

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

На правах рукопису

ДУЧИМІНСЬКА ТАМАРА ІВАНІВНА

УДК: 159.953.5-057.87

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ
ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
МАЛІМОН ЛЮДМИЛА ЯКІВНА,
кандидат психологічних наук, доцент

Луцьк - 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ	
1.1. Поняття безпорадності та основні напрями його дослідження у зарубіжній і вітчизняній психології.....	11
1.2. Характеристика структурних компонентів особистісної безпорадності	
1.2.1. Когнітивний компонент особистісної безпорадності.....	28
1.2.2. Мотиваційний компонент особистісної безпорадності.....	39
1.2.3. Емоційний компонент особистісної безпорадності.....	48
1.3. Теоретичний аналіз взаємозв'язку особистісної безпорадності з провідною діяльністю у юнацькому віці.....	54
Висновки до першого розділу.....	64
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ВИРАЖЕНОСТІ ТА ПРОЯВІВ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
2.1. Організація і методи дослідження особистісної безпорадності у юнацькому віці.....	68
2.2. Емпіричне вивчення психологічного змісту, когнітивних, мотиваційних, емоційних характеристик та факторної структури особистісної безпорадності студентів	
2.2.1. Результати діагностики рівнів вираженості особистісної безпорадності студентів.....	81
2.2.2. Аналіз відмінностей між складовими когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності у досліджуваних з різним рівнем її вираженості	96
2.2.3. Факторна структура показників особистісної безпорадності студентів.....	106

2.3. Психологічні особливості проявів особистісної безпорадності у поведінці й навчальній діяльності досліджуваних	
2.3.1. Опис результатів спостереження за зовнішніми проявами особистісної безпорадності студентів	108
2.3.2. Аналіз результатів дослідження взаємозв'язку між складовими особистісної безпорадності студентів й показниками мотивації та успішності їх навчальної діяльності	120
Висновки до другого розділу.....	130
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА Й АПРОБАЦІЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
3.1. Аналіз існуючих теоретико-методичних підходів до подолання особистісної безпорадності.....	137
3.2. Методичні засади розробки й апробації комплексної програми подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності	
3.2.1. Опис мети, завдань та форм реалізації програми психологічного подолання особистісної безпорадності досліджуваних	142
3.2.2. Підготовка і проведення семінару з елементами тренінгу для викладачів щодо забезпечення психологічної підтримки подолання особистісної безпорадності студентів	152
3.2.3. Розробка й апробація психологічного тренінгу для студентів щодо подолання особистісної безпорадності	162
3.3. Аналіз результатів та оцінка ефективності комплексної програми подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів	184
Висновки до третього розділу.....	189
ВИСНОВКИ.....	193
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	197
ДОДАТКИ.....	227

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціокультурні зміни, що відбуваються в нашій країні, відкривають, з одного боку, необмежені можливості для самореалізації особистості, з іншого – вимагають від людини компетентності, відповідальності, готовності до самостійного вирішення проблем, не завжди при цьому забезпечуючи її соціальний захист. Достатньо поширеним явищем, з яким стикається сучасна людина, є її безпорадність перед викликами життя. Проблема безпорадності торкається різноманітних сфер життєдіяльності особистості: навчання, політики, спорту, професійної діяльності, стосунків у сім'ї тощо, й часто стає причиною різних форм дезадаптивної поведінки (алкоголізм, наркоманія, суїцид).

Феномен завченої (набутої, придбаної, прищепленої) безпорадності, з огляду на важливість його розуміння й аналізу у контексті поведінкових проявів, соціальної активності, особистісного розвитку людини, активно вивчається зарубіжними психологами вже більше як півстоліття.

В західній психології дослідження завченої безпорадності проводились в межах класичного оперантного біхевіоризму (М. Селігман, С. Майер, Дж. Овермайер та ін.), в руслі когнітивно-біхевіорального (Л. Абрамсон, Л. Еллой, К. Двек, Г. Металскі, К. Петерсон, М. Селігман, Р. Соломон, Дж. Тісдейл, Д. Хірото, Х. Хекхаузен та ін.) й теоретико-атрибутивного підходів (Г. Келлі, Дж. Роттер, Р. де Чармс, Л. Фестінгер, Р. Нісбетт та ін.).

Російськими психологами завчена безпорадність вивчалася у взаємозв'язку з пошуковою активністю (В. Ротенберг і В. Аршавський), стильовими особливостями (М. Батурін), зовнішньою і внутрішньою мотивацією (Т. Гордєєва, І. Дев'ятовська), впевненістю, системою заохочень і покарань (В. Ромек). Найбільш розробленою і відомою є концепція особистісної безпорадності Д. Цирінг, розвиток якої здійснено в низці досліджень інших російських авторів, які вивчали зв'язок безпорадності з комунікативною активністю (К. Забеліна), особливостями мотивації (К. Веденєєва), самостійністю

(Ю. Яковлєва), оптимізмом (Л. Рудіна), провідною активністю індивіда (О. Давидова) тощо.

Водночас, у вітчизняній психології феномен особистісної безпорадності до сьогодні ще мало досліджений. Частково аналізує відчуття безпорадності, причини його виникнення й формування С. Занюк; прояви завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС, досліджувала В. Горбунова; поняття прищепленої безпорадності у контексті депривації особистості розглядається у працях Я. Гошовського; про завчену безпорадність як одну із характеристик української нації згадує О. Колісник. Проте, і у зарубіжній, і у вітчизняній психології залишаються недостатньо вивченими прояви безпорадності в реальній діяльності та поведінці людини, що окреслює нові перспективи як теоретико-емпіричного вивчення цієї проблеми, так і розробки форм і методів психокорекційної роботи щодо профілактики та подолання особистісної безпорадності.

Таким чином, недостатня наукова вивченість, актуальність та соціальна значущість проблеми обумовили вибір теми дослідження: ***«Психологічні особливості подолання особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів».***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, здійснене в межах науково-дослідної теми «Методологія і практика дослідження особистості» та є складовою комплексної державної теми «Прояви особистісної безпорадності у поведінці та діяльності суб'єкта» (державний реєстраційний номер 0112U002156).

Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні вченої ради Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 6 від 02 лютого 2006 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації

наукових досліджень в галузі педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 8 від 25 жовтня 2011 р.).

Мета роботи полягає у теоретичному й емпіричному дослідженні психологічного змісту, структури та проявів особистісної безпорадності; розробці й апробації комплексної програми подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів.

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

- 1) на основі аналізу теоретичних та експериментальних досліджень феномену безпорадності у зарубіжній та вітчизняній психології охарактеризувати її психологічний зміст, структуру та специфіку взаємозв'язку з провідною діяльністю індивіда;
- 2) виявити рівень вираженості особистісної безпорадності студентів, здійснити порівняльний аналіз показників когнітивних, мотиваційних та емоційних характеристик у студентів з високим рівнем безпорадності та з високим рівнем самостійності;
- 3) емпірично дослідити прояви особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів; виявити особливості зв'язку сформованої особистісної безпорадності з мотивацією та успішністю навчальної діяльності;
- 4) на основі аналізу теоретико-методологічних підходів до проблеми подолання особистісної безпорадності й результатів емпіричного дослідження розробити й апробувати комплексну програму подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів.

Об'єкт дослідження – безпорадність як психологічний феномен.

Предмет дослідження – психологічні особливості подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали фундаментальні принципи суб'єктного підходу у вивченні особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Знаков, А. Осницький, З. Карпенко,

Г. Ложкін, С. Рубінштейн, В. Татенко, Т. Титаренко); положення про особистість як активного суб'єкта діяльності (Л. Анциферова, М. Боришевський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко та ін), про розвиток психіки в онтогенезі та особливості провідної діяльності у період зрілої юності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Максименко, Д. Фельдштейн та ін.); основні ідеї та напрацювання теорій завченої (Л. Абрамсон, К. Петерсон, А. Реан, М. Селігман, Дж. Тісдейл, Х. Хекхаузен, Д. Хірто та ін.) й особистісної безпорадності (М. Батурін, К. Веденєєва, О. Давидова, К. Забеліна, Л. Рудіна, Д. Цирінг, В. Шиповська та ін.). Розробка комплексної програми подолання особистісної безпорадності студентів здійснювалась на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін.) й теоретичних принципах особистісно-орієнтованого навчання (Г. Балл, І. Бех, І. Пасічник, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.).

Методи дослідження: Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи дослідження:

- *теоретичні* (аналіз, систематизація та узагальнення теоретичних та експериментальних досліджень феномену безпорадності);
- *емпіричні* (спостереження, експертне оцінювання, тестування – методика «Тест на оптимізм» Л. Рудіної, методика “Самооцінка емоційних станів”, методика оцінки рівня суб'єктивного контролю (РСК), 16-ти факторний опитувальник Кеттелла (16PF), методика «Оцінка рівня домагань» В. Горбачевського, опитувальник для вимірювання потреби у досягненні Ю. Орлова – для виявлення вираженості особистісної безпорадності студентів; методика «Мотивація навчання у вузі» Т. Ільїної, методика діагностики мотивації навчання й емоційного ставлення до навчання, заснована на опитувальнику Ч. Спілбергера) – для діагностики сформованості особистісної безпорадності та її проявів у навчальній діяльності студентів;
- *математико-статистичної обробки емпіричних даних* (знаходження

середніх величин, відсотковий, кластерний аналіз (для виділення груп досліджуваних з різним рівнем вираженості особистісної безпорадності); множинне порівняння середніх показників основних діагностичних критеріїв кластерної диференціації (для встановлення кластерних профілів); дискримінантний аналіз (для підтвердження результатів кластерного аналізу); критерій Крускала-Уоллеса (для встановлення міжгрупових відмінностей); факторний аналіз (для виявлення факторної структури особистісної безпорадності студентів); кореляційний аналіз (для встановлення взаємозв'язків показників особистісної безпорадності студентів з результативністю їх навчальної діяльності). Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows версія 13.0.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

- *вперше*: теоретично узагальнено поняття особистісної безпорадності й виявлено особливості її проявів у навчальній діяльності студентів; обґрунтовано структуру (когнітивний, мотиваційний та емоційний компоненти) й діагностичні критерії особистісної безпорадності студентів (песимістичний атрибутивний стиль, низька самооцінка, концентрація на переживанні негативних емоційних станів, низька інтернальність та мотивація досягнення); розроблено комплексну програму подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів, у якій враховано взаємодію зовнішніх, середовищних чинників та внутрішніх ресурсів особистості;
- *удосконалено*: наукові уявлення про вплив безпорадності на провідну діяльність індивіда, зокрема емпірично виявлено зв'язок безпорадності з показниками мотивації та успішності навчальної діяльності студентів;
- *дістали подальшого розвитку*: положення про інтегративний зміст поняття безпорадності й необхідність застосування комплексного підходу до її подолання у навчальній діяльності студентів.

Практичне значення одержаних результатів дисертаційного дослідження полягає в тому, що його основні положення можуть успішно використовуватися в практичній роботі викладачів та психологічних служб вищих навчальних закладів; при викладанні навчальних дисциплін “Загальна психологія”, “Психологія особистості”, “Вікова та педагогічна психологія”, “Психологія праці”, “Психічні стани”. Розроблена та апробована комплексна програма щодо специфіки особистісно-орієнтованого педагогічного впливу при подоланні особистісної безпорадності студентів може реалізовуватись у системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів.

Результати дослідження **впроваджено** у навчальну та науково-методичну роботу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/282 від 31.01.2013 р.), Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна» (довідка № 8/1 від 30.01.2013 р.), Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 75/02-13 від 30.01.2013 р.).

Особистий внесок здобувача. Розроблені наукові положення і отримані емпіричні дані є самостійним внеском автора у дослідження проблеми подолання особистісної безпорадності студентів. У статтях, написаних у співавторстві, внесок здобувача полягає у визначенні психологічного змісту та характеристиці структури особистісної безпорадності, здійсненні аналізу проявів сформованої безпорадності у навчальній діяльності студентів. Розробки та ідеї співавтора у дисертації не використовувалися.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації відображені у публікаціях автора, доповідалися й обговорювалися на розширених засіданнях кафедри загальної та соціальної психології, професорській раді Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Результати роботи доповідалися автором на міжнародних науково-практичних конференціях: «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Луцьк, 2011, 2012, 2013), «Актуальні проблеми педагогіки та

психології» (Львів, 2011), «Психолого-педагогічні проблеми в освітньому просторі» (Харків, 2011), «Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2011), «Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи» (Львів, 2011), «Людина в сучасному суспільстві: психологічна допомога та супровід» (Луганськ, 2011), «Цивілізаційні виклики і сучасна суспільно-гуманітарна освіта» (Луцьк, 2011), «Освіта і культура як запорука сталого демократичного розвитку суспільства» (Київ-Луцьк-Рівне, 2012), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2012).

Публікації: Зміст та результати дослідження викладено у 13 публікаціях, з яких 6 статей – у провідних виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, 7 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура і обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 286 найменувань, у тому числі 35 іноземними мовами, 6 додатків. Робота містить 5 рисунків і 21 таблицю. Основний текст дисертації викладено на 196 сторінках. Повний обсяг роботи – 286 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Поняття безпорадності та основні напрями його дослідження у зарубіжній і вітчизняній психології

Феномен безпорадності (завченої, особистісної) вже більше як півстоліття активно вивчається західними (переважно у США), російськими та українськими психологами з огляду на важливість його розуміння й аналізу у контексті поведінкових проявів, соціальної активності, особистісного розвитку людини.

Теорія завченої (навченої, набутої, придбаної, прищепленої) безпорадності (*learned helplessness*, англ.; *выученная беспомощность*, рос.) як в біхевіористському, так і в когнітивному варіанті розглядає цей психологічний феномен як стан, який виникає в якості реакції на негативні, травмуючі події. Так, в «Психологічному енциклопедичному словнику» (автор М. Єнікеєв) вказується: «Завчена безпорадність – стан тривалої пасивності в окремих ситуаціях, що виникає в результаті систематичних невдач, непереборних перешкод; має тенденцію до генералізації – поширення на суміжні види діяльності» [78, с.70]. Про «... стан безпорадності як феномен в галузі реактивної депресії і виконання людиною різноманітних завдань...» вказується в «Психологічній енциклопедії» під редакцією Р. Корсіні та А. Ауербаха [176, с.108-109], В. Жмуров у «Великій енциклопедії по психіатрії» дає визначення набутої безпорадності «... як стану безпорадності, викликаного несприятливими ситуаціями, які не можна попередити і подолати» [80].

Вивчення цього феномену в українській психології є епізодичним, «згадуваним» [2; 28; 56; 61; 73; 86; 87; 111; 147; 220; 224], або стосується лише окремих аспектів психічних проявів особистості [57; 108]. Це відображається, зокрема, і в термінологічній «плутанині», неточності у

використанні цього поняття: перекладу його як «завчена безпорадність» [57; 147], «набута» безпорадність [2; 56; 87], «навчена» безпорадність [152], «вивчена» безпорадність [2; 73] «прищеплена» безпорадність [61; 108]. Розглянемо зміст цих понять за «Словником української мови»:

- **«завчений»**, рідше заучений, а, е, (дієпр. пас. мин. ч. до завчити, заучити) розглядається як: 1. Звичний, засвоєний; 2. Удаваний, нещирий [202, с. 63];

- **«набутий»**, а, е (дієпр. пас. мин. ч., до набути): I.1 Ставати власником кого-, чого-небудь, діставати, здобувати кого-, що-небудь. 2 Набирати чого-небудь, здобувати щось (про ознаку, якість і т. ін.) [203, с. 20-22];

- **«навчений»**, **«научений»**, а, е (дієпр. пас. мин. ч., до навчити, научити): I.1. Передавати кому-небудь знання, уміння, досвід; 2. Давати поради, вказівки; наставляти. II.1. Навчений досвідом чого – який набув знань, навиків у житті, на практиці. 2. Навчений гірким досвідом – який набув знань, навиків і т. ін. на основі пережитого [203, с. 43-44];

- **«прищеплений»**, а, е (дієпр. пас. мин. ч., до прищепити): 1. Уводити в організм який-небудь препарат шляхом уколу; 2. Пересаджувати пагін або бруньку однієї рослини на тканину іншої з метою надання останній тих чи інших властивостей. 3. (перен.) виховувати в кого-небудь певні навички, почуття, риси характеру і т. ін. [204, с. 105].

Отже, аналіз семантичного змісту понять, які використовуються в українській психології в якості термінологічного відповідника англійського *«learned helplessness»* та російського *«выученная беспомощность»*, свідчить про дещо різне тлумачення цього феномену й, відповідно, певне підсилення й виділення в ньому окремих аспектів (напр., у значенні **«набутий»** – отримання, здобування певних якостей, ознак; **«навчений»** – набуття знань, навиків на основі практичного досвіду). У понятті **«прищеплений»** підкреслюється роль зовнішніх щодо особистості впливів, навмисного розвитку, або виховання певних навичок, рис характеру. На наш погляд, саме

поняття «завчена» порівняно з іншими повніше відображає психологічний зміст феномену безпорадності, характеризуючи те, що особистість може у процесі життєдіяльності «завчити», «засвоїти» (під дією зовнішніх і внутрішніх чинників) певний тип мислення, сприймання, способи реагування, поведінки тощо.

У західній психології дослідження психологічного феномену завченої безпорадності здійснювалося, в основному, у двох напрямках:

- дослідження психології завченої безпорадності у тварин (С. Майєр, Дж. Овермайєр, М. Селігман, Р. Соломон та інші) [278; 284];
- дослідження психології безпорадності у людей як в лабораторних умовах, так і в реальному житті (Л. Абрамсон, К. Петерсон, М. Селігман, Дж. Тісдейл, Д. Хірто та інші) [253; 264; 279; 285].

При дослідженні феномену завченої безпорадності у людини особлива увага приділяється її зв'язку з життєвими подіями (К. Петерсон, М. Селігман, та інші) [279; 285], зв'язку завченої безпорадності та депресії (Л. Абрамсон, Л. Еллой, С. Майєр, М. Селігман) [252; 285], генералізації з однієї сфери на інші (Л. Абрамсон, Л. Еллой, К. Петерсон, М. Селігман, Д. Хірто та інші) [255; 264], вивчаються підходи до корекції і профілактики завченої безпорадності (Дж. Гілхам, К. Двек, К. Рейвіч, Н. Репуччі, М. Селігман, Х. Хекхаузен та інші) [225; 259; 262].

Відомий американський психолог Мартін Селігман, автор теорії завченої безпорадності, визначає безпорадність як психологічний стан, який виникає внаслідок реакції на невідконтрольні, переважно неприємні події і проявляється в негативному очікуванні майбутніх подій і результатів діяльності [285].

Водночас, експериментальні підходи до виявлення завченої безпорадності мають давню традицію. Ще в 30-х роках ХХ століття в Росії у лабораторії всесвітньовідомого фізіолога Івана Петровича Павлова вдалося викликати експериментальні неврози (функціональні розлади діяльності центральної нервової системи) у собак, використовуючи перенапруження

нервових процесів, що досягалося шляхом зміни характеру, сили й тривалості умовних подразників [161]. Вченим була експериментально доведена можливість формування невротичних станів у тварин в лабораторних умовах. Також, виникло припущення, що різноманітні особливості поведінки тварин є результатом нау́чіння. Перші описи такого стану, який пізніше отримав назву завченої безпорадності, було викладено І. Павловим у збірнику «Двадцятирічний досвід об'єктивного вивчення вищої нервової діяльності (поведінки) тварин» [161].

На основі експериментів І. Павлова, Б. Скіннер у своїх дослідженнях довів, що особливості поведінкових та емоційних реакцій людини на події залежать від законів обумовленого й оперантного нау́чіння. Подібний до завченої безпорадності феномен депресії трактувався як один із можливих варіантів непідкріплення необхідних соціальних навиків у період соціалізації [227].

Почуття невпевненості та безпорадності (відсутності контролю над ситуацією) досить часто згадуються в клінічній літературі. Невпевненість тісно пов'язана з почуттям безпорадності і безсилля: невідома небезпека створює ситуацію, коли діяльність не може бути спрямована ні на яку визначену мету, в результаті чого розум паралізується і виникає відчуття безпорадності [165].

Поняття безпорадності також загадується у працях відомого психоаналітика Ролло Мея. Почуття невпевненості і безпорадності перед лицем небезпеки він називає специфічними характеристиками тривоги [165].

Початки вивчення та подальший розвиток теорія завченої безпорадності отримала у зарубіжній психології, спочатку в межах біхевіоризму (С. Майєр, Дж. Овермайєр, М. Селігман та інші) [278; 284], а потім в руслі когнітивної психології (Л. Абрамсон, Л. Еллой, К. Вон Бейєр, К. Двек, Г. Металські, К. Петерсон, М. Селігман, Р. Соломон, Дж. Тісдейл, Д. Хірто, Х. Хекхаузен та інші) [225; 252; 253; 255; 259; 264; 280].

Вперше феномен завченої безпорадності був системно описаний дослідниками Пенсільванського університету Дж. Овермайером, М. Селігманом, П. Соломоном, С. Майєром [278; 284]. Відомі у психології «тріадні експерименти» М. Селігмана з собаками були продовжені в експериментах з людьми й зібрані свідчення того, що подібні процеси формування безпорадності можна спостерігати і у людей. Спочатку експерименти з людьми проводилися подібно до експериментів з тваринами, але ефект формування безпорадності був незначним. Суттєвий ефект вдалося отримати молодому американському психологу Дональду Хірто у 1971 році. В одному з експериментів на групу досліджуваних (студентів) він впливав сильним неприємним звуком, вимкнути який було майже неможливо, і виявив, що люди, котрим попередньо часто давали складні завдання, формуючи в них почуття безпорадності, були після такого «досвіду невдач» менш активними, менше прагнули знайти вихід із складної ситуації (хоча без такого попереднього «тренування» (научіння) вони досить легко долали труднощі) [86].

Окрім непідконтрольності ситуації та впливу минулого досвіду невдач Хірто вдалося виділити ще два фактори, які сприяють формуванню безпорадності. Першим було введення перед тестовим досвідом додаткової інструкції, яка вказувала на залежність контролю над звуком або від випадку, або від здібностей досліджуваних. Другим значущим чинником виявилися індивідуальні відмінності за шкалою внутрішнього/зовнішнього локусу контролю: у досліджуваних із зовнішнім локусом контролю процес засвоєння знань відбувався повільніше [225]. Всі три чинники впливали на уповільнення научінню уникнення неприємної події, знижували пошукову активність та разом формували почуття безпорадності.

У 1982 році Американська психологічна асоціація присудила премію Лін Абрамсон за подальший розвиток теорії завченої безпорадності. Щоб уникнути недоліків попередньої теорії, Л. Абрамсон, М. Селігман та Дж. Тісдейл [253] включили до нової версії індивідуальні причинні атрибуції

реальних негативних подій, опираючись на праці Х. Хекхаузена [225], який виділяє два види атрибуцій: атрибуції мотивації або інтенцій, через яких здійснюються дії й атрибуції, які пояснюють ситуації, події, результати.

Отже, проаналізована теорія завченої безпорадності, сформульована М. Селігманом і його колегами, розглядає причини пасивної поведінки, пов'язаної з досвідом невдач та специфікою атрибуції. Ознаками такого стану є когнітивний, емоційний та мотиваційний дефіцити, які виражаються в гальмуванні спроб активного втручання в ситуацію, припиненні дій, що можуть щось змінити (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Процес виникнення завченої безпорадності

Таким чином, М. Селігман виділяє три «дефіцити безпорадності»: мотиваційний, когнітивний, емоційний. Мотиваційний дефіцит проявляється у зниженні спроб активного втручання в ситуацію. Когнітивний – у

складності наuczіння тому, що в аналогічній ситуації (підконтрольній суб'єкту) дія може виявитися цілком ефективною. Емоційний дефіцит проявляється у виникаючому внаслідок безплідності власних дій подавленому і навіть депресивному стані [225].

Продовженням розвитку теорії безпорадності є теорія депресії як безнадійності (Л. Абрамсон, Л. Еллой, Г. Металскі) [252; 253]. У ній центральна роль відводиться безнадійності, яка виникає внаслідок песимістичного атрибутивного стилю й негативного травмуючого досвіду. Безнадійність містить в собі безпорадність (наприклад, нездатність контролювати як позитивні, так і негативні наслідки) й очікування того, що негативні наслідки обов'язково будуть [227].

У психологічних дослідженнях доведено, що безпорадність впливає на те, як людина сприймає навколишній світ, які цілі ставить перед собою та яким чином прагне їх досягти. Від міри сформованості безпорадності в особистості залежить не тільки успіх у житті, але й здоров'я. М. Селігманом та його співробітниками спочатку в експериментах над тваринами, а потім і на людях було встановлено, що безпорадність впливає на здатність організму протистояти хворобам та на активність імунної системи людини [186].

Водночас, велика кількість досліджень феномену завченої безпорадності демонструє, що вона має здатність поширюватися на більш широкий спектр дій, окрім тієї, яка спричинила формування безпорадності, тобто, має здатність до генералізації (Д. Хірто, М. Селігман) [264]. Окрім цього, численні дослідження показали, що формування безпорадності може відбуватися навіть тоді, коли людина просто спостерігає зразки безпорадної поведінки. Люди швидше здаються, коли вони бачать подібність між собою і моделлю, яка демонструє безпорадну поведінку, порівняно з ситуаціями, коли у них перед очима є приклад успішних дій, або коли модель безпорадна, але спостерігачі вважають себе компетентнішими, ніж вона [165].

Наприкінці ХХ століття феномен завченої безпорадності отримав широке висвітлення в різноманітних галузях наук: педагогіці, медицині,

біології, соціології, філософії, праві тощо [46; 103; 143; 156; 205; 219]. Російські й, частково, українські психологи Т. Бохан [33; 34; 35], Л. Бурлачук [38], Б. Вяткін [52; 53; 54], Ф. Василюк [43; 44], А. Дьомін [72], Я. Гошовський [61], Г. Залевський [85], С. Занюк [86], Б. Карвасарський [98; 99; 100], В. Лабунська [178], В. Мерлін [140; 141], М. Решетніков [180], Н. Тарабріна [212; 213], О. Прохоров [173; 174; 175], К. Шафранська [241] та інші розглядали явища, близькі до безпорадності (стрес, депресія, фрустрація, ригідність), які можуть бути і причиною, і наслідком безпорадності, і пов'язані з впливом на людину негативних подій та складних життєвих ситуацій, таких як інвалідність, безробіття, депривація тощо. На завчену безпорадність як одну із причин низької мотивації та результативності управлінської діяльності у системі державної служби вказує Л. Малімон [131; 132]. М. Батурін [20; 21] вивчав завчену безпорадність в контексті психології успіху та невдачі. Відомі дослідження В. Ротенберга, І. Коростельової, В. Аршавського [114; 115; 187; 188; 189; 190], які аналізували безпорадність у межах концепції пошукової активності й адаптації, В. Ромека [185; 186] – впевненості в собі, Є. Вахромова – компетентності [45], Т. Гордєєвої – оптимізму [59]. Атрибуцію та атрибутивні стилі досліджували М. Далгатов [65; 66; 67; 68; 69], Н. Магомедова [128], А. Муталимова [69; 148; 149], Л. Рудіна [194], Н. Тагаєва [69; 210; 211] та інші. Праці Г. Багандової [12; 13; 14] присвячені вивченню проблеми розвитку симптомокомплексу завченої безпорадності у підлітків-сиріт. Причини формування завченої безпорадності у дітей під впливом негативних подій висвітлено у роботах Д. Цирінг [228; 229; 233]. Е. Симанюк, І. Девятовська розглядають формування завченої безпорадності в особистості вчителя та її вплив на професійну діяльність [70; 71; 206; 207; 208; 209]. В. Кручинін [118] подає поняття завченої безпорадності в якості одного з предикторів мотивації досягнення. Причини безпорадної поведінки висвітлює А. Газізов [55]. Досліджуються підходи (недостатньо експериментально підтверджені) до профілактики та корекції проявів безпорадності (М. Батурін [22; 23; 24; 25], Т. Гордєєва [60],

І. Вибойщик [23], Н. Мельникова [139], В. Ромек [185], О. Науменко [156], Д. Цирінг [25; 237] та інші).

Інтерес до вивчення психологічного феномену безпорадності за кордоном зростає з кожним роком. У вітчизняній психології до недавнього часу проблема безпорадності практично не вивчалася. Тому існуючі праці вітчизняних спеціалістів-психологів свідчать про поверхневу розробку цієї теми. Так, частково аналізує стан безпорадності, причини його виникнення й формування С. Занюк [86], пов'язуючи це відчуття з поняттям особистісної причинності (Р. де Чармс), в основі якої лежить усвідомлення особистістю власної ефективності. Якщо особистість сприймає себе як «джерело» власної поведінки, то можна говорити про внутрішню мотивацію її активності й про внутрішній локус каузальності, тобто про особистісну причинність, а якщо особистість розглядає причини власної поведінки як зовнішні щодо неї, то активність такої особистості екстринсивно мотивована й це свідчить про зовнішній локус каузальності. Таким чином, розглядаючи завчену безпорадність як певну причинну схему, дослідник пропонує програму її зміни, тобто розвитку особистісної причинності індивіда [86].

Цікавими є, на наш погляд, дослідження В. Горбунової [57], яка аналізує прояви завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС. Результати цих досліджень свідчать, що суспільна опіка, яка є необхідною в плані оздоровлення, покращення харчування та побутових умов студентів-чорнобильців, певною мірою негативно впливає не лише на успішність їх навчальної діяльності, а й на особистісний розвиток, оскільки саме їм притаманний такий симптомокомплекс завченої безпорадності як редукція діяльнісного потенціалу, низька самокритичність, соціальна інфантильність, пасивність моральної сфери, що знижує ймовірність соціальних та особистісних досягнень [57].

Про прищеплену безпорадність як одну із причин дифузної ідентичності української нації говорить О. Колісник, вважаючи, що для

переборення прищепленої безпорадності потрібна духовна революція, або, інакше кажучи, перебудова «взірцевої особистості українства» [108, с. 269].

Водночас, аналізуючи завчену (прищеплену, набуту) безпорадність, більшість зарубіжних дослідників виділяють ще одну її особливість – генералізацію завченої безпорадності на інші сфери діяльності, не пов'язані безпосередньо з травмуючим досвідом невідконтрольності подій (К. Двек і Н. Репуччі [259], М. Мікулінцер [272], Л. Эллой, К. Петерсон, Л. Абрамсон, М. Селігман [255]). Вчені зазначали, що навіть дуже нетривалого періоду неконтрольованості навколишнього світу досить для того, щоб ситуативне відчуття безпорадності переросло у стійку особистісну властивість, тобто безпорадність почала жити ніби своїм власним життям і впливати на поведінку людини.

У своїй книзі «Helplessness: On depression, development, and death» М. Селігман відмітив: «Деякі люди більшою мірою піддаються депресії, ніж інші. Для деяких щасливчиків відчуття безпорадності і стан депресії наступає тільки після виникнення труднощів, які повторюються і спричиняють страждання. Для інших найменша невдача дасть початок депресії; для них депресія дещо більше, ніж стан, це *особистісна характеристика*. Що робить людину настільки готовою відчувати безпорадність і опинятися в пригніченому стані? У досвіді, отриманому в дитинстві, підлітковому віці найбільш ймовірно знайти основу безпорадності» [285, с. 132-133].

Підхід до розуміння завченої безпорадності як стійкої особистісної властивості спричинив цілу низку досліджень (переважно у російській психології), зумовлених орієнтацією теоретико-методологічного вивчення особистості як суб'єкта, здатного вирішувати складні проблеми, реалізуючи свою суб'єктність (С. Рубінштейн [191], К. Абульханова-Славська [1; 3], А. Брушлінський [1; 36], В. Знаков [90; 91], О. Сергієнко [198; 199] та інші).

В межах цього підходу відмічається необхідність розгляду людини як суб'єкта буття, який взаємодіє зі світом (С. Рубінштейн [191]), підкреслюється важливість внутрішньої детермінації особистості

(К. Абульханова-Славська [1], А. Брушлінський [36] та інші), осмислюються категорії психології суб'єкта (В. Знаков [90; 91]), критерії та рівні розвитку суб'єктності (А. Осницький [159], О. Сергієнко [198; 199], В. Слободчиков [201] та інші). Суб'єктний підхід у сучасних психологічних дослідженнях має пріоритетне значення. Категорія суб'єкта набуває статусу методологічного принципу і одночасно є предметом вивчення (К. Абульханова-Славська [1], Л. Анциферова [11], В. Барабанщиков [19], А. Журавльов [81], В. Дружинін [75], В. Петровський [168; 169], А. Осницький [159], А. Брушлінський [36], В. Знаков [90; 91], О. Сергієнко [198; 199] та інші).

Суб'єктний вимір вивчення особистості як суб'єкта власної діяльності, творчості, вибору, вчинку пропонується у працях В. Татенка [214; 215]. В концепції особистісної світопобудови Т. Титаренко ця проблематика позиціонується як власне «світотворення». Людина створює свій світ сама, навіть не усвідомлюючи себе будівничим власного Всесвіту [218]. Як зазначає З. Карпенко, людина може розвиватись у якості суб'єкта до свідомого діяча і є здатною цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ згідно зі своїми власними законами [102]. На думку Г. Ложкіна, суб'єкт може виступати як спосіб розуміння людиною самої себе в одному з екзистенційних модусів і пов'язаний із поняттям „автор”. Цей термін, вважає науковець, висвітлює людину не стільки в ролі виконавця, скільки як пристрасного „сценариста” своїх дій, якому притаманна активна позиція і цілеспрямованість [124].

З позицій суб'єктного підходу сформульована концепція особистісної безпорадності Д. Цирінг [230], в якій з особистісною безпорадністю пов'язаний низький рівень суб'єктності, у той час як високий рівень пов'язаний з протилежним явищем – самостійністю.

Розвиваючи теорію завченої безпорадності, М. Батурін й Д. Цирінг виділяють два її види: ситуативну й особистісну (термін «особистісна безпорадність» вперше був запропонований у 2001 році) [229]. В основі ситуативної безпорадності лежить стан, який розвивається в конкретній

ситуації і є тимчасовою реакцією на травмуючі невідконтрольні особистості події [20]. Цей вид безпорадності може виникати в будь-якої людини і залежить від інтенсивності (величини) невдачі (або серії невдач) або негативних подій [21]. Другим фактором, який сприяє виникненню ситуативної безпорадності є адаптивність людини до невдач (поріг толерантності). Ймовірність виникнення стану безпорадності з'являється при високій інтенсивності негативної події чи невдачі, та низькій толерантності до них. Розвитку проявів ситуативної безпорадності у суб'єкта сприяють: атрибуції причин негативних подій, негативна оцінка власних дій і досягнутого результату та прагнення до уникнення невдачі, що призводить до відмови від нових спроб вирішити ситуацію, бездіяльності і апатії. М. Батурін вказує на те, що включення людиною механізмів несвідомої і свідомої саморегуляції сприяє подоланню проявів ситуативної безпорадності [231].

Особистісну безпорадність М. Батурін визначає як поєднання стійких (особистісних) стильових особливостей: оцінювання, атрибуції та спонукання. При особистісній безпорадності стиль оцінювання характеризується поєднанням полярності оцінок, ригідності оцінювання та оцінності. Для атрибутивного стилю характерним є поєднання постійності, генералізації та персоналізації атрибутування причин при невдачі і протилежних за змістом параметрів в ситуації успіху. Поєднання прагнення до розрядки напруги, уникнення негативних переживань та екстратенсивної мотивації є характерним для стилю спонукань особи з особистісною безпорадністю. Окрім того, поява ознак особистісної безпорадності у людини, починаючи з раннього дитинства, пов'язана з глобальним ставленням особистості до світу і до себе. Під його впливом відбувається закріплення та інтеграція відповідних стильових властивостей [229].

За визначенням Д. Цирінг, особистісна безпорадність є стійким специфічним утворенням особистісного рівня, яке включає сукупність особистісних властивостей у поєднанні з песимістичним атрибутивним

стилем, невротичними симптомами й певними поведінковими особливостями [237].

Симптомокомплекс особистісної безпорадності проявляється у замкнутості, емоційній нестійкості, збудливості, боязкості, схильності до почуття провини, фрустрації, більш низькій самооцінці й рівні домагань, відсутності захопленості якою-небудь справою, байдужості, пасивності [229; 231]. Особистісна безпорадність починає формуватися ще в дитинстві під впливом різноманітних факторів: в результаті порушень в системі виховання дитини, спостережень за поведінкою батьків (у яких сформована безпорадність), травмуючих подій тощо.

В своїх роботах Д. Цирінг вперше піднімає питання про структуру, природу, передумови формування особистісної безпорадності, описує її симптомокомплекс, прояви в діяльності і поведінці суб'єкта, досліджує індивідуальні особливості осіб з проявами особистісної безпорадності та з проявами протилежного їй феномену – самостійності.

Згідно концепції Д. Цирінг, особистісна безпорадність є системною характеристикою суб'єкта, що виражається в поєднанні певних особистісних властивостей, які виникають в результаті взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов (системи взаємовідносин, досвіду непідконтрольних травмуючих подій тощо), визначається низьким рівнем суб'єктності, тобто низькою здатністю людини перетворювати дійсність, визначати мету і досягати її, переборюючи різні життєві труднощі [230]. У життєдіяльності людини особистісна безпорадність проявляється пасивністю поведінки, нездатністю використовувати наявні можливості для бажаного перетворення ситуації, труднощами у взаємовідносинах з оточуючими.

Таким чином, особистісна безпорадність як системна характеристика, регулює поведінку людини, її сприйняття, ставлення до дійсності, діяльності, обумовлюючи зниження її успішності [230].

В руслі концепції особистісної безпорадності існує низка напрямів з дослідження даного феномену, що свідчить про його багатоаспектність.

Зокрема, розглядаються соціально-психологічні особливості особистісної безпорадності і самостійності (К. Забеліна [82; 83; 84], Ю. Мухаметова [233], Д. Цирінг [230; 231; 233] і інші), вивчаються фактори, що детермінують формування особистісної безпорадності, в тому числі стилі виховання в родині та травмуючі події (С. Сальєва, Д. Цирінг [230]), досліджується структура (зокрема її мотиваційний компонент на різних вікових етапах) та психологічний зміст особистісної безпорадності (К. Веденєєва [47; 48; 49; 50], Д. Цирінг [236]), розкриваються гендерні особливості безпорадності (Д. Цирінг [234]), розглядається взаємозв'язок особистісної безпорадності та правосвідомості (О. Зеніна, В. Краснік [89; 116; 117]), вивчаються прояви особистісної безпорадності в складних життєвих ситуаціях (в ситуації ускладненої вагітності та в ситуації після розлучення) (В. Шиповська [243; 244; 245]), досліджуються функціональні взаємовідносини безпорадності і активності в структурі інтегральної індивідуальності молодших школярів (О. Давидова [62; 63; 64]), розглядаються професійні деструкції спеціалістів-психологів (В. Бозаджиєв [32]) та співробітників кримінально-виконавчих служб (Є. Євстафеева [76; 77]). Багато праць присвячені дослідженням феноменів, протилежних особистісній безпорадності – самостійності (Д. Цирінг [230; 232] і Ю. Яковлева [250; 251]) та оптимізму (Т. Гордеєва [58; 59; 60], О. Перова [167], С. Еніколопов [79; 167], Л. Рудіна [194; 195]).

За даними досліджень Д. Цирінг, особистісна безпорадність має чотирикомпонентну структуру. Окрім вже згаданих мотиваційного, когнітивного та емоційного, вона відносить до структури безпорадності ще й вольовий компонент, який включає в себе: безініціативність, нерішучість, низьку сформованість таких якостей особистості, як організованість, наполегливість, витримка. На думку дослідниці, мотиваційний компонент характеризується екстернальним локусом контролю, мотивацією уникнення невдач, низькою самооцінкою та рівнем домагань. Емоційний компонент проявляється в схильності особистості до почуття провини, замкнутості, байдужості, ранимості, збудливості, тривожності, депресивності. Когнітивна

складова безпорадності включає в себе песимістичний атрибутивний стиль, ригідність мислення, низький рівень креативності та дивергентної продуктивності [230; 236]. Потрібно відзначити, що мотиваційний, емоційний та когнітивний «дефіцити завченої безпорадності» подібні у тварин і у людей, тоді як вольовий компонент характерний тільки для людини.

Можна також припустити, що структура безпорадності не є стійкою й змінюється відповідно до вікових особливостей психічного розвитку людини. У дітей провідним структурним компонентом безпорадності є емоційний, у підлітків – когнітивний [230]. У зрілому віці, очевидно, більшого значення набуває вольовий компонент.

К. Забеліна, досліджуючи структуру безпорадності та її взаємозв'язок з властивостями інтегральної індивідуальності і ведучої активності підлітків [82; 83; 84], приходить до висновку, що безпорадність є цілісною (інтегративною) властивістю в структурі індивідуальності, обумовленою симптокомплексом різнорівневих властивостей. Дослідниця виділяє психологічні детермінанти безпорадності або стійкості до неї в структурі інтегральної індивідуальності. Це властивості психодинамічного рівня (нейротизм), нейродинамічного рівня (сила – слабкість нервових процесів), особистісного рівня (емоційна стійкість - нестійкість), соціально-психологічного рівня (соціометричний статус). Для підлітків з сформованою безпорадністю на нейродинамічному та психодинамічному рівнях властиві – відносна слабкість, невірноваженість та низька гнучкість нервової системи, високий рівень нейротизму та інтроверсії. Серед особистісних властивостей, які характеризують підлітків з безпорадністю, можна назвати емоційну нестійкість (фактор С-), сором'язливість і нерішучість у спілкуванні (фактор Н -), підвищена чутливість до ситуації загрози, схильність хворобливо і довго переживати розчарування (фактор D+). Підлітки з ознаками безпорадності характеризуються низьким емоційним та діловим соціальним статусом в групі. Для безпорадних підлітків характерними є такі її зовнішні прояви: байдужість до оточуючих та до змін ситуації, низька зацікавленість справами

колективу, пасивність у спілкуванні з однолітками та дорослими, безініціативність та низька активність у навчальній діяльності, відсутність яскраво виражених інтересів (хоббі). [82].

В. Шиповська [243; 244; 245] уточнює поняття особистісної безпорадності, вказуючи, що безпорадність – це багатокомпонентна особистісна властивість, стійка тенденція до переоцінки розходжень особистісних ресурсів і вимог ситуації, що суб'єктивно оцінюється як невідконтрольна, появи якої можуть мати специфічні риси, обумовлені наявністю складної ситуації. Безпорадність виражається в різкому зниженні адекватної і продуктивної активності людини, в утрудненому орієнтуванні і неадекватному осмисленні складних подій, що виникають, дезінтеграції, неможливості вироблення адекватних стратегій, аж до відмови від дій по переборенню складної ситуації [243; 244].

На думку дослідниці, безпорадність як багатокомпонентне утворення феноменологічно проявляється в шести компонентах: 1) поведінковий компонент, який виражається в утрудненому орієнтуванні в непередбачуваних і мінливих складних ситуаціях, уникненні соціальних контактів, пов'язаний з пасивністю, інертністю, астеничною поведінкою, залежністю від оточення і включає в себе деякий специфічний компонент – неприйняття інших, ніби відповідальних за невдачі; 2) когнітивний компонент – виражається в складнощах осмислення ситуації, переробки інформації, аж до нездатності приймати адекватні рішення для розв'язання проблеми, служить інтегральним показником стресу, дезінтеграції і дезадаптивності особистості і обумовлений суперечливими тенденціями – від незадоволеності найближчим соціальним оточенням і залежності від нього, до бажання контролювати інших чи себе, або вибудовувати ілюзорні когнітивні комбінації для виправдання власних вчинків при проблемах у взаєминах; 3) афективний компонент виражається в тривожності (аж до розгубленості) і песимізмі (аж до депресивних проявів), пов'язаний з емоційним реагуванням на стрес, відволіканням і з самооцінкою; в його

симптоматику входить емоційна незрілість, марнославство і нещирість, прагнення до новизни, успіху та привертання уваги будь-якою ціною; 4) компонент захисного емоційного відсторонення (ескапізм) включає в себе недовіру, байдужість, відстороненість від діяльності і від взаємодії; 5) компонент перенапруги, пов'язаний з нереалізованими претензіями, ущемленим самолюбством, психастенією, емоційним вигоранням і обумовлений прийняттям відповідальності на себе, зарядженістю на дію; 6) компонент розгубленості характеризується нервозністю, нетерплячістю, недовірою, залежністю, соматизацією проблем, безвідповідальністю, ураженою гордістю [243].

В. Шиповська вказує на виявлені внутрішні і зовнішні умови виникнення безпорадності: до внутрішніх відноситься – низька самооцінка, висока тривожність, підвищений рівень невротизації особистості, використання непродуктивних копінг-стратегій; до зовнішніх – складні ситуації, які характеризуються високою стресовою дією, несприятливою зміною особистісного статусу, а також суттєвою невизначеністю наслідків у поєднанні з браком особистісних ресурсів та відсутністю досвіду [244].

Отже, особистісна безпорадність є динамічним особистісним утворенням, що розвивається внаслідок накопичення багатьох реакцій на негативні впливи ситуацій. Вона не може розглядатися в ролі первинного афекту, оскільки, як правило, слідує за страхом, тривогою, образою, розчаруванням. Феномен безпорадності тісно вплетений в картину життя і проявляється в релігії, політиці, навчанні, спорті, професійній діяльності тощо. Особистісну безпорадність правомірно розглядати у взаємозв'язку ситуативних і особистісних змінних, оскільки частіше безпорадність проявляється саме внаслідок складних, непередбачуваних і мінливих життєвих обставин та виражається в нездатності індивіда усвідомити, зрозуміти, зорієнтуватися і подолати ситуацію, що суб'єктивно оцінюється як складна і нестерпна. Вона характеризується порушенням існуючої структури інтеракції, що не дає змогу передбачати події, правильно оцінювати і

розуміти складні ситуації, а також неможливістю вироблення адекватних поведінкових стратегій (аж до відмови від дій, спрямованих на подолання цих ситуацій) і завжди супроводжується емоційним стражданням і соматизацією проблем. Її перебіг може мати латентний, замаскований вигляд, а також набувати відносної стійкості і виразності, тобто ставати своєрідним життєвим кредо, особистісною позицією, істотно впливаючи на життя людини, визначаючи її поведінку і долю [243].

Отже, можна стверджувати, що особистісна безпорадність як психологічний феномен – це багатокomпонентна особистісна властивість, стійка тенденція до переоцінки розбіжності особистісних ресурсів і вимог ситуації, що суб'єктивно оцінюється як непереборна і невідконтрольна, прояви якої можуть мати специфічні риси, зумовлені змістом складної ситуації [245].

1.2. Характеристика структурних компонентів особистісної безпорадності

1.2.1. Когнітивний компонент особистісної безпорадності

При вивченні детермінант формування особистісної безпорадності більшість дослідників звертаються до теорії каузальної атрибуції (від лат. *causa* – причина, лат. *attributio* – приписування), виділяючи песимістичний атрибутивний стиль як фактор ризику розвитку особистісної безпорадності.

За своєю категоріальною структурою та методологічною спрямованістю теорія каузальної атрибуції є теорією когнітивістської орієнтації, в яку асимільована, однак, і низка принципів біхевіоризму. Зародившись в руслі соціальної психології як проблема сприйняття людьми один одного в міжособистісних відносинах (Ф. Хайдер) [263], атрибутивна теорія знайшла потужну емпіричну та теоретичну підтримку в працях зарубіжних психологів (Г. Келлі, Дж. Роттер, Р. де Чармс, Л. Фестінгер,

Р. Нісбетт та інші) [222; 266; 267; 277]. Внаслідок багаторічних досліджень психологів-когнітивістів було доведено, що стилі пояснення причин вчинків, як позитивних, так і негативних, є невід'ємною частиною процесу мотивації і впливають на результати людської діяльності. Найбільш суттєвими в теорії каузальної атрибуції є теорія Ф. Хайдера, що пояснює процес міжособистісної атрибуції, і теорія Г. Келлі [266], що описує пошук причин поведінки.

Теорія каузальної атрибуції базується на таких консолідуючих тезах: 1) людина прагне до причинного пояснення значущих для неї фрагментів її власної поведінки і поведінки інших людей, 2) такі пояснення підпорядковані стійким закономірностям, 3) причинні пояснення істотно впливають на емоції і поведінку. Таким чином, теорія каузальної атрибуції на сучасному етапі є основою для пояснення широкого спектру соціально-психологічних феноменів, установок і поведінки як таких, що опосередковані каузальною атрибуцією.

Однією з найхарактерніших рис розвитку досліджень каузальної атрибуції, в якій знайшли відображення й інші параметри розвитку цього напрямку, є динаміка предмета досліджень і, відповідно, зміна уявлень про те, що розуміти під каузальною атрибуцією. Спочатку каузальна атрибуція розумілася і вивчалася як пояснення людиною причин поведінки інших людей. Потім, внаслідок включення самосприйняття у сферу вивчення соціальної перцепції, дослідження каузальної атрибуції поширилися на пояснення людиною причин її власної поведінки, і вона стала трактуватися як приписування причин людської поведінки загалом. Згодом у цю проблематику було включено пояснення людиною своїх внутрішніх станів, в тому числі фізіологічних процесів, і каузальна атрибуція характеризувалася як «базові процеси, включені в сприйняття людиною себе, інших людей і обставин» [256, с. 18], а не тільки причин поведінки.

Таким чином, сьогодні каузальна атрибуція розглядається як: 1) один із механізмів пізнання іншої людини [107]; 2) пояснення людиною причин

поведінки інших людей, власної поведінки, а також своїх внутрішніх станів, в тому числі фізіологічних процесів, тобто це базовий процес, включений у сприйняття людиною себе, інших людей і обставин [249]; 3) схильність до диспозиційних пояснень поведінки [94].

Основоположником досліджень атрибутивних процесів вважається Ф. Хайдер, який в 1958 році у своїй праці «Психологія міжособистісних відносин» [263] визначив основні категорії та принципи вивчення каузальної атрибуції. На думку дослідника, людина прагне до формування несуперечливої і гармонійної картини світу, в процесі чого у неї виробляється, за висловом Хайдера, «життєва психологія» як результат спроб пояснити для себе причини поведінки іншої людини і перш за все її мотиви. Ф. Хайдер зазначає, що люди пояснюють поведінку факторами, локалізованими всередині людини (внутрішня причина, напр., низькі здібності) або поза нею (зовнішня причина, напр., складність завдання). Таким чином, вчинки інших людей приписуються або їх диспозиціям (особистісним рисам), або ситуації. Характер пояснення в кожному окремому випадку визначається не тільки рівнем розвитку суб'єкта, його власними мотивами, але також необхідністю зберегти когнітивний баланс [263].

Повніший розвиток ця ідея отримала в роботах Г. Келлі [266], який виявив, що спроби зрозуміти причину поведінки іншої людини визначаються трьома критеріями: постійність поведінки (критерій сталості), ситуативність поведінки (критерій винятковості) і типовість (критерій консенсусу). Якщо в подібних обставинах людина поводить себе завжди однаково (постійна поведінка), якщо вона поводить себе так само і в інших ситуаціях (не відрізняється поведінка) і якщо в подібних ситуаціях так само поведуться лише окремі, деякі люди (незвична, нетипова поведінка), то ми схильні пояснювати поведінку внутрішніми чинниками. Навпаки, якщо людина в подібних ситуаціях поводить себе однаково (постійна поведінка), якщо в інших випадках вона веде себе інакше (відрізняється поведінка) і якщо в подібних ситуаціях таку ж поведінку демонструють більшість людей (звична,

традиційна поведінка), ми пояснюємо її дії зовнішніми причинами. Узагальнено вважається, що кожній людині притаманні деякі апріорні каузальні подання і каузальні очікування. Іншими словами, кожна людина володіє системою схем причинності, і щоразу пошук причин, що пояснюють свою і «чужу» поведінку, так чи інакше вписується в одну з таких існуючих схем. Репертуар каузальних схем, якими володіє кожна особистість, досить великий. Питання в тому, яка з каузальних схем включається в кожному конкретному випадку. «Каузальна схема» – це своєрідна загальна концепція певної людини про можливі взаємодії різних причин. Для упорядкування всіх можливих каузальних схем Келлі виділяє у своїх побудовах дві частини: «модель аналізу варіацій» і «схеми причинності» [266]. Модель аналізу варіацій описує структуру кожного акту каузальної атрибуції. Елементами цієї структури є ті ж самі елементи, які зазвичай описуються як елементи процесу міжособистісного сприйняття: суб'єкт, об'єкт і ситуація. Відповідно до цього приписування причин може здійснюватися за трьома лініями: причини можуть бути «адресовані» суб'єкту, об'єкту і ситуації. Для зручності зображення цих трьох напрямів атрибутивного процесу, які складають «каузальний простір» індивіда, Келлі пропонує використовувати куб, кожен вимір якого позначає певний напрям приписування причин. Приписування причин суб'єкту дії дає «особистісну атрибуцію», об'єкту дії – «стимульну атрибуцію», ситуації – «ситуативну атрибуцію». Досить поширеним варіантом є також змішаний тип «особистісно-стимульної атрибуції». Вибір переважаючого типу атрибуції обумовлений індивідуальними характеристиками суб'єкта сприйняття. Тобто можна говорити про тип особистості зі стимульною, ситуативною або особистісною атрибуцією.

Теорія каузальної атрибуції Г. Келлі зазнала критики щодо використання сумнівного трактування зовнішніх і внутрішніх факторів як строго альтернативних, занадто наївної концептуалізації когнітивних процесів, грубої аналогії між повсякденними міркуваннями та статистичними процедурами. Слід підкреслити, що дихотомія зовнішніх і внутрішніх

чинників є не тільки одним з центральних елементів теорії Г. Келлі, але і методичною основою більшості експериментальних досліджень. Розуміння зовнішніх і внутрішніх чинників детермінації поведінки як строго альтернативних обумовлено власне методологією західної соціальної психології. Внутрішні фактори асоціюються з індивідом, зовнішні фактори – з навколишнім соціальним контекстом.

Водночас, незважаючи на критику, теорії Ф. Хайдера [263] і Г. Келлі [266] продовжують залишатися найбільш впливовими теоріями каузальної атрибуції, а також визначати спрямованість експериментальних досліджень цього процесу і характер інтерпретації їх результатів.

Найбільш глобальним зміщенням акцентів у західній психології сьогодні є переорієнтація досліджень з самої каузальної атрибуції на її наслідки. Ця тенденція була підготовлена специфічним статусом каузальної атрибуції в системі соціально-психологічних процесів. Загальна логіка теорій когнітивістської орієнтації полягає в тому, що сприйняття соціальних об'єктів детермінує поведінку по відношенню до них. Результатом досліджень стало уявлення про те, що сприйняття соціальних об'єктів, яке визначає поведінку, детерміновано причинною інтерпретацією цих об'єктів. Відповідно, каузальна атрибуція почала розглядатися як процес, який опосередковує інші соціально-психологічні процеси та феномени, а закономірності причинної інтерпретації перетворилися в основу для пояснення різних аспектів соціально-психологічної реальності [275].

Водночас, каузальна атрибуція розглядається як фактор, який опосередковує зв'язок не тільки перцептивних феноменів з поведінковими, але і поведінкових феноменів між собою, що вплинуло на теорії біхевіористської орієнтації. Зокрема, механізм зв'язку агресії і фрустрації був переглянутий на основі визнання опосередкованості агресії поясненням причин фрустрації. Надалі основна увага почала приділятися не стільки інтерпретації різних соціально-психологічних феноменів на основі каузальної атрибуції, скільки вивченню конкретних наслідків різних типів причинного пояснення і

виявлення можливостей використання в практичній сфері опосередкованості сприйняття і поведінки каузальною атрибуцією. Це використання здійснюється у двох напрямках. По-перше, стиль каузальної атрибуції – схильність до певного типу причинної інтерпретації подій – розглядається як стійка особистісна характеристика, яка утворює одну з центральних структур особистості, що визначає загальний тип сприйняття подій і поведінки по відношенню до них. Оцінюється ця характеристика за допомогою опитувальника атрибутивного стилю (ASQ). Цей інструмент вважається валідним, надійним, що дає змогу передбачати сприйняття та поведінку особистості в різних ситуаціях [256]. Розробляються засоби цілеспрямованого психологічного впливу на особистість за допомогою інструментальних модифікацій атрибутивного стилю. По-друге, в межах загального атрибутивного стилю можлива певна варіативність в поясненні конкретних ситуацій. Цілеспрямований вплив на конкретні пояснення відкриває перспективи інструментальної зміни психологічного стану і поведінки особистості в цих ситуаціях.

Свій внесок у розвиток теорії атрибуції вніс Р. де Чармс, який у розробленій ним теорії «особистісної причинності» виділяє два типи людей: «люди-джерела» і «люди-пішаки». «Люди-джерела» прагнуть відчувати свою ефективність, бути джерелом змін у навколишньому світі. Це прагнення бути причиною власних дій є не який-небудь особливий мотив, а певний домінуючий принцип, який поширюється на різні мотиви. Вимоги оточення, очікування винагороди і можливі покарання, зовнішній тиск – все це може знижувати пережите самоствердження, аж до появи відчуття повної залежності (відчуття себе «пішаком»), тобто формування набутої (прищепленої) безпорадності [за 138; 225]

Таким чином, теорія безпорадності була уточнена з позицій теоретико-атрибутивного підходу, і тим самим переформульована [252]. Теоретико-атрибутивна версія не була спочатку спрямована на пояснення виникнення безпорадності під час спроб вирішити тренувальне завдання. Вважалося само

собою зрозумілим, що безпорадність виникає, і питання було лише в тому, якою мірою вона генералізується і поширюється на нове тестове завдання. Ця генералізація повинна залежати від трьох параметрів атрибуції: стабільності, глобальності і локалізації. Тип атрибуції (так званий атрибутивний стиль), що сприяє генералізації безпорадності на інші види діяльності, можна позначити як стабільно-глобально-внутрішній. Зрозуміло, що стабільна атрибуція повинна завжди сприяти генералізації в часі, а глобальна атрибуція – переносу на інші види діяльності. Внутрішня ж атрибуція повинна мати наслідки для самооцінки. Пояснення своєї неспроможності впоратися із завданням стабільними, глобальними і внутрішніми факторами уможливорює найбільш широку генералізацію безнадії й, відповідно, безпорадності.

Переформульована модель безпорадності викликала безліч атрибутивних досліджень, огляд яких представлений у праці К. Петерсона і М. Селігмана [279]. Численними способами було доведено, що генералізація безпорадності супроводжується глобальною та стабільною атрибуцією. При цьому мова йде не тільки про лабораторні дослідження, а й про польові експерименти й клінічний аналіз окремих випадків.

Отже, перегляд теорії завченої безпорадності, як уже згадувалося, заснований на включенні в неї індивідуальних причинних атрибуцій реальних поганих подій. Водночас, при вивченні атрибуцій важливо було визначити параметри причин, які приписуються явищам навколишньої дійсності. Дж. Роттер, як відомо, ввів параметр, який він назвав «локусом контролю». Він полягав у відмінності підконтрольності результатів своїх дій залежно від індивідуальної схильності до локалізації контролю зовні або в собі, тобто екстернальності та інтернальності. Згодом виявилось, що це розходження не відповідає критерію об'єктивності, оскільки існують внутрішні причини, контролювати які людина не може (наприклад, свої здібності), і є зовнішні причини, які людина може контролювати (наприклад, здійснюючи вплив на інших людей, від яких залежить розвиток ситуації).

Ф. Хайдер [263] виділив поряд з внутрішніми, особистісними, і зовнішніми, похідними з навколишнього світу, причинами ще один параметр атрибуції: стабільність (здібності) – варіативність (намір і старання). Р. Розенбаум запропонував стабільні і варіативні внутрішні причини розрізняти за параметром інтенції (керованості). З одного боку, стабільним поряд зі здібностями є ще і ставлення до діяльності загалом, що виявляється в старанні, старанності і лінії, але на відміну від здібностей вони є керованими (або підконтрольними суб'єкту). З іншого боку, мінливим є не тільки старання, але і функціональні стани (настрій, втома), проте тільки старання підконтрольне суб'єкту.

Таким чином, М. Селігман і Л. Абрамсон вводять параметр глобальності-специфічності, за яким можна робити висновок про те, чи переносить людина атрибуції щодо одного явища на інші. Пізніше Б. Вейнер об'єднав обидва параметри – локалізацію і стабільність – у чотиривимірну схему причин, яка до цих пір є основою для більшості досліджень проблеми атрибуції досягнень. Перший з названих параметрів характеризує те, у чому людина вбачає причини своїх успіхів і невдач: у самій собі або в незалежно від неї сформованих обставинах. Стабільність розглядається як сталість або стійкість дії відповідної причини. Різноманітні поєднання цих двох параметрів визначають таку класифікацію можливих причин успіхів і невдач:

1. Складність завдання (зовнішній, стійкий чинник успіху).
2. Старанність (внутрішній, мінливий чинник успіху).
3. Випадковий збіг обставин (зовнішній, нестійкий чинник успіху).
4. Здібності (внутрішній, стійкий чинник успіху).

Російський дослідник М. Батурін [20], порівнюючи концепції Б. Вейнера і М. Селігмана, описує додаткові умови, від яких залежить можливість їх застосування.

1. Б. Вейнер ґрунтується в своєму уявленні на експериментах, де досліджуваним пропонується виконання реальної діяльності, пов'язаної з досягненням результатів. М. Селігман як успішні або неуспішні розглядає

будь-які дії людини, навіть якщо вони не пов'язані з особистими цілями досягнення та не залежать від прикладених зусиль до досягнення результату.

2. Б. Вейнер розглядає атрибуцію в конкретній ситуації, з урахуванням усіх її особливостей. М. Селігман звертається в основному до життєвих ситуацій, розглядаючи або узагальнюючу атрибуцію ситуацій одного типу, або вже сформований стиль атрибуції.

3. Параметри атрибуції за Б. Вейнером включають тільки стабільність і локалізацію, а М. Селігман враховує поєднання трьох параметрів атрибуції (персоналізація, стійкість і генералізація).

В обох базових концепціях атрибуції видно, що індивідуальні особливості атрибуції враховуються у вигляді асиметрії атрибуції (Б.Вейнер) і стилю атрибуції (М.Селігман) [225].

Таким чином, переформульована теорія завченої безпорадності сконцентрована на трьох параметрах атрибуції позитивних і негативних подій:

- а) внутрішній – зовнішній (персоналізація);
- б) постійний – непостійний (стійкість);
- в) глобальний – частковий (генералізація).

Можливі різні поєднання зазначених параметрів атрибуції. Два з них отримали назви оптимістичного і песимістичного атрибутивного стилю. Людина, яка має оптимістичний атрибутивний стиль, вірить, що неприємності тимчасові, відбуваються тільки в одній сфері життя і причиною тому є зовнішні обставини, хороші ж події мають постійний характер, відбуваються в різних сферах життя і причиною тому є вона сама. Людина з песимістичним стилем атрибуції вважає, що неприємності будуть тривати вічно і відбуватимуться у всіх сферах життя, причому звинувачує в них вона себе, а все хороше, що відбувається, є тимчасовим, трапляється тільки в обмеженій сфері життя завдяки збігу обставин. Таким чином, відповідно до переформульованої теорії завченої безпорадності, люди, у яких виражений песимістичний атрибутивний стиль, стикаючись з поганими подіями у своєму

житті, демонструватимуть симптоми завченої безпорадності більшою мірою, ніж ті, хто характеризується оптимістичним атрибутивним стилем.

З цього опису легко зрозуміти, що згідно з уявленнями М. Селігмана, в основі оптимізму-песимізму лежать різні атрибутивні стилі, зміст кожного з них являє собою специфічне поєднання трьох, уже відзначених вище, параметрів атрибуції: стабільності, локалізації та глобальності.

Водночас, на думку М. Батуріна, психічні явища оптимізму і песимізму не вичерпуються когнітивними стилями усвідомлення причин своїх досягнень і поведінки. Він виділяє три рівні оцінних явищ, орієнтованих на себе і на зовнішній світ: процесуальний рівень, інтегрально-стійкий і особистісний [24; 26]. Виходячи з такого розуміння оцінних явищ, він вказує на те, що оптимізм і песимізм, що розглядаються прихильниками атрибутивної теорії як когнітивні утворення стійкого індивідуального стилю атрибуції, відносяться до явищ другого рівня – інтегральних утворень когнітивної природи, тоді як сам М. Батурін вважає, що оптимізм і песимізм є феноменами більш високого особистісного рівня, котрі характеризують крайні полюси глобального ставлення людини до зовнішнього світу, і відносяться до вищого рівня системи оцінних явищ [20].

Теорія атрибуції визнає важливість ситуативних факторів у формуванні причинних атрибуцій [266; 267]. Наприклад, коли подія оцінюється позитивно і / або вона не узгоджується з соціальними нормами, люди схильні атрибутувати її до більш особистих факторів. Коли подія узгоджується з минулими подіями, існує сильна тенденція атрибутувати її до причин, які зберігаються протягом часу [274].

Л. Еллой та Н. Табакнік [254], Г. Металскі і Л. Абрамсон [271] розвивають теоретичний напрям, що пояснює об'єднаний вплив ситуативної інформації та атрибутивного стилю. Вони припустили, що кінцева атрибуція буде залежати від сили атрибутивного стилю і ситуативних стимулів: коли обидва джерела інформації слабкі, людина буде уникати яких би то не було точних атрибуцій; коли одне джерело слабке, а інше сильне, пояснення

причин буде зроблено відповідно до сильного; і коли обидва джерела сильні, судження буде залежати від їх узгодженості. Коли атрибутивний стиль і ситуативні стимули відповідають один одному, маючи на увазі одну й ту ж причину, людина буде створювати атрибуції з надзвичайною впевненістю. Проте, коли вони містять суперечливі причини, людина стикається з когнітивної дилемою, яка повинна бути вирішена, перш ніж каузальний умовивід буде зроблено. Люди можуть вирішувати цю дилему, ігноруючи або ситуативну інформацію, або свій власний атрибутивний стиль. Перше рішення вписується в межі даних досліджень з когнітивної та соціальної психології [267; 283], які демонструють, що люди, які мають сильні особисті теорії, будуть мало враховувати факти і будувати каузальні висновки на основі особистих переконань. Друге рішення відображає уявлення Г. Келлі і М. Селігмана про атрибуції [267]. Ці автори довели, що атрибутивний стиль служить основою створення каузальних висновків тільки тоді, коли ситуативні стимули недоступні. Коли ситуативна інформація сильна, люди схильні робити раціональні атрибуції, засновані на фактах.

М. Мікулінцер провів дослідження впливу ситуативних стимулів і атрибутивного стилю на атрибуції, які роблять досліджувані [272]. Він виявив, що всі досліджувані більшою мірою давали атрибуції стійкості, коли ситуативні стимули вказували на стійкі причини, ніж коли вони вказували на нестійкі. Аtribuтивний стиль визначав атрибуції стійкості або нестійкості тільки у тих досліджуваних, які піддавалися невдачі без будь-якої стимулюючої атрибуції інформації. Таким чином, ситуативна інформація є домінуючою порівняно з атрибутивним стилем в тому, що стосується показника стійкості. Крім того, М. Мікулінцер виявив, що дилема, яка створюється неконгруентністю між атрибутивним стилем і ситуативними стимулами, вирішується ігноруванням атрибутивного стилю.

Г. Келлі [267] надає особливого значення тому, що люди вважають за краще давати атрибуції, засновані на фактах, коли об'єктивна ситуативна інформація є достатньою, і давати атрибуції, засновані на індивідуальній

узагальненій теорії (атрибутивному стилі), коли такі ситуативні стимули недоступні. К. Петерсон і М. Селігман вважають, що індивідуальні теорії причинності впливають на вибір певного пояснення, тільки коли реальність настільки нечітка, що інформаційні стимули є неадекватними [279]. Однак, М. Мікулінцер зазначає, що це перевірено тільки для показника стійкості атрибуції. Д. Кануз, Р. Нісбет і Л. Росс вважають, що, коли людина має дві версії щодо причини події, вона особливо покладається на більш репрезентативну, тобто ту, що відображає риси, які характеризують саму подію, про яку йде мова [265; 277].

Водночас, не дивлячись на значну кількість досліджень, які доповнюють і продовжують класичну теорію каузальної атрибуції, всі дослідники єдині в тому, що безпорадність з більшою ймовірністю виникає при наявності у людини песимістичного атрибутивного стилю як основного когнітивного компоненту особистісної безпорадності.

1.2.2. Мотиваційний компонент особистісної безпорадності

Характеризуючи «дефіцити безпорадності», основоположник теорії завченої безпорадності М. Селігман мотиваційний дефіцит вбачає в тому, що у тварин, і відповідно у людини, зменшується кількість спроб активного впливу на ситуацію внаслідок того, що ця конкретна ситуація починає сприйматися як невідконтрольна, така, в якій нічого не можна вдіяти. Через таке особистісне сприйняття низки невідконтрольних подій відбувається генералізація безпорадності, тобто її перенесення на інші (можливо, й відконтрольні суб'єкту) ситуації [231]. Як зазначає О. Леонтьєв, «... багато провідних мотивів поведінки з часом стають настільки характерними для людини, що перетворюються в риси її особистості» [120, с.76]. Людина з особистісною безпорадністю песимістично «передбачає» негативні (нерезультативні) наслідки своїх дій щодо зміни ситуації, й, відповідно,

відчуває труднощі при розробці альтернативних варіантів вирішення проблеми, стає «прив'язаною» до звичних схем і шаблонів поведінки, уникає ситуацій, пов'язаних з необхідністю прийняття рішень, особливо в стані когнітивного дисонансу, ризику та невизначеності.

На думку Л. Божович [31], довільна поведінка вимагає такої перебудови мотиваційної сфери, внаслідок якої значущий мотив набуває найбільшої сили і перемагає всі інші діючі мотиви. Людина в ситуації боротьби мотивів мисленнєво зважує, «програє» в уяві всі наявні «за» і «проти» можливих дій. Цей «інтелектуальний план дій» дає змогу людині змінити співвідношення сили мотивів, які борються між собою, і підсилити той мотив, який визначить, забезпечить довільну поведінку [31]. Очевидно, якщо людині притаманні негативні когнітивні установки, песимістичний атрибутивний стиль, і властиве для безпорадності відчуття втрати контролю над ситуацією, то песимістичний прогноз руйнує сенс можливих дій, що послаблює силу мотивів, і спричиняє відмову від наміру і виконання дії.

Виділяючи вольовий компонент безпорадності, Д. Цирінг водночас вказує на те, що вольова поведінка безпосередньо пов'язана з мотивацією. Для її здійснення необхідно мати достатньо сильний мотив, тобто ефективність вольової регуляції залежить від сили мотивів, які лежать в основі наміру. Зміна мотивації призводить до зміни ефективності вольових дій людини [230]. Отже, первинною у вольовому компоненті безпорадності є мотивація, яка розглядається дослідницею як рушійна, стимульна сила прояву вольової активності особистості.

Такі відомі дослідники як В. Мясищев [150], Б. Ломов [125], О. Леонт'єв [120; 121] вважають, що мотивація як рушійна сила людської поведінки займає провідне місце в структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення. С. Рубінштейн писав, «... саме те, що є особливо значущим для людини, виступає, зрештою, в якості мотивів і цілей її діяльності і визначає справжній стрижень особистості» [192, с. 681-682]. Водночас, мотиваційні характеристики завченої безпорадності розглядаються

в працях західних (М. Селігман [285], Х. Хекхаузен [225], Д. Хірото [264] та інші) та російських науковців (К. Веденєєва [47; 48; 49; 50], Т. Гордєєва [59], Д. Цирінг [230; 231; 236; 237]). В якості складових мотиваційного компоненту завченої безпорадності більшість дослідників виділяють низьку мотивацію досягнення з переважанням у людини мотиву уникнення невдач над мотивом прагнення до успіху, низький рівень домагань і екстернальний локус контролю, тобто ті особистісні характеристики, які зменшують свідому регуляцію дій людини та її ініціативність, роблять її залежною від інших людей, обставин [47; 48; 49; 50; 59; 225; 230; 231; 232; 236; 237; 264; 285].

Потреба в досягненні вперше була виділена американським психологом Генрі Мюрреєм в 1938 році в книзі «Дослідження особистості» [276] , хоча передумови до виділення цієї потреби в науці з'явилися значно раніше (уявлення про прагнення до переваги А.Адлера, проблема цілей і намірів діяльності Вюрцбургської школи і школи К.Левіна, потреба в пізнанні і розумінні А. Маслоу, тенденція до самоактуалізації К. Роджерса та ін.). Серед великої кількості базових потреб Г. Мюррей виділив дві групи – первинні (вітальні), які пов'язані з фізичним задоволенням і вторинні (психогенні), пов'язані з психічним або емоційним задоволенням. Потребу досягнення Г. Мюррей відніс до вторинних потреб і розумів як стійку потребу в досягненні результату в діяльності, як прагнення до подолання перешкод; розвитку сили; намагання зробити щось складне якнайкраще і швидше [276].

У 1950-і роки американський учений Д. Макклелланд [130] ввів в психологію поняття мотивації досягнення і обґрунтував його особливу важливість для досягнення успіху в освітній та діловій сферах. Базуючись на концепції Г. Мюррея про потребу в досягненні, Д. Макклелланд досліджував мотивацію досягнення на матеріалі лабораторних експериментів і статистичних показників економічного добробуту націй. Основною була ідея, що люди ставлять перед собою цілі і рухаються до них тому, що у них є потреба в досягненні як спонука робити щось якнайкраще, причому не для

схвалення або нагороди, а заради результату як такого. Це дуже стійка тенденція, що виявляється в безлічі життєвих ситуацій.

Д. Макклелланд відзначав, що на розвиток мотивації досягнення суттєво впливають зовнішні умови. Зокрема, важливу роль грають батьки, які можуть створити сприятливі умови для становлення цієї форми мотивації. Він проаналізував прагнення до досягнення у представників різних культур залежно від типових в даній культурі процесів соціалізації й способів виховання й дійшов висновку, що в країнах, де заохочуються автономія і особистісні досягнення, економічний розвиток має відбуватися швидше [130].

Фахівець в галузі психології мотивації, американський психолог Д. Аткинсон відмітив, що в мотивації досягнення виявляються дві тенденції – прагнення до успіху і прагнення уникнути невдачі. При домінуванні першої суб'єкт здійснює якісь дії, при домінуванні другої – схильний нічого не робити. Причому ці дві тенденції взаємодіють з очікуваннями і цінностями. Так, якщо очікування успіху або велике, або мале, спонукальна цінність дії незначна. А саме, якщо суб'єкт не вірить у свій успіх, тоді йому не треба докладати зусиль, а якщо успіх гарантований, то також немає чого старатися. Те ж саме правило виконується відносно прагнення уникнути невдачі. Якщо очікування невдачі велике, значить, є підстави уникати виконання завдання, в протилежному випадку, оскільки невдача при виконанні легкого завдання дуже принизлива, суб'єкт, потреба якого – уникнути невдачі, схильний відмовлятися від вирішення легких завдань [за 225].

Різні автори по-різному розглядають співвідношення між прагненням до успіху й уникненням невдачі. Одні вважають (наприклад, Д. Аткинсон), що це взаємовиключні полюси на шкалі „мотиву досягнення“, і якщо суб'єкт орієнтований на успіх, то він не зазнає страху перед невдачею (і навпаки, якщо орієнтований на уникнення невдачі, то у нього слабо виражене прагнення до успіху). Інші доводять, що виразно виражене прагнення до успіху цілком може поєднуватися з не менш сильним страхом невдачі, особливо якщо вона пов'язана для суб'єкта з якими-небудь тяжкими

наслідками. І дійсно, є дані, що між вираженістю прагнення до успіху і уникнення невдачі може бути позитивна кореляція. Тому швидше за все мова йде про переважання у того чи іншого суб'єкта прагнення до успіху або уникнення невдачі за наявності того й іншого. Причому це переважання може бути як на високому, так і на низькому рівні вираженості обох прагнень.

Суб'єкти, мотивовані на успіх, надають перевагу завданням середньої або трохи вище середньої складності. Вони упевнені в успішному результаті задуманого, їм властиві пошук інформації для думки про свої успіхи, рішучість в невизначених ситуаціях, схильність до розумного ризику, готовність узяти на себе відповідальність, велика наполегливість при прагненні до мети, адекватний середній рівень домагань, який підвищується після успіху і знижується після невдачі. Дуже легкі завдання не приносять їм відчуття задоволення і справжнього успіху, а при виборі дуже важких велика вірогідність неуспіху; тому вони не вибирають ні тих, ні інших. При виборі ж завдань середньої складності успіх і невдача стають однаково ймовірними і результат стає максимально залежним від власних зусиль суб'єкта.

Суб'єкти зі схильністю до уникнення невдачі шукають інформацію про можливість невдачі при досягненні результату. Вони беруться за вирішення як дуже легких завдань (коли їм гарантований 100% успіх), так і дуже важких (коли невдача не сприймається як особистий неуспіх і не загрожує престижу).

Аналізуючи вплив успіху і невдачі на цілепокладання і мотивацію, російський дослідник Батурін вважає, що сила такого впливу залежить, з одного боку, від «величини» успіху і невдачі, з іншого, – від індивідуальних особливостей індивіда, таких, як співвідношення мотивів прагнення до успіху і уникнення невдачі [20].

Отже, мотиваційний компонент завченої безпорадності, на думку багатьох дослідників, буде визначатися мотивацією уникнення невдачі й, відповідно, низьким рівнем домагань, що проявляється у виборі надто важких або занадто легких цілей, у високій тривожності, невпевненості в своїх силах, тенденції уникати ситуацій змагальності, некритичності в оцінці досягнутого

і т.д. В основі мотивації уникнення невдач і низького рівня домагань лежить локус контролю [від лат. *locus* - місце, місце розташування і франц. *contrôle* - перевірка] – особистісна характеристика, що відображає схильність і здатність індивіда атрибутувати відповідальність за успіхи і невдачі своєї активності або зовнішнім обставинам, умовам і силам, або самому собі, своїм зусиллям, своїм недолікам; розглядати їх як власні досягнення або результати власних прорахунків. При цьому ця індивідуально-психологічна характеристика є досить стійкою, слабо піддається якісним особистісним змінам, незважаючи на те, що остаточно формується в процесі соціалізації. Багато в чому ця стабільність локусу контролю обумовлена тим, що він практично безпосередньо пов'язаний з таким показником соціальної орієнтації особистості, як екстернальність (екстернальний, або зовнішній локус контролю) та інтернальність (інтернальний, або внутрішній локус контролю). Прийнято вважати, що саме поняття «локус контролю» введено в соціальну психологію і психологію особистості американським психологом Дж. Роттером [282]. Починаючи з робіт Дж. Роттера, багато дослідників, наприклад С. Пантілеєв, В. Столін, Є. Бажин, Е. Голинкіна, О. Еткінд та ін, виявляли інтерес до особистісної парадигми, пов'язаної з оцінкою того, внутрішній або зовнішній локус контролю має індивід [15; 162]. Уже згодом був розроблений методичний інструментарій, що дозволяє психологу-експериментатору, з одного боку, визначати характер локус-контролю, властивий конкретному випробуваному, а з іншого – фіксувати ті закономірності і залежності, які розкривають зв'язок цієї особистісної характеристики з іншими. Досить однозначно в цілій низці експериментальних досліджень показано, що індивіди, які демонструють свою схильність до внутрішнього локус-контролю, зазвичай, володіють адекватною самооцінкою, у них найчастіше (якщо це не суто ситуативні обставини) не проявляється невинуватана тривога, почуття провини і страху, вони схильні до досить послідовного вирішення поставлених завдань, вміють постояти за себе, виправдано доброзичливі до оточуючих, комунікабельні й

відчувають готовність до взаємодії на партнерських засадах. Що стосується тих осіб, яких характеризує зовнішній локус контролю, то вони нерідко надмірно тривожні і схильні до невиправданої фрустрації, невпевнені як у своїх здібностях загалом, так і в окремих своїх можливостях і тому найчастіше не готові вирішувати поставлені перед ними завдання з логіки «сьогодні і тут», а схильні скоріше підходити до їх вирішення за схемою «завтра і де-небудь». Крім цього вони, як правило, не здатні на особистісне самовизначення в групі, адекватну атрибуцію відповідальності в умовах спільної діяльності, демонструють відсутність дієвої групової ідентифікації.

Дослідження локусу контролю проводилися головним чином з використанням розробленої Дж. Роттером [282] шкали інтернальності - екстернальності. Вони дозволили не лише конкретизувати відмінності між інтерналами і екстерналами щодо приписування контролю над власним життям внутрішнім або зовнішнім джерелам, а й виявили низку цікавих закономірностей. Так, виявлено, що інтернали з більшою ймовірністю, ніж екстернали будуть активно шукати інформацію про можливі проблеми здоров'я. Як зазначає в цьому зв'язку Д. Майерс, «... в лікарнях «хороші пацієнти» не дзвонять у дзвінок, не ставлять запитань, не контролюють те, що відбувається. Така пасивність може бути хороша для «ефективності» госпіталю, але погана для людей. Відчуття сили і можливості контролювати своє життя сприяє здоров'ю та виживанню» [129, с. 71]. Крім того, інтернальність та екстернальність чітко пов'язані з проблемою конформізму і нонконформізму. За повідомленням Л. Хьелл і Д. Зіглер, «... численні дослідження показують, що екстернали набагато сильніше піддаються соціальному впливу, ніж інтернали. Інтернали не тільки чинять опір сторонньому впливу, але також, коли трапляється нагода, намагаються контролювати поведінку інших. Також інтерналам зазвичай подобаються люди, якими вони можуть маніпулювати, і не подобаються ті, на кого вони не можуть вплинути. Інтернали, мабуть, більш впевнені у своїй здатності вирішувати проблеми, ніж екстернали, і тому незалежні від думки інших»

[226]. Будь-яка людина за локусом контролю займає певне місце на континуумі інтернальність-екстернальність.

Експериментальні роботи встановили зв'язок різноманітних форм поведінки і параметрів особистості з екстернальністю-інтернальністю. Конформна і поступлива поведінка більшою мірою притаманна людям з екстернальним локусом контролю. Інтернали, на відміну від екстернатів, менш схильні підкорятися тиску інших, чинити опір, коли відчувають, що ними маніпулюють, вони реагують сильніше, ніж екстернали, на втрату особистої свободи. Інтернали і екстернали розрізняються за способами інтерпретації різних соціальних ситуацій, зокрема за способами отримання інформації та щодо механізмів їх каузального пояснення. Інтернали більш активно шукають інформацію і зазвичай більш обізнані про ситуацію, ніж екстернали. В одній і тій же ситуації інтернали атрибутують велику відповідальність індивідам, які беруть участь у цій ситуації. Екстернали більшою мірою схильні до ситуаційних пояснень поведінки, ніж інтернали.

Все це дає достатні підстави вважати, що виділення такої особистісної характеристики, яка описує те, якою мірою людина відчуває себе активним суб'єктом власної діяльності, і якою – пасивним об'єктом дій інших людей і зовнішніх обставин, обґрунтовано існуючими емпіричними дослідженнями і може характеризувати такий психологічний феномен як завчена безпорадність, яка за виділеним симптомокомплексом близька до характеристик особистості з екстернальним локусом контролю.

Водночас, варто зауважити, що більшості людей властива більш-менш широка варіабельність особливостей поведінки залежно від конкретних соціальних ситуацій. Особливості суб'єктивного контролю, зокрема, можуть змінюватися в однієї і тієї ж людини залежно від того, уявляється їй ситуація складною або простою, приємною або неприємною і т. д. Тому вимірювання локусу контролю, мабуть, більш перспективно будувати не як одновимірну характеристику, а як багатовимірний профіль, компоненти якого прив'язані до

типів соціальних ситуацій різного ступеня узагальненості (Є. Бажин, Е. Голинкіна, О. Еткінд) [15].

Дослідженню мотиваційного компоненту особистісної безпорадності на різних вікових етапах розвитку особистості присвячені роботи російської дослідниці К. Веденєєвої [47; 48; 49; 50]. Результати емпіричних досліджень підтвердили, що мотиваційний компонент особистісної безпорадності становить сукупність специфічних особливостей мотиваційної сфери людини з особистісною безпорадністю і має як інваріантну, так і варіативну складові. Інваріантна складова мотиваційного компоненту особистісної безпорадності включає в себе: мотивацію уникнення невдач, екстернальний локус контролю, екстратенсивну мотивацію. Варіативна складова мотиваційного компоненту особистісної безпорадності у молодшому шкільному віці характеризується низьким рівнем надії на успіх. В підлітковому віці до інваріантної складової додається низький рівень мотивації навчання і цілепокладання, страх бути знехтуваним (відкинутим). У юнацькому віці варіативна складова мотиваційного компоненту особистісної безпорадності є поєднанням низького рівня домагань зі страхом бути знехтуваним.

Як зазначає дослідниця, структура мотиваційного компоненту особистісної безпорадності на різних вікових етапах характеризується різною мірою вираженості і обширності. На кожному віковому етапі відбувається ускладнення мотиваційної сфери, відповідно, ускладнюється психологічний зміст і структура мотиваційного компонента особистісної безпорадності: вона набуває більш складної структури і включає в себе більшу кількість мотиваційних утворень. У молодшому шкільному віці двохфакторна структура мотиваційного компоненту особистісної безпорадності, яка включає в себе страх невдач і екстернальний локус контролю. В підлітковому віці мотиваційний компонент представлений трьохфакторною структурою: пасивність по відношенню до навчальної діяльності, екстратенсивна мотивація на фоні соціального страху та страх перед невдачами у поєднанні з низькою відповідальністю. Для юнацького віку характерна чотирьохфакторна

структура мотиваційного компонента особистісної безпорадності, яка складається з страху перед невдачами у поєднанні з низькою відповідальністю, низького рівня домагань у поєднанні з прагненням уникнути покарання, екстратенсивної мотивації та страху бути знехтуваним [49].

1.2.3. Емоційний компонент особистісної безпорадності

Основоположник теорії безпорадності М. Селігман вважає, що емоційний дефіцит безпорадності проявляється у пригніченому або навіть депресивному стані, що виникає через відчуття, усвідомлення і/або прогнозування безплідності власних дій. У низці інших досліджень виявлено, що для осіб з вираженою особистісною безпорадністю характерні такі емоційні прояви, як замкнутість, емоційна нестійкість, низький самоконтроль, збудливість, боязкість, песимістичність світосприйняття, схильність до почуття провини, байдужість, пасивність, смуток, підвищена тривожність або депресія (Д. Хірто, Л. Абрамсон, Дж. Тісдейл, Х. Хекхаузен та інші) [225; 253; 264].

Опираючись на дослідження М. Селігмана про супровід безпорадності невротичними реакціями, І. Коростельова та В. Ротенберг вказують на виявлений стійкий взаємозв'язок між завченою безпорадністю, алекситимією і виникненням психосоматичних захворювань [115]. В інших суміжних дослідженнях російських та західних психологів безпорадність аналізується у контексті вивчення копінг-стратегій, стратегій опанування з важкими життєвими ситуаціями, посттравматичних стресових розладів (Ю. Александровський, Ф. Василюк, Ц. Короленко, М. Магомед-Емінов, К. Муздибасв, В. Лебедев, М. Пуховський, М. Решетніков, Н. Тарабрина, та інші) [6; 43; 44; 112; 113; 119; 127; 145; 179; 180; 212; 213].

Найповніше емоційний компонент особистісної безпорадності описаний в низці досліджень російських авторів [21; 22; 230; 231; 232; 233;

235; 236], які стверджують, що виражена особистісна безпорадність характеризується замкнутістю, байдужістю, недовірливістю, невпевненістю, схильністю до почуття провини, ранимістю, збудливістю, тривожністю, низьким контролем емоцій, імпульсивністю, залежністю від настроїв, депресивністю, фрустрованістю. Ще однією його інваріантною складовою є схильність до депресії, яка у дослідженнях Д. Цирінг виступає в якості діагностичного критерію особистісної безпорадності поряд з песимістичним атрибутивним стилем, тривожністю і низькою самооцінкою. На думку дослідниці, у випробуваних з особистісною безпорадністю спостерігається схильність до образ і деяких проявів агресії. Найбільш яскраво виражені емоційні особливості у випробовуваних з особистісною безпорадністю у підлітковому віці [230; 231].

Значна кількість досліджень присвячена зв'язку безпорадності з депресією [225; 252; 280; 285]. Як уже згадувалося, М. Селігман [285] вказав на схожість між виділеними ним дефіцитами завченої безпорадності і мотиваційними, емоційними і пізнавальними дефіцитами людської депресії. Він аргументував це тим, що існують принаймні деякі депресії, які можуть бути наслідком очікування того, що ніщо не зможе дозволити людині контролювати важливі результати. Цей феномен завченої безпорадності запропонований М. Селігманом як модель даної психопатології і дає змогу побачити деякі загальні риси завченої безпорадності і депресії.

Експериментально було виявлено, що у недепресивних випробуваних, у яких в лабораторних умовах було створено стан завченої безпорадності, підвищувався рівень тривожності, ворожості і депресивності. Таким чином, симптоми, які виникають внаслідок виникнення завченої безпорадності, подібні до діагностичних характеристик депресії [275]. Р. Гатчел, М. Маккіні і Л. Кобернік [261] провели дослідження, метою якого було визначення того, чи є подібними фізіологічні реакції при завченій безпорадності і при природній депресії. Одна група досліджуваних піддавалася неминучому неприємному звуку, друга група мала можливість уникнути неприємного

звук, а третя група пасивно слухала неприємний звук без всяких спроб уникнути його. Половина випробовуваних в кожній групі була в стані депресії, інша – ні. Після першої частини експерименту випробовуваним пропонувалося вирішити анаграми. В результаті депресивні випробовувані в контрольній групі проявили більше труднощів у вирішенні завдань порівняно з не депресивними. Неминучий шум створив аналогічні проблеми у недепресивних піддослідних, які проявили такі ж труднощі при вирішенні анаграм, що і депресивні випробовувані контрольної групи. Крім того, було виявлено, що завчена безпорадність була пов'язана з меншим реагуванням шкіри при проведенні нервового імпульсу, тоді як депресія пов'язана з великим реагуванням при неконтрольованих неприємних подіях, тобто електродермальні реакції були різними. Результати цих досліджень підтверджують, що, ймовірно, існують відмінні дефіцити при депресії і при завченій безпорадності (наприклад, різні електродермальні реакції), проте, що стосується емоційних характеристик, то тривожність, депресивність і ворожість у недепресивних випробовуваних підвищувалися, як і в експериментах В. Міллера і М. Селігмана [275]. Автори цього дослідження вважають, що завчена безпорадність може бути раннім симптомом депресії.

Спочатку теорія безпорадності, що розглядала переживання невідконтрольності подій як достатню, але не необхідну причину реактивних депресій, була дуже простою [285]. Відповідно до цієї теорії, низки переживань невідконтрольності достатньо, щоб поряд з мотиваційним і когнітивним дефіцитами викликати ще й депресивні емоції. Проте надалі з'ясувалося, що для виникнення депресивних емоцій однієї невідконтрольності недостатньо, необхідно також (що підтверджує позиція Клінгера), щоб суб'єкт втратив надію досягнути надто бажаних наслідків дії (результатів) або ж був змушений взяти до уваги неминучість різко негативних [253]. Для пояснення ступеня узагальнення, тривалості та інтенсивності реактивних депресій залучалися різні, головню теоретико-атрибутивні, підходи.

У переформульованій теорії безпорадності також стверджується, що стабільно-глобально-внутрішній стиль атрибутування негативних подій пов'язаний з депресивними порушеннями і навіть призводить до їх появи. Депресивним емоційним станом є і «емоційний дефіцит» в первинній теорії безпорадності, згідно з якою він повинен наступати, коли сильне очікування невідконтрольності відноситься до негативних подій з високою особистісною значущістю. Особливо несприятливим є атрибутивний стиль, що пояснює невдачі та інші негативні події внутрішніми, стабільними і глобальними причинами, а успіх – зовнішніми, мінливими і специфічними причинами. Ця комбінація отримала назву «підступної», або «депресивної», атрибутивної моделі [225]. Б. Кіппатрік-Табак та С. Рот виявили, що депресивні випробувані і випробувані з лабораторно створеною безпорадністю абсолютно по-різному реагують на лікування, що суперечить теорії завченої безпорадності [268]. Хоча лікування поліпшило результати вирішення завдань у безпорадних випробовуваних, не сталося подібних змін у депресивних піддослідних.

В. Міллер і М. Селігман [275] стверджують, що очікування досліджуваних щодо майбутнього успіху змінюються відповідно до їх попередніх успіхів і невдач більшою мірою в задачах, пов'язаних з уміннями, а не з випадковостями, і результати експериментів підтверджують це. Депресивні досліджувані помилково сприймають всі підкріплення як реакції, які не залежать від їх дій.

Ч. Костелло [258] вважає, що для такого складного явища, як депресія, не може бути таких простих пояснень, які пропонують прихильники завченої безпорадності як моделі депресії. Він вважає, що набагато ефективніше зосередитися на окремих порушеннях, наприклад, втрати апетиту або сну, або почутті безнадії, які часто виникають при депресіях, а не наполягати на думці про центральну роль завченої безпорадності в етіології депресії. При роботі з депресивними досліджуваними була виявлена так звана «упередженість атрибуції» – схильність до приписування невідконтрольних невдач

внутрішнім, глобальним і стабільним факторам. У своїх експериментах Р. Ріслі [281] створював успіх або невдачу своїм досліджуваним при вирішенні проблемних завдань, а після цього просив назвати причини успіху і невдачі. Виявилося, що депресивні досліджувані приписують свої успіхи легкості завдання (зовнішня, часткова, постійна атрибуція), а невдачі – нестачі своїх здібностей (внутрішня, загальна, постійна атрибуція). Недепресивні ж студенти, навпаки, відповідальність за успіх покладали на свої здібності (внутрішня, загальна, постійна атрибуція), а причиною невдачі вони називали складність цього завдання. Таким чином, стиль атрибуції депресивних досліджуваних сприяє узагальненому і хронічному очікуванню невдачі.

Отже, розвиток генералізованих установок на безпорадність, а водночас і базису для патернів депресивних реакцій залежить від атрибутивного стилю – тобто від того, якими причинами пояснює людина пережиту втрату контролю (Л. Абрамсон, М. Селігмана і Дж. Тісдейл, Дж. Овермайер, А. Семмел, М. Левайн, К. Петерсон, С. Майер, Р. Соломон, В. Міллер та інші) [253; 275; 280].

М. Мікулінцер і Т. Каспі [273] досліджували ознаки досвіду безпорадності, що виникає в повсякденному житті. В результаті феноменологічного аналізу було виділено дев'ять категорій відчуття безпорадності, центральною з яких була невідконтрольність результату. Цей набір переживань пов'язаний насамперед із подіями, що містили невдачу. У центрі стояло переживання втрати контролю над своїми власними діями, як би людина не намагалася знову цей втрачений контроль відновити. Дані цього дослідження підтверджують те, що ефект безпорадності полягає не в мотиваційному дефіциті зусиль, спрямованих на вирішення завдання, а в функціональному дефіциті контролю над дією. Схоже, що втрата самоконтролю завжди тягне за собою два безпосередніх психологічних наслідки: 1) вона відволікає людину від пізнавальної діяльності, пов'язаної з пошуком альтернатив дії і цілеспрямованим вирішенням завдання, і 2)

фокусує увагу на поточному емоційному стані і своїх негативних якостях. Феноменологічними категоріями відчуття безпорадності є переконання в невідконтрольності результату, бажання швидше покінчити з цією ситуацією, бажання припинити всі зусилля, втрата самоконтролю, віра в свою особисту нездатність, бажання втекти від цієї ситуації, гнів на самого себе, гнів по відношенню до зовнішніх об'єктів [273].

Серед предикторів безпорадності, окрім функціонального дефіциту контролю над дією (орієнтація на стан, а не на дію), також виділяють занижену самооцінку, а загалом і негативну Я-концепцію. Втрата самоконтролю веде до розсіювання уваги, відволікання від поставленого завдання і фокусуванні її на власній неспроможності і тривозі. Негативна Я-концепція реалізується надалі в неефективних життєвих сценаріях, неадаптивних копінг-стратегіях, переважанні пасивної бездіяльності над активною дією, орієнтації в мотивації досягнень не на успіх, а на уникнення невдачі (М. Мікулінцер, Т. Каспі, Хеккаузен) [225; 273].

Припущення про те, що концепція завченої безпорадності може служити моделлю депресії, неодноразово піддавалося критиці. Результати досліджень були суперечливими. П. Макніт і Д. Торнтон в своїх експериментах не виявили підтверджень вищевказаного припущення [270]. Депресивні випробовувані не відрізнялися від недепресивних в тому, що стосувалося очікувань успіху в задачах, пов'язаних з уміннями. Це суперечить результатам, отриманим М. Селігманом, Д. Клейном і В. Міллером [269; 275]. За даними П. Макніт і Д. Торнтон, в задачах, пов'язаних з випадковістю, депресивні досліджувані демонстрували вищі показники в очікуваннях [270].

Таким чином, підтверджуючи результатами теоретичного аналізу та експериментальних досліджень зв'язок завченої безпорадності з депресією, дослідники не одностайні у висновках щодо природи цього взаємозв'язку. У більшості досліджень безпорадність розглядається як ранній симптом, передумова розвитку депресії, базис для патернів депресивних реакцій, тобто, ймовірна, але не обов'язкова умова її виникнення. Більшою мірою

виділяються інші емоційні ознаки осіб з особистісною безпорадністю: підвищена тривожність, невпевненість, замкнутість, байдужість, недовірливість, схильність до почуття провини, ранимість, емоційна збудливість, низький самоконтроль, імпульсивність, сконцентрованість на поганому настрої, фрустрованість. Отже, розвиток особистісної безпорадності супроводжується негативними емоційними переживаннями, своєрідним «застряганням» особистості на негативних емоційних станах, що проявляється в характеристиках емоційного «дефіциту» безпорадності.

Таким чином, аналіз психологічного феномену безпорадності дає змогу виділити домінуючі характеристики когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів її структури: песимістичний атрибутивний стиль, неадекватно занижена самооцінка, низький рівень інтернальності та мотивації досягнення, концентрація особистості на негативних емоційних переживаннях, поєднання яких визначає симптомокомплекс ознак особистісної безпорадності.

1.3. Теоретичний аналіз взаємозв'язку особистісної безпорадності з провідною діяльністю у юнацькому віці

Досліджуючи розвиток особистісної безпорадності, дослідники зазначають, що прояви безпорадності як комплексної особистісної властивості спостерігаються у зниженні успішності діяльності особистості, і особливо яскраво – у провідній діяльності на кожному віковому етапі [20; 59; 62; 63; 64; 65; 140; 230; 231]. Поняття провідної діяльності у віковій психології використовується для позначення діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Єльконін), що характеризується особливими функціями у процесі психологічного розвитку і формування особистості людини, а саме:

- це діяльність, у межах якої виникають найважливіші психологічні новоутворення, характерні для певного вікового періоду;

- це діяльність, у руслі якої здійснюються і розвиваються інші види діяльності, у тому числі й ті, що в майбутньому виконуватимуть функцію провідного виду діяльності;
- це діяльність, заміна якої іншим видом провідної діяльності означає перехід від одного вікового періоду до іншого [51; 122].

На підставі використання поняття "провідна діяльність" Д. Ельконін побудував вікову періодизацію психологічного розвитку і формування особистості людини [246], за якою для кожного вікового періоду виділяється провідний вид діяльності, причому діяльність, що забезпечує переважний розвиток сфери потреб і мотивів та переважний розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери, що по чергово змінюють одна одну. У психології розвитку показана значущість успішності розвитку провідної діяльності для особистісного становлення (О. Леонтьєв, А. Маркова та інші) [120; 138].

Отже, важливість вивчення вікової динаміки безпорадності особливо зростає в ситуаціях необхідності адаптації індивіда до нового соціального середовища, освоєння нового виду провідної діяльності.

Процес взаємозв'язку особистісної безпорадності і діяльності можна простежити таким чином. Внаслідок травмуючих подій, які постійно повторюються в життєдіяльності людини і які вона сприймає як невідконтрольні, з'являються когнітивний, мотиваційний та емоційний дефіцити (М. Селігман) [285]. Після цього відбувається генералізація ситуативної безпорадності, що призводить до формування особистісних властивостей, складових симптомокомплексу особистісної безпорадності (Д. Цирінг) [230; 231]. Водночас, якісний зміст когнітивної, мотиваційної та емоційної сфер особистості загалом визначає і зміст видів діяльності, характерних для певної людини. Досить очевидно, що таке перетворення особистісної структури призведе до зміни самої діяльності, відповідно, особистісна безпорадність не може не відобразитися на ефективності провідної діяльності. Далі негативний досвід, що отримується у провідній діяльності, знову призводить до травмування і закріплення, посилення

особистісної безпорадності, тобто коло замикається. Таким чином, особистісна безпорадність формується і виявляється в діяльності, тобто: «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і тим самим саме себе змінює» (О. Леонтьєв) [123, с. 94]. Процес взаємозв'язку особистісної безпорадності та діяльності відображено на рис.1.2.

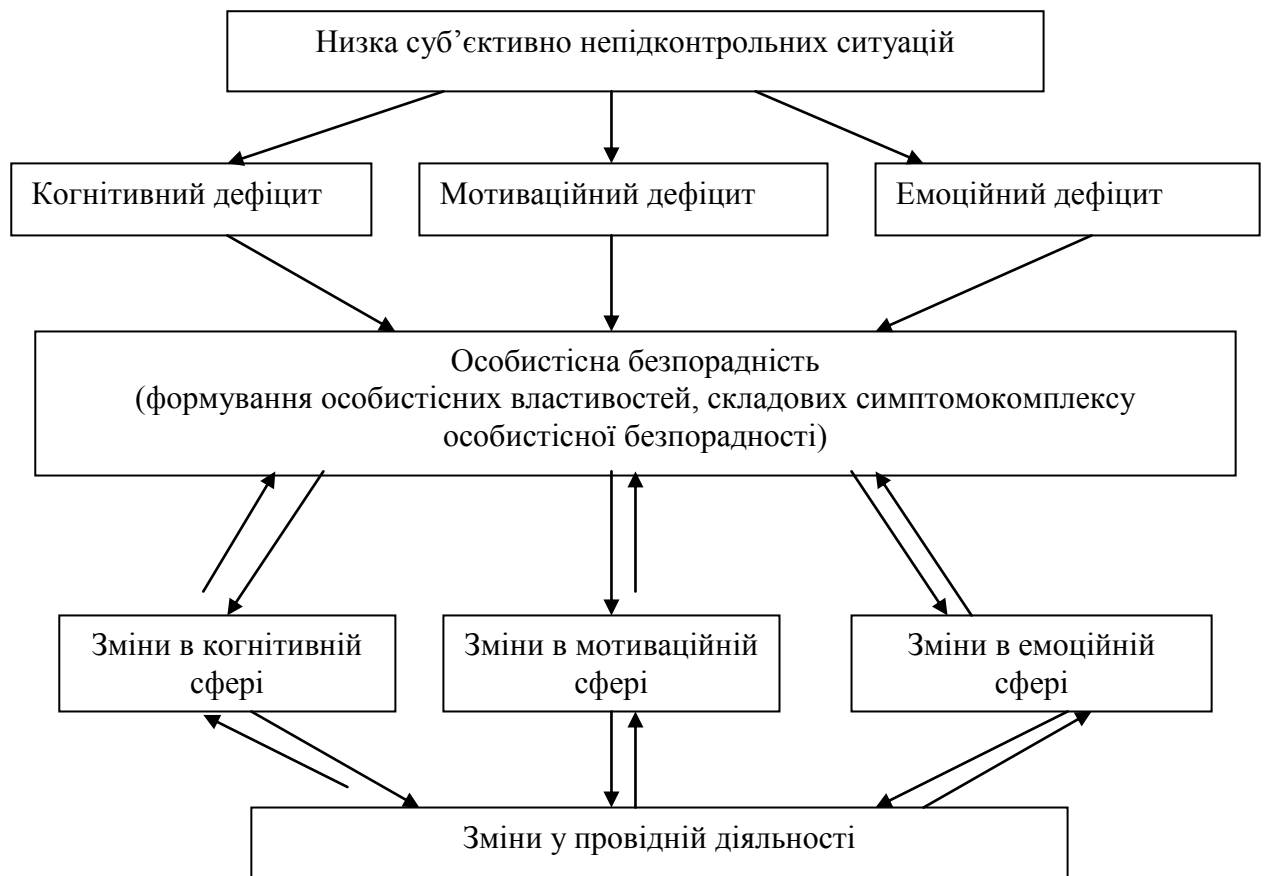


Рис.1.2. Схема взаємозв'язку особистісної безпорадності та провідної діяльності

З уявленнями М. Селігмана і його колег тісно пов'язана концепція пошукової активності В. Ротенберга та В. Аршавського [189], яка дає змогу об'єднати представити проблему, пов'язану з впливом і завченої безпорадності, і пошукової активності на результативність діяльності. Під пошуковою активністю розуміється діяльність, спрямована на зміну зовнішнього або внутрішнього плану ситуації при відсутності певного

прогнозу результатів діяльності. Ця концепція, по-перше, визначає широке коло особистісних чинників, що обумовлюють стійкість людини до негативних впливів зовнішнього середовища, а по-друге, передбачає, що людина, яка переживає стан стресу, є не пасивним об'єктом впливу зовнішніх умов, а активним суб'єктом, який реорганізовує або намагається реорганізувати дискомфортну ситуацію так, щоб вона стала прийнятною. Пошукова активність є загальним, неспецифічним чинником, що впливає на резистентність організму до шкідливих впливів зовнішнього середовища. Проте, якщо внаслідок певних причин зміна внутрішнього або зовнішнього плану неприйняття ситуації є неможливою, і фрустрована пошукова активність не може компенсуватися в іншій сфері діяльності, не пов'язаній з зоною фрустрації, цілком можливим є розвиток стану відмови від пошуку. Цей стан є полярною характеристикою пошукової активності й співвідноситься дослідниками з феноменом завченої безпорадності [114; 188; 189].

Шляхи формування відмови від пошуку можуть бути різними, проте стан, до якого вони призводять, характеризується тим, що невдачі в діяльності (реальні або надумані) наділяються для людини більшою емоційною значущістю й особистісним смислом, ніж досягнення цілі. Таким чином, і при завченій безпорадності, і при зниженні пошукової активності відбувається відмова від пошуку засобів активного впливу на ситуацію, що водночас посилює генералізацію безпорадності й зменшення здатності індивіда до пошукової активності у будь-якій діяльності [189].

Д. Цирінг, І. Пономарьова, розглядаючи особистісну безпорадність як системну якість індивіда, вказують на те, що вона «... регулює поведінку індивіда, сприйняття, ставлення до дійсності, діяльності, обумовлюючи зниження її успішності» [228, с. 173].

Російська дослідниця К. Веденєєва, досліджуючи динаміку мотиваційного компоненту безпорадності в онтогенезі, стверджує, що особистісна безпорадність у дітей, підлітків та юнаків супроводжується

зниженням успішності у провідній діяльності [47; 48; 49; 50]. Це виражається в тому, що молодші школярі з особистісної безпорадністю мають більш низьку навчальну успішність, ніж їх самотійні однолітки, у них недостатньо сформовані показники навчально-пізнавальної діяльності (швидкісні, орієнтувальні характеристики, пізнавальна активність); у підлітків з особистісної безпорадністю виникають труднощі в інтимно-особистісному спілкуванні (контактність, гнучкість, широта, стійкість, виразність і глибина спілкування), вони мають більш низький соціометричний статус; юнаки та дівчата з особистісною безпорадністю меншою мірою задоволені вибором своєї професії і мають нижчі показники успішності в навчально-професійній діяльності [47; 48; 49; 50].

Дослідниця обґрунтовує модель формування і подальших проявів особистісної безпорадності в діяльності людини [49; 50]. Мотиваційний дефіцит з'являється внаслідок невідконтрольних травмуючих подій, що постійно повторюються. Далі відбувається формування особистісних особливостей, які включають в себе симптокомплекс особистісної безпорадності, що призводить до змін в мотиваційній сфері, водночас якісний зміст мотиваційної сфери загалом визначає і зміст видів діяльності людини. Перетворення мотиваційної структури приводить до зміни діяльності, відповідно особистісна безпорадність не може не відобразитися на ведучій діяльності. Негативний досвід, отриманий у ведучій діяльності, призводить до травматизації і закріплення, посилення особистісної безпорадності, тобто коло замикається.

О. Давидова, розкриваючи взаємозв'язок безпорадності й активності в структурі інтегральної індивідуальності молодших школярів, стверджує, що вираженість безпорадності у цьому віці взаємопов'язана з успішністю освоєння нового виду діяльності та встановлення соціальних відносин, умовами дозрівання таких новоутворень як самооцінка, довільність регуляції та саморегуляції, усвідомленість психічних процесів і їх інтелектуалізація, формування самотійності дій і планування [62; 63; 64]. Якщо в цьому віці в

провідній діяльності відбувається фрустрація мотивів, які задають цю діяльність, то формується установка на відмову від пошуку, що транслюється на наступні етапи онтогенезу (В. Ротенберг, Л. Божович) [31; 189].

В психологічних періодизаціях Д. Ельконіна і О. Леонтьєва провідною діяльністю в юності визнається навчально-професійна діяльність [122; 246]. На думку Д. Фельдштейна, в юнацькому віці характер розвитку визначають праця і учіння як основні види діяльності [221]. Очевидно, що й у зрілій юності (18-23 років) у людей, що продовжують навчання у вищому навчальному закладі, провідним видом діяльності залишається навчально-професійна, яка розглядається як активна цілеспрямована діяльність щодо засвоєння знань, навичок і умінь, способів їхнього набуття, форм поведінки і видів діяльності. Навчально-професійна діяльність – це навчальна діяльність в нових умовах соціальної ситуації розвитку, з орієнтацією на майбутнє, й першочергово – на набуття обраної професії [157; 172; 223; 221; 237]. Дослідники підкреслюють, що у психологічній характеристиці студентства, з одного боку, дуже багато проявів загальних психологічних особливостей юнацького віку, а з іншого – істотну роль відіграють специфічні умови життя і діяльності у ВНЗі.

Соціальну ситуацію розвитку юнацтва, що обрало навчання у ВНЗі, можна розглядати як окремий випадок загальної ситуації розвитку в цьому віковому періоді: початок дорослості, найвідповідальніший період життєвого самовизначення, період інтенсивного самопізнання і "відкриття Я", активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплектом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудових тощо.

Провідна навчально-професійна діяльність юнацтва пов'язана з самовизначенням в особистісному та професійному плані, формуванням стійких особистісних утворень, які згодом визначатимуть життєву позицію вже дорослої людини: "Вибори, які робить молода людина в молоді роки, –

підкреслює Т. Титаренко, – багато в чому обумовлюють траєкторію її подальшого життя, рівень самореалізації, майбутні життєві успіхи і поразки” [160, с.5]. У періоді зрілої юності продовжується формування ідентичності особистості [247] як психосоціальної тотожності, що дає змогу особистості усвідомлювати себе у всьому багатстві своїх відносин з навколишнім світом і визначає систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей особистості з відповідними формами поведінки. Очевидно, що саме криза ідентичності може бути як наслідком, так і причиною розвитку особистісної безпорадності, спричиняючи своєрідне «розщеплення», амбівалентність особистісного самоусвідомлення молодого людини.

Водночас, навчально-професійна діяльність студента відрізняється від навчальної діяльності учня й вимагає від нього більшої навчальної (і наукової) активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного розвитку; їй притаманні як загальні риси процесу учіння (механізми та етапи, цілісність структури та єдність основних його компонентів тощо), так і специфічні, зумовлені особливостями її мети і змісту, мотивації та форм організації.

Подольак Л., Юрченко В. [171] виділяють такі особливості навчально-професійної діяльності студента:

- засвоєння наукової інформації і набуття практичного досвіду має професійну спрямованість, тобто розглядається як підготовка до майбутньої професійної діяльності, виконання важливих соціальних функцій, оволодіння необхідними для цього знаннями, уміннями та навичками, розвиток особистості фахівця;

- предметом діяльності студента є вивчення науки в її розвитку, оволодіння процесом формування наукових знань і методами самої науки, ознайомлення з її проблемами, завданнями і підходами до їх розв’язання, а також засвоєння способів професійної діяльності і змісту соціальних ролей дорослої людини, яка працює;

- особливі засоби діяльності (наукова література, підручники і методичні посібники, Internet і мультимедійні засоби, лабораторне обладнання і технічні засоби навчання, реальні й теоретичні моделі майбутньої професійної діяльності, спілкування з ровесниками, викладачами та представниками професії);

- діяльність студента відбувається в заздалегідь запланованих умовах (обмежений термін навчання і чіткий графік навчального процесу, зміст навчальної діяльності визначається навчальними планами і програмами, своєрідність режиму роботи ВНЗ та ін.);

- у навчанні студента суттєво збільшується питома вага самостійної роботи (самостійний пошук навчальної інформації, анотація і конспектування наукової літератури, виконання практичних завдань, здійснення професійних функцій під час проходження практики, проведення наукових досліджень тощо);

- поєднання навчального і наукового процесів, самостійна учбово-пізнавальна діяльність студентів протікає разом із дослідницькою їх роботою (курсіві, дипломні, магістерські роботи) під керівництвом викладачів;

- навчання у вищій школі – процес складний і важкий, який вимагає від студента високої свідомості й активності, надзвичайно високого інтелектуального напруження, зосередженості уваги, мобілізації вольових зусиль і підвищеної працездатності, самоорганізації, раціонального розподілу часу на навчання і відпочинок;

- складність завдань і змісту навчально-професійної діяльності може призводити до психічного перевантаження, психофізіологічного напруження, виникнення стресових ситуацій (особливо під час екзаменаційної сесії).

Таку ж думку поділяє В. Семиченко, вважаючи, що навчальна діяльність студентів характеризується високими емоційними перевантаженнями, регулярною перевтомою, стресовими ситуаціями. Головним фактором, що викликає нервово-психічні перевантаження,

перевтому, є інформаційний стрес – необхідність перероблення великої кількості інформації у короткий термін. Навчальні стрес-фактори породжують негативні емоційні реакції, які можуть дезорганізувати навчальну діяльність. Саме тому В. Семиченко приділяє велику увагу адаптації студентів-першокурсників до умов вищого навчального закладу: до змісту навчання в ньому, до його вимог, до своїх обов'язків; до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [197].

Головною особливістю професійної підготовки й відповідно, навчально-професійної діяльності, вважає К. Абульханова-Славська, є її суб'єктність, яка забезпечує особистісні механізми регуляції діяльності [1]. На необхідність забезпечення суб'єктності учня (студента) у навчально-виховному процесі звертають увагу українські дослідники [95; 96; 135; 163; 164; 181; 223; 238]. Зокрема, Г. Балл, розмірковуючи над питанням гуманізації сучасної освіти, зауважує, що її складовою є «... стимулювання розвитку суб'єктних якостей учня, зокрема здатностей до самостійного визначення напрямку своєї діяльності, до самонавчання і самовиховання, до побудови й реалізації життєвих планів» [18].

Обґрунтовуючи ціннісну, аксіологічну природу особистості, З. Карпенко розглядає суб'єктність як «... саморушну причину сущого, універсальний принцип переходу можливих станів суб'єкта в дійсність інтенціональних упредметнень. Суб'єктність людини – це формовияв її інтенціонального воління з використанням психофізіологічних ресурсів організму й можливостей соціокультурних контекстів [101, с. 451]. Отже, термін «суб'єктність» нерозривно пов'язаний із поняттям суб'єкта як носія мислення і діяльності, здатного ставити завдання і мотивувати рішення. Як зазначає В. Моросанова, визначення суб'єкта вже достатньо сформулювалось за останні десятиріччя, «.. де його основними характеристиками визнаються активність, здатність до саморегуляції, самостійність і творчість» [144].

Таким чином, становлення суб'єктності студента у навчально-професійній діяльності відбувається не лише на рівні набуття знань та вмінь,

а й у сукупності із формуванням цінностей, ставлень, почуттів через взаємодію із освітнім середовищем та його суб'єктами. Виходячи з цього, забезпечення становлення суб'єктності студента можливе за умов побудови принципово іншої психолого-педагогічної технології, яка створює можливості задля реалізації внутрішніх потенцій індивіда та розвитку, за визначенням Ю. Швалба, «діяльнісних здатностей» [242].

Водночас, В. Семиченко стверджує, що в педагогічному процесі реалізуються всі типи відношень: як суб'єктні, так і об'єктні. В деяких ситуаціях студентів доцільно ставити в позицію усвідомленої об'єктності. В інших ситуаціях педагогові потрібно взяти на себе роль об'єкта. Тому мова повинна йти про складне співвідношення суб'єкт - об'єкт - суб'єктних зв'язків, коли в ролі об'єкта можуть виступати як учасники учбового процесу, так і система знань, учбовий матеріал, способи дій, основи навчальної діяльності [196]. У зв'язку з цим, на думку Т. Чаусової, творче використання активності студентів у навчальній діяльності сприятиме їхньому саморозвитку, що є внутрішнім проявом суб'єктності їх особистості як творчої особистості, готової для поглибленого професійно орієнтованого навчання [238].

Отже, розвиток суб'єктності студента, на думку дослідників, нерозривно пов'язаний з формуванням таких новоутворень як довільність, самостійність, саморегуляція, потреба у творчій самореалізації [1; 18; 101; 144; 160; 171; 196; 197; 238; 242; 247]. Водночас, часто така системна перебудова ціннісно-сислової сфери випереджає сформовані поведінкові установки юнака, а негативний досвід подолання таких розривів може закріплюватися у вигляді особистісної безпорадності й виступити в якості фактора, що знижує успішність провідної навчально-професійної діяльності. (В. Клочко, О. Краснорядцева) [104; 105; 106]. Проявом не подоланого «синдрому безпорадності» до моменту зрілості стає пасивний, залежний тип поведінки особистості, відставання психологічного віку від хронологічного, внутрішні конфлікти і неврози, непродуктивність і низька особистісна ефективність (Е. Еріксон, О. Бодальов, В. Ротенберг та інші) [29; 30; 189; 190;

247; 248]. Затримка дозрівання новоутворень на одному життєвому етапі буде закономірно відображатися на формуванні інших.

Водночас, російська дослідниця Д. Цирінг пов'язує вираженість особистісної безпорадності з низьким рівнем суб'єктності, а її протилежну якість «самостійність», навпаки, з високим рівнем суб'єктності особистості [230]. Дослідниця стверджує, що особи з високим рівнем безпорадності потенційно не можуть бути (і відчувати себе) суб'єктами, оскільки залежні від інших людей, обставин, умов діяльності тощо. Таким чином, розвиток суб'єктності студента у навчальній діяльності пов'язаний з розвитком його особистості загалом і таких протилежних до безпорадності характеристик, як самостійність, відповідальність, самоефективність тощо. Водночас, виражена особистісна безпорадність студента може блокувати розвиток його суб'єктності й негативно впливати на успішність навчальної діяльності.

Отже, аналіз феномену особистісної безпорадності, її проявів на когнітивному, мотиваційному та емоційному рівнях та негативного впливу на результативність провідної діяльності свідчить про необхідність її діагностики, профілактики та корекції загалом й у навчальній діяльності студентів зокрема.

Висновки до першого розділу:

У розділі представлено результати теоретичного узагальнення досліджень безпорадності у психології та її деструктивного впливу на особистісний розвиток, поведінкову активність й результативність діяльності індивіда.

1. Аналіз семантичного змісту вживаних в українській психології термінів завчена (навчена, набута, вивчена, прищеплена) безпорадність засвідчив більшу відповідність поняття «завчена безпорадність» психологічному змісту феномену безпорадності, підкреслюючи «завчений», «засвоєний» під дією зовнішніх і внутрішніх чинників характер цього психологічного стану.

2. Теоретичне узагальнення низки зарубіжних досліджень феномену завченої безпорадності засвідчило багатоаспектність цього психологічного поняття та специфіку його розуміння з позицій класичного оперантного біхевіоризму, когнітивно-біхевіорального й теоретико-атрибутивного підходів. Водночас, у більшості досліджень завчена безпорадність розглядається як психологічний стан, що формується внаслідок тривалого суб'єктивного усвідомлення невідконтрольності подій, в основі якого лежить стійка тенденція до переоцінки розбіжностей особистісних ресурсів і вимог ситуації. Безпорадність розвивається під впливом деструктивних чинників середовища (у тому числі сімейного та педагогічного стилів виховання), внутрішньо особистісних факторів і проявляється в різкому зниженні продуктивної активності людини, в утрудненому орієнтуванні й неадекватному осмисленні складних життєвих обставин, дезінтеграції, неможливості вироблення адекватних стратегій поведінки, що часто призводить до відмови від дій, спрямованих на досягнення результату.

3. Розвиток психологічних уявлень про феномен безпорадності та її експериментальне вивчення дали змогу дійти висновку про збільшення її стійкості та здатність до генералізації, тобто поширення на інші сфери життєдіяльності індивіда, що призводить до формування особистісних властивостей, складових симптомокомплексу особистісної безпорадності. В концепції особистісної безпорадності остання розглядається як стійке багатокомпонентне психологічне утворення особистісного рівня, що включає складові когнітивного (високі показники песимістичного атрибутивного стилю), мотиваційного (низький рівень домагань і мотивації досягнення) та емоційного (високі показники тривожності, невпевненості, пригніченості, втоми, занижена самооцінка) компонентів.

4. Прояви безпорадності як комплексної особистісної властивості спостерігаються у зниженні успішності діяльності особистості, і особливо яскраво – у провідній діяльності на кожному віковому етапі. Механізм взаємозв'язку особистісної безпорадності і діяльності реалізується через те,

що сформовані при безпорадності дефіцити (когнітивний, мотиваційний та емоційний) впливають на пояснення та емоційне сприйняття невдач та успіхів в діяльності, при чому невдачі наділяються більшою емоційною значущістю й особистісним смислом, ніж успіхи. Таким чином відбувається відмова від пошуку засобів активного впливу на ситуацію, що водночас посилює генералізацію безпорадності й зменшення здатності індивіда до пошукової активності у будь-якій діяльності.

5. Провідною діяльністю в юності визнається навчально-професійна, яка розглядається як активна цілеспрямована діяльність щодо засвоєння знань, навичок і умінь в нових умовах соціальної ситуації розвитку – отримання обраної професії. Навчально-професійна діяльність має свої особливості і вимагає від студента вищого рівня суб'єктності: активності, самостійності, саморегуляції, потреби в творчому саморозвитку і професійному навчанні. Водночас, сформована особистісна безпорадність студента може негативно впливати на результативність його провідної діяльності, що свідчить про необхідність діагностики цієї особистісної характеристики на початкових етапах розвитку з метою розробки програм профілактики та подолання тих негативних наслідків, які проявляються у поведінці та діяльності особистості.

Результати досліджень, що відображені у першому розділі, представлено у таких працях автора дисертації:

1. Дучимінська Т.І. Теоретичний аналіз психологічного феномена завченої безпорадності / Т.І. Дучимінська // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – Львів, 2011. – № 5. – С. 151–158.

2. Дучимінська Т.І. Завчена безпорадність як особистісна детермінанта поведінки і діяльності людини / Т.І. Дучимінська // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (10-11 травня 2011

року): у 3 т. – Т.2. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – С. 203-204.

3. Дучимінська Т.І. Поняття про завчену безпорадність та її структуру / Т.І. Дучимінська // «Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи». Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. (м. Львів, Україна, 16-17 грудня 2011 року). – Львів: Львівська педагогічна спільнота. – 2011. – С. 41-43.

4. Дучимінська Т.І. Мотивація як визначальна складова успішності навчальної діяльності студентів /Т.І. Дучимінська // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 20-річчю Незалежності України, 25-26 жовтня 2011 р., м. Львів. – Львів, 2011. – С. 168-169.

5. Дучимінська Т.І. Психологічна характеристика емоційного компонента особистісної безпорадності студентів / Т.І. Дучимінська // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (14-15 травня 2013 року): у 2 т. – Т.2. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – С. 70-71.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ВИРАЖЕНОСТІ ТА ПРОЯВІВ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Організація і методи дослідження особистісної безпорадності у юнацькому віці

Одним з ключових теоретичних положень концепції особистісної безпорадності [231] є уявлення про цей феномен як цілісну, відносно стійку характеристику особистості, що містить низку взаємопов'язаних психологічних особливостей індивіда, які формують симптомокомплекс безпорадності. Як цілісне багатоконпонентне психологічне утворення безпорадність включає когнітивний (високі показники песимістичного атрибутивного стилю), емоційний (високі показники тривожності, невпевненості, пригніченості, втоми) і мотиваційний (низький рівень домагань і мотивації досягнення) компоненти, і має своєрідну структуру залежно від ступеня вираженості ознак.

Водночас, відповідно до концепції особистісної безпорадності, дослідниками виділяється протилежний за своєю психологічною суттю феномен, умовно названий «самостійність», як конструктивна якість індивідуального «Я», що характеризує оптимістичне ставлення людини до світу (оптимістичний атрибутивний стиль), відсутність пригнічених емоційних станів і готовність долати будь-які перешкоди, незважаючи на невдачі, які повторюються [62; 230; 232; 250; 251]. Зрозуміло, що між цими полюсами знаходяться інші, різноманітні за своїм поєднанням і мірою вираженості характеристики «безпорадність-самостійність».

Такі теоретичні положення дають підстави стверджувати, що дослідження психологічного феномену особистісної безпорадності є складним завданням внаслідок її багатоконпонентної структури та

опосередкованості проявів через інші психологічні утворення: атрибутивний стиль, самооцінку, емоційні стани особистості, мотивацію досягнення тощо. Виходячи із здійсненого теоретичного аналізу проблеми особистісної безпорадності, гіпотез та напрямів її вивчення у роботі були виділені такі основні аспекти дослідження цього психологічного феномену:

- виділення діагностичних критеріїв – основних показників сформованості особистісної безпорадності студентів;
- аналіз особистісних характеристик – складових особистісної безпорадності за когнітивним, емоційним та мотиваційним компонентами її структури;
- виявлення проявів особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів та її вплив на навчальну мотивацію, позанавчальну активність та результативність навчальних досягнень.

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

- песимістичний атрибутивний стиль;
- низька самооцінка й орієнтація на стан, на власні негативні емоційні переживання (невпевненість, пригніченість, тривогу, втому);
- низька мотивація досягнення (низький рівень домагань, високий рівень мотивації уникнення невдач);
- низький рівень суб'єктивного контролю.

У навчальній діяльності студентів це призводить до зниження навчальної та поза навчальної активності, розвиток непевненості в собі, відходу від проблемних ситуацій, відсутності ініціативи в діяльності, а також уникненню відповідальності за свою поведінку, пов'язану з навчальними досягненнями.

Таким чином, організація експериментального дослідження психологічних особливостей подолання проявів особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів складалася з трьох етапів:

1 етап – *обґрунтування проблеми та розробка інструментарію дослідження*. На першому етапі протягом 2008-2009 років проводилася організаційно-підготовча робота: вивчалися теоретичні, методологічні та методичні аспекти особливостей подолання проявів особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів, визначалися мета, завдання, об'єкт і предмет дослідження; було розроблено програму дослідження, де використовувалися такі методи як теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел, спостереження, діагностичні стандартизовані методики; визначено базу для констатувального та формувального експерименту (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна»).

2 етап – *проведення емпіричного дослідження*. Протягом другого етапу (2010 рік) було проведено констатувальний експеримент, орієнтований на дослідження рівня сформованості особистісної безпорадності студентів, аналіз психологічного змісту складових когнітивного, емоційного та мотиваційного компонентів її структури, а також виявлення проявів особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів. Для дослідження рівня сформованості особистісної безпорадності студентів було використано методику «Тест на оптимізм» Л. Рудіної [195], методику «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана та Д. Рікса [177], «Опитувальник для вимірювання потреби у досягненні» Ю. Орлова [177] й методику дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) [15]. Для аналізу психологічних складових когнітивного, емоційного та мотиваційного компонентів особистісної безпорадності, виявлення особистісних характеристик студентів з високим рівнем її сформованості діагностична база дослідження була доповнена такими методиками: «Тест Кеттелла (16PF – опитувальник)» [177], методика «Оцінка рівня домагань», розроблена

В. Горбачевським [177]. Вивчення проявів особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності здійснювалося за спеціально розробленою програмою спостереження, методикою «Мотивація навчання у вузі» (автор Т. Ільїна) [92], методикою діагностики мотивації навчання і емоційного ставлення до навчання, яка заснована на опитувальнику Ч.Д. Спілбергера) [142].

3 етап – *проведення формувального експерименту*, який передбачав розробку та апробацію комплексної програми методичного семінару-тренінгу для викладачів й соціально-психологічного тренінгу для студентів, спрямованої на подолання проявів особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів та оцінку її ефективності (2011-2012 роки).

Для реалізації завдань дослідження була сформована вибірка студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна». Вибіркову сукупність склали 264 студенти 3-х курсів факультетів природничо-гуманітарного та фізико-математичного напрямів підготовки. Під час формування вибіркової сукупності було дотримано вимог до її змістовності та еквівалентності. Виконання вимог критерію змістовності вибірки досягалося шляхом підбору вибірки, що відповідала предмету дослідження та основним дослідницьким гіпотезам. Слідування критерію еквівалентності виражалося у нормальному розподілі емпіричних даних, отриманих з усієї вибірки. Міра нормальності розподілу отриманих результатів встановлювалася за критерієм нормальності Колмогорова-Смирнова.

Таким чином, для реалізації програми емпіричного дослідження було підібрано комплекс психодіагностичних методик, за допомогою якого можна було б виявити рівень сформованості особистісної безпорадності студентів та психологічні особливості її зв'язку з мотивацією і успішністю навчальної діяльності.

Програма емпіричного дослідження реалізовувалась у декілька етапів.

На *першому етапі* емпіричного дослідження виявлялась симптоматика проявів особистісної безпорадності студентів за виділеними внаслідок теоретичного аналізу діагностичними показниками: атрибутивним стилем, самооцінкою емоційних станів, мотивацією досягнення, рівнем суб'єктивного контролю досліджуваних.

Завданням *другого діагностичного етапу* було виділення із загальної кількості досліджуваних груп студентів із високим рівнем особистісної безпорадності, з високим рівнем самостійності та студентів із середніми показниками. На цьому ж етапі для більшої диференціації симптомокомплексу особистісної безпорадності та підтвердження правомірності виділення досліджуваних з різним рівнем її розвитку (з високим рівнем безпорадності, з високим рівнем самостійності та середніми показниками) у виділених групах здійснювався аналіз за когнітивним, емоційним та мотиваційним компонентами безпорадності, виявлялась факторна структура безпорадності.

На *третьому етапі* дослідження здійснювалась діагностика проявів особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів та її вплив на навчальну мотивацію й результативність навчальних досягнень досліджуваних.

Охарактеризуємо діагностичний інструментарій, який використовувався на кожному етапі дослідження. Для виявлення симптоматики проявів особистісної безпорадності студентів на *першому етапі* дослідження використовувались методики вивчення атрибутивного стилю, переважаючих емоційних станів, мотивації досягнення та рівня суб'єктивного контролю досліджуваних.

Для діагностики атрибутивного стилю М. Селігманом і його колегами було розроблено декілька методик, які використовувалися залежно від віку досліджуваних: опитувальник атрибутивного стилю для дорослих – ASQ (К. Петерсон, А. Семмел, К. вон Байєр, Л. Абрамсон, Г. Металскі, М. Селігман) [280], опитувальник атрибутивного стилю для дітей 8-12 років –

CASQ (Н. Каслов, Л. Еллой, К. Петерсон, Р. Таненбаум, Л. Абрамсон) [286], методика контент-аналізу вербальних пояснень – CAVE (К. Петерсон, М. Селігман) [279]. На основі CASQ російською вченою Д. Цирінг була розроблена методика для вивчення атрибутивного стилю у підлітків – ОСТАП (Опитувальник стилю атрибуції підлітків) [231].

Для діагностики особливостей атрибутивного стилю студентів нами використовувалася *методика «Тест на оптимізм» Л. Рудіної* (адаптований варіант опитувальника ASQ) [195]. Методика «Тест на оптимізм» російськомовна, тому нами було проведено комплекс заходів, які забезпечили адекватність методики, тобто її адаптацію. Адаптацію тексту методики було здійснено за етапами:

1. Аналіз вихідних теоретичних положень автора методики.
2. Переклад тексту й інструкцій до нього на українську мову та здійснення експертної оцінки відповідності оригіналу (зворотній переклад, back-translating).
3. Стандартизація української версії методики на відповідних вибірках.

Для дослідження феномену завченої безпорадності у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях широко використовується опитувальник визначення атрибутивних стилів - Attributional style questionnaire (ASQ). Опитувальник ґрунтується на моделі завченої безпорадності М. Селігмана і був запропонований колективом дослідників в 1982 році. Валідність методики була перевірена в низці досліджень, в яких використовувались методи когортного аналізу, лонгitudний метод, природній і лабораторний експеримент, метод аналізу конкретних ситуацій. Проводились також крос-культурні дослідження. У 2002 році методика була перекладена та культурно адаптована російським психологом Л. Рудіною. У процесі валідизації методики була задіяна вибірка з 650 осіб і проведена низка досліджень щодо перевірки таких психометричних показників, як синхронна надійність за критерієм Кронбаха, показник внутрішньої узгодженості шкали, на нормальність розподілу результатів опитування. У російськомовному варіанті

методика була використана С. Агалаковим [4] при проведенні досліджень в Україні.

Для адаптації методики Л. Рудіної «Тест на оптимізм» переклад з російської мови на українську виконувався психологом, який досконало володіє російською мовою, та професійним перекладачем (двома особами). Під час перекладу основна увага приділялася не лише максимальному збереженню психологічного смислу, а й збереженню граматичної форми кожного твердження. Далі, з метою перевірки адекватності перекладу, був виконаний зворотній переклад методики. Переклад виконувався перекладачем, який раніше не був знайомий з текстом російського оригіналу методики. Для емпіричної перевірки еквівалентності кінцевого варіанту дві його форми (оригінальна та переклад) в різному порядку надавалися для виконання студентам, які навчаються за спеціальністю «Філологія. Російська мова та література». Після опрацювання обох варіантів методик порівнювалися середні та стандартні відхилення. Значущих розбіжностей виявлено не було. Також було отримано значущі кореляції ($p \leq 0,01$) між результатами за обома варіантами методики загалом і за окремими шкалами. Це доводить їхню еквівалентність і адекватність перекладу.

Стиль атрибуції характеризується трьома основними параметрами, які по різному проявляються при поясненні людиною негативних або позитивних подій. Відповідно методика включає в себе шість основних шкал, що характеризують стиль пояснення хороших і поганих подій за такими параметрами: постійність, широта, персоналізація.

Постійність – це часова характеристика подій, що відбуваються, яка проявляється у впевненості людини в їх тимчасовості або постійності.

Широта – це просторовий показник, який характеризує широту узагальнення досвіду, пов'язаного з позитивними чи негативними подіями в різних сферах життя людини.

Останнім параметром, що характеризує стиль пояснення, є персоналізація, яка визначає орієнтацію на зовнішні чи внутрішні причини негативних або позитивних подій.

Досліджуваному пропонувалися питання та дві відповіді на нього. Потрібно було вибрати відповідь, яка найбільше підходила респонденту. Аналіз та інтерпретація результатів проводилася за 6-ма первинними шкалами:

- 1) час невдач – визначає, наскільки постійними вважаються причини неприємностей, невдач;
- 2) час успіху – визначає постійність у поясненні позитивних подій;
- 3) широта невдач – пояснення невдачі конкретними причинами або поширення безпорадності на інші сфери діяльності;
- 4) широта успіху – оцінка оптимізму з позиції широти для позитивних подій;
- 5) Я-невдача – оцінка персоналізації в негативних умовах (визнання власної вини в невдачах);
- 6) Я-успіх – персоналізація в позитивних умовах (констатація власних заслуг).

Сума за шкалами «час невдач», «широта невдач» та «Я-невдача» показувала результат за ставленням до негативних подій і сума за трьома протилежними шкалами («час успіху», «широта успіху» та «Я-успіх») результат щодо позитивних подій. Різниця другого та першого результатів діагностувала вираженість оптимізму – песимізму, тобто атрибутивний стиль особистості [195].

Ще одним діагностичним критерієм сформованості особистісної безпорадності є переважаючі емоційні стани досліджуваних: підвищена тривожність, пригніченість, втома, невпевненість в собі, депресивні прояви тощо. Для діагностики актуальних емоційних станів у нашому дослідженні використовувалась *методика “Самооцінка емоційних станів”*, розроблена американськими психологами А. Уессманом та Д. Ріксом [177]. Розрахунок за

цією методикою проводився за десятибальною шкалою. Досліджуваним пропонувалися чотири блоки тверджень: «спокій – тривога», «енергійність – втома», «піднесеність – пригніченість», «впевненість в собі – безпорадність». З кожного блоку потрібно було вибрати те твердження, котре найкраще відповідає стану досліджуваного. Показник П1-С (самооцінка) «спокій – тривога» (індивідуальна самооцінка емоційного стану дорівнює номеру твердження, яке обрав досліджуваний з даного блоку). Аналогічно отримуються індивідуальні значення за ознаками П2-С «енергійність – втома», П3-С «піднесеність – пригніченість», П4-С «впевненість в собі – безпорадність»). П5-С – сумарна оцінка стану ($P5=P1+P2+P3+P4$) [177].

Для вимірювання індивідуальних особливостей особистості, орієнтованої на досягнення, нами використовувався *«Опитувальник для вимірювання потреби у досягненні» Ю. Орлова* [177]. Досліджуваним пропонувалася анкета, яка має 22 твердження. При згоди із твердженням пропонується написати “так” поряд з номером твердження, у протилежному разі – “ні”. Обробка та аналіз даних проводяться відповідно до ключа. Після оцінки кожного пункту опитувальника бали кожного досліджуваного сумуються. Рівень потреби в досягненні визначається за такими показниками: низький – 2-10 балів; нижче середнього – 11-12 балів; середній – 13-14 балів; вище середнього – 15-16 балів; високий – 17-21 балів. Особи, що мають високий рівень потреби у досягненні, характеризуються такими особливостями: наполегливістю у досягненні своїх цілей; невдоволеністю досягнутим; постійним прагненням до кращого результату діяльності; незадоволеністю легким успіхом та неочікуваною легкістю завдання; готовністю прийняти допомогу та допомагати іншим при вирішенні складних задач, щоб спільно пережити радість успіху.

Для діагностики наступного діагностичного критерію – особливостей суб’єктивного контролю – використовувався *«Метод оцінки рівня суб’єктивного контролю (РСК)»*, який дає змогу виявити екстернальний або інтернальний тип поведінки (локусу контролю) та показує, як людина

інтерпретує значущі події, які відбуваються у її житті. Методика РСК створена Е. Бажиным, Е. Голинкіною та Л. Еткіндом [15] у Ленінградському психоневрологічному інституті імені В.М. Бехтерева. За основу було взято концепцію локусу контролю Дж. Роттера. Однак у Дж. Роттера локус контролю є універсальним щодо різних ситуацій. При розробці методики РСК автори виходили з того, що спрямованість суб'єктивного контролю в однієї людини може варіювати у різних життєвих ситуаціях, тому до методики було включено низку субшкал: контроль в ситуації досягнень, невдач, в сферах сімейних, виробничих, міжособистісних відносин та у сфері здоров'я.

Опитувальник складається з 44 пунктів тверджень, які вимірюють екстернальність-інтернальність у виробничих, міжособистісних та сімейних стосунках, а також пункти, які вимірюють рівень суб'єктивного контролю щодо хвороб і здоров'я. Досліджуваному потрібно оцінити ступінь своєї згоди або незгоди з кожним твердженням, викоистовуючи шкалу: +3 – повністю згоден; +2 – згоден; +1 – скоріше згоден, ніж не згоден; 0 – нейтральний; -1 – скоріше незгоден, ніж згоден; -2 – не згоден; -3 – категорично не згоден.

Отримані бали за допомогою таблиці переводяться в стени (від 1 до 10). Відхилення вправо ($> 5,5$ стенив) свідчить про інтернальний тип суб'єктивного контролю у відповідних ситуаціях і, навпаки, відхилення вліво ($< 5,5$ стенив) свідчить про екстернальний тип РСК.

Методика дослідження РСК має 7 шкал: шкала загальної інтернальності (Із), шкала інтернальності в галузі досягнень (Ід), шкала інтернальності в галузі невдач (Ін), шкала інтернальності у сімейних стосунках (Іс), шкала інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів), шкала інтернальності в галузі міжособистісних відносин (Ім), шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороб (Іх). Таким чином, рівень суб'єктивного контролю пов'язаний з відчуттям людиною своєї сили, власної гідності, відповідальності за те, що відбувається, з самоповагою, соціальною зрілістю та самостійністю особистості.

На *другому етапі емпіричного дослідження* на основі отриманих результатів сформованості особистісної безпорадності студентів із загальної кількості досліджуваних були виділені групи студентів із високим рівнем особистісної безпорадності, з високим рівнем самостійності та студентів із середніми показниками. Для виявлення особистісних характеристик студентів з різним рівнем особистісної безпорадності у сукупності когнітивного, емоційного та мотиваційного компонентів використовувались такі методики.

Тест Кеттелла (16PF – опитувальник). Багатофакторний опитувальник особистості вперше опублікований Р. Кеттеллом в 1949 році і з цього часу широко використовується в психодіагностичній практиці [177]. Цей тест є універсальним, практичним, дає багатогранну інформацію про особистість. Для діагностики індивідуально-психологічних особливостей особистості використовуються різноманітні форми 16PF опитувальника. Ми використали варіант опитувальника, який містить 187 питань. Відповідаючи на кожне питання, досліджуваним пропонувалося вибрати один з трьох запропонованих варіантів відповідей – той, який найбільшою мірою відповідає поглядам та думці про себе.

Відповіді вираховуються за допомогою спеціального «ключа». Сума балів за кожною виділеною групою питань дає значення фактора, яке переводиться в стени (стандартні одиниці) за допомогою таблиць. Стени розподіляються за біполярною шкалою з крайніми значеннями 1 і 10 балів. Відповідно, першій половині шкали (від 1 до 5,5) присвоюється знак «-», другій половині (від 5,5 до 10) знак «+». При інтерпретації найбільша увага приділяється найнижчим і найвищим значенням факторів, особливо тим показникам, які в «негативному» полюсі знаходяться в межах від 1 до 3 стенів, а в «позитивному» – від 8 до 10 стенів. Аналізується сукупність факторів в їх взаємозв'язках в таких, наприклад, блоках: 1) інтелектуальні особливості: фактори В, М, Q₁; 2) емоційно-вольові особливості: фактори С,

G, I, O, Q₃, Q₄; 3) комунікативні властивості і особливості міжособистісної взаємодії: фактори A, H, F, E, Q₂, N, L.

Опитувальник «Оцінка рівня домагань», розроблений В. Горбачевським [177], призначений для діагностики компонентів мотиваційної структури, які пов'язані з рівнем домагань особистості. Досліджуваним пропонувалася низка тверджень, кожне з яких відповідає певному компоненту мотиваційної структури особистості. Таких компонентів є 15, і вони розділені на три групи: перша група елементів відображає ті характеристики ситуації, які виступають як фактори, що безпосередньо спонукають суб'єкта до того чи іншого способу дії та є рушійними силами розвитку діяльності. До другої групи входять елементи, які знаходяться з мотиваційними у причинно-наслідкових відношеннях та виступають як необхідні умови діяльності, пов'язаної з досягненням досить складних цілей. Елементи третьої групи відображають передбачуваний та запланований суб'єктом хід наступних подій: намічений рівень мобілізації зусиль, необхідних для досягнення результатів, очікуваний рівень результатів діяльності, розуміння суб'єктом причинних факторів, які є інструментальними у ході розвитку взаємодії.

Таким чином, перша частина елементів пов'язана з оцінними процесами, друга – з процесами прогнозування, третя – інтерпретації. Перелічені елементи є потенційними компонентами реальних індивідуальних мотиваційних структур, які виникають у ході виконання завдання.

На *третьому етапі* емпіричного дослідження здійснювалася діагностика проявів особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів з метою аналізу її впливу на активність, навчальну мотивацію та результативність навчальних досягнень. Використовувалась спеціально розроблена програма спостереження, результати якої доповнювались такими діагностичними методиками.

Методика "Мотивація навчання у вузі" Т. Ільїної [92]. При створенні цієї методики автор використовувала низку інших методик. Досліджуваним пропонується 50 тверджень, біля кожного з яких потрібно відмітити згоду

знаком «+» або незгоду – знаком «–». Аналіз та інтерпретація результатів методики здійснювалися за трьома шкалами: "здобування знань", "оволодіння професією", "отримання диплома". В опитувальник, для маскування, включено фонові твердження, які є нейтральними до мети опитувальника і в подальшому не опрацьовуються. Перевага мотивів за першими двома шкалами свідчить про переважання внутрішньої мотивації навчання, адекватний вибір студентом професії і задоволеність нею.

«Методика діагностики мотивації навчання й емоційного ставлення до навчання» (за основу взято опитувальник Ч. Спілбергера) використовувалася для дослідження емоційного ставлення до навчання. Модифікація опитувальника здійснена А. Андреєвою (1987), доповнена шкалою переживання успіху (мотивації досягнення) і новим варіантом обробки результатів [142].

Методика являє собою низку тверджень, які визначають актуальні стани і властивості особистості та виділяють чотири шкали: шкала пізнавальної активності, шкала мотивації досягнення, шкала тривожності та шкала гніву. За кожним із запропонованих тверджень досліджуваному потрібно вибрати ту відповідь (майже ніколи, деколи, часто, майже завжди), яка пояснює його стан на заняттях.

Сумарний бал опитувальника визначається за формулою: $ПА + МД + (-Т) + (-Г)$, де ПА – бал за шкалою пізнавальної активності; МД – бал за шкалою мотивації досягнення; Т – бал за шкалою тривожності; Г – бал за шкалою гніву. Сумарний бал може знаходитися в інтервалі від –60 до +60. За показником сумарного балу визначаються п'ять рівнів мотивації учіння:

I рівень (45-60 балів) – продуктивна мотивація з вираженим переважанням пізнавальної мотивації навчання і позитивним емоційним ставленням до нього;

II рівень (29-44 бали) – продуктивна мотивація, позитивне ставлення до навчання, відповідність соціальному нормативу;

III рівень (13-28 балів) – середній рівень з дещо заниженою пізнавальною мотивацією;

IV рівень (-2-+12 балів) – занижена мотивація, переважання «шкільного суму», негативне емоційне ставлення до навчання;

V рівень (-3)-(-60) балів) – різко негативне емоційне ставлення до навчання.

Отже, загалом особистісна безпорадність студентів діагностувалася при поєднанні таких особистісних показників, як песимістичний атрибутивний стиль, низький рівень самооцінки, наявність підвищеної тривожності, пригніченості, втомлюваності, невпевненості, низької мотивації досягнення та екстернального локусу контролю у різних життєвих ситуаціях. Особистісні опитувальники та методики діагностики мотивації навчання, які використовувались у дослідженні, були спрямовані на вивчення особливостей мотиваційного, когнітивного та емоційного компонентів особистісної безпорадності та її проявів у навчальній діяльності студентів.

2.2. Емпіричне вивчення психологічного змісту, когнітивних, мотиваційних, емоційних характеристик та факторної структури особистісної безпорадності студентів

2.2.1. Результати діагностики рівнів вираженості особистісної безпорадності студентів

Для реалізації першого етапу програми емпіричного дослідження було підбрано комплекс психодіагностичних методик, який повинен був максимально повно і точно вичленити виділені у ході здійснення теоретичного аналізу базові показники, поєднання яких дало б змогу виявити рівень сформованості особистісної безпорадності студентів. Такими діагностичними критеріями особистісної безпорадності як складного багатокомпонентного особистісного утворення стали песимістичний

атрибутивний стиль, низька самооцінка, переважаючі негативні емоційні стани, низькі мотивація досягнення й рівень суб'єктивного контролю досліджуваних.

Для діагностики особливостей атрибутивного стилю студентів використовувалася методика «Тест на оптимізм» Л. Рудіної [195]. Результати діагностики відображені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати діагностики особливостей атрибутивного стилю студентів

№ з/п	Показники (%)	Назва шкали								
		Час невдач	Час успіху	Широта невдач	Широта успіху	Я-невдача	Я-успіх	Результат по відношенню до негативних подій	Результат по відношенню до позитивних подій	Виразеність песимізму-оптимізму
1.	Цілком оптимістичні	15,2	4,9	29,9	5,2	-	4,9	15,0	5,0	-10
2.	Помірно оптимістичні	19,7	-	40,2	5,2	20,1	9,8	26,7	5,0	-21,7
3.	Проміжний результат	-	34,8	-	30,1	29,9	45,1	10,0	36,7	26,7
4.	Помірно песимістичні	40,9	45,1	29,9	30,1	25,0	15,2	31,9	30,1	-1,8
5.	Цілком песимістичні	24,2	15,2	-	29,4	25,0	25,0	16,4	23,2	6,8

Таким чином, за шкалою «час невдач» виявлено, що цілком оптимістичними є лише 15,2 % респондентів, у 19,7 % спостерігається помірний оптимізм, 40,9 % властивий слабкий песимізм та 24,2 % студентів є песимістами. Отже, достатньо велика кількість студентів (65,1 %) за цією шкалою характеризуються песимістичним атрибутивним стилем, тобто впевнені в постійності негативних подій та стабільності їх причин, і навпаки – в непостійності й тимчасовості позитивних подій. Результати за шкалою «час успіху», які показують впевненість респондентів у постійності хороших подій, стабільності їх причин та тимчасовості поганих подій, засвідчили, що

оптимістично настроєними є лише 4,9 % опитаних, 34,8 % мають проміжний показник, тоді як всі інші помірно песимістичні (45,1 %) та цілком песимістичні (15,2 %).

Шкали «широта невдач» та «широта успіху» характеризують широту узагальнення досвіду, пов'язаного зі сприятливими або несприятливими подіями в різних життєвих сферах людини. За шкалою «широта невдач» 29,9 % респондентів є оптимістичними та 40,2 % помірно оптимістичними. Водночас 29,9 % студентів є помірно песимістичними, що свідчить про їх схильність давати універсальні пояснення своїм невдачам, що призводить до безпорадності у багатьох ситуаціях, не пов'язаних з вихідною подією (генералізація безпорадності). Схильність до нераціональних надузагальнень негативного досвіду, безумовно, створює основу для негативного прогнозу і часто сприяє відмові від певних дій або поставленої цілі. Результати за шкалою «широта успіху» свідчать про те, що оптимістичними є лише 5,2 % респондентів й 5,2 % – помірно оптимістичні, тоді як переважна більшість є помірно песимістичними (30,1 %) і песимістичними (29,4 %). 30,1 % студентів мають проміжний результат. Для оптимістичного стилю пояснень характерні конкретні пояснення причин негативних подій, які не передбачають узагальнень. При поясненні хороших подій особливості песимістичного і оптимістичного стилю протилежні – песиміст бачить їх конкретні локальні причини, а оптиміст впевнений в їх універсальності і можливості виникнення у різних ситуаціях.

Шкали «Я – невдача» та «Я – успіх» характеризують персоналізацію невдачі та успіху, тобто орієнтацію респондента на зовнішні або внутрішні причини сприятливих або несприятливих подій. За шкалою «Я-невдача» отримані такі результати: для 20,1 % осіб характерним є помірний оптимізм, 29,9 % мають середній показник, для решти респондентів властивим є помірний песимізм та глибокий песимізм (по 25,0 % відповідно). За шкалою «Я-успіх» переважна більшість досліджуваних (45,1 %) мають проміжний показник, помірний песимізм характерний для 15,2 %, 25 % - цілком

песимістичні, незначна кількість студентів (4,9 %) є цілком оптимістичними та (9,8 %) помірно оптимістичними. Отже, значна кількість студентів з песимістичним стилем характеризується високою персоналізацією негативних подій, що проявляється в приписуванні причин невдач самому собі і низькою персоналізацією позитивних подій, пов'язаною з приписуванням причин зовнішнім, незалежним від людини обставинам. Оптимістичному стилю пояснень властиві протилежні характеристики.

Сума за шкалами «час невдач», «широта невдач» та «Я-невдача» показує результат за ставленням до негативних подій. За цим показником виявлено такі результати: виключно оптимістичними є 15,0 % респондентів, помірно оптимістичними – 26,7 %, 10,0 % осіб мають середній результат, для 31,9 % характерним є помірний песимізм, а для 16,4 % – глибокий песимізм, який потребує негайної корекції. Сума за трьома протилежними шкалами – «час успіху», «широта успіху» та «Я-успіх» демонструє результат за ставленням до позитивних подій. За цим показником оптимістично налаштованими є лише 5,0 % осіб, 5,0 % – помірно оптимістичні, 36,7% студентів мають проміжне значення, 30,1 % опитуваних є достатньо песимістичними та для 23,2 % характерним є глибокий песимізм.

Різниця другого та першого результатів діагностувала вираженість оптимізму – песимізму особистості. Лише 10,0 % осіб є оптимістичними, 21,7 % – помірно оптимістичні, 26,7 % мають середній показник, 1,8 % є помірно песимістичними та 6,8 % – достатньо песимістичні. Отже, за результатами діагностики більшість студентів характеризуються песимістичним атрибутивним стилем, що проявляється в їх схильності сприймати невдачі як постійні й такі, що відбуваються у всіх сферах життєдіяльності, а також приписувати собі відповідальність за погані події (невдачі). Показник оптимістично налаштованих студентів (з оптимістичним стилем атрибуції) є дещо меншим й значна кількість респондентів продемонструвала проміжні результати у сприйманні і поясненні негативних та позитивних подій.

Використовуючи методику «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана та Д. Рікса [177], ми досліджували актуальні емоційні стани студентів за чотирма шкалами тверджень: «спокій – тривога», «енергійність – втома», «піднесеність – пригніченість», «впевненість в собі – безпорадність» і загальним рівнем самооцінки (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Результати діагностики актуальних емоційних станів та рівня самооцінки студентів

Рівень вираженості емоційного стану (%)	Шкали методики				
	спокій – тривога	енергійність – втома	піднесеність – пригніченість	впевненість в собі – безпорадність	загальна самооцінка
Високий	23,9	15,9	16,7	14,8	17,8
Середній	68,3	79,5	73,5	78,4	75,0
Низький	7,6	4,6	9,8	6,8	7,2

Результати дослідження показали, що за шкалою «спокій – тривога» 7,6 % респондентів оцінюють свій стан як тривожний, заклопотаний, вони відчувають страх та невпевненість. 23,9 % опитуваних характеризують свій стан як спокійний, а себе – як виключно холоднокрровних та впевнених. Переважає адекватна оцінка стану (68,3 %) – це студенти загалом упевнені в собі, позбавлені неспокою, менш тривожні.

За шкалою «енергійність – втома» переважна більшість осіб (79,5 %) почуваються свіжими та в міру бадьорими, у 15,9 % респондентів життєдіяльність б'є через край, є величезна енергія та сильне прагнення до дій, і лише 4,6 % студентів охарактеризували себе як втомлених, млявих, майже виснажених і практично не здатних до будь якої діяльності, у тому числі навчальної.

Результати за шкалою «піднесеність – пригніченість» показують, що 73,5 % осіб оцінюють свій стан як досить добрий та життєрадісний, 16,7 % опитуваних перебувають у збудженому, піднесеному стані, проте 9,8 % студентів почуваються дуже пригніченими і сумними, фіксують у себе ознаки депресії.

За шкалою «впевненість в собі – безпорадність» 14,8 % осіб почуваються занадто впевненими, вважають, що для них немає нічого неможливого, більшість респондентів (78,4 %) вважають себе досить компетентними та здібними, бачать хороші перспективи майбутнього, але 6,8 % студентів почуваються безпорадними, некомпетентними, недостатньо здібними, жалюгідними і нещасними.

Підрахувавши індивідуальні сумарні (за чотирма шкалами) оцінки емоційного стану, ми отримали такі показники: більшості респондентів (75,0 %) притаманна адекватна самооцінка, у 17,8 % – самооцінка неадекватно завищена, водночас у 7,2 % студентів самооцінка неадекватно низька і характеризується такими емоційними проявами як підвищений рівень тривожності, невпевненості, пригніченості та безпорадності.

Для вимірювання індивідуальних особливостей особистості, орієнтованої на досягнення використовувався «Опитувальник для вимірювання потреби у досягненні» Ю. Орлова [177]. Методика дозволяє виявити три рівні мотивації потреби в досягненні успіху: низький, середній та високий. Результати діагностики рівня мотивації потреби у досягненні успіху відображені на рисунку 2.1.

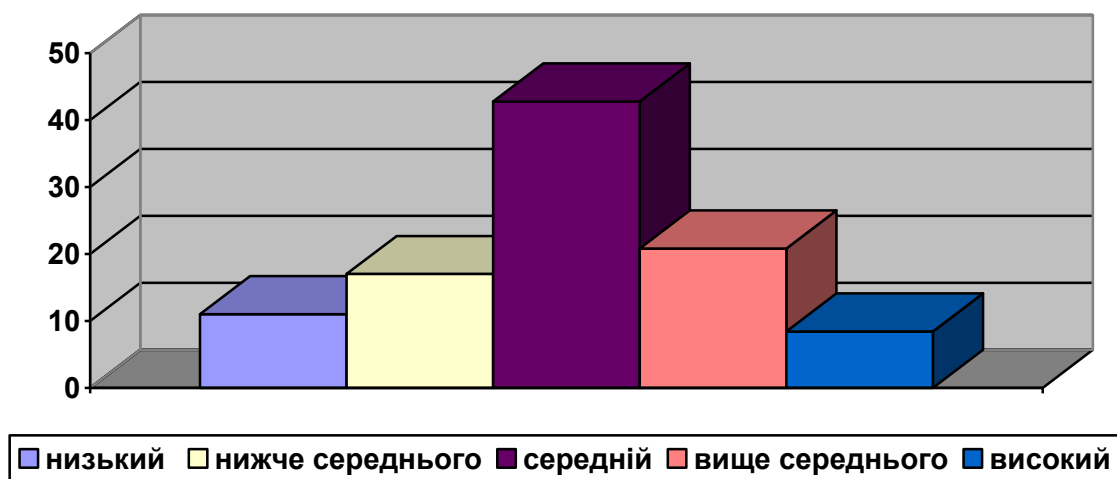


Рис. 2.1. Показники рівня потреби в досягненні успіху

За шкалою оцінки потреби в досягненні було виявлено, що у досліджуваних переважають середні (42,8 %) показники рівня потреби в досягненні успіху. Низький рівень мотивації досягнення успіху виявлено в 11,0 % студентів, нижче середнього – у 17,0 %. 20,8 % студентів відзначаються прагненням до успіху вище середнього і лише 8,4 % – високо мотивовані. Оскільки потреба в досягненні найбільш тісно пов'язана з успішністю в діяльності, можна припустити, що у майже третини студентів (28 %) недостатньо виражена внутрішня мотивація діяльності і переважають зовнішні мотиви. При цьому вони більше спонукаються захисною мотивацією (мотивація уникнення невдачі: не отримати погану оцінку, не бути відрахованим тощо). Потреба в досягненні прямо й позитивно корелює з активністю в діяльності та її результатом.

Виявлення екстернального або інтернального типу поведінки (локусу контролю) й того, як людина інтерпретує значущі для неї події, ми визначали за допомогою *методики оцінки рівня суб'єктивного контролю (РСК)* [15]. Результати діагностики рівня суб'єктивного контролю відображені на рисунку 2.2.

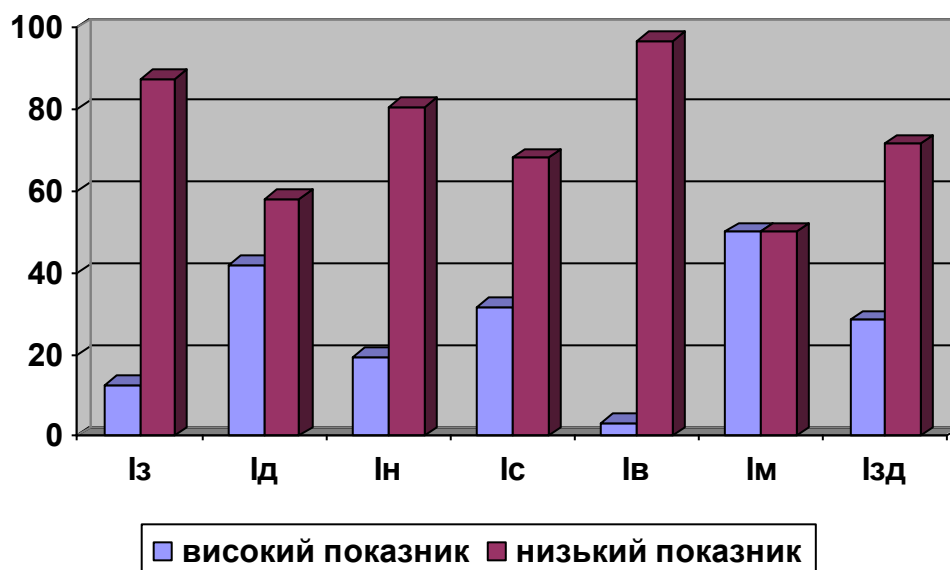


Рис. 2.2. Показники оцінки рівня суб'єктивного контролю досліджуваних

Примітка: *Iз – загальна інтернальність; Id – інтернальність в галузі досягнень; In – інтернальність в галузі невдач; Ic – інтернальність в галузі сімейних відносин; Iv – інтернальність в галузі виробничин відносин; Im – інтернальність в галузі міжособистісних відносин; Izд – інтернальність в галузі здоров'я.*

За шкалою загальної інтернальності (Iз) було виявлено, що 12,5 % респондентів мають високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями (інтернальний контроль, інтернальна особистість). Такі студенти вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті були результатом їхніх дій. Таким чином, вони відчувають власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя загалом. Це студенти більш впевнені в собі, спокійні, доброзичливі. Для них характерним є позитивне ставлення до світу й певна усвідомленість сенсу і цілей життя. Результати 87,5 % осіб за шкалою Iз відповідають низькому рівню суб'єктивного контролю (екстернальний контроль, екстернальна особистість). Такі досліджувані не бачать зв'язку між своїми діями та значущими для них подіями в житті, не вважають себе здатними контролювати їх розвиток. Вони вважають, що більшість подій їхнього життя є результатом випадку або дій

інших людей. Для них властива підвищена тривожність, стурбованість, підвищена агресивність та менша терпимість до інших.

За шкалою інтернальності в галузі досягнень (Ід) високі показники, які відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями, мають 42,0 % опитуваних. Ці студенти вважають, що більшість важливих подій в їх житті є результатом власних дій, що вони можуть ними керувати, здатні успішно досягати своєї мети в майбутньому і, таким чином, вони відчують відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Низькі показники за шкалою Ід (58,0 %) свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення та радощі зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших.

Лише 19,3 % осіб мають високі показники за шкалою інтернальності в галузі невдач (Ін), що свідчать про розвинене відчуття суб'єктивного контролю стосовно негативних подій та ситуацій, які виявляються у схильності звинувачувати самого себе у різноманітних неприємностях та стражданнях. 80,7 % досліджуваних, які мають низькі показники Ін, схильні приписувати відповідальність за невдачі іншим людям або вважати їх результатом невезіння.

За шкалою інтернальності у сімейних стосунках (Іс) 31,8 % осіб мають високі показники, тобто вважають себе відповідальними за події, які відбуваються в їх сімейному житті, в родині. Низькі показники Іс мають 68,2 %, що вказує на те, що ці респонденти схильні перекладати відповідальність за сімейні, родинні проблеми на інших.

Результати, отримані за шкалою інтернальності в галузі виробничих відносин (Ів), показують, що тільки 3,4 % опитуваних мають високий Ів. Ці люди вважають свої дії важливим фактором організації власної діяльності, в стосунках у колективі, у своїх досягненнях тощо. Низький показник Ів вказує на те, що 96,6 % досліджуваних схильні приписувати важливіше значення зовнішнім обставинам – керівництву, однокурсникам, везінню-невезінню тощо.

В галузі міжособистісних відносин (Ім) 50,0 % досліджуваних мають високі показники. Ці люди вважають себе відповідальними за побудову міжособистісних відносин з оточуючими. Студенти з низьким рівнем суб'єктивного контролю (50,0 %) схильні надавати більшого значення в міжособистісних відносинах випадку, або діям оточуючих.

Стосовно здоров'я і хвороб (Із) отримані такі результати: 28,4 % осіб мають високі показники, тобто досліджувані вважають себе відповідальними за своє здоров'я: якщо вони хворі, то звинувачують у цьому самих себе і вважають, що одужання багато в чому залежить від їх дій. Респонденти з низьким Іх (71,6 %) вважають здоров'я та хворобу результатом випадку і сподіваються на те, що одужання прийде внаслідок дій інших людей, насамперед лікарів.

Отже, за методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю у більшості досліджуваних виявлено низький рівень інтернальності у всіх сферах, що свідчить про нездатність таких студентів брати на себе відповідальність за значущі події, контролювати їх перебіг, вбачати в собі причини того, що відбувається у житті. Наслідком сформованого екстернального типу контролю є підвищена тривожність, стурбованість, відчуття безпорадності й неможливості впливу на будь-які ситуації, у тому числі в навчальній діяльності.

Таким чином, отримані у процесі діагностики показники атрибутивного стилю, самооцінки емоційних станів, мотивації досягнення й рівня суб'єктивного контролю дали змогу виявити сформованість особистісної безпорадності студентів з метою виділення груп досліджуваних з високим та низьким рівнем її прояву. Підтвердження висунутих теоретичних положень щодо правомірності виділення запропонованих діагностичних критеріїв й виявлення інших особистісних характеристик осіб з особистісною безпорадністю вимагало застосування методів математичного аналізу [200].

Загалом при обробці результатів констатувального експерименту використовувались такі методи математичної статистики: кластерний аналіз

(ієрархічна кластеризація методом міжгрупових зв'язків з визначенням Евклідових відстаней); порівняння середніх більше двох незалежних вибірок (для встановлення кластерних профілів); дискримінантний аналіз (для підтвердження та візуалізації результатів кластерного аналізу); критерій Крускала-Уоллеса (для встановлення міжгрупових відмінностей більше двох незалежних вибірок); факторний аналіз (для мінімізації кількості змінних та концентрації інформації у формі невеликого масиву даних).

Реалізація програми першого етапу констатувального експерименту дала змогу отримати і проаналізувати велику кількість емпіричних даних щодо рівня вираженості базових показників особистісної безпорадності студентів. Для їх групування та організації у формі наочних структур нами було застосовано процедуру кластерного аналізу. Кластерний аналіз – це сукупність методів, що дають змогу класифікувати багатомірні спостереження, кожне з яких описується набором вихідних змінних $X_1, X_2, \dots, X_n$ на основі попарного порівняння цих об'єктів за попередньо визначеними та вимірними критеріями [93]. Метою кластерного аналізу є утворення груп схожих між собою об'єктів, які прийнято називати кластерами (від англ. cluster – згусток, пучок, група) [155]. У проведеному нами дослідженні ми використали ієрархічний агломеративний методи, тобто класифікація здійснювалася шляхом послідовного (агломеративного) об'єднання об'єктів у групи. За цим методом рішення про кількість кластерів приймається на основі визначення різкого зменшення величини кореляції (згідно таблиці агломерації) між кластерами та встановлення суми кластерів, що слідує у наступному за цим зменшенням кроці. Варто зазначити, що у процесі кластеризації був застосований метод міжгрупових зв'язків на основі визначення Евклідових відстаней між змінними.

Отже, використовуючи в якості критеріїв класифікації попередньо визначені діагностичні показники (атрибутивний стиль, самооцінка емоційних станів, мотивація досягнення, рівень суб'єктивного контролю досліджуваних) ми здійснили процедуру кластерного аналізу. Отримані

результати засвідчили, що виділені змінні групуються у три самостійні кластери (Додаток А), тобто можна виділити три психологічних типи з різними варіантами поєднання зазначених показників. Ці кластери отримали назви «безпорадні» (9,09 %), «самостійні» (11,36 %) і «змішана група» (79,54 %).

Психологічні характеристики груп безпорадних та самостійних респондентів, виділених за допомогою кластерного аналізу, підтверджують теоретичні уявлення про ці психологічні типи, що вказує на правомірність попередньо виділених характеристик та їх цілісність. Такий взаємозв'язок діагностичних показників підтверджує, що їх поєднання дає змогу визначити особливий психологічний феномен, який виходить за межі окремих показників.

У процесі подальшого опрацювання даних кластерного аналізу ми використали метод порівняння середніх для розрахунку характеристик кластерних профілів (таблиця 2.3.).

Таблиця 2.3.

**Середні значення діагностичних критеріїв
для виділених кластерів**

Середній зв'язок (між групами)	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
	«самостійні»	«змішана група»	«безпорадні»
Атрибутивний стиль	7,00	3,01	-0,38
САН	26,60	25,76	19,13
Загальна інтернальність	4,06	3,50	3,38
Мотивація досягнення	188,00	153,73	118,55

Як видно з таблиці, респонденти, що входять до першого кластеру, характеризуються високою оцінкою емоційних станів (енергійністю, впевненістю в собі, спокоєм, піднесеним настроєм), прагненням до успіху, вищим оптимізмом й рівнем суб'єктивного контролю (група «самостійних»). Представники другого кластеру демонструють ситуативність атрибутивного

стилю, середні оцінки власних емоційних станів, середній рівень суб'єктивного контролю та схильність до уникнення невдач (так звана «змішана група»). До третього кластеру увійшли ті респонденти, які характеризуються яскраво вираженими песимістичними настроями (песимістичним атрибутивним стилем), великим прагненням до уникнення невдач, низьким рівнем суб'єктивного контролю та нижчим рівнем оцінки емоційних станів (виражена невпевненість, втома, тривожність, пригніченість настрою) (група «безпорадних»). Множинне порівняння середніх показників усіх діагностичних критеріїв в усіх трьох групах з метою конкретизації міжгрупових відмінностей подано у Додатку Б. Встановлено, що диференціація у вираженості діагностичних показників достовірна на рівні $p \leq 0,05$.

Для додаткової перевірки результатів кластеризації та візуалізації територіального розміщення і співвідношення виділених кластерів був використаний дискримінантний аналіз.

Дискримінантний аналіз – це різновид багатовимірної аналізу, призначеного для класифікації даних. Основне завдання дискримінантного аналізу полягає у тому, щоб відповідно до значень дискримінантних змінних для об'єктів класифікації визначити класи, у які потрапляють ці об'єкти. Множину об'єктів у просторі Р-ознак можна представити як скупчення точок: чим більше об'єкти всередині кожного класу схожі між собою і відрізняються від об'єктів інших класів, тим менше перетинаються «території» виділених груп. В якості залежної змінної у дискримінантному аналізі виступає деяка номінативна шкала (у нашому випадку шкала «Кластер»), яка класифікує респондентів на групи, що відповідають різним її градаціям; незалежними змінними є кількісні показники діагностичних критеріїв (дискримінантні змінні, що представлені у числовій шкалі) для усіх об'єктів класифікації.

Завдання класифікації з використанням цього методу реалізується за допомогою канонічних дискримінантних функцій. Канонічні функції – це ортогональні осі, що максимально диференціюють центроїди класів (тобто

типові ознаки класу) й дають змогу визначити відмінність між двома і більше сукупностями об'єктів на основі міри відмінностей між типовими характеристиками кожної групи. Аналіз отриманих канонічних функцій супроводжується отриманням важливих статистичних показників класифікації. Основними з них є власне значення канонічної функції (показник інформативності функції), λ -Уїлкса (міра достовірності розрізнення класів) та χ^2 -тест (визначає статистичну значущість такого розрізнення). Дискримінантний аналіз зазвичай здійснюється з використанням покрокового методу.

Основні результати розрахунків дискримінантного аналізу представлені у таблицях 2.4, 2.5 та Додатку В.

Таблиця 2.4

**Власні значення канонічних функцій за результатами
дискримінантного аналізу**

Функція	Власне значення	% поясненої дисперсії	Кумулятивний %	Канонічна кореляція
1	5,798 (а)	80,5	80,5	.924
2	1,405 (а)	19,5	100,0	.764

Примітка: а – в аналізі використовувалися перші 2 канонічні функції.

Згідно отриманих результатів можемо говорити про те, що перша канонічна функція володіє 80,5 % дискримінантних можливостей, а друга – 19,5 %, що в результаті забезпечує стовідсоткову інформативність власних значень виділених канонічних дискримінантних функцій.

Таблиця 2.5

**Показники λ -Уїлкса та χ^2 за результатами
дискримінантного аналізу**

Перевірка функції (й)	Лямбда Уїлкса	Хі-квадрат	Ступінь свободи	Знч.
від 1 до 2	.061	41,754	20	.002
2	.416	24,122	9	.005

У першому рядку міститься значення $\lambda=0,061$ та статистична значущість $p=0,002$ для усього набору канонічних функцій, а у другому рядку – дані дискримінантної здатності набору після виключення першої функції. Як бачимо, повний набір функцій володіє дуже високою дискримінантною здатністю, яка дещо зменшується, проте не виходить за межі $p \leq 0,01$ після виключення першої функції. Таким чином, отримані дані дозволяють подальшу роботу з результатами дискримінантного аналізу та їх інтерпретацію.

Отже, статистично достовірні показники та χ^2 -тест на рівні $p \leq 0,01$ підтверджують результати кластерного аналізу та розрізнення саме трьох кластерів. Візуалізація співвідношення між виділеними групами графічно представлена на рисунку 2.3.

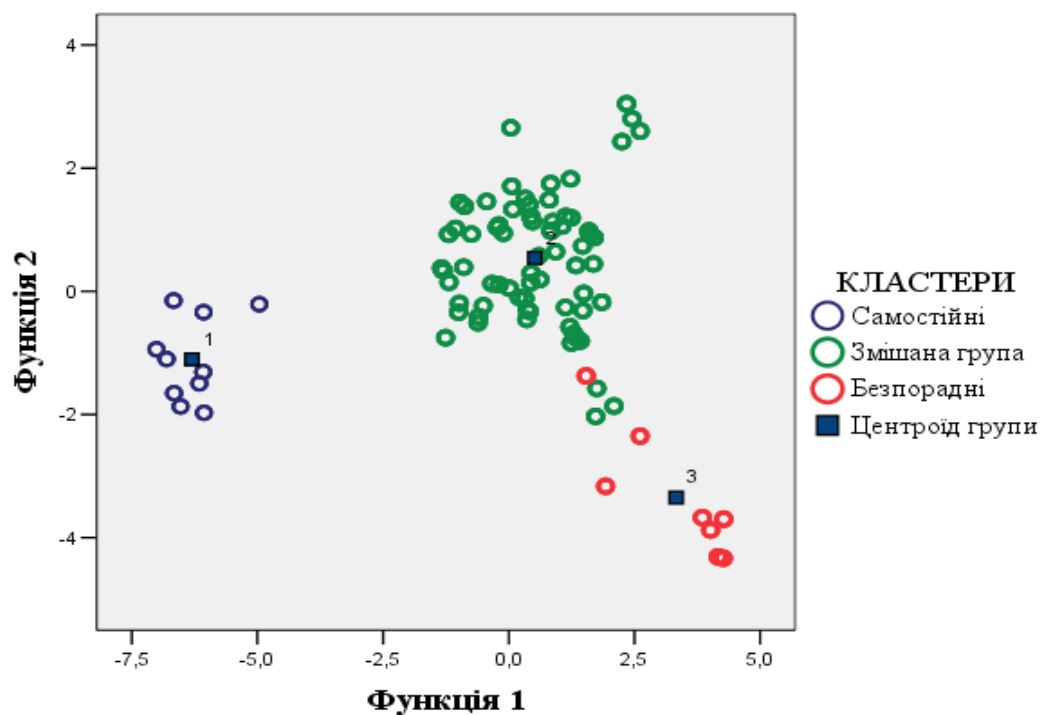


Рис. 2.3. Графічне відображення канонічних дискримінантних функцій

Щодо класифікації загалом, то відсоток співпадиння реальної класифікації й класифікації об'єктів за допомогою канонічних функцій за результатами дискримінантного аналізу становить 97,7 %. Решта 2,3 % об'єктів не піддаються чіткій класифікації, оскільки їх діагностичні

показники дають змогу зарахувати цих респондентів одночасно і до «змішаної «групи, і до групи «безпорадних» (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Результати класифікації у ході дискримінантного аналізу

Average Linkage (Between Groups)			Предсказанная принадлежность к группе			Итого
			1	2	3	
Исходные	Частота	1	30	0	0	30
		2	0	207	3	210
		3	0	3	21	24
	%	1	<u>100</u>	0	0	100,0
		2	0	<u>98,6</u>	1,4	100,0
		3	0	12,5	<u>87,5</u>	100,0
97,7 % исходных сгруппированных наблюдений классифицировано правильно.						

Така висока точність передбачення, що ґрунтується на поєднанні запропонованих діагностичних показників (як і результати кластерного аналізу), підтверджує об'єктивність класифікації та правильність обраних діагностичних критеріїв.

2.2.2. Аналіз відмінностей між складовими когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності у досліджуваних з різним рівнем її вираженості

Подальша робота з отриманими емпіричними даними передбачала перевірку статистичної гіпотези про існування відмінностей між складовими емоційного, когнітивного та мотиваційного компоненту у представників попередньо виділених трьох груп. Для здійснення ґрунтовного аналізу показники вираженості особистісної безпорадності студентів були доповнені результатами діагностики за методикою Кеттелла (16PF – опитувальник) [177] та методикою «Оцінка рівня домагань» В. Горбачевського [177]. Серед методів математичної статистики найповніше цьому завданню відповідає критерій Н Крускала-Уоллеса. Це непараметричний аналог однофакторного

дисперсійного аналізу для незалежних вибірок, призначений для перевірки гіпотези про відмінності у вираженості певної ознаки (або ознак) одночасно між трьома і більше вибірками ($k > 2$). Основна ідея критерію Н Крускала-Уоллеса ґрунтується на представленні усіх значень вибірок, що порівнюються у вигляді однієї загальної послідовності упорядкованих (прорангованих) значень з подальшим обрахунком середнього рангу для кожної вибірки. Чим менше співпадінь між ранговими показниками, тим більше відрізняються вибірки (без конкретизації на пряму відмінностей). Базовими статистичними показниками достовірності обрахунків для цього критерію є емпіричне значення показника χ^2 -, число ступенів свободи та р-рівень значущості отриманих даних [5].

Результати використання непараметричного критерію Н Крускала-Уоллеса подано у таблицях 2.7-2.9.

Проаналізуємо відмінності між групами за когнітивним компонентом особистісної безпорадності (таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

**Результати обрахунку критерію Н Крускала-Уоллеса
для складових когнітивного компоненту**

Показники когнітивної сфери	«Самостійні»	«Змішана група»	«Безпорадні»	Хі-квадрат	Ст. св.	Р-рівень значущості
Атрибутивний стиль	249,5	112,6	160,2	4,713	2	.048*
Час невдач	21,5	140,1	204,7	11,324	2	.008**
Час успіху	245,0	111,3	191,0	8,366	2	.038*
Широта невдач	15,5	138,7	224,2	15,366	2	.002***
Широта успіху	216,5	127,2	102,5	10,226	2	.013**
Я-невдача	33,5	135,2	232,3	14,714	2	.001***
Я-успіх	222,5	120,5	144,5	10,957	2	.007**
Ставлення до несприятливих подій	15,5	136,0	248,6	6,719	2	.049*
Ставлення до сприятливих подій	236,0	116,6	161,0	7,202	2	.020*

Продовження таблиці 2.7.

Фактор В «інтелект»	123,0	133,1	76,4	4,637	2	.063
Фактор М «практичність- розвинута уява»	170,0	133,0	81,1	7,251	2	.030*
Фактор N «прямоліній- ність- дипломатич- ність»	69,5	139,3	151,6	3,331	2	.104
Фактор Q1 «консерва-тизм- радикалізм»	206,0	131,9	45,6	8,718	2	.027*

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Отримані результати свідчать, що рангові показники діагностичних критеріїв відрізняються між собою, що демонструє диференціацію складових когнітивного компоненту респондентів. Зокрема, статистично значущі відмінності виявлено за загальним показником атрибутивного стилю ($p \leq 0,05$) та всіма його складовими: сприйманням позитивних та негативних подій як постійних, тривалих в часі або тимчасових (показники «час невдач» ($p \leq 0,01$) та «час успіху» ($p \leq 0,05$), пояснення невдачі або успіху конкретними причинами або поширення безпорадності (успіху) на всі сфери життєдіяльності (показники «широта невдач» ($p \leq 0,001$) та «широта успіху» ($p \leq 0,01$)), оцінка персоналізації невдачі та успіху: визнання власної провини в невдачі («Я-невдача», $p \leq 0,001$) та констатація власних заслуг в успіху («Я-успіх», $p \leq 0,01$). Аналіз виявлених відмінностей та рангові показники за окремими шкалами методики свідчать про домінування у «безпорадних» студентів песимістичного сприймання негативних подій (невдач), пояснення їх виникнення постійними й глобальними причинами (генералізація невдач), високий рівень персоналізації невдач, тобто песимістичний атрибутивний стиль.

Статистично значущими ($p \leq 0,05$) між виділеними групами є відмінності за показниками 16-факторного особистісного опитувальника Кеттела. Фактор М «практичність – розвинута уява» характеризує нереалістичність у вчинках і

стосунках, брак гнучкості, практичного складу розуму, орієнтацію на стереотипи поведінки у «безпорадних» досліджуваних, а фактор Q1 (консерватизм – радикалізм) охоплює боязнь нового, несамотійність у виборі рішень, високу чутливість до невдач, помилок. У студентів з високим рівнем особистісної безпорадності на відміну від «самостійних» студентів менше проявляються гнучкість мислення, пошук нових шляхів рішення, уміння узагальнювати й аналізувати; самотійність у вирішенні проблем, постановці завдання; відповідальність за результат тощо. Водночас, за фактором В «інтелект» статистично значущих відмінностей між групами не виявлено, що, зокрема, підтверджується даними інших досліджень [97; 230]. Це свідчить про те, що наявність або відсутність особистісної безпорадності ніяк не пов'язана з рівнем інтелекту і безпорадність може формуватися як у людей з високими показниками інтелекту, так і з низькими. Цей висновок підтверджується показниками іншого «інтелектуального» фактору опитувальника Кеттелла N («прямолинійність-дипломатичність»), який відноситься до характеристик конвергентного мислення. Фактор N характеризує такт особистості, проникливість, розважливість, корелює з розумовими здібностями, люди з високими показниками за цим фактором характеризуються як інтелектуальні, незалежні, зі складною натурою [97]. Відмінностей за вказаними «інтелектуальними» факторам В і N, які описують особливості конвергентного мислення, не виявлено, що підтверджує той факт, що особливості конвергентного мислення не є складовими когнітивного компонента особистісної безпорадності. Як відомо, інтелект більшою мірою залежить від спадкових факторів, а розвиток безпорадності – від середовищних [97; 225; 230; 231].

Аналіз виявлених відмінностей за когнітивним компонентом дає підстави стверджувати, що песимістичний атрибутивний стиль як основний діагностичний критерій сформованості безпорадності підтверджується й доповнюється іншими характеристиками когнітивної сфери індивіда,

формуючи когнітивну складову симптомокомплексу особистісної безпорадності.

Розглянемо виявлені відмінності між групами за складовими мотиваційного компоненту особистісної безпорадності (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

**Результати обрахунку критерію Н Крускала-Уоллеса
для складових мотиваційного компоненту**

Показники мотиваційної сфери	«Самостійні»	«Змішана група»	«Безпорадні»	Хі-квадрат	Ст. св.	Р-рівень значущості
Фактор Е «підпорядкованість - домінантність»	243,5	163,3	113,1	6,701	2	.047*
Фактор Q2 «конформізм - нонконформізм»	173,4	158,0	124,2	14,175	2	.001***
Мотивація досягнення	222,4	125,1	84,7	7,956	2	.031*
Потреба у досягненні	169,8	127,6	128,1	8,286	2	.016*
РД1	149,9	133,9	109,0	4,253	2	.119
РД2	117,5	133,3	144,5	1,8	2	.400
РД3	127,7	128,5	173,2	7,7	2	.022*
РД4	177,1	130,0	127,8	9,3	2	.010**
РД5	143,3	127,8	160,1	4,641	2	.098
РД6	146,6	129,5	141,1	1,673	2	.433
РД7	152,5	130,9	121,3	2,734	2	.255
РД8	162,7	130,6	121,9	6,548	2	.043*
РД9	162,3	131,5	115,7	5,996	2	.050*
РД10	122,2	134,9	124,3	1,092	2	.579
РД11	156,3	129,9	131,5	2,683	2	.261
РД12	90,5	130,4	143,2	2,426	2	.247
РД13	153,1	133,6	108,7	5,300	2	.071
РД14	118,7	135,9	120,3	2,044	2	.360
РД15	181,3	128,9	103,3	16,554	2	.000***
Загальна інтернальність	110,8	138,8	104,9	7,326	2	.026*
Інтернальність в галузі досягнень	107,3	142,6	75,5	8,100	2	.028*

Продовження таблиці 2.8

Інтернальність в невдачах	125,6	132,0	141,5	0,653	2	.721
Інтернальність у сімейних відносинах	120,2	139,0	90,9	9,848	2	.007**
Інтернальність у виробничих відносинах	138,4	116,2	104,0	7,275	2	.026*
Інтернальність у міжособистісних відносинах	134,5	132,7	118,1	1,269	2	.530
Інтернальність у сфері здоров'я	139,6	131,7	132,4	0,242	2	.886

Примітка: 1) рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$;

2) умовні позначення: РД1- внутрішній мотив, РД2 - пізнавальний мотив, РД3 - мотив уникнення; РД4 - мотив змагання, РД5 - мотив зміни поточної діяльності, РД6 - мотив самоповаги, РД7 - значущість результатів, РД8 - складність завдання, РД9 - вольове зусилля, РД10 - оцінка рівня досягнутих результатів, РД11 - оцінка власного потенціалу, РД12 - намічений рівень мобілізації зусиль, РД13 - очікуваний рівень мобілізації зусиль, РД14 - закономірність результатів, РД15 - ініціативність.

Статистично значущі результати демонструють наявність відмінностей у показниках мотиваційної сфери між виділеними групами: за показниками 16-факторного особистісного опитувальника Кеттела (фактор Е, фактор Q2), показниками мотивації та потреби у досягненнях, за окремими шкалами методики «Оцінка рівня домагань» (шкала РД3 «Мотив уникнення», шкала РД4 «Мотив змагання», РД8 «Складність завдання», РД9 «Вольове зусилля», РД15 «Ініціативність»), за деякими характеристиками рівня суб'єктивного контролю (загальна інтернальність, інтернальність в галузі досягнень, інтернальність у сімейних відносинах, інтернальність у виробничих відносинах).

Аналіз виявлених відмінностей дає змогу охарактеризувати мотиваційну складову симптомокомплексу особистісної безпорадності студентів. Зокрема, відмінності за фактором Е «підпорядкованість – домінантність» ($p \leq 0,05$) проявляються у таких особистісних характеристиках «безпорадних» студентів: вираженій покірності, невпевненості у собі, схильності до самозвинувачення, бажанні уникати перешкод, «не помічати їх», невмінні відстоювати свою точку зору, схильності чітко виконувати

інструкції. Фактор Q2 «конформізм – нонконформізм» ($p \leq 0,001$) презентує їх несамотійність, залежність поведінки від групових цінностей і норм, виражену потребу в соціальному схваленні та прийнятті. Низький рівень мотивації досягнення та потреби у досягненні ($p \leq 0,05$) свідчать про знижену мотивацію успіху, нездатність респондентів ставити перед собою високі цілі й спрямовувати зусилля на їх досягнення.

Особливо яскраво характеризують феномен особистісної безпорадності показники, отримані за методикою діагностики рівня домагань. За першою групою мотивів – факторами, що безпосередньо спонукають суб'єкта до того чи іншого способу дії і є рушійними силами розвитку діяльності, виявлено статистично значущі відмінності за шкалами РД3 «Мотив уникнення» ($p \leq 0,05$) та РД4 «Мотив змагання» ($p \leq 0,01$), що свідчить про домінування мотиваційної тенденції уникнення в діяльності студентів з високим рівнем безпорадності й неактивність (недієвість) мотиву змагальності у досягненні результату. Друга група мотивів за цією методикою виступає як необхідна умова діяльності, пов'язана з досягненням складних цілей. Статистично значущі відмінності виявлено за шкалами РД8 «Складність завдання» ($p \leq 0,05$) та РД9 «Вольове зусилля» ($p \leq 0,05$). Таким чином, демотивуючими чинниками для «безпорадних» досліджуваних виступають такі характеристики діяльності, як складність завдання (відбувається суб'єктивна переоцінка складності завдання) та необхідність докладати вольові зусилля для його виконання. За мотивами розуміння суб'єктом причинних факторів, які є інструментальними у ході розвитку взаємодії, статистично значущі результати між групами досліджуваних виявлено за шкалою РД15 «Ініціативність» ($p \leq 0,001$), тобто студенти з високим рівнем безпорадності значно меншою мірою схильні проявляти ініціативу порівняно з «самостійними» студентами.

Рівень суб'єктивного контролю відрізняється у виділених групах за показником загальної інтернальності ($p \leq 0,05$) та шкалами інтернальності в галузі досягнень ($p \leq 0,05$), сімейних ($p \leq 0,01$) та виробничих ($p \leq 0,05$)

відносинах. Таким чином, за розробленою Дж. Роттером шкалою інтернальності – екстернальності студенти зі сформованою безпорадністю характеризуються екстернальним локусом контролю, тобто більшою мірою сприймають себе пасивними об'єктами дій інших людей і зовнішніх обставин.

Розглянемо відмінності між виділеними групами за складовими емоційного компоненту особистісної безпорадності (таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

**Результати обрахунку критерію Н Крускала-Уоллеса
для складових емоційного компоненту**

Показники емоційної сфери	«Само- стійні»	«Зміша- на група»	«Безпо- радні»	Хі- квадр ат	Ст. св.	Р- рівень значу- щості
САН «спокій-тривожність»	123,2	144,1	42,9	9,659	2	.011**
САН енергійність-втома	151,0	136,0	78,5	13,807	2	.005***
САН піднесеність-пригніченість	169,1	134,2	72,3	6,130	2	.034*
САН упевненість-безпорадність	143,0	139,2	61,1	25,274	2	.028*
Фактор А «замкнутість – комунікабельність»	204,3	130,7	87,5	6,057	2	.043*
Фактор С «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»	227,0	129,6	77,0	7,221	2	.038*
Фактор F «стриманість- експресивність»	146,7	133,9	102,3	3,245	2	.173
Фактор G «висока нормативність поведінки – низька нормативність поведінки»	213,6	196,2	114,1	6,011	2	.042*
Фактор H «боязкість – сміливість»	215,9	188,0	115,0	7,528	2	.031*
Фактор I «жорстокість- чуттєвість»	182,7	119,6	182,0	4,899	2	.084
Фактор L «довірливість – підозрілість»	97,6	131,3	168,5	12,588	2	.001***
Фактор O «впевненість – тривожність»	92,0	132,8	162,5	11,767	2	.003**
Фактор Q3 «низький самоконтроль-високий самоконтроль»	201,5	188,7	116,2	4,787	2	.092
Фактор Q4 «розслабленість – напруженість»	221,0	123,8	98,0	5,984	2	.040*

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Отримані результати свідчать, що немає повних співпадінь між ранговими показниками діагностичних критеріїв, що демонструє диференціацію складових емоційного компоненту особистісної безпорадності респондентів. Статистично значущі відмінності виявлено між усіма показниками самооцінки досліджуваними власних емоційних станів. Виявлено, що «безпорадні» студенти на відміну від «самостійних» більшою мірою схильні відчувати тривогу ($p \leq 0,01$), втому ($p \leq 0,001$), пригніченість ($p \leq 0,05$), безпорадність у багатьох ситуаціях ($p \leq 0,05$), тобто типова палітра їх емоційних переживань близька до фрустрації, невротичних проявів та депресії, що підтверджує результати, отримані в інших дослідженнях [229; 230; 252; 285].

Статистично значущими ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,001$) між виділеними групами є відмінності за окремими показниками 16-факторного особистісного опитувальника Кеттела. Зокрема, досліджувані із групи «безпорадних» за фактором А «замкнутість – комунікабельність» ($p \leq 0,05$) характеризуються відособленістю, яка проявляється у стриманості, схильності до ригідності, холодності, скептицизму і відчуження на відміну від «самостійних», для яких притаманна легкість у спілкуванні, уважність, щирість у відносинах. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$) за фактором С «емоційна нестійкість – емоційна стійкість» свідчать про низький поріг до фрустрації, уникання вимог дійсності, властиву невротичну симптоматику (іпохондричність (боязнь за своє здоров'я і життя), істеричність, емоційні «викиди» на інших людей, депресивність, похмурість, тривожність), нестійкість настрою, низький самоконтроль власних емоцій, примхливість, тобто емоційну нестійкість «безпорадних» респондентів. Характеристики «безпорадних» та «самостійних» студентів за фактором G «висока нормативність поведінки – низька нормативність поведінки» ($p \leq 0,05$) демонструють легковажність, нездатність брати на себе відповідальність, незібраність, неорганізованість, зосередження на внутрішніх переживаннях, низьку адаптивність до вимог оточення респондентів з високими показниками

безпорадності. Статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$) між групами за фактором Н «боязкість – сміливість» визначають такі характеристики «безпорадних» респондентів, як сором'язливість, неконтактність, схильність до неадекватного оцінювання небезпеки, збереження фізіологічної напруги й у стані спокою. Суттєві відмінності з високим рівнем статистичної значущості ($p \leq 0,001$) виявлено також за фактором L «довірливість – підозрілість», що свідчить про вираженість у «безпорадних» студентів підозрілості, упередженості стосовно людей, закритості, схильності до суперництва, відчуття недооціненості; напруженості, тривожності, фіксації на невдачах. Статистично значущі відмінності за фактором О «впевненість – тривожність» ($p \leq 0,01$) та фактором Q4 «розслабленість – напруженість» ($p \leq 0,05$) свідчать про притаманну «безпорадним» респондентам внутрішню напруженість, схильність до драматизації, самозвинувачення, очікування неприємностей, передчуття небезпеки, підвищену вразливість, боязнь зробити помилку, страх покарання; відчуття незадоволеності потреб й неможливості переборювати перешкоди на шляху до досягнення мети. Отже, відмінності за емоційним компонентом безпорадності в групах досліджуваних підтверджують наявність симптомокомплексу негативних емоційних властивостей, станів та переживань, які характеризують респондентів з вираженою особистісною безпорадністю.

Таким чином, аналізуючи виявлені відмінності між групами «безпорадних» та «самостійних» студентів, ми виділили велику кількість характеристик, які складають симптомокомплекс особистісної безпорадності у сукупності когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів й підтвердили на основі статистичної значущості показників правомірність виділення основних діагностичних критеріїв особистісної безпорадності: песимістичного атрибутивного стилю, негативних емоційних станів, низької мотивації досягнення, низького рівня суб'єктивного контролю досліджуваних.

2.2.3. Факторна структура показників особистісної безпорадності студентів

Завдяки визначенню тих діагностичних критеріїв, за якими статистично-достовірно диференціюються три групи респондентів, ми отримали можливість здійснити факторний аналіз. З його допомогою ми отримаємо факторну структуру показників когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів у групі «безпорадних».

Факторний аналіз – це процедура, за допомогою якої зменшується розмірність вихідного простору корелюючих між собою ознак та забезпечується більш економна їх репрезентація при мінімальних втратах вихідної інформації. Результатом факторного аналізу є перехід від множини вихідних змінних до меншої кількості нових змінних, що формують фактори. Виявлений фактор інтерпретується як передумова спільної мінливості масиву вихідних змінних. За допомогою цієї процедури було мінімізовано діагностований масив даних щодо когнітивних, емоційних та мотиваційних особливостей особистісної безпорадності та виявлено їх факторну структуру.

Факторизація матриці психологічних шкал (змінних), визначених за допомогою критерію Н Крускала-Уоллеса, відбувалася за допомогою методу головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax). Факторну структуру психологічних особливостей особистісної безпорадності представлено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Факторна структура психологічних особливостей особистісної безпорадності

	Компонента		
	1	2	3
1 фактор «Емоційно-песимістичне сприйняття»			
Фактор L «довірливість – підозрілість»	.993		
Фактор A «замкнутість – комунікабельність»	-.990		
Фактор Q1 «консерватизм – радикалізм»	.990		

Продовження таблиці 2.10

Фактор М «практичність – розвинута уява»	.945		
Фактор С «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»	-.901		
Фактор Q4 «розслабленість – напруженість»	.836		
Атрибутивний стиль	-.831		
2 фактор «Інтернально-тривожна підпорядковуваність»			
Загальна інтернальність		.860	
Інтернальність в галузі досягнень		.818	
Фактор G «низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки»		.815	
Фактор H «боязкість – сміливість»		-.814	
Фактор E «підпорядкованість – домінантність»		.809	
Потреба у досягненні		-.744	
РД8 «складність завдання»		-.734	
РД4 «мотив змагання»		-.724	
Фактор Q2 «конформізм – нонконформізм»		.673	
Фактор O «впевненість – тривожність»		-.673	
3 фактор «Мотивація уникнення суб'єктивного контролю»			
Інтернальність у виробничих відносинах			.848
Мотивація досягнення (Мехрабіан)			-.768
РЗ «мотив уникнення»			.642

Примітка: Метод виділення: аналіз методом головних компонент. Метод обертання: Варімакс з нормалізацією Кайзера. Критерій адекватності вибірки Кайзера-Мейера-Олкіна $\geq 0,6$.

Отже, було визначено три найбільш інформативні фактори: 1 – «Емоційно-песимістичне сприйняття»; 2 – «Інтернально-тривожна підпорядковуваність», 3 – «Мотивація уникнення суб'єктивного контролю».

Перший фактор об'єднав складові емоційного (підозрілість, розслабленість, емоційна нестійкість, замкнутість) та когнітивного (радикалізм, розвинута уява (мрійливість), песимістичний атрибутивний стиль) компонентів особистісної безпорадності.

Другий фактор визначається емоційними (низька нормативність поведінки, боязкість, тривожність) та мотиваційними (загальна інтернальність, інтернальність в галузі досягнень, низька потреба у

досягненні, переоцінка складності завдань, неактивність мотиву змагання, конформізм, підпорядкованість) особливостями особистісної безпорадності.

Третій фактор сформували мотиваційні характеристики особистісної безпорадності: схильність до інтернальності у виробничих відносинах, мотив уникнення в оцінці рівня домагань та прагнення до уникнення невдач.

Виділення найбільш значущих факторів підтверджено відповідними високими показниками коефіцієнтів факторних навантажень (таблиця 2.11)

Таблиця 2.11

Власні значення виокремлених факторів

Фактори	Навантаження фактору після обертання		
	Всього (Total)	Навантаження (y%) (% of Variance)	Загальний показник навантаження (y %) (Cumulative %)
1	6,560	31,237	31,237
2	6,542	31,151	62,388
3	3,934	18,733	81,121

Для аналізу найбільш важливими даними є відсотки дисперсії факторів, які визначають, наскільки повно вдалося описати нашу сукупність даних з їх допомогою. Чим вищий цей показник, тим більшу частину даних вдалося факторизувати. У нашому випадку виділені три фактори описують 81,1 % дисперсії, тобто майже весь масив даних.

2.3. Психологічні особливості проявів особистісної безпорадності у поведінці й навчальній діяльності досліджуваних

2.3.1. Опис результатів спостереження за зовнішніми проявами особистісної безпорадності студентів

Відомо, що отримувати інформацію під час психологічного дослідження можна не лише за допомогою стандартизованих методик (тестів), а й завдяки нетестовим оцінним процедурам. Поєднання методів

спостереження, експертного оцінювання, опитування й тестування забезпечує отримання більшого масиву емпіричних даних, їх більшу об'єктивність і можливість повнішої якісної та кількісної інтерпретації [7].

Саме тому з метою визначення зовнішніх проявів безпорадності – самостійності студентів у навчальній діяльності була запропонована програма спостереження за поведінкою досліджуваних, їх зовнішнім виглядом, манерою спілкування з викладачами, одногрупниками тощо.

За С. Максименком, спостереження стає методом наукового пізнання лише тоді, коли воно не обмежується простою реєстрацією фактів, а передбачає формулювання гіпотез для того, щоб перевірити їх (заперечити або підтвердити) у ході здійснення спостереження [8; 9; 133]. Саме тому процедура організованого нами спостереження складалася з декількох етапів: перший – *підготовчий етап* включав формулювання дослідницької гіпотези, предмету та об'єкту спостереження, мети та орієнтовних завдань, розробку дослідницької програми (деталізованої схеми спостереження із зазначенням усіх необхідних етапів, матеріалів та процедур), виділення та опис критеріїв ідентифікації проявів безпорадності – самостійності (Додаток Д 1); наступний – *етап проведення спостереження* (фіксація показників у бланках спостереження за усіма параметрами спостереження з метою їх подальшого аналізу); заключний етап – *обробка та інтерпретація результатів* (на цьому етапі здійснювався якісний та кількісний аналіз результатів, їх узагальнення та інтерпретація).

Організація та проведення спостереження відповідали всім вимогам щодо застосування цього методу у психологічному дослідженні. Спостереження характеризувалось цілеспрямованістю (були чітко визначені мета і критерії спостереження), систематичністю (здійснювалось протягом трьох місяців), плановістю (визначенням, як, коли, де, за яких умов здійснювалось спостереження), реєстрацією результатів у спеціально розроблених бланках, оперуванням системою однозначних понять, що

сприяють чіткому і недвозначному позначенню матеріалу, який спостерігається, а також однаковості можливих інтерпретацій.

Здійснюване спостереження було зовнішнім, прихованим, періодичним (здійснювалось упродовж певних проміжків часу), вибіркоvim (вивчались лише визначені параметри або поведінкові реакції (конкретні зовнішні прояви сформованої особистісної безпорадності або самостійності), констатувальним (завдання дослідника полягало у фіксуванні наявності й оцінці міри вираженості значущих форм поведінки), структурованим (емпіричні факти, події, що відбувались, фіксувались відповідно до розробленої програми).

Предметом спостереження були вербальні та невербальні акти поведінки студентів, які могли свідчити про прояви їх особистісної безпорадності або, навпаки, самостійності в різних ситуаціях навчально-виховного процесу: під час лекцій, на семінарських та практичних заняттях, при виконанні лабораторних робіт, проведенні консультацій та індивідуальної роботи, а також у позанавчальній (науковій, громадській, волонтерській, культурно-масовій) діяльності студента на факультеті (в університеті).

Дослідницьку вибірку (об'єкт) для використання методу спостереження склали студенти, які за результатами попереднього емпіричного дослідження були віднесені до однієї з двох груп: «безпорадних» і «самостійних». Студенти, які за психологічними характеристиками попали у так звану «змішану» групу, не підлягали спостереженню.

Засобами спостереження у нашому випадку стали *експертні оцінки* – засновані на судженнях фахівців кількісні або бальні оцінки процесів або явищ, які не піддаються безпосередньому вимірюванню. У ситуації експертного оцінювання в ролі інструменту вимірювання виступає людина (експерт), яка добре знає досліджуваних, мала змогу тривалий час спостерігати їх поведінку в різних ситуаціях і здатна кількісно або якісно виразити свої враження. Тобто це певною мірою опосередковане спостереження. У дослідженні брало участь троє експертів (куратор групи і

двоє викладачів, які протягом трьох років навчання найбільше працювали з даним контингентом студентів). Позитивним моментом здійснення такого спостереження і фіксації результатів є те, що вимірювати можна практично будь-яку якість, для якої стандартизованого тесту може не існувати в принципі. Однак варто вказати і на найбільший недолік методу зовнішнього спостереження: суб'єктивізм. Відомо, що на оцінку того, хто спостерігає, впливають і особисте ставлення до об'єкта спостереження, і минулий досвід, і суб'єктивна інтепретація поведінкових актів досліджуваного, а також різні стильові особливості виставлення оцінок (особливості прийняття рішення) [158]. Водночас, поряд з оцінним описом подій, спостереження на основі безпосередніх вражень може включати бальні оцінки цих вражень. Саме тому для уникнення (або зменшення) суб'єктивізму оцінювання як основну форму протоколювання спостережень ми використали шкалу Лайкерта (англ. Likert scale). Коли протоколювання ведеться в системі ознак, то заздалегідь описують конкретні види поведінки, симптоматичні для усієї поведінкової сфери, і потім фіксують, які з них проявляються під час спостереження. Шкала Лайкерта вимагає не лише фіксації наявності ознаки, а й міри її вираженості [39]. Таким чином, оцінка зовнішніх проявів ознак сформованої безпорадності або самостійності як її протилежної якості здійснювалась за шкалою Лайкерта, яка є порядковою шкалою вимірювання й дає змогу оцінити вираженість певної ознаки, а також порівнювати характеристики різних людей за інтенсивністю їх проявів. Місце респондента на підсумковій шкалі вираженості «безпорадності – самостійності» визначалося сумою його оцінок за кожним критерієм, що дало сумарну оцінку сформованості особистісної безпорадності студента. Шкали Лайкерта зазвичай бувають п'ятипозиційні, однак можливе використання й інших розмірностей. У нашому дослідженні використовувався діапазон оцінок від 1 балу до 8 балів, де ліва крайня позиція (1 бал) характеризувала яскраво виражені прояви безпорадності, а права крайня позиція (8 балів) – яскраво виражені ознаки самостійності. Проміжні позиції (від 2 балів до 7 балів) демонстрували

більшу або меншу міру вираженості тієї чи іншої ознаки безпорадності або самостійності.

Дослідницька гіпотеза при плануванні й організації спостереження передбачала, що виявлений симптомокомплекс психологічних ознак особистісної безпорадності у сукупності когнітивного, емоційного та мотиваційного компонентів буде виражатись на рівні невербальної і вербальної поведінкової активності студентів у навчальній діяльності й впливатиме на її продуктивність.

Для перевірки висловленої дослідницької гіпотези відповідно до особливостей застосування методу спостереження необхідно було у цілісному потоці поведінкової активності студента виокремити певні «*одиниці*» спостереження – поведінкові прояви безпорадності або самостійності для їх фіксації спостерігачами. Виділення цих «одиниць» дає змогу: а) обмежити процес спостереження конкретними межами; б) вибрати певну мову опису того, що спостерігається, а також спосіб фіксації даних спостереження, тобто спосіб звіту спостерігача; в) систематизувати і контролювати включення до процесу отримання емпіричних даних теоретичного «погляду» на явище, що досліджується [183].

Виділення одиниць спостереження у нашому дослідженні базувалось на проаналізованих у Розділі 1 дисертаційної роботи теоретичних уявленнях про феномен особистісної безпорадності та результатах проведеного емпіричного дослідження. Процес формулювання критеріїв оцінювання вираженості «безпорадності – самостійності» за шкалою Лайкерта включав такі кроки:

1) формування великого масиву характеристик, ознак, якостей, які, проявляючись на поведінковому рівні, можуть свідчити про сформованість безпорадності або самостійності студента;

2) відбір ознак, їх редагування з метою виключення повторень і двозначного тлумачення;

3) оцінювання відібраних ознак трьома експертами-психологами за 5-бальною шкалою щодо їх відповідності характеристикам «безпорадності – самостійності» й виключення із загального масиву ознак таких, які набрали менше 2-х балів;

4) групування ознак для виділення підсумкових шкал (критеріїв оцінювання), в які були включені ознаки, що найповніше і найточніше характеризували поведінкові прояви безпорадності або самостійності респондентів.

Виділення критеріїв ґрунтувалось на тому, що кожне твердження, включене в шкалу, – це функція одного і того ж параметра прояву безпорадності або самостійності особистості. Саме це дає змогу використовувати для вимірювання загальної вираженості безпорадності суму оцінок за окремими пунктами шкали.

Таким чином, внаслідок здійсненої процедури було виділено 5 параметрів для фіксування особливостей вербальної та невербальної поведінки студентів з вираженою безпорадністю або її протилежною якістю – самостійністю. Такими параметрами стали:

1) особливості експресивних реакцій (вираз обличчя, погляд, поза, стратегії поведінки);

2) особливості мовлення (темп, гучність (сила голосу, енергетичність), чіткість висловлювань, мовні маркери);

3) особливості взаємовідносин з викладачами, одногрупниками (комунікабельність, контактність, коло спілкування, стратегії спілкування);

4) особливості поведінки під час виконання навчальних завдань (активність, ініціатива, наполегливість; вибір завдань за рівнем складності; реакція на труднощі (невдачі) при виконанні завдань; ставлення до отриманих добрих і поганих оцінок);

5) особливості поза навчальної діяльності (активність, ініціативність у громадській роботі (самоврядування, волонтерство, культурно-масова

робота); активність у студентській науковій роботі; участь у спортивних гуртках, секціях; інтереси, захоплення, хобі).

Опис ознак сформованої безпорадності та самостійності за виділеними параметрами й одиницями спостереження за кожним параметром подано у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Симптомокомплекс зовнішніх проявів безпорадності та самостійності у навчальній діяльності студентів

Параметри	Одиниці спостереження	Ознаки безпорадності	Ознаки самостійності
Особливості поведінки під час виконання навчальних завдань	Активність, ініціатива, наполегливість	Пасивні, не проявляють ініціативи (поки не запитують – мовчать; не запитують, якщо щось не зрозуміло; не звертаються за додатковими консультаціями; не проявляють наполегливості у спробах отримати кращу оцінку)	Активні на заняттях, проявляють ініціативу (відповідають, доповнюють, уточнюють, запитують, якщо щось незрозуміло), проявляють наполегливість і завзятість у досягненні поставленої мети (отриманні кращої оцінки, перездачі, спробах довести викладачу, що знають більше)
	Вибір завдань за рівнем складності	Надають перевагу легким або (іноді) занадто складним завданням	Надають перевагу середнім або вище середньої складності завданням
	Реакція на труднощі (невдачі) при виконанні завдань	Стають пасивними, швидко відмовляються від подальших спроб, шукають «винного»	Невдача сприймається як виклик, активізує, заставляє більше працювати; адекватно оцінюють результат
	Ставлення до отриманих добрих і поганих оцінок	Демонстративно байдуже до поганих, внутрішнє задоволення від хороших	Радіють хорошим оцінкам, прагнуть вияснити причини поганих
Особливості відносин з викладачами, одногрупниками	Комунікабельність	Замкнутість, відстороненість, нездатність відстоювати власну думку	Прояв лідерських здібностей, намагання бути в центрі уваги, можливе нав'язування власної думки
	Контактність	Пасивність і труднощі у встановленні нових контактів	Активність і легкість у встановленні нових контактів
	Коло спілкування	Обмежене коло спілкування, мало друзів	Широке коло спілкування, багато друзів
	Стратегії спілкування	«Крайні» стратегії спілкування: від байдужості до мовної агресії	Стратегії спілкування різноманітні, адекватні ситуації

Продовження таблиці 2.12.

Особливості експресивних реакцій	Вираз обличчя	Спокійний (байдужий), відсутня або несмілива посмішка	Зацікавлений («живий»), щира, легка посмішка
	Погляд	Уникаючий, відсутній, насторожений, розгублений	Допитливий, пильний, впевнений, «в очі»,
	Поза	Розслаблена або занадто напружена	Хороший контроль за рухами, внутрішній спокій
	Стратегії поведінки	Псевдоактивність, відмова від діяльності, ступор, деструктивна поведінка (агресія), зміщення на псевдоціль ¹	Конструктивна активність, спрямована на досягнення основної цілі
Особливості мовлення	Темп	Повільне, загальмоване або занадто швидке	Швидке, активне, динамічне
	Гучність (сила голосу)	Тихе або занадто голосне	В міру голосне, внутрішня енергія
	Чіткість висловлювань	«Розмитість», невизначеність, ретельно підбирають слова, відчують труднощі у чіткому формулюванні думок	Чітко формулюють думку, можуть бути багатослівні, схильні більше говорити, ніж слухати
	Мовні маркери	«Не можу», «Не хочу», «Не вмію», «Це не моє», «Завжди», «Ніколи», «Все марно» і т. і. ²	«Можу», «Хочу», «Знаю», «Вмію», «Буду намагатися», «Спробую», «Зможу» і т. і.
Особливості поза навчальної діяльності	Активність, ініціативність у громадській роботі (самоврядування, волонтерство, культурно-масова робота тощо)	Пасивні, практично зовсім не беруть участі у справах групи (факультету), не проявляють ініціативи і бажання включатися в «життя» факультету	«Актив» групи (факультету), активна участь у всіх заходах, прояв ініціативи щодо різних форм громадської роботи
	Активність у студентській науковій роботі	Не проявляють активності і інтересу	Беруть участь у студентських наукових конференціях, мають публікації, проявляють інтерес до наук. Досліджень
	Участь у спортивних гуртках, секціях	Практично не займаються спортом	Активно займаються спортом
	Інтереси, захоплення, хобі	Практично відсутні будь-які захоплення і хобі	Мають свої інтереси, захоплення, хобі

Примітка:

- Стратегії поведінки з ознаками безпорадності:** псевдоактивність (безглузда метушлива діяльність, яка не сприяє результату і не адекватна ситуації з подальшим гальмуванням); відмова від діяльності (капітуляція, апатія, втрата інтересу); ступор (стан загальмованості, нерозуміння того, що відбувається); деструктивна поведінка (агресивна поведінка, спрямована на себе і / або оточуючих); зміщення на псевдоціль (актуалізація іншої діяльності, яка дає відчуття досягнення результату, наприклад, замість подолання труднощів у навчанні – активна громадська робота).

2. Мовні маркери сформованої безпорадності:

- «Не можу» (просити про допомогу, відмовляти, знайти друзів, будувати нормальні відносини, змінити свою поведінку тощо);
- «Не хочу», «Не вмію» або «Це не моє» (вчити важкий предмет, змінювати спосіб життя, вирішувати існуючий конфлікт і т.д.);
- «Завжди» (все гублю, втрачаю, гарячкую, тобто «я завжди таким (ою) був (а), є і буду»);
- «Ніколи» (не зрозумію цього матеріалу, не зможу вивчити, підготуватися тощо);
- «Все марно» (годі й намагатися, я й так знаю, що у мене нічого не вийде).

Виділення параметрів дослідження та одиниць спостереження за кожним із них дало змогу здійснити дослідження типових поведінкових проявів та міри вираженості «безпорадності – самостійності» студентів у навчальній та поза навчальній діяльності. У процесі здійснення спостереження експерти працювали автономно, незалежно один від одного, фіксуючи оцінки в окремих бланках для спостереження (додаток Д 2). При опрацюванні експертних оцінок визначався середній показник за всіма поведінковими проявами безпорадності або самостійності. Отримані результати експертного оцінювання відображено у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Результати спостереження зовнішніх проявів безпорадності та самостійності студентів у навчальній діяльності

Параметри дослідження	Одиниці спостереження	Оцінка ознак в групі «безпорадних»	Оцінка ознак в групі «самостійних»	Різниця в балах
Особливості поведінки під час виконання навчальних завдань	Активність, ініціатива, наполегливість	1,33	7,33	6,0
	Вибір завдань за рівнем складності	2,67	6,0	3,33
	Реакція на труднощі (невдачі) при виконанні завдань	2,0	6,33	4,33
	Ставлення до отриманих добрих і поганих оцінок	1,67	7,67	6,0
Середня оцінка		1,92	6,83	4,91
Особливості відносин з викладачами, одногрупниками	Комунікабельність	3,67	5,67	2,0
	Контактність	3,33	7,0	3,67
	Коло спілкування	3,67	5,0	1,33
	Стратегії спілкування	2,33	4,67	2,34
Середня оцінка		3,25	5,58	2,33

Продовження таблиці 2.13.

Особливості експресивних реакцій	Вираз обличчя	3,33	5,0	1,67
	Погляд	3,67	5,33	1,66
	Поза	3,0	5,67	2,67
	Стратегії поведінки	1,33	7,33	6,0
Середня оцінка		2,8	5,8	3,0
Особливості мовлення	Темп	3,0	4,67	1,67
	Гучність (сила голосу)	3,0	5,67	2,67
	Чіткість висловлювань	2,0	4,67	2,67
	Мовні маркери	1,0	6,33	5,33
Середня оцінка		2,25	5,34	3,09
Особливості поза навчальної діяльності	Активність, ініціативність у громадській роботі (самоврядування, волонтерство, культурно-масова робота тощо)	2,0	7,33	5,33
	Активність у студентській науковій роботі	1,33	5,0	3,67
	Участь у спортивних гуртках, секціях	2,67	4,33	1,66
	Інтереси, захоплення, хобі	3,33	4,67	1,34
Середня оцінка		2,33	5,33	3,0
Середня оцінка сформованості «безпорадності – самостійності»		2,52	5,86	3,34

Як видно з таблиці результатів спостереження, оцінки експертів відрізняються за всіма ознаками фіксації проявів безпорадності або самостійності студентів. Найменші відмінності виявлено за блоком «Особливості відносин з викладачами, одногрупниками», який визначає комунікабельність, контактність, коло спілкування та стратегії спілкування студентів зі сформованою безпорадністю або самостійністю. Очевидно, ці характеристики меншою мірою можуть виступати діагностичними критеріями безпорадності, хоча різниця за загальним показником (2,33 балів) свідчить про меншу комунікабельність, контактність, тобто про меншу соціальну адаптованість «безпорадних» осіб порівняно з самостійними.

Найбільша різниця (4,91 балів) виявлена за блоком «Особливості поведінки під час виконання навчальних завдань»: студенти з високим рівнем безпорадності характеризуються пасивністю, не проявляють ініціативи (відповідають на заняттях тільки тоді, коли запитає викладач; не запитують, якщо щось не зрозуміло; не звертаються за додатковими консультаціями; не проявляють наполегливості у спробах отримати кращу оцінку), неадекватно

підходять до вибору завдань різного рівня складності (вибирають або занадто легкі, або складні завдання), при невдачі зазвичай відмовляються від подальших спроб виконати завдання («Я й так знаю, що у мене нічого не вийде», «Я ніколи цього не зрозумію (не вивчу, не запам'ятаю)» тощо), демонструють байдужість до поганих оцінок («Мені все одно, ставте «трійку», «двійку»), хоча отримують задоволення й приховано радіють хорошим оцінкам.

Суттєво нижчими у «безпорадних» студентів є також показники за особливостями прояву експресивних реакцій, мовленням та активністю у поза навчальній діяльності. Виявлено, що студенти з високим рівнем безпорадності часто демонструють такі неконструктивні стратегії поведінки, як відмова від діяльності або втрата інтересу до неї (особливо після невдачі); іноді проявляють псевдоактивність або деструктивну поведінку (більшою мірою у ситуації необхідності отримання кращої оцінки внаслідок очікуваних санкцій: позбавлення стипендії, загрози відрахування тощо); часто перебувають у стані ступору (особливо у ситуації стресу: заліку, екзамену; захисту курсової, дипломної роботи тощо). Іноді можна спостерігати домінування такої стратегії, як зміщення на псевдоціль: актуалізація іншої діяльності, яка дає відчуття досягнення певного результату, наприклад, замість досягнення кращих успіхів у навчанні, подолання труднощів – надмірна активність у громадській, культурно-масовій, спортивній роботі.

Виявлено, що яскравими мовними корелятами особистісної безпорадності студентів є такі мовні маркери, як «Я не можу...», «У мене нічого не вийде...», «Я не хочу...», «Це не моє...» тощо. Водночас, останні вирази демонструють сформовані стратегії психологічного захисту особистості: усвідомлення, що «Я не можу щось зробити», тісно пов'язане з переживанням того, що «Я – поганий, слабкий, невдаха», тобто з дуже дискомфортним станом. Саме тому відбувається трансформація «Я не можу» в «Я не хочу» або «Це не моє». Інший варіант психологічного захисту демонструють вирази зі словами «завжди» та «ніколи»: «Я завжди гублюсь на

екзамені...», «Я ніколи не зможу цього вивчити...», тобто демонстрація себе і ситуації як типової, неминучої, в якій нічого не можна змінити («Я такий був, є, буду і з цим нічого не зробиш»). Такі висловлювання часто чують викладачі від студентів при поясненні ними недостатньої підготовки до занять, поганої успішності тощо. Водночас, всі ці вирази обумовлені відсутністю позитивного досвіду вирішення проблем та долаття труднощів, невірою у власні сили, тривогою і страхом невдачі, песимістичним типом атрибуції й низькою мотивацією досягнення. Ще однією суттєвою характеристикою мовлення осіб зі сформованою безпорадністю є труднощі у чіткому формулюванні думок, певна «розмитість» мовлення, а також невміння й нездатність аргументувати власну думку та її відстоювати.

Отже, результати спостереження за зовнішніми проявами безпорадності й самостійності студентів дали змогу стверджувати, що студенти зі сформованою особистісною безпорадністю характеризуються низькою активністю у навчальній та поза навчальній діяльності, у них виникають труднощі у спілкуванні з викладачами та одногрупниками, вони часто демонструють неконструктивні стратегії поведінки, що, безумовно, негативно відображається на продуктивності та успішності їх навчання.

Водночас, метод спостереження є досить трудомістким і складним діагностичним інструментом, що вимагає від спостерігача великого професійного досвіду й спеціальної підготовки для уникнення суб'єктивності у сприйманні, оцінюванні й інтерпретації результатів. Надання цьому методу більшої формалізованості у нашому дослідженні здійснювалось через складання жорсткої процедури спостереження, отримання за допомогою шкали Лайкерта кількісних оцінок, що сприяло підвищенню об'єктивності та достовірності отриманої інформації.

Однак, з метою емпіричної перевірки гіпотези про зв'язок сформованої особистісної безпорадності з низькою продуктивністю навчальної діяльності студентів результати спостереження доповнювались даними психодіагностики за допомогою стандартизованих методик.

2.3.2. Аналіз результатів дослідження взаємозв'язку між складовими особистісної безпорадності студентів й показниками мотивації та успішності їх навчальної діяльності

Для виявлення мотивації навчальної діяльності, адекватності професійного вибору та задоволеності студентами навчанням у вищому навчальному закладі використовувались такі методики: «Опитувальник для вимірювання потреби в досягненні» Ю. Орлова [177], методика «Мотивація навчання у вузі» Т. Ільїної [92], «Методика діагностики мотивації навчання й емоційного ставлення до навчання» Ч. Спілбергера [142]. Опитувальник для вимірювання потреби в досягненні діагностує рівень потреби в досягненні (низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий) і дає змогу дійти висновку про рівень мотивації досягнення особистості загалом та у різних видах діяльності (навчальній у тому числі) зокрема. Методика «Мотивація навчання у вузі» визначає домінуючий тип мотивації: здобуття знань, оволодіння професією або отримання диплому. Переважання показників за двома першими шкалами свідчить про внутрішню мотивацію навчання, адекватний вибір професії і задоволеність цим вибором; мотивація отримання диплому є зовнішньою і визначає менший інтерес студента до процесу професійного навчання. Методика Спілбергера спрямована на визначення рівня пізнавальної активності та мотивації досягнення студента, а також інтенсивності вираженості у процесі навчання (ставленні до навчальних предметів, завдань, вимог, викладачів) таких емоційних переживань, як тривожність і гнів. У якості ще одного діагностичного параметру продуктивності навчальної діяльності виступив показник результативності навчання – середній рейтинг успішності студента за трьома останніми заліково-екзаменаційними сесіями. Оскільки максимальний бал успішності за кожною дисципліною і за загальним рейтингом у вищих навчальних закладах, де здійснювалося дослідження, складає 100 балів, показники успішності знаходяться у таких межах: 0-60 балів відповідає оцінці

«незадовільно», 60-74 бали – оцінці «задовільно», 75-89 балів – оцінці «добре», 90-100 балів – оцінці «відмінно».

Таким чином, подальша статистична обробка результатів мала на меті встановити взаємозв'язки між основними складовими когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності студентів й показниками особливостей їх навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Для встановлення взаємозв'язку використовувалась процедура кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції r -Пірсона.

Статистично значущі взаємозв'язки когнітивного компоненту безпорадності з показниками мотивації й результативності навчальної діяльності студентів подано у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

**Розрахунки показників кореляції r -Пірсона
для когнітивного компоненту у групі «безпорадних»**

Складові когнітивного компоненту особистісної безпорадності	Потреба у досягненні	Здобуття знань	Оволодіння професією	Отримання диплому	Пізнавальна активність	Мотивація досягнення	Тривожність	Гнів	Успішність навчання
Фактор М «практичність – розвинута уява»	-.44*	.71**	.07	.00	.12	-.21	.51**	.79**	.16
Фактор Q1 «консерватизм – радикалізм»	-.27	.59**	-.31	.30	.30	.01	.42*	.66**	-.24
Атрибутивний стиль	.51**	.72**	-.30	.18	.78**	.33	-.51**	-.79**	.72**
Час невдач	-.51**	-.51**	-.78**	.47*	.50**	.051**	.36	.55**	-.42*
Час успіху	.53**	.71**	-.39	.25	.05	.37	.50	-.78**	.24
Широта невдач	-.54**	-.66**	-.58**	-.40*	-.16	-.45*	.46*	.71**	.14
Широта успіху	.44*	.71**	-.07	.00	-.52**	.21	-.51**	-.79**	.04
Я-невдача	-.50*	-.72**	-.25	.14	-.03	.30	.51**	.80**	-.76**
Я-успіх	.53**	.57**	.72**	.52**	.55**	.49*	-.40*	-.62**	.45
Ставлення до несприятливих подій	-.54**	-.66**	-.58**	.40*	.16	.45*	.46*	.71**	-.66**

Продовження таблиці 2.14.

Ставлення до сприятливих подій	.52**	.71**	-.37	.23	.54**	.36	-.50*	-.78**	.26
--------------------------------------	-------	-------	------	-----	-------	-----	-------	--------	-----

Примітка: умовні позначення: ** – рівень достовірності $p \leq 0,05$; * – рівень достовірності $p \leq 0,01$; нулі та коми опущені.

Як видно з таблиці, кореляційний аналіз складових когнітивного компоненту особистісної безпорадності з показниками мотивації та успішності навчальної діяльності «безпорадних» студентів виявив велику кількість статистично значущих зв'язків. Зокрема, фактори М і Q1 методики Кеттела позитивно корелюють з мотивом здобуття знань та емоціями тривоги і гніву, які виникають у процесі навчання. Очевидно, що своєрідна «зануреність» студентів з високим рівнем безпорадності у свої ідеї, внутрішні ілюзії («витання у хмарах»), легкість відмови від практичних суджень, опір змінам частіше породжують негативні емоційні переживання, внутрішній дискомфорт та напругу. Водночас, ці особистісні характеристики не мають зв'язку з успішністю навчальної діяльності, оскільки більшою мірою визначають особистісний компонент безпорадності.

Статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок виявлено між загальним показником атрибутивного стилю й потребою у досягненні, мотивом здобуття знань, пізнавальною активністю й показником навчальної успішності. Отже, чим більшою мірою притаманний особистості песимістичний атрибутивний стиль, тим менша її потреба у досягненні, прагнення до знань, пізнавальна активність та гірші результати діяльності (у нашому дослідженні – навчальної). Більше того, песимістичний стиль атрибуції пов'язаний з тривожністю і гнівом як переважаючими емоційними станами у процесі навчання.

Виявлений зв'язок атрибутивного стилю з успішністю навчання студентів підтверджуються даними інших дослідників. Зокрема, досліджуючи атрибутивний стиль (оптимістичний або песимістичний) студентів коледжів та курсантів військових інститутів, М. Селігман дійшов висновку, що стиль пояснень разом з мотивацією та здібностями є визначальними в структурі

успішного навчання: «...в навчальних закладах переважає думка, що успіх є результатом поєднання таланту і бажання. Якщо ж людина зазнала невдачі, значить, не вистачило або таланту, або бажання. Але невдача можлива і в тому випадку, якщо і таланту, і бажання більш ніж достатньо, проте не вистачає оптимізму» [88, с. 95]. Атрибутивний стиль поведінки у досягненні успіху в навчанні або діяльності в більшості випадків може навіть компенсувати відсутність здібностей: «...песимісти зупиняються нижче свого потенціалу, а оптимісти перевершують його» [88, с. 144]. Провівши серію експериментів серед студентів і школярів, Л. Абрамсон, М. Селігман, А. Семмел та ін. продемонстрували, що песимістичний (малоадаптивний) атрибутивний стиль сприяє узагальненому очікуванню невдачі і створює передумови для виникнення безпорадності та депресії у провідній діяльності як сьогодні, так і в майбутньому [83].

У дослідженні статистично значущі зв'язки виявлено не лише між загальним показником атрибутивного стилю й особливостями навчальної діяльності досліджуваних, а й за його окремими складовими. Зокрема, показники таких первинних шкал методики, як «Час невдач», «Широта невдач» та «Я-невдача» негативно корелюють майже з усіма характеристиками мотивації навчальної діяльності респондентів і позитивно – з емоціями тривоги і гніву, які виникають під час навчання. Отже, песимістичний стиль атрибуції особистості, який характеризується постійністю та стійкістю у сприйманні і поясненні поганих подій, невдач (час невдачі), генералізацією невдач на всі сфери життєдіяльності (широта невдач) та персоналізацією невдач («приписування» собі відповідальності за невдачі, самозвинувачення, Я-невдача), нерозривно пов'язаний з мотивацією діяльності: низьким рівнем домагань, зменшенням мотиву здобуття знань та оволодіння професією, нижчою пізнавальною активністю і, відповідно, нижчою успішністю навчання.

Отже, когнітивний компонент особистісної безпорадності нерозривно пов'язаний з мотиваційним і емоційним. Більше того, когнітивні особливості,

які характеризують особистісну безпорадність, ускладнюють постановку цілей, оскільки передбачення наслідків спотворюється у зв'язку з песимістичними атрибутивним стилем, що призводить до нижчої сформованості вольових якостей особистості. Суб'єкт з особистісною безпорадністю песимістично «передбачає» негативні наслідки своїх дій внаслідок своєї переконаності в тому, що він не може здійснювати контроль над подіями, що відбуваються; саме тому він зазнає труднощів при розробці альтернативних варіантів вирішення проблеми, скутий звичними схемами і шаблонами дій, а також схильний до підвищеної тривожності та гніву. Песимістичний прогноз руйнує сенс зроблених дій, що послаблює силу мотивів і утрудняє процес прийняття рішень. Як зазначає Л. Божович, довільна поведінка вимагає такої перебудови мотиваційної сфери, внаслідок якої значущий мотив набуває найбільшої сили і перемагає всі інші діючі мотиви. Дуже важливо, що людина в ситуації боротьби мотивів вдається до уявного зважування, програвання в уяві всіх наявних «за» і «проти» можливої дії. Цей «інтелектуальний план дії» дозволяє суб'єкту перебудувати співвідношення сил мотивів, що борються між собою, і підсилити той мотив, який забезпечується вольовою поведінкою. Вирішальним є вміння людини передбачати наслідки тих дій, між якими здійснюється вибір [31]. Очевидно, якщо людина має негативні когнітивні установки, які проявляються у песимістичному атрибутивному стилі й очікуванні відсутності контролю над подіями, то уявне програвання можливої дії буде пов'язане з негативним прогнозом результату власних дій і відповідно з відмовою від наміру і виконання дії. На наш погляд, такі результати підтверджуються концепцією пошукової активності В. Ротенберга й В. Аршавського [189]. Відмова від пошуку, пов'язана з негативним прогнозом результату дій, є неспецифічною й універсальною передумовою розвитку особистісної безпорадності.

Цікавими є результати аналізу отриманих кореляційних зв'язків показників шкал «Час успіху», «Широта успіху» та «Я-успіх» з особливостями мотивації навчальної діяльності студентів: позитивний

статистично значущий зв'язок свідчить про взаємозалежність оптимістичного атрибутивного стилю (сприйняття позитивних подій як постійних, тривалих, їх персоналізацію («приписування» собі) та генералізацію на інші сфери життєдіяльності) й високої мотивації навчання (потреби у досягненні, здобутті знань, оволодінні професією, пізнавальною активністю). Отже, оптимістичне сприйняття подій та персоналізація успіху характеризуються позитивними прогнозами, вірою у власні сили, прагненням до пізнання нового, що й обумовлює активність, спрямовану на досягнення успіху в навчанні.

Проаналізуємо кореляційні зв'язки складових мотиваційного компоненту особистісної безпорадності з мотивацією та успішністю навчальної діяльності студентів (таблиця 2.15).

Таблиця 2.15

**Розрахунки показників кореляції r-Пірсона
для мотиваційного компоненту у групі «безпорадних»**

Складові мотиваційного компоненту особистісної безпорадності	Потреба у досягненні	Здобуття знань	Оволодіння професією	Отримання диплому	Пізнавальна активність	Мотивація досягнення	Тривожність	Гнів	Успішність навчання
Потреба у досягненні	.99**	-.08	-.16	.36	.15	.64**	-.27	-.31	.48*
РД3 «мотив уникнення»	-.48*	.21	.22	.11	.23	.04	.41*	.55**	-.16
РД4 «мотив змагання»	-.36	.09	-.82**	.44*	-.43*	-.37	-.17	-.01	.22
РД8 «складність завдання»	-.58**	-.47*	-.58**	.65**	-.08	-.48*	-.07	.40*	.02
РД9 «вольове зусилля»	.15	.60**	.45*	.41*	.39*	.15	.05	.64**	.38*
Загальна інтернальність	.80**	.37	.40*	.50**	.53**	.90	-.42*	-.22	.26
Інтернальність в галузі досягнень	.65**	-.07	.59**	.25	.48*	.62**	-.38*	.14	.38*
Інтернальність у сімейних відносинах	-.06	-0,17	-.21	.33	.54**	.25	-.42*	-.23	.06
Інтернальність у виробничих відносинах	-.06	-.28	.22	.17	.29	.44*	-.54**	-.01	.28

Продовження таблиці 2.15.

Фактор Е «підпорядко- ваність - домінантність»	.41*	-.29	-.89**	.68**	.41*	.51**	-.19	-.29	-.16
Фактор Q2 «конформізм - нонконформізм»	.54**	-.26	-.28	.40*	.16	.45*	-.46*	-.71**	-.02

Примітка: умовні позначення: ** – рівень достовірності $p \leq 0,05$; * – рівень достовірності $p \leq 0,01$; нулі та коми опущені.

Отже, здійснений кореляційний аналіз дав змогу виявити велику кількість статистично значущих кореляційних зв'язків між складовими мотиваційного компоненту особистісної безпорадності й особливостями навчальної діяльності досліджуваних. Зокрема, загальний показник потреби у досягненні позитивно корелює з потребою досягнення високих результатів у навчанні, мотивацією навчальної діяльності та показником її успішності і, навпаки, низька потреба у досягненні пов'язана з низькими показниками мотивації та успішності навчання. Домінування у студентів з високим рівнем безпорадності мотиву уникнення обумовлює зменшення потреби у високих навчальних результатах і супроводжується тривогою і гнівом у навчальній діяльності. Цікавими є результати, отримані за «мотивом змагання» і «складністю завдань»: ці показники негативно корелюють з мотивацією навчання. Очевидно, ситуації змагальності і складності завдань активізують у «безпорадних» студентів відчуття неспроможності, неконкурентноздатності й неможливості виконати занадто складне завдання, а негативний прогноз власних дій провокує мотив уникнення невдачі й, відповідно, зменшення мотивації досягнення позитивних результатів у навчальній діяльності. Водночас, позитивну кореляцію виявлено між мотивом «вольове зусилля» і показниками здобуття знань, оволодіння професією, отримання диплому, пізнавальною активністю й успішністю навчання, тобто низький рівень розвитку вольових якостей, характерний для «безпорадних» студентів, призводить до погіршення цих показників.

Результати кореляції, отримані між загальним показником інтернальності, його окремими проявами у різних сферах і показниками мотивації навчання, продемонстрували позитивні взаємозв'язки інтернального типу суб'єктивного контролю з мотиваційними компонентами навчальної діяльності, а також її успішністю. Водночас, «безпорадні студенти» характеризуються екстернальним типом суб'єктивного контролю, який пов'язаний з низькою мотивацією навчання й низьким показником його успішності. Варто вказати, що за отриманими результатами кореляції екстернальність у всіх сферах тісно пов'язана з тривожністю особистості, що свідчить про внутрішню напругу, незадоволеність результатами навчальної діяльності.

Статистично значущі взаємозв'язки отримано між факторами Кеттела й показниками мотивації навчальної діяльності студентів. Зокрема, фактор Е «підпорядкованість - домінантність» позитивно корелює з потребою у досягненні, мотивом отримання диплому, пізнавальною активністю, у той час як «безпорадні» студенти з високим рівнем підпорядкованості мають нижчі показники за цими мотивами. Водночас, можна припустити, що негативний показник кореляції цього фактору з мотивом опанування професією свідчить про бажання таких студентів стати висококваліфікованими фахівцями, й, відповідно, через професійне самоствердження долати дискомфортне відчуття особистісної безпорадності. Фактор Q2 «конформізм - нонконформізм» позитивно корелює з потребою у досягненні, зовнішнім мотивом отримання диплому і негативно – з тривожністю і гнівом. Отже, для «безпорадних» студентів з високим рівнем конформізму характерна низька потреба у досягненні успіху й домінування негативних емоційних станів у навчальній діяльності.

Таким чином, кореляційні зв'язки складових мотиваційного компоненту особистісної безпорадності студентів з показниками мотивації їх навчальної діяльності свідчать про переважання у них низького рівня мотиву досягнення, низьку внутрішню мотивацію навчання (дієвість мотивів

здобуття знань та оволодіння професією), низький рівень пізнавальної активності, вираженість тривожності та гніву й, відповідно, низьку успішність їх навчальної діяльності.

Результати зв'язку складових емоційної компоненти особистісної безпорадності з показниками їх навчальної діяльності подано у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

**Розрахунки показників кореляції r-Пірсона
для емоційної компоненти у групі «безпорадних»**

Складові емоційної компоненти особистісної безпорадності	Потреба у досягненні	Здобуття знань	Оволодіння професією	Отримання диплому	Пізнавальна активність	Мотивація досягнення	Тривожність	Гнів	Успішність навчання
САН (сума)	.49*	.57**	.66**	.20	-.01	.37	-.17	-.42*	.34
Енергійність-втома	.25	.44*	.57**	.12	.49**	.00	-.43*	-.22	.42*
Піднесеність- пригніченість	.66**	.46*	.57**	.18	.50**	.49*	-.24	-.37	.16
Упевненість- безпорадність	.52**	.43*	-.19	.36	-.03	.40*	-.71**	-.63**	.46*
Спокій-тривожність	.25	-.41*	-.62**	.01	.27	.36	-.27	-.14	-.28
Фактор А «замкнутість – комунікабельність»	-.26	.58**	-.31	.29	.59**	.01	-.42*	-.66**	-.23
Фактор С «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»	.47*	-.12	-.18	.07	.46*	.26	-.51**	-.79**	.37
Фактор Г «низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки»	.45*	.38*	.86**	.64**	.37*	.51**	-.26	-.40*	.46*
Фактор Н «боязкість – сміливість»	.46*	.40*	-.85**	-.63**	.36	.52**	-.27	-.42*	.58**
Фактор Л «довірливість- підозрілість»	-.26	.18	-.31	.29	.29	.01	.42*	.66**	-.12
Фактор О «впевненість - тривожність»	-.54**	.65**	.58**	-.40*	-.16	-.44*	.45*	.71**	-.47*

Продовження таблиці 2.16

Фактор Q4 «розслабленість - напруженість»	-.49**	.72**	.25	-.13	.02	-.30	.51**	.79**	-.24
---	--------	-------	-----	------	-----	------	-------	-------	------

Примітка: умовні позначення: ** – рівень достовірності $p \leq 0,05$; * – рівень достовірності $p \leq 0,01$; нулі та коми опущені.

Отже, емоційний дефіцит безпорадності, проявляючись в емоційних станах, переживаннях та особистісних характеристиках студентів, демонструє велику кількість статистично значущих зв'язків з мотивацією та успішністю їх навчальної діяльності. Зокрема, такі показники емоційних станів за методикою САН, як енергійність та піднесеність позитивно корелюють з потребою у досягненнях, отриманням знань, опануванням професією та пізнавальною активністю. Водночас, студенти з високим рівнем безпорадності, для яких властиві такі емоційні переживання, як втома, пригніченість, безпорадність, характеризуються низькими показниками мотивації навчання й високим рівнем тривожності та гніву у навчальній діяльності.

Фактор А за Кеттелом «замкнутість-комунікабельність» також негативно корелює з тривожністю та гнівом, які виникають під час навчальної діяльності, тобто студенти з високим рівнем безпорадності, який характеризується полюсом замкнутості, більшою мірою схильні до тривожності та гніву, пов'язаних з навчанням; водночас, позитивний статистично значущий зв'язок цього фактора із здобуттям знань та рівнем пізнавальної активності свідчить про зменшення прагнення до знань та пізнання при високій відстороненості та замкненості студента. Емоційна стійкість (Фактор С) має позитивний зв'язок з потребою у досягненні успіху, пізнавальною активністю й негативний – з тривожністю і гнівом, тобто емоційно не стійкі студенти також схильні до таких негативних переживань. Статистично значущі позитивні зв'язки отримано між показником високої нормативності поведінки (Фактор G) й усіма мотивами навчальної діяльності; негативний зв'язок – з гнівом. Фактор Н «боязкість-сміливість» позитивно

корелює з потребами у досягненні успіху, отриманні знань, мотивацією досягнення й негативно – з прагненням оволодіти професією, отримати диплом і гнівом. Підозрілість (Фактор L) як особистісна якість пов'язана з тривожністю і гнівом, які дуже часто виникають у студентів з високим рівнем безпорадності. Тривожність і напруженість (Фактори O, Q4) позитивно корелюють з прагненням отримати знання, оволодіти професією, отримати диплом, а також з тривожністю і гнівом як емоційним супроводом навчальної діяльності, демонструючи при цьому негативну кореляцію з мотивацією досягнення. Водночас, показник успішності навчання студентів з високим рівнем безпорадності статистично значущо позитивно корелює з такими їх емоційними станами, як втома та безпорадність (за методикою САН) на відміну від енергійності та впевненості й такими особистісними характеристиками за методикою Кеттела як низька нормативність поведінки, боязкість та тривожність.

Таким чином, навчання «безпорадних» студентів більшою мірою детермінується негативною зовнішньою мотивацією, утилітарними та прагматичними мотивами (мотив отримання диплому), а також процес навчання характеризується орієнтацією на стан, на власні негативні емоційні переживання, зокрема тривогу і гнів, що призводить до втрати самоконтролю, відволікання від поставленого завдання і фокусування уваги на власній неспроможності.

Висновки до другого розділу:

У розділі представлено напрями дослідження особистісної безпорадності студентів й результати емпіричного вивчення її психологічного змісту, когнітивних, мотиваційних та емоційних характеристик, факторної структури та проявів у навчальній діяльності.

1. Узагальнені теоретичні положення дають підстави стверджувати, що дослідження психологічного феномену особистісної безпорадності є

складним завданням внаслідок її багатокomпонентної структури та опосередкованості проявів через інші психологічні утворення: атрибутивний стиль, самооцінку, емоційні стани особистості, мотивацію досягнення тощо. В роботі було виділено основні напрями вивчення цього психологічного феномену: виділення діагностичних критеріїв – основних показників сформованості особистісної безпорадності студентів; аналіз особистісних характеристик – складових особистісної безпорадності за когнітивним, емоційним та мотиваційним компонентами її структури; виявлення проявів особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів через аналіз їх активності, навчальної мотивації та результативності навчальних досягнень.

2. В роботі обґрунтовано правомірність виділення основних діагностичних критеріїв сформованості особистісної безпорадності: песимістичного атрибутивного стилю, низької самооцінки й орієнтації особистості на власні емоційні стани, негативні емоційні переживання, низьких мотивації досягнення й рівня суб'єктивного контролю. Здійснена діагностика з використанням кластерного й дискримінантного аналізу дали змогу виділити групи досліджуваних з високими показниками безпорадності, самостійності й групу, в яку увійшли студенти з різним поєднанням діагностичних показників

3. Аналіз складових когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності у досліджуваних з різним рівнем її сформованості виявив відмінності за всіма компонентами й дав змогу охарактеризувати симптомокомплекс стійких особистісних властивостей у «безпорадних» студентів. Виявлено, що когнітивний компонент безпорадності проявляється у вираженості песимістичного сприймання негативних подій (невдач), поясненні їх виникнення постійними й глобальними причинами (генералізація невдач), високому рівні персоналізації невдач. Песимістичний атрибутивний стиль як основний діагностичний критерій сформованості безпорадності підтвердився й доповнився іншими характеристиками когнітивної сфери індивіда: нереалістичністю у вчинках і

стосунках, нестачею гнучкості, практичного складу розуму, орієнтацію на стереотипи поведінки, несамостійністю у виборі рішень, високою чутливістю до невдач та помилок.

4. Мотиваційна складова симптомокомплексу особистісної безпорадності студентів проявляється у таких особистісних характеристиках: вираженій невпевненості у собі, схильності до самозвинувачення, бажанні уникати перешкод, невмінні відстоювати власну точку зору, схильності чітко виконувати інструкції, залежності поведінки від групових цінностей і норм, вираженій потребі в соціальному схваленні та прийнятті. Низький рівень мотивації досягнення та потреби у досягненні свідчать про знижену мотивацію успіху, нездатність респондентів ставити перед собою високі цілі й спрямовувати зусилля на їх досягнення; екстернальний локус контролю демонструє сприйняття себе пасивними об'єктами дій інших людей і зовнішніх обставин.

5. Емоційний компонент безпорадності за результатами дослідження виражений у домінуванні негативних емоційних переживань: тривоги, втоми, пригніченості, а також проявляється в емоційних властивостях «безпорадних» студентів: відособленості, фрустрованості, емоційній стриманості й ригідності, тривожності, напруженості, емоційній лабільності, низькому самоконтролю емоцій, примхливості, зосередженості на внутрішніх переживаннях, сором'язливості, неконтактності, схильності до неадекватного оцінювання небезпеки. Отримані результати свідчать про притаманну «безпорадним» студентам внутрішню напруженість, схильність до драматизації, самозвинувачення, очікування неприємностей, передчуття небезпеки, підвищену вразливість, боязнь зробити помилку, страх покарання, відчуття незадоволеності потреб й неможливості переборювати перешкоди на шляху до досягнення мети.

6. За допомогою процедури факторного аналізу було мінімізовано масив даних щодо когнітивних, емоційних та мотиваційних складових особистісної безпорадності та виявлено їх факторну структуру, до якої

увійшли три найбільш інформативні фактори: «емоційно-песимістичне сприйняття», «інтернально-тривожна підпорядкованість», «мотивація уникнення суб'єктивного контролю». Найбільшим факторним навантаженням характеризується фактор «емоційно-песимістичне сприйняття», який об'єднав складові емоційного (підозрілість, розслабленість, емоційна нестійкість, замкнутість) та когнітивного (радикалізм, розвинута уява (мрійливість), песимістичний атрибутивний стиль) компонентів особистісної безпорадності. Дещо менше факторне навантаження має фактор «інтернально-тривожної підпорядкованості», який визначається емоційними (низька нормативність поведінки, боязкість, тривожність) та мотиваційними (загальна інтернальність, інтернальність в галузі досягнень, низька потреба у досягненні, переоцінка складності завдань, неактивність мотиву змагання, конформізм, підпорядкованість) особливостями особистісної безпорадності. Третій фактор «мотивації уникнення суб'єктивного контролю» сформували мотиваційні характеристики особистісної безпорадності: схильність до інтернальності у виробничих відносинах, мотив уникання в оцінці рівня домагань та прагнення до уникнення невдач.

7. Спостереження за зовнішніми проявами особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності виявило меншу комунікабельність, контактність, тобто соціальну адаптованість «безпорадних» осіб порівняно з самостійними. За особливостями поведінки під час виконання навчальних завдань студенти з високим рівнем безпорадності характеризуються пасивністю, не проявляють ініціативи, неадекватно підходять до вибору завдань різного рівня складності, при невдачі зазвичай відмовляються від подальших спроб виконати завдання, демонструють байдужість до поганих оцінок, хоча отримують задоволення й приховано радіють хорошим оцінкам. Суттєво нижчими у «безпорадних» студентів є також показники за проявами експресивних реакцій, мовленням та активністю у поза навчальній діяльності. Виявлено, що студенти з високим рівнем безпорадності часто демонструють такі неконструктивні стратегії

поведінки, як відмова від діяльності або втрата інтересу до неї (особливо після невдачі), псевдоактивність або деструктивну поведінку, стратегії ступору або зміщення на псевдоціль. Характеристиками мовлення «безпорадних» студентів є вживання таких мовних маркерів, як «Я не можу...», «У мене нічого не вийде...», «Я не хочу...», «Це не моє...» тощо, а також труднощі у чіткому формулюванні думок, певна «розмитість» мовлення, невміння й нездатність аргументувати власну думку та її відстоювати.

За результатами кореляційного аналізу встановлено значну кількість взаємозв'язків між основними складовими когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності студентів й показниками мотивації та успішності їх навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Зокрема, песимістичний атрибутивний стиль поєднується з низькою потребою у досягненні, низьким рівнем прагнення до знань та пізнавальної активності й низькою навчальною успішністю. Більше того, песимістичний стиль атрибуції пов'язаний з тривожністю і гнівом як переважаючими емоційними станами у процесі навчання. Виявлені кореляційні зв'язки складових мотиваційного компоненту особистісної безпорадності студентів з показниками мотивації їх навчальної діяльності свідчать про переважання у них низького рівня мотиву досягнення, низьку внутрішню мотивацію навчання (дієвість мотивів здобуття знань та оволодіння професією), низький рівень пізнавальної активності, вираженість тривожності та гніву й низьку успішність їх навчальної діяльності. За емоційним компонентом особистісної безпорадності виявлено, що студенти, для яких властиві такі емоційні переживання, як втома, пригніченість, невпевненість, характеризуються низькими показниками мотивації навчання й високим рівнем тривожності та гніву у навчальній діяльності.

8. Отже, результати спостереження за зовнішніми проявами особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності й проведений кореляційний аналіз складових когнітивного, емоційного та мотиваційного

компонентів безпорадності з мотивацією і успішністю навчання дали змогу дійти висновку, що у студентів зі сформованою безпорадністю спостерігаються виражені негативні емоційні прояви, сукупність яких у поєднанні з песимістичним атрибутивним стилем, невротичними реакціями і певними поведінковими особливостями складає симптомокомплекс характеристик безпорадності як особистісного утворення, яке впливає на результативність їх навчальної діяльності і потребує розробки корекційних методів щодо профілактики та подолання особистісної безпорадності.

Результати досліджень, що відображені у другому розділі, представлено у таких працях автора дисертації:

1. Дучимінська Т.І. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів економічного та математичного профілів / Т.І. Дучимінська // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: А.С.К., 2010. – Т.І. – Вип. 29. – С. 75-81.

2. Дучимінська Т. І. Психологічний аналіз мотивів навчальної діяльності студентів-біологів / Т. І. Дучимінська // Психологічні перспективи. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. – К.: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2011. – Т. 3. – С. 129–137.

3. Малімон Л. Психологічний аналіз взаємозв'язку атрибутивного стилю та рівня інтернальності студентів із мотивацією їх навчальної діяльності / Л. Малімон, Т. Дучимінська // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – Львів, 2012. – № 6. – С. 127–137.

4. Дучимінська Т.І. Дослідження впливу мотиваційних факторів на успішність студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Дучимінська // «Актуальні проблеми педагогіки та психології». Матеріали міжнародної

науково-практичної конференції (Львів, Україна, 7-8 жовтня 2011 р.): у 2-х частинах. – Львів: Львівська педагогічна спільнота, 2011. – ч. 1. – С. 57-60.

5. Дучимінська Т.І. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів природничих спеціальностей / Т.І. Дучимінська // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі: зб. наук. ст. матеріалів I Міжвузівської наук.-практ. конф., 7-8 жовт.2011 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.Сковороди; за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2011. – С. 73-77.

6. Дучимінська Т.І. Психологічний аналіз проявів емоційного дефіциту особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів / Т.І. Дучимінська, Л.Я. Малімон // Психологічні перспективи. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – Вип. 22. – С. 50–60.

РОЗДІЛ 3

РОЗРОБКА Й АПРОБАЦІЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Аналіз існуючих теоретико-методичних підходів до подолання особистісної безпорадності

Вивчаючи феномен особистісної безпорадності, детермінанти її виникнення й генералізації, прояви на когнітивному, мотиваційному та емоційному рівнях у симптомокомплексі стійких характеристик індивіда, дослідники виділяють способи корекції та профілактики цього особистісного утворення, враховуючи внутрішні резерви особистості й особливості зовнішніх (у тому числі сімейних та педагогічних) впливів (факторів середовища).

Розглянемо низку конкретних підходів, на основі яких була розроблена комплексна програма подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності.

Згідно підходу Х. Хекхаузена, коригуючому впливу в програмі модифікації поведінки при завченій безпорадності повинні піддаватися (окремо або разом) три детермінанти: процеси формування рівня домагань на основі особистого стандарту, каузальна атрибуція успіху і невдачі та самооцінка [225]. При цьому корекція емоційно-вольових якостей набуває характеру додаткового ефекту. Під модифікацією поведінки загалом розуміється вироблення адекватної самооцінки, яка, водночас, робить людину менш залежною від зовнішніх обставин і емоційно стійкою у випадку невдачі. На думку Х. Хекхаузена [225], адекватна самооцінка може бути сформована при наявності у людини індивідуалізованого особистісного стандарту своїх досягнень. Для вироблення такого стандарту будь-який педагогічний вплив має опиратися на «індивідуальні відносні норми» на

протизагу «соціалним відносним нормам», де критерієм оцінки є досягнення інших людей або певні усереднені нормативи. На відміну від соціальних, індивідуальні норми відрізняються гнучкістю, створюють реалістичний рівень домагань, забезпечують зону «максимальної мотивації» (або зону найближчого розвитку) і дають змогу пояснювати успіх і невдачі внутрішніми причинами. Н. Батурін [20] описує специфіку педагогічного впливу, який базується на ідеях Х. Хекхаузена:

- індивідуальне дозування рівня складності проміжних завдань, який відповідає або дещо перевищує рівень можливостей людини на цей момент;
- самостійність у виборі складності завдання, яка підвищує особисту відповідальність людини за його виконання і створює відчуття причетності до досягнутого результату;
- орієнтація атрибуції педагога (як у випадку успішних результатів, так і у випадку невдачі) на мінливі внутрішні чинники (в основному, на величину прикладених зусиль), тобто на характеристики, які піддаються корекції і залежать від учня (студента) [20].

Погляди Х. Хекхаузена [225] щодо специфіки педагогічного впливу при корекції завченої безпорадності можна доповнити висновками Е. Боджиано і Ф. Катца [257] про вплив контролюючих стратегій вчителя на академічні успіхи учнів. Виявлено, що використання педагогами оцінок, слів «необхідно», «потрібно», «ти повинен...» формує у школярів зовнішню мотивацію навчання, яка, водночас, сприяє засвоєнню стереотипів безпорадності щодо навчальних досягнень. Отже, контролюючі стратегії, які повинні мотивувати учнів (студентів), сприймаються ними як такі, що зменшують відчуття контролю над ситуацією: учень відчуває себе «пішаком», а не «джерелом» у навчальній діяльності (за концепцією особистісної причинності Де Чармса). Виявлено, що учні тих вчителів, які використовували контролюючі стратегії, гірше справлялися з завданнями порівняно з учнями, щодо яких застосовувались не контролюючі стратегії [20; 230].

Аналізуючи зарубіжні дослідження щодо корекції безпорадності, Д. Цирінг [230; 231] виділяє ще одну площину педагогічного впливу: роль критики і схвалення в профілактиці або розвитку безпорадності. Найбільш конструктивною є критика, яка містить конкретні пропозиції щодо виправлення помилок (недоліків). У цьому випадку діти більш високо оцінюють результати своїх зусиль і емоційно краще себе почувають. Менш ефективною є критика, яка лише вказує на конкретну поведінку, сам недолік. Третій тип критики стосується дитини загалом і містить в собі розчарування щодо допущених помилок. Така критика здійснює найменш конструктивний вплив на дітей, викликає у них прагнення до самозвинувачення і негативні емоції. Вплив похвали також може бути різним: особистісно-орієнтована похвала («Ти хороший хлопчик», «Я тобою пишаюся» і т.п.) в майбутньому продукує більш пасивну і безпорадну поведінку, ніж похвала за докладені зусилля або стратегію дій («Ти знайшов хороший спосіб вирішення задачі», «Ти по справжньому постарався» тощо [230, с. 86].

Водночас, підкреслюючи важливість зовнішнього впливу (факторів середовища) в профілактиці та корекції завченої безпорадності, Х. Хекхаузен та інші дослідники [23; 225; 230] виділяють роль внутрішніх чинників: розвиток певних внутрішніх ресурсів – відповідних (та необхідних) особистісних якостей, ефективних стратегій поведінкової активності особистості, що дають змогу долати перешкоди та впоратися з будь-якою ситуацією. Найвідомішою в цьому плані є модель атрибутивної терапії – «...терапевтичного способу зміни несприятливої моделі атрибуції неуспіху таким чином, щоб розвинути більшу довіру до себе і сприяти виконанню складних завдань з більшою наполегливістю і старанням» [225, с. 710]. Після постановки діагнозу несприятливої моделі атрибуції робиться спроба змінити несприятливу каузальну атрибуцію, яка полягає зазвичай в оцінці своїх здібностей як недостатніх, на модель, в якій відповідальність за неуспіх приписується недостатній старанності. Зазвичай ця процедура здійснюється

шляхом переконання, пояснення на досвіді, тренування нового типу атрибуції або демонстрації зразків [225].

Однією з перших методик, незалежною від теорії атрибуції Хайдера, є методика де Чармса, в основі якої лежить переживання феномена стану мотивованості – «відчуття себе джерелом дії». У термінах теорії атрибуції при цьому мається на увазі інтенційність дій і особиста відповідальність за їх результати. Переживання причинності як заплановану мету зміни мотивів де Чармс описував таким чином: 1) ставити собі реалістичні, але високі цілі; 2) знати свої сильні і слабкі сторони; 3) вірити в ефективність власної діяльності; 4) визначати конкретні форми поведінки, що дають змогу досягти своїх особистих цілей; 5) отримувати зворотний зв'язок про досягнення мети; 6) приймати на себе відповідальність за свої дії та їх наслідки і нести відповідальність за дії інших [225].

В руслі атрибутивної терапії розроблена концепція оптимізму-песимізму М. Селігмана [88], заснована на моделі завченої безпорадності, переформульованої Абрамсон, Селігманом, Петерсоном та низкою інших вчених [253]. Відповідно до цієї моделі, на природу безпорадності, яка формується після невдач, впливають «причинні вірування» – суб'єктивні установки особистості щодо причин негативних подій. Вчений запропонував програму самонавчання подолання неприємностей, яка базується на «моделі неприємностей ABC», запропонованій А. Еллісом. ABC – це англійська аббревіатура (українська – НДН) типових послідовних переходів від неприємності (Н) і міркувань про неї до думки (Д) про неприємності. Думка – це підсумок роздумів про неприємність та її причини. Вона і є найважливішою передумовою подальших наслідків (Н) того, що ми відчуваємо і як ми діємо. Щоб засвоїти техніку подолання неприємностей, необхідно спочатку навчитися встановлювати зв'язок між неприємністю (Н), думкою (Д) і наслідком (Н), а потім – розвинути здатність помічати дію НДН в реальному житті. У процесі тренування такої здатності проводиться аналіз конкретних ситуацій, який дає змогу простежити, як сформована думка

впливає на нашу поведінку. Якщо думка не адаптивна, то подальша поведінка також буде не адаптивною. Не адаптивною вважається песимістична думка, яка фіксує причини неприємностей як постійні, внутрішні і глобальні, а сприятливі події – як тимчасові, залежні від зовнішніх обставин, і локальні. У ситуації невдачі інтернальні, глобальні і стійкі пояснення характеризують песимістичне ставлення людини до події, або песимістичний стиль пояснення; конкретні, обмежені в часі і екстернальні – є ознаками оптимістичного стилю пояснень. М. Селігман пропонує способи корекції безпорадності особистості через зміну стилю пояснень невдач та успіхів [88].

Ще один підхід до корекції безпорадності спрямований на зміну співвідношення мотивів прагнення до успіху і уникнення невдачі. Згідно теорії мотивації досягнення Аткінсона-Макклеланда-Вейнера, найбільш сприятливим є переважання в 2 - 3 рази величини мотиву прагнення до успіху над мотивом уникнення невдачі. Теоретичним підґрунтям системи впливу є уявлення Д. Макклеланда про мотиви як про афективно забарвлену «низку асоціацій» між спонуканням та передбачуваними і реальними переживаннями успіху і невдачі. Для того, щоб зробити мотив прагнення до успіху домінуючим, потрібно збільшити кількість його афективних асоціативних зв'язків, причому абсолютна величина мотиву прагнення до успіху не повинна бути дуже великою, а мотиву уникнення невдачі – дуже маленькою [225].

Аналіз існуючих підходів до корекції безпорадності дає змогу дійти висновку, що всі вони включають в себе такі компоненти: когнітивний (заснований на усвідомленні негативних стратегій мотивації, сприйняття ситуації і подальшого реагування на неї); мотиваційно-поведінковий (формування нових, ефективних мотиваційних установок і стратегій поведінки); емоційний (позитивне афективне підкріплення). Водночас, кожен з підходів має і свою унікальну специфіку: теорія «відносної норми» в навчанні опирається на формування індивідуалізованого особистісного стандарту досягнень, теорія мотивації досягнення – на встановлення балансу

між такими характеристиками особистості як прагнення до успіху та уникання невдач. Модель атрибутивної терапії спрямована на вироблення оптимістичного стилю пояснень причин успіху і невдачі. Жоден з підходів не можна назвати універсальним, проте їх комплексне використання сприятиме досягненню стійких особистісних змін як на глибинному, оцінному рівні, так і у формуванні конструктивних поведінкових стратегій, спрямованих на подолання проявів особистісної безпорадності.

3.2. Методичні засади розробки й апробації комплексної програми подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності

3.2.1. Опис мети, завдань та форм реалізації програми психологічного подолання особистісної безпорадності досліджуваних

Поняттю «психологічне подолання» (або так званим coping-стратегіям) в зарубіжній психології присвячено значну кількість теоретичних та емпіричних досліджень [138, 146,]. Представники російської та української психології, вивчаючи цю проблему, приділяють більшу увагу складним (критичним) ситуаціям, життєвим кризам та особливостям надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться в складній життєвій ситуації [10; 37; 40; 41; 126; 184; 216; 217]. Вважається, що головне призначення coping зводиться до того, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації, що дають змогу опанувати її, - послабити або пом'якшити ці вимоги, намагатися уникнути або звикнути до них і, таким чином, погасити стресову дію ситуації, а поняття coping (психологічне подолання) дослідники визначають як індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до особистісної логіки, значущості в житті людини та її психологічних можливостей.

Термін "coping behavior" охоплює досить широкий спектр людської активності – від несвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого

подолання кризових ситуацій. Р. Лазарус і С. Фолькман твердять, що психологічне подолання має розумітися як динамічний процес, специфіка якого визначається когнітивними і поведінковими зусиллями особистості, створеними задля зниження впливу стресу. Активна форма копінг-поведінки, активне подолання, є цілеспрямованим усуненням або ослабленням впливу стресової ситуації. Пасивна копінг-поведінка, або пасивне подолання, припускає використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, спрямованих на зниження емоційної напруги, а не зміну стресової ситуації. На думку дослідників, копінг виконує дві основні функції: 1) регуляція емоцій (копінг, спрямований на емоції), 2) управління проблемами, що викликають дистресс (копінг, спрямований на конкретну проблему). Обидві ці функції реалізуються у більшості стресових ситуацій. Їх кількісне співвідношення залежить від того, як оцінюються стресові ситуації, від інтенсивності і характеру емоцій, які відчуває людина, стикаючись з труднощами і проблемами [260].

Отже, в основі психологічного подолання лежить це перенесення уваги з суб'єкта на цілісну ситуацію, в якій він діє. Саме ситуація багато в чому визначає логіку поведінки особистості та міру відповідальності за результат свого вчинку у важкій життєвій ситуації, ситуації повсякденності, типовій ситуації, ситуації навчально-професійної діяльності тощо [10].

С. Нартова-Бочавер [154] пропонує такі можливі підстави для класифікації видів психологічного подолання:

1) вектор (або локус coping-стратегій: спрямованість на вирішення проблеми та орієнтація на зміну власних установок щодо ситуації). У контексті подолання особистісної безпорадності орієнтація на вирішення проблеми може проявлятися у пошуку реального (поведінкового або когнітивного) вирішення проблеми, пошуку соціальної підтримки тощо. Орієнтація на зміну індивідуального бачення ситуації обумовлює активізацію зусиль щодо подолання невдач, усвідомлення типу реагування на проблемну ситуацію, конкретизацію своїх можливостей, формування реалістичного

рівня домагань або ж спричинює ухилення та уникнення проблеми, пониження самооцінки, депресію;

2) область психічного, у якій розгортається подолання – зовнішня (безпосередня поведінкова активність) та внутрішня (знання, мотивація, почуття, переживання тощо). Наприклад, подолання мотиваційного дефіциту у стані завченої безпорадності передбачає збудження спонукань до активного втручання в ситуацію; зменшення когнітивного дефіциту спрямоване на відпрацювання реалістичного цілепокладання, аналіз власного стилю діяльності (зокрема навчальної) та його поєднання з визначеною метою, усвідомлення стилю пояснень причин успіху і невдачі та типу реагування на проблемну ситуацію; подолання емоційного дефіциту передбачає вироблення емоційної стійкості до невдачі, формування стійких афективних асоціативних зв'язків між очікуванням успіху і його реальним переживанням, включення творчого компонента, що здатен продукувати позитивні емоції;

3) ефективність засобів психологічного подолання демонструє вибрана стратегія: отримано бажаний результат чи ні (позитивний результат передбачає, що особистісна безпорадність нівелюється як явище, поступаючись місцем адекватній самооцінці, оптимістичному атрибутивному стилю, цілеспрямованості та фрустраційній толерантності) тощо. Найменш ефективними засобами психологічного подолання є уникнення і самозвинувачення у всіх варіантах, недооцінка своїх можливостей тощо. Досить дієвим представляється реальне перетворення ситуації чи, принаймні, її перетлумачення на свою користь, відкрите вираження почуттів (за винятком агресії), пошук соціальної підтримки, що істотно знижує рівень тривожності особистості та підвищує її самооцінку;

4) часова тривалість отриманого ефекту (особистісна безпорадність зникає як явище загалом (тобто проблема вирішується радикально) або лише тимчасово (у конкретній ситуації);

5) ситуації, що провокують активізацію coping-стратегій (лише кризові (у випадку значного розходження між поставленою метою та можливостями

її реалізації) або повсякденні (незначні труднощі, що провокують виникнення стану безпорадності) [154].

О. Донченко та Т. Титаренко, розглядаючи модель подолання всіх кризових життєвих ситуацій, виділяють у ній три рівні: *рівень психологічного захисту* (захисні процеси звільняють індивіда від розбіжностей між потягами й амбівалентністю почуттів, захищають від усвідомлення небажаних або хворобливих змістів, зменшують тривогу й напруженість, проте цілі психологічного захисту якщо й досягаються, то лише ціною об'єктивної дезінтеграції поведінки, поступок, регресії, самообману); *рівень адаптації* (якісна перебудова сприйняття ситуації, критичне осмислення того, що сталося, вольове і свідоме подолання внутрішнього розриву між бажаним і реальним); *рівень опанування ситуації* (виникнення бажання діяти, потреби в активній зміні складної ситуації, що є похідним від внутрішнього процесу перебудови свідомості, нового погляду на життя, нової життєвої стратегії, нового образу "Я") [74].

Кожна форма психологічного подолання специфічна, визначається суб'єктивним значенням ситуації, що переживається і відповідає переважно одному з завдань – розв'язанню реальної проблеми або її емоційному переживанню, корекції самооцінки або регулюванню взаємин з людьми. Проте вважається, що більшість з них побудовано навколо двох запропонованих Р. Лазарусом і С. Фолькманом модусів психологічного подолання: спрямованого на 1) *розв'язання проблеми*, 2) *зміну власних установок у ставленні до ситуації* [260].

Не менш цікавою є класифікація способів психологічного подолання, яку запропонували американські дослідники С. Карвер, М. Шеір та Дж. Вайнтриб [146]. Їх точка зору полягає в тому, що найбільш адаптивними та результативними копінг-стратегіями є ті, які безпосередньо спрямовані на вирішення проблемної ситуації. Серед них:

– активне подолання – активні дії з усунення джерела стресу;

- планування своїх дій щодо проблемної (стресової) ситуації, яка склалася;

- пошук активної соціальної підтримки, допомоги, поради у свого соціального оточення;

- позитивне тлумачення (передбачає оцінку ситуації з точки зору її позитивних сторін і формування ставлення до неї як до одного з епізодів власного життєвого досвіду);

- прийняття проблеми – визнання реальності ситуації, що склалася.

Інший блок копінг-стратегій, на думку вказаних авторів, також сприяє адаптації людини у стресовій ситуації, проте він не пов'язаний з активною поведінковою діяльністю. До них відносять:

- пошук емоційної соціальної підтримки, співчуття та розуміння від оточуючих;

- придушення конкуруючої діяльності, що передбачає зниження активності щодо вирішення інших справ і проблем та повне зосередження на джерелі стресу;

- очікування сприятливіших умов для вирішення проблемної ситуації.

Третю групу стратегій психологічного подолання складають ті, що не відносяться до адаптивних стратегій, проте, в окремих випадках, допомагають індивіду адаптуватися до стресової ситуації та подолати її. Серед них:

- емоційне реагування у проблемній ситуації;

- заперечення стресової події;

- ментальне відчуження (психологічне відвернення від джерела стресу через розваги, мрії, сон тощо);

- поведінкове відчуження – відмова від пошуку шляхів вирішення проблеми [142].

Вказані типології критеріїв coping-стратегій передбачають деталізацію усіх можливих форм, засобів та напрямів застосування механізмів психологічного подолання з метою визначення найбільш ефективних для

кожної особистості зі сформованою безпорадністю. Розглядаючи проблему ефективності психологічного подолання стресових, фрустраційних подій, варто зупинитися, перш за все, на критеріях ефективності. Серед них: ситуаційний, особистісний та адаптаційний критерій. Ситуаційний критерій ефективності психологічного подолання означає, що цей процес вважається завершеним лише тоді, коли ситуація втрачає для суб'єкта свою негативну значущість. Особистісний критерій демонструє помітне зниження депресії, тривожності, психосоматичної симптоматики. Адаптаційний критерій, будучи головним критерієм ефективності coping-стратегій, демонструє ослаблення уразливості до стресів, підвищення адаптаційних ресурсів, формування фрустраційної толерантності тощо [166].

На підставі аналізу запропонованих вище теорій щодо змісту, функцій та класифікацій копінг-стратегій можемо стверджувати, що психологічне подолання є змінною, що найбільше залежить від двох факторів: особистості суб'єкта та зовнішніх ситуаційних умов.

Отже, комплексна програма подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності має враховувати два найголовніші чинники – внутрішні ресурси особистості студента з високим рівнем особистісної безпорадності й особливості навчально-професійної діяльності студента у вищому навчальному закладі.

Саме тому, **метою програми** подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності було, по-перше, активізувати у студентів процеси самопізнання, саморозкриття, самоусвідомлення, самоаналізу, особистісного саморозвитку й саморегуляції як внутрішніх ресурсів подолання особистісної безпорадності; по-друге, створити у навчально-виховному середовищі ВНЗ систему психологічної підтримки, спрямовану на розвиток і підтримку конструктивних стратегій психологічного подолання у студентів з високим рівнем вираженості безпорадності.

Отже, подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності вимагало поєднання їх внутрішніх зусиль та зусиль професорсько-

викладацького складу як основних суб'єктів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Саме специфіка вербальної та невербальної взаємодії викладачів зі студентами створює так зване *зовнішнє ситуаційне поле* у процесі психологічного подолання особистісної безпорадності. Соціально-психологічна підтримка при подоланні безпорадності студентів у навчальній діяльності можлива завдяки зусиллям педагогічного колективу. Основними факторами, які обумовлюють необхідність залучення науково-педагогічних працівників до надання соціально-педагогічної підтримки студентам з високим рівнем безпорадності, є такі:

- 1) значущість викладачів для студента зі сформованою безпорадністю;
- 2) їх соціальний стан у навчально-виховному середовищі;
- 3) вага їх впливу на особливості навчально-виховного процесу;
- 4) можливість їх впливу на основні стрес-фактори навчально-виховного середовища;
- 5) частота контактів студентів з вираженістю безпорадності з провідними викладачами факультету (інституту) [153].

Розробка програми базувалась на здійсненому в роботі теоретико-методологічному узагальненні проблеми особистісної безпорадності у психології, результатах емпіричного дослідження її проявів у навчальній діяльності студентів й аналізі існуючих підходів до її корекції та подолання.

Отже, сформульована мета визначила два основні напрями щодо реалізації програми подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності.

Перший напрям передбачав роботу зі студентами щодо актуалізації внутрішніх ресурсів особистісного розвитку студентів з опорою на оптимізацію рівня розвитку основних діагностичних критеріїв особистісної безпорадності/самостійності (атрибутивного стилю, самооцінки, самоставлення, самоконтролю, мотивації досягнення), підвищення мотивації до особистісного та професійного самовдосконалення, зацікавленості в

пошуках шляхів творчого самовираження, самореалізації в майбутній професії тощо.

Завдання щодо реалізації першого напрямку програми передбачали:

- формування у студентів оптимістичного атрибутивного стилю;
- забезпечення емоційної стабільності студента під час навчальної діяльності;
- формування мотивації досягнення успіху на противагу мотивації уникнення невдач у навчальній діяльності;
- формування позитивного ставлення до себе та оточуючих;
- встановлення адекватного особистісного стандарту досягнень;
- активізація власної поведінкової активності для досягнення поставлених цілей та подолання труднощів у навчальній діяльності тощо.

Другий напрям програми базувався на ролі навчально-виховного середовища загалом й науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу зокрема у подоланні особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності: підтримці позитивних результатів процесу психологічного подолання. Цей факт демонструє необхідність розширення знань викладачів про особливості формування особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності; усвідомлення меж власного впливу на перебіг процесів психологічного подолання безпорадності студентами; визначення оптимальних форм взаємодії зі студентами з високим рівнем особистісної безпорадності тощо.

Завдання щодо реалізації другого напрямку програми передбачали:

- інформування науково-педагогічних працівників про феномен особистісної безпорадності та способи її подолання;
- розуміння специфіки педагогічного стилю при особистісній безпорадності (використання «індивідуальних відносних норм» при оцінюванні студентів на противагу «абсолютним нормам» досягнень; впливу контролюючих стратегій викладача, критики та схвалення на успішність навчальної діяльності студента тощо);

- налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою формування у студентів активної позиції в навчанні;
- усвідомлення необхідності та доцільності індивідуального підходу в оцінюванні студентів з особистісною безпорадністю;
- усвідомлення власного стилю невербальної поведінки під час навчального процесу;
- розвиток емоційної спостережливості та емпатійності.

Таким чином, розроблена комплексна програма подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності базувалась на поєднанні внутрішніх чинників (особистісних резервів студентів з вираженою безпорадністю) та чинників ситуації (створення оптимального навчально-виховного середовища з конструктивними стратегіями педагогічного впливу) й містила такі основні блоки:

- діагностичний (виявлення рівня вираженості особистісної безпорадності студентів на основі раніше проведеної діагностики й узагальнення результатів спостереження за поведінкою досліджуваних у ситуаціях навчальної та поза навчальної діяльності);
- інформаційно-просвітницький (інформування суб'єктів навчальної діяльності (студентів та викладачів) про психологічний феномен особистісної безпорадності, особливості її формування, переживання та впливу на результативність діяльності (у тому числі навчальної) й необхідності активізації зусиль щодо її подолання);
- корекційно-розвивальний (корекція симптомокомплексу безпорадності через зміни у когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому компонентах особистісної безпорадності студентів; актуалізація особистісної самоефективності студентів, формування навичок суб'єктивного контролю тощо);
- профілактично-превентивний (попередження впливу деструктивних наслідків особистісної безпорадності на успішність навчальної діяльності студентів; створення умов для ефективного подолання вираженої

безпорадності студентів в навчальній діяльності через активізацію їх участі у різних формах навчально-виховної, громадської, спортивно-оздоровчої діяльності у вищому навчальному закладі);

- прогностичний (проектування змісту та напрямів розвитку особистості студента у навчальній діяльності за умови розвитку оптимістичного атрибутивного стилю, зовнішнього локусу контролю та високої мотивації досягнення).

Реалізація програми здійснювалась у декілька етапів: на першому проводився методичний семінар з елементами тренінгу для викладачів, які працюють з «безпорадними» студентами, через який реалізовувались завдання інформаційно-просвітницької та профілактично-превентивної роботи з педагогічним колективом; на другому – формувались групи студентів з високим рівнем вираженості безпорадності для організації та проведення психологічного тренінгу щодо її подолання, у ході якого здійснювалась діагностична, інформаційно-просвітницька та корекційно-розвивальна робота зі студентами.

Таким чином, успішне досягнення мети та виконання завдань програми полягає, на наш погляд, у запропонованому комплексному підході до подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності, результативність якого забезпечується ефективним поєднанням усіх напрямів роботи через основні її форми: методичний семінар з елементами тренінгу для викладачів та психологічний тренінг для студентів. Основні методичні засади та вимоги до організації і проведення цих форм роботи будуть описані у наступних параграфах.

3.2.2. Підготовка і проведення семінару з елементами тренінгу для викладачів щодо забезпечення психологічної підтримки подолання особистісної безпорадності студентів

Сучасний освітній простір інтенсивно реструктуризується завдяки впровадженню у діяльності вищих навчальних закладів інноваційних методів навчання та форм взаємодії викладачів і студентів. Новий підхід ґрунтується на тому, що і викладачі, і студенти є активними «суб'єктами» освітнього процесу: викладач при цьому виступає в ролі «суб'єкта організації освітнього процесу», а студент в ролі «суб'єкта навчально-професійної діяльності». В основі сучасної педагогічної парадигми лежить *особистісно-орієнтований* підхід, на якому ґрунтується перебудова системи освіти в Україні (І. Бех, Г. Балл, В. Рибалка, І. Пасічник, С. Подмазін) [17; 27; 163; 164; 170; 182]. Стосовно педагогічної діяльності цей підхід виявляється в системі педагогічних впливів, які визначають ставлення викладача до студента і мають конкретно-практичне втілення у таких особливостях педагогічної позиції, як децентрація, прийняття індивідуальності й суб'єктності кожного студента, спрямованість на діалогічну взаємодію, недирективність, творчість тощо.

Водночас, у працях українських психологів наголошується на важливості здійснення психологічної підтримки у навчально-професійній діяльності студента, на ролі психологічної служби у включенні студента до соціально-психологічного простору ВНЗ (Р. Каламаж, Н. Чепелева, Н. Хазратова) [95; 96; 223; 237].

Реалізація принципів особистісного-орієнтованого підходу вимагає врахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента у процесі навчальної діяльності. Це завдання стає особливо актуальним при взаємодії зі студентами з високим рівнем особистісної безпорадності, подолання якої вимагає особливого педагогічного впливу, що ґрунтується на

знанні цього психологічного феномену та його негативного впливу на успішність навчальної діяльності студента.

Для вирішення цієї проблеми нами була розроблена програма відкритого методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів з метою забезпечення психологічної підтримки реалізації програми подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності. Програма семінару з елементами тренінгу передбачала інформаційно-просвітницьку та профілактично-превентивну роботу з учасниками, яка реалізовувалась протягом чотирьох двохгодинних занять. До участі в роботі семінару були залучені викладачі, які найбільше працюють з студентами з високим рівнем особистісної безпорадності. Тематика занять представлена у таблиці 3.1, а їх змістове наповнення подано у Додатку Ж.1.

Таблиця 3.1

Програма методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів щодо забезпечення психологічної підтримки подолання особистісної безпорадності студентів

№ з/п	Тематика заняття
1	Особливості формування та проявів особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності
2	Емоційно-оцінні особливості переживання студентом особистісної безпорадності та їх вплив на тип каузальної атрибуції
3	Невербальна взаємодія у педагогічному процесі та її вплив на подолання особистісної безпорадності студента
4	Вплив стратегій поведінки викладача під час проведення навчальних занять на мотивацію досягнення студента

У процесі розробки програми методичного семінару ми орієнтувались на реалізацію таких *завдань*:

— розвивати у викладачів уявлення про педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю студента (формування у них позиції активного суб'єкта навчання для подолання стану особистісної безпорадності);

- формувати алгоритм взаємодії викладача зі студентами на основі індивідуально-психологічного підходу з метою ефективної організації навчального процесу;
- визначити оптимальні засоби і напрями корекції та профілактики деструктивних наслідків особистісної безпорадності у студентів зусиллями викладачів.

Робота з учасниками під час проведення семінару з елементами тренінгу базувалась на принципах диференціації педагогічної діяльності на окремі мікроситуації, що дало змогу використати систему вправ для усвідомлення стратегії поведінки викладача щодо подолання особистісної безпорадності студентів; високої комунікативної активності; включення слухачів у ситуацію взаємодії з аудиторією; постійної рефлексії, яка забезпечувалася засобами зворотнього зв'язку через аналіз кожним слухачем зокрема і групою загалом результатів, що отримані «тут і тепер» [151].

Програма методичного семінару поєднувала елементи основ педагогічної майстерності, психології, методики навчання. Призначення семінару специфічне: він покликаний був забезпечити розвиток тих знань та якостей (уваги, емпатії, рефлексії, здатності до саморегуляції, динамічного впливу), які дають змогу викладачеві вчасно та ефективно розв'язувати проблеми педагогічної взаємодії, особливо у ситуаціях прояву особистісної безпорадності студента. Методика проведення семінару була побудована так, щоб кожен учасник став не лише спостерігачем або аналітиком, а й активним перетворювачем власних вмінь та навичок. Під час методичного семінару ми використовували різноманітні методи роботи для реалізації поставлених завдань: міні-лекції (для ознайомлення з проблемою), групові дискусії (з метою констатації позиції викладачів щодо особистісної безпорадності студентів), тренінгові вправи (ділова гра, моделювання, імітація ситуацій для відпрацювання різних форм вербальної, невербальної взаємодії зі студентами) тощо.

Отже, *перше заняття* «Особливості формування та проявів особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності» розпочалось зі знайомства, вступного слова ведучого щодо вказаної проблеми у формі міні-лекції. Було чітко визначено поняття особистісної безпорадності, детермінанти її формування та специфіку взаємозв'язку між рівнем сформованості особистісної безпорадності та особливостями навчальної діяльності студентів; визначено основні методи подолання особистісної безпорадності, результати їх використання. Особлива увага була спрямована на аналіз ефективності педагогічного впливу при орієнтації викладача на «індивідуальні відносні норми» при оцінюванні навчальної успішності студента на противагу «соціальним відносним нормам», результативності контролюючих стратегій та підкріплення (критики і похвали).

Далі увага викладачів зосередилась на пошуку причин формування особистісної безпорадності студента, зокрема таких, що впливають із специфіки організації навчального процесу в університеті та особливостей взаємодії студентів із викладачами. Більшість учасників семінару вважали причиною безпорадності особистісні психологічні та психофізіологічні характеристики особистості студента: тип темпераменту, властивості уваги, специфіку сприйняття та когнітивної обробки інформації, вольові якості тощо. Проте частина викладачів стверджували, що безпорадність може детермінуватися способами організації взаємодії педагогів зі студентами: неефективними поведінковими стратегіями викладачів, недостатнім врахуванням індивідуальних особливостей студентів, засиллям комунікативних бар'єрів тощо.

За результатами групової дискусії було узагальнено всі запропоновані учасниками варіанти причин особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності та здійснено їх рейтингування від найбільш до найменш деструктивних з погляду викладачів. Кінцевий список набув такого вигляду:

- 1) недостатні зусилля студента у навчальній діяльності;

- 2) недостатнє врахування індивідуальних особливостей студентів;
- 3) неефективні стратегії оцінювання: орієнтація викладача на «соціальні відносні норми», оцінка результату, а не зусиль студента);
- 4) використання викладачем неконструктивної критики;
- 5) комунікативні бар'єри між студентами та викладачами;
- 6) недостатній розвиток вольових якостей студентів;
- 7) великий досвід невдач за період навчання в школі;
- 8) тип темпераменту студента;
- 9) обраний викладачем стиль викладання (перевага контролюючих стратегій);
- 10) властивості уваги;
- 11) специфіка когнітивної обробки інформації;
- 12) неблагополучна сім'я;
- 13) відсутність (недостатній розвиток) здібностей, зокрема навчальних.

Учасники семінару визначили основні напрями запобігання виникнення, профілактики та подолання особистісної безпорадності студентів:

- робота психолога зі студентами для визначення тих, хто найбільш схильний до переживання безпорадності;
- самокорекція індивідуального педагогічного стилю (зміна стратегій контролю, оцінювання та взаємодії зі студентами);
- при можливості, диференціація складності навчальних завдань;
- використання позитивного підкріплення (схвалення, винагорода, оцінка за старанність, а не за знання);
- вибір партнерського стилю спілкування з студентами.

Подальша робота на занятті базувалась на основі перегляду та аналізу відеоролика, у якому демонструється ситуація здачі екзамену студентами, серед яких є студенти з діагностованою особистісною безпорадністю. Учасники семінару визначили такі основні зовнішні прояви безпорадності: скованість рухів, невпевнений погляд, сутулість, невміння чітко висловити

думку, розгублений вираз обличчя тощо, явище «інтелектуального ступору» тощо. Проте більшість викладачів погодились із твердженням про те, що ці ознаки не завжди інформативні, часто латентні.

Завершення заняття відбулось у формі індивідуальної рефлексії викладачами вражень від зустрічі, доцільності форм проведеної роботи, побажань щодо подальшої роботи. Учасники семінару відзначили доцільність опрацювання обраної теми, її важливість щодо збільшення ефективності навчальної діяльності студентів.

Друге заняття «Емоційно-оцінні особливості переживання студентом особистісної безпорадності та їх вплив на тип каузальної атрибуції» було присвячено встановленню взаємозв'язків між особливостями емоційної сфери студентів із сформованою особистісною безпорадністю та способами інтерпретації причинності подій у навчальній діяльності. На початку зустрічі учасники семінару працювали над завершенням речення про основні емоційні прояви студентів з високим рівнем безпорадності. Ними був сформульований такий список емоцій: страх, невпевненість, розпач, сум, розгубленість, провина, ворожість, агресія.

За результатами виконання цієї вправи викладачі обговорювали частоту вияву вказаних емоційних станів, настроїв у студентів, з яким вони працюють. З'ясувалось, що у багатьох студентів можна спостерігати вказані емоції, проте лише на цій підставі важко віднести студентів до безпорадних. Учасники семінару зійшлись на думці, що подібні висновки можна робити лише на основі комплексного аналізу особистості «безпорадного» студента (поведінкових, емоційних, мотиваційних, вольових якостей тощо).

Далі викладачі прослухали міні-лекцію, під час якої було узагальнено попередню інформацію, висвітлено основні емоційно-оцінні ознаки безпорадності та їх вплив на тип каузальної атрибуції. На основі знань, актуалізованих на занятті, викладачі вели групову дискусію щодо аналізу дій педагога у процесі формування у студентів упевненості в собі та

оптимістичної оцінки ними дійсності. Найбільш дієвими засобами формування впевненості у собі були визначені такі, як:

- стимулювати студентів до самоаналізу та позитивної оцінки своїх якостей;
- вселяти віру у свої сили;
- підтримувати їх починання, заохочувати ініціативність;
- використовувати емоційно-позитивний стиль спілкування зі студентами.

Після завершення дискусії учасники семінару зазначили, що визначені засоби подолання особистісної безпорадності можуть бути ефективними за умови їх використання усіма викладачами, що працюють з такими студентами.

Подальша робота на семінарі полягала в аналізі та диференціації емоцій, які можуть переважати у впевнених у собі («самостійних») та «безпорадних» студентів. Основні результати вправи представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Переважаючі емоції впевнених у собі та «безпорадних» студентів

<i>Впевнені у собі студенти</i>	<i>«Безпорадні» студенти</i>
Впевненість	Невпевненість
Спокій	Страх
Задоволення собою	Розпач
Зацікавленість	Розгубленість
Почуття гордості	Тривожність
Співпереживання	Провина

Під час обговорення заявленої проблематики з'ясувалося, що викладачі у процесі їх педагогічної діяльності працювали із багатьма студентами, які характеризувалися емоціями, притаманним стану особистісної безпорадності.

Для закріплення отриманих знань в кінці заняття була використана вправа «Вираз обличчя», яка сприяла удосконаленню вмінь учасників семінару диференціювати прояви різних емоцій.

По завершенню заняття відбулась традиційна процедура обміну враженнями від зустрічі, були озвучені побажання та зауваження щодо подальшої роботи.

Третє заняття «Невербальна взаємодія у педагогічному процесі та її вплив на подолання особистісної безпорадності студента» було спрямоване на самоаналіз та корекцію викладачами власного стилю невербальної активності, специфіки її впливу на активізацію або подолання особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності. Після оголошення теми зустрічі, актуалізації знань щодо інформації, отриманої на попередніх заняттях, була виконана вправа «Виступ без підготовки».

Кожен з учасників семінару витягував картку із записаним на ній словом, зміст якого і треба було відобразити у виступі на 2 – 3 хвилини. Вправа була позитивно сприйнята викладачами: кожний з них дуже цікаво розкривав суть обраної теми та демонстрував велику кількість різних невербальних жестів. Після перегляду та прослуховування усіх виступів було оголошено завдання для аналізу та обговорення вправи, яке виявилось доволі неочікуваним для учасників, адже всі основну увагу приділяли змісту виступу, а не жестам та міміці, що у ньому використовувалась. Саме тому, при подальшому опрацюванні результатів вправи, були послідовно ще раз продемонстровані записані на відео виступи викладачів. Як виявилось, багато жестів були визнані учасниками недоречними щодо змісту виступу, окрім того серед них були невербальні прояви переваги, владності, які, водночас, здатні негативно вплинути на студентів у стані особистісної безпорадності.

Після завершення вправи для узагальнення напрацьованої інформації та розширення знань викладачів про засоби невербальної взаємодії зі студентами було прочитано міні-лекцію. У ній було вказано важливість доречного та вдалого використання невербальних засобів у різних навчальних

ситуаціях, акцентовано увагу на ролі візуального контакту у взаємодії із студентами з високим рівнем особистісної безпорадності, наголошено на значущості вибору відповідного тону інтонації.

Для відпрацювання елементів невербального стилю викладача була проведена вправа «Невербальні засоби у навчальному процесі». За бажанням учасники семінару по черзі пропонували на розгляд публіки жести, якими можна привітати аудиторію, викликати студента до дошки, підтримати впевненість у собі під час відповіді на занятті тощо. Як виявилось, діапазон таких невербальних засобів не великий, оскільки більшість викладачів надає перевагу безпосередньому вербальному спілкуванню та визнає факт недостатньої рефлексії власних міміки, жестів, тембру голосу, інтонації тощо.

Саме тому, під час індивідуальної рефлексії по завершенню заняття, учасники відзначили важливість обраної теми, зміст якої спонукав їх до самоаналізу та рефлексії власної поведінки не лише у процесі навчальної взаємодії, а і в щоденній діяльності за межами навчального закладу, стимулював до переосмислення домінуючого стилю невербальної взаємодії з оточуючими.

Четверте заняття «Вплив стратегій поведінки викладача під час проведення навчальних занять на мотивацію досягнення студента» розпочалось із актуалізації інформації, отриманої на попередніх заняттях. Багато з учасників семінару зауважили, що, дійсно, на підставі нових знань вони акцентували увагу на поведінкових, емоційних проявах окремих студентів, які, ймовірно, характеризуються станом підвищеної особистісної безпорадності. Проте, за результатами спостереження викладачів, багатьом студентам притаманна ситуативна або демонстративна безпорадність, яка трактується педагогами як засіб маніпуляції з боку студентів у випадку неготовності до заняття. Лише невелика кількість студентів сприймаються викладачами як дійсно безпорадні, такі, які характеризуються симптомокомплексом характеристик особистісної безпорадності.

Після обговорення результатів спостережень було узагальнено усі відповіді та прочитано міні-лекцію на тему «Вплив викладача на мотивацію досягнення студента». У її змісті відображено зв'язок між викладацькими стратегіями педагогів та мотиваційною спрямованістю студентів; з'ясовано варіанти найбільш оптимального впливу на студентів для формування у них мотивації досягнення на противагу мотивації уникнення невдач.

Наступним етапом роботи на семінарі стала рольова гра для відпрацювання способів взаємодії викладача зі студентами у випадку отримання ними низьких оцінок за підсумкові контрольні роботи. Дві пари учасників розігравали вказану ситуацію, при цьому в одній парі викладачу належало зіграти роль невпевненого у собі, безпорадного студента. Під час обговорення результатів проведеної рольової гри увага учасників зосередилась на визначення найбільш ефективної стратегії взаємодії зі студентами, конкретизації невербальних засобів спілкування, визначення найбільш сильних сторін особистості студента, на яких можна зосередити його увагу. Виявилося, що найчастіше викладачі схильні підбадьорювати студентів, акцентуючи увагу на їх здібностях та вказуючи на недостатність прикладених зусиль. При цьому складність поставлених завдань, психофізіологічні характеристики об'єкта навчального процесу, як правило, не беруться до уваги.

При подальшому обговоренні результатів проведеної рольової гри учасники семінару з'ясовували, що виступає критерієм вибору викладачем базової стратегії взаємодії зі студентами (як впевненими у собі, так і безпорадними). У груповому обговоренні вказаної проблеми найбільш часто звучали такі варіанти: тип темпераменту, стаж роботи, емоційна оцінка досвіду педагогічної діяльності, рівень педагогічної майстерності, міра включення викладача у навчально-виховний процес на факультеті, обрана дистанція спілкування зі студентами тощо.

З метою подальшого синтезу напрацьованої інформації учасникам семінару було запропоновано визначити основні формулювання для

повідомлення результатів виконання навчальних завдань студентам зі сформованою особистісною безпорадністю. Більшість учасників семінару вказували на такі обов'язкові та максимально ефективні формулювання:

– Нехай помилок ще багато, але вони не такі серйозні, як ті, які ти часто допускав раніше.

– Нехай труднощів ще чимало, але в цій темі (предметі) ти просунувся далеко вперед.

– Нехай не усе ще вдається, але над цим ти добре попрацював і вже видно позитивні зміни. Отже, є можливості досягнення більшого результату.

По завершенню цієї вправи відбулась процедура рефлексії вражень та нового досвіду за результатами заняття. Окремі учасники семінару зазначали важливість та необхідність самоусвідомлення та самоаналізу власної поведінкової стратегії під час здійснення педагогічної діяльності, підвищення педагогічної майстерності та спостережливості.

3.2.3. Розробка й апробація психологічного тренінгу для студентів щодо подолання особистісної безпорадності

Теоретико-методологічною базою для розробки структури тренінгу подолання особистісної безпорадності стала авторська модель, що відображає психологічні особливості безпорадності студентів та основні засади корекційних і навчальних програм з метою профілактики самоставлення та поведінки, що характеризуються як безпорадні [21; 22; 225; 285]. Усі методи подібної роботи мають на меті розвиток внутрішніх ресурсів студента (особистісних якостей, ефективних стратегій поведінки тощо). До особистісних якостей відносяться такі як: мотиваційні (формування мотивації досягнення та мотиву прагнення до успіху), емоційні (адекватна самооцінка власних емоційних станів та емоційна стійкість), вольові якості (наполегливість, цілеспрямованість тощо), оцінні (переважаючий тип атрибуції успіху та невдач).

Зокрема, Х. Хекхаузен стверджує, що корекційним впливам повинні піддаватися такі основні детермінанти безпорадності як: рівень домагань, каузальна атрибуція успіху та невдачі і самооцінка [23]. При цьому корекція емоційно-вольових характеристик особистості виступає в ролі додаткового ефекту роботи. Д. Макклеланд пропонує в якості об'єкту корекції співвідношення мотивів прагнення до успіху і уникнення невдач. У книзі М. Селігмана «Навчання оптимізму» основним компонентом програми подолання безпорадності є самонавчання з метою подолання невдач. На думку Д. Робертса, для подолання власної безпорадності необхідним є розвинуте почуття власної гідності, яке дає змогу кожному жити у гармонії з самим собою і оточуючим світом. Отже, на підставі проведеного аналізу можемо стверджувати, що існуючі підходи до корекції особистісної безпорадності стосуються трьох основних компонентів психіки індивіда – когнітивного, мотиваційного та емоційного.

За результатами вивчення нами корекційно-профілактичних форм та методів роботи виявлено, що найбільш оптимальним засобом подолання особистісної безпорадності (формування мотивації досягнення, зміни атрибутивного стилю, встановлення суб'єктивного контролю над ситуацією тощо) та реалізації поставлених цілей є соціально-психологічний тренінг як метод активного навчання та впливу на особистість. Така форма роботи спрямована на створення нових або корекцію існуючих функціональних утворень, що керують поведінкою людини, на формування навичок самопізнання й саморозвитку кожного учасника тренінгу. С. Макшанов стверджує, що саме тренінгова форма роботи є найефективнішим способом перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою та діяльністю [136; 137].

Програма тренінгу подолання особистісної безпорадності була розроблена з урахуванням вимог індивідуально-психологічного та соціально-психологічного підходів до форм активного психологічного навчання. Реалізація вимог індивідуально-психологічного підходу забезпечується

активністю особистості та стимулюванням самодовільного розвитку мотивації досягнення, зміною локусу контролю, формуванням потреби встановлення відповідальності за власну поведінку тощо. Соціально-психологічний аспект проблеми подолання безпорадності пов'язаний з аналізом впливу оточення та вивченням можливостей зміни умов середовища для досягнення поставленого результату й передбачає врахування досвіду соціальної взаємодії студентів у різних навчальних ситуаціях. Розробляючи програму тренінгу «Подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів», ми орієнтувались на таку структуру навчально-змістових модулів:

1) оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції особистісної безпорадності:

2) емоційна стабільність як запорука подолання особистісної безпорадності;

3) поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху.

Варто зазначити, що тренінгова робота, спрямована на особистісне зростання та саморозвиток, базувалась на таких основних принципах:

– принцип активності – виражається у включенні учасників тренінгу у різноманітні вправи, виконання завдань, спостереження за поведінкою інших учасників, у програвання тієї чи іншої ситуації, адже кожен учасник групи засвоює нове тільки шляхом власних активних зусиль;

– принцип дослідницької та творчої позиції полягає в тому, що в ході тренінгових занять учасники групи усвідомлюють, виявляють, відкривають ідеї, закономірності, які вже відомі психологічній науці, а також, що не менш важливо, свої особисті ресурси, можливості, особливості. Відповідно цього принципу тренер конструє і організовує такі ситуації, які давали б можливість учасникам групи усвідомити, апробувати і відшліфувати нові способи поведінки, експериментувати з ними;

– принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки та змін у ній: під час тренінгових сесій поведінка учасників переходить з імпульсивного рівня на

об'єктивований, що і дає змогу здійснювати зміни у ній в ході активного навчання; універсальним засобом об'єктивації поведінки є зворотній зв'язок;

- принцип добровільності участі у тренінгу;

- принцип інформованої участі – учасник заздалегідь має право знати все, що з ним може відбуватися під час тренінгу, а також про ті процеси, які будуть відбуватися в групах;

- принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування – врахування у процесах інтеракцій інтересів інших учасників групи, їх почуттів, емоцій, переживань. Реалізація цього принципу тренінгової роботи створює в групі атмосферу доброзичливості, довіри та відкритості, що, водночас, дає змогу учасникам групи експериментувати зі своєю поведінкою.

Саме послідовна реалізація вказаних принципів сприятиме успішній та ефективній роботі групи соціально-психологічного тренінгу.

На початковому етапі роботи тренінгової групи, при переході від однієї теми тренінгу до іншої та під час занять нами застосовувалися так звані організаційно-спрямовуючі форми роботи [134] з метою:

- організації до роботи учасників тренінгу (підготовка приміщення для роботи, безпосереднє знайомство);

- обговорення правил групової роботи та їх подальше затвердження;

- вивчення очікувань учасників тренінгу;

- визначення емоційного стану та ступеня готовності кожного члена групи до роботи;

- зняття групової напруги для підвищення ефективності роботи;

- створення «комфортних» умов для виконання завдань тренінгу;

- рефлексія;

- психогімнастичні вправи.

Безпосередня реалізація просвітницько-корекційних завдань та мети тренінгу (наприклад, аналіз феномену особистісної безпорадності, встановлення моделей поведінки, що характеризуються мотивацією

«досягнення успіху» у навчальній діяльності студентів тощо) здійснювалась завдяки використанню так званих інтерактивних технік та вправ:

- рольова гра;
- самопрезентація;
- метод завершення речення;
- групова дискусія;
- робота в малих групах;
- метод «мозкового штурму»;
- міні-лекції;
- виконання аналітичних або творчих завдань з їх подальшим представленням тощо.

Зазначимо, що у процесі формувального експерименту послідовність компонентів програми тренінгу була організована так, щоб створити оптимальні умови тренінгової діяльності та врахувати особливості когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності студентів. Саме тому реалізація діагностичної мети семінару здійснювалась шляхом застосування психодіагностичних засобів для емпіричного вивчення індивідуальних особливостей та характеристик особистісної безпорадності. Для цього використовувались опитування, тестування, експрес-діагностика з метою визначення самооцінки емоційного стану, атрибутивного стилю, встановлення рівня суб'єктивного контролю, рівня мотивації досягнення тощо.

Отже, програма тренінгу подолання особистісної безпорадності студентів дала змогу:

- розкрити перед студентами проблему особистісної безпорадності та продемонструвати необхідність подолання її деструктивних наслідків;
- інформувати учасників тренінгу про особливості впливу наслідків безпорадності на когнітивний, мотиваційний, емоційний, поведінковий компонент особистісної активності у діяльності загалом та навчальній діяльності зокрема;

- прослідкувати психологічні передумови та причини появи особистісної безпорадності у навчальній діяльності;
- сприяти особистісній гармонізації студентів у процесі дезактивації причин та подолань наслідків особистісної безпорадності;
- збільшити ефективність та успішність навчальної діяльності студентів.

Запропонована нами програма соціально-психологічного тренінгу у сукупності форм, методів та принципів роботи засвідчує дотримання вимог індивідуально-психологічного (бачення кожного учасника групи як творця власної поведінкової активності, врахування індивідуальних особливостей самооцінки емоційного стану) та соціально-психологічного підходів (врахування індивідуального соціального досвіду та досвіду навчальної діяльності, вивчення можливостей зміни середовища для нівелювання стимулів до розвитку особистісної безпорадності) до роботи з деструктивними утвореннями особистості, зокрема особистісною безпорадністю та створює можливості для підвищення ефективності навчальної діяльності студентів.

Показники результативності впровадження розробленої програми тренінгу визначалися шляхом порівняння якісних і кількісних показників у контрольній та експериментальній групі.

Для проведення формувального експерименту із числа студентів з діагностованими високими показниками особистісної безпорадності було відібрано експериментальну та контрольну групи. До експериментальної групи увійшли 12 студентів, та до контрольної групи – 12 студентів. В *експериментальній* групі робота мала системний та організований характер і базувалась на встановлених принципах тренінгової роботи для саморозвитку та самопізнання учасників. Для реалізації експериментальних завдань застосовувались організаційно-спрямовуючі форми роботи та різноманітні тренінгові вправи. Зі студентами, що увійшли до *контрольної* групи, не проводилась спеціальна психологічна робота. Вони продовжували

навчальний процес без залучення до жодних форм роботи у формувальному експерименті.

Перелік занять та напрями реалізації завдань соціально-психологічного тренінгу визначались запропонованою автором теоретичною моделлю психологічних особливостей особистісної безпорадності студентів. Програма тренінгу містила: вступ, три навчальних модулі, змістове наповнення яких реалізується у 9 заняттях та підведення підсумків тренінгу, узагальнення яких дало можливість учасникам структурувати набуті теоретичні та практичні знання з метою застосовування їх у власній поведінці під час навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Орієнтовна тривалість кожного з 9 занять складала 4 академічні години. Загальний обсяг тренінгу становить: вступ – 2 академічні години; основна частина – 32 академічні години; підведення підсумків тренінгу – 2 академічні години. Загалом програма тренінгу розрахована на 36 академічних годин. Відповідно до змісту кожного модуля та завдань конкретної теми визначався перелік вправ, методів та форм роботи, специфіка реалізації яких буде описана нижче.

Структура програми тренінгу «Подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів» представлена у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Програма тренінгу «Подолання особистісної безпорадності
у навчальній діяльності студентів»**

Модулі тренінгу	Тема	Тривалість
Вступ до тренінгу: знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри та саморозкриття; ознайомлення з тематикою тренінгу, вивчення очікувань та готовності до роботи		2 акад. год.
модуль 1. Оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції особистісної безпорадності	<i>Заняття 1.</i> Вплив атрибутивного стилю на ступінь особистісної безпорадності	2 акад. год.
	<i>Заняття 2.</i> Оптимізм як протидія невдачам	4 акад. год.
	<i>Заняття 3.</i> Врахування особливостей ситуації під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків	4 акад. год.

Продовження таблиці 3.4.

Модуль 2. Емоційна стабільність як запорука подолання особистісної безпорадності	<i>Заняття 4.</i> Вплив негативних емоційних станів на формування безпорадності	4 акад. год.
	<i>Заняття 5.</i> Безпорадність та впевненість в собі як наслідки адекватності оцінки власних емоційних станів та настрою	4 акад. год.
	<i>Заняття 6.</i> Позитивне ставлення до себе та оточуючих як невід’ємний компонент упевненості у собі	4 акад. год.
Модуль 3. Поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху	<i>Заняття 7.</i> Вплив неефективних поведінкових стратегій на процеси формування особистісної безпорадності	4 акад. год.
	<i>Заняття 8.</i> Встановлення особистісного стандарту досягнень	4 акад. год.
	<i>Заняття 9.</i> Мотивація досягнення як запорука успішної навчальної діяльності	2 акад. год.
Підведення підсумків тренінгу: рефлексія результатів тренінгу		2 акад. год.

Програма тренінгу та детальна розробка змісту кожного заняття відповідно до обраної нами форми роботи представлені у Додатку 3.

Варто зазначити, що структура кожного заняття містила три основні етапи. Перший з них – вступ або розминка: під час проведення першої зустрічі передбачала процедуру знайомства учасників, а під час наступних занять активізувала кожного учасника тренінгу до роботи, сприяла створенню відкритої та довірливої атмосфери спілкування, створювала певний емоційний стан учасників і готовність їх до роботи.

Наступним етапом роботи є розкриття теми заняття та власне робота над проблемами, що озвучувались у вступі, з використанням організаційно-спрямовуючих та інтерактивних вправ та технік. Також, у процесі проведення тренінгу ми активно використовували напівструктуровані запитання для максимальної вербалізації тих особливостей емоцій, настрою, думок учасників, які не були ними до кінця розкриті у процесі виконання вправ та їх обговорення. Студентам пропонувалося відповісти на запитання «Яка нова інформація Вас найбільше зацікавила?», «Чи почули Ви під час заняття щось

таке, з чим категорично не згодні?», «Які емоції у Вас виникали під час проведення цієї вправи?», «Наскільки складно Вам було працювати над цим завданням?» тощо. Завдяки відповідям на ці запитання учасники зосереджували свою увагу на роботі в групі «тут і тепер» і мали можливість краще пізнати учасників групи й самого себе, а тренер отримував достовірний зворотній зв'язок від групи.

Підсумковим етапом кожного заняття було підведення підсумків і рефлексивний аналіз почуттів, вражень та результатів зустрічі. Рефлексія виступає логічним завершенням проведеної роботи, адже саме під час її проведення учасники тренінгу можуть поділитися емоційними переживаннями, враженнями, думками, що сприяє зближенню членів групи, забезпечує зворотній зв'язок й мінімізує ефект незавершеної дії.

Отже, аналізуючи запропоновану нами програму подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів, ми детальніше охарактеризуємо зміст кожної теми, основні форми і методи роботи, що використовувались для досягнення мети тренінгу та найбільш важливі результати роботи.

Перше заняття тренінгу, що входить до модулю формування оптимістичного стилю як засобу корекції безпорадності, розпочалось з вступного слова тренера: представлення, оголошення теми, формулювання основних завдань та бажаних результатів роботи. Наступним етапом стала процедура знайомства. Воно відбулось у формі, запропонованої тренером та завершилось зазначенням тренінгових імен на спеціально підготовлених бейджиках. Для подальшого згуртування групи була використана вправа «Рука», під час якої кожен з учасників представляв свого сусіда.

Наступним етапом роботи стало вивчення очікувань від занять, визначення емоційної готовності студентів до роботи за базовою шкалою самооцінки емоційного стану від 1 до 10 балів. Серед учасників було лише двоє таких, які відзначили стан зниженої готовності до роботи, який, як вони стверджували, спричинювався втомою попередніх днів. Відповіді на ці

запитання виконували роль діагностичного інструментарію для вивчення емоційних станів учасників, що допомогло тренеру створити для учасників тренінгу поле «емоційного комфорту», яке, водночас, слугувало підґрунтям для проведення подальших вправ.

Далі обов'язковим етапом спільної роботи стало визначення, обговорення та прийняття правил групової роботи. Формулювання групових правил роботи було проведено у формі «мозкового штурму» за участю тренера. Орієнтовані тренером на партнерську форму тренінгової взаємодії учасники визначили такі правила та принципи групової роботи:

- 1) говорити від власного імені;
- 2) не перебивати один одного;
- 3) не давати порад;
- 4) поважати думку кожного;
- 5) не оцінювати висловлювання інших учасників;
- 6) не засуджувати;
- 7) дотримуватись регламенту роботи;
- 8) бути активним;
- 9) не виходити за тему заняття;
- 10) бути щирим у висловлюваннях.

Для встановлення поточного стану поведінкових, емоційних та когнітивних особливостей прояву стану особистісної безпорадності було проведено діагностичний етап роботи, результати якого фіксувалися тренером з метою їх подальшого порівняння з результатами повторної діагностики по завершенню тренінгу.

Виконуючи наступну вправу «Не хочу хвалитися, але під час навчання в університеті я навчився...» студенти продукували різні варіанти здобутих навичок, зокрема: навчився читати по діагоналі, писати швидко і абревіатурами, удосконалив навички роботи з Інтернетом, швидко збиратися зранку, робити кілька справ одночасно тощо. Ця вправа спрямована на активізацію позитивного досвіду у навчальній діяльності студентів та

формування впевненості у своїх силах. Наступна вправа призначена для підкріплення ефекту попередньої та покликана розвивати навички диференціації причин позитивних та негативних подій, усвідомлення достатності або недостатності докладених зусиль.

Навички, отримані під час виконання вказаних вправ були доповнені теоретичними знаннями за допомогою міні-лекції про зв'язок атрибутивного стилю та ефективності навчальної діяльності. Прослухана інформація стала в пригоді у процесі конкретизації учасниками можливих наслідків песимістичного та оптимістичного атрибутивного стилю. Як виявилось, студентам легше сформулювати негативні наслідки подій, ніж позитивні, проте, у процесі обговорення результатів роботи, учасники погодились, що варто змінювати позицію оцінки ситуації на більш позитивну та шукати всі можливі «+» у подіях та явищах навколишнього світу.

Завершальний етап заняття проводився у формі індивідуальної рефлексії за результатами заняття, де студенти відзначали цікаву роботу на тренінгу, обговорювали враження від спілкування у групі, оцінювали складність завдань та доступність способів їх виконання.

Друге заняття мало на меті продемонструвати учасникам тренінгу способи протидії невдачам як у навчальній діяльності, так і у щоденному житті. Для створення позитивного психоемоційного клімату у групі була проведена вправа «Оплески», під час виконання якої кожен учасник ставав причиною оплесків групи в його адресу.

Інформаційно-корекційний етап розпочався із продукування слів, образів асоціацій на слово «песимізм», а пізніше на слово «оптимізм». Усі варіанти записувались тренером на дошці для їх подальшого порівняння. Наприклад, песимізм був асоційований з чорним кольором, сірими хмарами, дощем, смертю, відчаєм, порожнім пероном, а оптимізм з святом, радіощами, веселістю, квітами, маленькими дітьми, весіллям тощо. У процесі обговорення результатів вправи тренер спрямовував учасників на пошук позитивних моментів навіть у несприятливих обставинах. Для продовження

корекційної роботи була проведена вправа «У чому мені пощастило у житті», під час якої студенти працювали у парах, розповідаючи один одному про найкращі події та здобутки власного життя. В обговоренні результатів основним завданням тренера стало зосередження уваги студентів на тому, що багато гарних подій у житті відбуваються завдяки зусиллям кожного з них. Закріплення профілактичного ефекту попередньої вправи відбулось завдяки використанню психогімнастичного елементу «Народження зірки».

Для актуалізації позитивного навчального досвіду студентам пропонувалось пригадати усі свої досягнення за час навчання в університеті та проаналізувати наскільки важко (або легко) вони далися, хто допомагав у цьому. Як виявилось, значна частина учасників тренінгу, ставлячи перед собою певні цілі, сподівалися на чийсь допомогу, проте швидко втрачали віру в себе та «опускали руки» і повертались до цілі лише за умови стимулювання та підтримки ззовні. Тому, під час наступної групової дискусії, тренер орієнтував учасників на формулювання можливих позитивних результатів навчальної діяльності, базуючись на оптимістичному стилі сприйняття та оцінки подій і явищ педагогічного процесу. Серед них були такі як:

- гарний настрій спонукає до успішного навчання;
- оптимістам везе більше, ніж песимістам;
- позитивні думки швидше матеріалізуються;
- у навчанні немає нічого невідворотного;
- кожен творець свого диплому тощо.

Підкріпити оптимістичний настрій учасників було покликане обговорення запропонованих тренером цитат про причини та наслідки оптимізму, про способи оцінки дійсності та наступна психогімнастична вправа «Комплімент». Саме завдяки її виконанню кожен з учасників отримав як мінімум один комплімент від групи.

Подальша корекційна робота на занятті полягала у конструюванні девізів студента-оптиміста у кількох підгрупах та їх послідовному

представленні. Сформульовані були такі девізи: «Студент-оптиміст – викладачу радість», «Оптимізм – це завжди віра у свої сили», «Студентські роки не варті, аби їх витратити на песимізм», «Оптимізм – ключ для розкриття власних талантів», які зорієнтовані як на оцінку ззовні, так і на самовдосконалення та саморозвиток.

Робота на *третьому занятті* розпочалась із психогімнастичної вправи «Що між нами спільного» для згуртування групи та налаштування на роботу. Далі увага учасників тренінгу зосередилась навколо формулювання варіантів завершення речень, запропонованих ведучим. Усі вони стосувались можливих причин невдач у навчальній діяльності, усвідомлення власного впливу на навчальні події, відчуттів під час взаємодії з викладачами. Зокрема, причинами невдач найчастіше називали: невезіння, несприятливі обставини, недостатність відведеного часу тощо. Можливість впливати на процеси навчальної діяльності виражалась у частоті відвідування занять, рівні готовності до пар, взаєминах з викладачами на основі симпатії/антипатії тощо. Взаємодія з викладачами викликала, в основному, страх, відчуття меншовартості, відчуття комунікативних бар'єрів.

Інформаційно-корекційний етап заняття містив психогімнастичний елемент, рольову гру, індивідуальне творче завдання. Зокрема, під час рольової гри учасники відпрацьовували навички спостереження та інтерпретації причин навчальної неуспішності, диференціювали її причини на постійні та непостійні, не виправні та ті, на які можна впливати. В результаті обговорення результатів гри більшість учасників зійшлись на думці, що під час навчання в університеті майже немає зовнішніх причин для страху, безпорадності, низької успішності, які б не можна було подолати власними зусиллями або з допомогою додаткової роботи з викладачем, допомоги однокурсників тощо.

Наступне індивідуальне завдання мало на меті конкретизацію попередньо сформульованих висновків та їх ілюстрацію прикладами із власної навчальної діяльності. Кожен з учасників вибирав із запропонованого

тренером списку найближче до власної позиції твердження та у формі невеликого есе розкривав його зміст з точки зору власного навчального досвіду. Найбільш популярним виявилось твердження про те, що «Причина завжди породжує наслідок», яке доповнювалося варіаціями результатів неготовності студентів до різних форм навчальної роботи.

По завершенню роботи у групі було проведено процедуру подяки один одному за приємне заняття, яка знайшла значний емоційний відгук серед студентів та налаштувала їх на подальшу рефлексію вражень від зустрічі.

Вступ до *четвертого заняття*, яке розпочало реалізацію другого модулю щодо формування емоційної стабільності як засобу подолання безпорадності, містив такі організаційні моменти як: привітання, ознайомлення з темою, визначення міри готовності до роботи, ранкову рефлексію. Формуванню позитивної та довірливої атмосфери у групі сприяла психогімнастична вправа «Відтоді, як ми не бачились, я...», під час якої учасники ділились своїми здобутками у навчанні, новими знаннями та враженнями від сприйняття особливостей навчального процесу за умови оптимістичного ставлення до нього.

Наступна вправа була спрямована на актуалізацію знань учасників про різновиди емоцій та форми їх прояву. Усі продуковані учасниками емоції тренер записував на картках, які потім у випадковому порядку вибирав хтось зі студентів та відтворював її. Як виявилось, розуміння однієї і тієї ж емоції варіюється залежно від особливостей її сприйняття кожним учасником, що викликало неоднозначне трактування виду емоції, що демонструвалася. Саме це спонукало студентів до розуміння того, що різні люди, переживаючи одну і ту ж емоцію, мають інші вирази обличчя, проте усі зійшлись на думці, що емоції є невід'ємною частиною нашого життя, а їх полюс (позитивний або негативний) має вплив на перебіг та результат діяльності. Для розширення накопиченої інформації студентам була прочитана міні-лекція про специфіку та поетапність впливу емоційних станів студента на результативність його навчання.

Деталізація та ілюстрація наслідків впливу емоцій на результативність та ефективність навчальної діяльності відбулася завдяки проведеній груповій дискусії, під час якої учасники тренінгу зосередили увагу на тому, що негативні емоції також повинні бути. Саме вони (наприклад, гнів, неспокій, тривога тощо) часто спонукають студентів до більшої активності та наполегливості щодо виконання поставлених завдань, не дають їм стояти на місці і стимулюють до діяльності.

З метою зняття напруги, що могла накопичитись під час виконання попередніх вправ, було використано психогімнастичний елемент «Дзеркало». Завдяки йому студенти включились в рухливу ігрову ситуацію, під час якої кожен з них мав можливість проявити у рухах тіла, жестах, міміці будь-яку з позитивних або негативних емоцій, яку повторював інший студент-«дзеркало». Після цієї вправи учасники тренінгу поділилися враженнями від проведеної зустрічі та отримали домашнє завдання. Його суть полягала у тому, аби «зловити», усвідомити та зафіксувати кожну емоцію, що викликається особливостями навчального процесу та визначити її джерело.

Наступне, *п'яте*, заняття було спрямоване на формування та розвиток навичок адекватної самооцінки власних емоційних станів та настроїв. Воно розпочалось із привітання, ранкової рефлексії, визначення міри готовності учасників до роботи та обговорення результатів попереднього домашнього завдання. Варто відзначити, що не всі учасники серйозно віднеслися до поставлених завдань, що відобразилося у випадковості моментів уваги до власних емоцій та неможливості їх диференціювати та встановити конкретне джерело. Студенти, які ретельно виконали завдання, стверджували, що негативних емоцій було не набагато більше, як позитивних, хоча попередньо вони, в основному, рефлексували перевагу негативних станів та настроїв. Джерелами афективних явищ у навчальній діяльності студента виявилися такі як: особистість викладача, матеріал заняття, стиль його викладу, увага до студентської активності з боку викладача, однокласники, пейзаж за вікном, фізичний стан тощо.

Подальша робота на занятті була спрямована на формування сприятливого емоційного клімату в групі за допомогою психогімнастичної вправи «Нетрадиційне вітання», під час якої учасники тренінгу рухались по кімнаті та вітались один з одним колінами, чолом, долонями. Проведена вправа сприяла підвищенню рівня готовності до роботи окремих студентів, що попередньо рефлексували свій стан як не дуже продуктивний.

Інформаційно-корекційний етап заняття розпочався із мозкового штурму у підгрупах на тему «Способи управління емоціями». Її мета – активізувати досвід учасників тренінгу щодо стримування, трансформації та управління власними афективними явищами. По завершенню роботи виявилось, що запропонованих варіантів не багато. Серед них такі: не нервувати; пити заспокійливе; бути вихованим і чемним; тримати себе у руках; випускати «пару» вдома, коли ніхто не бачить. Для розширення знань студентів про способи управління емоціями була представлена міні-лекція про емоційний самоконтроль. У ній йшла мова про усвідомлення, вибір, управління інтенсивністю, трансформацію, способи вияву власних емоцій та реагування на емоційні прояви оточуючих.

Закріпленню навичок адекватної самооцінки власних емоційних станів сприяло проведення вправи «Завершення речення», коли кожен студент констатував вчорашній настрій, емоційне самопочуття на останній лекції, прогнозував можливі емоції на майбутніх екзаменах, рефлексував причини позитивних емоцій, визначав емоції, що найчастіше переживаються. За результатами вправи виявилось, що учасникам тренінгу стало легше ідентифікувати власні емоції, визначити причину переважання тих або інших емоцій.

Завершення заняття відбувалось у звичному режимі: рефлексія отриманих вражень, емоційних станів та настроїв і подяка один одному за продуктивну роботу у формі психогімнастичної вправи.

Робота на *шостому занятті* передбачала усвідомлення необхідності позитивного ставлення до себе та оточуючих на шляху до продуктивного

навчання в університеті. Зустріч розпочалась із психогімнастичної вправи «Побажання на сьогоднішній день», яка призначена для створення довірливої та позитивної атмосфери у групі. Наступне завдання тренінгу виконувалось у парах і стосувалось констатації своїх найбільших досягнень у навчанні та поза ним і переповіданню їх іншому учаснику у парі та навпаки. Тренер, спостерігаючи за процесом, ставив навідні запитання тим студентам, яким було складно конкретизувати свої таланти та вміння, спонукав їх до різностороннього аналізу власного «Я».

Корекційний компонент заняття здійснювався у формі вправи «Я в променях сонця», під час якої учасники тренінгу визначали власні сильні сторони, формулювали перелік тих якостей, які дають відчуття внутрішньої впевненості та довіри до себе у різних навчальних ситуаціях і по завершенню вправи озвучували їх у групі. При цьому, кожен студент мав змогу вибрати із озвучених іншими якостей ті, яких йому не вистачає, спрогнозувати шляхи їх формування або розвитку.

Для проведення наступної вправи студентам було продемонстровано одинадцять записаних на дошці фраз: усі вони стосувалися способів досягнення емоційної стабільності та підвищення самооцінки. Завдання групи – проаналізувати кожную з них, визначити її індивідуальну важливість і на підставі цього сформувати рейтинг запропонованих тверджень. По завершенню роботи визначалось середнє рейтингове значення кожної фрази та формувалась їх нова послідовність. Обговорення отриманих результатів передбачало встановлення причин та передумов окремих правил підвищення самооцінки. Перші три місця у рейтингу зайняли такі твердження:

- 1) Щоранку підходити до дзеркала і, дивлячись на себе, вимовляти: «Я прекрасна і дивовижна людина»;
- 2) Ніколи не кажіть собі, що у вас щось не вийде, і не слухайте оточуючих, які намагаються Вас у цьому переконати;
- 3) Шукайте гарні емоції в життєвих дрібницях.

Саме вони, з погляду учасників тренінгу, найбільше здатні позитивно впливати на ефективність та продуктивність навчальної діяльності.

Результати проведення наступної вправи «Колір мого настрою» виявили значне емоційне піднесення учасників, адже кожен з них асоціював свій стан із світлими (наприклад, жовтий, веселковий, свіжо-зелений) та веселими (наприклад, жирафний) кольорами. Під час завершального етапу зустрічі відбулась рефлексія вражень, найбільш цікавих моментів на занятті тощо.

Сьоме заняття відкрило наступний модуль тренінгової роботи, який спрямований на формування активної поведінкової стратегії у навчальній діяльності студента. Воно розпочалось у звичному режимі з привітання, ранкової рефлексії, визначення міри готовності до роботи та психогімнастичної вправи «Поросятко на кактусі». Вказана вправа була спрямована на формування позитивного психоемоційного клімату в групі та передбачала формулювання кожним учасником тренінгу по три нісенітниці, дивного поєднання речей, які в подальшому зображалися за допомогою міміки, жестів, але без слів. Вправа викликала значний емоційний відгук серед студентів, тому тривала дещо довше, ніж було заплановано. По її завершенню було проведено вправу «Успіх у минулому», яка була призначена для активізації позитивних емоцій, що виникали у моменти досягнення успіху у попередньому навчальному та позанавчальному досвіді. Медитативний характер вправи мав на меті конкретизувати почуття, що переживалися студентом під час успішного виконання поставлених завдань та закріпити їх на майбутнє.

Наступною формою роботи в межах інформаційно-корекційного етапу стала міні-лекція про різні стратегії поведінкової активності. Практичні навички диференціації та самоусвідомлення вказаних стратегій студенти здобували під час виконання рольової гри. У процесі обговорення результатів вправи виявилось, що різні стилі поведінки було не важко диференціювати, оскільки кожен учасник тренінгу бачив самого себе у виконанні інших

студентів. Найбільш часто використовуваним виявились невизначена та пасивна поведінкова стратегія із елементами активно-споглядальної, проте усі погодились, що у навчальній діяльності ефективною є активно-творча позиція, яка орієнтована на успіх та оптимізм на шляху досягнення визначеної мети.

На основі зроблених висновків учасникам було дано завдання придумати собі нове ім'я, яке б символізувало необхідні їм (або уже наявні) вольові якості та стимулювало до активної діяльності. Студенти продукували різні варіанти імен, зокрема Наполеглива, Незламний, Всепереможний, Творчий, Цілеспрямована та використовували їх під час написання реальних або фантастичних розповідей про себе та свої досягнення.

Завершальний етап заняття включав психогімнастичну вправу «Знайди собі пару», спрямовану на зняття напруги після усіх попередніх вправ та підсумкову рефлексію результатів зустрічі, обговорення вражень та думок щодо проведеної роботи.

Восьме заняття, як і попереднє, було орієнтоване на формування мотивації успіху у студентів та призначене для встановлення особистісного стандарту досягнень. Воно розпочалося у звичайному форматі та продовжилось у руслі виконання психогімнастичної вправи «Шеренга», яка була спрямована на підвищення готовності до роботи та активізацію інтелектуальної і поведінкової активності учасників тренінгу.

У наступному, інформаційно-корекційному етапі заняття, було застосовано проєктивні та індивідуальні творчі завдання. Зокрема, виконувалась вправа «Завершення речення», спрямована на визначення основних мотиваційних характеристик студентів. Варіанти завершення речень були такі:

- Досягнення мети не можливе без наполегливості; без адекватної оцінки власних можливостей; без підтримки близьких тощо.
- Прогнозування наслідків впливає на успішність виконання завдання; на тривалість шляху до мети; на вибір засобів досягнення мети тощо.

– Прагнення до успіху формується на основі віри в свої сили; на основі попереднього досвіду; на основі знань з певної теми тощо.

Актуалізовані таким чином знання та переконання студентів знайшли втілення у наступній вправі «Відстань до мети». У процесі її виконання учасники тренінгу вибирали найважливішу на даний момент мету та аналізували можливі перешкоди на шляху до її досягнення, визначали їх штучність або реальність, обговорювали можливі способи подолання перешкод. У результаті, окремі студенти констатували штучність наявних перешкод, рефлексували в собі сили їх подолати або змінити необхідні обставини.

Подальша робота зі студентами передбачала виконання індивідуального творчого завдання, метою якого став пошук усіх можливих «корисних» наслідків невдач за час навчання в університеті. Більшість студентів зійшлися на думці, що саме невдачі спонукають нас не переоцінювати власні сили, а намагатися адекватно визначати свої таланти, знання, вміння; вони стимулюють до пошуку інших, креативних способів розв'язання проблем тощо.

Завершальний етап заняття був присвячений отриманню зворотного зв'язку від учасників, обговоренню вражень від зустрічі. Також кожен студент отримав домашнє завдання: проаналізувати причини невдач у навчальній діяльності та визначити ті особистісні якості, навички, які зменшують ризик невдач і потребують удосконалення.

Остання, *дев'ята зустріч*, розпочалась традиційно із пригадування правил групової роботи, ранкової рефлексії, побажань один одному на сьогоднішнє заняття та обговорення результатів виконання домашнього завдання. Найбільш типовими результатами стали такі:

Навички, що потребують розвитку	Метод удосконалення
1. Самоконтроль 2. Впевненість у собі 3. Наполегливість 4. Оптимізм 5. Позитивна самооцінка 6. Активність	1. Саморозвиток 2. Самоосвіта 3. Спілкування із позитивними людьми 4. Віра у свої сили

По завершенню обговорення домашнього завдання виконувалась психогімнастична вправа «Рахунок» для формування позитивної психоемоційної атмосфери в групі. Наступний, інформаційно-корекційний етап заняття, розпочався із формування та подальшого розвитку у студентів навичок переконання та самопереконання. Робота відбувалась у парах, де кожен учасник по черзі мотивував іншого на позитивний перебіг уявної співбесіди із потенційним роботодавцем. Під час обговорення вражень від вправи учасники тренінгу зауважили, що було доволі складно знайти доречні слова та аргументи для переконання, окрім стандартного «Все буде добре». Тому наступна вправа була спрямована на розвиток умінь схвалення, підтримки себе та інших, ґрунтуючись на реальних особистісних якостях та рисах. Цьому сприяло актуалізація та констатація тих рис, що здатні забезпечити успіх у навчальній діяльності, конструктивні комунікації; пригадування найяскравіших успіхів з минулого, слів-схвалень, висловлених у нашу адресу; формулювання основних засад самосхвалення, тексту для схвалення інших тощо. Варто зазначити, що під час виконання вправи у студентів виникали труднощі щодо накопичення такої кількості варіантів схвалення, вони стверджували, що навіть їх близьке оточення використовує кілька стандартних фраз у ситуації невпевненості та невдачі.

Для того, аби закріпити в пам'яті усі продуковані у попередній вправі фрази та слова учасникам тренінгу було запропоновано створити свій власний девіз, що буде здатен активізувати поведінкову, інтелектуальну, мотиваційну активність студента у навчальній діяльності. Для полегшення виконання завдання учасникам було запропоновано ключові фрази для

опрацювання. У результаті роботи студенти сформулювали такі варіації особистих девізів: «Вірити в себе – головне!» «Я відповідаю за усі свої дії!», «Самоаналіз своїх умінь – запорука успіху» тощо.

Подальша робота на занятті була спрямована на зняття напруги та налаштування на підсумкову рефлексію і відбувалась у формі психогімнастичної вправи «Спогади в зворотному порядку». Її зміст полягав у якомого детальнішому пригадуванні змісту заняття від кінця до початку. Після цього відбулась рефлексія вражень від цієї зустрічі, констатація особистісних здобутків за результатами попередніх занять та повторна діагностика якостей, що демонструють специфіку прояву особистісної безпорадності.

Останнє тренінгове заняття завершилось підсумковим обговоренням результатів, здобутків та вражень від роботи на усіх попередніх заняттях. Студенти мали можливість висловити свої побажання та зауваження до форм і методів роботи на тренінгу, поділитися з групою яскравими враженнями та подякувати один одному за співпрацю.

Варто зазначити, що на підставі аналізу проведеної під час тренінгового курсу роботи, найбільші труднощі у студентів виникали в ситуаціях спонтанного самовираження; вони демонстрували емоційну напруженість та рухову скутість. Також, певний дискомфорт викликала і необхідність вербального та невербального вираження свого внутрішнього стану. Під час роботи ми не ставили завдання примушувати учасників тренінгу до обов'язкового виконання усіх завдань, давали окремим студентам можливість взяти тайм-аут; заохочували як вдалі, так і невдалі спроби виконання завдань, підтримували позитивний психоемоційний клімат на заняттях, що детермінувало поступове зростання інтересу студентів до різних форм та методів роботи. На останніх заняттях спостерігалось значно вільніше, комфортніше та впевненіше виконання учасниками тренінгу поставлених завдань; рідшими стали фрази «Я не розумію», «Я не знаю, як виконати завдання», «Я не зможу це зробити» тощо.

Також, певний дискомфорт та небажання працювати викликали у студентів вправи на самопізнання та саморефлексію. Серед учасників виокремилося коло осіб, які були щиро зацікавлені власним внутрішнім світом та його аналізом, і кілька студентів, не орієнтованих на самопізнання. Тому у подальшій роботі ми намагалися сформулювати вказану потребу за допомогою поєднання завдань рефлексивного та інтерактивного характеру.

3.3. Аналіз результатів та оцінка ефективності комплексної програми подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів

Оцінка ефективності впровадження комплексної програми подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів здійснювалася на основі аналізу якісних та кількісних показників змін, які були зафіксовані після проведення методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів й психологічного тренінгу для студентів.

Обговорення підсумків організації та проведення методичного семінару з його учасниками показали, що викладачі погоджувались з важливістю обраної тематики, змістовим наповненням занять, доцільністю вправ, що виконувались; стверджували доречність використання різноманітних форм роботи на семінарі (міні-лекції, рольові ігри, групові дискусії, творчі завдання тощо). Окрім того, учасники семінару відзначали потребу у збільшенні кількості занять, опрацюванні можливих причин та наслідків інших деструктивних проявів поведінки студента у навчальній діяльності, розширенні та розвитку психологічних знань та навичок педагога.

По завершенню методично-тренінгової роботи та обговорення її результатів викладачам було запропоновано заповнити анкету «Загальна результативність методичного семінару» за формою, поданою у додатку Ж.2. Сумарні обрахунки оцінювання подані у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Оцінка результативності проведеного методичного семінару з
елементами тренінгу**

Критерій оцінювання	Сумарна оцінка
1. Загальна оцінка вражень від роботи на методичному семінарі	8,7
2. Оцінка доцільності обраної теми	9,1
3. Оцінка змістового наповнення тем	7,9
4. Оцінка доречності обраних форм групової роботи	7,5
5. Оцінка достатності часу, виділеного на обговорення вправ, завдань, їх результатів	8,6
6. Оцінка міри досягнення очікуваних результатів роботи	9,4
7. Оцінка роботи тренера	8,3
8. Зауваження щодо організації та проведення семінару	– доопрацювати змістове наповнення міні-лекцій; – робити перерви під час семінару.
9. Пропозиції щодо організації та проведення семінару	– збільшити кількість занять; – розширити тематику занять; – провести подібні методичні семінари з викладачами кожного факультету.

Як видно з таблиці, результативність методичного семінару з елементами тренінгу високо оцінена учасниками, що дає нам підстави стверджувати про необхідність та доцільність проведення такої форми роботи серед викладачів вищих навчальних закладів для створення психологічної підтримки подолання особистісної безпорадності й підвищення продуктивності навчальної діяльності студентів.

Оцінка ефективності проведення психологічного тренінгу для студентів теж здійснювалась на основі отриманих якісних і кількісних показників. Було виявлено зміни у способах атрибуції, мотиваційній активності, результативності навчальної діяльності у студентів тренінгової групи.

Реалізація тренінгу дала змогу досягнути поставлених завдань формувального експерименту.

Якісними показниками змін у подоланні особистісної безпорадності й підвищенні успішності навчальної діяльності студентів стали такі, як:

- усвідомлення студентами причин та наслідків стану особистісної безпорадності;
- формування продуктивних стратегій поведінки на основі індивідуальних норм досягнення;
- конкретизація власного стилю пояснення причин успіху та невдач і його впливу на мотивацію досягнень;
- набуття навичок конструювання збалансованого рівня домагань;
- використання студентами отриманих під час тренінгу знань у стресових навчальних ситуаціях.

Кількісними показниками вважалися зміни в симптомокомплексі індивідуальних властивостей, що демонструють ступінь подолання особистісної безпорадності, зокрема:

- підвищення показників інтернальності у студентів із діагностованою особистісною безпорадністю;
- збільшення показників оптимістичного атрибутивного стилю;
- зменшення показників емоційної нестійкості;
- підвищення показників росту мотивації досягнення.

Для визначення загальної ефективності запропонованої комплексної програми подолання особистісної безпорадності були проведені повторні діагностичні зрізи в експериментальній та контрольній групах. Результати узагальненого порівняльного аналізу представлено в таблиці 3.4.

**Динаміка основних показників вираженості особистісної
безпорадності студентів до та після експерименту**

Основні діагностичні показники безпорадності/самос- тійності	Міра вираженості / сфера прояву	Контрольна група		Експериментальна група	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
Тип атрибутивного стилю	—	1,34	1,71	1,28	4,33*
Тип локусу контролю	—	3,07	3,78	3,9	5,21
Самооцінка емоційних станів	—	19,2	20,8	18,19	24,03*
Мотивація досягнення (на підставі оцінки рівня домагань)	оцінка ситуації	6,44	7,84	7,05	11,61*
	складність цілей	6,18	7,02	6,55	9,11*
	прогнозування наслідків	3,84	4,31	4,19	8,71
	інтерпретація результатів	5,1	5,4	5,17	9,02
Мотивація навчання у вищому навчальному закладі	здобуття знань	3,45	3,88	3,32	6,12*
	оволодіння професією	4,58	4,13	4,66	7,24
	отримання диплому	5,41	5,79	5,18	8,53*

Умовні позначення: значущі відмінності позначено *, * $p \leq 0,05$

Статистична значущість отриманих результатів контролювалась за допомогою кутового перетворення Фішера (критерій φ) для незалежних вибірок на рівні $p \leq 0,05$. Виявлений рівень статистичної значущості відмінностей за результатами діагностики в експериментальній групі та відсутність таких результатів після повторного дослідження контрольної групи дають змогу вважати розроблений нами тренінг ефективним та доцільним методом подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів.

Отже, основними результатами формувального експерименту, що здійснювався за допомогою впровадження тренінгової програми, спрямованої на подолання особистісної безпорадності студентів, є:

– зміна атрибутивного стилю з песимістичного до оптимістичного (з показника 1,28 до 4,33 балів), що демонструє нам готовність учасників тренінгу до персоналізації позитивних подій, усвідомлення ними факту непостійності негативних подій та їх наслідків;

– збільшення осіб із переважаючими позитивними емоційними станами (спокій, припіднятість, впевненість) (із показника 18,19 до 24,03 балів). Подібні зміни засвідчують, що під час тренінгової роботи відбулися зміни і у емоційному компоненті стану особистісної безпорадності, що водночас детермінує позитивну оцінку подій і явищ навколишнього світу студентами та власного Я;

– зростання показників мотивації щодо розвитку пізнавальних мотивів, мотивів змагання, самоповаги (з показника 7,05 до 11,61 балів). Студенти, що брали участь у тренінгу, в процесі рефлексії власних домінуючих діяльнісних стимулів працювали над формуванням та розвитком тих мотивів діяльності, яких, на їх думку, їм не вистачає;

– зростання показників мотивації діяльності, яка пов'язана із досягненням складних завдань (з 6,55 до 9,11 балів), що демонструє нам підвищену оцінку власного діяльнісного потенціалу учасниками тренінгу та їх готовність до постановки і досягнення складних цілей;

– ріст внутрішньої мотивації навчання, що детермінує активність студентів у процесі здобуття знань, отриманні професійних навичок, готовність до подолання труднощів під час навчання (показники збільшились з 3,32 до 6,12 балів);

– збільшення зовнішньої мотивації навчання (мотив отримання диплому про вищу освіту) (з 5,18 до 8,53 балів). Така ситуація у нашому суспільстві є закономірною, адже вища освіта вже давно є критерієм певного соціального статусу, незважаючи на невисокі шанси працевлаштування за спеціальністю.

Також, після повторної діагностики в експериментальній групі, було виявлено тенденції до позитивних змін щодо інтерпретації причинно-

наслідкових зв'язків між власною активністю та результатами діяльності і щодо мотивації оволодіння професією, які не є статистично-значущими, але їх зростання зафіксовано внаслідок якісного опрацювання отриманих даних та саморефлексії учасників тренінгової групи.

Висновки до третього розділу:

У розділі описано існуючі в науковій літературі основні підходи до корекції та подолання особистісної безпорадності; визначено мету, завдання та форми реалізації комплексної програми подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності; обґрунтовано проведення методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів й психологічного тренінгу для студентів щодо подолання їх особистісної безпорадності у навчальній діяльності; здійснено оцінку ефективності розробленої програми..

1. Вивчення феномену особистісної безпорадності та її проявів на когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому рівнях у навчальній діяльності студентів дало змогу виділити й обґрунтувати способи подолання цього особистісного утворення, враховуючи внутрішні резерви особистості й можливості зовнішнього навчально-виховного середовища.

2. Охарактеризовано поняття «психологічне подолання», його форми та види; описано групи coping-стратегій: стратегії активного подолання (пов'язані з поведінковою діяльністю, спрямованою на вирішення проблеми: активні дії з усунення джерела стресу; планування своїх дій; пошук активної соціальної підтримки, допомоги; позитивне тлумачення ситуації; прийняття проблеми); адаптивні стратегії (пошук емоційної соціальної підтримки; придушення конкуруючої діяльності; очікування сприятливіших умов для вирішення проблемної ситуації); захисні стратегії (емоційне реагування у проблемній ситуації, заперечення стресової події, ментальне відчуження, поведінкове відчуження). Виділено критерії

ефективності психологічного подолання: ситуаційний (ситуація втрачає для суб'єкта свою негативну значущість), особистісний (зниження депресії, тривожності, психосоматичної симптоматики) та адаптаційний (ослаблення уразливості до стресів, підвищення адаптаційних ресурсів, формування фрустраційної толерантності).

3. Розроблено комплексну програму подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності, яка базувалась на поєднанні внутрішніх чинників (корекцію симптомокомплексу безпорадності внаслідок змін у когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому компонентах особистісної безпорадності студентів) та чинників ситуації (створення оптимального навчально-виховного середовища з конструктивними стратегіями педагогічного впливу), що реалізовувалось через проведення методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів й соціально-психологічного тренінгу для «безпорадних» студентів.

4. Виявлено специфіку педагогічного впливу при подоланні сформованої безпорадності, яка проявляється в особистісно-орієнтованому стилі взаємодії викладача зі студентами, опорі на "індивідуальні відносні норми" при оцінюванні навчальних досягнень, зміні контролюючих стратегій викладача на партнерську взаємодію зі студентами, індивідуальному дозуванні рівня складності проміжних завдань й наданню студенту самостійності у виборі складності завдання, використанні конструктивних видів схвалення та критики, орієнтації атрибуції педагога на мінливі внутрішні чинники (в основному, на величину докладених зусиль), тобто на характеристики, які піддаються корекції і залежать від студента.

5. Обґрунтовано роль внутрішніх чинників (розвиток відповідних особистісних якостей та ефективних стратегій поведінкової активності особистості) у подоланні особистісної безпорадності. В межах атрибутивної терапії описано модель зміни несприятливої каузальної атрибуції (оцінки своїх здібностей як недостатніх) на модель, в якій відповідальність за неуспіх

приписується недостатній старанності; охарактеризовано модель де Чармса, в основі якої лежить переживання стану причинності (інтенційності дій і особистої відповідальності за їх результати), теорію мотивації досягнення Аткинсона-МакКлеланда-Вейнера, яка ґрунтується на встановленні балансу між прагненням до успіху та униканням невдач, концепцію оптимізму-песимізму М. Селігмана, який пропонує програму самонавчання подоланню неприємностей, що базується на «моделі неприємностей НДН» (Н – неприємність, Д – думка про неї, Н – наслідок). Визначено, що всі моделі корекції безпорадності включають в себе такі компоненти: когнітивний (заснований на усвідомленні негативних стратегій мотивації, сприйняття ситуації і подальшого реагування на неї); мотиваційно-поведінковий (формування нових, ефективних мотиваційних установок і стратегій поведінки); емоційний (позитивне афективне підкріплення).

6. Описано програму соціально-психологічного тренінгу як методу активного навчання та впливу на особистість, яка включала такі види інтерактивних технік та вправ: рольові ігри, самопрезентації, метод завершення речення, групові дискусії, роботу в малих групах, метод «мозкового штурму», міні-лекції, виконання аналітичних або творчих завдань з їх подальшим аналізом й реалізовувалась у дев'яти заняттях за трьома змістовними модулями, що передбачали роботу з атрибутивним стилем особистості (когнітивний компонент), емоційними станами та властивостями, самосприйняттям (емоційний компонент), мотивацією досягнення (мотиваційний компонент безпорадності).

7. Проаналізовано ефективність впровадження комплексної програми, спрямованої на подолання особистісної безпорадності студентів, що підтверджено якісними та кількісними показниками. Результати організації та проведення психологічного тренінгу для студентів підтверджені методами математичної статистики (за допомогою кутового перетворення Фішера (критерій φ) для незалежних вибірок на рівні $p \leq 0,05$), що дало змогу виявити статистично значущі відмінності за результатами діагностики в

експериментальній групі до та після тренінгу й відсутність таких відмінностей після повторного дослідження контрольної групи. Основними результатами проведеної корекційної роботи є: зміна атрибутивного стилю з песимістичного до оптимістичного (з показника 1,28 до 4,33 балів); зростання показників за самооцінкою емоційних станів (із показника 18,19 до 24,03 балів); зростання показників мотивації за пізнавальними мотивами, мотивами змагання, самоповаги (з показника 7,05 до 11,61 балів); зростання показників мотивації діяльності, яка пов'язана із досягненням складних цілей (з 6,55 до 9,11 балів); ріст внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання (показники збільшились з 3,32 до 6,12 балів та з 5,18 до 8,53 балів відповідно).

Результати досліджень, що відображені у третьому розділі, представлено у таких працях автора дисертації:

1. Дучимінська Т.І. Теоретико-методологічні засади вивчення, профілактики та подолання синдрому завченої безпорадності / Т.І. Дучимінська // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 347-356.

2. Дучимінська Т.І. Теоретичний аналіз підходів до корекції завченої безпорадності / Т.І. Дучимінська // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (14-15 травня 2012 року): у 3 т. – Т.1. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – С. 198-200.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення проблеми особистісної безпорадності й запропоновано нове вирішення подолання її проявів у навчальній діяльності студентів. Отримані в ході дослідження результати дають змогу сформулювати такі висновки:

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

2. В межах програми емпіричного дослідження обґрунтовано основні діагностичні критерії особистісної безпорадності (песимістичний атрибутивний стиль, низька самооцінка й концентрація особистості на власних негативних емоційних станах, низька мотивація досягнення й рівень суб'єктивного контролю) та виявлено рівні її вираженості у студентів.

Встановлено, що когнітивний компонент безпорадності проявляється у песимістичному сприйманні негативних подій (невдач), поясненні їх виникнення постійними й глобальними причинами (генералізація невдач), високому рівні персоналізації невдач й доповнюється іншими характеристиками когнітивної сфери «безпорадних» студентів: нереалістичністю у вчинках і стосунках, нестачею гнучкості, практичного складу розуму, орієнтацією на

стереотипи поведінки, несамостійністю у виборі рішень, високою чутливістю до невдач та помилок.

Мотиваційна складова симптомокомплексу особистісної безпорадності студентів проявляється у вираженій невпевненості у собі, схильності до самозвинувачення, бажанні уникати перешкод, прагненні чітко виконувати інструкції, залежності поведінки від групових цінностей і норм, вираженій потребі у соціальному схваленні та прийнятті. Низький рівень мотивації досягнення свідчить про знижену мотивацію успіху, нездатність студентів ставити перед собою високі цілі й спрямовувати зусилля на їх досягнення; екстернальний локус контролю демонструє сприйняття себе пасивними об'єктами дій інших людей і зовнішніх обставин.

Емоційний компонент безпорадності виражений у домінуванні негативних емоційних переживань: тривоги, втоми, пригніченості, а також проявляється в емоційних властивостях «безпорадних» студентів (відособленості, емоційній стриманості й ригідності, напруженості, зосередженості на внутрішніх негативних переживаннях, неконтактності, страху покарання, схильності до драматизації й неадекватного оцінювання небезпеки).

В результаті факторного аналізу показників особистісної безпорадності виявлено її факторну структуру, яка представлена трьома факторами: емоційно-песимістичне сприйняття, інтернально-тривожна підпорядкованість, мотивація уникнення суб'єктивного контролю з найбільшим навантаженням за фактором емоційно-песимістичного сприйняття, який об'єднав складові емоційного (підозрілість, розслабленість, емоційна нестійкість, замкнутість) та когнітивного (песимістичний атрибутивний стиль, радикалізм, мрійливість) компонентів особистісної безпорадності.

3. За зовнішніми проявами особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності виявлено їх меншу комунікабельність, контактність, пасивність при виконанні навчальних завдань, відсутність ініціативи, неадекватність при виборі завдань різного рівня складності, відмову від спроб

виконати завдання при невдачі, байдужість до поганих оцінок, а також використання неконструктивних стратегій поведінки: відмову від діяльності або втрату інтересу до неї (особливо після невдачі), псевдоактивність або деструктивну поведінку, ступор або зміщення на псевдоціль. Суттєво нижчими у «безпорадних» студентів є показники за проявами експресивних реакцій, активністю у позанавчальній діяльності, також їм властиві труднощі у чіткому формулюванні думок, невміння й нездатність аргументувати та відстоювати власну думку.

На основі кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язок між основними складовими когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності студентів й показниками мотивації та успішності їх навчальної діяльності. Виявлено, що песимістичний атрибутивний стиль поєднується з низькою потребою у досягненні, низьким рівнем прагнення до знань та пізнавальної активності й низькою навчальною успішністю. Студентам із високим рівнем особистісної безпорадності притаманний низький рівень мотиву досягнення, знижена внутрішня мотивація навчання, вираженість тривожності та гніву як переважаючих емоційних станів у процесі навчальної діяльності.

4. Запропоновано комплексну програму подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності, в якій враховано внутрішні резерви особистості й можливості особистісно-орієнтованого педагогічного впливу, яка засвідчила свою ефективність. Якісні зміни проявились в усвідомленні студентами причин та наслідків стану особистісної безпорадності, формуванні продуктивних стратегій поведінки на основі індивідуальних норм досягнення; корекції власного стилю пояснення причин успіху та невдач, набутті навичок конструювання збалансованого рівня домагань. Кількісні показники засвідчили зміни в атрибутивному стилі, самооцінці емоційних станів, зростання показників мотивації за пізнавальними мотивами, мотивами змагання, самоповаги, а також ріст внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у ґрунтовному вивченні причин та проявів особистісної безпорадності студентів відповідно до року навчання у вищому навчальному закладі, напряму професійної підготовки, гендерних ознак й розробці на цій основі комплексних психолого-педагогічних технологій її подолання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / Ксения Александровна Абульханова-Славская // Российский менталитет : Вопросы психологической теории и практики. – М. : ИПРАН, 1997. – С. 56–75
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
4. Агалаков С.Г. Взаимосвязь процессов смыслообразования, атрибутивных стилей мышления и состояния здоровья в условиях длительного стресса / С. Г. Агалаков // Медична психологія. – 2009. – № 4. – С. 17-21.
5. Алгоритмика, статистика и теория вероятностей. Критерий Крускала-Уоллеса. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа – <http://matstats.ru/uol.html> . – Заголовок з екрану.
6. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: [учебное пособие для слушателей системы последиплом. образования] / Ю.А. Александровский. – М.: Медицина, 2000. – 570 с.
7. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 688 с.
8. Андреева А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте / А.Д. Андреева // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. Сборник научных трудов. – М., 1988. – С. 129-146
9. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.

10. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – №1. – С.3-18.
11. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблемы субъекта в психологической науке; под ред.: А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В.Н. Дружинина. – М.: Академ. проспект, 2000. – С. 27-42.
12. Багандова Г.Х. Влияние каузальных атрибуций достижений на эмоциональные состояния, тревожность детей - сирот подросткового возраста / Г.Х. Багандова // Личность в условиях интенсификации интеграционных процессов: теоретические и прикладные проблемы: всерос. науч.-практич. конф., 19-20 декабря 2008 г., проведенной в ДГПУ, г. Махачкала - Махачкала: ДГПУ, 2008. – С.285-292.
13. Багандова Г.Х. Психическая депривация детей – сирот / Г.Х. Багандова // Гуманизация инновационного образования: материалы второй межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / Под ред. проф. Д.М. Маллаева. – Вып.3. – Махачкала, 2009. – С.348-355.
14. Багандова Г.Х. Теоретический анализ проблемы развития личности детей-сирот в условиях депривации / Г.Х. Багандова // Вестник Костромского Государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Кострома: Костромской государственный университет, 2008. – С.62-66.
15. Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд // Психологический журнал. – Т. 5. – 1984. – № 3. – С. 18-27.
16. Баклицький І.О. Психологія праці: підруч. / І.О. Баклицький. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2008. – 655 с.
17. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г.О. Балл // Освіта і управління.- 1997. - № 2. – С. 21-35.

18. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г.О. Балл.— Рівне, 2003. — 61 с.
19. Барабанщиков В.А. Принцип системности и современная психология / В.А. Барабанщиков // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / отв. ред.: А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. — М.: ИП РАН, 2007. — С. 268-285.
20. Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи / Н.А. Батурин. — Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. — 100 с.
21. Батурин Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность / Н.А. Батурин // 52 научная конференция: материалы конф. преподавателей фак-та психологии / под ред. Н.А. Батурина. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. — С. 21-22.
22. Батурин Н.А. Феномен выученной беспомощности и подходы к его коррекции у безработных / Н.А. Батурин // Проблемы оценки эффективности профессиональной ориентации и психологической поддержки безработных граждан и незанятого населения: материалы науч.-практ. конф. по вопр. профориентации и психол. поддержки населения в г. Челябинске. — Челябинск: Челяб. обл. центр профориентации незанятого населения и профреабилитации инвалидов, 1999. — С. 39-49.
23. Батурин Н.А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности /Н.А. Батурин, И.В. Выбойщик // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. / под ред. Н.А. Батурина. — Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. — Т.2. — С. 116-127.
24. Батурин Н.А. Экспериментальный анализ оценочных явлений личностного уровня / Н.А. Батурин, Е.В. Гудкова. — М., 2004. - 11 с
25. Батурин Н.А. Методика диагностики стиля атрибуции детей / Н.А. Батурин, Д.А. Циринг // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология. —Челябинск, 2000. — Т.2.— С.105-116.
26. Батурин Н.А. Оценочная функция психики / Н.А. Батурин. — М.: ИП РАН, 1997. — 306 с.

27. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
28. Бобечко Н. Основи загальної та юридичної психології. Курс лекцій /Н. Бобечко, В. Бойко, І. Жолнович, І. Когутич / за ред. В. Т. Нора. – К.: Алерта; ЦУЛ, 2011. – 224 с.
29. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 168 с.
30. Бодалев А. А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
31. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
32. Бозаджиев В. Л. К вопросу о профессиональной беспомощности психолога / В.Л. Бозаджиев // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9. – С. 105-107.
33. Бохан Т.Г. Онтогенетический аспект стресса и стрессоустойчивости с позиции идей самоорганизации / Т.Г. Бохан // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 296. – С. 200-205.
34. Бохан Т.Г. Феноменология трудных ситуаций в жизнедеятельности юношества коренных народов Сибири / Т.Г. Бохан // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 295. – С. 158-163.
35. Бохан Т.Г. Феномен стресса в контексте транспективного анализа / Т.Г. Бохан // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 27-30.
36. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: ИП РАН, 1994. – 109 с.

37. Будницька О. А. Індивідуально особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01/ Олександра Анатоліївна Будницька. – К., 2001. – 19 с.
38. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
39. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – К.: Наукова думка, 1989. – 528 с.
40. Варбан Є. О. Психодіагностика стратегій подолання критичних життєвих ситуацій : деякі підходи та методи / Є. О. Варбан // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12, Психологічні науки. – К., 2007. – № 17 (41), ч. 2. – С. 177-186.
41. Варбан Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. – К.: Контекст, 2000. –336 с.
42. Василенко М. М. Сучасні напрями психологічних досліджень копінг-стратегій / М.М. Василенко // Проблеми загальної та педагогічної психології, 2009. – т. XI, ч. 7. – С. 95-106.
43. Василюк Ф.Е. Проблема критической ситуации // Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М., 1984. – С. 31-49
44. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
45. Вахромов Е. Компетентность или беспомощность? / Е.К. Вахромов // Школьный психолог. – 2001. – № 47. – С. 4-5.
46. Введенская О.Ю. Роль гипоксии мозга в развитии невроза приобретенной беспомощности (экспериментальное исследование): канд.

...мед.наук: 14.00.16 / Введенская Ольга Юрьевна; ГОУ ВПО Московская медицинская академия им. И.М. Сеченова. – М., 2003. – 81 с.

47. Веденеева Е.В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах / Е.В. Веденеева // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 322. – С. 186-189.

48. Веденеева Е.В. Личностная беспомощность: проблема мотивационного и функционального дефицитов / Е.В. Веденеева // Личность в современном обществе: сб. материалов межрегиональной очно-заочной научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во «Фрегат», 2006. – С. 166-170.

49. Веденеева Е.В. Мотивационный компонент личностной беспомощности на разных возрастных этапах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Веденеева Екатерина Владимировна; Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2009. – 182 с.

50. Веденеева Е.В. Мотивационный компонент в структуре личностной беспомощности на разных возрастных этапах / Е.В. Веденеева // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2008. – № 5. – С. 165-169.

51. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5-328.

52. Вяткин Б.А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика /Б.А. Вяткин. – Пермь: Кн. мир, 2005. – 392 с.

53. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Б.А. Вяткин. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2000. – 179 с.

54. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях / Б.А. Вяткин. – М.: Физ-ра и спорт, 1981. – 112 с.

55. Газизов, А. Х. Психодиагностические возможности изучения мотива беспомощного поведения и мотива уклонения от оказания помощи / А.Х. Газизов // Психология зрелости и старения. – 2007. – № 1. – С. 100-110.
56. Галян О.І. Експериментальна психологія: навч. посіб. / О.І.Галян, І.М.Галян. – К.: Академвидав, 2012. – 400 с.;
57. Горбунова В.В. Феномен завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС / В.В. Горбунова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць. (12 (37), 2006. – С 33-37.
58. Гордеева Т.О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала / Т.О. Гордеева // Психодиагностика. – 2007. – № 1. – С. 32-65.
59. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения /Т.О. Гордеева. – М.: Смысл: Академия, 2006. – 336 с.
60. Гордеева Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: опросник СТОУН / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. – М.: Смысл, 2009. – 152 с.
61. Гошовський Я.О. Феноменологія депривації: системний теоретико-емпіричний дискурс / Я.О. Гошовський // Психологія і суспільство, 2001. – С.85-95.
62. Давыдова Е С., Взаимосвязь беспомощности и ведущей активности в структуре интегральной индивидуальности (на примере учебной активности младших школьников): автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Давыдова Елена Сергеевна; Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 2010. – 24 с.
63. Давыдова, Е.С. Личностная беспомощность и учебная активность в структуре интегральной индивидуальности младших школьников / Е.С. Давыдова // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А.Некрасова. Серия Психология. – 2007. – №12. – Т.13. – Кострома: Изд-во Костр. гос. ун-та, 2007. – с. 145-152.

64. Давыдова, Е.С. Исследование устойчивости беспомощности в структуре интегральной индивидуальности / Е.С. Давыдова // «Вестник университета (ГУУ)». Серия Психология. – 2010. – №30. – М. 2009. – с. 27-28.

65. Далгатов М.М. Влияние формирования общепознавательных действий на атрибуцию неуспеха к способности в обучении: автореф.дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Далгатов Магомед Магомедаминович; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1994. – 18 с.

66. Далгатов М.М. Казуальные атрибуции достижений как фактор эффективности учебной и педагогической деятельности: дис...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Далгатов Магомед Магомедаминович; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2006. – 385 с.

67. Далгатов М.М. Мотивация деятельности достижения в теориях казуальной атрибуции / М.М. Далгатов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2006. – № 1. – С. 71-81.

68. Далгатов М.М. Казуальная атрибуция и деятельность: феноменология, исследования, изменение: монография / М.М. Далгатов. – М.: Психология, 2006. – 333с.

69. Далгатов М.М. Объяснительный стиль личности как фактор психоэмоционального благополучия педагогов / М.М. Далгатов, А.М. Муталимова, Н.В. Тагаева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, 2008. – № 3. – С. 5-10.

70. Девятковская И. В. Психологические особенности выученной беспомощности личности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Девятковская Ирина Владимировна; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2006. – 185 с.

71. Девятковская И.В. Технологии преодоления выученной беспомощности специалистов / И.В. Девятковская // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Москва,

факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, 17-12 ноября 2005 года. – М.: АНО УМО «Инсайт», 2005. – С. 121-122.

72. Демин А.Н. Маргинальность в современной России / Е.С. Балабанова, М.Г. Бурлуцкая, А.Н. Демин и др.; Сер. "Научные доклады". – М.: МОНФ, 2000. – Вып. 121. – 208 с.

73. Демчук, О. Вивчення деяких індивідуальних особливостей формування стану "вивченої безпорадності" школярів підліткового віку / О. Демчук // Успішність особистості : потенціал та обмеження : Тези доповідей Міжнар. наук.-практич. конференції (К., 18 березня 2010р.) / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 76-77.

74. Донченко Е. А. Личность : конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – 2 е изд., доп. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 175 с.

75. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Лантерна: Вита, 1995. – 150 с.

76. Евстафеева Е.А. Личностная беспомощность как одна из причин деструктивного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы /Е.А. Евстафеева //Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Астрахань, 7-8 октября 2011 г.) / под ред. Б.В. Кайгородова и Н.В. Майсак. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2011. – С. 111-113.

77. Евстафеева Е.А. Особенности мотивационно-ценностной сферы сотрудников УИС с личностной беспомощностью и самостоятельностью / Е.А. Евстафеева, Ю. В. Яковлева //Сборник материалов IV Сибирского психологического форума (16-18 июня 2011 г.). – Томск: Томское университетское изд-во, 2011. – С. 29-31.

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

79. Ениколопов С.Н. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии / С.Н. Ениколопов, Н.В. Дворянчиков // Психол. журнал. – 2001. – Т. 22 – № 3. – С. 100-115.

80. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии [электронный ресурс] / В.А. Жмуров. – 2-е изд. – 2012 г – Режим доступа. URL: <http://www.vocabulary.ru/dictionary/978/word/napravlenost-lichnosti>

81. Журавлев А.Л. Развитие методологических и теоретических исследований в Институте психологии РАН / А.Л. Журавлев // Национальный психол. журнал. – 2007. – № 1 / 2. – С. 75-80.

82. Забелина Е. В. Беспомощность в структуре индивидуальности и ее связь с коммуникативной активностью: на материале исследования подростков: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Забелина Екатерина Вячеславовна; Пермский государственный педагогический университет. – Ярославль, 2009. – 207 с.

83. Забелина, Е.В. Взаимосвязь беспомощности и коммуникативной активности в подростковом возрасте / Е. В. Забелина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2008. – № 32 . – С.58-62.

84. Забелина Е.В. Результаты исследования феномена беспомощности в структуре интегральной индивидуальности подростка / Е.В. Забелина // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 312. – С. 165-169.

85. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения / Г.В. Залевский. – М.: ИП РАН, 2007. – 344 с.

86. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник / С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.

87. Зарубінська І.Б. Синдром набутої безпорадності та його профілактика в студентів у процесі викладання іноземної мови / І.Б. Зарубінська // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2. – С. 42-47

88. Зелигман М. Как научиться оптимизму: советы на каждый день /М. Зелигман; пер. с англ. – М.: Вече, 1997. – 432 с.
89. Зенина О.Г. Индивидуальный опыт в структуре правосознания личности / О.Г. Зенина, В.С. Красник // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 15 (153). – Право. – Вып. 19. – С. 39-42.
90. Знаков В.В. От психологии субъекта – к психологии человеческого бытия / В.В. Знаков // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / отв. ред.: А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: ИП РАН, 2007. – С. 330-351.
91. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В.В. Знаков // Психол. журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 95-106.
92. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
93. Иерархический кластерный анализ с более чем двумя переменными. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ispss.ru/unaw20/Index5.php>. – Заголовок з екрану.
94. Каган М.С. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопр. психологии, 1989. – № 4. – С. 5-15.
95. Каламаж Р.В. Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх юристів у ВНЗ // Р.В.Каламаж. — Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка Національної АПН України / За ред. С.Д.Максименка. — Т.ХІІІ, част.6. — К., 2011. — С. 118-126.
96. Каламаж Р.В. Самоставлення як складова частина емоційно-оцінного компонента Я-концепції / Р.В. Каламаж // Психологічні перспективи, Луцьк, випуск 15, 2010, с. 72-81.
97. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: Учеб.-метод. пособие / А.Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2006. – 104 с.

98. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Учебник / под ред. Б.Д. Карвасарского. – М., 2004. – 960 с.
99. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер-Юг, 2006. – 944 с.
100. Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов. Изд. 2-е, перераб. / Б.Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2002. – 672 с.
101. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості : Монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2009. – 512 с.
102. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект / З.С.Карпенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії. – К., 2006. – С.157-176.
103. Кедрова В. Психосоматические соотношения и внутренняя картина болезни при системной склеродермии: дис. ...канд. мед. наук: 14.00.39 / Кедрова Валерия Львовна; Волгоградский государственный медицинский университет. – Волгоград, 2008. – 156 с.
104. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза / В.Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. Томск, 1998. – Вып.8-9. – С.7-15.
105. Ключко В.Е. Человек как самоорганизующаяся психологическая система / В.Е. Ключко // Человек как самоорганизующаяся психологическая система: Материалы региональной конференции. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – С.3-7.
106. Ключко А.В., Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе / А.В. Ключко, О.М. Краснорядцева // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. – 2001. – № 1. – С.4-9.
107. Ковальов Г.А. Психология познания людьми друг друга / Г. А. Ковальов // Вопр. психологии, 1983. – № 1. – С. 112-118.
108. Колісник О.П. Духовний саморозвиток української нації: монографія / О.П. Колісник. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 312 с.

109. Кон И.С. Введение в сексологию. Курс лекций. Учебное пособие для вузов / И.С. Кон. – М.: Олимп, Инфра-М, 1999. – 288 с.
110. Кон И.С. Юность как социальная проблема / И.С. Кон // Общество и молодежь. Изд. 2, дополненное и переработанное. Составитель В. Д. Кобецкий. – М.: Молодая гвардия, 1973. – С. 22–51.
111. Костюк А.В. Психологічні особливості емоційного вигорання оперативних психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Костюк Андрій Володимирович; Одес. нац. ун-т ім. І.І.Мечникова. – О., 2011. – 21 с.
112. Короленко Ц.П. Идентичность в норме и патологии / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. – Новосибирск, НГПУ, 2000. – 256 с.
113. Короленко Ц.П. Личностные и диссоциативные расстройства: монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – 448 с.
114. Коростелева И.С. Поисковая активность и проблема обучения и воспитания / И.С. Коростелева, В.С. Ротенберг // Вопр. Психологии. – 1998. – № 6. – с. 60-71.
115. Коростелева И.С. Психологические предпосылки и последствия отказа от поиска в норме и при некоторых соматических заболеваниях / И.С. Коростелева, В.С. Ротенберг // Психол. журнал. – 1990. – Том II. – № 4. – С. 84-91.
116. Красник В.С. Профессиональное самоопределение студента в вузе: педагогический и психолого-акмеологический аспект / В.С. Красник // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. – 2006. – №9. – С. 123-128.
117. Красник В.С. Индивидуальный опыт в структуре правосознания личности: юридико-психологический аспект / В. С. Красник // Вестн. Челяб. гос. ун-та. Сер. «Право». Вып. 19. – 2009. – С.39-42.

118. Кручинин В.А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: монография / В.А.Кручинин, Е.А.Булатова; Нижегород. гос. архит. строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. – 155 с.
119. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях / В.И. Лебедев. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.
120. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
121. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971. – 256 с.
122. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев . – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 467 с.
123. Леонтьев Н.И. Современная психология: Сб. ст. памяти А.Н. Леонтьева / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой, О.К. Тихомирова. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 288 с.
124. Ложкін Г. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості: Психологія праці / Г.Ложкін // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2.– С.97-103.
125. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии: моногр. / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
126. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / Павел Владимирович Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
127. Магомед-Евминов М.Ш. Трансформация личности / М.Ш. Магомед-Евминов. – М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. – 496 с
128. Магомедова Н.Т. Исследование взаимосвязи стиля казуальной атрибуции достижений с индивидуально-психологическими особенностями личности / Н.Т. Магомедова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия Психологические науки «Акмеология образования». – Т. 12 – № 1. – С. 126-129.
129. Майерс Д. Изучаем социальную психологию / Д. Майерс. – М.: Дельфа, 2005. – 252 с.

130. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
131. Малімон Л.Я. Мотиваційні особливості професійної діяльності в системі державної служби / Людмила Малімон, Ірина Глова // Психологічні перспективи. Випуск 17 // Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011 – С.48-56.
132. Малімон Л.Я. Психологічні основи ефективності управлінського впливу в системі державної служби / Л.Я. Малімон // Психологічні основи ефективної професійної діяльності в системі державної служби : Кол. моногр. / за наук. ред. Л. М. Карамушки, Л. Я. Малімон. – Луцьк : СПД Гадяк Ж.В., 2011. – С 69-98.
133. Максименко С.Д. Види спостереження та специфіка його реалізації / С.Д. Максименко // Психологічна газета. – 2004. – № 2, січень. – С. 5-7.
134. Максименко С.Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця / С.Д. Максименко // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [Монографія] / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2003. – С. 691–811.
135. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т]. Т.2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект / С.Д. Максименко. – К.: Форум, 2002. – 335с.
136. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть 1. / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб., 1993. – 108 с.
137. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. – СПб., 1997. – 214 с.
138. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с.

139. Мельникова Н.Н. Коррекция выученной беспомощности: принципы групповой работы с детьми 9-11 лет / Н. Н. Мельникова // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология : сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – Т. 2. – С. 127-134.

140. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин. – Пермь: ПГЛИ, 1971. – 134 с.

141. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

142. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы //Школьный психолог, февраль 2004. – № 8. – С. 32-36.

143. Миронова В.И. Кортиколиберин-зависимые механизмы постстрессовых депрессий у крыс: дис. ...канд. б. наук: 03.00.13 / Миронова Вера Ивановна; Институт физиологии им. И.П. Павлова. – Санкт-Петербург, 2008. – 164 с.

144. Моросанова В.И. Категория субъекта: методология и исследования / В.И. Морсанова // Ж-л «Вопросы психологии», No2, 2003. – С.140–144.

145. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – С. 21–22.

146. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии, 1998. – Т. I. – Вып. 2. – С. 100-111.

147. Музика О.Л. Самооцінка і розвиток творчих здібностей / О.Л. Музика, І.С. Загорська. – Житомир, 2007. – 168 с.

148. Муталимова А.М. Особенности влияния казуальных атрибуций на тревожность учащихся старших классов / А.М. Муталимова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, Серия

Психологические науки. «Акмеология образования». – 2007. – № 1. – С. 142-146.

149. Муталимова А.М. Казуальные атрибуции достижений и успешность учебной деятельности старшеклассников / А.М. Муталимова // Известия Южного федерального университета, Серия Педагогические науки. – 2009. – № 5. – С. 67-72.

150. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2005. – 158с.

151. Навчально-тематичний план і програма науково-методичного семінару підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників аграрних вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації Міністерства аграрної політики України «Педагогічна майстерність викладача» / М. М. Кулаєць, Т. Д. Микицей, П. Г. Лузан, Л. М. Маценко – К. : НАКККиМ, 2011. – 43 с.

152. Навчена безпорадність, або Ефект тягнущовая /Людмила Смольська. – «Дзеркало тижня. Україна». – №46, 16 грудня 2011 р.

153. Набиуллина Р.Р., Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Учебно-методическое пособие – Казань, 2003. – 98 с.

154. Нартова-Бочавер С.К. “Coping-behavior” в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – №5. – С. 20-30.

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

156. Науменко О.В. Формирование познавательного интереса во взаимосвязи с самооценкой у учащихся классов педагогической поддержки: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Науменко Ольга Викторовна; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2000. – 307 с.

157. Научитель Е.Д. Адаптация студента в ВУЗе / Е.Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №7. – С. 15–27.

158. Немов Р.С. Психология: в 3-х кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
159. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.01 / Осницкий Алексей Константинович; Психологический институт РАО. – М., 2001. – 370 с.
160. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. ст. / За ред.Т.М. Титаренко. – Луцьк: “Вежа”: Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.
161. Павлов И.П. Отношения между раздражением и торможением, размежевание между раздражением и торможением и экспериментальные неврозы у собак. // Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных: Сборник статей, докладов, лекций и речей. – М.: Медгиз. – 1951. – С.269 – 277.
162. Пантилеев С.Р. Методы измерения локуса контроля / С.Р. Пантилеев // Общая психодиагностика / под общ. ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 278–285.
163. Пасічник І.Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. Монографія. Видання 2-ге, перероблене та доповнене / І.Д. Пасічник. – Острог, 2004. – 284 с.
164. Пасічник І.Д. Роль когнітивно – стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності / І.Д. Пасічник, С.Д. Максименко // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип.14. – с. 3-11.
165. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования: Пер с англ / Л. Первин, О. Джон. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
166. Пергаменщик Л.А. стратегии преодоления психологической травмы / Л.А. Пергаменщик // Кризисная психология. – Вышэйшая школа, 2004 – 240 с.

167. Перова Е.А. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия / Е.А. Перова, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии, 2009. – № 1. – С. 51-57.
168. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – Российский открытый университет. – М.: ТОО “Горбунок“, 1992. – 224 с.
169. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигмы субъективности / В.А.Петровский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 253 с.
170. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
171. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
172. Потовій Я.І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів / Я.І. Потовій // Практична психологія та соціальна робота. – 2002, №2. – С. 13–19.
173. Прохоров А.О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / А. О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.
174. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров. – М.: ИП РАН, 1998. – 182 с.
175. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. – М.: Пер Се, 2005. – 352 с.
176. Психологическая энциклопедия / под ред.: Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.: ил., с.108-109.
177. Психологические тесты /Под.ред. А.А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
178. Психология личности. Учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.

179. Пуховский Н.Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. Учебно-практическое пособие / Н.Н. Пуховский. – М.: Академический проект, 2001. – 288 с.
180. Решетников М.М. Психическая травма / М.М. Решетников. – СПб.: Вост.-Европ. Ин-т психоанализа, 2006. – 322 с.
181. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Рибалка Валентин Васильович. – К., 1998. – 465 с.
182. Рибалка В. В. Особистість у практичній психології // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – Київ: Либідь, 1999. – С. 78 – 111.
183. Рогов Е.И. Общая психология (Курс лекций) / Сост. Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 448 с.
184. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.
185. Ромек В.Г. Психологическое консультирование в ситуации выученной беспомощности / В.Г. Ромек // Психологическое консультирование: Проблемы, методы, техники. – Ростов-на-Дону: ЮРГИ, 2000. – С. 187-278.
186. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В.Г. Ромек // Журнал практического психолога, №3-4, 2000,с. 218-235.
187. Ротенберг В.С. Адаптивная функция сна, причины и проявления ее нарушения / В.С. Ротенберг. – М., 1982. – 175 с.
188. Ротенберг В. Безпомічне навчання і навчена безпорадність / Ротенберг В., Бондаренко С. // Завуч. – 2002. – № 19. – С.26-29.
189. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М., 1984. – 192 с.
190. Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М., 1989. – 240 с.

191. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
192. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
193. Рубинштейн С. Л. Человек и мир /С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 190 с
194. Рудина Л.М. Индивидуально-психологические особенности адаптивности женщин к состоянию беременности: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Рудина Лариса Максимовна; Институт психологии РАН. – М., 2003. – 198 с.
195. Рудина Л.М. Тест на оптимизм: метод определения атрибутивных стилей / Л.М. Рудина; под ред. В.М. Русалова. – М.: Наука, 2002. – 24 с.
196. Семиченко В.А. Психология личности / В.А. Семиченко. – К., 2002. – 427 с.
197. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб] / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
198. Сергиенко Е.А. Психология субъекта: проблемы и поиски / Е.А. Сергиенко // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологическая основа анализа: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. /под ред.: З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – Краснодар: Кубан.гос.ун-т, 2005. – С. 206-225.
199. Сергиенко Е.А. Ценность категории «субъект» для психологии и некоторые дискуссионные вопросы ее разработки / Е.А. Сергиенко // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред.: В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М.: ИП РАН, 2008. – С. 62-82.
200. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2001. – 350 с.
201. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Шк.-Пресс, 1995. – 384 с.

202. Словник української мови в 11 т. / Ред. колег. І.К. Білодід та ін. – Київ: «Наукова думка», 1972. – Т. III. – 744 с.
203. Словник української мови в 11 т. / Ред. колег. І.К. Білодід та ін. – Київ: «Наукова думка», 1974. – Т. V. – 840 с.
204. Словник української мови в 11 т. / Ред. колег. І.К. Білодід та ін. – Київ: «Наукова думка», 1977. – Т. VIII. – 927 с.
205. Сулейманова Г. Психосоматические соотношения и внутренняя картина болезни у больных синдромом первичной фибромиалгии: дис. ... канд. мед. наук: 14.00.39 / Сулейманова, Галина Павловна; Волгоградский гос.мед.ун-т. – Волгоград, 2005. – 187 с.
206. Сыманюк Э. Э. Исследование психологических особенностей выученной беспомощности личности педагогов / Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятковская // Образование и наука. – Екатеринбург, 2006. – № 4(40). – С. 108-114.
207. Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции и способы их профилактики / Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятковская // Народное образование. – М., 2010. – № 6. – С.123-129.
208. Сыманюк Э. Э. Профессиональные детерминанты развития выученной беспомощности у педагогов / Э.Э. Сыманюк // Вестник Тюменского государственного университета. Педагогика и психология. С. 208-217.
209. Сыманюк Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Сыманюк Эльвира Эвальдовна; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2005. – 48 с.
210. Тагаева Н. В. Влияние стиля казуальной атрибуции учителя на результативные показатели успешности его педагогической деятельности / Н.В. Тагаева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Психологические науки «Акмеология образования». – Кострома, 2007. – Т. 13. № 1. – С. 46-52.

211. Тагаева Н.В. Влияние казуальной атрибуции на эффективность педагогической деятельности / Н.В. Тагаева // Вестник университета. Государственный университет управления. Серия: социология и управление персоналом. – М., 2007. Выпуск 7(33). – С. 188-190.

212. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

213. Тарабрина Н. В. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы / Н.В. Тарабрина, Е. О. Лазебная // Психологический журнал, 1992.– Т. 13. – № 2. – С. 14-29.

214. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. – К.: Вид. центр „Просвіта”, 1996. – 404 с.

215. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред. В.О.Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с., С. 316-357.

216. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Тетяна Титаренко. – К.: Главник, 2007. – 144 с. (Серія “Психол. інструментарій”).

217. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Друга частина / Тетяна Титаренко. – К.: Главник, 2007. – 176 с. (Серія “Психол. інструментарій”).

218. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

219. Уянаев А.А. Влияние ноопепта и афобазола на инструментальное обучение и развитие приобретенной беспомощности у крыс: дис. ... канд. мед. наук: 14.00.25 / Уянаев Артур Аскерович; Московская мед.академия им. И.М. Сеченова. – М., 2004. – 137с.

220. Ушакова І.В. Психологічні особливості емоційної сфери інтелектуально обдарованої особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ушакова Ірина Володимирівна; Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – О., 2010. – 19 с.

221. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : избранные труды : в 2 томах / Д.И. Фельдштейн. – М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та : МОДЭК, 2005. – Т. 1. – 566 с.; Т. 2. – 455 с

222. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер / Пер. А. Анистратенко, И. Знаешева. – СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.

223. Хазратова Н.В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ: типи особистісних проблем та консультативна робота з студентами / Н.В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000, №2, с. 5-8.

224. Харитонов В.А. Психологічні аспекти корекції смисложиттєвих орієнтацій соціально дезадаптованих підлітків / В.А. Харитонов // Збірник праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПНУ, Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. XIII. – ч. 5. – С. 382-394.

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

226. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. ПитерПресс, 1997. – 608 с.

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

228. Циринг Д.А. Психологические функции личностной беспомощности / Д.А. Циринг, И.В. Пономарева // Вестник Томского государственного университета. – 2012. - № 357. – С. 173-175.

229. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности : учеб. пособие / Д. А. Циринг. – М. : Акад., 2005. – 120 с.

230. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 410 с.

231. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.01 / Циринг Диана Александровна; Томский гос.ун - т. – Томск, 2010. – 43 с.

232. Циринг Д.А. Самостоятельность и беспомощность у студентов высших учебных заведений / Д.А. Циринг // Высш. образование сегодня. – 2008. - № 6. – С. 48-50.;

233. Циринг Д.А. Социально-психологические составляющие беспомощности у младших подростков / Д.А. Циринг, Ю.К. Мухаметова // Вестн. Перм. гос. пед. ун-та. Сер. 1, Психология. – 2003. – № 2. – С. 65-69.

234. Циринг Д.А. Социально-биологический и социально-психологический подходы к изучению гендерных особенностей личностной беспомощности / Д.А. Циринг // Пол и Gender в интегральном исследовании индивидуальности человека / под ред. Б. А. Вяткина. – Пермь : Кн. мир, 2008. – С. 166-186.

235. Циринг Д.А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов / Д.А. Циринг // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – № 329. – С. 214-218.

236. Циринг Д.А. Структурные компоненты личностной беспомощности / Д. А. Циринг // Дружининские чтения : материалы 6-й Всерос. науч.-практ. конф., 10-12 мая 2007 г. Т. 2. – Сочи : СГУТ и КД, 2007. – С. 226-228.

237. Циринг Д.А. Феномен выученной беспомощности в онтогенезе личности: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Циринг Диана Александровна; Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск, 2001. – 25 с.

238. Чаусова Т.В. Професійне становлення як складова життєвої позиції позиції майбутніх психологів / Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О.Л.Ануфрієва (та ін.). – К. – Вип.1 (14), ч.2 : Психологія / голов. ред В.В.Олійник. – 2010. – С. 430-439.

239. Чепелєва Н.В., Психологічна служба у вищих закладах освіти / Н.В. Чепелєва, Н.І. Повякель // Практична психологія та соціальна робота – 2001, № 6. – С. 2-5.

240. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А.В. Черников. – М.: Класс, 2001. – 208 с.

241. Шафранская К.Д. Фрустрация при переживании жизненных трудностей / К.Д. Шафранская // Человек и общество. Проблемы социализации индивида. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – С.171-178.

242. Швалб Ю.М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю.М. Швалб// Вища школа - 2010, № 1. – С.31-36.

243. Шиповская В.В. Беспомощность: теория, эксперименты, практика / В.В. Шиповская. – Краснодар: ИЭиУ МиСС, 2009. – 245 с.

244. Шиповская В.В. Личностная беспомощность: особенности проявления в сложных ситуациях: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Виктория Владимировна Шиповская. – Краснодар, 2009. – 199 с.

245. Шиповская В.В. Психологический феномен беспомощности (статья первая) / В.В. Шиповская // Человек. Сообщество. Управление. Научно-информационный журнал, 2009. – № 4. – С. 38-53.

246. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. - 1971. - № 4. – С. 6-20.

247. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

248. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Эриксон / пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.

249. Юревич А.В. К анализу исследований казуальной атрибуции в зарубежной социальной психологии / А. В. Юревич // Вопр. психологии, 1986. – № 5. – С. 168-175.

250. Яковлева, Ю. В. Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста)/ Ю. В. Яковлева // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2008. – № 5. – С. 161-165.

251. Яковлева, Ю. В. Самостоятельность в студенческом возрасте (аксиологический аспект)/ Ю. В. Яковлева // Вестник Том. гос. ун-та. – 2010. – № 333. – С.153-156.

252. Abramson L. Y. Hopelessness depression: a theory-based subtype of depression / L.Y. Abramson, G.I. Metalsky, L.B. Alloy // Psychological Review. – 1989. – Vol.96. – P. 358-372.

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

254. Alloy L.B. Assessment of covariation by humans and animals: the join influence of prior expetations and current situational information / L.B. Alloy, N. Tabakhnick // Psychological Review. – 1984. – Vol. 91. – P. 112-149.

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

256. Anderson C. Atributional style and everyday problems in living: Depression, loneliness and shyness / C. Anderson, L. H. Arnoult // Soc. Cognit. – 1985. – V. 3. – N 1. – P. 16-35.

257. Boggiano A.K. Maladaptive achievement patterns in students: the role of teachers' controlling strategies / A.K. Boggiano, Ph. Katz // Journal of Social Issues. – 1991. – Vol. 47, № 4. – P. 35-51.

258. Costello Ch.G. A critical review of Seligman's laboratory experiments on leaned helplessness and depression in humans / Ch.G. Costello // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 87(1). – P. 21 -31.

259. Dweck C.S. Learned helplessness and reinforcement responsibility in children / C.S. Dweck, N.D. Reppucci // Journal of Personality and Social Psychology. – 1973. – Vol. 25. – P. 109-116.

260. Folkman S. and Lazarus R. S. Coping and emotion / Folkman S. and Lazarus R.S. // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. – N.-Y., 1991. – P. 207-227.

261. Gatchel R.J. Learned helplessness, depression, and physiological responding / R.J. Gatchel, M.E. McKinney, L.F. Koebernick // Psychophysiology. – 1977. – Vol 14(1). – P. 25-31.

262. Gillham J.E. Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: two-year follow-up / J.E. Gillham, K.J. Reivich, L.H. Jaycox, M.E.P. Seligman // Psychological Science. – 1995. – Vol. 6, № 6. – P. 343-351.

263. Heider F. The psychology of interpersonal relations / Fritz Heider. — New York : Wiley, 1958. – 322 p.

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

265. Kanouse D. E. Language, labeling, and attribution / D.E. Kanouse // Nebraska symposium on motivation / D. Levine. – Lincoln: University of Nebraska Press, 1972. – Vol. 15. – P. 192-238.

266. Kelley H. H. Attribution in social interaction // Jones E. E. et al. (eds). Attribution: Perceiving the causes of behavior. Morristown, 1972. – P. 1-26.

267. Kelley H. H. The process of casual attribution / H.H. Kelley // American Psychologist. – 1973. – Vol. 28. – P. 107-128.

268. Kilpatrick-Tabak B. An attempt to reverse performance deficits associated with depression and experimentally induced helplessness /B. Kilpatrick-Tabak, S. Roth // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 87(1). – P. 141-154.

269. Klein D.C. Reversal of performance deficits and perceptual deficits in learned helplessness and depression / D.C. Klein, M.E.P. Seligman // Journal of Abnormal Psychology. – 1976. – Vol. 85, № 1. – P. 85, 11-26.

270. McNitt P.C. Depression and perceived reinforcement: Areconsideration / P.C. McNitt, D.W. Thornton // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1978. – Vol. 87. – P. 137 - 140

271. Metalsky G.I. Toward a framework for conceptualization and assessment / G.I. Metalsky, L.Y. Abramson // *Assessment strategies for cognitive- behavioral interventions* / P.C. Kendal, S.D. Hollon. – New York, 1981. – P.30.

272. Mikulincer M. Joint influence of prior beliefs and current situational information on stable and unstable attributions / M. Mikulincer // *Journal of Social Psychology*. – 1990. – Vol. 130, № 6. – P. 739-753.

273. Mikulincer M. The conceptualization of helplessness: II. Laboratory correlates of the phenomenological definition of helplessness / M. Mikulincer, T. Caspy // *Motivation and Emotion*. – 1986. – Vol. 10. – P. 279-294.

274. Miller R.T. Ego involvement and attribution for success and failure / R.T. Miller // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1976. – Vol. 34. – P. 901-906.

275. Miller W. Depression in humans / W. Miller, M. E. P. Seligman // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1975. – Vol. 84. – P. 228-238.

276. Murray G.A. *Exploration in Personality* / G.A. Murray. – N.-Y. : Oxford University Press , 1938.

277. Nisbett R. E. Human interference: strategies and shortcomings of social judgment / R.E. Nisbett, L. Ross // Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980. – P. 121.

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

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

280. Peterson C. The Attributional Style Questionnaire / C. Peterson, A.Semmel, C. von Baeyer, L.Y. Abramson, G.Y. Metalsky, M.E.P. Seligman // Cognitive Therapy and Research. – 1982. – Vol. 6. – P. 287-299.
281. Rizley R. Depression and distortion in the attribution of Causality / R. Rizley // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 67(1) . – P.32-48
282. Rotter J.B. The development and applications of social learning theory : selected papers / Julian B. Rotter. – New York, N.Y. : Praeger, 1982. – 367 p.
283. Seligman M.E.P. Depressive attributional style / M.E.P. Seligman, L.Y. Abramson, A. Semmel, C. Von Baeyer // Journal of Abnormal Psychology. – 1979. – Vol. 88. – P.242-247.
284. Seligman M.E.P. Failure to escape traumatic shock / M.E.P. Seligman, S.F. Maier // Journal of Experimental Psychology. – 1967. – Vol.74. – P. 1-9.
285. Seligman, Martin E. P. Helplessness: on depression, development, and death / Martin E. P. Seligman. – New York: W. H. Freeman,. Xxxv, 1992. – 250 p.
286. Seligman M. E. P. The optimistic child: Proven program to safeguard children from depression and build lifelong resilience / M. E. P. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox, J. Gillham. - New York : Harper Perennial, 1996. – 336 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1.

Таблиця агломерацій ієрархічної кластеризації змінних

Кроки агломерації						
Етап	Кластер об'єднується з		Коефі- цієнти	Етап появи першого кластера		Наступний етап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
1	176	264	0,000	0	0	89
2	175	263	0,000	0	0	90
3	174	262	0,000	0	0	91
4	173	261	0,000	0	0	92
5	172	260	0,000	0	0	93
6	171	259	0,000	0	0	94
7	170	258	0,000	0	0	95
8	169	257	0,000	0	0	96
9	168	256	0,000	0	0	97
10	167	255	0,000	0	0	98
11	166	254	0,000	0	0	99
12	165	253	0,000	0	0	100
13	164	252	0,000	0	0	101
14	163	251	0,000	0	0	102
15	162	250	0,000	0	0	103
16	161	249	0,000	0	0	104
17	160	248	0,000	0	0	105
18	159	247	0,000	0	0	106
19	158	246	0,000	0	0	107
20	157	245	0,000	0	0	108
21	156	244	0,000	0	0	109
22	155	243	0,000	0	0	110
23	154	242	0,000	0	0	111
24	153	241	0,000	0	0	112
25	152	240	0,000	0	0	113
26	151	239	0,000	0	0	114
27	150	238	0,000	0	0	115
28	149	237	0,000	0	0	116

Продовження таблиці А.1.

29	148	236	0,000	0	0	117
30	147	235	0,000	0	0	118
31	146	234	0,000	0	0	119
32	145	233	0,000	0	0	120
33	144	232	0,000	0	0	121
34	143	231	0,000	0	0	122
35	142	230	0,000	0	0	123
36	141	229	0,000	0	0	124
37	140	228	0,000	0	0	125
38	139	227	0,000	0	0	126
39	138	226	0,000	0	0	127
40	137	225	0,000	0	0	128
41	136	224	0,000	0	0	129
42	135	223	0,000	0	0	130
43	134	222	0,000	0	0	131
44	133	221	0,000	0	0	132
45	132	220	0,000	0	0	133
46	131	219	0,000	0	0	134
47	130	218	0,000	0	0	135
48	129	217	0,000	0	0	136
49	128	216	0,000	0	0	137
50	127	215	0,000	0	0	138
51	126	214	0,000	0	0	139
52	125	213	0,000	0	0	140
53	124	212	0,000	0	0	141
54	123	211	0,000	0	0	142
55	122	210	0,000	0	0	143
56	121	209	0,000	0	0	144
57	120	208	0,000	0	0	145
58	119	207	0,000	0	0	146
59	118	206	0,000	0	0	147
60	117	205	0,000	0	0	148
61	116	204	0,000	0	0	149
62	115	203	0,000	0	0	150
63	114	202	0,000	0	0	151
64	113	201	0,000	0	0	152

Продовження таблиці А.1.

65	112	200	0,000	0	0	153
66	111	199	0,000	0	0	154
67	110	198	0,000	0	0	155
68	109	197	0,000	0	0	156
69	108	196	0,000	0	0	157
70	107	195	0,000	0	0	158
71	106	194	0,000	0	0	159
72	105	193	0,000	0	0	160
73	104	192	0,000	0	0	161
74	103	191	0,000	0	0	162
75	102	190	0,000	0	0	163
76	101	189	0,000	0	0	164
77	100	188	0,000	0	0	165
78	99	187	0,000	0	0	166
79	98	186	0,000	0	0	167
80	97	185	0,000	0	0	168
81	96	184	0,000	0	0	169
82	95	183	0,000	0	0	170
83	94	182	0,000	0	0	171
84	93	181	0,000	0	0	172
85	92	180	0,000	0	0	173
86	91	179	0,000	0	0	174
87	90	178	0,000	0	0	175
88	89	177	0,000	0	0	176
89	88	176	0,000	0	1	199
90	87	175	0,000	0	2	179
91	86	174	0,000	0	3	201
92	85	173	0,000	0	4	246
93	84	172	0,000	0	5	182
94	83	171	0,000	0	6	208
95	82	170	0,000	0	7	177
96	81	169	0,000	0	8	238
97	80	168	0,000	0	9	216
98	79	167	0,000	0	10	202
99	78	166	0,000	0	11	181
100	77	165	0,000	0	12	183
101	76	164	0,000	0	13	210

Продовження таблиці А.1.

102	75	163	0,000	0	14	184
103	74	162	0,000	0	15	191
104	73	161	0,000	0	16	186
105	72	160	0,000	0	17	211
106	71	159	0,000	0	18	188
107	70	158	0,000	0	19	215
108	69	157	0,000	0	20	197
109	68	156	0,000	0	21	221
110	67	155	0,000	0	22	179
111	66	154	0,000	0	23	180
112	65	153	0,000	0	24	217
113	64	152	0,000	0	25	195
114	63	151	0,000	0	26	198
115	62	150	0,000	0	27	231
116	61	149	0,000	0	28	193
117	60	148	0,000	0	29	214
118	59	147	0,000	0	30	209
119	58	146	0,000	0	31	205
120	57	145	0,000	0	32	220
121	56	144	0,000	0	33	251
122	55	143	0,000	0	34	184
123	54	142	0,000	0	35	252
124	53	141	0,000	0	36	187
125	52	140	0,000	0	37	200
126	51	139	0,000	0	38	229
127	50	138	0,000	0	39	236
128	49	137	0,000	0	40	216
129	48	136	0,000	0	41	220
130	47	135	0,000	0	42	190
131	46	134	0,000	0	43	211
132	45	133	0,000	0	44	189
133	44	132	0,000	0	45	246
134	43	131	0,000	0	46	244
135	42	130	0,000	0	47	178
136	41	129	0,000	0	48	194
137	40	128	0,000	0	49	255
138	39	127	0,000	0	50	202

Продовження таблиці А.1.

139	38	126	0,000	0	51	192
140	37	125	0,000	0	52	183
141	36	124	0,000	0	53	196
142	35	123	0,000	0	54	242
143	34	122	0,000	0	55	197
144	33	121	0,000	0	56	227
145	32	120	0,000	0	57	222
146	31	119	0,000	0	58	188
147	30	118	0,000	0	59	185
148	29	117	0,000	0	60	209
149	28	116	0,000	0	61	226
150	27	115	0,000	0	62	187
151	26	114	0,000	0	63	259
152	25	113	0,000	0	64	189
153	24	112	0,000	0	65	182
154	23	111	0,000	0	66	208
155	22	110	0,000	0	67	219
156	21	109	0,000	0	68	194
157	20	108	0,000	0	69	223
158	19	107	0,000	0	70	207
159	18	106	0,000	0	71	181
160	17	105	0,000	0	72	200
161	16	104	0,000	0	73	199
162	15	103	0,000	0	74	213
163	14	102	0,000	0	75	204
164	13	101	0,000	0	76	186
165	12	100	0,000	0	77	244
166	11	99	0,000	0	78	213
167	10	98	0,000	0	79	185
168	9	97	0,000	0	80	204
169	8	96	0,000	0	81	196
170	7	95	0,000	0	82	239
171	6	94	0,000	0	83	180
172	5	93	0,000	0	84	254
173	4	92	0,000	0	85	195
174	3	91	0,000	0	86	193
175	2	90	0,000	0	87	177

Продовження таблиці А.1.

176	1	89	0,000	0	88	198
177	2	82	3,000	175	95	178
178	2	42	7,500	177	135	191
179	67	87	9,000	110	90	190
180	6	66	9,000	171	111	229
181	18	78	10,000	159	99	192
182	24	84	13,000	153	93	224
183	37	77	13,000	140	100	212
184	55	75	13,000	122	102	201
185	10	30	14,000	167	147	207
186	13	73	18,000	164	104	206
187	27	53	19,000	150	124	206
188	31	71	20,000	146	106	218
189	25	45	21,000	152	132	235
190	47	67	22,500	130	179	203
191	2	74	23,000	178	103	217
192	18	38	25,000	181	139	210
193	3	61	26,000	174	116	238
194	21	41	26,000	156	136	247
195	4	64	27,000	173	113	224
196	8	36	28,000	169	141	212
197	34	69	30,000	143	108	214
198	1	63	30,000	176	114	253
199	16	88	34,000	161	89	230
200	17	52	34,000	160	125	226
201	55	86	34,500	184	91	203
202	39	79	37,000	138	98	205
203	47	55	38,000	190	201	222
204	9	14	38,000	168	163	227
205	39	58	40,500	202	119	232
206	13	27	42,000	186	187	218
207	10	19	42,000	185	158	241
208	23	83	44,000	154	94	239
209	29	59	44,000	148	118	221
210	18	76	44,667	192	101	215
211	46	72	46,000	131	105	234
212	8	37	46,500	196	183	225

Продовження таблиці А.1.

213	11	15	49,000	166	162	228
214	34	60	51,000	197	117	223
215	18	70	52,000	210	107	240
216	49	80	53,000	128	97	231
217	2	65	54,250	191	112	219
218	13	31	60,250	206	188	228
219	2	22	61,200	217	155	235
220	48	57	62,000	129	120	234
221	29	68	63,000	209	109	237
222	32	47	63,000	145	203	225
223	20	34	68,667	157	214	233
224	4	24	71,500	195	182	257
225	8	32	71,964	212	222	237
226	17	28	73,000	200	149	230
227	9	33	75,000	204	144	236
228	11	13	76,500	213	218	232
229	6	51	83,500	180	126	233
230	16	17	84,333	199	226	248
231	49	62	88,500	216	115	243
232	11	39	98,083	228	205	242
233	6	20	104,333	229	223	240
234	46	48	105,500	211	220	241
235	2	25	107,333	219	189	245
236	9	50	107,667	227	127	248
237	8	29	108,061	225	221	243
238	3	81	113,000	193	96	247
239	7	23	113,000	170	208	253
240	6	18	115,429	233	215	250
241	10	46	128,667	207	234	250
242	11	35	136,091	232	142	245
243	8	49	138,143	237	231	249
244	12	43	141,000	165	134	252
245	2	11	141,771	235	242	249
246	44	85	161,000	133	92	256
247	3	21	171,333	238	194	251
248	9	16	174,150	236	230	254
249	2	8	191,335	245	243	255

Продовження таблиці А.1.

250	6	10	226,643	240	241	258
251	3	56	227,400	247	121	259
252	12	54	239,500	244	123	256
253	1	7	261,000	198	239	260
254	5	9	298,889	172	248	260
255	2	40	313,595	249	137	257
256	12	44	405,500	252	246	261
257	2	4	411,000	255	224	258
258	2	6	434,796	257	250	261
259	3	26	473,500	251	151	262
260	1	5	606,600	253	254	262
261	2	12	951,200	258	256	263
262	1	3	1488,343	260	259	263
263	<u>1</u>	<u>2</u>	2755,996	262	261	0

Приналежність об'єктів до виділених кластерів

Об'єкт	Належність до кластеру	Об'єкт	Належність до кластеру	Об'єкт	Належність до кластеру
1	1	33	2	65	2
2	2	34	2	66	2
3	1	35	2	67	2
4	3	36	2	68	2
5	3	37	2	69	2
6	2	38	2	70	2
7	2	39	2	71	2
8	2	40	2	72	2
9	2	41	1	73	2
10	2	42	2	74	2
11	2	43	1	75	2
12	2	44	3	76	2
13	2	45	2	77	2
14	2	46	2	78	2
15	2	47	2	79	2
16	2	48	2	80	2
17	2	49	2	81	1
18	2	50	2	82	2
19	2	51	2	83	1
20	2	52	2	84	3
21	1	53	2	85	3
22	3	54	2	86	2
23	1	55	2	87	2
24	3	56	2	88	2
25	2	57	2	89	1
26	2	58	2	90	2
27	2	59	2	91	1
28	2	60	2	92	3
29	2	61	1	93	3
30	2	62	2	94	2
31	2	63	1	95	2
32	2	64	3	96	2

Продовження таблиці А.2.

Об'єкт	Належність до кластеру	Об'єкт	Належність до кластеру	Об'єкт	Належність до кластеру
97	2	129	1	161	2
98	2	130	2	162	2
99	2	131	1	163	2
100	2	132	3	164	2
101	2	133	2	165	2
102	2	134	2	166	2
103	2	135	2	167	2
104	2	136	2	168	2
105	2	137	2	169	1
106	2	138	2	170	2
107	2	139	2	171	1
108	2	140	2	172	3
109	1	141	2	173	3
110	3	142	2	174	2
111	1	143	2	175	2
112	3	144	2	176	2
113	2	145	2	177	1
114	2	146	2	178	2
115	2	147	2	179	1
116	2	148	2	180	3
117	2	149	1	181	3
118	2	150	2	182	2
119	2	151	1	183	2
120	2	152	3	184	2
121	2	153	2	185	2
122	2	154	2	186	2
123	2	155	2	187	2
124	2	156	2	188	2
125	2	157	2	189	2
126	2	158	2	190	2
127	2	159	2	191	2
128	2	160	2	192	2

Продовження таблиці А.2.

Об'єкт	Належність до кластеру	Об'єкт	Належність до кластеру	Об'єкт	Належність до кластеру
193	2	225	2	257	1
194	2	226	2	258	2
195	2	227	2	259	1
196	2	228	2	260	3
197	1	229	2	261	3
198	3	230	2	262	2
199	1	231	2	263	2
200	3	232	2	264	2
201	2	233	2		
202	2	234	2		
203	2	235	2		
204	2	236	2		
205	2	237	1		
206	2	238	2		
207	2	239	1		
208	2	240	3		
209	2	241	2		
210	2	242	2		
211	2	243	2		
212	2	244	2		
213	2	245	2		
214	2	246	2		
215	2	247	2		
216	2	248	2		
217	1	249	2		
218	2	250	2		
219	1	251	2		
220	3	252	2		
221	2	253	2		
222	2	254	2		
223	2	255	2		
224	2	256	2		

Додаток Б

Таблица Б.1.

Множинне порівняння середніх показників діагностичних критеріїв між кластерними групами

Множественные сравнения							
Зависимая переменная	(I) Average Linkage (Between Groups)	(J) Average Linkage (Between Groups)	Разность средних (I-J)	Стд. ошибка	Знч.	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Атрибутивный стиль	1	2	1,8571*	,5550	,001	,7643	2,9500
		3	-6,8750*	,7787	,000	-8,4084	-5,3416
	2	1	-1,8571*	,5550	,001	-2,9500	-,7643
		3	-8,7321*	,6127	,000	-9,9386	-7,5257
	3	1	6,8750*	,7787	,000	5,3416	8,4084
		2	8,7321*	,6127	,000	7,5257	9,9386
САН	1	2	0,8429	,9307	,366	-,9898	2,6755
		3	7,4750*	1,3059	,000	4,9036	10,0464
	2	1	-0,8429	,9307	,366	-2,6755	,9898
		3	6,6321*	1,0275	,000	4,6090	8,6553
	3	1	-7,4750*	1,3059	,000	-10,0464	-4,9036
		2	-6,6321*	1,0275	,000	-8,6553	-4,6090
Загальна інтернальність	1	2	-0,5571	,3062	,070	-1,1601	,0458
		3	0,1250	,4297	,071	-,7210	,9710
	2	1	0,5571	,3062	,070	-,0458	1,1601
		3	0,6821*	,3381	,045	,0165	1,3478
	3	1	-0,1250	,4297	,071	-,9710	,7210
		2	-0,6821*	,3381	,045	-1,3478	-,0165
Мотивація досягнення	1	2	35,18*	1,7639	,000	31,7146	38,6612
		3	-34,2678	2,8227	,000	-39,8249	-28,7085
	2	1	-35,1879	1,7639	,000	-38,6612	-31,7146
		3	-69,4545	2,4513	,000	-74,2813	-64,6278
	3	1	34,26*	2,8227	,000	28,7085	39,8249
		2	69,45*	2,4513	,020	64,6278	74,2813
*	Средняя разность значима на .05 уровне.						

Додаток В

Таблиця В.1.

**Стандартизовані коефіцієнти
канонічних дискримінативних функцій**

	Функція	
	1	2
САН	-.199	.364
Мотивація досягнення	-.364	-.262
Атрибутивний стиль	-.595	-.027
Загальна інтернальність	.241	.192

Таблиця В.2.

**Структурна матриця канонічних функцій за результатами
дискримінативного аналізу**

	Функція	
	1	2
Атрибутивний стиль	0,612*	-0,293
Мотивація досягнення	-0,308*	-0,098
САН	-0,096	0,289*
Загальна інтернальність	0,021	0,127*

Примітка: Объединенные внутригрупповые корреляции между дискриминантными переменными и нормированными каноническими дискриминантными функциями. Переменные упорядочены по абсолютной величине корреляций внутри функции.

* Максимальная по абсолютной величине корреляция между переменными и дискриминантными функциями.

Таблиця В.3.

Функції в центроїдах груп

Average Linkage (Between Groups)	Функция	
	1	2
1	-6,300	-.104
2	.519	.540
3	3,330	-.347

Примітка: Ненормированные канонические дискриминантные функции вычислены в центроидах групп.

Додаток Д

Додаток Д 1

Бланк для фіксації результатів спостереження за симптомокомплексом зовнішніх проявів безпорадності та самостійності

1. Дата спостереження _____
2. За яких умов здійснювалося спостереження _____
3. Додаткові пояснення даних спостереження _____
4. ППП спостерігача _____

Досліджувані параметри	Одиниці спостереження	Ознаки безпорадності		Ознаки самостійності
Особливості поведінки під час виконання навчальних завдань	Активність, ініціатива, наполегливість	Пасивні, не проявляють ініціативи (поки не запитують – мовчать; не запитують, якщо щось не зрозуміло; не звертаються за додатковими консультаціями; не проявляють наполегливості у спробах отримати кращу оцінку)	1 2 3 4 5 6 7 8	Активні на заняттях, проявляють ініціативу (відповідають, доповнюють, уточнюють, запитують, якщо щось незрозуміло), проявляють наполегливість і завзятість у досягненні поставленої мети (отриманні кращої оцінки, перездачі, спробах довести викладачу, що знають більше)
	Вибір завдань за рівнем складності	Надають перевагу легким або (іноді) занадто складним завданням	1 2 3 4 5 6 7 8	Надають перевагу середнім або вище середньої складності завданням
	Реакція на труднощі (невдачі) при виконанні завдань	Стають пасивними, швидко відмовляються від подальших спроб, шукають «винного»	1 2 3 4 5 6 7 8	Невдача сприймається як виклик, активізує, заставляє більше працювати; адекватно оцінюють результат
	Ставлення до отриманих добрих і поганих оцінок	Однаково байдуже	1 2 3 4 5 6 7 8	Радіють хорошим оцінкам, прагнуть вияснити причини поганих

Продовження таблиці Д.1.

Особливості відносин з викладачами, одногрупниками	Комунікабельність	Замкнутість, відстороненість, нездатність відстоювати власну думку	1 2 3 4 5 6 7 8	Прояв лідерських здібностей, намагання бути в центрі уваги, можливе нав'язування власної думки
	Контактність	Пасивність і труднощі у встановленні нових контактів	1 2 3 4 5 6 7 8	Активність і легкість у встановленні нових контактів
	Коло спілкування	Обмежене коло спілкування, мало друзів	1 2 3 4 5 6 7 8	Широке коло спілкування, багато друзів
	Стратегії спілкування	«Крайні» стратегії спілкування: від байдужості до мовної агресії	1 2 3 4 5 6 7 8	Стратегії спілкування різноманітні, адекватні ситуації
Особливості експресивних реакцій	Вираз обличчя	Спокійний (байдужий), відсутня або несмілива посмішка	1 2 3 4 5 6 7 8	Зацікавлений («живий»), щира, легка посмішка
	Погляд	Унікаючий, відсутній, насторожений, розгублений	1 2 3 4 5 6 7 8	Допитливий, пильний, впевнений, «в очі»,
	Поза	Розслаблена або занадто напружена	1 2 3 4 5 6 7 8	Хороший контроль за рухами, внутрішній спокій
	Стратегії поведінки	Псевдоактивність, відмова від діяльності, ступор, деструктивна поведінка (агресія), зміщення на псевдоціль ¹	1 2 3 4 5 6 7 8	Конструктивна активність, спрямована на досягнення основної цілі
Особливості мовлення	Темп	Повільне, загальмоване або занадто швидке	1 2 3 4 5 6 7 8	Швидке, активне, динамічне
	Гучність (сила голосу)	Тихе або занадто голосне	1 2 3 4 5 6 7 8	В міру голосне, внутрішня енергія
	Чіткість висловлювань	«Розмитість», невизначеність, ретельно підбирають слова, відчувають труднощі у чіткому формулюванні думок	1 2 3 4 5 6 7 8	Чітко формулюють думку, можуть бути багатослівні, схильні більше говорити, ніж слухати
	Мовні маркери	«Не можу», «Не хочу», «Не вмію», «Це не моє», «Завжди», «Ніколи», «Все марно» і т. і. ²	1 2 3 4 5 6 7 8	«Можу», «Хочу», «Знаю», «Вмію», «Буду намагатися», «Спробую», «Зможу» і т. і.

Продовження таблиці Д.1.

Особливості поза навчальної діяльності	Активність, ініціативність у громадській роботі (самоврядування, волонтерство, культурно-масова робота тощо)	Пасивні, практично зовсім не беруть участі у справах групи (факультету), не проявляють ініціативи і бажання включатися в «життя» факультету	1 2 3 4 5 6 7 8	«Актив» групи (факультету), активна участь у всіх заходах, прояв ініціативи щодо різних форм громадської роботи
	Активність у студентській науковій роботі	Не проявляють активності і інтересу	1 2 3 4 5 6 7 8	Беруть участь у студентських наукових конференціях, мають публікації, проявляють інтерес до наук. досліджень
	Участь у спортивних гуртках, секціях	Практично не займаються спортом	1 2 3 4 5 6 7 8	Активно займаються спортом
	Інтереси, захоплення, хобі	Практично відсутні будь-які захоплення і хобі	1 2 3 4 5 6 7 8	Мають свої інтереси, захоплення, хобі

Примітка:

1. Стратегії поведінки з ознаками безпорадності: псевдоактивність (безглузда метушлива діяльність, яка не сприяє результату і не адекватна ситуації з подальшим гальмуванням); відмова від діяльності (капітуляція, апатія, втрата інтересу); ступор (стан загальмованості, нерозуміння того, що відбувається); деструктивна поведінка (агресивна поведінка, спрямована на себе і / або оточуючих); зміщення на псевдоціль (актуалізація іншої діяльності, яка дає відчуття досягнення результату, наприклад, замість подолання труднощів у навчанні – активна громадська робота)

2. Мовні маркери сформованої безпорадності:

- «Не можу» (просити про допомогу, відмовляти, знайти друзів, будувати нормальні відносини, змінити свою поведінку тощо);
- «Не хочу», «Не вмію» або «Це не моє» (вчити важкий предмет, змінювати спосіб життя, вирішувати існуючий конфлікт і т.д.). Усвідомлення, що «Я не можу щось зробити», тісно пов'язане з переживанням того, що «Я - поганий, слабкий, невдаха», тобто з дуже дискомфортним станом. Тому відбувається трансформація «Я не можу» в «Я не хочу» або «Це не моє»;
- «Завжди» (все гублю, втрачаю, гарячкую, тобто «я завжди таким (ою) був (а), є і буду»);
- «Ніколи» (не зрозумію цього матеріалу, не зможу вивчити, підготуватися тощо);
- «Все марно» (годі й намагатися, я й так знаю, що у мене нічого не вийде).

Бланк для обробки результатів спостереження

Досліджувані параметри	Одиниці спостереження	Оцінка ознак безпорадності	Оцінка ознак самостійності
Особливості поведінки під час виконання навчальних завдань	Активність, ініціатива, наполегливість		
	Вибір завдань за рівнем складності		
	Реакція на труднощі (невдачі) при виконанні завдань		
	Ставлення до отриманих добрих і поганих оцінок		
Особливості відносин з викладачами, одногрупниками	Комунікабельність		
	Контактність		
	Коло спілкування		
	Стратегії спілкування		
Особливості експресивних реакцій	Вираз обличчя		
	Погляд		
	Поза		
	Стратегії поведінки		
Особливості мовлення	Темп		
	Гучність (сила голосу)		
	Чіткість висловлювань		
	Мовні маркери		
Особливості поза навчальної діяльності	Активність, ініціативність у громадській роботі (самоврядування, волонтерство, культурно-масова робота тощо)		
	Активність у студентській науковій роботі		
	Участь у спортивних гуртках, секціях		
	Інтереси, захоплення, хобі		

Додаток Ж.*Додаток Ж.1.***Структура методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів з метою профілактики та подолання особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності****Заняття 1. Особливості формування та проявів особистісної безпорадності у навчальній діяльності студента**

Обладнання та матеріали для заняття: ноутбук, проектор, маркери, бейджики.

1. *Знайомство* з учасниками семінару, представлення ведучого, ознайомлення учасників із загальною послідовністю тем семінару, оголошення мети та завдань роботи, визначення основних завдань першого заняття.

2. *Вступ.* Міні-лекція «Феномен особистісної безпорадності, її вплив на ефективність навчальної діяльності студентів».

Сучасний етап реформування освіти передбачає зміну пріоритетів у формуванні позицій особистості, вимагає інновацій у системі навчання у вищих навчальних закладах, що покликані забезпечити врахування специфічних індивідуальних властивостей особистості, і на цій основі формувати високий рівень активності індивіда в процесі індивідуальної навчальної діяльності. Активна навчальна позиція студента передбачає наявність у нього внутрішнього локусу контролю, емоційну стабільність, оптимістичну оцінку ситуацій та їх наслідків, впевненість у собі тощо. Проте, серйозною перешкодою у процесі формуванні навчальної активності студента є стан особистісної завченої безпорадності, деструктивні наслідки якого зменшують результативність його діяльності.

Безпорадність – це психологічний стан, що виникає у людини після досить тривалого негативного впливу, уникнути якого не вдається; стан, коли

людина не може впоратися з ситуацією, не має для цього сил, знань і умінь. Безпорадність буває ситуативна та загальна, тимчасова і стабільна, функціональна (наприклад, дальтонізм) та особистісна, реальна і завчена.

Феномен завченої безпорадності активно вивчається у зарубіжній, російській та вітчизняній психології. Аналіз теоретичних та практичних напрацювань у цьому напрямку показав, що в якості психологічних особливостей завченої безпорадності особистості виділяються наступні моменти: мотивація досягнення (рівень мотивації уникнення невдач, рівень мотивації до успіху); контроль за діями, орієнтований на регуляцію власного емоційного стану; неконструктивні стратегії подолання професійних труднощів (уникнення, обережні дії, асоціальні дії), дезадаптація.

Навчальна діяльність студентів у вищому навчальному закладі часто детермінує прояв або формування стану безпорадності у студентів у зв'язку з вищою ніж у школі складністю навчання, новими методами та формами роботи, специфікою взаємодії із викладачами тощо.

Для подолання стану особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності застосовуються різні корекційні техніки, що забезпечують необхідні зміни у поведінковому, емоційному і когнітивному компоненті психіки особистості. Науковці передбачають такі основні результати корекції стану безпорадності:

- підвищення рівня компетентності;
- формування позитивного ставлення до себе і до оточення;
- підвищення рівня саморефлексії та регуляції власних дій;
- формування інтернального локусу контролю.

Уміння студента приймати відповідальність за власні дії, об'єктивно аналізувати причини своїх успіхів та невдач є необхідною умовою його інтелектуального та особистісного зростання, а також – важливим внутрішнім чинником процесів саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції. Рівень інтернальності студента, впевненості у собі, емоційної стабільності завжди

відбивається у специфіці його поведінки, спілкуванні, навчальної та наукової діяльності.

Отже, ефективними методами корекції та профілактики безпорадності є «атрибутивна терапія», посилення усвідомлення контролю над подіями, розвиток навичок вирішення соціальних проблем і евристичного типу реагування у проблемних ситуаціях, розвиток мотивів прагнення до успіху, розвиток наполегливості та позитивного ставлення до себе і до навколишнього світу, а також використання стратегій виховання, що заохочують самостійність.

3. *Групова дискусія* на тему «Причини виникнення особистісної безпорадності у навчальній діяльності студента». Завдання дискусії: визначити основні детермінанти безпорадності студента (з подальшим їх рейтингуванням), конкретизувати можливі способи подолання цього стану з боку викладачів.

4. *Аналіз ситуації* педагогічної взаємодії викладача зі студентом у стані особистісної завченої безпорадності (на основі перегляду відеоролика «Ситуація на екзамені»). Визначення зовнішніх (поза, міміка, емоції) ознак безпорадності студента, конкретизація дій викладача, пошук інших можливих форм комунікації.

5. *Рефлексія* за результатами заняття.

Заняття 2. Емоційно-оцінні особливості переживання студентом особистісної безпорадності та їх вплив на тип каузальної атрибуції.

Обладнання та матеріали для заняття: ноутбук, проектор, маркери.

1. *Вступ.* Методика «Завершення речення». Учасникам семінару пропонується продовжити фразу «Особистісна безпорадність студентів характеризується такими емоціями як: ... ». Продуковані варіанти емоцій записуються ведучим на дошці з подальшим обговоренням їх вірогідності та

можливих наслідків. Викладачі-учасники семінару наводять паралелі з реальними студентами, конкретизують специфіку їх переживань.

2. Міні-лекція «Емоційно-оцінні ознаки безпорадності та їх вплив на тип каузальної атрибуції».

Вищі навчальні заклади нашої країни здійснюють навчально-виховний процес в умовах існування соціальних груп з різко несхожими системами життєвих цінностей. В організаційній культурі ВУЗів ще немає чіткої стратегії дій в таких умовах, а аморфність системи етичних норм створює несприятливий емоційний фон в освітньому просторі університету, що є причиною прояви у частини студентства відчуження від процесу навчання та формування стану тривожності, невпевненості в собі, що у підсумку визначає високий рівень особистісної безпорадності.

Емоційне реагування студентів із діагностованою особистісною безпорадністю характеризується такими якостями замкнутість, байдужість, невпевненість у собі, схильність до переживання почуття провини, ранимістю, низьким самоконтролем, тривожністю, депресивністю, фрустрованість, схильністю до ескапізму. Як наслідок – формується дефіцит позитивних емоцій, що, в подальшому, ще більше понижує самооцінку студента та спричинює підвищену екстернальність та стан депресії.

Подібний емоційний дефіцит виникає внаслідок усвідомлення особистістю безплідності власних дій та проявляється у пригніченому і навіть депресивному стані. Відомий дослідник проблеми безпорадності М. Селігман стверджує, що вирішальним фактором для виникнення депресії як наслідку безпорадності є негативні емоційні зрушення, які пов'язані із настанням небажаних наслідків і відсутністю бажаних.

Особливість емоційного реагування студента на перебіг ситуації та сприйняття тої чи іншої події та її результату (наприклад, власного успіху або неуспіху) є важливою детермінантою його наступних дій та типу атрибутивного (пояснювального) стилю. Низька мотивація навчальної

діяльності пов'язана з приписуванням причин успіху та неуспіху зовнішнім факторам (складності завдання, упередженості викладача тощо). Тому мотивація навчання повинна збільшитись у тих студентів, у яких під впливом поведінки викладача змінюється несприятливий тип пояснення успіху чи невдач. Якщо викладач змінить на краще свою думку щодо здібностей неуспішного студента, трактуючи його невдачі недостатністю зусиль, а не відсутністю здібностей, то студент зможе переорієнтувати власну причинну установку та докладатиме більше зусиль. Тобто, будь-яка зміна причинних схем особистості обов'язково спричинить і зміну її поведінки.

3. *Групові дискусії* на тему «Аналіз дій викладача щодо формування у студентів впевненості в собі та оптимістичної оцінки ними дійсності». Завдання дискусії: встановити ефективність та доцільність запропонованих впливів на студента, доповнити їх іншими формами міжособистісної взаємодії викладача та студента.

Дискусія відбувається на основі уже сформованого переліку основних дій викладача щодо формування у студентів впевненості у собі:

1) стимулювати студентів до усвідомлення ними своїх позитивних якостей, талантів і досягнень, що вигідно відрізняють кожного з них від інших;

2) утверджувати студентів в думці, що кожен з них має прагнути до розвитку та саморозвитку;

3) розвіювати їх тривожність, почуття провини тощо завдяки використанню навчальних завдань різної складності;

4) заохочувати ініціативність студентів;

5) підтримувати їх почуття впевненості у собі, у своїх силах завдяки уважності до їх досягнень та надбань;

6) використовувати емоційно-позитивний стиль спілкування зі студентами.

4. *Вправа* «Список емоцій». Учасникам семінару роздаються попередньо-приготовані аркуші, розграфлені на дві частини.

Завдання вправи: у колонці «Впевнені у собі студенти» записати емоції, якими вони можуть характеризуватися, у колонці «Безпорадні студенти» – їх домінуючі емоції.

Питання для обговорення: Наскільки вказані емоції відрізняються між собою? Чи важко розрізнати прояви зазначених Вами емоцій? Чи багато зустрічалося Вам студентів із яскраво вираженим станом безпорадності?

5. *Вправа* «Вираз обличчя». На екрані демонструються фотографії людей з різними виразами обличчя.

Завдання для учасників семінару: розмістити обличчя на фотографіях залежно від їх виразу: а) від сумного до веселого; б) від тривожного до спокійного; в) від втомленого до відпочившого.

Питання для обговорення: Чи складно було ідентифікувати вказані емоції? Чому?

6. *Групова рефлексія* за результатами заняття.

Заняття 3. Невербальна взаємодія у педагогічному процесі та її вплив на подолання особистісної безпорадності студента.

Обладнання та матеріали для заняття: ноутбук, проектор, цифрова відеокамера, маркери, картки з написаними на них різними словами.

1. *Вступ.* Оголошення теми та формулювання мети заняття.

2. *Вправа* «Виступ без підготовки». Кожному учаснику семінару пропонується виступити експромтом, без підготовки на будь-яку тему. Тривалість виступу 2–3 хвилини, про зміст виступу учасники дізнаються за кілька хвилин до нього. Попередньо готуються «білети» – картки із записаними словами: назви предметів (гітара, тюльпан, журнал), слова без матеріального змісту (біг, аплодисменти, думка), слова, що позначають явища, події (свято,

торнадо, спокій). Зміст виступу повинен містити визначення предмета, явища, його походження та зовнішній вигляд, середовище існування, внутрішню структуру, можливі способи використання. Решта учасників спостерігає за позою виступаючого, його мімікою, жестами, темпом мовлення тощо.

Завдання для обговорення: Скільки відсотків інформації було передано жестами? Перерахуйте жести, які викладач може застосовувати як наочно-зображувальні засоби? Чи усі жести, що використовувались були доречними?

У процесі обговорення на екрані демонструвався записаний виступ кожного учасника семінару.

3. *Міні-лекція* «Невербальна взаємодія у педагогічному процесі».

Одним із засобів подолання особистісної безпорадності студента у навчальній діяльності є комунікативна культура педагога та його компетентність як суб'єкта невербальних комунікацій. Невербальна поведінка часто є індикатором актуальних психоемоційних станів особистості (як викладача, так і студента) і виконує функцію контролю афекту, його нейтралізації.

На жаль, у педагогічному спілкуванні багатьох сучасних вчителів домінує експресивна скутість або жестикуляційна надмірність, інколи недоречність рухів тіла. Неадекватне вживання невербальних засобів мови може дати небажаний ефект у спілкуванні викладача зі студентами та активізувати прояв негативних психоемоційних станів студента. Такі «дрібниці»: «як стояти», «як сидіти», «як підвищити голос», «як посміхнутися», «як подивитися» – були в діяльності А. С. Макаренка вирішальними: «Нас цьому ніхто не вчив, а цього можна і треба вчити, і в цьому є і має бути велика майстерність».

Однією з серйозних проблем професійної діяльності викладача є переважання в невербальному спілкуванні жестів домінування, агресивності, переваги. Прагнення відповідати соціальному статусу з самого початку педагогічної діяльності закріплюється в «типовому викладацькому невербальному стилі». До нього відносяться:

- вказівні жести (наприклад, указкою); погляд поверх окулярів (сприймається студентами як критичний, агресивний);
- жести домінування, переваги, агресивності: руки, перехрещені перед собою із піднятими великими пальцями; руки в боки або перехрещені позаду тулуба; руки в кишенях, напоказ залишені великі пальці;
- жести-сигнали критичного або негативного відношення до студентів: вказівний палець злегка підпирає щоку, великий палець під підборіддям, решта напівзігнуті уздовж щоки; рот прикривається долонями; рука спирається на підборіддя, вказівний палець під носом;
- жести необережності, підозри, недовіри, наприклад, міцно зчеплені пальці рук;
- жести-сигнали нервозності, захисту: покусування дужки окулярів, авторучки; постукування пальцями по столу; застібання і розстібання «блискавок» (кнопок, гудзиків, одягу); одягання-знімання кільця;
- захисні жести: схрещені на грудях руки, перехрещування ніг тощо.

Не менш важливим компонентом педагогічної взаємодії є візуальний контакт, який виконує регулятивну функцію. Поглядом, спрямованим на співрозмовника, привертають увагу до себе та предмету розмови, демонструють прихильність (ласкавий погляд) і відчуження (холодний погляд), висловлюють здивування (запитальний погляд), іронію (насмішкуватий погляд), засудження (суворий погляд), підтримують психологічний контакт. Пильний погляд підсилює ефект слова, водночас блукаючий, бігаючий, важкий, злий погляд насторожує, дратує, відштовхує студентів під час міжособистісної взаємодії з викладачем та посилює стан тривожності або безпорадності у студента. Вплив погляду викладача залежить і від вибраної ним дистанції спілкування з аудиторією чи окремим студентом. Виділяють такі «зони»: інтимна – 15–46 сантиметрів, соціальна – 75–200 сантиметрів і публічна – 3–7 метрів.

Також, варто пам'ятати, що у спілкуванні зі студентами з діагностованою особистісною безпорадністю першорядну роль відіграє інтонація, яка стимулює

налаштування на відповідний тип взаємодії, дає можливість керувати поведінкою співрозмовника, емоційно заражати його та вселяти необхідне бачення або розуміння думок, настроїв тощо.

4. *Вправа* «Невербальні засоби у навчальному процесі» з подальшою *груповою дискусією*. Учасникам семінару пропонується пригадати або придумати жести, якими можна привітати студентську аудиторію, викликати студента до дошки, зробити зауваження, підтримати увагу тощо.

Завдання вправи: визначити ті основні жести та міміку, яку, переважно, використовують викладачі під час навчального процесу.

Питання для обговорення: Які жести найкраще використовувати у роботі з безпорадними студентами? Яку дистанцію слід для цього обирати? Наскільки важливим є усвідомлення та контроль викладачем специфіки власної жестикуляції?

5. *Групова рефлексія* за результатами заняття.

Заняття 4. Вплив стратегії поведінки викладача під час проведення навчальних занять на мотивацію досягнення студента

Обладнання та матеріали для заняття: ноутбук, проектор, маркери.

1. *Вступ*. Ознайомлення учасників семінару з темою та завданнями заняття. Актуалізація інформації та знань, отриманих на попередніх заняттях:

– Чи перетинались Ви протягом останніх днів зі студентами з вираженою особистісною безпорадністю?

– На підставі який ознак (поведінкових, емоційних, комунікативних) Ви дійшли до такого висновку?

– Які засоби Ви використовували для боротьби з особистісною безпорадністю у навчальній діяльності студента?

Після обговорення ведучий узагальнює отримані відповіді та спрямовує увагу учасників семінару на проблему взаємозв'язку між стилем взаємодії викладача зі студентом та рівнем розвитку його мотивації досягнення як основної ознаки подолання власної безпорадності.

2. *Міні-лекція* «Вплив викладача на мотивацію досягнення студента».

У процесі профілактики та корекції навченої особистісної безпорадності важливими є стратегія навчання, виховання, міжособистісної взаємодії, яку використовують викладачі університету. Дослідження підтверджують, що негативний зворотній зв'язок від викладача призводить до погіршення виконання студентом завдань, формування неадекватного уявлення про себе, породжує негативізм та атрибутивний песимізм, що зменшує мотивацію досягнення та спричинює появу мотиву до уникнення невдач.

Американські психологи Е. Боджіано та Ф. Катц описали модель впливу стратегії поведінки викладача на академічні досягнення студентів. Ця модель передбачає, що викладацькі контролюючі стратегії (наприклад, оцінка дій, використання слів «слід», «повинен», зовнішні стимули) детермінують формування у студентів зовнішню мотиваційну орієнтацію внаслідок того, що акцентують увагу на зовнішніх причинах навчання, а зовнішня мотивація, у свою чергу, підвищує сприйнятливість до засвоєння стереотипів безпорадності в сфері освітньо-пізнавальних досягнень. Контролюючі стратегії, які покликані мотивувати студентів, сприймаються ними так, що зменшують відчуття контролю над ініціюванням та регулюванням подій, внаслідок чого учень відчуває себе «пішаком», а не «джерелом» навчання. Подальше зменшення відчуття контролю веде до збільшення зовнішньої мотивації у навчанні, коли студенти виконують поставлені завдання за такими зовнішніми причинами, як заохочення і схвалення з боку викладача. Тому, у контексті оціночних контролюючих реплік зовнішня мотиваційна орієнтація і знижене сприйняття контролю над навчальною ситуацією підвищують вірогідність когнітивних, поведінкових і емоційних дефіцитів безпорадності.

Водночас, стратегії, які заохочують почуття самостійності у студентів і збільшують їх внутрішню мотиваційну орієнтацію при виконанні певної діяльності викликають у них бажання вирішувати складніші завдання, шукати творчі шляхи розв'язання задач, тобто активізують потребу у досягненнях та прагнення до майстерності у вибраній професії. Формування оптимального рівня мотивації досягнення у навчальній діяльності студента значною мірою залежить від стратегії викладання, складності завдань, що пропонуються тощо. Специфіка оптимального педагогічного впливу на студента для формування/підвищення мотивації досягнення полягає у наступному:

- індивідуальне дозування рівня складності проміжних завдань, який відповідає або дещо перевищує рівень можливостей студента на цей час;
- самостійність у виборі складності завдань, що підвищує рівень особистої відповідальності студента за її вирішення і формує відчуття причетності до досягнутого результату;
- орієнтація атрибуції викладача (як у випадку успішних результатів, так і в разі невдачі) на мінливі внутрішні чинники (в основному, на величину прикладених зусиль), тобто на властивості, які піддаються корекції і залежать безпосередньо від студента.

3. *Рольова гра «Вказуючи помилки – відзначте поліпшення».* Серед учасників семінару вибираються двоє бажаючих: один з них грає роль викладача, що повідомляє результати контрольної роботи студенту, який її написав не так добре, як попереднього разу. Далі вибирається наступна пара учасників, які розіграють ту ж саму ситуацію, але викладачу дається додаткова установка: студент характеризується станом підвищеної особистісної безпорадності. Вкажіть на його недоліки, помилки, але разом з тим акцентуйте увагу на досягненнях, змінах у кращу сторону.

Решта учасників спостерігає за специфікою формулювання зауважень стосовно роботи, мімікою, жестами викладача та шукають відмінності між поведінкою викладача у першій та другій ситуації.

Запитання для обговорення: Яка стратегія взаємодії зі студентом була застосована кожним викладачем? Що може виступати в ролі основного критерію вибору викладачем стратегії взаємодії зі студентами?

4. *Формулювання правил* взаємодії із студентами з діагностованою завченою безпорадністю у навчальній діяльності.

Завдання для учасників семінару: синтезувати інформацію отриману на попередніх та цьому занятті і визначити основні формулювання для повідомлення результатів навчання студентам у стані особистісної безпорадності.

5. *Групова рефлексія* за результатами заняття.

6. *Рефлексія за підсумками* семінару.

7. *Анкетування* «Загальна результативність методичного семінару». Учасникам пропонується заповнити анкету для визначення доцільності та результативності проведеного методичного семінару з елементами тренінгу щодо корекції та профілактики стану особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів, висловити побажання та зауваження стосовно проведеної роботи.

Анкета «Загальна результативність методичного семінару з елементами тренінгу»

Критерій оцінювання	Оцінка
1. Загальна оцінка вражень від роботи на методичному семінарі	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Оцінка доцільності обраної теми	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Оцінка змістового наповнення тем	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Оцінка доречності обраних форм групової роботи	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Оцінка достатності часу, виділеного на обговорення вправ, завдань, їх результатів	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Оцінка міри досягнення очікуваних результатів роботи	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Оцінка роботи тренера	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Зауваження щодо організації та проведення семінару	
8. Пропозиції щодо організації та проведення семінару	

Додаток 3

Додаток 3.1.

Програма тренінгу
«Подолання особистісної безпорадності
у навчальній діяльності студентів»

Склад тренінгової групи: студенти.

Кількість учасників тренінгу: 12 осіб.

Приміщення для проведення: простора аудиторія зі стільцями у центрі, розставлених у формі кола.

Необхідні матеріали: фліп-чарт, папір А-4, фломастери, ручки, м'яка іграшка.

Вид тренінгу: соціально-психологічний тренінг.

Кількість тренерів: 1.

Програма семінару-тренінгу:

Таблиця 3.1.

Модулі тренінгу	Тема	Тривалість
Вступ до тренінгу: знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри та саморозкриття; ознайомлення з тематикою тренінгу, вивчення очікувань та готовності до роботи		2 акад. год.
Модуль 1. Оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції особистісної безпорадності	<i>Заняття 1.</i> Вплив атрибутивного стилю на ступінь особистісної безпорадності	2 акад. год.
	<i>Заняття 2.</i> Оптимізм як протидія невдачам	4 акад. год.
	<i>Заняття 3.</i> Врахування особливостей ситуації під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків	4 акад. год.

Модуль 2. Емоційна стабільність як запорука подолання особистісної безпорадності	<i>Заняття 4.</i> Вплив негативних емоційних станів на формування безпорадності.	4 акад. год.
	<i>Заняття 5.</i> Безпорадність як наслідок неадекватної оцінки власних емоційних станів та настрою.	4 акад. год.
	<i>Заняття 6.</i> Позитивне ставлення до себе та оточуючих як невід’ємний компонент впевненості у собі.	4 акад. год.
Модуль 3. Поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху	<i>Заняття 7.</i> Вплив неефективних поведінкових стратегій на процеси формування особистісної безпорадності.	4 акад. год.
	<i>Заняття 8.</i> Встановлення особистісного стандарту досягнень.	4 акад. год.
	<i>Заняття 9.</i> Мотивація досягнення як запорука успішної навчальної діяльності	2 акад. год.
Підведення підсумків тренінгу: рефлексія результатів тренінгу		2 акад. год.

Тривалість тренінгу – 36 академічних годин: вступ – 2 академічні години; основна частина – 32 академічні години; підведення підсумків тренінгу – 2 академічні години.

Мета тренінгу: корекція та профілактика стану особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності.

Завдання тренінгу:

- підвищення рівня інтернальності студентів;
- переорієнтація атрибутивного стилю з песимістичного на оптимістичний;

- формування навичок адекватної оцінки причинно-наслідкових зв'язків у навчальних ситуаціях;
- підвищення рівня емоційної стабільності та адекватної самооцінки власних афективних настроїв;
- формування позитивного ставлення до себе та оточуючих;
- встановлення оптимального особистісного стандарту досягнень;
- підвищення мотивації досягнення у навчальній діяльності.

Основні форми тренінгової роботи:

- рольові ігри;
- аналіз ситуацій;
- мозковий штурм;
- групові дискусії;
- самопрезентація;
- міні-лекції;
- психогімнастичні вправи.

Додаток 3.2.

Структура занять соціально-психологічного тренінгу

«Подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів»

Модуль 1. Оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції особистісної безпорадності

Заняття 1. Вступ до тренінгу. Вплив атрибутивного стилю на ступінь особистісної безпорадності.

Вступ.

1. Знайомство:

- представлення тренера, оголошення теми тренінгу та його короткого змісту;

– знайомство учасників тренінгу використовуючи вправу «Я і моє ім'я». Кожному учаснику пропонується назвати своє ім'я, а далі дати особистісну характеристику собі по кожній букві імені (наприклад, Світлана – самостійна, відповідальна, імпульсивна, талановита, любляча, азартна, надійна, амбітна). Знайомство може розпочати тренер, а після нього будуть представлятися інші учасники;

Вправа «Рука» для більшого згуртування групи. Учасники тренінгу діляться на пари. Потім кожен обмальовує свою руку і обмінюється малюнком із своїм партнером. Далі кожен заповнює «руку» за свого сусіда (спілкуючись один з одним), у такій послідовності: долоня – ім'я, великий палець – хобі, вказівний – улюблена страва, середній – улюблений навчальний предмет, безіменний – країна чи місто, в якій мріє побувати, мізинець – мрія.

Після заповнення «руки» кожен представляє свого напарника.

- вивчення очікувань від заняття;
- визначення емоційної готовності учасників тренінгу до роботи за базовою шкалою самооцінки емоцій від 1 до 10;
- формулювання та обговорення правил групової роботи (за допомогою методу мозкового штурму), їх прийняття;

2. Діагностичний етап. Для визначення когнітивних, емоційних, поведінкових особливостей прояву стану особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності було використано такі методики: «Тест на оптимізм», «Дослідження рівня суб'єктивного контролю», «Самооцінка емоційних станів», «Оцінка рівня домагань», «Мотивація навчання у ВУЗі». Отримані результати фіксуються тренером для подальшого їх порівняння з результатами повторної діагностики після завершення тренінгу.

3. Інформаційно-корекційний етап.

Вправа «Не хочу хвалитися, але за час навчання в університеті я навчився ...». Кожен з учасників по черзі говорить фразу, яка починається словами «Не хочу хвалитися, але за час навчання в університеті я навчився ...». Наприклад,

«Не хочу хвалитися, але за час навчання в університеті я навчився швидко читати» тощо.

Вправа «Спогади з минулого». Студентам дається 2 хвилини часу, щоб пригадати найбільш песимістичний та найбільш оптимістичний моменти, що стосувалися їх навчальної діяльності. Їх можна записати, але озвучувати в групі лише за бажанням самого учасника. Далі по колу кожен рефлексує такі моменти: Які події, факти спричинили песимістичний (оптимістичний) настрій у цій ситуації?; Яким чином завершилась ця подія, ситуація?; Чи можете Ви зараз сказати, що в той момент доклали всіх зусиль для успішного вирішення проблеми?.

Міні-лекція «Атрибутивний стиль та ефективність навчальної діяльності».

Атрибутивний стиль – це спосіб та схильність пояснення причин та наслідків різних подій свого життя, який найчастіше використовуються кожним із нас. Автор атрибутивної теорії мотивації досягнень Б. Вайнер виділив три параметри, що лежать у основі причин успіхів та невдач, які ми сприймаємо. Це параметри локусу (місце знаходження) причинності, стабільності та контрольованості. Параметр локусу описує направленість причинного пояснення: на себе (у такому випадку події сприймаються як викликані внутрішніми причинами, тобто людина вважає себе причиною подій) або ж на зовнішній світ, на інших людей (всі події відбуваються незалежно від людини). Параметр стабільності являє собою часову характеристику, яка дозволяє оцінити причину як таку, що має постійний або тимчасовий характер (наприклад, погана пам'ять, що впливає на ефективність навчання або неправильна організація свого часу). Параметр глобальності покликаний описати універсальність (через свої лінощі я *ніколи* не навчуся...) чи конкретність (*поки не буду* займатися додатково не осілю математику) причинних пояснень.

Тому, М. Селігман ввів поняття оптимістичного та песимістичного атрибутивного стилю. Він звернув увагу на те, що люди у стані психологічного благополуччя сприймають одні й ті ж ситуації по-різному. Так, песимістичний

атрибутивний стиль характеризується поясненням несприятливих подій внутрішніми, постійними та глобальними характеристиками, а гарні події, успіхи трактуються навпаки – як тимчасові, віднесені до конкретної області та викликані зовнішніми факторами. Оптимістичний атрибутивний стиль, у свою чергу, характеризується поясненням невдач як таких, що викликані зовнішніми причинами, тимчасовими та конкретними, а успіхів – як викликаних постійними, універсальними та внутрішніми причинами. Проведені дослідження показали, що песимістичний атрибутивний стиль є досить стабільною характеристикою індивіда, тоді як стиль пояснення позитивних життєвих ситуацій може змінюватися протягом життя.

Робота в підгрупах. Учасники діляться на дві групи. Одна з них працює над формулюванням можливих наслідків песимістичного атрибутивного стилю у навчанні, інша група – оптимістичного атрибутивного стилю. Після завершення роботи кожна група представляє результати роботи, відбувається обговорення сформульованих наслідків.

4. Завершальний етап. Рефлексія результатів заняття: Яка інформація була найцікавішою? Чи були важкі завдання або завдання, яких Ви не розуміли?

Заняття 2. Оптимізм як протидія невдачам

1. Вступ. Привітання, ознайомлення з темою заняття, пригадування правил тренінгової роботи у групі.

Вправа «Оплески» для створення позитивного емоційного клімату та налаштування на подальшу роботу. Учасники розміщуються по колу, тренер послідовно пропонує підвестися тим, хто має певне вміння або якість, щось любить або бажає чомусь навчитися; інші учасники групи активно аплодують тим, хто підвівся (наприклад, «Підведіться усі ті, хто вміє вишивати». Оплески! «Дякую, сідайте»; «Підведіться ті, хто вміє кататися на ковзанах». Оплески!

«Дякую, сідайте»; «Підведіться ті, хто любить читати історичні книги...», «Підведіться ті, хто мріє стати солідним керівником...» тощо.)

2. Інформаційно-корекційний етап.

Вправа «Асоціації». Учасникам дається завдання називати слова, які першими приходять на думку як асоціації на слово «песимізм» (їх тренер записує в одну колонку на фліп-чарті), а потім на слово «оптимізм» (записує в іншу колонку). Запитання для обговорення: Яких асоціацій було більше? З чим це пов'язано? Чи залежали Ваші асоціації від Вашого настрою?

Вправа «У чому мені пощастило у житті» для підвищення рівня життєвого оптимізму, створення хорошого настрою на роботу. Учасники групи формують пари по двоє осіб. Тренер дає таке завдання учасникам тренінгу: «Протягом двох-трьох хвилин розкажіть своєму партнеру в парі про те, в чому вам найбільше пощастило в житті. Через три хвилини помінятися ролями». Після вправи відбувається короткий обмін враженнями.

Психогімнастична вправа «Народження зірки»

Учасники тренінгу стають біля стільців, розслабившись, із заплющеними очима, руки вздовж тіла, ноги розставлені приблизно на ширині плечей. Тренер навіює кожному таку картину: у Вашому сонячному сплетінні є згусток енергії, що випромінює сильне світло. Уявіть собі, що світло наповнює ваш живіт і поступово заливає груди... стегна... плечі... спину... коліна... лікті... потилицю... обличчя... ступні... кисті... пальці рук і ніг... Дозвольте цьому світлу заповнити все ваше тіло.

Уявіть собі, що світло стає дедалі інтенсивнішим і виривається з вашого тіла, з пальців рук і ніг, з голови. Уявіть собі, що ваше тіло світиться, як сонце, що вся кімната сповнилася світлом. Тепер світло, що виходить від вас, проникає все далі... за цю кімнату... за будинок... воно осягає все навколо, всю нашу країну, ліси, гори і міста. А тепер уявіть собі, що світло поширюється далі й

далі, поки не вкриє всю Землю... Уявіть, ніби ви — неймовірно сильний маяк, і з вашого тіла б'є джерело потужної енергії.

Збережіть у собі це відчуття сили та життєвої енергії. Потягніться трішки й розплющте очі. Ви знову свіжі й бадьорі, готові ефективно працювати далі.

Вправа «Навчальний оптимізм – реалізм»

Студентам пропонують пригадати найбільші свої досягнення у період навчання в університеті. Далі по колу учасники аналізуючи власні досягнення відповідають на такі запитання: Чи легко вони далися? Як ви почувалися, досягнувши мети? Що, на Вашу думку, стало ключовим фактором у досягненні цієї мети? Чи можете Ви використати ці методи (якості, знайомства) в розв'язанні інших справ? Чи надіялись Ви на допомогу зі сторони чи досягали мети власними силами?

Розглядаючи кожен випадок, поміркуйте, яка була ймовірність того, що так станеться; чи можна було щось зробити, щоб покращити результат.

Групова дискусія та узагальнення тренером отриманої інформації. Формулювання основних наслідків оптимістичного та песимістичного відношення до навчальної діяльності.

Вправа «Оптимістичний настрій». Тренер пропонує учасникам низку приказок, висловів афоризмів. Їм необхідно проаналізувати кожную з них та вибрати ті, що стосуються оптимістичного бачення життя. Перелік цитат:

Краще синиця в жмені, ніж журавель у небі.

Так ще ніколи не було, щоб ніяк не було

Що посіяв, те й пожнеш.

Все в наших руках, тому їх не можна опускати.

Сльозами горю не допоможеш.

І в наше віконце загляне сонце.

Якщо все пішло попелом, спробуйте використати його як будматеріал.

Запитання для обговорення: Що має на увазі автор? Чи згодні Ви з цими твердженнями? Яку з цих приказок, афоризмів можна застосувати до Вашої навчальної діяльності?

Психогімнастична вправа «Компліменти». Учасники стають в коло. Тренер пропонує придумати компліменти та сказати їх вголос тому, кому кидаєш м'яч. Тренер першим говорить комплімент і кидає м'яча тому учаснику, якому цей комплімент призначений. Цей учасник кидає м'яча іншому, якому хоче сказати свій комплімент, і так далі. Тренер стежить, щоб комплімент отримав кожний учасник.

Мозковий штурм у підгрупах. Тренер ділить групу на 3 – 4 підгрупи (наприклад, пропонує учасникам об'єднатися в команди по кольору очей, місяцю народження тощо). Завдання для групової роботи: придумати девіз студента-оптиміста та його представити. Це може бути слоган, пісня, вірш тощо, який по завершенню роботи демонструється кожною командою.

3. Завершальний етап. Підведення підсумків. Рефлексія заняття: Які враження у Вас лишилися від заняття? Яке із завдань було найважче виконати? Чому? Чи змінився (змінювався) під час заняття Ваш настрій, емоційний стан?

Заняття 3. Врахування особливостей ситуації під час встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

1. Вступ. Привітання, ознайомлення з темою заняття. Визначення міри готовності до роботи. При потребі «ранкова рефлексія» учасників з приводу свого емоційного стану, настрою.

Вправа «Що між нами спільного» для згуртування тренінгової груп та налаштування на подальшу роботу. Тренер має при собі будь-яку м'яку

іграшку. Завдання учасникам: кинути іграшку тому учаснику, з яким у нього є щось спільне (одяг, колір, ріст, спільні друзі тощо).

Вправа «Завершення речення». Тренер демонструє учасникам записані на фліп-чарті незавершені речення: «В основному, причинами моїх невдач у навчанні є ...», «Навчаючись в університеті я можу впливати лише на ...», «Під час спілкування з викладачами я відчуваю ...». Тренер пропонує кожному учаснику завершити речення, а далі студенти по черзі повідомив свої записи групі. Тоді відбувається обговорення та узагальнення найбільш повторюваних відповідей. Виконання цієї вправи дозволяє тренеру конкретизувати та озвучити в групі найбільш типові причинно-наслідкові зв'язки, спричиняють у студентів виникнення або активізацію стану особистісної безпорадності.

2. Інформаційно-корекційний етап.

Психогімнастична вправа «Це чудово!» спрямована на морально-емоційне розвантаження студентів після попередньої вправи. Учасники стоять півколом, достатньо великим, щоб промовцям було зручно виступати. Тренер пропонує кожному по черзі вийти в центр півкола і розповісти про свої уміння, таланти (наприклад, «я вмію малювати», «я вмію стрибати через калюжі» тощо). У відповідь на кожне таке висловлювання усі, хто стоїть у півколі, хором відповідають: «Це чудово!» і одночасно піднімають вгору великий палець.

Рольова гра «Екзамен». Тренер озвучує ситуацію, яку необхідно буде розіграти: відбувається екзамен з певного предмету. До викладача (на роль якого тренер призначає найбільш впевненого у собі студента) по черзі приходять студенти (4 – 5 осіб): кожен з них відповідав не дуже впевнено і викладач вимагає пояснень з цього приводу. Учасникам тренінгу, що грають роль студентів на екзамені додаються додаткові письмові інструкції: поводитися спокійно, тривожно, боязко; пояснювати причину неготовності до екзамену зовнішніми причинами, внутрішніми, тимчасовими, постійними.

Решта учасників уважно спостерігає за ситуацією, фіксує специфіку пояснення причин та особливості поведінки студентів.

Питання для обговорення після завершення гри:

Які причини неготовності до екзамену наводить студент?

Чи дійсно ця причина є важливою?

Чи були кимось зі студентів названі причини, що дійсно здатні вплинути на результат іспиту?

Які з цих причин є постійними та не виправними?

Які названі причини можуть бути легко ліквідовані?

Індивідуальне творче завдання. Тренер демонструє попередньо записані на дошці фрази:

Причина існує раніше наслідку.

Причини бувають головні та другорядні.

Причина завжди породжує наслідок.

Одна і та ж причина викликає різні наслідки.

Характер наслідку залежить від супровідних обставин.

Причини є необхідні та випадкові.

Наслідки повинні бути.

Завдання учасникам тренінгу: виберіть фразу, яка Вам найближча, яку найкраще розумієте. Напишіть невелике есе по вибраній фразі, наведіть у ньому приклади із власного навчального життя.

По завершенню роботи есе, за бажаннями учасників, можуть зачитуватись на групу та обговорюватися.

3. Завершальний етап.

Вправа «Щира подяка». Ведучий тренінгу пропонує студентам таке завдання: «Зараз кожний із нас зможе подякувати тим учасникам, чия робота під час проведення тренінгу була для Вас значущою. Можна сформулювати це

так: «Я вдячний тобі, Олю, за те, як...». Мета вправи полягає у тому, щоб передати кожному учасникові послання про те, що до нього ставляться з повагою і його цінують, зняти емоційну напругу. В цій вправі було важливо, щоб кожен учасник міг зосередитися на дійсно позитивному внескові інших.

Рефлексія за підсумками заняття та за підсумками модулю: Що Ви відчували виконуючи завдання на цьому занятті? Яка інформація, отримана на цих трьох зустрічах була найцікавішою? Чи можете Ви сказати, що відбулись зміни у само сприйнятті та способах оцінки явищ навколишньої дійсності?

Модуль 2. Емоційна стабільність як запорука подолання особистісної безпорадності

Заняття 4. Вплив негативних емоційних станів на формування безпорадності.

1. Вступ. Привітання, ознайомлення з темою заняття. Визначення міри готовності до роботи. При потребі «ранкова рефлексія» учасників з приводу свого емоційного стану, настрою.

Вправа «Відтоді як ми не бачилися, я...» призначена для створення довірливої атмосфери у групі, налаштування на подальшу ефективну роботу. Кожен з учасників доповню вказане речення подіями, змінами, що відбулись у його життя за час між заняттями.

Вправа «Список емоцій». Учасникам тренінгу пропонується назвати якомога більше слів, що означають емоції. Кожну з названих емоцій тренер записує на окремій картці, кидає їх у торбинку і перемішує. Далі кожен з учасників виходить в коло, навмання вибирає картку із записаною на ній емоцією і зображує її мімікою та жестами, а решта відгадують.

Запитання для обговорення: Які емоцій відгадувались швидше: позитивні чи негативні? Що Ви відчували зображуючи позитивні (негативні) емоції? Яку

емоцію було найважче показати? Чи можуть люди переживати одну й ту ж емоцію і мати різний вираз обличчя? Коли таке може відбуватися?

2. Інформаційно-корекційний етап.

Міні-лекція «Вплив емоцій на результативність навчання»

Які б умови не визначали життя та діяльність людини, внутрішньо-дійовими вони стають лише тоді, коли їм вдається проникнути у її емоційну сферу та закріпитися в ній. Емоції справляють вплив на усі сфери людського життя, в тому числі і на навчання.

Негативне ставлення до навчання пов'язане з негативними емоціями страху, образи, незадоволеності собою та викладачем. Позитивне ставлення до навчання пов'язане з позитивними емоціями подиву, переживання незвичайності, впевненості у своїх силах, гордості за себе. Емоційно забарвлені знання запам'ятовуються швидше і міцніше, ніж знання, що позбавлені індивідуальності, які залишають людину байдужою.

Французький письменник А. Франс пише: «Вчитися треба весело. Мистецтво навчання – це мистецтво пробуджувати в юних душах допитливість, а потім вдовольняти її. А здорова жива допитливість буває лише при хорошому настрої... Щоб перетравити знання, треба ковтати його з апетитом».

Емоційний процес включає в себе три основних компоненти. Перший – це емоційний збудження, яке визначає мобілізаційні зрушення в організмі, забезпечує швидкість та інтенсивність психічних, і моторних процесів.

Другий компонент – знак емоцій: позитивна емоція виникає тоді, коли явище оцінюється як позитивне, негативна – коли воно оцінюється, як негативне. Позитивні емоції збуджують дії підтримки, продовження дії позитивного, а негативні – збуджують дії спрямовані на усунення контакту з негативним.

Третій компонент – ступінь контролю емоцій, який залежить і від особистісних якостей, і від ситуації.

Групова дискусія «Чи здатні емоцій вплинути на ефективність Вашої навчальної діяльності?». У процесі дискусії тренер спрямовує студентів на обговорення і позитивних, і негативних емоцій, що виникають у навчальній діяльності.

Психогімнастична вправа «Дзеркало». Тренер по черзі пропонує виходити на центр кола двом учасникам. Один гравець дивиться у «дзеркало» (на свого напарника), яке повторює всі його рухи та міміку. По черзі гравці міняються ролями. Студентам пропонується показувати рухи та міміку, що демонструють стани спокою, тривожності, веселощів, суму, втоми тощо.

Питання для обговорення: Що Ви відчували, коли були «дзеркалом»? Наскільки вдавалося встигнути за рухами особи, яка дивилася у дзеркало та їх зрозуміти?

3. Завершальний етап. Індивідуальна рефлексія за підсумками заняття: З яким настроєм я прийшов (ла) у групу? З якими почуттями я йтиму додому?

Домашнє завдання. Тренер пропонує усім учасникам тренінгу за період до наступного заняття завести невеликий зошит та записувати в нього частоту появи негативних та позитивних емоцій, що обумовлюються різними навчальними ситуаціями; при можливості зазначити специфіку та особливості ситуації та основне джерело емоцій у ній.

Заняття 5. Безпорадність як наслідок неадекватної оцінки власних емоційних станів та настрою

1. Вступ. Привітання, повідомлення теми зустрічі, при потребі «ранкова рефлексія», визначення готовності до роботи.

Обговорення результатів виконання домашнього завдання. Чи вдавалось Вам усвідомлювати та контролювати емоції, викликані різними навчальними

ситуаціями? Які емоції переважали: позитивні чи негативні? Хто або що найчастіше викликало негативні емоції?

Психогімнастична вправа «Нетрадиційне вітання» призначена для покращення атмосфери у групі, формування позитивного настрою. Учасники ходять по кімнаті й за командою тренера при зустрічі вітаються:

- а) долоньями;
- б) коліньми;
- в) чолом;
- г) боком.

2. Інформаційно-корекційний етап.

Мозковий штурм «Способи управління власними емоціями». Тренер ділить групу на три підгрупи по шість осіб (наприклад, пропонує учасникам стати у шеренгу по росту та сформувати групу із високих, невисоких та осіб середнього зросту) та дає завдання продумати та конкретизувати способи управління власними емоціями. По завершенню роботи кожна група у довільній формі представляє результати своєї роботи, а тренер записує на дошці ті варіанти, що пропонуються найчастіше.

Міні-лекція «Способи емоційного самоконтролю» призначена для узагальнення результатів попередньої вправи та конкретизації основних способі досягнення емоційної стабільності як у навчальній діяльності, так і в повсякденному житті.

Для того, щоб управляти власними емоціями, нам необхідно їх:

- усвідомлювати (зрозуміло, що не можна керувати тим, чого не помічаєш. Перший і найбільш важливий крок – навчитися усвідомлювати свій емоційний стан, лише тоді емоцією можна керувати);
- вибирати (є емоції краще, що підходять для одних ситуацій, інші для інших. Цілком можливо, що та емоція, яку ми відчуваємо – це не зовсім та, яка підходить до ситуації. Наприклад, для здійснення вдалої покупки краще підходить емоційний стан задоволення, ніж розчарування. А якщо вас

несправедливо звинувачують, більш відповідним буде обурення або гнів, ніж захоплення або радість);

- управляти інтенсивністю прояву (емоція може мати різний рівень інтенсивності. І, так само як можливий вибір самої емоції, можливе управління її інтенсивністю та специфікою протіканням. Часто, джін, що Ви викликали з пляшки керує Вами, а не Ви ним);

- трансформувати (часто буває, що потрібно видозмінити емоцією, яка виникла спонтанно і не дуже доречна у конкретній ситуації. Тоді корисно її трансформувати в найбільш підходящу форму: образу на зацікавленість, тривожність на гнів);

- виявляти (виражати) (усі емоції несуть в собі енергію. Ця енергія вимагає прояву на тілесному рівні: у рухах, голосі, позі і тощо. Якщо цього не робити, а стримувати все у собі (як у нас часто прийнято) – енергія все одно лишається і може проявитися у вигляді нервової напруги, спазмів, виразок і головних болів);

- реагувати (емоції – це завжди повідомлення, сигнали. Реагувати потрібно, аби не формувався ефект незавершеної дії).

- *Вправа* «Завершення речень» призначена для визначення міри усвідомлення студентами власних емоційних станів та їх причин. Тренер пропонує кожному учаснику записати завершення таких речень:

- У мене вчора був настрій ...
- На останній лекції я відчував (ла) ...
- Мені сумно, коли ...
- Я надіюсь, що завтра все буде...
- На екзаменах я завжди ...
- Я завжди радію після ...
- Спілкування з одногрупниками навіює на мене ...
- Найчастіше я переживаю емоції ...

Запитання для обговорення: Чи важко Вам було конкретизувати ваші емоції? Чи були речення, які Ви не змогли завершити? Проаналізуйте варіанти

завершення речень та визначте, які емоції у Вас переважають: позитивні чи негативні? Чому?

3. Завершальний етап.

Індивідуальна рефлексія за підсумками заняття: кожен учасник по черзі (або за бажанням) ділиться враженнями стосовно заняття, рефлексує власний емоційний стан на момент завершення роботи у групі.

Психогімнастична вправа «Подяка один одному за приємне заняття» для активізації позитивних емоцій учасників групи. Тренер пропонує стати усім учасникам в загальне коло та взяти участь у церемонії, яка допоможе нам виразити дружні почуття і вдячність одне одному. Гра проходить наступним чином: один з вас стає в центр, інший підходить до нього, потискує руку і вимовляє: «Спасибі за приємне заняття!». Обидва залишаються в центрі. Потім підходить третій учасник, бере за вільну руку або першого, або другого, потискує її і говорить: «Спасибі за приємне заняття!». Таким чином, група в центрі кола постійно збільшується. Коли до вашої групи приєднається останній учасник, замкніть коло і завершіть церемонію круговим потиском рук.

Заняття 6. Позитивне ставлення до себе та оточуючих як невід'ємний компонент впевненості у собі

1. Вступ. Привітання, повідомлення теми зустрічі, при потребі «ранкова рефлексія», визначення готовності до роботи.

Психогімнастична вправа «Побажання на сьогоднішній день» призначена для того, щоб почати нашу роботу з висловлювання один одному побажання на сьогоднішній день. Воно повинно бути коротким, бажано одним словом. Тренер пропонує кидати м'яч тому, кому адресується побажання і одночасно говорити саме побажання. Той, кому кинули м'яч, у свою чергу, кидає його наступному, висловлюючи йому побажання на сьогоднішній день. Завдання тренера – уважно стежити за тим, щоб м'яч побував у всіх учасників тренінгу.

Вправа «Мої досягнення» призначена для формування гарного настрою та готовності до роботи. Тренер пропонує учасникам об'єднатися в пари по двоє осіб та дає завдання: на протязі трьох хвилин розкажіть своєму партнеру про Ваші найбільші досягнення у житті. Це може бути будь-що: вміння, навички, таланти, напрацювання. Через три хвилини учасники міняються ролями.

Питання для обговорення: Чи відчували Ви емоційне задоволення, під час розповіді про свої досягнення? Завдяки яким якостям Ви досягли бажаного?

2. Інформаційно-корекційний етап.

Вправа «Я в променях сонця» спрямована на підвищення самооцінки учасників тренінгу. Тренер пропонує кожному члену групи протягом 2–3 хвилин на аркуші паперу малює сонце. В центрі кола треба написати власне ім'я (або записати займенник «Я»), а на променях – свої сильні сторони: те, що любить, цінує і приймає в собі, або ті якості, які дають відчуття внутрішньої впевненості та довіри до себе в різних ситуаціях. По завершенні вправи кожен учасник перераховує усі якості записані у променях сонця.

Питання для обговорення: Чи заповнили Ви усі намальовані Вами промені? Їх було замало чи забагато? Які з вказаних Вами якостей найбільше допомагають Вам у навчанні? А яких якостей, озвучених іншими, не вистачає?

Рейтингування та обговорення правил формування позитивного ставлення до себе та оточуючих. Тренер пропонує уважно перечитати записані на дошці фрази, що стосуються способів досягнення емоційної стабільності та підвищення самооцінки. Усі вони пронумеровані. Завдання для групи: учасник оцінює важливість записаних правил для себе та оцінює кожне з них від найбільш важливих до найменш важливих (від 10 до 1). Далі тренер записує рейтинг кожного правила на дошці та визначає його середнє значення. Таким чином встановлюються особистісна значимість запропонованих правил:

- 4) Не бійтеся змінюватися якщо цього хочете Ви.;

- 5) Ніколи не кажіть собі, що у вас щось не вийде, і не слухайте оточуючих, які намагаються Вас у цьому переконати;
- 6) Шукайте гарні емоції в життєвих дрібницях;
- 7) Зробіть те, про що ви давно мріяли, але боялися здійснити;
- 8) Час від часу влаштовуйте собі свята;
- 9) Частіше робіть собі подарунки;
- 10) Не дозволяйте іншим насаджувати Вам негативні емоції;
- 11) Намагайтеся не миритися з дискомфортними ситуаціями;
- 12) Щоранку підходити до дзеркала і, дивлячись на себе, вимовляти: «Я прекрасна і дивовижна людина»;
- 13) Пам'ятайте, що люблять тих, хто любить себе;
- 14) Змініть емоцію страху за майбутнє, на емоцію інтересу до нього.

Питання для обговорення: Які правила займають перші місця рейтингу? Чому вони такі важливі? Як їх врахування у своїй поведінці зможе позитивно вплинути на результативність навчальної діяльності кожного з Вас?

Психогімнастична вправа «Колір мого настрою» призначена виявити міру емоційної активності учасників тренінгу. Залежно від того, який колір обрав студент (теплий – холодний, один колір – композиція кольорів, порівняння з веселкою тощо), тренер робить висновок про афективну зажуреність його у роботу.

3. Завершальний етап. Індивідуальна рефлексія за підсумками заняття: кожен учасник по черзі (або за бажанням) ділиться враженнями стосовно заняття, рефлексує власний емоційний стан на момент завершення роботи у групі, пригадує найбільш цікаві моменти заняття.

Модуль 3. Поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху

Заняття 7. Вплив неефективних поведінкових стратегій на процеси формування особистісної безпорадності

1. Вступ. Привітання, повідомлення теми зустрічі, при потребі «ранкова рефлексія», визначення готовності до роботи.

Психогімнастична вправа «Поросятко на кактусі» призначена для формування позитивного психоемоційного клімату в групі. Тренер пропонує кожному учаснику придумати по 3 нісенітниці, дивного поєднання речей; далі усі записи збираються. Ведучий їх усі зачитує, роздає назад у випадковому порядку. Кожному учаснику потрібно показати одну з трьох нісенітниць жестами, мімікою, а решті – відгадати, що мається на увазі.

Вправа «Успіх у минулому» призначена для використання позитивних емоцій, які пов'язані з успіхами в минулому, для формування нових мотиваційних відносин. Тренер пропонує учасникам пригадати найяскравіший випадок зі свого життя, коли Ви переживали значний успіх: закрийте очі й уявіть собі це яскраво. Створіть картинку в уяві. Зверніть увагу на розмір, точність і якість цієї картини, на ті рухи, звуки, переживання, які створюють або супроводжують її. Далі поміркуйте про мету, яку ви прагнете досягти. Уявіть її чітко. Прокрутіть в уяві картинку досягнення мети. Розмістіть в уяві цю картинку туди ж, де була й попередня. Ваше завдання полягає в тому, щоб ці дві картини накласти одна на одну. Прагніть пережити радість, задоволення від майбутнього успішного завершення справи (досягнення мети) так, як ви відчували це в минулому.

Питання для обговорення: Вам пригадався один момент успіху чи Ви вибирали між кількома? Якщо так, то що було критерієм вибору? Наскільки яскравими були Ваші уявлення?

2. Інформаційно-корекційний етап.

Міні-лекція «Стратегії поведінки».

На результативність нашої діяльності завжди впливає ціла сукупність факторів: вміння, знання, докладені зусилля, допомога інших, особливості ситуації тощо. Частина з них стосується виключно особистісних характеристик, а частина – особливостей ситуації. Різного рівня прояву орієнтація на досягнення успіху найчастіше детермінується домінуючою стратегією поведінки особистості.

Існують такі типи можливих поведінкових стратегій:

1. Активно-творчий, що базується на високій вираженості прагнення до успіху та орієнтації на привабливість успіху. Найбільш ефективний тип поведінки.

2. Активно-споглядальний, що базується на прагненні уникнення невдач і орієнтації на досягнення успіху. У даному випадку перешкодою для ефективності діяльності буде невпевненість у виборі засобів досягнення, відсутність регулярності та систематичності в прийнятих рішеннях.

3. Невизначений (варіативний), що базується на прагненні до успіху та орієнтації на очікування невдачі. Перешкодою для ефективності діяльності є невідповідність цих двох детермінант.

4. Пасивний, що базується на прагненні до уникнення невдач і орієнтації на привабливість невдачі. Даний тип найменш ефективний, характеризується абсолютно пасивною життєвою позицією.

Основними критеріями, що відображають спрямованість індивіду на досягнення мети є: потреба в досягненні мети, очікування успіху, очікування невдачі, позитивний емоційний стан, негативний емоційний стан, невдала інструментальна діяльність, успішна інструментальна діяльність, підтримка ззовні, перешкоди в навколишньому оточенні і перешкоди з боку самого індивіду тощо. Змінити уже сформовану поведінкову стратегію можна завдяки орієнтації на саморозвиток, самовдосконалення, завдяки участі у тренінгах тощо.

Рольова гра «Вибери стратегію» призначена для кращого розуміння особливостей різних типів поведінкової активності особистості. Тренер вибирає чотирьох бажаючих серед учасників, кожен з них навмання витягує картку із вказаним на ній типом поведінкової стратегії (творчою, споглядальною, невизначеною, пасивною). Решта групи ділиться на дві половин: одна з них протягом 7–10 хвилин майструє вежу із підручних матеріалів під одночасним керівництвом чотирьох студентів з різними стилями поведінки, інша – спостерігає за процесом та визначає який тип поведінкової стратегії демонструє кожен із студентів.

Запитання для обговорення: Чи важко було диференціювати різні поведінкові стратегії? Чи вдалося студентам відобразити повною мірою їх специфіку? Яка стратегія, на Вашу думку, є найефективнішою у навчальному процесі? До чого може призвести постійне використання неефективних поведінкових стратегій?

Вправа «Нове ім'я». Тренер пропонує учасникам придумати собі відповідне ім'я, що символізувало б наполегливість, цілеспрямованість, силу волі в досягненні мети й мало б мотиваційний вплив на них. Необхідно придумати 3–4 варіанти імені (відповідно до завдань, які ви ставите перед собою). Кілька варіантів є необхідними, щоб уникнути небажаного автоматизму у використанні звичайних для вас штампів (адже буває, що слова, які часто вживаються, стають штампами й не викликають ні образів, ні емоцій). Уявіть кілька ситуацій, пов'язаних з новим для вас ім'ям. Бажано, щоб слово або характеристика викликало у вас конкретні образи (ситуації). Уникайте абстрактних понять, «порожніх слів», які не викликають ніяких образів і емоцій. Запишіть трохи уявних (але цілком можливих) ситуацій, пов'язаних зі своїм новим ім'ям.

Використовуючи своє нове ім'я, напишіть кілька коротких розповідей про себе (реальних, з минулими або теперішніми успіхами, або фантастичних, із мріями про досягнення в майбутньому). Приблизна тематика розповідей: Як я

(з новим ім'ям) наполегливо працюю й досягаю успіхів; Я (з новим ім'ям) обов'язково досягну успіхів тощо.

3. Завершальний етап.

Психогімнастична вправа «Знайди собі пару» призначена для зняття напруги після вправ та для налаштування на підсумкову рефлексію заняття. Тренер роздає учасникам картки із назвами різних тварини. Зображаючи їх конкретні поведінкові особливості потрібно серед учасників групи знайти таку ж саму тварину собі до пари.

Підведення підсумків. Рефлексивний аналіз заняття «Враження від сьогоднішньої зустрічі»: Які враження у Вас лишилися від заняття? Яке із завдань було найважче виконати? Яка інформація була найцікавішою? Якими думками з приводу заняття Вам хочеться поділитися з групою?

Заняття 8. Встановлення особистісного стандарту досягнень

1. Вступ. Привітання, ознайомлення з темою заняття, пригадування правил тренінгової роботи у групі, при потребі «ранкова рефлексія». Побажання учасників один одному на сьогоднішнє заняття.

– *Психогімнастична вправа «Шеренга»* призначена для активізації до роботи учасників тренінгу, підвищення рівня довіри у групі. Тренер ділить групу на дві частини, кожна з яких стає по різні сторони від тренера.

Ця вправа виконується мовчки, але треба прагнути виконати кожне завдання якнайшвидше і в тяж час як можна точніше. Завдання перше: розташуватися в шерензі так, щоб біля тренера стояв найвищий з кожної підгрупи учасників, а на протилежному кінці шеренги – той, у кого найменший серед нас ріст. Завдання друге: розташуватися в шерензі так, щоб біля тренера стояв учасник з найтемнішим волоссям, а в кінці шеренги – з найсвітлішим.

2. Інформаційно-корекційний етап.

– *Вправа «Завершення речення»* призначена для розкриття теми заняття проєктивними засобами та визначення основних мотиваційних характеристик учасників тренінгу. Тренер передає по колу торбинку, у якій на окремих картках записані незавершені речення: кожному учаснику необхідно дістати одну з карток та не задумуючись продовжити речення. Карток з однаковими фразами може бути кілька, щоб порівняти різні варіанти її завершення.

Написи на картках:

- Самоаналіз своїх негативних і позитивних якостей необхідний для...;
- Прогнозування наслідків впливає на ...;
- Вибір засобів для досягнення мети визначається ...;
- Досягнення мети не можливе без...;
- Прагнення до успіху формується на основі...;
- Я можу діяти впевнено завдяки...;
- Без адекватної оцінки власних можливостей ...;
- Для досягнення мети мені треба позбутися...;
- Оцінка ймовірності досягнення мети формується на основі...

Питання для обговорення: Від чого залежить складність поставленої мети? На що треба опиратися та що враховувати формуючи власний стандарт досягнень?

Вправа «Відстань до мети» призначена для самоусвідомлення кожним учасником перешкод на шляху до мети. Тренер пропонує кожному учаснику визначити подумки найважливішу, на даний момент навчальну ціль, а потім по черзі вийти з кола, вибрати серед інших учасників того, хто найбільш асоціюється з визначеною метою та зобразити таким чином територіальну відстань до мети. Після цього – поступово наближатись до мети та конкретизувати перешкоди, що заважають її досягненню.

Питання для обговорення: Чи усвідомили Ви усі перешкоди на шляху до мети? Наскільки вони є реальними та змінними? Наскільки ефективною є Ваша поведінка щодо досягнення мети?

Індивідуальне творче завдання «Користь від невдач». Тренер пропонує кожному студенту пригадати кілька моментів невдач за час навчання в університеті та написати невеличке оповідання на названу тему, в якому вказати всі можливі плюси неспіху. По завершенню виконання завдань кожен студент зачитує своє оповідання, відбувається обговорення: Чому може навчити невдача? Чи впливає полюс емоційної оцінки невдач на подальшу діяльність та межі власних досягнень?

3. Завершальний етап. Зворотній зв'язок від учасників за результатами заняття, враженні від зустрічі, при потребі індивідуальна рефлексія.

Домашнє завдання. Ретельно проаналізуйте причини невдач у Вашій навчальній діяльності. Подумайте над кожною помилкою, визначте, які ваші навички й здібності недостатньо розвинені й мають потенціал для удосконалення. Подумайте над методами, які будете використовувати, працюючи над розвитком певних навичок і здібностей. Заповніть наступну таблицю:

Навички, що потребують розвитку	Метод удосконалення
1.	1.
2.	2.
3.	3.
...	...

Заняття 9. Мотивація досягнення як запорука успішної навчальної діяльності

1. Вступ. Привітання, ознайомлення з темою заняття, пригадування правил тренінгової роботи у групі, при потребі «ранкова рефлексія». Побажання учасників один одному на сьогоднішнє заняття.

Обговорення результатів виконання домашнього завдання: Яких сфер стосуються визначені Вами якості, що потребують розвитку? Власне навчання? Особливостей комунікацій з викладачами та одногрупниками? Емоційних особливостей сприйняття навчальної діяльності? Які методи самовдосконалення були домінуючими?

Психогімнастична вправа «Рахунок» призначена для встановлення позитивної атмосфери роботи у групі. Учасники сідають по колу. Тренер пропонує комусь із учасників розпочати рахунок (один, два, три ...), а сусід поруч (за годинниковою стрілкою) продовжить його і так далі. Це треба робити якомога швидше. В процесі рахунку треба буде дотримувати однієї умови: якщо Вам припало назвати число, в яке входить цифра 7 (наприклад 17), то, вимовляючи це число, Ви повинні будете встати та два рази плеснути у долоні). Якщо хтось із нас помилиться, то він вибуває з гри, але при цьому залишається сидіти в колі. Тому треба бути дуже уважними і пам'ятати, хто вже вибув, а хто продовжує грати.

Вправа продовжується до тих пір, поки кожен учасник не виконає завдання на число із цифрою 7.

2. Інформаційно-корекційний етап.

Вправа «Настанови іншим людям» виконується у парах, адже навчаючи інших – ми вчимося також і самі, переконуючи інших – ми переконуємо також і самих себе, спонукаючи або мотивуючи інших – ми спонукаємо, мотивуємо й самого себе. Тренер пропонує учасникам тренінгу вибрати собі пару для цієї

вправи. Один з учасників грає роль схвильованого та невпевненого у собі студента, у якого на завтра призначена важлива співбесіда з потенційним роботодавцем. Завдання кожній парі полягає у тому, щоб переконати іншого учасника групи, що із завданнями на співбесіді можна легко впоратися, намагатись вселити впевненість в успіху. Після першого етапу вправи усі учасники міняються парами та ролями. По завершенню вправи тренер пропонує кожному записати свої настанови та поради напарника.

Питання для обговорення: Чи важко було знайти доречні слова та аргументи? Як реагував Ваш напарник на Ваші підбадьорливі настанови?

– *Вправа* «Схвалення» призначена для розвитку уміння хвалити, підтримувати й спонукати самого себе, для того аби стати більше впевненим і цілеспрямованим. Тренер пропонує учасникам протягом визначеного часу записати таке:

1. П'ять своїх позитивних рис характеру, особливостей особистості, які здатні забезпечити вам успіх у навчальній діяльності.
2. П'ять своїх позитивних рис, які допомагають вам у спілкуванні з іншими людьми.
3. Свої найяскравіші успіхи в минулому та їх вплив на Ваше життя і діяльність (в тому числі і навчальну діяльність).
4. Свої значні успіхи, про які приємно згадати та які мали істотний вплив на ваше життя й діяльність (в тому числі і навчальну діяльність).
5. Слова-схвалення, які були висловлені у Вашу адресу іншими людьми (учителями, друзями, знайомими) і які мали вплив на ваше життя. Запишіть їх і зберігайте в спеціальному блокноті, щоб у випадку невдачі звертатися до них.
6. Як ви підбадьорюєте самого себе, коли зазнали невдачі, коли не все виходить, коли відчуваєте труднощі в роботі (запишіть кілька варіантів).
7. Як ви підбадьорюєте інших людей, коли хтось зазнав невдачі,

відчуває розчарування й значні труднощі (запишіть кілька варіантів)?

8. Згадайте й запишіть, як Ви хвалили самого себе, коли досягли певних успіхів.

9. З огляду на досвід, поміркуйте й запишіть новий, більш ефективний текст-самосхвалення.

10. Як Ви хвалите інших, коли хтось досягнув успіхів або зробив щось важливе.

11. З огляду на досвід і знання, поміркуйте й напишіть новий текст схвалення інших людей у випадку досягнення ними позитивного результату.

12. Вітання іншій людині з нагоди успішного завершення нею важливої справи. Намагайтеся надати таке схвалення й підтримку цій людині, щоб це було новим стимулом (імпульсом) для неї, спонукало її до подальших успіхів.

– *Вправа «Мій девіз».* Тренер пропонує учасникам кілька ключових фраз (записаних на дошці), що стосуються мотивації діяльності. Завдання кожного студента: із перелічених фраз вибрати найближчу до душі та на її основі сформулювати девіз власної навчальної діяльності. Фрази для опрацювання:

- 1) Ставити собі реалістичні, але високі цілі.
- 2) Знати свої сильні і слабкі сторони.
- 3) Вірити в ефективність власної діяльності.
- 4) Визначити конкретні форми поведінки, що дозволяють досягти намічених цілей.
- 5) Отримувати зворотний зв'язок про досягнення мети.
- 6) Брати на себе відповідальність за свої дії та їх наслідки.

Питання для обговорення: Що визначило вибір Вами власне такого

твердження? Яким чином Ви будете використовувати сформульований Вами девіз у навчальній діяльності?

– Психогімнастична вправа «Спогади в зворотному порядку» призначена для зняття напруги, налаштування учасників роботи на підсумкову рефлексію заняття. Тренер надає таку інструкцію: сядьте так, щоб вам було зручно. Закрийте очі і згадайте все, що ви робили сьогодні в групі в зворотному порядку, починаючи з того моменту, як я закінчу говорити. Намагайтесь пригадати якомога докладніше все, що відбувалося з вами протягом дня, нічого не пояснюючи та не інтерпретуючи.

3. Завершальний етап заняття. Рефлексія результатів заняття: Чи комфортно Ви себе почували під час виконання вправ? Які моменти заняття викликали у Вас суперечливі відчуття? Які загальні враження від роботи?

4. Підведення підсумків модулю. Індивідуальна рефлексія особистісних здобутків за результатами трьох попередніх занять: Чи з'явилися у Вас нові, складніші, цілі? Які нові засоби, методи досягнення мети Ви для себе знайшли (усвідомили)?

5. Підведення підсумків тренінгу.

– *Повторна діагностика* якостей, що демонструють ступінь особистісної безпорадності для порівняння з результатами попередньої діагностики з метою визначення ефективності проведеної роботи.

– *Підсумкове обговорення* результатів та вражень від пройденого тренінгу: Чи відчуваєте Ви зміни у собі, способах оцінки оточуючих тощо? Чим важливим Ви хотіли б поділитися з групою? Які враження (результати роботи) серед усіх занять були найяскравішими?