенчивыми, более робкими, обособленными, у них отсутствует интуиция в межличностных отношениях, в их поведении часто наблюдается негативизм, эгоцентризм. В то время как дети без признаков беспомощности наоборот проявляют потребность приобретать друзей, быть дружелюбными, становиться частью социальной группы, делать кому-либо приятно. Они стремятся к общению, боясь быть отверженными, остаться в одиночестве, за рамками круга общения сверстников.

По методике Ореховой О.А. было проведено исследование на выявление предпочтения актуальных ценностей у детей с признаками беспомощности и самостоятельных. Результаты исследования представлены в табл. 2.5.

Таблица 2.5

Таблица предпочтений вида деятельности детей с признаками беспомощности и без признаков беспомощности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показатели | Ранговые суммы | U | P |
|  | Самостоятельные | Беспомощные |  |  |
| Музыка | 43,46 | 37,95 | 686,000 | 0,283 |
| Считаю | 36,68 | 43,79 | 654,000 | 0,162 |
| Танцую | 42,28 | 38,97 | 729,500 | 0,515 |
| Пою | 45,01 | 36,62 | 628,500 | 0,099 |
| Рисую | 40,41 | 40,58 | 792,000 | 0,972 |
| Среднее 1 | 42,04 | 39,17 | 738,500 | 0,581 |
| Читаю | 35,61 | 44,71 | 614,500 | 0,073 |
| Считаю | 38,11 | 42,56 | 707,000 | 0,384 |
| Природа | 41,42 | 39,71 | 761,500 | 0,735 |
| Среднее 2 | 36,81 | 43,67 | 659,000 | 0,184 |

Сравнение результатов в выборках проводились по критерию U -критерий Манна-Уитни.

По данным нашего исследования было выявлено, что дети с признаками беспомощности более склонны к такому виду деятельности как пение (р<0.05). То есть наиболее важной и актуальной ценностью для них является искусство. А дети без признаков беспомощности больше отдают предпочтения чтению, что является наиболее успешным в формировании навыков, необходимых для обучения в школе. То есть на первое место они ставят такую актуальную ценность как учеба.

Таким образом, дети с признаками беспомощности имеют ряд личностных особенностей, которые оказывают влияние на мотивационную сферу детей. Их более пессимистический стиль атрибуции способствует хроническому ожиданию неудачи и создает предпосылки для возникновения депрессии. депрессия же ведет к снижению жизненного тонуса, снижению работоспособности, к возникновению депрессивных состояний, снижению личностной самооценки, в результате чего снижается интерес к любой деятельности, снижается направленность на приобретение знаний.

**Выводы по второй главе**

. В результате наших исследований среди детей 8-12 лет были выявлены дети с признаками личностной беспомощности. У детей с признаками личностной беспомощности наблюдаются выраженные личностные особенности: выраженная замкнутость, робость, эмоциональная неустойчивость, склонность к депрессивным состояниям, невротическим симптомам. Они имеют низкую самооценку, вследствие чего они нерешительны, чрезмерно обидчивы, легче поддаются влиянию других. Им присущ пессимистический атрибутивный стиль, который в сочетании с личностными особенностями представляет собой симптомокомплекс характеристик беспомощности как специфического образования личностного уровня.

. Дети с признаками личностной беспомощности имеют особенности мотивационной сферы. Они слишком поспешно делают выводы по поводу своих неудач, объясняя почти все неудачи недостатком способностей, а не слабыми стараниями или сложностью задания. Эти дети оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, что ведет к постоянным ожиданиям неудач, это сказывается на мотивации субъекта: снижается желание действовать, так как его усилия теряет всякий смысл. Личностные особенности беспомощных детей, так же оказывают негативное влияние на мотивацию. Неуверенность в себе, замкнутость, повышенная тревожность и т.д. ведут к апатии, в результате чего снижается и исчезает мотивация к учебной деятельности.

**Заключение**

В дипломной работе представлены результаты особенностей мотивационной сферы у детей 8-12 лет с личностной беспомощностью. Под личностной беспомощностью в данной работе понималось специфическое личностное образование, в симптомокомплекс которого входят выраженные личностные особенности в сочетании с пессимистическим атрибутивным стилем, наличием невротических симптомов и определенных поведенческих особенностей.

Теоретический анализ был направлен на рассмотрение понятий выученной беспомощности и личностной беспомощности в современной психологии. А также была рассмотрены особенности мотивационной сферы детей 8-12 лет.

В результате исследования было обнаружено, что в процентном соотношении детей 8-12 лет с промежуточными значениями по личностной беспомощности оказалось больше, чем в сумме детей с диагностированной личностной беспомощностью и самостоятельных детей.

Дети с беспомощностью имеют ряд личностных особенностей, которые оказывают влияние на мотивационную сферу детей. Сформировавшиеся мотивационные особенности беспомощной личности оказывают одно из решающих влияний на успешность последующей деятельности. Мотив к необходимой общественной деятельности хотя и остается как общий мотив, но побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе. Поэтому наизначительнейшей задачей учителя и школьного психолога является формирование познавательной мотивации.

**Список литературы**

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

2. Амонашнили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. - М., 1980.

. Аплетаев М.Н., Маврин С.А., Медведицков А.П. Воспитание ответственного отношения учащихся к учению в учебном процессе. Учебное пособие для слушателей Ф.П.К. директоров школ, учителей и студентов педвузов. Под редакцией Л.П. Медведицкова. - Омск: ОГНИ им. А.М. Горького 1989.-77с.

. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М., 1976.

. Батурин Н.А. Оценочная функция психики. - М.: Изд-во ИП РАН, 1997.- 306 с.

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

. Батурин Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность II 52 научная конференция: Материалы конференции преподавателей факультета психологии / Под ред. Н.А. Батурина. - Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2000. - 47с.-С. 21-22.

. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.

. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. -М.: Просвещение, 1968.

. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь - справочник по психодиагностике. - СП6.: Питер Ком, 1999. -528с.: (Серия “Мастера психологии”).-С.201 -204, С. 8-9, 97-98, 313-314.

. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе. // Вопросы психологии. -1973. - № 6.

. Введение в психодиагностику: Учебное пособие. / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. - М.: Академия, 2000. - 192 с.

. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М., 1990.

. Власова Н.Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста. // Вопросы психологии. - 1977. - № 1.

. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. - Л.: ЛГУ, 1984.

. Гелус З. О диалектике внешних и внутренних условий в развитии личности. // Психолого-педагогические проблемы становления индивидуальности в детском возрасте.

. Голованевская В.И. Характеристики Я-концепции и предпочтение стратегий совладающего поведения. - Вестник моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 2003. - № 4. - С.30-36.

. Грабал В. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся. // Вопросы психологии. - 1987. - № 1.

. Гублер Е.В. Вычислительные методы анализа и распознания патологических последствий. - Л.: Медицина, 1978. - 296 с.

. Иванников В.А. Воля как произвольная форма мотивации. // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы Всесоюзной конференции. - Симферополь, 1986.

. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СП6.: Питер, 2000.

. Имедадзе И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка. 1! Вопросы психологии. - 1989. - № 2.

. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002. - 464 с.

. Крайг Г., Бокум Д., Психология развития. - 9-е изд. - СП6.: Питер, 2004. - 940 с.: ил. - (серия «Мастера психологии»).

. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.

. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М., 1971.

. Маклаков А.Г. Общая психология. - СП6.: Питер, 2000. - 592 с.

. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Новейший справочник. - М.: Издво Экемо; СП6.: Сова, 2003. 928 с.

. Маслоу А. Мотивация и личность. - М., 1998.

. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 1984.

. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе. Составители Гришин В.В., Лушин П.В. - М.: Москва, 1990. - 64 с.

. Мечников И.И. Этюды оптимизма. - М.: Наука, 1964.

. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. // Вопросы психологии. - 1987. -№ 5.

. Мир детства: Младший школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой; Отв. ред. В.В. давыдов. - 2-е изд., доп. - М.: Педагогика, 1988. -272 с.

. Муздыбаев К. Измерения надежды. // Психологический журнал. - 1999. - № 4. - С. 26-35.

. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Фрэнки. - 5-е изд. - СП6.: Питер, 2003. - 651с.: ил- (серия «Мастера психологий»).

. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших учебных заведений. В З кн. Кн. 1. Общие основы психологии. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.- 576 с.

. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. СП6.: Речь,2004.-392с.

. Обухова Л.Ф. детская (возрастная) психология. Учебник. М., Российское педагогическое агентство, 1996. - 374 с.

. 40. Общая психодиагностика. / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина - СП6.: Речь, 2002. - 440 с.

. Орехова 0.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. - СП6.: «Речь», 2002. - 112 с. - (Практикум по психодиагностике).

. Практическая психология. /од ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 2003.

. Психологические тесты для всех. / Сост. Т.В. Орлова. - Киев: 000 «Таир», 1997. -222 с.

. Ромек В.Г. Основы поведенческой психотерапии. - Ростов/н/Д., 2002.

. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности М. Селигмана. 1/ Журнал практической психологии. - М., 2000.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СП6.: Питер, 2000. - 712 с.

. Селигман М. Как научиться оптимизму. - М.: Персей, - 1997.- 432 с.

. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СП6.: ООО «Речь», 2003. - 350 с.

. 49.Симонов П.В. Мотивированный мозг. - М., 1987.

. Собчик Л.Н. Психодиагностика. Методология и методы. Практическое руководство. - М., 1990. - 79 с.

. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов на Дону: Феникс, 1997.- 736 с.

. Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология: Сборник научных трудов. / Под ред. Н.А. Батурина. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000.-Т. 2.- 166 с.

. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. -Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. - 128с.

. Фелъдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии -М., 1995.

. Фрейд 3. Психоанализ детских неврозов. - М.; Л., 1925.

. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. Т.2; Пер с нем. / Под Т ред. Б. М. Величковского. - М.: Педагогика, 1986. - 392 с.

. Харламов И.Ф. Педагогика. - М., 1997.

. Хрестоматия по детской психологии. / Ред. Г.В. Бурменской. - М., 1996.

. Циринг Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности. дисс. ... кандидата психол. наук. - Челябинск, 2001.- 157с.

. Циринг д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности. Автореферат дис. канд. психол. наук. Пермь, 2001

. Циринг д.А. Психология выученной беспомощности: Учебное пособие. - Москва: Издательский центр «Академия», 2005. - 120 с.

. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. - М.: Педагогика, 1981.

. Штерн В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. СПб., 1997.

. Эльконин Д.В. Избр. психологические труды. - М., 1989.

. Эльконин Д.В., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников. М., 1970.

. Эриксон Э. Детство и общество. Обнинск, 1993.

. Якимчук О.В. Специфика совладающего поведения. // Психологический журнал. -2001. -К1. - с. 113-117.

. Якунин В.А. Педагогическая психология. - СПб., 1998.