

**СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Людмила Малімон, Тамара Дучимінська

**ПСИХОЛОГІЯ
ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Монографія

Луцьк – 2015

УДК : 159.953.5-057.87

ББК 88.374

М 19

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 2 від 25.09. 2014 р.)

Рецензенти:

Карпенко З. С., – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної і вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Гошовський Я. О., – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Малімон Л. Я., Дучимінська Т. І.

Психологія особистісної безпорадності студентів : монографія/
Л.Я. Малімон, Т.І. Дучимінська. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 192 с.

У монографії представлено результати теоретичного й емпіричного аналізу психологічного феномена безпорадності, відстежено історію її досліджень у зарубіжній і вітчизняній психології. Розглянуто сутність поняття «завчена» (вивчена, набута, прищеплена) безпорадність, узагальнено наукові пояснення причин її виникнення. Описано процес формування й психологічну структуру особистісної безпорадності у сукупності когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів, показано її зв'язок з провідною діяльністю індивіда.

Обґрунтовано діагностичні критерії сформованості особистісної безпорадності, охарактеризовано її прояви у поведінці і навчанні студентів. Емпірично виявлено і пояснено взаємозв'язок безпорадності студентів з показниками мотивації та успішності їх навчально-професійної діяльності.

Монографія призначена для студентів, аспірантів, наукових працівників, викладачів факультетів психології, а також усіх, хто цікавиться проблемою розвитку та подолання безпорадності особистості.

УДК : 159.953.5-057.87

ББК 88.59

© СНУ імені Лесі Українки, 2015

© Малімон Л.Я., Дучимінська Т.І., 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
------------------------	---

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Безпорадність та основні напрями її дослідження у зарубіжній і вітчизняній психології	11
1.2. Характеристика структурних компонентів особистісної безпорадності	29
1.2.1. Когнітивний компонент особистісної безпорадності	29
1.2.2. Мотиваційний компонент особистісної безпорадності	41
1.2.3. Емоційний компонент особистісної безпорадності	51
1.3. Теоретичний аналіз взаємозв'язку особистісної безпорадності з провідною діяльністю у юнацькому віці	57
Висновки до першого розділу:.....	68

Розділ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Розробка і реалізація програми емпіричного дослідження.....	71
2.1.1. Обґрунтування діагностичних критеріїв безпорадності як складного інтегрального особистісного утворення.....	71
2.1.2. Мета та етапи емпіричного дослідження особистісної безпорадності.....	73
2.1.3. Характеристика комплексу методів діагностики особистісної безпорадності.....	75
2.2. Аналіз вираження особистісної безпорадності студентів за основними діагностичними показниками.....	85
2.3. Виокремлення груп досліджуваних з різними рівнями сформованості безпорадності	95
2.4. Аналіз відмінностей за компонентами особистісної безпорадності у досліджуваних з різним рівнем її вираження	101
2.4.1. Відмінності за когнітивним компонентом особистісної безпорадності.....	101
2.4.2. Відмінності за мотиваційним компонентом особистісної безпорадності.....	105
2.4.3. Відмінності за емоційним компонентом особистісної безпорадності.....	109

2.5. Факторна структура показників особистісної безпорадності студентів	112
Висновки до другого розділу:	115

Розділ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ У ПОВЕДІНЦІ І НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

3.1. Спостереження за зовнішніми проявами особистісної безпорадності студентів	119
3.1.1. Методичні засади розробки програми спостереження.....	119
3.1.2. Обґрунтування симптомокомплексу зовнішніх проявів безпорадності та самостійності студентів у навчальній діяльності.....	124
3.1.3. Опис результатів спостереження за зовнішніми проявами безпорадності у поведінці та навчальній діяльності студентів	128
3.2. Аналіз результатів дослідження взаємозв'язку між складовими особистісної безпорадності студентів й показниками мотивації та успішності їх навчальної діяльності	133
Висновки до третього розділу:	145
ВИСНОВКИ	147
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	150
ДОДАТКИ	173
ПІСЛЯМОВА	191

ПЕРЕДМОВА

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 зачіпає різноманітні сфери життєдіяльності особистості: навчання, політику, спорт, професійну діяльність, стосунки у сім'ї тощо, й часто стає причиною різних форм дезадаптивної поведінки (алкоголізм, наркоманія, суїцид).

Важливість дослідження безпорадності полягає ще й у тому, що вона має здатність маскуватися під інші психологічні стани (тривожність, фрустрацію, апатію, депресію), які зазвичай є емоційними проявами й наслідками безпорадності, її розвитку з ситуативної в особистісну. Водночас, не зважаючи на те, що американська психологічна асоціація називає теорію завченої безпорадності ключовим психологічним відкриттям усього двадцятого століття і підвищений інтерес до вивчення цього феномена є безумовною прерогативою зарубіжних учених, у вітчизняній психології дослідження проявів, причин та наслідків завченої (в деяких джерелах набутої, прищепленої) безпорадності особистості лише розпочинається, хоча саме ця набута особистісна якість дає змогу пояснити, чому багато людей стають пасивними і припиняють опір, зіткнувшись з життєвими труднощами.

Початок свого вивчення й подальший розвиток теорія завченої беспорядності отримала в зарубіжній психології (Л. Абрамсон, Л. Еллой, М. Вісінтайнер, К. Двек, Е. Дінер, С. Майєр, Г. Металскі, Дж. Овермайєр, К. Петерсон, А. Стоун, Дж. Тісдейл, Д. Хірто, Х. Хекхаузен та ін.). Основоположник теорії М. Селігман визначає беспорядність як психологічний стан, що формується внаслідок тривалого усвідомлення невідконтрольності подій і проявляється специфічними дефіцитами: когнітивним (нездатність сприймати сприятливі можливості для контрольованості результатів), емоційним (зневіра, знижена самоповага, депресія, тривожність через відсутність результату) і мотиваційним (низька ініціативність та наполегливість, відмова від втручання в ситуацію). Зародившись в межах класичного оперантного біхевіоризму (М. Селігман, С. Майєр, Дж. Овермайєр та ін.), теорія завченої беспорядності розвивалась в руслі когнітивно-біхевіорального й теоретико-атрибутивного підходів, далі М. Селігманом була запропонована теорія оптимізму й акцент змістився на вивчення позитивних психологічних феноменів на противагу завченій беспорядності. Зарубіжними психологами була виявлена обумовленість беспорядності песимістичним атрибутивним стилем (Л. Абрамсон, М. Селігман і Дж. Тісдейл, К. Уортман та ін.), її супровід невротичними реакціями (М. Селігман, Д. Хірто, Л. Абрамсон, Дж. Тісдейл, Х. Хекхаузен та ін.) й генералізація беспорядності з однієї життєвої сфери на інші (К. Петерсон, М. Селігман, Л. Абрамсон, Л. Еллой та ін.).

Починаючи з кінця 80-х рр. минулого століття інтенсивні дослідження беспорядності розпочались у російській психології. Завчена беспорядність досліджувалася 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 у російській психології є концепція беспорядності

Д. Цирінг, в основі якої лежить поняття особистісної безпорадності як стійкого специфічного утворення особистісного рівня, яке поєднує певні особистісні властивості, песимістичний атрибутивний стиль і стійкі невротичні порушення. Автором концепції виокремлено структуру й симптомокомплекс особистісної безпорадності, розкрито особливості її формування на різних етапах онтогенезу: у молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці, а також розглянуто протилежне поняття – самостійність як інтегральну якість особистісного «Я», що забезпечує високу самоєфективність особистості. Розвиток концепції особистісної безпорадності Д. Цирінг здійснено в низці інших досліджень російських авторів, у яких вивчався зв'язок безпорадності з комунікативною активністю (К. Забеліна), особливостями мотивації (К. Веденєєва), самостійністю (Ю. Яковлева), оптимізмом (Л. Рудіна), провідною активністю індивіда (О. Давидова). У всіх цих дослідженнях підкреслюється, що сформована безпорадність проявляється не лише на особистісному рівні у симптомокомплексі стійких особистісних властивостей, а й на поведінковому, негативно впливаючи на результативність діяльності особистості. Зокрема, російськими психологами вивчались особливості прояву особистісної безпорадності в складних життєвих обставинах (В. Шиповська), у педагогічній діяльності (І. Девятовська), у професійній діяльності психолога (В. Бозаджиєв).

Водночас, у вітчизняній психології феномен особистісної безпорадності до сьогодні ще мало досліджений. Частково аналізує відчуття безпорадності, причини його виникнення й формування С. Занюк. Аналіз проявів завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС, знаходимо у працях В. Горбунової. 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 у поведінці та діяльності людини.

Саме тому, актуальною у сучасній психології є проблема впливу особистісної (набутої, завченої) безпорадності на мотивацію й успішність навчальної діяльності студентів, оскільки відомо, що сформована безпорадність не лише знижує мотивацію людини та рівень її активності, але й під її дією може змінитися спрямованість мотивації – падіння рівня внутрішньої і підвищення рівня зовнішньої мотивації діяльності (М. Батурін). Зрозуміло, що ефективність навчальної діяльності більшою мірою визначається внутрішніми мотивами, які забезпечують високу пізнавальну активність студента, тоді як при зовнішній мотивації студент, зазвичай, відчужений від процесу пізнання.

Власне, це і підтверджує актуальність проведеного дослідження, результати якого дали змогу висвітлити особливості формування особистісної безпорадності студентів, виявити її зв'язок з мотивацією і успішністю їх навчальної діяльності, а також сприяли визначенню основних напрямів просвітницької, профілактичної, корекційно-тренінгової та консультативної роботи щодо її подолання.

Монографія складається з трьох розділів, які включають десять підрозділів, та додатків.

У *першому розділі* представлено результати теоретичного узагальнення досліджень безпорадності у психології та її деструктивного впливу на особистісний розвиток, поведінкову активність і результативність діяльності індивіда. Розкрито специфіку розуміння поняття безпорадності з позицій класичного оперантного біхевіоризму, когнітивно-біхевіорального й теоретико-атрибутивного підходів; охарактеризовано чинники розвитку (зовнішні та внутрішні) завченої, а згодом, внаслідок генералізації, особистісної безпорадності як стійкого багатокомпонентного психологічного утворення особистісного рівня, що включає складові когнітивного (високі показники песимістичного атрибутивного стилю), мотиваційного (низький

рівень домагань і мотивації досягнення) й емоційного (високі показники тривожності, невпевненості, пригніченості, втоми, занижена самооцінка) компонентів. Показано, що прояви безпорадності як комплексної особистісної властивості спостерігаються у зниженні успішності діяльності особистості, і особливо яскраво – у провідній діяльності на кожному віковому етапі.

У *другому розділі* монографії обґрунтовано правомірність виокремлення основних діагностичних критеріїв особистісної безпорадності; подано результати кластерного й дискримінантного аналізу, узагальнення яких дало змогу виокремити групи досліджуваних з різним вираженням безпорадності. Проаналізовано виявлені відмінності за складовими когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності у досліджуваних з різним рівнем її сформованості, охарактеризовано симптомокомплекс стійких особистісних властивостей «безпорадних» студентів.

У *третьому розділі* монографії описано результати спостереження за зовнішніми проявами особистісної безпорадності студентів, проаналізовано кореляційні взаємозв'язки між основними складовими когнітивного, мотиваційного й емоційного компонентів особистісної безпорадності студентів й показниками мотивації та успішності їх навчальної діяльності. З'ясовано, 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 стійкого особистісного утворення.

У *додатках* подано допоміжні матеріали, які розкривають процедуру кластерного і факторного аналізу отриманих даних, а також запропоновано авторську програму спостереження за симптомокомплексом зовнішніх проявів безпорадності та

самотійності студентів, зразки розроблених бланків для фіксації результатів спостереження.

Основні ідеї та підходи, викладені в монографії, пройшли апробацію при викладанні навчальних дисциплін «Загальна психологія» (розділ «Психологія регулятивної сфери»), «Психологія особистості», «Вікова та педагогічна психологія», а також лягли в основу підготовки й реалізації комплексної програми подолання особистісної безпорадності студентів, яка реалізовувалась через методичний семінар з елементами тренінгу для викладачів і соціально-психологічний тренінг для студентів з високим рівнем безпорадності.

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ У ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Безпорадність та основні напрями її 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 варіантах розглядає цей психологічний феномен як стан, що виникає як реакція на негативні, травмуючі події. Так, в «Психологічному енциклопедичному словнику» (автор М. Єнікєєв) 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 [165, с.108-109]. В. Жмуров у «Великій енциклопедії по психіатрії» дає визначення набутої безпорадності «... як стану

безпорадності, що викликаний несприятливими ситуаціями, які не можна попередити і подолати» [80].

Вивчення цього феномена в українській психології є епізодичним, «згадуваним» [2; 23; 47; 52; 64; 86; 87; 109; 128; 141; 204; 208], або стосується лише окремих аспектів психічних проявів особистості [48; 67; 69; 75; 108]. Це відображається, зокрема, і в термінологічній «плутанині», неточності у застосуванні цього поняття: перекладу його як «завчена безпорадність» [48; 141], «набута» безпорадність [2; 47; 87], «навчена» безпорадність [145], «вивчена» безпорадність [2; 64] «прищеплена» безпорадність [52; 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 [188, 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.) [189, 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 [189, 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. [190, с. 105].

Отже, аналіз семантичного змісту понять, які застосовуються в українській психології в якості термінологічного відповідника

англійського «*learned helplessness*» та російського «*выученная беспомощность*», свідчить про дещо різне тлумачення цього феномена й, відповідно, певне підсилення й виокремлення в ньому певних 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 феномена 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 феномена завченої безпорадності здійснювалося, в основному, у двох напрямках:

- дослідження психології завченої безпорадності у тварин (С. Майер, Дж. Овермайер, М. Селігман, Р. Соломон та інші) [258; 264];

- дослідження психології безпорадності у людей як в лабораторних умовах, так і в реальному житті (Л. Абрамсон, К. Петерсон, М. Селігман, Дж. Тісдейл, Д. Хірото та інші) [235; 244; 259; 265].

При дослідженні феномена завченої безпорадності у людини особлива увага приділяється її зв'язку з життєвими подіями (К. Петерсон, М. Селігман, та інші) [259; 265], зв'язку завченої безпорадності та депресії (Л. Абрамсон, Л. Еллой, С. Майер, М. Селігман) [234; 265], генералізації з однієї сфери на інші (Л. Абрамсон, Л. Еллой, К. Петерсон, М. Селігман, Д. Хірото та інші) [237; 244], вивчаються підходи до корекції і профілактики завченої безпорадності (Дж. Гілхам, К. Двек, К. Рейвіч, Н. Репуччі, М. Селігман, Х. Хекхаузен та інші) [209; 240; 242].

Відомий американський психолог Мартін Селігман, автор теорії завченої беспорядності, визначає беспорядність як психологічний стан, який виникає внаслідок реакції на невідконтрольні, переважно неприємні події і проявляється в негативному очікуванні майбутніх подій і результатів діяльності [265].

Водночас, експериментальні підходи до виявлення завченої беспорядності мають давню традицію. Ще в 30-х роках ХХ століття в Росії у лабораторії відомого фізіолога І. 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 [152]. Вченим була експериментально доведена можливість формування невротичних станів у тварин в лабораторних умовах. Також, виникло припущення, що різноманітні особливості поведінки тварин є результатом наування. Перші описи такого стану, який пізніше отримав назву завченої беспорядності, було викладено І. Павловим у збірнику «Двадцятирічний досвід об'єктивного вивчення вищої нервової діяльності (поведінки) тварин» [152].

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 наування. Подібний до завченої беспорядності феномен депресії трактувався як один із можливих варіантів невідкріплення необхідних соціальних навиків у період соціалізації [211].

Почуття невпевненості та беспорядності (відсутності контролю над ситуацією) досить часто згадуються в клінічній літературі. Невпевненість тісно пов'язана з почуттям беспорядності і безсилля: невідома небезпека створює ситуацію, коли діяльність не може бути спрямована ні на яку визначену

мету, внаслідок чого розум паралізується і виникає відчуття безпорадності [156].

Поняття безпорадності також загадується у працях відомого психоаналітика Ролло Мея. Почуття невпевненості і безпорадності перед небезпекою він називає специфічними характеристиками тривоги [156].

Початки вивчення та подальший розвиток теорія завченої безпорадності отримала у зарубіжній психології, спочатку в межах біхевіоризму (С. Майєр, Дж. Овермайєр, М. Селігман та інші) [258; 264], а потім в руслі когнітивної психології (Л. Абрамсон, Л. Еллой, К. Вон Бейєр, К. Двек, Г. Металскі, К. Петерсон, М. Селігман, Р. Соломон, Дж. Тісдейл, Д. Хірто, Х. Хекхаузен та інші) [209; 234; 235; 237; 240; 244; 260].

Вперше феномен завченої безпорадності був системно описаний дослідниками Пенсільванського університету Дж. Овермайєром, М. Селігманом, П. Соломоном, С. Майєром [258; 264]. Відомі у психології «триадні 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 невідконтрольності ситуації та впливу минулого досвіду невдач Хірто вдалося виокремити 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 [209]. Всі три чинники впливали на уповільнення навчінню 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 [235] включили до нової версії індивідуальні причинні атрибуції реальних негативних подій, опираючись на праці Х. Хекхаузена [209], який виокремлює два види атрибуцій: атрибуції мотивації або інтенцій, внаслідок 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 виокремлює три «дефіцити безпорадності»: мотиваційний, когнітивний, емоційний. Мотиваційний дефіцит проявляється у зниженні спроб активного втручання в ситуацію. Когнітивний – у складності наочіння тому, що в аналогічній ситуації (підконтрольній суб'єкту) дія може виявитися цілком ефективною. Емоційний дефіцит проявляється у подавленому і навіть депресивному стані, який виникає внаслідок сприймання безплідності власних дій [209].

Продовженням розвитку теорії безпорадності є теорія депресії як безнадійності (Л. Абрамсон, Л. Еллой, Г. Металскі) [234; 235]. У ній основна роль відводиться безнадійності, яка виникає внаслідок песимістичного атрибутивного стилю й негативного травмуючого досвіду. Безнадійність містить безпорадність (наприклад, нездатність контролювати як позитивні, так і негативні наслідки) й очікування того, що негативні наслідки обов'язково будуть [211].

У психологічних дослідженнях доведено, що безпорадність впливає на те, як людина сприймає навколишній світ, які цілі ставить перед собою та яким чином прагне їх досягнути. Від міри сформованості безпорадності залежить не тільки успіх у житті, але й здоров'я особистості. 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 [173].

Водночас, велика кількість досліджень феномена 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) [244]. 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 [156].

Наприкінці ХХ століття феномен завченої безпорадності отримав широке висвітлення в різноманітних галузях наук: педагогіці, медицині, біології, соціології, філософії, праві тощо [37; 103; 138; 147; 191; 203]. Російські й українські психологи Т. Бохан [28; 29; 30], Л. Бурлачук [32], Б. Вяткін [43; 44; 45], Ф. Василюк [34; 35], А. Дьомін [63], Я. Гошовський [52], Г. Залевський [85], С. Занюк [86], Б. Карвасарський [98; 99; 100], В. Лабунська [167], В. Мерлін [135; 136], М. Решетніков [169], Н. Тарабріна [198; 199], О. Прохоров [162; 163; 164], К. Шафранська [223] та інші розглядали явища, близькі до безпорадності (стрес, депресія, фрустрація, ригідність), які можуть бути і причиною, і наслідком безпорадності, і пов'язані із впливом

на людину негативних подій та складних життєвих ситуацій, таких, як інвалідність, безробіття, депривація тощо. М. Батурін [17; 18] вивчав завчену безпорадність у контексті психології успіху та невдачі. Відомі дослідження В. Ротенберга, І. Коростельової, В. Аршавського [112; 113; 174; 175; 176; 177], які аналізували безпорадність у межах концепції пошукової активності й адаптації, В. Ромека [172; 173] – впевненості в собі, Є. Вахромова – компетентності [36], Т. Гордєєвої – оптимізму [50]. Вплив атрибуції й атрибутивних стилів на розвиток безпорадності досліджували М. Далгатов [56; 57; 58; 59; 60], Н. Магомедова [125], А. Муталимова [60; 142; 143], Л. Рудіна [180], Н. Тагаєва [60; 196; 197] та інші. Праці Г. Багандової [11; 12; 13] присвячені вивченню проблеми розвитку симптомакомплексу завченої безпорадності у підлітків-сиріт. Причини формування завченої безпорадності у дітей під впливом негативних подій висвітлено у роботах Д. Цирінг [212; 213; 217]. Е. Симанюк, І. Девятовська розглядають формування завченої безпорадності в особистості вчителя та її вплив на професійну діяльність [61; 62; 192; 193; 194; 195]. В. Кручинін [116] подає поняття завченої безпорадності в якості одного з предикторів мотивації досягнення. Причини безпорадної поведінки висвітлює А. Газізов [46]. Досліджуються підходи (недостатньо експериментально підтвержені) до профілактики та корекції проявів безпорадності (М. Батурін [19; 20; 21; 22], Т. Гордєєва [51], І. Вибойщик [20], Н. Мельникова [134], В. Ромек [172], О. Науменко [147], Д. Цирінг [22; 221] та інші).

Інтерес до вивчення психологічного феномена безпорадності за кордоном зростає з кожним роком. У вітчизняній психології стан безпорадності, причини його виникнення й формування частково аналізує 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, це

свідчить про внутрішню мотивацію її активності і 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 [48], 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 для 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 [48].

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 звертають увагу на 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 [240], М. Мікулінцер [252], Л. Эллой, К. Петерсон, Л. Абрамсон, М. Селігман [237]). Вчені зазначали, що навіть дуже нетривалого періоду неконтрольованості навколишнього світу

досить для того, щоб ситуативне відчуття безпорадності переросло у стійку особистісну властивість, тобто безпорадність ніби «почала жити» 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 настає 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 опинитися в пригніченому стані? У досвіді, отриманому в дитинстві, підлітковому віці найбільш ймовірно знайти основу безпорадності» [265, 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 [178], К. Абульханова-Славська [1; 3], А. Брушлінський [3; 31], В. Знаков [90; 91], О. Сергієнко [184; 185] та інші).

В межах цього підходу відмічається необхідність розгляду людини як суб'єкта буття, який взаємодіє зі світом (С. Рубінштейн [178]), підкреслюється важливість внутрішньої детермінації особистості (К. Абульханова-Славська [1], А. Брушлінський [31] та інші), осмислюються категорії психології суб'єкта (В. Знаков [90; 91]), критерії та рівні розвитку суб'єктності (А. Осницький [150], О. Сергієнко [184; 185], В. Слободчиков [187] 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 [10], В. Барабанщиков [16], А. Журавльов [81], В. Дружинін [65], В. Петровський [158; 159], А. Осницький [150], А. Брушлінський [31], В. Знаков [90; 91], О. Сергієнко [184; 185] та інші).

Суб'єктний вимір вивчення особистості як суб'єкта власної діяльності, творчості, вибору, вчинку пропонується у працях В. Татенка [200; 201]. В концепції особистісної світобудови Т. Титаренко ця проблематика позиціонується як власне «світотворення». Людина створює свій світ сама, навіть не усвідомлюючи себе будівничим власного Всесвіту [202]. 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 [122].

З позицій суб'єктного підходу сформульована концепція особистісної безпорадності Д. Цирінг [214], 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) [213]. В основі ситуативної безпорадності лежить стан, який розвивається в конкретній ситуації і є тимчасовою реакцією на травмуючі невідконтрольні особистості події [17]. Цей вид безпорадності може виникати в будь-якої людини і залежить від інтенсивності (величини) невдачі (або серії невдач) або негативних подій [18]. 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 [215].

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 [213].

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 [221].

Симптомокомплекс особистісної безпорадності проявляється у замкнутості, емоційній нестійкості, збудливості, боязкості,

схильності до почуття провини, фрустрації, низькій самооцінці й рівні домагань, відсутності захоплення якою-небудь справою, байдужості, пасивності [213; 215]. Особистісна безпорадність починає формуватися ще в дитинстві під впливом різноманітних факторів: внаслідок порушень у системі виховання дитини, спостережень за поведінкою батьків (у яких сформована безпорадність), травмуючих подій тощо.

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

Згідно концепції Д. Цирінг, особистісна безпорадність є системною характеристикою суб'єкта, що виражається у поєднанні певних особистісних властивостей, які виникають внаслідок взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов (системи взаємовідносин, досвіду невідконтрольних травмуючих подій тощо), визначається низьким рівнем суб'єктності, тобто низькою здатністю людини перетворювати дійсність, визначати мету і досягати її, переборюючи різні життєві труднощі [214]. У життєдіяльності людини особистісна безпорадність проявляється пасивністю поведінки, нездатністю використовувати наявні можливості для бажаного перетворення ситуації, труднощами у стосунках з оточуючими.

Таким чином, особистісна безпорадність як системна характеристика регулює поведінку людини, її сприйняття, ставлення до дійсності, діяльності, обумовлюючи зниження її успішності [214].

В руслі концепції особистісної безпорадності існує низка напрямів з дослідження цього феномена, що свідчить про його багатоаспектність. Зокрема, розглядаються соціально-психологічні особливості особистісної безпорадності і

самостійності (К. Забеліна [82; 83; 84], Ю. Мухаметова [217], Д. Цирінг [214; 215; 217] та ін.), вивчаються фактори, що детермінують формування особистісної безпорадності, в тому числі стилі виховання в родині та травмуючі події (С. Сальєва, Д. Цирінг [214]), досліджується структура (зокрема її мотиваційний компонент на різних вікових етапах) та психологічний зміст особистісної безпорадності (К. Веденєєва [38; 39; 40; 41], Д. Цирінг [220]), розкриваються гендерні особливості безпорадності (Д. Цирінг [218]), розглядається взаємозв'язок особистісної безпорадності та правосвідомості (О. Зеніна, В. Краснік [89; 114; 115]), вивчаються прояви особистісної безпорадності в складних життєвих ситуаціях (в ситуації ускладненої вагітності та в ситуації після розлучення) (В. Шиповська [225; 226; 227]), досліджуються функціональні взаємовідносини безпорадності і активності в структурі інтегральної індивідуальності молодших школярів (О. Давидова [53; 54; 55]), розглядаються професійні деструкції спеціалістів-психологів (В. Бозаджієв [27]) та співробітників кримінально-виконавчих служб (Є. Євстафєєва [76; 77]). Багато праць присвячено дослідженням феноменів, протилежних особистісній безпорадності – самостійності (Д. Цирінг [214; 216] і Ю. Яковлева [232; 233]) та оптимізму (Т. Гордєєва [49; 50; 51], О. Перова [157], С. Еніколопов [79; 157], Л. Рудіна [180; 181]).

За даними досліджень Д. Цирінг, особистісна безпорадність має чотирикомпонентну структуру. Окрім вже згаданих мотиваційного, когнітивного та емоційного, дослідниця відносить до структури безпорадності ще й вольовий компонент, який включає безініціативність, нерішучість, низьку сформованість таких якостей особистості, як організованість, наполегливість, витримка. На думку ученої, 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 [214; 220]. 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 [214]. 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], приходять до висновку, що безпорадність є цілісною (інтегративною) властивістю в структурі індивідуальності, обумовленою симптокомплексом різнорівневих властивостей. Дослідниця виокремлює 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 із 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 -), підвищену 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 [225; 226; 227] уточнює поняття особистісної безпорадності, вказуючи, що безпорадність – це багатоконпонентна 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 складністю ситуації. Безпорадність виражається в різкому зниженні адекватної і продуктивної активності людини, в утрудненому орієнтуванні і неадекватному осмисленні складних подій, що виникають, дезінтеграції, неможливості формування адекватних поведінкових стратегій, аж до відмови від дій щодо подолання складної ситуації [225; 226].

На думку дослідниці, безпорадність як багатоконпонентне 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 вигорянням і обумовлений прийняттям відповідальності на себе, зарядженістю на дію; 6) компонент розгубленості характеризується нервозністю, нетерплячістю, недовірою, залежністю, соматизацією проблем, безвідповідальністю, ураженою гордістю [225].

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 [226].

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 [225].

Отже, можна стверджувати, що особистісна безпорадність як психологічний феномен – це багатоконпонентна 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 [227].

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) [243], 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) [206; 246; 247; 257]. 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 [246], 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» [238, 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 [231]; 3) схильність до диспозиційних пояснень поведінки [94].

Основоположником досліджень атрибутивних процесів вважається Ф. Хайдер, який в 1958 році у своїй праці «Психологія міжособистісних відносин» [243] 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 [243].

Повніший розвиток ця ідея отримала в роботах Г. Келлі [246], 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» [246]. 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 приписуваних 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 [243] і Г. Келлі [246] 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 [255].

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 [238]. 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 133; 209]

Таким чином, теорія безпорадності була уточнена з позицій теоретико-атрибутивного підходу, і тим самим переформульована [234]. 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 уможлиблює найбільш широку генералізацію безнадії й, відповідно, беспорядності.

Переформульована модель беспорядності викликала безліч атрибутивних досліджень, огляд яких представлений у праці К. Петерсона і М. Селігмана [259]. Численними способами було доведено, що генералізація беспорядності 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 беспорядності, 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 [243] 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 чотирирівнісну 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 [17], 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) [209].

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 [21]. 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 [17].

Теорія атрибуції визнає важливість ситуативних факторів у формуванні причинних атрибуцій [246; 247]. 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 [254].

Л. Еллой та Н. Табакнік [236], Г. Металскі і Л. Абрамсон [251] 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 [247; 263], 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 [247]. 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 [252]. 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 атрибуційої 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 [247] 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 [259]. 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 [245; 257].

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 непідконтрольна, така, в якій нічого не можна вдіяти. Через таке особистісне сприйняття низки непідконтрольних подій відбувається генералізація безпорадності, тобто її перенесення на інші

(можливо, й підконтрольні суб'єкту) ситуації [215]. Як зазначає О. Леонтьєв, «... багато провідних мотивів поведінки з часом стають настільки характерними для людини, що перетворюються в риси її особистості» [118, с.76]. Людина з особистісною беспорядністю 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 [26], 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 [26]. Очевидно, якщо людині притаманні негативні когнітивні установки, песимістичний атрибутивний стиль, і властиве для беспорядності 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 беспорядності, 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 [214]. Отже, первинною у вольовому компоненті беспорядності є

мотивація, яка розглядається дослідницею як рушійна, стимульна сила прояву вольової активності особистості.

Такі відомі дослідники як В. Мясищев [144], Б. Ломов [123], О. Леонтьєв [118; 119] 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» [179, с. 681-682]. Водночас, мотиваційні характеристики завченої безпорадності розглядаються в працях західних (М. Селігман [265], Х. Хекхаузен [209], Д. Хірто [244] та інші) та російських науковців (К. Веденєєва [38; 39; 40; 41], Т. Гордеєва [50], Д. Цирінг [214; 215; 220; 221]). В якості складових мотиваційного компонента 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 [38; 39; 40; 41; 50; 209; 214; 215; 216; 220; 221; 244; 265].

Потреба в досягненні вперше була виділена американським психологом Г. Мюрреєм в 1938 році в книзі «Дослідження особистості» [256], 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 [256].

У 1950-і роки американський учений Д. Макклелланд [127] 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 [127].

Фахівець в галузі психології мотивації, американський психолог Д. Аتكінсон 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 209].

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 [17].

Отже, мотиваційний компонент завченої беспорядності, 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 [262]. 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 [14; 153]. 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 невинуватена 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 невинуватеної 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 [262] 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» [126, 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» [210]. 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 відчують, що ними маніпулюють, вони реагують сильніше, ніж екстернали, на втрату

особистої свободи. Інтерналі і екстернали розрізняються за способами інтерпретації різних соціальних ситуацій, зокрема за способами отримання інформації та щодо механізмів їх каузального пояснення. Інтерналі більш активно шукають інформацію і зазвичай більш обізнані про ситуацію, ніж екстернали. В одній і тій же ситуації інтерналі атрибутують велику відповідальність індивідам, які беруть участь у цій ситуації. Екстернали більшою мірою схильні до ситуаційних пояснень поведінки, ніж інтерналі.

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) [14].

Дослідженню мотиваційного компоненту особистісної безпорадності на різних вікових етапах розвитку особистості присвячені роботи російської дослідниці К. Веденеєвої [38; 39; 40; 41]. Результати емпіричних досліджень підтвердили, що мотиваційний компонент особистісної безпорадності становить сукупність специфічних особливостей мотиваційної сфери

людини з особистісною беспорядністю і має як інваріантну, так і варіативну складові. Інваріантна складова мотиваційного компоненту особистісної беспорядності включає в себе: мотивацію уникнення невдач, екстернальний локус контролю, екстратенсивну мотивацію. Варіативна складова мотиваційного компоненту особистісної беспорядності 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 беспорядності є поєднанням низького рівня домагань зі страхом бути знехтуваним.

Як зазначає дослідниця, структура мотиваційного компоненту особистісної беспорядності 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 беспорядності: вона набуває більш складної структури і включає в себе більшу кількість мотиваційних утворень. У молодшому шкільному віці двохфакторна структура мотиваційного компоненту особистісної беспорядності, 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 беспорядності, 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 [40].

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) [209; 235; 244].

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 [113]. 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. Муздибаєв, В. Лебедев, М. Пуховський, М. Решетніков, Н. Тарабрина, та інші) [6; 34; 35; 110; 111; 117; 124; 140; 168; 169; 198; 199].

Найповніше емоційний компонент особистісної безпорадності описаний в низці досліджень російських авторів [18; 19; 214; 215; 216; 217; 219; 220], 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 [214; 215].

Значна кількість досліджень присвячена зв'язку безпорадності з депресією [209; 234; 260; 265]. Як уже згадувалося, М. Селігман [265] 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 [255]. Р. Гатчел, М. Маккіні і Л. Кобернік [241] 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 звуку, 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 випробуванним пропонувалося вирішити анаграми. В результаті депресивні випробувані 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 випробувані 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 випробуванних підвищувалися, як і в експериментах В. Міллера і М. Селігмана [255]. 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 [265]. 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 [235]. 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 [209]. Б. Кілпатрік-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 [248]. Хоча лікування поліпшило результати вирішення завдань у безпорадних випробовуваних, не сталося подібних змін у депресивних піддослідних.

В. Міллер і М. Селігман [255] 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 [239] 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 непередконтрольних невдач внутрішнім, глобальним і стабільним факторам. У своїх експериментах Р. Різлі [261] створював успіх або невдачу своїм досліджуваним при вирішенні проблемних завдань, а після цього просив назвати причини успіху і невдачі. Виявилось, 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) [235; 255; 260].

М. Мікулінцер і Т. Каспі [253] досліджували ознаки досвіду безпорадності, що виникає в повсякденному житті. В результаті феноменологічного аналізу було виділено дев'ять категорій відчуття безпорадності, центральною з яких була непередконтрольність 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 беспорядності 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 [253].

Серед предикторів беспорядності, 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) [209; 253].

Припущення про те, що концепція завченої беспорядності може служити моделлю депресії, неодноразово піддавалося критиці. Результати досліджень були суперечливими. П. Макніт і Д. Торнтон в своїх експериментах не виявили підтверджень вищевказаного припущення [250]. 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 [249; 255]. За даними П. Макніт і Д. Торнтон, в задачах, пов'язаних з випадковістю, депресивні досліджувані демонстрували вищі показники в очікуваннях [250].

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 [17; 50; 53; 54; 55; 56; 135;

214; 215]. Поняття провідної діяльності у віковій психології використовується для позначення діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв, 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 [42; 120].

На підставі використання поняття «провідна діяльність» Д. Єльконін побудував вікову періодизацію психологічного розвитку і формування особистості людини [228], 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. Леонт'єв, А. Маркова та інші) [118; 133].

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) [265]. Після

цього відбувається генералізація ситуативної безпорадності, що призводить до формування особистісних властивостей, складових симптомокомплексу особистісної безпорадності (Д. Цирінг) [214; 215]. 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) [121, с. 94]. Процес взаємозв'язку особистісної безпорадності та діяльності відображено на рис.1.2.

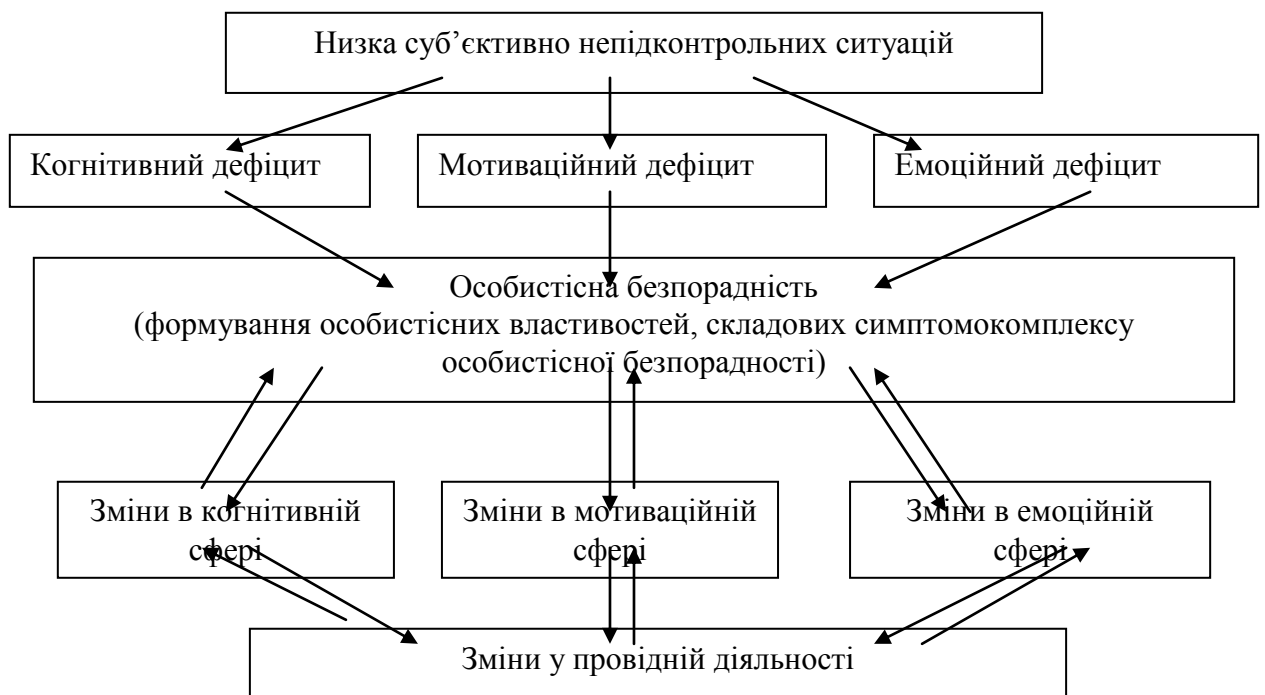


Рис.1.2. Схема взаємозв'язку особистісної безпорадності та провідної діяльності

З уявленнями М. Селігмана і його колег тісно пов'язана концепція пошукової активності В. Ротенберга та В. Аршавського

[176], яка дає змогу об'ємніше 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 [112; 175; 176].

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 [176].

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» [212, с. 173].

Російська дослідниця К. Веденеєва, досліджуючи динаміку мотиваційного компоненту безпорадності в онтогенезі, стверджує, що особистісна безпорадність у дітей, підлітків та юнаків супроводжується зниженням успішності у провідній діяльності [38; 39; 40; 41]. Це виражається в тому, що молодші школярі з особистісної безпорадністю мають більш низьку навчальну успішність, ніж їх самостійні 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 [38; 39; 40; 41].

Дослідниця обґрунтовує модель формування і подальших проявів особистісної безпорадності в діяльності людини [40; 41]. 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 самостійності дій і планування [53; 54; 55]. 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) [26; 176].

В психологічних періодизаціях Д. Ельконіна і О. Леонтьєва провідною діяльністю в юності визнається навчально-професійна діяльність [120; 228]. На думку Д. Фельдштейна, в юнацькому віці характер розвитку визначають праця і учіння як основні види діяльності [205]. 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 [148; 161; 205; 207; 221]. 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» [151, с.5]. У періоді зрілої юності продовжується формування ідентичності особистості [229] 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 молоді 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.

Подоляк Л., Юрченко В. [160] 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 (курсові, 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 [183].

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; 132; 154; 155; 170; 207; 222]. 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» [15].

Обґрунтовуючи ціннісну, аксіологічну природу особистості, З. Карпенко розглядає суб'єктність як «... саморушну причину суцього, 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» [139].

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» [224].

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 [182]. 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 [222].

Отже, розвиток суб'єктності студента, на думку дослідників, нерозривно пов'язаний з формуванням таких новоутворень як довільність, самостійність, саморегуляція, потреба у творчій самореалізації [1; 15; 101; 139; 151; 160; 182; 183; 222; 224; 229]. Водночас, часто така системна перебудова ціннісно-сміслової 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. Ключко, 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) [24; 25; 176; 177; 229; 230]. Затримка дозрівання новоутворень на одному життєвому етапі буде закономірно відобразитися 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 [214]. 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:

Теоретичне узагальнення низки зарубіжних досліджень феномену завченої безпорадності засвідчило, що 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.

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 багатокomпонентне 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.

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.

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.

Розділ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Розробка і реалізація програми емпіричного дослідження

2.1.1. Обґрунтування діагностичних критеріїв безпорадності як складного інтегрального особистісного утворення

Одним з ключових теоретичних положень концепції особистісної безпорадності [215] є уявлення про цей феномен як цілісну, відносно стійку характеристику особистості, що містить низку взаємопов'язаних психологічних особливостей індивіда, які формують симптомокомплекс безпорадності. Як цілісне багатокомпонентне психологічне утворення безпорадність включає когнітивний (високі показники песимістичного атрибутивного стилю), емоційний (високі показники тривожності, невпевненості, пригніченості, втоми) і мотиваційний (низький рівень домагань і мотивації досягнення) компоненти, і має своєрідну структуру залежно від ступеня вираженості ознак.

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 [53; 214; 216; 232; 233]. 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 багатокомпонентної 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, які, водночас, є діагностичними критеріями сформованості безпорадності особистості:

- 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 невпевненості в собі, відходу від проблемних ситуацій, відсутності ініціативи в діяльності, а також уникненню відповідальності за свою поведінку, пов'язану з навчальними досягненнями.

2.1.2. Мета та етапи емпіричного дослідження особистісної безпорадності

Організація **емпіричного** дослідження психологічних особливостей особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності вимагала:

– *дійснення організаційно-підготовчої роботи й розробки інструментарію дослідження.* На цьому етапі визначалися мета, завдання, об'єкт і предмет дослідження; вивчалися теоретичні, методологічні й методичні аспекти особливостей проявів особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів; було розроблено програму дослідження, де використовувалися такі методи, як теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел, спостереження, діагностичні стандартизовані методики; визначено базу для констатувального експерименту.

– *проведення емпіричного дослідження.* Протягом цього етапу 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 [181], методику «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана та Д. Рікса [166], «Опитувальник для вимірювання потреби у досягненні» Ю. Орлова [166] й методику дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) [14]. 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)» [166], методика «Оцінка рівня домагань», розроблена В. Горбачевським [166]. 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) [137].

Для реалізації завдань дослідження була сформована вибірка сукупність студентів у кількості 264 осіб з дотриманням 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.

2.1.3. Характеристика комплексу методів діагностики особистісної безпорадності

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 Байер, Л. Абрамсон, Г. Металскі, М. Селігман) [260], опитувальник атрибутивного стилю для дітей 8-12 років – CASQ (Н. Каслов, Л. Еллой, К. Петерсон, Р. Таненбаум, Л. Абрамсон) [266], методика контент-аналізу вербальних пояснень – SAVE (К. Петерсон, М. Селігман) [259]. На основі CASQ російською вченою Д. Цирінг була розроблена методика для вивчення атрибутивного стилю у підлітків – ОСТАП (Опитувальник стилю атрибуції підлітків) [215].

Для діагностики особливостей атрибутивного стилю студентів нами використовувалася *методика «Тест на оптимізм» Л. Рудіної* (адаптований варіант опитувальника ASQ) [181]. 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, лонгітюдний 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 беспорядності 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);

б) 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 [181].

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 [166]. 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 ($P5 = P1 + P2 + P3 + P4$) [166].

Для вимірювання індивідуальних особливостей особистості, орієнтованої на досягнення, нами використовувався «Опитувальник для вимірювання потреби у досягненні» Ю. Орлова [166]. Досліджуваним пропонувалася анкета, яка має

22 твердження. При згоді 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. Бажиним, Е. Голинкіною та Л. Еткіндом [14] 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 [166]. 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 розприділяються 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 А, Н, F, E, Q₂, N, L.

Опитувальник «Оцінка рівня домагань», розроблений В. Горбачевським [166], призначений для діагностики компонентів мотиваційної структури, які пов'язані з рівнем домагань особистості. Досліджуваним пропонувалося 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. Андреевою (1987), доповнена шкалою переживання успіху (мотивації досягнення) і новим варіантом обробки результатів [137].

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 (на уроках в школі). 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 вираженням 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 вставлення 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. Аналіз вираження особистісної безпорадності студентів за основними діагностичними показниками

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, низька мотивація досягнення й рівень суб'єктивного контролю досліджуваних.

Для діагностики особливостей атрибутивного стилю студентів використовувалася методика «Тест на оптимізм» Л. Рудіної [181]. Результати діагностики відображені в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Результати діагностики особливостей атрибутивного стилю студентів

№	Показники	Назва шкали
----------	------------------	--------------------

з/п	(%)	Час невдач	Час успіху	Широта невдач	Широта успіху	Я-невдача	Я-успіх	Результат по відношенню до негативних	Результат по відношенню до позитивних	Вираженість 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 нерациональних 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 [129].

Використовуючи методику «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана та Д. Рікса [166], 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 холонокровних 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 [166]. 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.

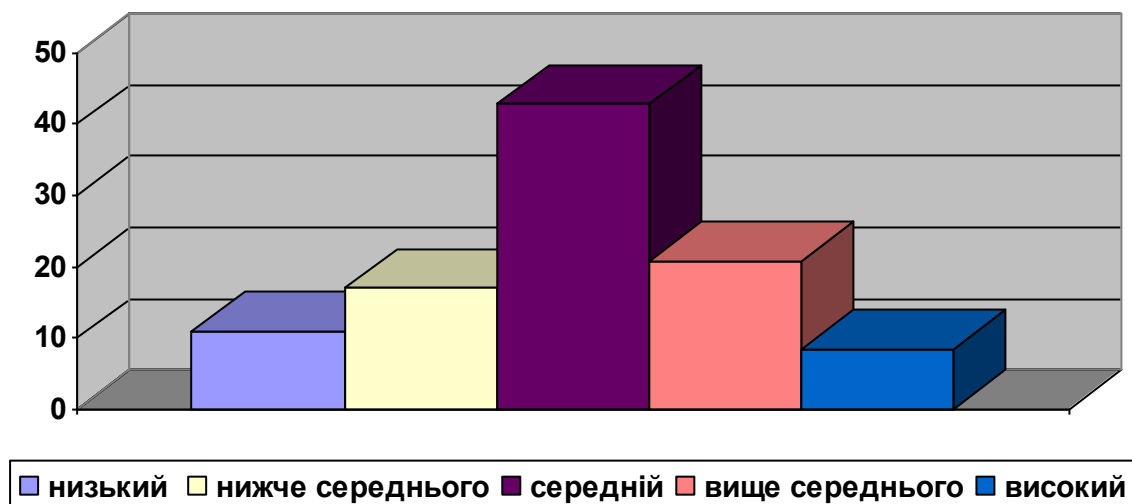


Рис. 2.1. Показники рівня потреби в досягненні успіху

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 активності 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)* [14]. Результати діагностики рівня суб'єктивного контролю відображені на рисунку 2.2.

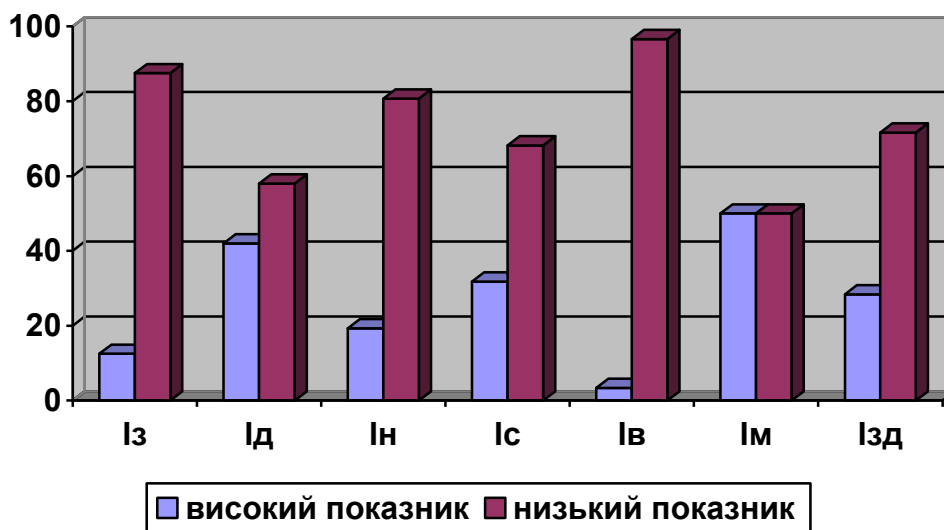


Рис. 2.2. Показники оцінки рівня суб'єктивного контролю досліджуваних

Примітка: *Із* – загальна інтернальність; *Ід* – інтернальність в галузі досягнень; *Ін* – інтернальність в галузі невдач; *Іс* – інтернальність в галузі сімейних відносин; *Ів* – інтернальність в галузі виробничин відносин; *Ім* – інтернальність в галузі міжособистісних відносин; *Ізд* – інтернальність в галузі здоров'я.

За шкалою загальної інтернальності (*Із*) 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 *Із* 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 відчувають 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 людей.

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-небезінню 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 [129].

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 [186].

2.3. Виокремлення груп досліджуваних з різними рівнями сформованості безпорадності

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) [146]. 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 (табл. 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 багатовимірного 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 табл. 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 рис. 2.3.

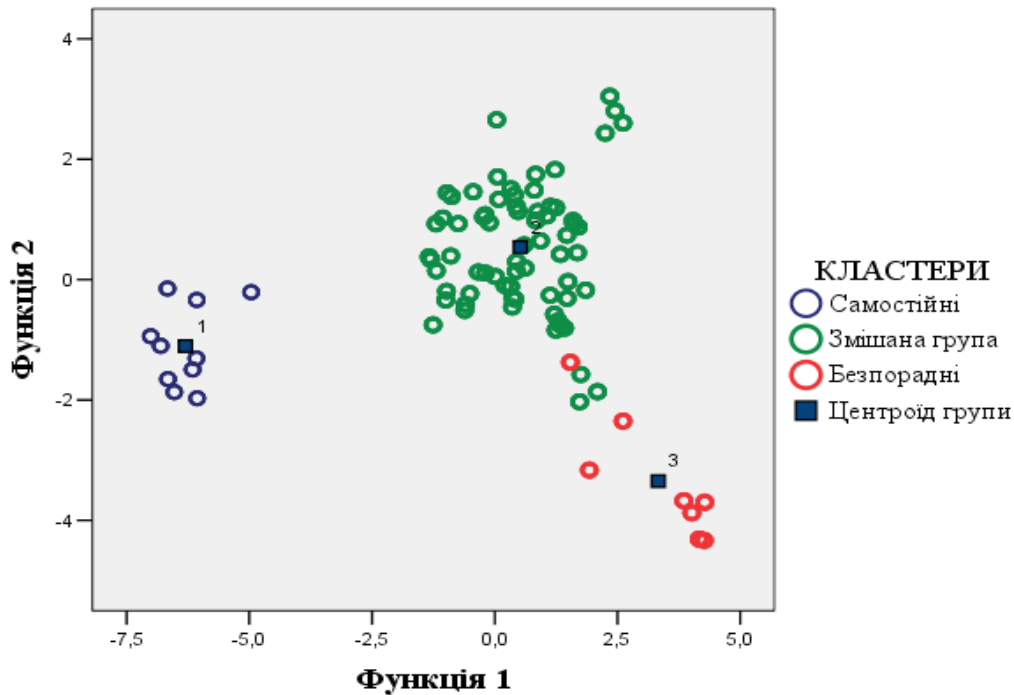


Рис. 2.3. Графічне відображення канонічних дискримінантних функцій

Щодо класифікації загалом, то відсоток співпадіння 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» (табл. 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.

2.4. Аналіз відмінностей за компонентами особистісної безпорадності у досліджуваних з різним рівнем її вираження

2.4.1. Відмінності за когнітивним компонентом особистісної безпорадності

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) [166] та методикою «Оцінка рівня домагань» В. Горбачевського [166]. 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 критерія 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 напряду 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 табл. 2.7-2.9.

Проаналізуємо відмінності між групами за когнітивним компонентом особистісної безпорадності (табл. 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 несприятли-	15,5	136,0	248,6	6,719	2	.049*

вих подій						
Ставлення до сприятливих подій	236,0	116,6	161,0	7,202	2	.020*
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 «прямолінійність-дипломатичність»	69,5	139,3	151,6	3,331	2	.104
Фактор Q1 «консерватизм-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; 214]. 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 («прямолінійність-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; 209; 214; 215].

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.

2.4.2. Відмінності за мотиваційним компонентом особистісної безпорадності

Розглянемо виявлені відмінності між групами за складовими мотиваційного компонента особистісної безпорадності (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Результати обрахунку критерію Н Крускала-Уоллеса для складових мотиваційного компонента

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*
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 несамостійність, 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 [66; 68].

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 [71; 72; 73].

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.

2.4.3. Відмінності за емоційним компонентом особистісної безпорадності

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

Таблиця 2.9

Результати обрахунку критерію Н Крускала-Уоллеса для складових емоційного компоненту

Показники емоційної сфери	«Само-стійні»	«Змішана група»	«Безпорадні»	Хі-квадрат	Ст. св.	Р-рівень значущості
САН «спокій-тривожність»	123,2	144,1	42,9	9,659	2	.011**
САН енергій-ність-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 – комунікабель-ність»	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-експресив-ність»	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 –	215,9	188,0	115,0	7,528	2	.031*

сміливість»						
Фактор І «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 О «впевненість – тривожність»	92,0	132,8	162,5	11,767	2	.003**
Фактор Q3 «низький самоконтроль-високий самоконт-роль»	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 [213; 214; 234; 265].

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 H «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 підозрливості, упередженості стосовно людей, закритості, схильності до суперництва, відчуття недооціненості; напруженості, тривожності, фіксації на невдачах. Статистично значущі відмінності за фактором O «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 [70; 74].

Таким чином, аналізуючи виявлені відмінності між групами «безпорадних» та «самотійних» 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.

2.5. 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 отримуємо 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 табл. 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		
Фактор M «практичність – розвинута уява»	.945		
Фактор C «емоційна нестійкість – емоційна стійкість»	-.901		
Фактор Q4 «розслабленість – напруженість»	.836		
Атрибутивний стиль	-.831		
2 фактор «Інтернально-тривожна підпорядкованість»			
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 О «впевненість – тривожність»			-0.673
3 фактор «Мотивація уникнення суб'єктивного контролю»			
Інтернальність у виробничих відносинах			.848
Мотивація досягнення (Мехраб'ян)			-.768
РЗ «мотив уникнення»			.642

Примітка: Метод виділення: аналіз методом головних компонент. Метод обертання: Варімакс с 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 підпорядкованість», 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 (табл. 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.

Висновки до другого розділу:

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.

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

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.

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.

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.

За допомогою процедури факторного аналізу 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.

Розділ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ У ПОВЕДІНЦІ І НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

3.1. Спостереження за зовнішніми проявами особистісної безпорадності студентів

3.1.1. Методичні засади розробки програми спостереження

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 – самотійності 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; 130]. 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 характеризувались цілеспрямованістю (були чітко визначені мета і критерії спостереження), систематичністю (здійснювалось протягом трьох місяців), планомірністю (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), вибіркоким (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) [149]. 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 [33]. Таким чином, оцінка зовнішніх проявів ознак сформованої безпорадності або самотійності 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 – самотійності» 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 самотійності. Проміжні позиції (від 2 балів до 7 балів) демонстрували більшу або меншу міру вираженості тієї чи іншої ознаки безпорадності або самотійності.

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. Виокремлення 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 [171].

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 виокремлення підсумкових шкал (критеріїв оцінювання), в які були включені ознаки, що найповніше і найточніше характеризували поведінкові прояви безпорадності або самотійності респондентів.

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

3.1.2. Обґрунтування симптомокомплексу зовнішніх проявів безпорадності та самотійності студентів у навчальній діяльності

Внаслідок здійсненої процедури було виокремлено п'ять параметрів для фіксування особливостей вербальної та невербальної поведінки студентів з вираженою безпорадністю або її протилежною якістю – самотійністю. Такими параметрами стали:

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

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

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

4) o
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 табл. 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
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

Продовження таблиці 2.12.

	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, відчувають 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	Практично не займаються	Активно займаються

	спортивних гуртках, секціях	спортом	спортом
	Інтереси, захоплення, хобі	Практично відсутні будь-які захоплення і хобі	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 стосунки, змінити свою поведінку тощо);
 - «Не хочу», «Не вмю» 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).

Виокремлення 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.

3.1.3. Опис результатів спостереження за зовнішніми проявами безпорадності у поведінці та навчальній діяльності студентів

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 табл. 2.13.

Таблиця 2.13

**Результати спостереження за зовнішніми проявами
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
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	Темп	3,0	4,67	1,67

мовлення	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.

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 [166], методика «Мотивація навчання у вузі» Т. Ільїної [92], «Методика діагностики мотивації навчання й емоційного ставлення до навчання» Ч. Спілбергера [137]. 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 табл. 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	-.44*	.71**	.07	.00	.12	-.21	.51**	.79**	.16

Психологічний аналіз проявів особистісної безпорадності
у поведінці і навчальній діяльності студентів

«практичність – розвинута уява»									
Фактор Q1 «консерватизм – радикалізм»	-.27	.59**	-.31	.30	.30	.01	.42*	.66**	-.24
Атрибутивний стиль	.51**	.72**	-.30	.18	.78**	.33	-	-.51**	.72**
Час невдач	-	-	-			0,51*			-.42*
	.51**	.51**	.78**	.47*	.50**	*	.36	.55**	
Час успіху	.53**	.71**	-.39	.25	.05	.37	.50	.78**	.24
Широта невдач	-	-	-						.14
	.54**	.66**	.58**	-.40*	-.16	-.45*	.46*	.71**	
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	-	-	-						-.66**
	.54**	.66**	.58**	.40*	.16	.45*	.46*	.71**	
Ставлення до сприятливих подій									.26
	.52**	.71**	-.37	.23	.54**	.36	-.50*	.78**	

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 M 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]. Аtribuтивний 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 [26]. 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 [176]. 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	-.017	-.21	.33	.54**	.25	-.42*	-.23	.06
Інтернальність у виробничих	-.06	-.28	.22	.17	.29	.44*	-.54**	-.01	.28

Відносинах									
Фактор E «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 компонента 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 волевих 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	.47*	-.12	-.18	.07	.46*	.26	-	-	

Психологічний аналіз проявів особистісної безпорадності
у поведінці і навчальній діяльності студентів

«емоційна нестійкість – емоційна стійкість»							.51**	.79**	.37
Фактор G «низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки»	.45*	.38*	.86**	.64**	.37*	.51**	-.26	-.40*	.46*
Фактор H «боязкість – сміливість»	.46*	.40*	- .85**	- .63**	.36	.52**	-.27	-.42*	.58**
Фактор L «довірливість- підозрілість»	-.26	.18	-.31	.29	.29	.01	.42*	.66**	-.12
Фактор O «впевненість - тривожність»	- .54**	.65**	.58**	-.40*	-.16	-.44*	.45*	.71**	-.47*
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 третього розділу

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.

ВИСНОВКИ

На підставі теоретичного узагальнення низки досліджень феномена 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 підконтрольні) сфери діяльності і проявляється у двох видах – ситуативній та особистісній.

Особистісну безпорадність ми розглядаємо як стійке багатоконпонентне психологічне утворення особистісного рівня, що проявляється у симптомокомплексі певних особистісних властивостей і характеризується стійкою тенденцією до переоцінки розбіжності особистісних ресурсів і вимог ситуації. Структура особистісної безпорадності включає складові когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів, що проявляються в поведінці індивіда, регулюючи сприйняття, ставлення до дійсності, діяльності, обумовлюючи зниження її успішності.

В межах програми емпіричного дослідження обґрунтовано основні діагностичні критерії сформованості особистісної безпорадності: песимістичний атрибутивний стиль, низька самооцінка й концентрація особистості на власних негативних емоційних станах, низька мотивація досягнення й рівень суб'єктивного контролю; виділено групи досліджуваних з високим рівнем безпорадності та її протилежної характеристики – самостійності; охарактеризовано симптомокомплекс стійких особистісних властивостей за складовими когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності студентів. Виявлено, 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, орієнтацію 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 переживаннях, неконтактності, страху покарання, схильності до драматизації й неадекватного оцінювання небезпеки.

Застосування методу факторного аналізу показників особистісної безпорадності дало змогу виявити її факторну структуру, яка представлена трьома факторами: емоційно-песимістичне сприйняття, інтернально-тривожна підпорядковуваність, мотивація уникнення суб'єктивного контролю з найбільшим факторним навантаженням за фактором емоційно-песимістичного сприйняття, який об'єднав складові емоційного (підозрілість, розслабленість, емоційна нестійкість, замкнутість) та когнітивного (песимістичний атрибутивний стиль,

радикалізм, розвинута уява (мрійливість) компонентів особистісної безпорадності.

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 поза навчальній діяльності та мовленням, яке характеризується вживанням таких мовних маркерів, як «Я не можу...», «У мене нічого не вийде...», «Я не хочу...», «Це не моє...», а також труднощами у чіткому формулюванні думок, невмінням й нездатністю аргументувати власну думку та її відстоювати.

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 з 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.

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. 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.
11. 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.

12. 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.

13. 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.

14. 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.

15. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл.– Рівне, 2003. – 61 с.

16. 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.

17. Батури́н Н. А. Психология успеха и неудачи / Н. А. Батури́н. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.

18. Батури́н Н. А. Ситуативная и личностная беспомощность / Н. А. Батури́н // 52 научная конференция: материалы конф. преподавателей фак-та психологии / под ред. Н. А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – С. 21-22.

19. Батури́н Н. А. Феномен выученной беспомощности и подходы к его коррекции у безработных / Н. А. Батури́н // 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.

20. Батури́н Н. А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности / Н. А. Батури́н, 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.

21. Батурин Н. А. Экспериментальный анализ оценочных явлений личностного уровня / Н. А. Батурин, Е. В. Гудкова. – М., 2004. – 11 с

22. 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.

23. 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.

24. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 168 с.

25. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

26. 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.

27. Бозаджиев В. Л. К вопросу о профессиональной беспомощности психолога / В. Л. Бозаджиев // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9. – С. 105-107.

28. Бохан Т. Г. Онтогенетический аспект стресса и стрессоустойчивости с позиции идей самоорганизации / Т. Г. Бохан // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 296. – С. 200-205.

29. Бохан Т. Г. Феноменология трудных ситуаций в жизнедеятельности юношества коренных народов Сибири / Т. Г. Бохан // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 295. – С. 158-163.

30. Бохан Т. Г. Феномен стресса в контексте транспективного анализа / Т. Г. Бохан // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 27-30.

31. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: ИП РАН, 1994. – 109 с.

32. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

33. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К.: Наукова думка, 1989. – 528 с.
34. Василюк Ф. Е. Проблема критической ситуации // Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М., 1984. – С. 31-49
35. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
36. Вахромов Е. Компетентность или беспомощность? / Е. К. Вахромов // Школьный психолог. – 2001. – № 47. – С. 4-5.
37. 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.
38. Веденева Е. В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах / Е. В. Веденева // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 322. – С. 186-189.
39. Веденева Е. В. Личностная беспомощность: проблема мотивационного и функционального дефицитов / Е. В. Веденева // Личность в современном обществе: сб. материалов межрегиональной очно-заочной научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во «Фрегат», 2006. – С. 166-170.
40. Веденева Е. В. Мотивационный компонент личностной беспомощности на разных возрастных этапах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Веденева Екатерина Владимировна; Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2009. – 182 с.
41. Веденева Е. В. Мотивационный компонент в структуре личностной беспомощности на разных возрастных этапах / Е. В. Веденева // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – 2008. – № 5. – С. 165-169.
42. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5-328.
43. Вяткин Б. А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика / Б. А. Вяткин. – Пермь: Кн. мир, 2005. – 392 с.
44. Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Б. А. Вяткин. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2000. – 179 с.

-
45. Вяткин Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях / Б. А. Вяткин. – М.: Физ-ра и спорт, 1981. – 112 с.
46. 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.
47. Галян О. І. Експериментальна психологія: навч. посіб. / О. І. Галян, І. М. Галян. – К.: Академвидав, 2012. – 400 с.;
48. 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.
49. Гордеева Т. О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала / Т. О. Гордеева // Психодиагностика. – 2007. – № 1. – С. 32-65.
50. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М.: Смысл: Академия, 2006. – 336 с.
51. 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.
52. Гошовський Я. О. Феноменологія депривації: системний теоретико-емпіричний дискурс / Я. О. Гошовський // Психологія і суспільство, 2001. – С.85-95.
53. 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.
54. 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.
55. 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.
56. 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.

57. 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.

58. 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.

59. Далгатов М. М. Казуальная атрибуция и деятельность: феноменология, исследования, изменение: монография / М. М. Далгатов. – М.: Психология, 2006. – 333с.

60. 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.

61. 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.

62. 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.

63. 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.

64. 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.

65. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Лантерна: Вита, 1995. – 150 с.

66. 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.

67. 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.

68. 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.

69. 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.

70. 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.

71. 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.

72. 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.

73. 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.

74. 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.

75. 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.

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. XIII, 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. Аксиологічна 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. 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.

110. Короленко Ц. П. Идентичность в норме и патологии / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Е. Н. Загоруйко. – Новосибирск, НГПУ, 2000. – 256 с.

111. Короленко Ц. П. Личностные и диссоциативные расстройства: монография / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – 448 с.

112. Коростелева И. С. Поисковая активность и проблема обучения и воспитания / И. С. Коростелева, В. С. Ротенберг // Вопр. Психологии. – 1998. – № 6. – с. 60-71.

113. 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.

114. 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.

115. 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.

116. 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.

117. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях / В. И. Лебедев. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.

118. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

119. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М., 1971. – 256 с.
120. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев . – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 467 с.
121. 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.
122. Ложкін Г. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості: Психологія праці / Г. Ложкін // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 97-103.
123. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии: моногр. / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
124. Магомед-Евминов М. Ш. Трансформация личности / М. Ш. Магомед-Евминов. – М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. – 496 с.
125. 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.
126. Майерс Д. Изучаем социальную психологию / Д. Майерс. – М.: Дельфа, 2005. – 252 с.
127. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
128. 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
129. 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.
130. Максименко С. Д. Види спостереження та специфіка його реалізації / С. Д. Максименко // Психологічна газета. – 2004. – № 2, січень. – С. 5-7.
131. 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.

132. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т]. Т.2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект / С. Д. Максименко. – К.: Форум, 2002. – 335с.

133. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с.

134. 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.

135. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь: ПГЛИ, 1971. – 134 с.

136. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / под ред. Е. А. Климова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

137. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Школьный психолог, февраль 2004. – № 8. – С. 32-36.

138. 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.

139. Морсанова В. И. Категория субъекта: методология и исследования / В. И. Морсанова // Ж-л «Вопросы психологии», № 2, 2003. – С.140–144.

140. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – С. 21–22.

141. Музика О. Л. Самооцінка і розвиток творчих здібностей / О. Л. Музика, І. С. Загорська. – Житомир, 2007. – 168 с.

142. 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.

143. 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.

144. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – М.: МПСИ, 2005. – 158с.

145. Навчена безпорадність, або Ефект тягништовхая / Людмила Смольська. – «Дзеркало тижня. Україна». – № 46, 16 грудня 2011 р.

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

147. 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.

148. Научитель Е. Д. Адаптация студента в ВУЗе / Е. Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №7. – С. 15–27.

149. 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.

150. 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.

151. Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. ст. / За ред.Т. М. Титаренко. – Луцьк: «Вежа»: Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.

152. 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.

153. 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.

154. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. Монографія. Видання 2-ге, перероблене та доповнене / І. Д. Пасічник. – Острого, 2004. – 284 с.

155. 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». – Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип.14. – с. 3-11.

156. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования: Пер с англ / Л. Первин, О. Джон. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.

157. Перова Е. А. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия / Е. А. Перова, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии, 2009. – № 1. – С. 51-57.

158. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

159. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигмы субъективности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 253 с.

160. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.

161. Потовій Я. І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів / Я. І. Потовій // Практична психологія та соціальна робота. – 2002, №2. – С. 13–19.

162. Прохоров А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / А. О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 176 с.

163. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров. – М.: ИП РАН, 1998. – 182 с.

164. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М.: Пер Се, 2005. – 352 с.

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

166. Психологические тесты / Под.ред. А. А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.

167. Психология личности. Учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.

168. Пуховский Н. Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. Учебно-практическое пособие / Н. Н. Пуховский. – М.: Академический проект, 2001. – 288 с.

169. Решетников М. М. Психическая травма / М. М. Решетников. – СПб.: Вост.-Европ. Ин-т психоанализа, 2006. – 322 с.

170. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Рибалка Валентин Васильович. – К., 1998. – 465 с.
171. Рогов Е. И. Общая психология (Курс лекций) / Сост. Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 448 с.
172. 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.
173. Ромек В. Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога, №3-4, 2000, с. 218-235.
174. Ротенберг В. С. Адаптивная функция сна, причины и проявления ее нарушения / В. С. Ротенберг. – М., 1982. – 175 с.
175. Ротенберг В. Безпомічне навчання і навчена безпорадність / Ротенберг В., Бондаренко С. // Завуч. – 2002. – № 19. – С.26-29.
176. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский. – М., 1984. – 192 с.
177. Ротенберг В. С. Мозг. Обучение. Здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М., 1989. – 240 с.
178. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
179. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
180. 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.
181. Рудина Л. М. Тест на оптимизм: метод определения атрибутивных стилей / Л. М. Рудина; под ред. В. М. Русалова. – М.: Наука, 2002. – 24 с.
182. Семиченко В. А. Психология личности / В. А. Семиченко. – К., 2002. – 427 с.
183. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб] / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
184. 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.

185. 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.

186. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2001. – 350 с.

187. 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.

188. Словник української мови в 11 т. / Ред. колег. І. К. Білодід та ін. – Київ: «Наукова думка», 1972. – Т. III. – 744 с.

189. Словник української мови в 11 т. / Ред. колег. І. К. Білодід та ін. – Київ: «Наукова думка», 1974. – Т. V. – 840 с.

190. Словник української мови в 11 т. / Ред. колег. І. К. Білодід та ін. – Київ: «Наукова думка», 1977. – Т. VIII. – 927 с.

191. 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.

192. 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.

193. Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции и способы их профилактики / Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятковская // Народное образование. – М., 2010. – № 6. – С.123-129.

194. Сыманюк Э. Э. Профессиональные детерминанты развития выученной беспомощности у педагогов / Э. Э. Сыманюк // Вестник Тюменского государственного университета. Педагогика и психология. – С. 208-217.

195. 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.

196. 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.

197. 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.

198. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

199. 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.

200. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К.: Вид. центр «Просвіта», 1996. – 404 с.

201. 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.

202. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

203. 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.

204. 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.

205. 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.

206. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер / Пер. А. Анистратенко, И. Знаешева. – СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.

207. 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.

208. 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.

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

210. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. ПитерПресс, 1997. – 608 с.

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

212. Циринг Д. А. Психологические функции личностной беспомощности / Д. А. Циринг, И. В. Пономарева // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 357. – С. 173-175.

213. Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности : учеб. пособие / Д. А. Циринг. – М. : Акад., 2005. – 120 с.

214. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 410 с.

215. 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.

216. Циринг Д. А. Самостоятельность и беспомощность у студентов высших учебных заведений / Д. А. Циринг // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 48-50.

217. 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.

218. 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.

219. 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.

220. 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.

221. 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.
222. Чаусова Т. В. Професійне становлення як складова життєвої 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.
223. 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.
224. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. М. Швалб// Вища школа – 2010, № 1. – С.31-36.
225. Шиповская В. В. Беспомощность: теория, эксперименты, практика / В. В. Шиповская. – Краснодар: ИЭиУ МиСС, 2009. – 245 с.
226. Шиповская В. В. Личностная беспомощность: особенности проявления в сложных ситуациях: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Виктория Владимировна Шиповская. – Краснодар, 2009. – 199 с.
227. Шиповская В. В. Психологический феномен беспомощности (статья первая) / В. В. Шиповская // Человек. Сообщество. Управление. Научно-информационный журнал, 2009. – № 4. – С. 38-53.
228. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. - 1971. - № 4. – С. 6-20.
229. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
230. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Эриксон / пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.
231. Юревич А. В. К анализу исследований казуальной атрибуции в зарубежной социальной психологии / А. В. Юревич // Вопр. психологии, 1986. – № 5. – С. 168-175.
232. 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.
233. Яковлева Ю. В. Самостоятельность в студенческом возрасте (аксиологический аспект) / Ю. В. Яковлева // Вестник Том. гос. ун-та. – 2010. – № 333. – С.153-156.

234. 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.

235. 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.

236. Alloy L. B. Assessment of covariation by humans and animals: the joint influence of prior expectations and current situational information / L. B. Alloy, N. Tabakhnick // *Psychological Review*. – 1984. – Vol. 91. – P. 112-149.

237. 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.

238. Anderson C. Attributional 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.

239. Costello Ch. G. A critical review of Seligman's laboratory experiments on learned helplessness and depression in humans / Ch. G. Costello // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1978. – Vol. 87(1). – P. 21 -31.

240. 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.

241. 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.

242. 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.

243. Heider F. *The psychology of interpersonal relations* / Fritz Heider. – New York : Wiley, 1958. – 322 p.

244. 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.

245. 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.

246. Kelley H. H. Attribution in social interaction // Jones E. E. et al. (eds). Attribution: Perceiving the causes of behavior. Morristown, 1972. – P. 1-26.
247. Kelley H. H. The process of casual attribution / H. H. Kelley // American Psychologist. – 1973. – Vol. 28. – P. 107-128.
248. 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.
249. 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.
250. McNitt P. C. Depression and perceived reinforcement: Areconsideration / P. C. McNitt, D. W. Thornton // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 87. – P. 137 - 140
251. 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.
252. 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.
253. 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.
254. 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.
255. Miller W. Depression in humans / W. Miller, M. E. P. Seligman // Journal of Abnormal Psychology. – 1975. – Vol. 84. – P. 228-238.
256. Murray G. A. Exploration in Personality / G. A. Murray. – N.-Y. : Oxford University Press, 1938.
257. Nisbett R. E. Human interference: strategies and shortcomings of social judgment / R. E. Nisbett, L. Ross // Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980. – P. 121.
258. 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.

259. 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.

260. 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.

261. Rizley R. Depression and distortion in the attribution of Causality / R. Rizley // Journal of Abnormal Psychology. – 1978. – Vol. 67(1) . – P.32-48

262. Rotter J. B. The development and applications of social learning theory : selected papers / Julian B. Rotter. – New York, N.Y. : Praeger, 1982. – 367 p.

263. 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.

264. 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.

265. Seligman M. E. P. Helplessness: on depression, development, and death / M. E. P. Seligman. – New York: W. H. Freeman,. Xxxv, 1992. – 250 p.

266. 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		Коефіцієнти	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
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
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
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
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
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
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
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

Таблиця А.2

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
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
Атрибутивний 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)	Функція	
	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. ПІП 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	Однаково байдуже	1 2 3 4 5 6 7 8	Радіють хорошим оцінкам, прагнуть вияснити причини поганих

	поганих оцінок			
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 вмю», «Це не моє», «Завжди», «Ніколи», «Все марно» і т. і. ²	1 2 3 4 5 6 7 8	«Можу», «Хочу», «Знаю», «Вмю», «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	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 вмю» 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		

ПІСЛЯМОВА

У монографії теоретично узагальнено поняття особистісної безпорадності, обґрунтовано її структуру і діагностичні критерії (песимістичний атрибутивний стиль, низька самооцінка, концентрація на переживанні негативних емоційних станів, низька інтернальність та мотивація досягнення), на основі яких виявлено й описано психологічні характеристики когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності студентів. Удосконалено наукові уявлення про вплив безпорадності на провідну діяльність індивіда, зокрема емпірично виявлено зв'язок безпорадності з показниками мотивації та успішності навчальної діяльності студентів. Розроблена авторами програма спостереження за зовнішніми проявами безпорадності дала змогу описати стійкий симптомокомплекс особистісних та поведінкових ознак сформованості безпорадності.

Безперечно, проведене дослідження не вичерпує всіх напрямів вивчення проблеми особистісної безпорадності та її негативного впливу на поведінку і діяльність людини, однак дає змогу привернути увагу дослідників до аналізу причин її формування, ролі у цьому процесі зовнішніх, середовищних і внутрішніх, особистісних чинників і, відповідно, розробки на цій основі форм і методів профілактичної, консультативної, корекційної і тренінгової роботи щодо її подолання.

Просимо висловлювати свої думки, зауваження та побажання щодо можливостей удосконалення й використання матеріалів, представлених у монографії.

Інформація для контактів:

- Факультет психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк, вул. Потапова, 9)
- Малімон Людмила Яківна, кандидат психологічних наук, професор кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, e-mail: ur-l@ukr.net
- Дучимінська Тамара Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, e-mail: toma_f@mail.ru

Наукове видання

МАЛІМОН Людмила Яківна
ДУЧИМІНСЬКА Тамара Іванівна

Психологія особистісної безпорадності студентів

Монографія