**Введение**

Особенности исторического развития нашей страны и ее общественного уклада серьезно повлияли на менталитет нации, создав благоприятные условия для возникновения беспомощности у людей, главными из которых являются непредсказуемость и неконтролируемость событий. Новое общество предъявляет к человеку новые требования. В этом новом обществе ответственность за свою жизнь, за достижение успеха ложится на самого человека, что требует собственных усилий.

Особенности сложившейся в нашей стране ситуации способствовали возникновению некоторых трудностей воспитания детей. По данным литературы можно выделить общие черты, свойственные семьям в современном обществе: падение рождаемости, усложнение межличностных отношений, рост разводов и, следовательно, рост числа неполных семей и семей с неродными родителями.

Все больше отчуждаясь, дети 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, что приводит к формированию такого устойчивого личностного образования как личностная беспомощность.

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.).

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.

Формирование личностной беспомощности обеспечивается посредством влияния травмирующих и неконтролируемых событий, а также особенностями системы взаимоотношений с окружающими. В детстве - со значимыми взрослыми.

Травма психическая (психологическая) - разнообразные повреждения психики, нарушающие ее нормальное состояние, порождающие психический дискомфорт и выступающие в качестве причины возникновения неврозов и иных заболеваний. Причины и симптомы психических нервных заболеваний, образующиеся как остатки, осадки и следы аффективных переживаний, мощно воздействующих на психику, деятельность психики и поведение личности.

Исследованием данной проблемы в зарубежной психологии занимались З.Фрейд, К. Г. Юнг, Ж. М. Шарко, Й. Брейер, О. Фенихель, Р. Д. Коддингтон и другие.

О влиянии внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка свидетельствуют работы современных психологов, педагогов и практика семейного воспитания (А. Я. Варга, В. К. Котырло, К. Маданес, А.С.Спиваковская, В. Я. Титаренко, М. Сельвини-Палаццоли, Д. Хейли, В. Юстицких, Э.Г. Эйдемиллер и др.).

Существует ряд работ, посвящённых влиянию семьи и травмирующих событий на формирование личности. Но пока недостаточно исследованы особенности влияния детско-родительских отношений и травмирующих событий на формирование личностной беспомощности у детей. Именно этой проблеме посвящено настоящее исследование.

**Цель исследования:** изучить особенности детско-родительских отношений и травмирующих событий как факторы формирования личностной беспомощности у детей.

**Объект исследования:** личностная беспомощность у детей.

**Предмет исследования**: особенности детско-родительских отношений и травмирующих событий как факторы формирования личностной беспомощности у детей.

**Гипотезой** исследования выступает предположение о том, что детско-родительские отношения и травмирующие события являются факторами формирования личностной беспомощности у детей.

В соответствии с целью исследования были сформулированы задачи:

) проанализировать научную литературу по проблеме личностной беспомощности, детско-родительских отношений и травмирующих событий;

) выявить детей с признаками личностной беспомощности;

) изучить основные факторы формирования личностной беспомощности у детей.

Базой исследования являются СШ №115 и СШ №122 г. Костаная. В исследовании приняли участие 59 детей 8-12 лет и 101 человек их родителей.

Методологическая основа исследования была сформулирована на базе принципов отечественной психологии - 1) принцип детерминизма, то есть причинной обусловленности психических явлений объективными и субъективными факторами (С.Л. Рубинштейн); 2) принцип системности (Б.Ф. Ломов); 3) принцип развития или признание того, что психические явления постоянно развиваются под влиянием соответствующих условий социальной жизнедеятельности людей (Л.С. Выготский).

Методы исследования.Для решения задач исследования и проверки гипотезы использовался комплекс методов:

- теоретический анализ литературы;

- эмпирические методы (психодиагностические методы; анализ документации);

- методы математической статистики.

Методики изучения: методика изучения самооценки Будасси, детский опросник неврозов (ДОН) В.В. Седнева, опросник стиля атрибуции детей (ОСАД) М. Селигмана, методика «Анализ родительских взаимоотношений» (АСВ) В. Юстицкиса и Э. Г. Эйдемиллера, методика Р. Жиля, Опросник травмирующих событий Д. А. Циринг.

Теоретическая значимость:полученные эмпирические результаты, будучи включенными в теорию, обогащают представления о детско-родительских отношений в семьях беспомощных детей, а также о роли травмирующих событий в формировании личностной беспомощности у детей.

Практическая значимость:результаты проведенного исследования могут способствовать созданию программ тренингов для родителей, направленных на предотвращение формирования личностной беспомощности у детей.

**1. Теоретические основы изучения факторов формирования личностной беспомощности у детей**

**.1 Проблема формирования личности в психологии**

родительский личностный беспомощность травма

С мыслью о том, что личностью человек не рождается, а становится, согласно сейчас большинство психологов. Однако их точки зрения на то, каким законам подчиняется формирование личности, значительно расходятся. Эти расхождения касаются понимания движущих сил развития, в частности значения общества и различных социальных групп для формирования личности, закономерностей и этапов развития, наличия, специфики и роли в этом процессе кризисов развития личности, возможностей ускорения процесса развития и других процессов [50, 356].

Для психологической конкретизации понятия «формирование личности» нужно ответить на вопросы о том, в чем состоит новообразование, называемое личностью, какие существуют механизмы формирования личности, как представляются с позиции различных психологических теорий рост и развитие личности.

Личность - социально сформированный феномен, конкретный индивид, владеющий сознанием и самосознанием. Строение личности - целостное системное образование, база социально значимых психических свойств, взаимоотношений и действий индивида, сложившихся в процессе онтогенеза и определяющих его поведение как поведение сознательного субъекта деятельности и общения [12, 208]. В строение личности укладываются и все психологические характеристики человека, и все морфофизиологические особенности его организма.

Согласно А. Н. Леонтьеву личность - качественно новое формирование. Она формируется благодаря жизни в обществе. Поэтому личностью может быть только человек. Сущность человека как личности не является неизменной, а представляет собой совокупность определенных конкретно-исторических отношений, которые являются продуктом деятельности людей. Деятельность не только двигатель общественного прогресса, но и решающее условие развития самого человека. Сам процесс формирования личности строго детерминирован материальными условиями жизни и предметной деятельностью общественных индивидов [72, 53]. В ходе деятельности человек вступает во взаимоотношения с другими людьми - в общественные отношения, и эти отношения становятся личностно-образующими.

Формирование личности - объективный и закономерный процесс, в ходе которого человек выступает не только как объект воздействия, но и как субъект деятельности и общения [12, 215]. Это процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но совершенно особый, отличный от усвоения знаний, умений, навыков и пр. Ведь в результате этого освоения происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование и соподчинение.

А.Н. Леонтьев выделил 2 этапа формирования личности. Согласно его теории деятельности личность «рождается» дважды. Первое ее «рождение» - в возрасте дошкольном, когда устанавливается иерархия мотивов, первое соотнесение непосредственных побуждений с социальными критериями - возникает возможность действовать вопреки непосредственному побуждению, соответственно социальным нормам.

Второе ее «рождение» происходит в подростковом возрасте и связано с осознаванием мотивов своего поведения и возможностью самовоспитания. Выражается в появлении стремления и способности осознать свои мотивы и проводить активную работу по их подчинению и переподчинению [12, 216].

Так, в исследованиях Ю.Б. Гиппенрейтер встречаются 2 критерия сформированной личности:

. Иерархичность мотивов, опосредованное поведение.

Наличие в мотивах иерархии в определенном смысле - как способности преодолевать собственные непосредственные побуждения ради чего-то другого - способности к поведению опосредованному. При этом предполагается, что мотивы, благодаря которым преодолеваются непосредственные побуждения, социальны по происхождению и смыслу.

. Способность к сознательному руководству собственным поведением; сознательное соподчинение мотивов, сознательное опосредование поведения. Это руководство происходит на основе осознанных мотивов - целей и принципов. В отличие от первого критерия здесь предполагается именно сознательное соподчинение мотивов, что предполагает наличие самосознания [24, 69].

Формирование личности, по Выготскому, представляет собой процесс культурного развития. Он писал, что можно поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность формируется в результате такого исторического развития, и сама по себе исторична [72, 52].

Крайне важный для теории личности и для практики воспитания вопрос о механизмах формирования личности разработан недостаточно.

К механизмам формирования личности можно отнести: механизмы идентификации и механизм принятия и освоения социальных ролей. Это механизмы стихийные, т. к. субъект, подвергаясь их действию, не осознает их в полной мере и сознательно ими не управляет. Они господствуют до подросткового возраста, но и после продолжают участвовать в развитии личности вместе с сознательными формами самопостроения [12, 212].

Механизм идентификации начинает действовать с малых лет: дети подражают родителям во всем - в манерах, речи, одежде, занятиях. Все это воспринимается чисто внешне, но одновременно усваиваются и внутренние черты родителей. Очень ярко это проявляется в ролевых играх, особенно при игре «в семью». Характерная особенность идентификации заключается в том, что она проходит независимо от сознания ребенка и не контролируется полностью родителями. На более поздних возрастных стадиях чрезвычайно расширяется круг лиц, из которых выбирается образец - объект идентификации. Среди таковых могут быть не только реальные люди, но и литературные герои. Затем наступает дезактуализация образца, которая знаменует завершение определенного этапа в развитии личности, ее подъем на новую ступень, появились новые мотивы, и это заставляет ставить новые цели и искать новые идеалы [62].

Механизм принятия и освоения ролей действует с раннего, дошкольного возраста: дошкольник мечтает стать школьником и т.д. Этот механизм во многом сходен с механизмом идентификации, но значительно более обобщен; часто отсутствует персонализация осваиваемого эталона - роли социальной или позиции социальной. Освоение социальных ролей имеет самое непосредственное отношение к формированию и жизни личности, т. к. в ходе его:

) появляются новые мотивы;

) происходит соподчинение мотивов;

) видоизменяются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений [12, 216].

Процесс формирования личности неразрывно связан с другим процессом - процессом развития личности.

Развитие личности - процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. Первый опыт социального общения человек приобретает в рамках своей семьи еще до того, как начинает говорить. В последующем, являясь частью социума, человек постоянно приобретает определенный субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью его личности.

Личность формируется под влиянием системы общественных отношений, в которую включается человек, и под влиянием той деятельности, которую он при этом выполняет.

Говоря о влиянии общественной среды, коллектива на личность, необходимо исходить из понятия референтной группы, которое разрабатывает социальная психология. Дело в том, что далеко не все люди, даже из ближайшего окружения, влияют на личность школьника, мнение многих ему безразлично. Для каждого школьника, как и для каждого человека, существуют отдельные группы, с которыми он как личность считается, на мнение которых он ориентируется, суждения которых для него очень много значат.

Такими референтными для данного школьника группами могут быть семья, класс, отдельные ученики класса, отдельные учителя, дворовая компания, близкие друзья и т. д. Часто встречающиеся факты безразличного или даже негативного отношения школьника к воспитательным воздействиям объясняются нередко ориентацией школьника на позицию референтной группы, скрытой, неизвестной воспитателю. По справедливому замечанию А. В. Петровского, когда воспитатель утверждает, что школьник ни с чем и ни с кем не считается, для него нет никаких авторитетов, на него никто не в состоянии повлиять, то это, обычно означает, что воспитателю просто неизвестны влиятельные референтные группы, определяющие нравственную позицию школьника.

Хорошо, если интересы, идеалы и цели референтной группы носят общественно значимый характер. Но бывает и иначе. Если на школьника влияет несколько референтных групп с различной или даже противоположной ориентацией (например, школа и семья, школа и дворовая компания и т. д.), то это обычно приводит к разладу, тяжелым психическим переживаниям, срывам и конфликтам.

В детском и школьном возрасте личность формируется под решающим влиянием воспитания. Воспитание как специальная деятельность отличается от случайных и стихийных влияний наличием определенной программы, осознанной цели, применением специально разработанных и обоснованных средств, форм и методов воздействия. Как правильно подчеркивает Л. И. Божович, одной из важных проблем педагогической психологии и является разработка психологических основ научной организации воспитательного процесса, позволяющего добиться полноценного формирования личности каждого ребенка, предупреждающего появление тех или иных отрицательных черт.» А. С. Макаренко особо подчеркнул, что он не знал ни одного случая, когда бы полноценная личность возникла без здоровой воспитательной обстановки или, наоборот, исковерканная личность сложилась при правильной воспитательной работе.

Как известно, важнейшей задачей коммунистического воспитания является выработка у подрастающего поколения твердых коммунистических убеждений и чувств и основанного на них нравственного поведения. Решать эту задачу возможно, только опираясь на знания психологических закономерностей активного и целенаправленного формирования личности, закономерностей ее нравственного развития, а также на хорошее знание индивидуальных особенностей ребенка.

Личность представляет собой единое целое, где каждое качество неразрывно связано с другими, и поэтому каждая черта личности приобретает свое значение, часто совершенно различное, в зависимости от ее соотношения с другими чертами. Например, настойчивость как умение длительно преследовать цель, преодолевая трудности и препятствия, имеет положительное значение только в сочетании с высокими моральными чувствами, развитым чувством коллективизма. Совсем иное содержание эта черта будет иметь, если она связана с сильно развитыми эгоистическими потребностями, со стремлением добиться личного благополучия, пренебрегая интересами коллектива, других людей. Смелость приобретает совершенно различное содержание в зависимости от того, сочетается ли она с осторожностью и расчетливостью или с импульсивностью, с высокой идейностью или чувствами мелкого тщеславия и самомнения. Даже чувство товарищества и коллективизма не может рассматриваться и оцениваться абстрактно. Совершенно иное содержание приобретает это качество в зависимости от того, возникает ли оно в условиях совместной деятельности ради высоких общественно значимых целей, или ради личных, но не противоречащих советской морали целей, или, наконец, ради антиобщественных, аморальных целей, когда оно превращается в чувство круговой поруки и взаимной выручки. Потому и говорят, что человека нельзя воспитывать по частям, воспитывают всегда личность в целом. Необходимым условием нравственного поведения является знание школьником определенных правил и норм. Но это знание не обеспечивает само по себе соответствующего уровня нравственного поведения. Более того, усвоение знаний без практики соответствующего морального поведения приводит к возникновению так называемого «нравственного формализма» (Л. И. Божович), выражающегося в разрыве между моральными знаниями и моральным поведением. Поэтому основным в формировании личности школьника должна быть правильная организация его жизни и деятельности, опыт положительного нравственного, социального, общественного поведения, который ребенок приобретает под руководством воспитателей. Это должно происходить в единстве с формированием у учащихся системы знаний - естественных, моральных и идейно-политических, при ведущей, определяющей роли последних. Только при этом условии у школьников формируется коммунистическое мировоззрение как основное выражение личности и основной стимул ее поведения.

В Резолюции XXIV съезда КПСС по Отчетному докладу Центрального Комитета партии подчеркивается, что «формирование у трудящихся марксистско-ленинского мировоззрения, высоких идейно-политических качеств, норм коммунистической морали остается и впредь центральной задачей идеологической работы партийных организаций». Формирование это начинается со школьной скамьи. Советские психологи (прежде всего Л. И. Божович и ее сотрудники) показали, что решающим в формировании личности ребенка и школьника является не только правильная организация его деятельности, накопление им опыта правильного поведения, но и воспитание правильных мотивов его поведения (системы мыслей, чувств, целей, побуждающих к действию). Н. Ф. Добрынин и его последователи в этой же связи говорят об общественной и личной значимости для ребенка выполняемых им действий. При этом общественная значимость переживается как объективная необходимость действовать определенным образом. По данным советских психологов, в одной и той же деятельности могут формироваться различные (и даже противоположные) качества личности в зависимости от того, чем и как мотивируется для ребенка эта деятельность. Например, мы приучаем школьников открыто и смело критиковать других. Считается, что тем самым формируется принципиальность, смелость, честность, критичность. Но всегда ли мы достигнем той цели, к которой стремимся, если не будем учитывать того, о чем сказано выше? Нет, так как на основе этой правильной формы поведения могут формироваться различные качества в зависимости от мотивов, которыми при этом руководствуется школьник, от того, какой смысл для него лично имеет это поведение (понятие «смысл» введено в психологию А. Н. Леонтьевым). Если ученик критикует своего товарища по принципиальным мотивам, то это поможет выработать у него такие черты характера, как принципиальность, твердость, честность; если из желания переложить свою вину на плечи товарища, то это способствует формированию эгоизма, индивидуализма. Если критика ведется ради сведения личных счетов, то на этой основе формируются мстительность, коварство, бесчестность. Если это, наконец, вызвано страхом перед учителем и желанием угодить ему или тщеславным желанием прослыть принципиальным, то могут сформироваться такие черты, как угодничество, лицемерие.

Следовательно, опыт правильного поведения лишь тогда приведет к цели, когда это поведение будет осуществляться по определенным мотивам. Большое значение поэтому приобретает воспитание и закрепление в опыте правильных мотивов поведения. Положительные мотивы, возникающие у школьников в определенных обстоятельствах под влиянием воспитательных воздействий, должны закрепляться в их опыте и распространяться на все сходные ситуации. Иначе говоря, в структуру любого качества личности входят, во-первых, мотив, обеспечивающий положительное отношение школьника к соответствующему поведению, и, во-вторых, закрепленный способ поведения. Таким образом, качество личности есть, по выражению Л. И. Божович, своеобразный сплав мотивов и соответствующих форм поведения. Система устойчивых, доминирующих (преобладающих) мотивов поведения обозначается некоторыми психологами (Л. И. Божович, М. С. Неймарк) как направленность личности. М. С. Неймарк исследовала и выделила три основных вида направленности школьников - коллективистическую, личностную и деловую (направленность на дело, на процесс деятельности, увлечение творческой деятельностью). Не должно быть однозначной, прямолинейной характеристики первых двух видов направленности. Помимо подлинно коллективистической направленности есть и так называемый «групповой эгоизм» - признание интересов только одного коллектива (группы, класса, отряда) при полном пренебрежении интересами других коллективов. Личностная направленность как направленность на личные достижения не всегда является антагонистом коллективистической направленности.

Советские психологи (Л. И. Божович и другие) установили также, что хотя формирование личности школьника определяется теми общественными условиями, в которых он живет, и тем воспитанием и обучением, которое он получает в данных общественных условиях, однако условия жизни определяют формирование и становление личности школьника не прямо, непосредственно, автоматически, а в зависимости от того, в каких взаимоотношениях, в каком взаимодействии с этими условиями находится сам школьник. Поэтому в одних и тех же внешних условиях у школьников могут формироваться разные черты личности.

Очень важен характер взаимоотношения внешних воздействий и внутреннего мира школьника, личное отношение его к оказываемому на него внешнему воздействию. В свое время Л. И. Божович предложила даже специальное понятие - «смысловой барьер» - для обозначения распространенного явления, когда предъявляемое школьнику требование имеет разный смысл для него и для взрослого. Такое расхождение и создает препятствие (барьер) для воздействия предъявляемого требования на школьника.

Одно и то же внешнее воздействие может дать совершенно разный эффект в зависимости от того, какова моральная почва, каков уже сложившийся духовный облик школьника. Духовный же облик школьника зависит в основном от собственного опыта его жизни: от его деятельности, от характера его взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, от того места, которое он занимает в семье, в школьном коллективе, среди взрослых. Опыт школьника определяется также и его наблюдениями за жизнью и деятельностью окружающих людей, за их поведением, поступками, взаимоотношениями друг с другом. Возникающие на основе личного опыта непосредственные чувства и суждения школьник постоянно соотносит с принятыми в нашем обществе моральными нормами и требованиями, которые в той или иной форме предъявляются к нему самому. В зависимости от того, в какой мере этот личный опыт ребенка соответствует моральным требованиям общества, будет формироваться личность школьника. Если, например, его личный опыт противоречит моральным нормам и требованиям, которые предъявляют к нему окружающие, школьник может усвоить эти требования формально, выполнять их только в присутствии взрослых.

Может случиться, что при таком расхождении школьник и формально не будет подчиняться предъявляемым ему требованиям. Он противопоставит себя взрослым, коллективу и будет открыто придерживаться собственной морали. В таком случае школьники, как правило, отрываются от коллектива, находят себе товарищескую среду вне стен школы из таких же противопоставивших себя коллективу детей (исследования Л. И. Божович).

Процесс усвоения школьниками требований воспитателей, процесс превращения этих требований в требования «самого к себе» исследовал психолог А. А. Бодалев и установил, что этот процесс проходит ряд этапов. Поначалу это вынужденное принятие требований, остающихся внешними для школьника. Затем школьник принимает требования добровольно, осознавая свои обязанности. На завершающей стадии нравственные требования, идущие извне, становятся собственными, личными, внутренними требованиями, появляется подлинная требовательность к себе.

Таким образом, при формировании морального облика школьника необходимо так организовать его личный опыт, чтобы этот опыт мог служить благоприятной почвой для усвоения норм и правил общественной морали. В процессе формирования личности школьника, когда взаимодействуют личный опыт и общественные требования, у ребенка складывается система убеждений и идеалов, которые становятся постоянно действующими мотивами его поведения. На этой основе возникает нравственная устойчивость личности, т. е. способность человека в любых условиях сохранять верность усвоенным принципам и соответствующее им поведение.

Одной из существенных психологических предпосылок воспитательного воздействия школы является внимание к нравственно-эмоциональной сфере школьника, формирование и развитие его нравственных чувств и побуждений, которое возможно при наличии правильных моральных представлений и понятий. Но одного этого знания недостаточно. Убеждения - это такие знания, положения, суждения, мнения, которые связаны с глубоким признанием и переживанием их истинности, бесспорной убедительности. Убеждения - это не только то, что понятно, осмыслено, но и глубоко прочувствовано, пережито. Для воспитания положительных чувств важно создавать такую ситуацию, в которой школьник имел бы впечатляющий положительный пример (непосредственный, или «художественный» - кино, театр,- литература, или, наконец, словесно-наглядный - живое, яркое, образное и эмоциональное слово воспитателя). Положения морали превращаются в эмоционально окрашенные мотивы поступков лишь тогда, когда знание морали стало уже личным достоянием растущего человека, превратилось для него в своеобразный сплав нравственных знаний, оценок, переживаний и побуждений к действиям и поступкам.

С позиции своих убеждений и идеалов ребенок начинает теперь оценивать себя и всех окружающих. Эти убеждения и идеалы определяют и его требования к себе и всю систему его поведения и взаимоотношений с окружающими, а, следовательно, и все дальнейшее развитие его личности. Таким образом, ребенок как бы эмансипируется от непосредственного воздействия окружающей среды и может противостоять ее отрицательным влияниям, приобретая своего рода нравственный иммунитет к отрицательным воздействиям.

На этом этапе становления личности важнейшая задача воспитания - формирование у школьника убеждений и идеалов, соответствующих требованиям коммунистической морали. Дальнейший процесс формирования личности школьника заключается в том, что возникшая у него система нравственных убеждений и идеалов, т. е. его моральное сознание, становится доминирующим фактором, определяющим его общественную активность. Теперь школьник уже стремится не только отстоять свои убеждения и идеалы и подчинить им свое собственное поведение и свою жизнь, но и активно воздействовать на окружающих, товарищей, взрослых, стремясь изменить жизнь согласно своим убеждениям и идеалам. Иначе говоря, личность школьника, сформировавшись под определенным влиянием среды, на этом этапе развития начинает, в свою очередь, сознательно, целенаправленно воздействовать на эту среду, оказывать на нее обратное влияние (исследования Л. И. Божович), школьник уже может активно бороться с чуждыми нам явлениями (эгоизмом, недисциплинированностью, упрямством, грубостью, нечестностью и т. п.). Поэтому центральной задачей воспитания на этом этапе является развитие общественной активности школьника, чтобы правильно использовать указанную возможность.

Существует много различных теорий личности, и в каждой из них проблема развития личности рассматривается по-своему.

Психоаналитическая теория З. Фрейда понимает развитие как адаптацию биологической природы человека к жизни в обществе, выработку у него определенных защитных механизмов и способов удовлетворения потребностей.

Э. Эриксон - последователь 3. Фрейда, смог выйти за рамки психоаналитической теории благодаря тому, что начал рассматривать развитие ребенка в более широкой системе социальных отношений. Особенности формирования личности зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором растет ребенок, от того, какой исторический этап этого развития он застал. Ценности и нормы общества передаются детям в процессе воспитания [39, 37].

Э. Эриксон проследил целостный жизненный путь личности, от рождения до глубокой старости. Нас будет интересовать первая часть его периодизации развития личности - до 17-20 лет. В это время происходит медленное, постепенное становление главного, ядерного образования - идентичности личности. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т.д.) и переживанию своей неразрывной связи с ними. Идентичность - психосоциальная тождественность - позволяет личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ее систему ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения. Идентичность - условие психического здоровья: если она не сложится, человек не находит себя, своего места в обществе, оказывается «потерянным» [39, 40].

Идентичность формируется в юношеском возрасте, это характеристика достаточно зрелой личности. До этого времени ребенок должен пройти через ряд идентификаций - отождествления себя с родителями. Этот процесс определяется воспитанием ребенка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей социальной общности, группе, передают ребенку свойственное ей мировосприятие [39, 42].

Теория черт (Г. Оллпорт, Р. Б. Кеттелл, Г. Ю. Айзенк) основывает свое представление о развитии личности на том, что все черты личности формируются прижизненно, и рассматривает процесс их зарождения, преобразования и стабилизации как подчиняющийся иным, небиологическим законам.

Теория социального научения А. Бандуры представляет процесс развития личности как формирование определенных способов межличностного взаимодействия людей.

Гуманистическая и другие феноменологические теории (А. Маслоу, К.Р.Роджерс и др.) трактуют процесс развития личности как процесс становления «Я» [46, 481].

Таким образом, личность формируется в ходе активного взаимодействия с внешней предметной средой путем усвоения и присвоения индивидом общественно выработанного опыта. В этом опыте непосредственно к личности относятся системы представлений о нормах и ценностях жизни - общей направленности человека, отношения к другим, себе, к обществу и пр.

**1.2 Личностная беспомощность в современной психологии**

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.

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 [6, 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 [77]. 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 [75].

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 [71, 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 [6, 71].

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 [6, 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» [71, 131]. Вопрос о беспомощности как образовании личностного уровня впервые был рассмотрен в рамках отечественной психологии.

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 [6, 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) [6].

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 причин, 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 [6]. 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. Исследователем 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 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 [77].

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 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 [77].

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

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.

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 [73].

**1.3 Детско-родительские отношения как фактор формирования личностной беспомощности у детей**

Первым научным направлением, поставившим детско-родительские отношения в центр развития личности ребенка, был, как известно, классический психоанализ. Психоанализ, стал определяющим направлением развития основных концепций детского развития, в которых ключевая роль отводится проблеме отношений между детьми и родителями (Э.Эриксон, К.Хорни, др.). Наибольшую популярность завоевала теория привязанности (Д.Боулби, М.Эйнсворт). Центральным понятием в теории привязанности является "внутренняя рабочая модель", которая представляет собой неразрывное и взаимообусловленное единство себя и другого. Ребенок познает себя через отношение к нему матери, а мать воспринимает как источник отношения к себе. Эта сложная взаимосвязь в первоначальном варианте, понималась как отношение к себе и к близкому взрослому, которое дает чувство защищенности и безопасности. [2]

В современных исследованиях, данного вопроса, происходит переориентация с изучения самосознания ребенка к исследованию его поведения, которое чаще всего описывается в терминах социальной адаптации и компетенции. Привязанность рассматривается уже не как отношение, а как стратегия поведения с родителями. E.Moss и др., (1998), отмечают положительную корреляцию между "надежным" типом привязанности и школьной адаптацией, гармоничной коммуникацией в детско-родительской диаде. В исследовании P.Crittenden (1996) показана прямая зависимость стратегии поведения школьников и подростков от качества привязанности к матери.

Помимо теории привязанности, весьма популярным в западной психологии являются теоретические модели, разработанные D.Baumrind (1967), а также E.S.Schaefer, R.A.Bell (1969). D.Baumrind предложил классификацию родительских стилей поведения, включающую 3 типа: 1) авторитетный; 2) авторитарный; 3) попустительский стиль; E.S.Schaefer, R.A.Bell разработали динамическую двухфакторную модель родительского отношения, где один из факторов отражает эмоциональное отношение к ребенку: "принятие-отвержение", а другой - стиль поведения родителей: "автономия-контроль". Каждая позиция взаимосвязью различных факторов, их взаимосвязанностью. Хотя данные теоретические модели были предложены более 30 лет назад, они остаются практически единственными, на сегодняшний день, дающими содержательное описание родительского отношения.

В последнее время одним из наиболее распространенных направлений исследования ДРО становятся кросскультурные и гендерные исследования. Проведенные исследования в этой области, показали, что каждому типу темперамента ребенка соответствует определенный родительский стиль поведения. Интересное исследование половых различий родительских стилей проведено A.Russel (1998, показали, что матерям в большей степени свойственен авторитетный стиль, отцам - авторитарный или попустительский. Авторитарный стиль более свойственен родителям мальчика, авторитетный - родителям девочки.

Согласно гипотезе, специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой - это объективное оценочное отношение, направленное на формирование общественных способов поведения. Наличие этих двух противоположных начал характерно не только для родительского отношения, но и для межличностных отношений вообще.

Своеобразие и внутренняя конфликтность родительского отношения заключается в максимальной выраженности и напряженности обоих моментов. Ответственное отношение, беспокойство за будущее ребенка, порождает оценочную позицию родителей, обостряя контроль над его действиями, превращая ребенка в объект воспитания.

В зарубежной психологической литературе существуют две тенденции рассмотрения детско-родительских отношений. С одной стороны, родительство рассматривается в рамках диады «мать - ребенок», что приводит к тому, что понятие родительства становится почти синонимом понятия материнства (см., например, работу З. Матейчика). С другой стороны, термином «родительство» объединяют понятия материнства и отцовства. [3]

Критикуя первую из обозначенных тенденций, ряд авторов (К.Флек-Хобсон, Б.Робинсон, П.Скин, справедливо отмечают, что употребление понятия «материнства» как синонима понятия «родительство» указывает на неадекватность представлений о родительской роли отца, об истинном предназначении отцов, тогда как в современной семье значение активного участия отца в воспитании маленького ребенка достотачно велико: оно способствует формированию надежного типа привязанности, благополучному эмоциональному развитию и освоению ребенком полоролевой идентичности. [5]

Критики второй из обозначенных тенденций отмечают, что употребление интегрального понятия «родительства» проистекает из стремления подчеркнуть равноправность родительских позиций в современной семье. Однако, несмотря на признание важности участия обоих родителей в процессе воспитания, нельзя не учитывать и, следовательно, не изучать различия в во взаимодействии «мать - ребенок» и «отец - ребенок». [2]

Принятие на себя родительской роли, то есть решение стать родителями, является значимой ценностной ориентацией взрослого человека [4]. А становление родительского поведения, приспособление к роли родителя является одним из основных направлений личностного развития взрослого человека. «Родители - по мнению чешского психолога З. Матейчика - вслед за ребенком, который в своем развитии проходит через определенные стадии, также минуют один закономерный этап за другим, причем у каждого этапа своя специфическая задача, особенности, опасности и трудности; важно, чтобы духовное развитие ребенка гармонировало с жизненным созреванием его родителей» [3].

В этой связи нами была поставлена задача - найти ответ на вопрос: какова динамика уровня осознанности содержательных и структурных компонент феномена родительства - зависит ли уровень осознаности от того, есть у женщин и мужчин (матерей и отцов) реальный опыт родительства или пара только ждет появления первенца?

Эти данные необходимы для внесения большей ясности в понимание феномена родительства и установления факторов его формирования, что является важным для разработки практических способов целенаправленного формирования осознанного родительства.

В своей работе мы, разделяя точку зрения Овчаровой Р.В. и других исследователей, рассматриваем родительство как интегральное психологическое образование личности, которое в развитой форме включает такие категории, как ценностные ориентации родителей (семейные ценности), родительские установки и ожидания, родительские позиции, родительское отношение, родительские чувства, родительскую ответственность и стиль семейного воспитания. Связь компонентов между собой осуществляется через взаимообусловливание элементов их составляющих: когнитивной, эмоциональной и поведенческой, которые являются психологическими формами проявления родительства. [4]

Основополагающими для остальных компонентов родительства являются родительские ценности (О.А.Карабанова, Е.И.Захарова), которые реализуются в направленности личности родителя и направленности его поведения. Родительские установки и ожидания (Ю.Б.Алешина, Л.Я.Гозман) включают три уровня презентации, касающиеся репродуктивных установок, установок и ожиданий в детско-родительских отношениях, установок и ожиданий в отношении образа собственного ребенка/детей. То есть, в целом, являются установками на цели и средства деятельности в области родительства и реализуются в репродуктивном поведении, взаимоотношениях с супругом в области воспитания детей, в родительском отношении, стиле семейного воспитания. Родительское отношение (А.Я.Варга) реализуется в поддержании контакта с ребенком, в формах контроля над ребенком, в целенаправленном воспитании взаимоотношениями. Родительские чувства - особая группа чувств, занимающая особое место по значимости в жизни человека среди других эмоциональных связей. Содержание родительских чувств, как и родительского отношения, амбивалентно и противоречиво. Родительские позиции (А.С.Спиваковская) представляют собой реальную направленность взаимодействия с ребенком, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка. Родительские позиции реализуются в подвижных коммуникативных позициях, прогностической способности родителей строить взаимоотношения с ребенком. Родительская ответственность - это ответственность за ребенка перед социумом и перед безличной природой (своей совестью). Выражается в контроле своего поведения и семейной ситуации, характеризуется занимаемой ролью в семейном воспитании. Стиль семейного воспитания (Э.Г.Эйдемиллер) является выразителем взаимодействия вышеперечисленных компонентов, его проявление наиболее очевидно.

В соответствии с задачами исследования нами был использован опросник «Осознанное родительство», созданный и апробированный М.О.Ермининой под руководством Р.В.Овчаровой. Он представляет собой синтез известных методик - в нем использованы фрагменты модифицированного варианта «Методики диагностики межличностных отношений» Т. Лири, адаптированного Л.Н. Собчик (1990) и модифицированного Р.В. Овчаровой (2000); опросника терминальных ценностей (ОтеЦ), разработанного И.Г. Сениным (1991); методики PARI (parental attitude research instrument) E.C.Шеффера и Р.К. Белла, адаптированной Т.В. Нещерет и модифицированной Т.В. Архиреевой (1990), а также фрагменты из серии методик «Психологическое здоровье семьи» B.C. Торохтия (1996). [1]

Опросник построен на семи шкалах, соответствующих выделенным компонентам родительства: родительские установки и ожидания, родительские чувства, родительские позиции, ценностные ориентации родителя, стиль семейного воспитания, родительская ответственность, родительское отношение. Шкала «родительские позиции» представляет синтез фрагментов шкал модифицированной методики PARI «равенство родителя и ребенка», «доминирование матери», «партнерство». Шкала «родительские чувства» включает часть вопросов опросника «Удовлетворенность браком», фрагменты шкал «размышления-чувства», «ожидания-достижения», «эмоциональная удовлетворенность» комплекса методик B.C. Торохтия. Шкала «родительская ответственностью включает фрагменты шкалы «безучастность отца» модифицированной методики PARI, «ответственность» модифицированного опросника Т.Лири, а также несколько вопросов составлены нами самостоятельно. Шкала «родительские установки и ожидания» представляет часть шкалы «социально-ролевая адекватность» комплекса методик B.C.Торохтия, которая отражает уровень реализации внутрисемейных ожиданий, а также установки членов семьи. Шкала «семейные ценности» содержит ряд вопросов опросника терминальных ценностей (ОТеЦ) и шкалы «семейные ценности» комплекса методик B.C. Торохтия. Шкала «стиль семейного воспитания» представляет синтез фрагментов шкал модифицированной методики PARI «излишняя концентрация на ребенке», «вмешательство в мир ребенка», «стремление ускорить развитие ребенка», а также несколько вопросов составлены нами самостоятельно. Шкала «родительское отношение» включает фрагменты таких шкал модифицированной методики PARI, как «эмоциональная дистанция», «отношения зависимости», а также шкалы «сотрудничество» модифицированного опросника Т.Лири.

Экспериментальной базой исследования явились женская консультация г. Костаная, частные врачебные кабинеты. В исследовании принимали участие женщины, наблюдающиеся в связи с беременностью и отобранные методом случайной выборки, и их мужья. Общее количество принявших участие в исследовании - 56 семей. Семьи полные, городские, не этнические. Из 112 человек выборки 58 человек (или 51,8%) ожидают первого ребенка, 53 человека (или 48,2%) уже имеют опыт родительства, и ожидают второго и более ребенка.

Для получения статистически достоверных результатов был использован комплекс математико-статистических методов. Обработка данных проводилась с использованием стандартизованной программы SPSS, проводился дисперсионный анализ с использованием критерия Фишера, точное значение которого оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован исследуемый эффект.

Выдвинутая нами гипотеза о возрастании уровня осознанности родительства у супругов, уже имеющих детей, по сравнению с супругами, готовящимися стать родителями и проживающими период подготовки к родительству (беременность жены, уже вставшей на учет в женской консультации, то есть принявшей решение выносить и родить ребенка) подтвердилась относительно двух из отмеченных выше компонент.

Достоверные различия обнаружили «родительские позиции» (F= 11,105 p=0,001) и «семейные ценности» (F = 4,810, p=0,031). Различия в уровне осознаности других компонентов психологического феномена родительства («родительские чувства», «родительская ответственность», «родительские установки и ожидания», «стиль семейного воспитания», «родительское отношение») оказались недостоверными.

На наш взгляд, это свидетельствует о том, что именно родительские позиции и семейные ценности являются наиболее значимыми элементами структуры феномена родительства. Формирование детской личности происходит под влиянием разнообразных институтов общества, таких как семья, школа, а также при общении ребенка с окружающими его людьми, то есть от социальной среды [1, 42].

Социальная среда представляет собой сложно устроенное общество, в котором люди объединены друг с другом в многочисленные разнообразные более или менее устойчивые соединения, называемые группами. Среди таких групп можно выделить большие и малые. Большие группы представлены государствами, нациями, народностями, партиями, классами, другими социальными обществами, выделяемыми по профессиональным, экономическим, религиозным, культурным образовательным, возрастным, половым и другим всевозможным признакам [5].

Малая группа представляет собой элементарную ячейку общества. В ней человек проводит большую часть своей жизни. Известный тезис о зависимости психологии и поведения личности от социальной среды правильнее было бы сформулировать как мысль о зависимости личности от психологии и отношений, существующих в малых группах. [37].

Семья как малая группа характеризуется глубокой внутренней психологической и поведенческой обязанностью ее членов, которая делает ее относительно автономным социально-психологическим образованием.

Семья - это основанная на браке и кровном родстве малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и взаимными обязанностями друг к другу. Так же семей называют социальный институт, то есть устойчивая форма взаимоотношений между людьми, в рамках которой осуществляется основная часть повседневной жизни людей: сексуальные отношения, деторождение и первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода, образовательного и медицинского обслуживания [17, 71].

Семья создает для ребенка определенные модели социального поведения. Оценивая то, что происходит в обществе, ребенок опирается, прежде всего, на опыт своего общения с близкими родственниками. В дальнейшем он будет организовывать свое взаимодействие с другими людьми, в значительной степени используя модели семейных коммуникаций. Первичная социализация детей в семье, особенно в сфере интимности и доверительности детско-родительских отношений, не имеет аналогов в других типах неформальных групп. Если бы даже система образования была совершенной, она не в состоянии обеспечить ребенка той особой родительской заботой и любовью, которые присутствуют в семье.

Таким образом, можно предположить, что то или иное поведение ребенка обусловлено системой отношений в его семье.

Первым научным направлением, поставившим детско-родительские отношения в центр развития личности ребенка, был, как известно, классический психоанализ. Психоанализ, стал определяющим направлением развития основных концепций детского развития, в которых ключевая роль отводится проблеме отношений между детьми и родителями (Э. Эриксон, К.Хорни и др.). Наибольшую популярность завоевала теория привязанности (Д.Боулби, М. Эйнсворт). Центральным понятием в теории привязанности является "внутренняя рабочая модель", которая представляет собой неразрывное и взаимообусловленное единство себя и другого. Ребенок познает себя через отношение к нему матери, а мать воспринимает как источник отношения к себе. Эта сложная взаимосвязь в первоначальном варианте, понималась как отношение к себе и к близкому взрослому, которое дает чувство защищенности и безопасности.

Установлено, что специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой - это объективное оценочное отношение, направленное на формирование общественных способов поведения.

Своеобразие и внутренняя конфликтность родительского отношения заключается в максимальной выраженности и напряженности обоих моментов. Ответственное отношение, беспокойство за будущее ребенка, порождает оценочную позицию родителей, обостряя контроль над его действиями, превращая ребенка в объект воспитания.

О влиянии внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка свидетельствуют работы современных психологов, педагогов и практика семейного воспитания (А. Я. Варга, В. К. Котырло, К. Маданес, А.С.Спиваковская, В. Я. Титаренко, М. Сельвини-Палаццоли, Д. Хейли, В.Юстицких, Э.Г. Эйдемиллер и др.).

К 11-12 годам завершается для современного ребенка период младшего школьного возраста. Влияние семьи на ребенка проявляется в заложенных необходимых умениях и навыках, человеческих начал в формирующейся личности ребенка. Это означает, что дети 11-12 лет:

) естественно проходят фазы своего развития и решают закономерные возрастные проблемы;

) испытывают чувства привязанности, нежности и любви в ответ на аналогичные чувства родителей;

) реализуют свою потребность в авторитете и уважении, понимании со стороны близких и значимых для них лиц;

) обладают устойчивым чувством «Я», уверенностью в себе, адекватной самооценкой, в том числе уровнем притязаний и возможностей;

) способны к сопереживанию;

) не проявляют выраженных чувств ревности и зависти при наличии ведущего чувства доброжелательности к людям;

) контактны и общительны, стремятся к взаимодействию со сверстниками на равных.

Все эти приобретения личности ребенка - результат положительного влияния семьи на его личностное развитие, итог разумного воспитания и любви к детям [31,35].

Многочисленные исследования показали, что семья существует как единое самостоятельное целое. Для определения этого феномена в исследованиях Р. Джексона (1954) был введен термин «семейный гомеостаз».

а) В соответствии с данной концепцией все функционирование семьи направлено на сохранение семейного гомеостаза.

б) Каждый член семьи явно или скрыто способствует достижению и поддержанию семейного баланса.

в) Семейные традиции, правила и примеры взаимодействия - вот то, что обеспечивает гомеостатическое существование любой семьи.

г) Когда семейный гомеостаз нарушается, члены семьи прилагают все силы для его восстановления.

Таким образом, внутрисемейные процессы могут выступать как в качестве положительного, так и отрицательного фактора воспитания, которые влияют на формирование личности ребенка.

Семейный терапевт имеет дело с семьей, отношения в которой болезненны.

а) Когда один из членов семьи болен, что проявляется в тех или иных симптомах, все члены семьи по-своему переживают эту болезнь.

б) Многие терапевты предпочитают называть члена семьи, в поведении которого проявляются симптомы, «идентифицированным пациентом», или «ИП», и избегают таких не связанных с семейным взаимодействием терминов как «больной», «делинквентный» или «слабый».

в) Использование подобной терминологии вполне обоснованно. Терапевт должен понимать, что идентифицированный пациент своим поведением реализует некоторую функцию, поддерживая налаженный ход взаимоотношений в данной семье.

Симптомы ребенка представляют собой сигнал SOS о нарушении отношений с родителями, они - непосредственный результат семейного дисбаланса. Его симптомы - это его попытка уменьшить и смягчить страдания своих родителей [68, 89].

Д. А. Циринг для выявления роли семьи в формировании личностной беспомощности предлагает рассмотреть эту проблему в рамках системного подхода.

Для ребенка системой, порождающей личностную беспомощность является в первую очередь семья. Она рассматривается как целостный организм, включающий членов семьи и их взаимодействие, которое определяется структурой, правилами, стереотипными способами реагирования друг на друга и внешний мир. Каждая отдельная часть системы может быть понята только в контексте целого, и беспомощность, рассматриваемую в рамках такого подхода как часть системы, следует изучать не просто как индивидуальную характеристику, но как симптом, необходимый системе, выполняющий в ее рамках определенную функцию.

Согласно результатам исследований Д. А. Циринг при изучении роли семьи в формировании личностной беспомощности особое значение приобретает понятие дифференциации Я, являющееся одним из ключевых в теории семейных систем М. Боуэна. Уровень дифференциации характеризует, по М. Боуэну, степень слияния эмоционального и интеллектуального функционирования человека. Недифференцировавнность, т.е. слияние эмоций и мышления в рамках семейной системы означает, что человек легко попадает в эмоциональную зависимость от других членов семьи, не может отделить друг от друга эмоции и разум, собственные эмоции и эмоции значимых для него людей; это неспособность принять решения, исходя из принципов собственного Я. Семейное благополучие или неблагополучие непосредственно зависит от уровня дифференциации личности и межличностных отношений в семье. Как указывает А.Я. Варга, недифференцированность на индивидуальном уровне характеризуется эмоциональной незрелостью, низкой стрессоустойчивостью, зависимостью от массового сознания и мнения окружающих, догматизмом, неадекватной самооценкой. Низкая дифференцированность как семейная характеристика проявляется в сверхблизости или отчужденности между членами семьи, зависимости эмоционального состояния каждого члена семьи от одного и того же фактора семейной атмосферы. Недифференцированность связана с ригидностью семьи как системы, недостаточной способностью адекватно реагировать на перемены, в том числе переходить с одного этапа жизненного цикла семьи к другому [78]. Важно учитывать, что семейной системе свойственны гомеостатические процессы, направленные на поддержание определенного ее состояния. Семья вырабатывает свой способ существования, свои особенности взаимодействия, и в семье существуют механизмы, сохраняющие именно этот способ существования, эти особенности. Как все живые организмы, семья функционирует под воздействием закона гомеостаза и закона развития. Согласно закону гомеостаза семья стремится к сохранению существующего состояния, и согласно закону развития семья стремится пройти свой жизненный цикл, переходя от одной стадии к другой. Беспомощность связана с недостаточной адаптивностью в социуме и свидетельствует о том, что семья, демонстрирующая ее (в данном случае можно говорить о семейной беспомощности), является в большей или меньшей степени дисфункциональной, а в дисфункциональных семьях действие закона гомеостаза сильнее, чем действие закона развития. И если семья характеризуется недифференцированностью, она стремится к сохранению этой особенности [78].

Согласно М. Боуэну, в своих взаимоотношениях в семье люди воспроизводят способы эмоционального взаимодействия, присущие предшествующим поколениям собственной семьи, и эти паттерны будут воспроизводится последующими поколениями. Вступая в брак, люди склонны выбирать партнеров со схожим уровнем дифференциации, который, в свою очередь, был характерен для родительских семей. Супруги, имеющие низкий уровень дифференциации, отличаются сильной потребностью в слиянии, они находятся в эмоциональной зависимости друг от друга, что сопровождается тревогой. Чтобы справиться с этой тревогой, пара включает в свои отношения третий объект, будь то человек или некое занятие, и с его помощью снижает напряжение, увеличивая эмоциональную дистанцию. Триангуляция позволяет сохранить равновесие в эмоциональной системе семьи. Типичным треугольником являются отношения между матерью, отцом и ребенком. Личностная беспомощность является ярким проявлением низкой степени дифференцированности, она связана с отсутствием у ребенка собственных внутренних ресурсов для разрешения проблем различного уровня, зависимостью от окружающих, а для родителей она дает возможность проявлять чрезмерную заботу подкрепляет убеждение родителей в том, что их помощь необходима ребенку даже там, где другие дети проявляют самостоятельность, укрепляя, таким образом, симбиоз ребенка с родителем. Тревога родителей, связанная с низким уровнем дифференциации, выражается в родительской опеке, внимании, заботе, приобретающих чрезмерный характер и не соответствующих потребностям ребенка. В такой ситуации ребенок лишен возможности проявлять самостоятельность, ответственность, обрести автономию. В другом варианте беспомощность ребенка, его неспособность» справиться с какой-либо ситуацией служит для родителей оправданием собственной жестокости, агрессивного поведения.

Таким образом, формирование личностной беспомощности у детей обусловлено отношениями «ребенок - родители».

Отношения «родитель - ребенок» проявляются через стили воспитания [82, 93].

Эйдемиллер Э.Г. и Юстицкис В. выделяют ряд родительских стилей воспитания. Они рассмотрели особенности воспитания, учет которых наиболее важен при изучении этиологии непсихотических патологических нарушений поведения и отклонений личности детей. Авторами подчеркивается, что нарушение системы семейного воспитания, дисгармония отношений «мать-дитя» является основным патогенетическим фактором, обусловливающим возникновение неврозов у детей. К ним они отнесли уровень протекции в процессе воспитания, количество предъявляемых требований, предъявляемых к ребенку в семье и неустойчивость стиля воспитания.

Гипопротекция (гипоопека) характеризуется отсутствием необходимой заботы о ребенке («руки не доходят до ребенка»). При таком типе отношений ребенок практически предоставлен самому себе, чувствуя себя брошенным.

Доминирующая гиперпротекция предполагает окружение ребенка излишней, навязчивой заботой, полностью блокирующей его самостоятельность и инициативу. Гиперпротекция может проявляться в виде доминирования родителя над ребенком, проявляющемся в игнорировании его реальных потребностей и жестком контроле над поведением ребенка. Такой вариант отношений называется доминирующей гиперпротекцией. Одним из вариантов гиперпротекции является потворствующая гиперпротекция, которая проявляется в желании родителей удовлетворять все потребности и капризы ребенка, определив ему роль кумира семьи [84, 77].

Неправильное воспитание может рассматриваться как фактор, усиливающий потенциальные характерологические расстройства ребенка. В.И. Гарбузов, отмечая решающую роль воспитательных воздействий в формировании характерологических особенностей ребенка, выделил три типа неправильного воспитания [16, 53]:

. Воспитание по типу А (неприятие, эмоциональное отвержение) - неприятие индивидуальных особенностей ребенка, сочетающееся с жестким контролем, с императивным навязыванием ему единственного правильного типа поведения. Тип воспитания А может сочетаться с недостатком контроля, полным попустительством.

. Воспитание по типу В (гиперсоциализирующее) выражается в тревожно-мнительной концепции родителей о состоянии здоровья ребенка, его социальном статусе среди товарищей, и особенно в школе, ожидании успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности.

. Воспитание по типу С (эгоцентрическое) - культивирование внимания всех членов семьи на ребенке (кумир семьи), иногда в ущерб другим детям или членам семьи.

А. Болдуин выделил два стиля родительского воспитания - демократический и контролирующий [3, 62]. Под стилем воспитания понимается не только определенная стратегия воспитания, а и включенность детей в обсуждение семейных проблем, и успешность ребенка при готовности родителей всегда прийти на помощь, стремление к снижению субъективности в видении ребенка.

. Контролирующий предполагает существенные ограничения поведения ребенка при отсутствии разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер, четкое понимание ребенком смысла ограничений. Требования родителей могут быть достаточно жесткими, но они предъявляются ребенку постоянно и последовательно и признаются ребенком как справедливые и обоснованные.

. Демократический опирается на потребности ребёнка в положительных эмоциях и притязании на признание, при доброжелательности и любви к ребёнку родители используют внушение и убеждение. Данный стиль воздействия наиболее эффективный для воспитания малыша.

Помимо типа отношения родителей и типа воспитания, формирование личности ребенка в семье во многом определяется стилями детско-родительских отношений [26, 47]. Они могут являться источником многих эмоциональных проблем ребенка, как в настоящем, так и будущем.

В исследовании Е.Т. Соколовой основные стили детско-родительских отношений были выделены на основании анализа взаимодействия матери и ребенка при совместном решении задач: сотрудничество псевдосотрудничество; изоляция; соперничество [71, с.103].

. Сотрудничество предполагает тип отношений, в которых потребности ребенка учитываются, ему дают право «на автономию». Помощь оказывается в сложных ситуациях, требующих участия взрослого.

Варианты решения той или иной возникшей в семье проблемной ситуации обсуждаются вместе с ребенком, принимается во внимание его мнение.

. Псевдосотрудничество может осуществляться в разных вариантах, таких, как доминирование взрослого, доминирование ребенка. Для псевдосотрудничества характерно формальное взаимодействие, сопровождающееся откровенной лестью. Псевдосовместные решения достигаются за счет поспешного согласия одного из партнеров, испытывающего страх перед возможной агрессией другого.

. При изоляции полностью отсутствует кооперация и объединение усилий, инициативы друг друга отклоняются и игнорируются, участники взаимодействия не слышат и не чувствуют друг друга.

. Для стиля соперничества характерна конкуренция при отстаивании собственной инициативы и подавлении инициативы партнера.

Одним из главных вопросов при рассмотрении детско-родительских отношений в семье является понятие «роли». Роль ребенка в системе семейных отношений может быть различной. Ее содержание определяется, главным образом, той потребностью родителей, которую ребенок удовлетворяет, а именно: ребенок может быть компенсацией неудовлетворительных супружеских отношений. При этом ребенок выступает в роли средства, с помощью которого один из родителей может усилить свою позицию в семье. Если данная потребность компенсации и усиления позиции удовлетворяется, то ребенок занимает место кумира.

Ребенок может быть знаком социального статуса семьи, символизируя ее социальное благополучие. При этом ребенок, выполняет роль объекта для социальной презентации; ребенок может быть элементом, который связывает семью, не давая ей разрушиться. В этом случае на ребенка ложится большая психологическая нагрузка, вызывая эмоциональное напряжение. Он начинает считать, что именно его поведение является причиной развода родителей, если такое событие действительно произойдет.

Положение ребенка в семье может быть охарактеризовано также и той ролью, которую ему «предписано играть» родителями во внутрисемейных отношениях. От характера, места и функционального наполнения роли во многом зависит формирование характера ребенка. В связи с этим, можно выделить следующие роли [74, 85]:

. «Кумир» («мамино сокровище», «папино сокровище»). Формируемые черты характера: эгоцентризм, инфантилизм, зависимость, комплекс превосходства. В будущем у такого ребенка может проявляться агрессивное поведение в результате того, что он не понимают, почему мир не принимает его так, как собственная семья.

. «Козел отпущения». Ребенок используется членами семьи для выброса негативных эмоций. У такого ребенка изначально возникает комплекс неполноценности, сочетающийся с чувством ненависти к миру, формируется личность тирана и агрессора.

. «Делегат». Через данного ребенка семья контактирует с внешним миром, предъявляя себя социуму как успешную социальную группу. От такого ребенка родители часто ожидают воплощения своих несбывшихся надежд. Данная роль способствует формированию черт характера классического психастеника (чрезмерная ответственность, постоянная тревога за возможные ошибки и т. д.).

Немалый интерес представляют работы, в которых воспитание и детско-родительские отношения так или иначе связаны с анализом семейной структуры [5, с.11]. Обратимся к исследованию Э. Арутюнянц, по ее мнению, в традиционной семье воспитывается уважение к авторитету старших; педагогическое воздействие осуществляется сверху вниз. Основным требованием является подчинение. Итогом социализации ребенка в такой семье является способность легко вписаться в «вертикально-организованную» общественную структуру. Дети из этих семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в формировании собственных семей. Они не инициативны, не гибки в общении, действуют, исходя из представления о должном.

Более изучен вопрос о стилях детско-родительских отношений среди одарённых детей [32, 86]. Существуют разнообразные основания для классификации отношений между родителями и детьми. В отношении стилей взаимоотношений, свойственных семьям, где воспитываются одаренные дети, выделено два направления исследований. В одном случае рассматривается стиль предъявления требований к детям: императивный и инструктивный (Р. Хесс, В. Шипман). Ученые единодушны в том, что стили, базирующиеся на жестком контроле, силовом давлении и других формах прямого авторитарного вмешательства, не дают возможности для развития одаренной личности. Р. Хесс и В. Шипман разделили родительские стили взаимодействия на императивный и инструктивный. Для императивного стиля типичны однозначные команды, вроде: «Делай, как я сказал», «Сиди спокойно» и т. д. Родители ждут от ребенка беспрекословного соблюдения их указаний. Их отношения основываются на авторитете взрослого, а не на сотрудничестве и уважении ребенка.

Установлено, что императивный стиль развивает в ребенке пассивную податливость наряду с зависимостью и конформизмом. Какое-то время он обеспечивает желаемое поведение, но вызывает пассивное сопротивление. Ребенок слушает команды, но выполняют их неохотно и медленно. Дети не вступают в открытый конфликт, но затягивают выполнение действия, стремятся найти любые отговорки.

Инструктивный стиль содержит больше информации, а требования обосновываются. Родители беседуют с ребенком «на равных», доказывают, что их требования закономерны и разумны. Ребенок видится им равноправным партнером. В противоположность императивному инструктивный стиль воспитывает инициативу и твердость. Именно такой стиль свойственен большинству родителей, чьи дети были признаны умственно одаренными. Он подталкивает детей к самостоятельному поиску и принятию решения, дает возможность выбора и творческого подхода.

Интересным представляется взгляд американского психоаналитика Дж. Боулби на характерные особенности патогенного родительского поведения [64, с.50]. Он считает, что наиболее болезненными для ребенка являются следующие ситуации: когда родители не удовлетворяют потребности ребенка в любви и полностью отвергают его; когда ребенок является в семье средством разрешения конфликтов между супругами; когда родители используют в качестве дисциплинарной меры угрозу «разлюбить» ребенка или уйти из семьи; когда родители открыто или косвенно заявляют ребенку о том, что он является причиной их неприятностей; когда в окружении ребенка отсутствует человек, способный понять переживания ребенка.

Таким образом, можно предположить, что одним из основных факторов формирования симптомокомплекса личностной беспомощности у детей являются детско-родительские отношения.

**1.4 Травмирующие события как фактор формирования личностной беспомощности у детей**

Детские травматические переживания все больше оказываются в центре внимания со стороны медиков и психологов благодаря возрастающей осведомленности о влиянии домашней жестокости, физического и сексуального насилия, уличного насилия и катастрофических событий. Травмированные дети испытывают широкий спектр эмоций и чрезвычайную психологическую боль, включающую тревогу, беспомощность, страх, одиночество, угнетенность, ранимость и отчаяние. Потеря также является центральной проблемой в травме любого типа и может быть связана с отсутствием жизненного важного общения с родителем или значимым другим вследствие развода, тюремного заключения, психической или соматической болезни или смерти. Дети также могут болезненно реагировать на безработицу родителей или переезд в новый дом, новый район или город. Многочисленные потери являются совершенно общими для любых травматических обстоятельств и могут влиять на детей по-разному.

Прежде, чем говорить о психической травме, разберемся, что такое травма вообще. «Советский энциклопедический словарь» дает следующее определение: «ТРАВМА (от греч. trauma - рана), повреждение тканей организма человека или животного с нарушением их целостности и функций, вызванное внешним (главным образом механическим, термическим) воздействием». [Советский энциклопедический словарь, 1985] По аналогии мы могли бы определить психическую травму как нарушение целостности и функций психики человека, вызванное внешним воздействием на нее. Для определения травмы, как правило, идут по одному из двух путей: либо определяют травму через события, которые ее вызывают, либо через переживания, вызванные этим событием, либо через последствия, которые проявляются через какое-то время.

Но прежде, чем обсуждать особенности психической травмы, надо разобраться с самим понятием психической травмы. Между прочим, отметим, что хотя лингвистически правильнее говорить о психической травме, однако как в психологической литературе, так и в обыденной речи наряду с этим выражением, а, возможно, и чаще, используется выражение «психологическая травма». Поэтому в данной работе мы будем использовать оба эти названия как синонимы.

Травма психическая (психологическая) - разнообразные повреждения психики, нарушающие ее нормальное состояние, порождающие психический дискомфорт и выступающие в качестве причины возникновения неврозов и иных заболеваний. Причины и симптомы психических нервных заболеваний, образующиеся как остатки, осадки и следы аффективных переживаний, мощно воздействующих на психику, деятельность психики и поведение личности [53, 388].

Согласно DSM-III травма подтверждается, когда событие:

) неожиданно и явно находится за пределами обыденного опыта человека;

) устойчиво переживается вновь одним из четырех способов;

) способно вызывать устойчивое избегание стимулов, связанных с травмой, или оцепенение общей чувствительности;

) способно стимулировать устойчивые симптомы повышенного возбуждения, не присутствующего до травмы. То есть определение больше идет через последствия события.

В зарубежной психиатрии и психологии изучением проблемы психической травмы занимались З. Фрейд, К. Г. Юнг, Ж. М. Шарко, Й. Брейер, О. Фенихель, Р. Д. Коддингтон и другие.

Трудно сказать, кто первым обратил внимание на явления психической травмы, и кто первым ввел это понятие в научную литературу и в обыденную речь. Еще в 1859 году Брике выдвинул идею, что истерические симптомы являются результатом травматических событий, а Ж. М. Шарко (1825-1893) первым отнес симптомы диссоциации к мозговым изменениям, следующим за травмирующим событием.

Однако внимание широкой публики к явлениям психической травмы привлек, видимо, 3. Фрейд. Рассматривая работу доктора Йозефа Брейера с одной истерической девушкой, он обнаружил, что «почти все симптомы образовались как остатки, как осадки, если хотите, аффективных переживаний, которые мы впоследствии стали называть «психическими травмами». [38] Эти симптомы детерминировались известными травматическими сценами, являясь остатками воспоминания об этих сценах. Говоря о связи истерии и травмы, Фрейд делает следующее заключение: «наши истеричные больные страдают воспоминаниями. Их симптомы являются остатками и символами воспоминаний об известных (травматических) переживаниях». [38]

Все описания Фрейда относительно феноменологии травмы включают расстройство в аффективности, однако точная роль аффекта в генезисе и предотвращении травмы не ясна. Оценка роли аффекта и используемые модели существенно отличались друг от друга. Брейер и Фрейд (1893-1895) говорили об этом прямо: «Любое переживание, которое порождает вызывающие дистресс аффекты, такие как аффекты испуга, тревоги, стыда или физической боли, - может действовать в качестве травмы такого рода» [38]. При каких обстоятельствах аффекты становятся вызовом эго и делаются потенциально травматическими?

«Беспомощность» - ключевое слово в концепции травмы Фрейда. Он утверждал, что «сущность и смысл» травматической ситуации заключается в «оценке субъектом своей силы... и в признании своей беспомощности перед лицом травматической ситуации - физической беспомощности, если опасность реальна, и психической беспомощности, если опасность связана с инстинктами» [38]. Фрейд подчеркивал, что это является субъективным переживанием беспомощности, которое определяет, что ситуация является травматической, в отличие от ситуации опасности. Момент беспомощности в этом контексте состоит в том, что он подразумевает "сдачу", капитуляцию.

Сущностью узнаваемой и признаваемой беспомощности является капитуляция перед неотвратимой опасностью. При беспомощном подчинении неотвратимой опасности аффективное состояние изменяется от тревоги к каталептической пассивности. Тревога - это сигнал о восприятии предотвратимой опасности. Беспомощная капитуляция перед опасностью изменяет аффективное состояние от гипербдительного и гиперактивного отклика (тревога) к состоянию блокирования эмоций и прогрессивного торможения [38].

К. Г. Юнг в 1907 г. опубликовал небольшую работу «Психоз и его содержание», где пытался обосновать факт того, что все проявления тяжелого психического расстройства строго детерминированы предшествующими переживаниями пациента [63, 7].

О. Фенихель разрабатывая проблему травматических неврозов приводит типичные группы симптомов травматических неврозов:

) блокирование или снижение функций Эго (среди которых главнейшей является функция тестирования реальности и получение адекватных представлений о ситуации, окружающем мире и отношениях);

) периодические приступы неконтролируемых эмоций, особенно тревоги и гнева, иногда - вплоть до судорожных припадков;

) бессонница или тяжелые нарушения сна с типичными сновидениями, в которых снова и снова переживается травма;

) полное или частичное проигрывание травматической ситуации в дневное время в форме фантазий, мыслей, чувств;

) осложнения в виде психоневрологических симптомов [74].

Психопатология влияния травматического стресса вошла в психиатрическую литературу и диагностику еще во времена Гражданской войны в США. Доктор Джекоб Мендос Да Коста описал психические нарушения у солдат времен гражданской войны в Америке. Изучив группу физически здоровых, за исключением указанных ниже симптомов, ветеранов американской гражданской войны, он обнаружил, что эти люди жаловались на сердцебиение, растущую боль в области сердца, тахикардию, сердечную тревогу, головную боль, ослабление зрения, головокружение. Он не нашел свидетельств миокардита и дал явлению название «болезненно чувствительное сердце», или, как иногда называют это в литературе, «солдатское сердце», это стало известно как синдром Да Коста [63].

В России те же явления также удостаивались внимания специалистов примерно в то же время. Отмечалось, что за время русско-японской войны 1904-1905 гг. через Харбинский госпиталь прошло около 3000 человек психически ненормальных, не имевших повреждений. После Мессинского землетрясение (1908 г.). Н. Н. Баженов описывал «аффекты ужаса», после Крымского землетрясения ряд авторов описал «острые нервные заболевания», «значительное ухудшение состояния нервной системы и психики» с признаками аффективно-шоковых и истерических психозов. В 1927г. П. Б. Ганнушкин дал описание «нажитой психической инвалидности», целого типа «рано стареющих в мозговом отношении» молодых людей 20 - 30 лет после длительного пребывания в экстремальных условиях гражданской войны, революции, голода. Проявлениями ее были повышенная возбудимость, раздражительность, острые и длительные приступы депрессии, чувство вины, страха и др. Нарушения развивались в течение 2-3 лет и вели к стойкому ослаблению интеллектуальной деятельности.

В 1952 г. Американское психиатрическое общество включило в классификацию DSM-II «реакцию на сильный эмоциональный и физический стресс». Через 16 лет эта диагностическая категория была изъята из классификации, но проблемы, с которыми сталкивались вернувшиеся из Вьетнама военнослужащие, вновь привлекли внимание специалистов к исследованию этой проблемы, и в 1980 году диагноз снова вошел в американскую классификацию DSM-III под названием «посттравматическое стрессовое расстройство».

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) - реакция на стресс, на события, которые являются для человека необычными для его жизненного опыта. Такими событиями могут быть: аварии, болезни, смерть близкого человека, изнасилования, кража, нападения, угон, увольнение с работы, провал экзаменов и многие другие. Признаками посттравматического синдрома являются: во-первых, внезапно и часто возникающие воспоминания о случившихся событиях, которые сопровождаются вегетативными реакциями, например учащенным сердцебиением, оцепенением, потливостью. Во-вторых, избегание того, что напоминает о случившемся, например, людей, определенных мест, времени суток и даже соответствующей погоды. В-третьих, постоянное пробуждение по ночам от кошмаров, связанных со случившимися событиями [12, 343].

ПТСР - уникальный психиатрический диагноз в силу важности, придаваемой этиологическому фактору - травматизирующему стрессору. В сущности, постановка диагноза ПТСР невозможна, если больной не соответствует критерию стрессора, который означает, что он в действительности пережил событие, считающееся травматическим. Клинический опыт изучения ПТСР показывает, однако, наличие индивидуальных различий относительно способности совладать с катастрофическим стрессом, в силу чего у некоторых людей, переживших травматические события, ПТСР не возникает, а у других наблюдается резко выраженный синдром. Такие наблюдения заставляют признать, что травма, как и боль, не представляет собой внешний, полностью доступный объективации, феномен. Как и боль, травматический опыт фильтруется через когнитивные и эмоциональные процессы прежде, чем он может быть оценен в качестве чрезвычайной угрозы. Вследствие индивидуальных различий в этом процессе оценки люди имеют разный порог травматизации - одни оказываются более защищенными, а другие более уязвимыми к возникновению клинических симптомов после пребывания в стрессогенной ситуации.

Таким образом, те или иные травмирующие события и ситуации могут вызывать у человека определенный комплекс психических осложнений.

«Невроз для своего определения должен отвечать трем основным критериям психогенных заболеваний: 1) он вызывается психической травмой; 2) содержание травмы отражается в клинической картине болезни; 3) невроз появляется, как правило, вслед за психической травмой и чаще всего уменьшается или вообще прекращается после исчезновения или дезактуализации психотравмирующих моментов. При неврозе имеет место сознание своей болезни и стремление избавиться от страдания.

По форме невроз может быть невротической реакцией (кратковременное и быстро обратимое психогенное нервно-психическое расстройство), невротическим состоянием (более продолжительное и медленно обратимое) и невротическим формированием характера, когда факторы, вызывающие невроз, уже не просто "звучат" в картине болезни, а вызывают выраженные характерологические изменения. Среди неврозов выделены: 1) астенический невроз (неврастения), вызванный психическими травмами, переутомлением, нарушением режима и суточного ритма; 2) невроз навязчивых состояний, проявляющийся болезненной склонностью к образованию навязчивостей в двигательной, эмоциональной и интеллектуальной сферах; 3) истерический невроз и некоторые другие.

У детей и подростов чаще, чем у взрослых, встречаются системные неврозы, при которых, помимо свойственных тому или иному виду невроза симптомов, имеются преимущественные поражения функции отдельных систем, следствием чего является, например, заикание, недержание мочи, исчезновение речи (мутизм)».[1].

Решающая роль в формировании личности и характера ребенка раннего и дошкольного возраста принадлежит семейному воспитанию.

«Дети, растущие в условиях гипоопеки и безнадзорности, часто обнаруживают неумение вести себя в коллективе сверстников и взрослых. При поступлении их в детский сад они сторонятся других детей, не принимают участия в общих играх, им могут быть свойственны угрюмость, злобность, агрессивность. При недостаточности возрастных игровых интересов отмечается нездоровое любопытство к интимным отношениям взрослых. Иногда у детей старшего дошкольного возраста обнаруживаются неискренность, лживость.

Чрезмерно строгие требования взрослых к соблюдению навыков опрятности нередко вызывают нарушения опрятности, появляются энурез, энкопрез, различные сопутствующие невротические расстройства - страхи, расстройства сна и т.д.»[7, с. 18-19].

И в этом случае невротическое поведение ребенка оказывается способом исправления некоторой ситуации, которая для него трудна.

Таким образом, непроизвольно, бессознательно дети пытаются восполнить то, что они не получают от родителей. Но все-таки это не главное. Невротическое расстройство возникает вследствие непереносимого для ребенка нервно-психологического напряжения и внутреннего, неразрешимого конфликта.

В книге Post traumatic stress disorder in children [Eth, Pynoos, 1985] психологическая травма определяется через переживание беспомощности: травма «случается, когда человек подвергается воздействию подавляющего события, которое делает его беспомощным перед лицом невыносимой опасности, тревоги и инстинктивного возбуждения».

В исследованиях Д. А. Циринг, посвящённых проблеме формирования выученной беспомощности, было отмечено, что важным фактором, играющим серьёзную роль в возникновении беспомощности являются 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 [80].

В зарубежных исследованиях беспомощности большое внимание уделяется изучению влияния жизненных событий на атрибутивный стиль и формирование выученной беспомощности [80]. 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 [80].

Для оценки влияния травмирующих событий на формирование личностной беспомощности Д. А. Циринг было проведено исследование, в котором участвовали дети 8-12 лет с признаками личностной беспомощности и дети с признаками самостоятельности, обучающихся в обычной общеобразовательной школе.

При сравнении количества травмирующих событий, происходивших в жизни беспомощных и самостоятельных детей, было обнаружено, что дети с личностной беспомощностью отмечают не только большее количество плохих событий в своей жизни, но и большее количество хороших событий. Эти данные косвенным образом подтверждают тот факт, что травмирующее влияние могут оказывать на личность не только события, которые человек оцениваются как негативные, но и те, которые оцениваются как позитивные [80].

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что личностная беспомощность является одним из возможных последствий травматизации личности вследствие неподконтрольных для ребёнка событий.

Личность формируется в ходе активного взаимодействия с внешней предметной средой путем усвоения и присвоения индивидом общественно выработанного опыта. В этом опыте непосредственно к личности относятся системы представлений о нормах и ценностях жизни - общей направленности человека, отношения к другим, себе, к обществу и пр.

Формирование детской личности происходит под влиянием социальной среды, в которой он развивается как личность. То или иное поведение ребенка обусловлено системой отношений в его семье. Влияние семьи на ребенка проявляется в заложенных необходимых умениях и навыках, человеческих начал в формирующейся личности ребенка.

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.

Все проявления тяжелого психического расстройства строго детерминированы предшествующими переживаниями.

Травма психическая (психологическая) - разнообразные повреждения психики, нарушающие ее нормальное состояние, порождающие психический дискомфорт и выступающие в качестве причины возникновения неврозов и иных заболеваний. Причины и симптомы психических нервных заболеваний, образующиеся как остатки, осадки и следы аффективных переживаний, мощно воздействующих на психику, деятельность психики и поведение личности.

**2. Исследование факторов формирования личностной беспомощности у детей**

**.1 Организация психодиагностического исследования**

С целью исследования особенностей детско-родительских отношений и травмирующих событий как основных факторов формирования личностной беспомощности у детей было проведено исследование на базе СШ № 115 и СШ №122 г. Костаная с ноября 2009 года по апрель 2010 года.

В исследовании приняли участие 59 детей 8-12 лет и 101 человек их родителей, а именно две группы детей: 30 детей с выявленными признаками личностной беспомощности и 29 детей с признаками самостоятельности, а также их родители, из них 29 матерей и 23 отца беспомощных детей и 29 матерей и 20 отцов самостоятельных детей. Выборка представлена детьми в возрасте 8-12 лет, а также их родителями.

Личностная беспомощность и самостоятельность диагностировались с помощью комплекса методик, куда входили:

. Опросник для диагностики стиля атрибуции у детей ОСАД (CASQ) М. Селигмана;

. Детский опросник неврозов В.В. Седнева;

. Методика выявления самооценки С.А. Будасси.

Для диагностики особенностей детско-родительских отношений и травмирующих событий применялись методики:

. Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), разработанный Э.Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом;

. Методика изучения межличностных отношений детей и их восприятия внутрисемейных отношений Р. Жиля;

. Опросник травмирующих события Д.А. Циринг.

Этапы исследования:

**•** Психодиагностический этап (ноябрь 2009 г. - март 2010 г.)

. На данном этапе проводилась диагностика с целью выявления группы детей с признаками личностной беспомощности (экспериментальная группа), группы самостоятельных детей (контрольная группа) и группы с промежуточными результатами, дальнейшее исследование группы с промежуточными результатами не производилось;

. Проводилась работа с экспериментальной и контрольной группой с целью исследования особенностей детско-родительских отношений и травмирующих событий как основных факторов формирования личностной беспомощности у детей.

 Обработка и анализ результатов (март - апрель 2010 г.)

На этом этапе с помощью методов математической обработки данных производился анализ полученных результатов. Обработка результатов проводилась при помощи программы SPSS 11.5. Были использованы следующие методы:

U- критерий Манна - Уитни для независимых выборок;

биномиальный критерий;

дискриминантный анализ.

**.2 Методы и методики исследования**

В исследовании были использованы методы:

. Для диагностики выявления личностной беспомощности:

Опросник стиля атрибуции детей - ОСАД (CASQ) М. Селигмана.

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 ситуаций, описанных в тексте можно разделить по 6 темам:

) школа;

) отдых, развлечения, подарки;

) отношения со сверстниками;

) здоровье, игра;

) отношения со старшими, семья;

) другие.

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

) Разность хорошего и плохого (Х-П) - разность суммы «хорошего» (ПХ) и суммы «плохого» (ИП).

Для последующего наиболее точного 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.

Испытуемый внимательно просматривает список слов, характеризующих отдельные качества личности. На основе предложенного списка респондент выписывает колонку Качества 20 значимых свойств личности, из которых 10 описывают идеального с точки зрения испытуемого человека, а другие 10 - отрицательные, то есть те, которые не в коем случае не должны быть у идеала.

После того, как заполнена колонка Качества, испытуемый начинает заполнять колонку X1, работая со словами из колонки Качества. Он должен описать себя таким образом, чтобы на первом месте колонки X1 стояло то качество, которое ему присуще больше всего, на втором месте - присуще, но менее, чем то качество, которое записано под №1 и т. д. Под номером 20 должно стоять то качество, которое испытуемому свойственно менее всего. Очередность положительных и отрицательных качеств в данном случае не учитывается. Главное - максимально достоверно описать себя.

После того, как выполнен этот этап работы, испытуемый заполняет колонку Х2. В ней он должен описать свой идеал человека, поставив на первое место в колонке то качество, которое, на его взгляд, должно быть выражено у идеального человека больше всего, на втором - выражено, но менее, чем первое и т. д. Под №20 должно стоять то качество, которого в идеале практически не должно быть. Для заполнения данной колонки таблицы испытуемый должен работать только со словами из колонки Качества. Колонку X1 с описанием себя испытуемый должен закрыть листом бумаги на время заполнения колонки Х2.

В колонке №4 респондент должен подсчитать разность номеров рангов по каждому выписанному качеству. Например: такое свойство как «аккуратность» в первой колонке стоит на 1 ранговом месте, а в третьей - на 7; d будет равно 1-7=-6; такое качество как «отзывчивость» и в первой, и в третьей колонке стоит на 3 ранговом месте. В этом случае d будет равно 3-3=0; такое качество как «беспечность» в первой колонке стоит на 20 ранговом месте, а в третьей - на 2. В этом случае d будет равно 20-2=18 и т. д.

В колонке № 5 нужно подсчитать d2по каждому качеству.

В колонке № 6 подсчитывается сумма d2, то есть:

Σd2 = d12 + d22 + d32 + … + d202.

. Для диагностики основных факторов формирования личностной беспомощности у детей использовались следующие методики:

Методика «Анализ семейных взаимоотношений" (АСВ)В. Юстицкиса и Э. Г. Эйдемиллера.

Методика содержит 130 утверждений. Родителям обследуемых предлагалось отметить на бланке ответов согласие или несогласие по каждому утверждению опросника.

В АСВ измеряется 11 шкал, относящихся к нарушениям процесса воспитания:

) Гиперпротекция (шкала Г+) - при гиперпротекции родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, его воспитание становится центральным делом их жизни. К типичным высказываниям таких родителей относятся: «Все, что я делаю, я делаю ради моего ребенка»;

) Гипопротекция (шкала Г-) - ситуация, при которой ребенок оказывается на периферии внимания родителя, до него «не доходят руки» или родителю «не до него». К ребенку обращаются лишь время от времени, когда случается что-то серьезное;

) Потворствование (шкала У+) - о потворствовании говорится в тех случаях, когда родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка - «балуют его». Любое желание для них закон.

) Игнорирование потребностей ребенка (У-) - данный стиль воспитания противоположен потворствованию и характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка. Чаще страдают при этом духовные запросы, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителем.

) Чрезмерность требований-обязанностей ребенка (шкала Т+) - требования к ребенку в этом случае оказываются очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию личности ребенка, но напротив, представляют риск психотравматизации;

) Недостаточность требований-обязанностей ребенка (шкала Т-) - в этом случае ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье;

) Чрезмерность требований-запретов (шкала З+) - в этой ситуации ребенку «все нельзя». Ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих свободу и самостоятельность;

) Недостаточность требований-запретов к ребенку (шкала З-) - в этом случае ребенку «все можно», даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок легко их нарушает, зная, что с него никто не спросит;

) Строгость санкций (наказаний) за нарушение требований ребенком, минимальность санкций (шкала С+) - чрезмерность санкций характерна для воспитания по типу «жестокое обращение». Такие родители - приверженцы строгих наказаний, неадекватно реагирующие даже на незначительные нарушения поведения;

) Минимальность санкций (шкала С-) - такие родители предпочитают обходиться вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко. Они сомневаются в их результативности, уповают на поощрения;

) Неустойчивость стиля воспитания (шкала Н) - под неустойчивым воспитанием понимается резкая смена приемов воспитательных воздействий. Оно проявляется как переход от очень строгого воспитания к либеральному и, наоборот, от повышенного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями.

Затем можно получить ответ на вопрос: почему они воспитывают его так, измерив следующие 9 шкал, относящихся к личностным проблемам родителей, которые они решают за счет ребенка:

) Расширение сферы родительских чувств (шкала РРЧ) - данный источник нарушения воспитания возникает чаще всего тогда, когда супружеские отношения между родителями в силу каких-либо причин оказываются деструктивными: супруга нет - смерть, развод либо отношения с ним не удовлетворяют родителя;

) Предпочтение в ребенке детских качеств (шкала ПДК) - в этом случае у родителей наблюдается стремление игнорировать взросление детей, стимулировать у них сохранение таких детских качеств, как непосредственность, наивность, игривость;

) Воспитательная неуверенность родителя (шкала ВН) - в этом случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и ребенком в пользу последнего;

) Фобия утраты ребенка (шкала ФУ) - отношение родителей к ребенку формировалось под воздействием страха его утраты, причины - поздний ребенок, невозможность зачать ребенка в прошлом, тяжелая болезнь ребенка и пр.;

) Неразвитость родительских чувств (шкала НРЧ) - адекватное воспитание детей и подростков возможно лишь тогда, когда родителями движут какие-либо достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность реализовать себя в детях;

) Проекция на ребенка собственных нежелаемых качеств (шкала ПНК) причиной такого воспитания нередко бывает то, что в ребенке родитель как бы видит черты характера, которые чувствует, но не признает в себе;

) Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания, предпочтение мужских качеств (шкала ВК) - в подобных случаях воспитание превращается в «поле битвы» конфликтующих родителей, выяснение отношений между родителями при ребенке - «норма»;

) Предпочтение мужских качеств (шкала ПМК) - отношение родителя обусловливается не действительными особенностями ребенка, а такими чертами, который родитель приписывает его мужскому полу;

) Предпочтение женских качеств (шкала ПЖК) - отношение родителя обусловливается не действительными особенностями ребенка, а такими чертами, который родитель приписывает его женскому полу.

Для последующего анализа использовались все двадцать показателей.

Методика особенностей межличностных отношений детей и их восприятия внутрисемейных отношений Р. Жиля.

Проективная визуально-вербальная методика состоит из 42 заданий, среди которых 25 картинок с изображением детей или детей и взрослых, кратким текстом, поясняющим изображенную ситуацию, и вопросом к испытуемому, а также 17 текстовых заданий. Методика используется для диагностики социальной приспособленности ребенка (4-12лет), сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения.

Описание методики. Ребенок, рассматривая рисунки, отвечает на поставленные к ним вопросы, показывает выбранное им для себя место на изображенной картинке, рассказывает как он повел бы себя в той или иной ситуации, или выбирает один из перечисленных вариантов поведения.

Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, получаемый с помощью методики, можно условно разделить на две большие группы переменных:. Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми:

) отношение к матери;

) отношение к отцу;

) отношение к матери и отцу, воспринимающимся ребенком как родительская чета (родители);

) отношение к братьям и сестрам;

) отношение к бабушке, дедушке и другим близким родственникам;

) отношение к другу (подруге);

) отношение к учителю (воспитателю).

Б. Переменные, характеризующие особенности самого ребенка:

) любознательность;

) стремление к общению в больших группах детей;

) стремление к доминированию, лидерству в группах детей;

) конфликтность, агрессивность;

) реакция на фрустрацию;

) стремление к уединению.

Опросник травмирующих событий, разработанный Д. А. Циринг. Опросник включает в себя 50 различных событий средней и высокой степени интенсивности. Испытуемые отмечали те события из списка, которые происходили в их жизни.

События разделены на три группы:

) плохие события (количество их в опроснике 37);

) хорошие события (количество составило 10);

) нейтральные события (количество составило 3).

К нейтральным событиям были отнесены те, которые в зависимости от контекста происходящего, а также ожиданий ребёнка, они же могут быть отнесены как к хорошим, так и плохим (например, «Ты переехал(а) в другое место».

**Опросник травмирующих событий Циринг Д.А.**

Фамилия, имя\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

класс\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ школа \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ дата опроса\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст (полных лет) \_\_\_\_\_\_\_\_\_ дата рождения \_\_\_\_\_\_\_\_\_ пол \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Инструкция:** Поставь знак + напротив тех событий, которые произошли в твоей жизни

. Ты потерял(а) что-то очень важное.

. У тебя сломался компьютер.

. Ты совершил плохой поступок.

. Ты потерялся(ась).

. Тебя отругал учитель

. Ты получил(а) плохую оценку

. Ты стал(а) хуже учиться

. Твоих родителей вызвали в школу

. У тебя умер папа или мама. Если да, то кто именно \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

. Ты перешёл(шла) в другую школу в связи с переездом.

. Изменилось финансовое положение твоих родителей.

. Серьёзно заболел один из твоих родителей.

. У твоего папы (мамы) новая работа и теперь его (её) часто нет дома.

. Твой брат или сестра сильно заболел(а).

. Один из твоих родителей потерял работу.

. Один из родителей вступил в новый брак.

. Твои родители стали жить отдельно.

. Одного из родителей посадили в тюрьму.

. Умер твой близкий друг.

. У тебя умер родственник. Если да, то кто именно

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

. Тебя обманул или предал друг/ подруга.

. Твои родители сильно поссорились.

. Твои родители развелись.

. Ты получил серьёзную травму.

. Ты подрался.

. Ты сильно поссорился(ась) с другом/ подругой.

. Тебя побили.

. Тебя сильно обидели.

. Ты получил(а) хорошую оценку.

. Ты стал(а) лучше учиться.

. У тебя появилось домашнее животное.

. Ты совершил(а) интересное путешествие.

. Тебе подарили или купили то, о чём ты мечтал(а).

. Ты влюбился(ась).

. У тебя родился брат или сестра.

. Ты приобрел(а) новых друзей (друга/ подругу).

. Ты победил(а) в соревнованиях / конкурсе.

. Ты научился(ась) чему-то новому. Если да, то чему именно

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

. Ты переехал(а) в другое место.

. Тебя несправедливо наказали.

. У тебя умерло любимое домашнее животное.

. У тебя потерялось любимое домашнее животное.

. Кто-то из твоих родственников серьёзно заболел. Если да, то кто именно\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

. Ты сильно поссорился(ась) с родителями.

. Ты проиграл(а) в соревнованиях / конкурсе.

. Тебя били родители.

. Тебя наказали родители.

. Тебя обидели родители.

. Ты серьёзно заболел(а).

. У тебя умер дедушка или бабушка. Если да, то кто именно \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Для того чтобы выявить роль субъективного восприятия в оценке событий детьми, список событий разделён на три части:

) объективно травмирующие события (например, «Ты серьезно заболел(а)»;

) объективно сильно травмирующие события (связанные со смертью близких, разводом родителей, заключением родителей в местах лишения свободы и т.п.;

) субъективно травмирующие события (например, «Тебя несправедливо наказали»).

. Методы обработки данных - качественный и количественный.

Обработка данных проводилась при помощи программы SPSS 11.5. Были использованы следующие математические методы:

U- критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Данный критерий применялся для того, чтобы установить различия между группами беспомощных и самостоятельных детей по уровню выраженности признака;

биномиальный критерий использовался для того, чтобы сравнить численность двух долей объектов (группа детей с признаками личностной беспомощности и группа детей с признаками самостоятельности сравнивалась по показателям психодиагностических методик, а именно: нарушений стилей родительского воспитания матерей (отцов) беспомощных и самостоятельных детей);

дискриминантный анализ применялся для того, чтобы:

. классифицировать объекты (группы беспомощных и самостоятельных детей), то есть отнести каждый объект к одному из классов, исходя из значений дискриминантных переменных (показателей стилей родительского воспитания и количества травмирующих событий);

. интерпретировать различия между классами (группами беспомощных и самостоятельных детей), то есть ответить на вопросы: насколько хорошо можно отличить один класс от другого (группу беспомощных детей от группы самостоятельных детей), используя данный набор переменных (показатели стилей воспитания их родителей, а также количество травмирующих событий); какие из этих переменных являются наиболее существенны для различения классов.

**.3 Анализ результатов исследования факторов формирования личностной беспомощности у детей**

Для проверки выдвинутой гипотезы исследования о том, что детско-родительские отношения и травмирующие события являются факторами формирования личностной беспомощности у детей было необходимо выявить группы детей с признаками личностной беспомощности и с признаками самостоятельных детей. 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 личностной беспомощности. Привычный стиль атрибуции определялся при помощи опросника ОСАД Селигмана.

В результате психодиагностики общая выборка детей в возрасте восьми-двенадцати лет (общее количество - 192 человек) была разделена на три группы.

В экспериментальную группу вошли дети с симптомокомплексом личностной беспомощности (30 человек) с высоким показателем депрессии, с высоким показателем тревоги, с пессимистическим атрибутивным стилем, с нереалистично высокой и низкой самооценкой. В контрольную группу вошли самостоятельные дети (29 человек)с низким показателем депрессии, низким показателем тревоги, с оптимистическим атрибутивным стилем, с высоким или умеренным показателем самооценки. В группу с промежуточными значениями (133 человек) со средними показателями тревоги, атрибутивного стиля, депрессии и самооценки. В дальнейшем результаты группы с промежуточными значениями исследоваться не будут.

Результаты разделения выборки на группы представлены в таблице 2.1.

«Таблица 2.1». Количественное и процентное соотношение групп с признаками личностной беспомощности и самостоятельных детей

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Промежуточная группа | Общая группа |
| Количество человек | 30 | 29 | 133 | 192 |
| Процентное соотношение | 15,63 | 15,10 | 69,27 | 100 |

С целью изучения особенностей детско-родительских отношений как фактора формирования личностной беспомощности у детей была проведена методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), разработанная Э.Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом.

Для установления различий между группами по уровню выраженности признака использовался U-критерий Манна - Уитни. Выбор критерия обусловлен его назначением, требованиями к данным и имеющимися ограничениями.

У родителей детей с личностной беспомощностью и у родителей самостоятельных детей были обнаружены значимые различия в стилях воспитания.

Результаты исследования стиля воспитания у родителей детей с личностной беспомощностью и у родителей самостоятельных детей по методике «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) представлены в таблице 2.2.

«Таблица 2.2» Сравнение показателей стилей воспитания у родителей беспомощных и самостоятельных детей

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стиль воспитания | матери | отцы |
|  | средние значения | p | средние значения | p |
|  | беспомощные дети | самостоятельные дети |  | беспомощные дети | самостоятельные дети |  |
| Гиперпротекция | 34,91 | 24,1 | 0,036 | 16,43 | 28,40 | 0,002 |
| Гипопротекция | 28,69 | 30,31 | 0,711 | 21,50 | 22,58 | 0,777 |
| Потворствование | 34,26 | 24,74 | 0,031 | 17,52 | 27,15 | 0,011 |
| Игнорирование потребностей ребенка | 30,21 | 28,79 | 0,740 | 23,11 | 20,73 | 0,511 |
| Чрезмерность требований-обязанностей | 30,66 | 28,34 | 0,581 | 22,04 | 21,95 | 0,979 |
| Недостаточность требований-обязанностей | 35,07 | 23,93 | 0,010 | 26,39 | 16,95 | 0,010 |
| Чрезмерность требований-запретов | 32,41 | 26,59 | 0,179 | 17,72 | 26,93 | 0,013 |
| Недостаточность требований-запретов | 28,97 | 30,03 | 0,800 | 23,43 | 20,35 | 0,406 |
| Чрезмерность санкций | 29,28 | 29,72 | 0,917 | 23,93 | 19,77 | 0,260 |
| Минимальность санкций | 27,71 | 31,29 | 0,402 | 18,17 | 26,40 | 0,026 |
| Неустойчивость стиля воспитания | 32,22 | 26,78 | 0,209 | 20,74 | 23,45 | 0,470 |
| Расширение сферы родительских чувств | 30,72 | 28,28 | 0,574 | 18,63 | 25,88 | 0,052 |
| Предпочтение детских качеств | 32,69 | 26,31 | 0,140 | 17,13 | 27,60 | 0,005 |
| Воспитательная неуверенность | 29,33 | 29,67 | 0,937 | 16,30 | 28,55 | 0,001 |
| Фобия утраты ребенка | 28,41 | 29,57 | 0,788 | 22,00 | 22,00 | 1,000 |
| Неразвитость родительских чувств | 30,02 | 28,98 | 0,812 | 20,52 | 23,70 | 0,385 |
| Проекция нежелательных качеств | 31,09 | 27,91 | 0,461 | 22,13 | 21,85 | 0,940 |
| Вынесение конфликта | 31,38 | 27,62 | 0,349 | 22,83 | 21,05 | 0,620 |
| Предпочтение мужских качеств | 33,38 | 25,62 | 0,075 | 20,57 | 23,65 | 0,404 |
| Предпочтение женских качеств | 26,95 | 32,05 | 0,172 | 22,13 | 21,85 | 0,940 |

Курсивом выделены значимые различия

По данным исследования были выявлены значимые различия (р0,05) по субтестам «Гиперпротекция», «Потворствование», «Недостаточность требований-обязанностей». Матери беспомощных детей склонны уделять ребенку крайне много времени, сил и внимания, его воспитание становится центральным делом их жизни. Кроме того, такие матери больше склонны к потворствованию, чем матери самостоятельных, чаще стремятся к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка, превращая его желание в закон. По сравнению с матерями самостоятельных детей, матери беспомощных детей не устанавливают четких границ и требований к поведению ребенка, закрепляют за ним слишком мало обязанностей, не привлекают его к домашним делам.

Также были выявлены значимые различия были выявлены значимые различия (р0,05) по субтестам «Гиперпротекция», «Потворствование», «Чрезмерность требований-запретов», «Недостаточность требований-обязанностей», «Расширение сферы родительских чувств», «Предпочтение в ребенке детских качеств», «Воспитательная неуверенность». Отцы детей с личностной беспомощностью проявляют крайне много сил и внимания. Это может относиться к обязанностям по дому, хорошим отметкам в школе, внешнему виду и т. п. Сочетание высоких показателей по шкале «Гиперпротекция» с высокими показателями по шкалам «Расширение родительских чувств» и «Предпочтение в ребенке детских качеств» указывает на то, что родитель игнорирует взросление и индивидуальность ребенка. Данное противоречие в воспитании и обуславливает высокие показатели у отцов беспомощных детей по шкале «Воспитательная неуверенность». В этом случае негармоничного воспитания родитель винит себя в неудачах ребенка, и ребенок, в свою очередь не чувствует последовательности в действиях отца. Следовательно, у ребенка возникает чувство неуверенности, что является одной из предпосылок формирования личностной беспомощности.

Различия уровня выраженности проявлений тех или иных стилей воспитания, однако, не дают представления о выраженности диагностируемых по нормам опросника нарушений, т. е. остается неясным действительно ли среди матерей (отцов) беспомощных детей чаще диагностируется нарушение стиля воспитания. Поэтому для составления наиболее точного представления о наличии диагностируемых по нормам опросника в стилях воспитания матерей (отцов) беспомощных и самостоятельных детей был использован биномиальных критерий. Сначала определялось общее количество нарушений по каждому стилю воспитания, а затем определялось соотношение долей между ними у матерей (отцов) беспомощных и самостоятельных детей. Затем, по каждому критерию определялась значимость различий между наблюденными долями.

По данным исследования было выявлено значимое различие (p = 0,002) по субтесту «Гиперпротекция» у матерей беспомощных и самостоятельных детей. Наблюденные доли по данному субтесту у беспомощных и самостоятельных детей составили 0,88 и 0,12 соответственно. Это позволяет сделать вывод о том, что матери беспомощных детей достоверно чаще проявляют повышенное внимание к своим детям, уделяют им очень много сил и времени, при этом лишая детей самостоятельности.

Для исследования влияния травмирующих событий на формирование личностной беспомощности испытуемым был предложен Опросник травмирующих событий, разработанный Циринг Д.А.

Для установления различий между группами по уровню выраженности, беспомощностью и самостоятельных детей были обнаружены значимые различия по количеству событий.

Результаты сравнения количества травмирующих событий в жизни беспомощных и самостоятельных детей представлены в таблице 2.3.

«Таблица 2.3». Сравнение количества травмирующих событий в жизни беспомощных и самостоятельных детей

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показатель | Средний ранг | Uэмп | p |
|  | беспомощные | самостоятельные |  |  |
| Сумма плохих событий | 35,87 | 21,64 | 192,500 | 0,001 |
| Сумма хороших событий | 30,93 | 26,24 | 326,000 | 0,275 |
| Сумма нейтральных событий | 36,13 | 21,40 | 185,500 | 0,000 |
| Сумма объективно травмирующих событий | 33,96 | 23,41 | 244,000 | 0,015 |
| Сумма субъективно-травмирующих событий | 36,52 | 21,03 | 175,000 | 0,000 |
| Сумма объективно сильно травмирующих событий | 33,22 | 24,10 | 264,000 | 0,032 |
| Сумма всех событий | 36,54 | 21,02 | 174,500 | 0,000 |

Курсивом выделены значимые различия

При сравнении количества травмирующих событий, происходивших в жизни беспомощных и самостоятельных детей, было обнаружено, что дети, у которых диагностируется личностная беспомощность, отмечают большее количество плохих событий в своей жизни, тогда как сумма хороших событий значимо не различается. При этом количество нейтральных событий значимо различается у беспомощных и самостоятельных детей. Очевидно, эти события являются достаточно интенсивными и играют некоторую роль в формировании беспомощности.

Кроме того, представляет интерес факт о роли субъективного восприятия событий. Было обнаружено, что дети с личностной беспомощностью отмечают большее количество субъективно-травмирующих событий в своей жизни. Следовательно, можно сделать вывод о том, что эти дети чаще отмечают в своей жизни события, которые могут быть следствием их особого восприятия. Таким образом, можно предположить, что различия по количеству таких событий между группами беспомощных и самостоятельных детей не только связаны с действительным их количеством, но и с когнитивными установками беспомощных детей, вследствие которых события воспринимаются как более негативные или более значимые.

Для того чтобы определить, какие из диагностируемых показателей (а именно: стили родительского воспитания и количество травмирующих событий) являются ключевыми в формировании личностной беспомощности, был проведен дискриминантный анализ.

Данный анализ позволяет:

. отнести группы беспомощных и самостоятельных детей к одному из классов, исходя из показателей стилей родительского воспитания и количества травмирующих событий;

. интерпретировать различия между классами (беспомощных и самостоятельных детей), то есть ответить на вопросы: насколько хорошо можно отличить класс беспомощных детей от класса самостоятельных, используя показатели стилей воспитания матерей (отцов) и количество травмирующих событий; какие из этих переменных наиболее существенны для различения классов.

Результаты классификации групп беспомощных и самостоятельных детей представлены в таблице 2.4.

«Таблица 2.4». Результаты классификации групп беспомощных и самостоятельных детей

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Предсказанная принадлежность к группе | Итого |
| Частота % | Класс | Самостоятельные | Беспомощные |  |
|  | Самостоятельные | 100,0 | 0,0 | 100,0 |
|  | Беспомощные | 5,3 | 94,7 | 100,0 |

В результате дискриминантного анализа было выявлено, что сочетание показателей «Воспитательная неуверенность», «Недостаточность требований-обязанностей», «Чрезмерность требований-запретов» у отцов, «Потворствование» у матерей и «Плохие события» предсказывает нам отнесенность экспериментальной и контрольной групп к классу беспомощных детей с вероятностью 94%, к классу самостоятельных детей с вероятностью 100%.

Результаты выявленного сочетания переменных, по которым отмечается отнесенность контрольной и экспериментальной групп к классам беспомощных и самостоятельных детей, представлены в таблице 2.5.

«Таблица 2.5». Сочетание переменных отнесенности к классам беспомощных и самостоятельных детей

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Шаг | Показатель | -Уилкса | p |
| 1 | Воспитательная неуверенность отцов | 0,691 | 0,000 |
| 2 | Недостаточность требований-обязанностей отцов | 0,474 | 0,000 |
| 3 | Чрезмерность требований-запретов отцов | 0,298 | 0,000 |
| 4 | Потворствование матерей | 0,211 | 0,000 |
| 5 | Плохие события | 0,176 | 0,000 |

Курсивом выделены значимые различия

Эти результаты показывают, что отобранные для дискриминантного анализа переменные, по которым устанавливалось различие между группами, статистически достоверны (р0,05). В данном случае обнаружены статистически значимые различия групп по каждой из дискриминантных переменных. Видно, что дискриминантные переменные «Потворствование» матерей и «Плохие события» имеют наименьшее значение для анализа ( уменьшается). Таким образом, можно предположить, что в формировании личностной беспомощности наибольшую роль имеют особенности стилей воспитания отцов. Статистические показатели качества классификации представлены в таблице 2.6.

«Таблица 2.6». Статистические показатели качества классификации

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| % дисперсии | -Уилкса | 2 | p |
| 100,0 | 0,176 | 58,205 | 0,000 |

Значение  = 0,176 и p = 0,000 указывают на то, что в данном случае полный набор дискриминантных переменных обладает очень высокой дискриминантной способностью.

Таким образом, можно сказать, что при сочетании стилей воспитания: «Воспитательная неуверенность», «Недостаточность требований-обязанностей», «Чрезмерность требований-запретов» отцов, «Потворствование» матерей, а также высокое количество плохих событий в жизни детей с высокой вероятностью (94%) сформируется личностная беспомощность. Кроме того, очевидно, что вклад материнского и отцовского стиля воспитания в формирование личностной беспомощности и самостоятельности существенно отличается. Результаты настоящего исследования подтверждают, что наибольшая роль в формировании личностной беспомощности и самостоятельности принадлежит стилям воспитания именно отцов. Например, выявленная склонность у отцов к тому, чтобы применять запреты, недостаточное привлечение ребенка к выполнению своих обязанностей, сочетающееся с воспитательной неуверенностью (т.е. неуверенностью в себе как в родителе), говорят, по всей вероятности, о недостаточном внимании к ребенку, низкой вовлеченности отца в процесс воспитания.

Для получения более полной картины представлений о роли детско-родительских отношений в формировании личностной беспомощности дети прошли процедуру тестирования с помощью методики Р. Жиля.

Результаты исследования сферы межличностных отношений детей и восприятия ими внутрисемейных отношений по методике Р. Жиля представлены в таблице 2.7.

«Таблица 2.7». Сравнение особенностей межличностных отношений и восприятия внутрисемейных отношений детей с признаками личностной беспомощности и самостоятельных детей

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показатель | Средний ранг | Uэмп | p |
|  | беспомощные | самостоятельные |  |  |
| Отношение к матери | 24,98 | 28,02 | 298,500 | 0,466 |
| Отношение к отцу | 26,38 | 26,62 | 335,000 | 0,955 |
| Отношение к матери и отцу вместе, воспринимаемыми ребенком как родительская чета | 22,15 | 30,85 | 225,000 | 0,037 |
| Отношение к братьям и сестрам | 27,83 | 25,17 | 303,500 | 0,525 |
| Отношение к бабушке, дедушке и другим взрослым близким родственникам | 23,06 | 29,94 | 248,500 | 0,087 |
| Отношение к другу, подруге | 25,25 | 27,75 | 305,500 | 0,541 |
| Отношение к учителю, воспитателю | 24,69 | 28,31 | 291,000 | 0,376 |
| Любознательность | 22,52 | 30,48 | 234,500 | 0,052 |
| Стремление к общению в больших группах детей | 23,10 | 29,90 | 249,500 | 0,101 |
| Стремление к доминированию или лидерству в группе детей | 25,10 | 27,90 | 301,500 | 0,488 |
| Конфликтность, агрессивность | 28,71 | 24,29 | 280,500 | 0,286 |
| Реакция на фрустрацию | 24,62 | 28,38 | 289,000 | 0,362 |
| Стремление к уединению, отгороженность | 30,75 | 22,25 | 227,500 | 0,041 |

Курсивом выделены значимые различия

По данным исследования были выявлены значимые различия (р0,05) по субтестам «Отношение к матери и отцу вместе, воспринимаемыми ребенком как родительская чета», «Любознательность», «Стремление к уединению, отгороженность». Дети с личностной беспомощностью реже проявляют стремление быть рядом одновременно с матерью и отцом, чем самостоятельные дети, и можно предположить, что они воспринимают отношения между родителями как негармоничные. Дети с признаками личностной беспомощности больше склонны тяготеть к одному из родителей. Также беспомощным детям свойственно стремление к уединению, они предпочитают проводить время в одиночестве, нежели в большой группе детей, стараются держаться обособленно в ситуациях, предполагающих деятельность в группе. Это объясняется тем, что беспомощным детям свойственны замкнутость, эмоциональная неустойчивость, сдержанность, беспечность, робость, эмоциональная сензитивность, напряжённость. Можно предположить, что в семье такой ребенок приучен к тому, что ему отводится пассивная роль, его мнение не имеет решающего значения в принятии решения, родители не позволяют ребенку получить опыт ответственности и лидерства внутри семьи, он не приучен к тому, чтобы оказывать влияние на ход событий внутри семьи.

С целью исследования особенностей детско-родительских отношений и травмирующих событий как факторов формирования личностной беспомощности у детей был выделен и успешно решен ряд задач, были выявлены группы детей с признаками личностной беспомощности и с признаками самостоятельных детей. Также были изучены особенности детско-родительских отношений и травмирующих как факторы формирования личностной беспомощности у детей.

По итогам исследования было выявлено, что у родителей детей с личностной беспомощностью и у родителей самостоятельных детей были обнаружены значимые различия в стилях воспитания. Также было обнаружено, что дети с личностной беспомощностью отмечают большее количество травмирующих событий, происходивших в их жизни, чем дети с признаками самостоятельности.

Было установлено, что сочетание определенных показателей стилей родительского воспитания, а именно: «Воспитательная неуверенность», «Недостаточность требований-обязанностей», «Чрезмерность требований-запретов» у отцов, «Потворствование» у матерей и плохие события в жизни беспомощных детей являются факторами, детерминирующими формирование личностной беспомощности у детей с вероятностью 94%.

Сравнение показателей восприятия внутрисемейных отношений беспомощных и самостоятельных детей обнаружило значимое различие только по одному показателю - отношение к матери и отцу как семейной чете.

**Заключение**

В настоящем исследовании рассматриваются особенности детско-родительских отношений и травмирующие события рассматриваются как факторы формирования личностной беспомощности, а личностная беспомощность - как симптом, возникающий под влиянием особенностей взаимодействия между членами семьи и количества травмирующих событий в жизни ребенка.

Для семей, в которых вырастают эти дети, характерно наличие нарушений в воспитательном воздействии на ребенка, а именно: воспитательная неуверенность, недостаточность требований-обязанностей, чрезмерность требований-запретов отцов, материнское потворствование и плохие события в жизни беспомощных детей. При сравнении показателей восприятия внутрисемейных отношений беспомощных и самостоятельных детей было обнаружено, что дети с личностной беспомощностью реже проявляют стремление быть рядом одновременно с матерью и отцом, чем самостоятельные дети, и можно предположить, что они воспринимают отношения между родителями как негармоничные.

Таким образом, гипотеза о том, что особенности детско-родительских отношений и травмирующих событий являются факторами формирования личностной беспомощности у детей подтверждена, а цель работы достигнута.

Достижение цели работы и подтверждение гипотезы говорит о том, что результаты проведенного исследования могут способствовать созданию программ тренингов для родителей, направленных на предотвращение формирования личностной беспомощности у детей.

**Список литературы**

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. - 3-е изд.- М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 673 с.

. Аккерман, Н. Семья как социальная и эмоциональная единица [Текст] / Н. Аккерман. - СПб.: Питер, 2000. - 184с.

. Алёшина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы // Вестник МГУ. Психология. Сер. 14.- 1987.- N 2. - C. 60-72.

. Анастази, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастази, С. Урбина. - 7-е изд. - СПб.: Питер, 2005. - 688 с.

. Арутюнянц, Э. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодёжи [Текст] / Э. Арутюнянц. - Вильнюс, 1988. - 46с.

. Бардиан, А.Н. Воспитание детей в семье [Текст] / А.Н. Бардиан. Психол. - пед. очерки. - М., 1972. - 236с.

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

. Батурин, Н.А. Психология успеха и неудачи [Текст]: учеб. пособие / Н.А. Батурин. - Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. - 100 с.

. Батурин, Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность [Текст] / Н.А. Батурин // 52 научная конференция: Материалы конференции преподавателей факультета психологии / под ред. Н.А. Батурина. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. - 47с.

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

. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] // Л.И. Божович; Избранные психологические труды. - М. - Воронеж, 1995.

. Большая психологическая энциклопедия. - М.: Эксмо, 2007. - 554 с.

. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. - М.: Мысль, 1988.

. Бурлачук, Л.Ф. [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов; Словарь - справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 528с.

. Варга, Д. Дела семейные [Текст] / Д. Варга; пер. с венг. - М.: Педагогика, 1986. - 160 с.

. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия [Текст] / А.Я. Врага. - СПб: Речь; 2001. - 144с.

. Винникотт, Д.В. Разговоры с родителями [Текст] / Д.В. Винникотт. - М., 1995. - 186 с.

. Витакер, К. Полночные размышления семейного терапевта [Текст] / К. Витакер. - М: Класс: 1998. - 207с.

. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студ. ВУЗов / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, - М.: Изд. Центр «Академия», 2001.

. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. - 5-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 624 с.

. Гарбузов, В.И. Неврозы у детей и их лечение [Текст] /В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев. - Л.: Медицина, 1977.

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

. Гозман, Л.Я. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы [Текст] / Л.Я Гозман, Ю.Е. Алёшина // Психологический журнал.- 1991.- N4. - С.84-92.

. Гребенников, И.В. Воспитательный климат семьи [Текст] / И.В. Гребенников. - М., - 1975. - 204 с.

. Дилео, Д. Детский рисунок. Диагностика и интерпретация [Текст] / Д. Дилео. - Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-пресс, 2001. 272 с.

. Дружинин, В.Н. Психология семьи [Текст] / В.Н. Дружинин. - М.: КСП, 1996. - 160 с.

. Дружинин, В.Н. Структура и логика психологического исследования [Текст] / В.Н. Дружинин. - М.: ИП РАН, 1994.

. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учеб. для вузов. [Текст] / В.Н. Дружинин. - 2-е изд. - СПб: Питер, 2007. - 320 с.

. Дубровина, И.В., Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия [Текст] / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Изд. центр «Академия», 2001г. - 368 стр.

. Захаров, А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм [Текст] / А.И. Захаров. - СПб.: СОЮЗ, 1998. - 144 с.

. Зиновьева, М.В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и ненормативного поведения детей дошкольного возраста [Текст] // Психологическая наука и образование.- 2000.- N3.

. Керш, П.К. Семейный контекст: удовлетворённость супружеством, родительский стиль и речевое поведение с детьми [Текст] // Вопросы психологии.- 1990.- N1. - с.103-109.

. Клиническая психология [Текст] : учебник. 3-е изд. / под ред. Б.Д. Карвасарского. - СПб: Питер, 2007. - 960 с.

. Ключников, С. Семейные конфликты [Текст] / С. Ключников. - СПб: Питер; 2002. - 160с.

. Ковалев, А.Г. Воспитание ума, воли и чувств у детей [Текст] / А.Г. Ковалев. - М., 1981.

. Ковалев, С.В. Психология современной семьи [Текст] : кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1983. - 208 с.

. Ковалев, С.В. Психология семейных отношений [Текст] / С.В. Ковалев. - М., 1986.

. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум - 9-е изд. - СПб.: Питер, 2004. - 940 с.

. Кристалл, Г. Травма и аффекты [Текст] // Журнал практической психологии и психоанализа. - 2002. - N3.

. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие. - 2-е изд. - М.: УРАО, 1996.

. Куликов, Л.В. Психологическое исследование [Текст] / Л.В. Куликов. - СПб: Наука, 1994.

. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977.

. Леонтьев, А.Н. К теории развития личности [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М., 1982. - 402 с.

. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Мысль, 1965.

. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984.- 446 с.

. Лосева, В.К. Рисуем семью. Психологическая помощь и консультирование [Текст] / В.К. Лосева. - М.: РАО, 1995. - 37 с.

. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. - СПб: Питер; 2000. - 582с.

. Маркова, Т.А. Воспитание дошкольника в семье [Текст] / под ред. Т.А. Маркова, М., 1979. - 318 с.

. Мир детства: Младший школьник [Текст] / под ред. А.Г. Хрипковой; отв. ред. В.В. Давыдов. - 2-е изд., доп. - М.: Педагогика, 1988. - 272 с.

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

. Немов, Р.С. Психология [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений: в 3 кн. /Р.С. Немов. - 5-е изд. - М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2005. - Кн. 1. Общие основы психологии. - 687 с.

. Никольская, И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. - СПб: Речь, 2000. - 507 с.

. Новейший психологический словарь [Текст] /В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. Ред. В.Б. Шапаря. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. - 808 с.

. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология [Текст] / учеб. пособие. - М., Российское педагогическое агентство, 1996. - 374 с.

. Общая психодиагностика [Текст] / под ред. А.А. Бодалева и В.В. Столина. - М.: Изд. МГУ. 1987. - 304 с.

. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. - 4-е изд., доп. - М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. - 944 стр.

. Островская, Л.Ф. Характер формируется с детства [Текст] // Дошкольное воспитание, 1988, N5, 76 с.

. Психологические тесты для всех / cост. Т.В. Орлова. - Киев: 2000 «Таир», 1997. - 222 с.

. Психология личности. Т.2. Хрестоматия. - Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000г. - 544с.

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

. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. - Самара: Изд. Дом «БАРАХ-М», 2000. 672 с.

. Проблемы формирования личности [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. - 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

. Решетников, М.М. Психическая травма [Текст] / М.М. Решетников. - СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. - 322 с.

. Рождественская, Н.А. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятия родителями своих детей [Текст] // Вестник Московского университета.- 2002.- N2. - C.48-53.

. Ротенберг, В.С. Образ Я [Текст] / В.С. Ротенберг. - М.: Независимая фирма «Класс», 2000.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Изд-во «Питер», 2000г. - 713 стр.

. Сатир, В. Как строить себя и свою семью [Текст] / В. Сатир. - Пер. с англ.: улучш. изд. - М.: Педагогика-Пресс, 1992. - 192 с: ил.

. Сатир, В. Психотерапия семьи [Текст] / В. Сатир. - СПб: Речь; 2000. - 290с.

. Селигман М. Как научиться оптимизму [Текст] / М. Селигман. - М.: Персей, - 1997. - 432 с.

. Сельвини-Палаццоли, М. Парадокс и контрпарадокс: Новая модель терапии семьи, вовлеченной в шизофреническое взаимодействие [Текст] / М. Сельвини-Палаццоли, Л. Босколо, Дж. Чеккин, Дж. Прата. - Пер. с итал. - М.: «Когито-Центр», 2002. - 204 с.

. Смирнова, Е.О. Динамика родительского отношения в онтогенезе ребёнка [Текст] / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Психолог в детском саду.- 2003.- № 4.- с.102-108с.

. Солодилова, О.П. Возрастная психология в вопросах и ответах [Текст] : учеб. пособие. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. - 288 с.

. Столяренко, Л.Д. Основы психологии в экзаменационных вопросах и ответах [Текст] / Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 448 с.

. Фенихель, О. Психоаналитическая теория неврозов [Текст] / О. Фенихель. - Пер. с англ. А. Б. Хавина. М.: Академический проект, 2004. - 848 с.

. Флэйк - Хобсон, К., Развитие ребёнка и его отношений с окружающими [Текст] / К. Флэйк-Хобсон, Б.Е. Робинсон, П. Скин. - М.: 1998.

. Хоментаускас, Г.Т. Семья глазами ребенка [Текст] / Г.Т. Хоментаускас. - М, 1998.

. Циринг, Д. А. Психология выученной беспомощности [Текст]: учеб. пособие. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.

. Циринг, Д.А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей // Вопросы психологии. - 2009. - N1.

. Циринг, Д.А. Травмирующие события как одна из детерминант личностной беспомощности у детей [Текст] / Д.А. Циринг // Материалы научно-практической конференции с международным участием «Психологическая помощь в кризисных ситуациях»/сост. И.А. Еремицкая. - Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008. - 332 с.

. Циринг, Д.А. Травмирующие события как фактор, детерминирующий формирование личностной беспомощности у детей // Образование и наука. - 2008. - № 6.

. Циринг, Д.А. Влияние детско-родительских отношений на формирование беспомощности у детей (системный подход) [Текст] / Д.А. Циринг, С.А. Сальева // Материалы третьей Международной научной конференции «Психологические проблемы современной семьи». В 2-х частях. Часть 2 (2) / Под общ. ред. канд. псих. наук Лидерса А.Г. М., 2007. - 398-403 с.

. Черников, А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики [Текст] / А.В. Черников. - изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. - 208 с.

. Шевандрин, Н.И. Основы психологической диагностики [Текст] : учеб. для студ. Высш. Учеб. Заведений: В 3 ч. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. Ч. 1. - 288 с.

. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская : учеб. пособие для врачей и психологов. - СПб.: Речь, 2003, 336 с.

. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. - СПб: Питер; 2002. - 639с.