Психологічні особливості розвитку особистісної безпорадності у сучасних старшокласників

Зміст

Вступ

Розділ 1. Теоретичний аналіз особливостей особистісної безпорадності в психологічній науці

1.1 Психологічні функції особистісної безпорадності

1.2 Вроджені передумови і зовнішні чинники формування особистісної безпорадності

.3 Феномен особистісної безпорадності в учнів старших класів

.4 Основні підходи до профілактики та корекції безпорадності

Розділ 2. Емпіричне дослідження особистісної безпорадності учнів старших класів

.1 Характеристика вибірки та організація методів дослідження

.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Висновки

Список використаних джерел

Додатки

Вступ

Тема нашої роботи є дуже актуальною, адже достатньо поширеним явищем, з яким стикається сучасна людина, є її безпорадність перед викликами життя. Проблема безпорадності торкається різноманітних сфер життєдіяльності особистості: навчання, політики, спорту, професійної діяльності, стосунків у сім’ї тощо, й часто стає причиною різних форм дезадаптивної поведінки (алкоголізм, наркоманія, суїцид).

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

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

Таким чином, недостатня наукова вивченість, актуальність та соціальна значущість проблеми обумовили вибір даної теми дослідження.

Об’єкт дослідження - безпорадність як психологічний феномен.

Предмет дослідження курсової роботи - психологічні особливості розвитку особистісної безпорадності в учнів старших класів.

Мета курсової роботи полягає у всебічному дослідженні психологічних проявів особистісної безпорадності в старшокласників.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

 охарактеризувати психологічний зміст, структуру, особливості особистісної безпорадності;

 розглянути психологічні функції особистісної безпорадності;

 виявити рівень вираження особистісної безпорадності старшокласників;

 розглянути основні підходи до профілактики та корекції безпорадності;

 проаналізувати результати емпіричного дослідження, розробити й апробувати комплексну програму подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності старшокласників.

Теоретико-методологічна основа. Для розгляду теми курсової роботи були відібрані підходи у вивченні особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Знаков, А. Осницький, З. Карпенко, Г. Ложкін, С. Рубінштейн, В. Татенко, Т. Титаренко); положення про особистість як активного суб’єкта діяльності (Л. Анциферова, М. Боришевський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко та ін), про розвиток психіки в онтогенезі та особливості провідної діяльності у період зрілої юності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Максименко, Д. Фельдштейн та ін.);

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

Структура роботи. Курсова робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

Розділ 1. Теоретичний аналіз особливостей особистісної безпорадності в психологічній науці

1.1 Психологічні функції особистісної безпорадності

Сучасна психологічна наука, подолавши фрагментарність вивчення особистості, придбала нову методологічну основу по дослідженню людини. Таким цілісним підходом стала психологія суб'єкта (Б.Г. Ананьєв, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавльов, В.В. Знаків, Е.А. Сергієнко та ін.), котра дозволяє звернутися до цілісного вивчення людини, інтегрувати різні аспекти її зцілення, а також відкриває можливість розглядати поведінку людини як опосередковане її внутрішнім світом. Конкретизація положень психології суб'єкта знайшла своє відображення в системно-суб'єктному підході, що розвивається Е.А. Сергієнко (2006, 2007), Є.В. Куфтяк (2011), згідно з яким людина прагне зберегти свою цілісність, роблячи те, що відповідає її життєвим сенсам і відповідно до власної суб'єктності, тобто у відповідності зі своєю інтегративною унікальністю, яка представлена єдиною системою, що включає всю історію розвитку суб'єкта [14, с. 67-83].

В якості інтегративної характеристики, визначаючій суб'єктність, може виступати самостійність або особистісна безпорадність, що визначають різні ступені активності і автономності. Концепція особистісної безпорадності описує її структуру, природу, передумови формування, прояв в діяльності та поведінці суб'єкта, а також індивідуальні особливості осіб з особистісної безпорадністю. Крім того, автором концепції емпірично встановлено, що особистісна безпорадність сполучена з низьким рівнем суб'єктності, тоді як самостійність - з високим. Концепція особистісної безпорадності пропонує теоретичне трактування впливу особистісних особливостей, складових самостійності і особистісної безпорадності, на діяльність і поведінку людини.

Концепція особистісної безпорадності знайшла своє відображення і верифікації в ряді дисертаційних досліджень (Е.В. Вєдєнєєва, 2009; Е.В. Забєліна, 2009; Д.А. Цирінг, 2010; Ю.В. Яковлева, 2011), монографії (Д.А. Цирінг, 2010).

Згідно з концепцією особистісна безпорадність є системною характеристикою суб'єкта, що представляє собою єдність певних особистісних особливостей, що виникають у результаті взаємодії внутрішніх умов із зовнішніми (системою взаємовідносин, досвідом неконтрольованих травмуючих подій), яка визначає низький рівень суб'єктності, тобто низьку здатність людини перетворювати дійсність, управляти подіями власного життя, ставити цілі і досягати їх, долаючи різного роду труднощі [7].

Особистісна безпорадність проявляється в життєдіяльності суб'єкта пасивністю поведінки, нездатністю використовувати наявні можливості бажаного перетворення ситуації, труднощами у взаєминах з оточуючими.

Таким чином, особистісна безпорадність, будучи системною якістю, регулює поведінку індивіда, сприйняття, ставлення до дійсності, діяльності, обумовлюючи зниження її успішності [18].

Характеристики даного феномена такі, що, на перший погляд, свідчать виключно про негативний його зміст. Однак відомо, що в психіці немає випадкових елементів, феномен несе в собі функціональність. Це підкреслює і системний підхід, звертаючи увагу на не випадковість психічних явищ. Сучасні уявлення про системність психіки переконують нас, що особистісна безпорадність не є однозначно негативним феноменом. Це підтверджує думку М. Селігмана, родоначальника теорії вивченої безпорадності, який зазначає, що «помірний песимізм може принести обмежену користь» [15].

Тут мова йде про песимістичний атрибутивний стиль як чинник формування вивченої безпорадності, в той же час вхідному і в симптомокомплексі особистісної безпорадності.

Розгляд особистісної безпорадності з позицій теорії функціональних систем П.К. Анохіна дає підставу говорити про особистісну безпорадності як характеристику умовно вигідну для суб'єкта. Розуміння суб'єкта як функціональної системи, а особистісної безпорадності - як характеристики, що задає особливості цієї системи, існування якої підпорядковане отриманню певного корисного результату (П.К. Анохін, 1970; К.В. Судаков, 2010), значно розширить поле дослідження даного феномена, дозволить описати його функціональне значення для індивіда [2, с. 6].

Відповідно до теорії функціональних систем П.К. Анохіна, цілісний організм «представляє злагоджену інтеграцію безлічі функціональних систем, одні з яких своєю само-регуляторною діяльністю визначають стійкість різних показників внутрішнього середовища - гомеостаз, інші - адаптацію живих організмів до середовища проживання. Одні функціональні системи генетично детерміновані, інші складаються з індивідуального життя у процесі взаємодії організму з зовнішнім середовищем. Основною ознакою функціональної системи є те, що існування будь-якої функціональної системи неодмінно пов'язане з отриманням будь-яких чітко окресленого пристосувального ефекту (П.К. Анохін, 1973) [3].

У концепції особистісної безпорадності ясно демонструється, що феномен особистісної безпорадності, по суті, є системною характеристикою суб'єкта, виступає фактором, що визначає центральну якісну характеристику суб'єкта як системи - рівень суб'єктності. Особистісна безпорадність, визначаючи низький рівень суб'єктності, в той же час являє собою підсистему, що відрізняється структурною організацією компонентів (мотиваційний, вольовий, когнітивний, емоційний), особливостями їх взаємодії. Однак з позицій теорії функціональних систем одне лише «взаємодія компонентів не може бути основою системного процесу, необхідний системо-утворюючий чинник, спрямовує взаємодію компонентів в системі [3].

Таким імперативним фактором, за П.К. Анохину, виступає певний корисний результат, який використовує всі можливості системи. Отже, ми бачимо, що формування системи підпорядковане отриманню певного корисного результату, а недостатній результат може цілком реорганізувати систему. На основі даних висновків П.К. Анохін визначає систему як комплекс вибірково залучених компонентів, у яких взаємодія та взаємовідносини приймають характер взаємодії компонентів, спрямованого на отримання фокусованого корисного результату [2, с.7-8].

Таким чином, теоретична рефлексія привела нас до висновку, що повнота дослідження феномену особистісної безпорадності досягається, якщо розглядати її як функціональну систему, яка має свою структуру, компоненти якої формуються в індивідуальному житті під впливом зовнішніх факторів.

На основі теоретичного аналізу нами були виділені три функції особистісної безпорадності, які є корисними для індивіда: захисна, адаптивна і маніпулятивна. В основу диференціації функцій особистісної безпорадності лягли фактори її формування, а саме середовищні фактори. Розуміння пристосувального ефекту, який дає особистісна безпорадність, також дозволяє позначити і її основні функції. Для цього звернемося до аналізу основних середовищних факторів формування особистісної безпорадності, найбільш істотним фактором виступає порушення взаємин у сім'ї [20, с. 22-23].

На основі емпіричних досліджень, проведених авторами маси статей, були визначені чотири категорії батьків, що реалізують такий стиль виховання, при якому з більшою ймовірністю формується безпорадність. Даними дисгармонійними стилями виховання з'явилися домінуюча гіперпротекція, підвищена моральна відповідальність, жорстокість батьків і непослідовність у вихованні. Розглядаючи сім'ю як систему і грунтуючись на висновках М. Сельвіні-Палаццолі, Л. Боськоло, Д. Чеккіні, Д. Прата М. Боуена, С. Мінухін, Г. Бейтсон, Д. Хейлі, Є.Г. Ейдеміллер, В.В. Юстицкис та інших, які також розглядали сім'ю з позиції системного підходу, будь-який психологічний феномен в сімейній системі несе функціональний результат [7].

Ми вважаємо, що особистісна безпорадність, що сформувалася при різних дисгармонійних стилях виховання, виконує різні функції, які забезпечують досягнення більш цілісних відносин індивіда з середовищем. Спочатку функції особистісної безпорадності, що зародилися в сім'ї, реалізовуються саме там, так як вони необхідні дитині для підтримки нормальної життєдіяльності, компенсації власної нездатності впливати на дійсність, але, ймовірно, надалі, в процесі онтогенезу, поширяться на інші сфери її життєдіяльності.

Отже, на нашу думку, особистісна безпорадність, що сформувалася в процесі реалізації стилів виховання тієї чи іншої категорією батьків, зберігаючи свою психологічну природу, виконує різні за своїм змістом функції, спрямовані на корисний результат.

В результаті теоретичного аналізу особливостей порушень сімейних взаємин і специфіки реалізації того чи іншого стилю виховання ми зробили наступне гіпотетичне припущення: при домінуючій гіперпротекції особистісна безпорадність у дитини виконує маніпулятивну функцію, тоді як при підвищеній моральній відповідальності і жорстокості батьків - адаптивну, а суперечливий стиль виховання актуалізує захисну функцію особистісної безпорадності у дитини.

Повертаючись до чотирьох типів батьків, стилі виховання яких сприяють формуванню особистісної безпорадності у дитини, що реалізує відповідну функцію, зробимо спробу теоретично обгрунтувати висунуте раніше припущення. Сімейне виховання, що характеризується домінуючою гіперпротекцією, проявляється в постійному прагненні батьків до максимального й некритичного задоволення будь-яких потреб дитини, в такій сім'ї вихованню дитини віддають багато сил і часу, але в той же час позбавляють його самостійності, у дитини немає можливості проявити ініціативу, автономність, активність. Заохочення з боку батьків несамостійності дитини є достатньою умовою для формування особистісної безпорадності. Надалі при виникненні ситуацій, що вимагають самостійності від дитини, наприклад, поза сім'єю, сформована в процесі такого виховання особистісна безпорадність буде виконувати швидше маніпулятивну функцію для підтримки звичної життєдіяльності суб'єкта. Говорячи про маніпулятивну поведінку, слід зазначити, що в психологічній літературі воно визначається як вид психологічного впливу, що використовується для досягнення одностороннього виграшу за допомогою прихованого спонукання іншого до вчинення певних дій (Е.Л. Доценко, 2000). Дослідження, що трактується останніми як загрозливе її благополуччю, і навколишні реагують на них у вигідному для даного суб'єкта напрямку. Така маніпуляція оточуючими дозволяє суб'єкту з особистісної безпорадністю уникнути зайвої напруги, дискомфорту і в той же час досягти певних цілей для забезпечення звичної життєдіяльності.

Підвищена моральна відповідальність і жорстокість батьків актуалізують адаптивну функцію особистісної безпорадності. Це обумовлено виникненням ситуації, що представляє собою серйозні випробування і вимагає відновлення адаптації. Т.Я. Сафонова та Є.І. Цимбал відзначають, що наслідками жорстокого поводження з дітьми можуть бути порушення психологічного, емоційного, когнітивного і соціального функціонування дитини, викликані діями батьків або осіб, які їх замінюють [21].

Дані автори, говорячи про динаміку розвитку психологічних наслідків жорстокого поводження з дітьми, зазначають процес адаптації, в ході якого у дитини виробляються навички, що допомагають йому справитися з тим, що відбувається. Вибір прийомів і форм поведінки суб'єктивний. Адаптивна функція особистісної безпорадності в ситуації психологічного напруження працює за принципом швидкого зменшення напруги за допомогою переконання особистості нездатності вплинути на ситуацію, зниження мотивації і, відповідно, зменшення спроб активного втручання в ситуацію з метою зміни стану речей на краще. Така бездіяльність і пасивність забезпечують умовну психологічну безпеку, призводять до усунення психологічного дискомфорту, але не до реального вирішення ситуації.

Суперечливий стиль виховання батьків формує у дитини особистісну безпорадність з функцією захисту. Наявність у вихованні явних протиріч, непослідовності в покарання і заохочення створює ситуації, що загрожують гомеостазу дитини, її психічної стабільності. Діти таких батьків твердо вірять в те, що події непідконтрольні їм, оскільки мають досвід не спряженості їх вчинків і реакцій батьків-вихователів, і тому не роблять ніяких спроб, що не актуалізують можливі ресурси, тим самим зберігаючи психологічний комфорт. Така захисна функція особистісної безпорадності дозволяє надалі, вже в дорослому житті, зберігати стабільність самооцінки, так як індивіду з особистісної безпорадністю вдається уникнути ситуації прийняття рішень, знімати з себе відповідальність за події за рахунок переконання в не підконтрольність подій, що також зберігає самооцінку, образ Я, цілісність особистості.

Таким чином, очевидно, що особистісна безпорадність, сформована в сім'ї з дисгармонійним вихованням, реалізує різні функції. На наш погляд, принциповим є те, що сформована особистісна безпорадність може реалізовувати всі три перераховані нами функції, але у відповідності зі стилем виховання, детермінуючим цю безпорадність, одна з функцій є домінуючою. Та чи інша домінуюча функція, реалізована особистісною безпорадністю, може з'явитися, на нашу думку, необхідним критерієм для диференціації типів особистісної безпорадності. Відповідно до функцій, описаними вище, з'явилася можливість виділити три типи особистісної безпорадності, назвавши їх адаптивною, маніпулятивною і захисною особистісною безпорадністю. Дані теоретичні висновки є передумовами емпіричного дослідження кожного виділеного нами типу особистісної безпорадності, що дозволить більш детально описати їх і припустити відповідні методи профілактики та корекції.

1.2 Вроджені передумови і зовнішні чинники формування особистісної безпорадності

Природа особистісної безпорадності - вкрай важливе питання, яке має безпосереднє практичне значення. Розуміння того, як і під впливом яких чинників виникає особистісна безпорадність, дозволить визначити можливості її корекції, і що може бути ще більш важливо, профілактики. Природа особистісної безпорадності, на наш погляд, носить переважно соціально обумовлений характер. Очевидно, існують деякі вроджені, а також генетично обумовлені передумови особистісної безпорадності, які виступають у ролі факторів ризику, збільшуючи ймовірність формування безпорадності при наявності середовищних факторів (наприклад, тип темпераменту). Однак формування особистісної безпорадності не визначено вродженими особливостями людини.

Таким чином, зовнішній вплив, опосередкований вродженими передумовами, збільшує ризик формування особистісної безпорадності. Середовищні чинники мають різну вагу в цьому процесі, граючи вирішальну чи другорядну роль. Найбільш важливим середовищним фактором, на наш погляд, є дисгармонійний батьківський стиль виховання. Вроджені передумови особистісної безпорадності імовірно можуть визначатися цілим рядом індивідуальна властивостей людини, які є генетично обумовленими: нейропсихологічні, нейродинамічні, статеві, конституційні, сенсомоторної організації.

Про те, що існують деякі вроджені передумови особистісної безпорадності, пов'язані з нейродинамічними властивостями, свідчать як результати їх безпосереднього вивчення, так і непрямі показники.

У зарубіжних дослідженнях безпорадності велика увага приділяється вивченню впливу життєвих подій на атрибутивний стиль і формування вивченої безпорадності. Травмуючі події часто розглядаються як основний детермінуючий фактор у цьому ланцюжку. Проте до цих пір залишається майже невивченою проблема впливу травмуючих подій на формування особистісної безпорадності. Можна припустити, що роль травмуючих подій в даному випадку аналогічна їх ролі у формуванні особистості в цілому, так як особистісна безпорадність зачіпає цілий ряд особистісних особливостей, її можна розглядати як певний психологічний тип особистості.

Сім'я як система характеризується відтворенням рівня диференціації в наступних поколіннях. У сім'ях, де батьки мають високий рівень диференціації, виростають самостійні діти. У тих сім'ях, де батьки відрізняються низьким рівнем диференціації, частіше виростають безпорадні діти, так як особистісна безпорадність є одним з можливих проявів низької диференційованості особистості. Рівень диференціації відтворюється всією системою взаємодій батьків і дітей, зокрема, за допомогою стилю виховання, характерного для батьків. Таким чином, батьки дітей з особистісною безпорадністю використовують такі стилі виховання, які заохочують низький рівень диференціації у дітей.

Отже, в цілому, отримані результати багатьох досліджень сучасних психологів дозволяють говорити про наявність зв'язку особистісної безпорадності з деякими індивідуальними властивостями людини, зокрема, нейродинамічними, однак є очевидним, що вони не виступають в якості чинників, що зумовлюють формування особистісної безпорадності і вирішальне значення мають середовищні чинники, зокрема, особливості взаємодії в сім'ї і травмуючі події, а також соціальні показники (матеріальна забезпеченість і повнота сім'ї)

1.3 Феномен особистісної безпорадності в учнів старших класів

Проблема безпорадності актуальна для людини на будь-якому етапі вікового розвитку. Особливе значення вона набуває в період підліткової кризи [6; с. 3].

Зовнішні соціальні фактори (невизначеність життєвої ситуації, екстраординарні життєві навантаження), накладаючись на труднощі, неминуче породжуються віковими життєвими кризами, можуть стати джерелом особистісного неблагополуччя - стану безпорадності [1, с. 3-14] . Поширеність проявів безпорадності знаходиться в протиріччі з недостатньою вивченістю особистісних факторів, що її породжують або перешкоджають її розвитку. Вивчення безпорадності в старшому підлітковому віці видається актуальним, так як стійка безпорадність веде до виникнення дезадаптації. [22, с. 76]

Успіхи в навчанні, творчих починаннях, у взаєминах з однолітками залежать не тільки і не стільки від рівня інтелекту підлітка, але від цілого ряду його особистісних особливостей. Вчителям іноді приходиться стикатися з дітьми, котрі мають хороший інтелектуальний потенціал, але залишаються пасивними, байдужими, не проявляють інтересу до навчальних предметів.

При виникненні труднощів ці діти пасують, не намагаються знайти вихід зі сформованої ситуації, хоча зі стоку він здається очевидним, впадають у відчай і навіть депресію. Цей феномен, широко відомий в зарубіжній психології, отримав назву безпорадності. В останні роки вивчається він і в Україні [19].

Особистісна безпорадність виникає внаслідок неконтрольованої непередбачуваності негативних подій, коли дії не призводять до бажаних результатів. Очікування неконтрольованого результату розходиться на нові ситуації.

Людина «опускає руки», не робить спроб змінити ситуацію на краще, сприймає все як неминуче, що не піддається її контролю.

У зарубіжних дослідженнях, присвячених даному феномену, мова йде, як правило, про безпорадність як про стан, що виникає в якості реакції на неконтрольовані, переважно негативні події.

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

Мотиваційний компонент особистісної безпорадності характеризується екстернальним локусом контролю, мотивацією уникнення невдач, низькою самооцінкою, низьким рівнем домагань, страхом відкидання.

Емоційний компонент особистісної безпорадності характеризується замкнутістю, байдужістю, невпевненістю, схильністю до почуття провини, ранимою, низьким самоконтролем, збудливістю, тривогою, депресивністю.

Когнітивна складова включає в себе песимістичний атрибутивний стиль, ригідність мислення, а також низькі показники дивергентного мислення, тобто низький рівень креативності. Песимістичний атрибутивний стиль відіграє найважливішу роль у формуванні безпорадності.

Учень, що має оптимістичний атрибутивний стиль, вірить, що неприємності тимчасові, відбуваються тільки в одній сфері життя і виною тому зовнішні обставини, хороші ж події мають постійний характер, відбуваються в різних сферах життя і причиною тому - він сам. Діти, що мають песимістичний стиль, вважають, що неприємності будуть тривати вічно і відбуватися у всіх сферах життя, причому винять вони в що відбувається себе, хороше для них - тимчасово, трапляється тільки в обмеженій області життя і завдяки збігу обставин. Діти, що мають песимістичний атрибутивний стиль, стикаючись з поганими подіями у своєму житті, схильні безпорадності більшою мірою, ніж ті, хто має оптимістичний атрибутивний стиль.

Існують можливості профілактики особистісної безпорадності. До них належать формування адекватної або навіть високої самооцінки у учнів, поваги до себе. Почуття власної гідності підвищує стійкість в ситуації невдачі. На формування безпорадності впливає не тільки досвід тривалих невдач, але й досвід тривалого, легко досягнутого успіху. Опірність до безпорадності підвищується завдяки досвіду подолання труднощів, досвіду активного пошукового поведінки [8, с. 60-65].

Значущі дорослі повинні демонструвати можливості контролю над зовнішнім середовищем, забезпечувати зворотний зв'язок, відповідну ситуацію. Слід познайомити підлітка з різними сторонами реальності, показати, що він сам може щось змінити у своєму житті. Вкрай важливо формувати самостійність підлітка. Це складний і тривалий процес. Завдяки зворотному зв'язку з боку дорослих, повинен вірити, що він достатньо здібний, розумний і відповідальний для того, щоб виконати поставлене перед ним завдання, будь то навчання або побутова проблема. Необхідно дозволяти підлітку справлятися з посильними для нього труднощами. Він повинен знати, що існує чіткий зв'язок між його поведінкою і навколишньою дійсністю. Якщо він доклав зусиль, вивчив задане, освоїв щось нове, він побачить відповідні наслідки цих вчинків: похвалу, хорошу оцінку, радість в очах батьків.

В учня даної категорії повинна бути своя сфера відповідальності: наприклад, він відповідає за те, щоб поливати квіти, витирати пил в квартирі або стежити за порядком у своїй кімнаті. Старші школярі знаходяться якраз в тому віці, коли складається стиль пояснення удач або невдач, що відбуваються в їхньому житті. Коли трапляється щось, травмуюче, він шукає пояснення цьому, запитує себе і тих, хто знаходиться поруч, чому це відбулося. Дуже важливо, щоб значущі дорослі допомогли йому повірити в те, що погане тимчасово і скоро закінчиться, що причиною тому зовнішні фактори, а не він сам, що погане сталося в одній сфері його життя, а в іншому багато хорошого.

Слід враховувати, що контролюючі стратегії вчителів (наприклад, використання слів «слід», «повинен», зовнішніх стимулів) виховують в учнів зовнішню мотиваційну орієнтацію і привертають до безпорадності. Подібні стратегії зменшують у дітей почуття контролю над ситуацією. Стратегії, що заохочують самостійність учнів та їх внутрішню мотиваційну орієнтацію, викликають у дітей бажання брати участь в оптимально складній діяльності [5, с. 37-38].

Крім того, слід виробляти індивідуалізований особистісний стандарт досягнень, тобто орієнтуватися на досягнення учня старшокласника щодо його власних успіхів, а не щодо успіхів інших учнів чи соціальних норм. Для того щоб запобігти формуванню особистісної безпорадності, важливо розвивати у них гнучкість і оригінальність мислення, залучати їх у творчий процес, розширювати кругозір, допомагати побачити різносторонність варіантів поведінки, можливостей виходу зі складних ситуацій, нестандартних рішень. Вчителям і батькам необхідно пам'ятати, що профілактика безпорадності завжди ефективніше, ніж її корекція.

1.4 Основні підходи до профілактики та корекції безпорадності

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

Профілактика безпорадності дає завжди кращі результати, ніж корекція. Досвід контрольованої травми, як стверджує М. Селігман, може захистити організми від безпорадності, викликаної неконтрольованою травмою [16]

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

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

Другий, найбільш відомий підхід до корекції безпорадності - навчання відповідного типу атрибуції. Керол Двек (Dweck, 1975; Dweck, Repucci, 1973) у своїх роботах продемонструвала ефективність такого методу.

Спочатку було встановлено, що учні, які мають прояви безпорадності, пояснювали свої успіхи і невдачі наявністю або відсутністю здібностей, а не витраченими зусиллями. Діти пасували перед завданнями при наявності певних подразників, що пов'язуються з невдачею, навіть якщо раніше вони з легкістю справлялися з цими завданнями (у присутності експериментатора, при якому вони постійно добивалися успіху). К. Двек провела тренінг, на якому учні займалися за двома програмам. Для кожної групи було проведено 25 занять. На заняттях з першої програми діти час від часу зазнавали невдачі, при цьому їх змушували відчути відповідальність за свій провал, приписуючи його недостатнім зусиллям. На заняттях за другою програмою діти завжди досягали успіху. У цієї групи дітей в подальшому не спостерігалося ніякого поліпшення діяльності досягнення та її результатів, тоді як після «атрибутивної терапії» діти демонстрували поліпшення своїх досягнень в ситуації невдачі і більшою мірою пояснювали невдачу недостатніми зусиллями [17].

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

Четвертий підхід пов'язаний з ідеями X. Хекхаузена [4]. Згідно з цим підходом для корекції вивченої безпорадності в поведінці людини модифікації повинні піддаватися три детермінанти: процеси формування рівня домагань на основі особистого стандарту, каузальна атрибуція успіху і невдачі і самооцінка. Для вироблення індивідуалізованого особистісного стандарту досягнень педагогічний вплив має бути пов'язаний з «індивідуальними відносними нормами», а не з «соціальними відносними нормами», оскільки перші відрізняються гнучкістю, створюють реалістичний рівень домагань, забезпечують зону «максимальної мотивації» і дозволяють пояснити успіх і невдачі внутрішніми причинами, тоді як у других критерієм оцінки є досягнення інших людей або усереднені нормативи.

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

успішність особистісний безпорадність

Розділ 2. Емпіричне дослідження особистісної безпорадності учнів старших класів

.1 Характеристика вибірки та організація методів дослідження

Дослідження проводилося в школі №23 м. Луцьк, в 2015 році. Було досліджено 28 учнів старших класів у віці 16 років.

Дана вибірка була взята тому, що 11-й клас є випускним, коли підлітку потрібно не тільки успішно скласти іспити і зробити складний професійний вибір, який може вплинути на все його життя, а й по-дорослому, взяти на себе відповідальність за цей вибір.

У вибірці старшокласників на основі експертних оцінок і тривалого спостереження були виділені підгрупи, що розрізняються за параметрами особистісного благополуччя-неблагополуччя (безпорадності), адаптивності - дезадаптивності.

Був проведений детальний порівняльний аналіз показників успішності навчальної діяльності безпорадних і самостійних випробуваних. В якості критеріїв успішності навчальної діяльності були виділені: висока пізнавальна активність, успішність, сформованість показників навчальної діяльності. Для дослідження показників навчальної діяльності, а також пізнавальної потреби дітей використовувалися експертні оцінки вчителів і батьків.

Для вивчення успішності використовувалася шкільна документація.

Потім ми провели дослідження особистісних властивостей, які характеризують особистісну зрілість старшокласників. Оцінка достовірності відмінностей показників особистісних властивостей в контрастних групах підлітків проводилася за t-критерієм Стьюдента. У процесі дослідження був використаний кореляційний аналіз по Спірмену.

Далі ми отримали зв'язки між індексом безпорадності і показниками конструктивних компонентів відповідальності за методикою Прядеіна.

Наступним етапом емпіричного дослідження стало підтвердження припущення про суттєві відмінності в успішності навчальної діяльності у безпорадних і самостійних випробовуваних в юнацькому віці. Критеріями успішності виступили: задоволеність, успішність, високі показники саморегуляції діяльності за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанова.

Мета методики - це діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей - гнучкості та самостійності.

Ми пропонуємо досліджуваним ряд висловлювань про особливості поведінки.

Послідовно прочитавши кожне висловлювання, вони обирають один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Невірно» і ставлять хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей.

Підрахунок показників опитувальників виробляємо по ключах.

.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Таким чином проведемо аналіз отриманих нами результатів дослідження та підведемо підсумки:

Виходячи з представлених результатів у Додатку А таблиці 1.1. отриманих відповідно до методики В.І. Моросанової, наглядно видно, що існують значущі відмінності по «середньому балу» успішності між безпорадними і самостійними учнями.

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

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

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

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

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

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

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

Щодо наступного етапу емпіричного дослідження, то зазначимо, що нами отримані негативні зв'язки між індексом безпорадності і показниками конструктивних компонентів відповідальності за методикою Прядеіна: вини свідчать про те, що зростання конструктивних компонентів відповідальності супроводжується зниженням прояву безпорадності (Додаток Б, Діаграма 1.1).

Значущі позитивні зв'язки безпорадності з показниками регуляторної екстернальності (r = 0,327; p <0,05); і труднощі (r = 0,498; p <0,05), показують, що деструктивні компоненти відповідальності позитивно корелюють з безпорадністю. Аналіз інтеркореляцій показників соціально-психологічної адаптації та безпорадності виявив значущі негативні зв'язку безпорадності з адаптивністю; з внутрішнім контролем; зі зведеним індексом самоприйняття; зведеним індексом емоційного комфорту (Додаток Б, Діаграма 1.2.).

Виявлені значущі позитивні зв'язки безпорадності з дезадаптивністю; емоційним дискомфортом; ескапізмом (Додаток Б, Діаграма 1.3.). Знайдені негативні зв'язки між безпорадністю і показниками соціального інтелекту. Зокрема, достовірно значимо негативно корелює безпорадність і «Вербальна експресія». Виявлено значимі негативні зв'язки між самооцінкою і показниками методики відповідальність: Динамічна аергічность (r = -0,289; p <0,05), емоційна стомлюваність (r = -0,269; p <0,05), щирість (r = -0,345; p <0,05).

Таким чином, старшокласники в обох групах дуже добре знають про складнощі, пов'язаних з прийняттям на себе відповідальності.

У старшокласників групи благополучних і впевнених у собі виявлена тенденція до переважання конструктивних індикаторів відповідальності. У них вища здатність до пізнання і логічного узагальнення класів поведінки, вони краще розуміють взаємини людей в парах, і це, ймовірно, позитивно впливає на їх власну успішність у спілкуванні і в навчанні. Такі впевнені в собі особистості схильні до інтерналізації відповідальності, приймають відповідальність на себе, це якість у них проявляється як особистісна риса. Лише показник щирості в самохарактеристиці відповідальності у цієї групи недосягаючого рівня сталого прояву. Ймовірно, нещирість - це зворотний бік адаптивності.

Виявлено, що старшокласники благополучні та впевнені у собі більш адаптовані, ніж безпорадні старшокласники.

Безпорадні і невпевнені в собі старшокласники не хочуть брати на себе відповідальність, знаходяться в стані емоційного дискомфорту, в цілому погано орієнтуються в нюансах ситуацій міжособистісної взаємодії, дезадаптивні. В цілому безпорадність обмежує особистість старшокласника на всіх рівнях: афективному, когнітивному.

Висока самооцінка виступає в якості важливого регулятора попередження безпорадності в старшому підлітковому віці.

Розвиток особистісних властивостей старшокласника - конструктивних компонентів відповідальності, комунікативної компетентності привертають до успішності у спілкуванні, впевненості і знижують безпорадність у старшому підлітковому віці.

Висновки

У курсовій роботі здійснено теоретичне узагальнення проблеми особистісної безпорадності. Отримані в ході дослідження результати дають змогу сформулювати такі висновки:

На підставі теоретичного аналізу досліджень феномену безпорадності встановлено, що безпорадність розуміється як психологічний стан, що формується внаслідок тривалого травмуючого досвіду суб’єктивного усвідомлення непідконтрольності подій під впливом деструктивних чинників зовнішнього середовища й внутрішньо особистісних факторів, має тенденцію до генералізації на інші сфери діяльності і проявляється у двох видах - ситуативній та особистісній. Особистісна безпорадність розглядається в роботі як стійке психологічне утворення особистісного рівня, що проявляється у симптомокомплексі певних особистісних характеристик і включає складові когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів.

В межах програми емпіричного дослідження було встановлено, що у старшому підлітковому віці серед випробовуваних з особистісною безпорадністю набагато більше незадоволених учнів, ніж у групі самостійних юнаків та дівчат. Виявлено відмінності між цими групами і в успішності, і в рівні показників саморегуляції діяльності: у безпорадних нижчі результати успішності і такі показники саморегуляції, як моделювання діяльності і гнучкість. У сукупності ці дані свідчать про меншу успішність навчальної діяльності безпорадних юнаків і дівчат, ніж у їхніх самостійних однокласників. Безпорадні і невпевнені в собі старшокласники не хочуть брати на себе відповідальність, знаходяться в стані емоційного дискомфорту, в цілому погано орієнтуються в нюансах ситуацій міжособистісної взаємодії, дезадаптивні.

Список використаних джерел

1.Абульханова К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения //Пси1. хологический журнал. 1999. -Т. 20. 35. -С. 5-14.

.Александров Ю.И., Дружинін В.Н. Теорія функціональних систем в психології // Психологічний журнал. 1998. Т. 19, № 6. С. 4-19.

.Анохін П.К. Нариси з фізіології функціональних систем. М.: Медицина, 1975. 448 с.

.Батурин Н.А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности / Н.А. Батурин, И.В. Выбойщик // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология : сб. науч. тр. / под ред. Н.А. Батурина. - Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. - Т. 2.-С. 116-127.

.Богіано А.К. Дезадаптивні моделі особистості у студентів: роль вчителів / А.К. Богіано // Журнал соціальних питань. - 1991. - V. 47 (4). - С. 35-51

.Вайзер Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека. /Психологический 2. журнал, 1998, -№ 5. - С. 3-14.

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

.Коростельов, І.С. Пошукова активність і проблема навчання і виховання / А.К. Коростельов, В.С. Ротенберг // Питання психологии. - 1988. - № 6. - С. 60-71

.Капустіна Н.Г. Емоційне світовідчуття як категорія психології / Н.Г. Капустіна // Теоретико-методологічні та психологічні основи корекційно-розвиваючої роботи психологів: матеріали міжнар. наук.-практ. конф .: в 3-х ч. - Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2006. - Ч. 1. - С. 26-38.

.Клочко В.Є. Самоорганізація в психологічних системах: проблеми становлення ментального простору особистості / В.Є. Клочко. - Томськ: ТГУ, 2005. - 92 с.

.Кон, І.С. Статеві відмінності і диференціація соціальних ролей / І.С. Кон // Співвідношення біологічного і соціального. - М., 1975.-С. 763-767.

.Корнілова Т.В. Методологічні основи психології / Т.В. Корнілова, С.Д. Смирнов. - СПб .: Питер, 2006. - 320 с: Лазарус, Р. Теорія стресу і психофізіологічні дослідження / Р. Лазарус // Емоційний стрес. - М., 1970. - С. 178-208.

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

.Сергієнко О.О. Суб'єктна регуляція впорається поведінки // впорається поведінки: Сучасний стан та перспективи / під ред. А.Л. Журавльова, Т.Л. Крюкової, Е.А. Сергієнко. М.: Інститут психології РАН, 2008. С. 67-83.

.Селігман М. Як навчитися оптимізму: поради на кожен день / пер. з англ. М.: Вече, 1997.

.Селігман, Безпорадність: депресії, розвиток і смерть / М. Є. П. Селігман. - Сан-Франциско: 1975 - 250 с.

.Хекхаузен X. Мотивація і діяльність: в 2-х т. / X. Хекхаузен; пер з нім. ; під ред. Б.М. Величковського. - М .: Педагогіка, 1986. - Т. 2. - 392 с.

.Цірінг Д.А. Психологія особистісної безпорадності: дослідження рівнів суб'єктності. М.: Академія, 2010. 410 с.

.Цірінг Д.А. Психологія вивченої безпорадності: навч. сел. / Д.А. Цірінг. - М.: Изд. центр «Академія», 2005. - 120 с.

.Цірінг Д.А. Сім'я як чинник формування особистісної безпорадності у дітей // Питання психології. 2009. № 1. С. 22-31.

.Цимбал Є.І., Сафонова Т.Я. Жорстоке поводження з дітьми. Допомога дітям, постраждалим від жорстокого поводження, і їхнім батькам / під ред. Є.І. Цимбал, Т.Я. Сафонова. М.: ОЗОН, 2001. 121 с.

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

Додаток А

Таблиця 1.1. Відмінності в успішності навчальної діяльності безпорадних і самостійних випробовуваних в юнацькому віці

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

Додаток Б

Діаграма 1.1.



Діаграма 1.2.



Діаграма 1.3.

