

Особенности развития личности, характеризующейся состоянием выученной беспомощности, на разных этапах онтогенеза

Олеся В. Волкова^{a, @, ID}

^a Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, Россия, г. Красноярск

@ ms.olesyavolkova@mail.ru

ID <http://orcid.org/0000-0002-6352-021X>

Поступила в редакцию 03.04.2020. Принята к печати 20.05.2020.

Аннотация: Открытая американскими позитивистами в 1970-х гг. выученная беспомощность может быть рассмотрена с двух позиций: как процесс и как результат. Факт сформированности состояния выученной беспомощности определяется дефицитом развития или выраженным нарушением в одной из сфер личности, которую состояние выученной беспомощности напрямую затрагивает: эмоциональная, мотивационная, волевая и когнитивные сферы личности. Однако возможность выявления выученно беспомощного состояния не является достаточной в плане оказания своевременной, системной психологической помощи. Возможность определить потенциальный риск возникновения и укрепления данного состояния в структуре личности на разных этапах онтогенетического развития (то есть подойти к его изучению с точки зрения процессуальности) – основная задача превентивной диагностики и планомерной профилактики состояния выученной беспомощности. В статье описано исследование особенностей формирования состояния выученной беспомощности на разных этапах онтогенеза (с периода старшего дошкольного до юношеского возраста) с целью выявления ее (беспомощности) маркеров, обнаружение которых создает возможность разработки специальной матрицы уязвимости сфер личности, связанных со структурными компонентами выученной беспомощности. Фрагменты исследования, представленные в материалах статьи, наглядно иллюстрируют логику построения системы психологической помощи, направленной на своевременную (первичную и вторичную) профилактику состояния выученной беспомощности у детей старшего дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, волевая сфера, мотивационная сфера, когнитивная сфера, дошкольники, младшие школьники, подростки, юношество

Для цитирования: Волкова О. В. Особенности развития личности, характеризующейся состоянием выученной беспомощности, на разных этапах онтогенеза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 2. С. 397–408. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-2-397-408>

Введение

Выученная беспомощность как психологический феномен активно изучается в зарубежной психологии с 1970-х гг. (М. Селигман [1–3], Л. Абрамсон и др. [4], Дж. Овермайер [3], К. Петерсон др. [5], Д. Хирото [6]), в отечественной психологии ее изучение ведется в рамках исследований Д. А. Циринг [7], Е. В. Веденеевой [8], Ю. В. Яковлевой [9], Н. В. Солнцевой [10] и др.

В современных исследованиях в качестве специфических особенностей выученной беспомощности выделяют изменение мотивации достижения, эмоциональной, когнитивной и волевой сфер личности. Соответственно, в структуру личностной беспомощности (как устойчивого личностного образования) входят мотивационный, когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты, которые неразрывно связаны между собой. В частности, более низкий уровень развития волевых качеств личности при выученной беспомощности обусловлен тем, что когнитивные особенности, характеризующие личностную беспомощность, затрудняют

постановку целей, поскольку учет последствий оказывается искаженным в связи с пессимистическим атрибутивным стилем, снижением креативности, ригидностью мышления. Экстратенсивная мотивация и экстернальный локус контроля делают человека зависимым от других людей, обстоятельств. Пессимистический прогноз разрушает смысл предпринимаемых действий, что ослабляет силу мотивов, затрудняет процесс принятия решений и влечет за собой отказ от намерения и исполнения действия. В качестве феномена, противопоставляемого выученной и личностной беспомощности, в современных исследованиях описывают самостоятельность, которая представляет собой системное образование, имеющее свои специфические особенности, по структуре схожее с состоянием выученной и личностной беспомощности, однако наполненное иным (полярно) содержанием [7–11]. Обобщенные сравнительные характеристики структурных компонентов беспомощности (как выученной, так и личностной) и самостоятельности представлены в табл. 1.

Табл. 1. Феномены беспомощность / самостоятельность: сравнительные характеристики структурных компонентов (по Ю. В. Яковлевой, 2008 [9])

Tab. 1. Helplessness vs. independence: comparative characteristics of structural components (according to Yu. V. Yakovleva, 2008 [9])

Компонент	Беспомощность	Самостоятельность
Эмоциональный	Замкнутость, равнодушие, неуверенность, эмоциональная неустойчивость, склонность к чувству вины, ранимость, низкий контроль эмоций, обидчивость, тревожность, депрессивность, фрустрированность, астения	Открытость, спонтанность, легкость в общении, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, выраженный контроль эмоций, низкие показатели тревожности (спокойствие), отсутствие фрустрированности
Мотивационный	Экстернальный локус контроля, мотивация избегания неудач, низкая самооценка, низкий уровень притязаний, страх отвержения, экстратенсивная мотивация	Интернальный локус контроля, преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неудач, адекватная или достаточно высокая самооценка, высокий уровень притязаний, преобладание стремления к принятию над страхом отвержения, интратенсивная мотивация
Когнитивный	Низкие показатели дивергентного мышления (низкий уровень креативности, низкая дивергентная продуктивность), ригидность мышления, пессимистический атрибутивный стиль	Высокие показатели дивергентного мышления (высокий уровень креативности, высокая дивергентная продуктивность), гибкость мышления, оптимистический атрибутивный стиль
Волевой	Безынициативность, нерешительность, робость, низкая сформированность организованности и настойчивости, недостаточные выдержка и целеустремленность	Инициативность, решительность, смелость, настойчивость, организованность, выдержка, целеустремленность, ответственность

Выученная беспомощность формируется под влиянием опыта неуспешности, интериоризируемого в большей степени не через факты объективных случаев фиаско в какой-либо жизненной активности, а через систему социального оценивания, общей идеей которого является установка «я знаю, что ты не можешь». В силу высокой значимости фигуры взрослого представителя ближайшего социального окружения ребенок не имеет возможности не учитывать его позицию, а с течением времени присваивает это токсичное восприятие себя, содержащее систему негативных оценок, как собственное мнение о себе и своих потенциалах.

При изучении механизмов формирования выученной беспомощности в онтогенезе необходимо принимать во внимание возрастные психологические особенности ребенка на каждом этапе его развития, начиная с периода старшего дошкольного возраста, во время которого выученная беспомощность может проявлять первые признаки манифестации, до старшего подросткового возраста, характеризующегося интенсивным становлением самостоятельности и воли, противостоящим беспомощности как феномену психологического пространства человека.

Старший дошкольный возраст (с 5 до 7 лет) является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Описывая особенности этого возрастного периода, сложно говорить о становлении волевой, мотивационной, эмоциональной и когнитивной

сфер в полной мере, но именно в этот возрастной период идет закладывание основ к их формированию, что особо значимо в рамках изучения выученной беспомощности, которая структурно представлена всеми перечисленными компонентами психологического развития дошкольника. Особая сензитивность касается эмоциональной сферы дошкольника – травматичный опыт этого и более ранних периодов развития традиционно связывают с негативными последствиями, проявляющимися на следующих этапах развития личности [12–17].

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (с 6–7 до 10–11 лет). Новое положение ребенка в обществе (позиция ученика) характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, тщательно контролируемая деятельность – учебная, он должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушение. Важно и то, что данный возрастной период отличается специфической чертой – стремлением ребенка получать знания, создавать информационную базу для дальнейшего роста и личностного развития. То есть мотивация на сбор информации, поступающей из среды, – естественная потребность ребенка. Однако, будучи фрустрированной внешними факторами, в частности системой (порой алогичных и непредсказуемых) долженствований, потребность в знаниях может быть купирована, что способствует выучиванию беспомощного самоотношения.

На этом этапе развиваются самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей («могу или не могу решить эту задачу?», «чего мне не хватает для ее решения?»), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата), произвольность, самоконтроль [12–23].

Младший подростковый период соотносится с хронологическим возрастом с 10–11 до 14–15 лет. Сформированная в учебной деятельности в средних классах школы способность к рефлексии направляется школьником на самого себя. Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками (группированию), стремление к самостоятельности и независимости, эмансипации от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей. В младшем подростковом возрасте нередко сохраняется склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для более ранних этапов развития: реакция отказа, реакция оппозиции, протеста, реакция имитации, реакция компенсации, реакция гиперкомпенсации. Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности (пик любознательности приходится на 11–12 лет), расширением познавательных интересов. Постепенно перестраиваются процессы мышления – оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим мышлением. Теоретическое дискурсивное (рассуждающее) мышление строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их, переходить в ходе размышления от одного суждения к другому. В связи с развитием самостоятельного мышления, переходом к инициативной познавательной активности усиливаются индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности. Волевой компонент имеет особое значение в развитии младшего подростка: происходит формирование стратегий и способов преодоления трудностей. Часть из них складывается еще в детстве для разрешения несложных ситуаций и становится привычной. В подростковом же возрасте они трансформируются, наполняются новым «взрослым смыслом», приобретают черты самостоятельных, собственно личностных решений при столкновении с новыми требованиями [12–14; 16–20; 24–30].

Ведущей деятельностью в юности (15–18 лет) в соответствии с психологическими периодизациями Д. Б. Эльконина признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на то, что во многих случаях юноши и девушки остаются в позиции обучающихся, учебная деятельность должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Интеллектуальное развитие подразумевает выход на качественно новый уровень, связанный с развитием творческих способностей и предполагающий не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового: речь идет о способности увидеть проблему, поставить и переформулировать вопросы, находить нестандартные решения

[12–14; 24–33]. Помимо чувства взрослости, по мнению Д. Б. Эльконина [34], у старших подростков и юношества существует тенденция к взрослости – стремление быть, казаться и считаться взрослым. Однако стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны окружающих. Оказывается, что никакого места в системе отношений с взрослыми ребенок еще занять не может, и он находит свое место в сообществе ровесников, ведущий тип деятельности в этом возрасте – общение со сверстниками. В этой деятельности формируется основное новообразование данного возраста – самосознание – общественное знание, перенесенное во внутренний план мышления (по А. С. Выготскому) [15]. Направленность на будущее, ощущение расцвета физических и интеллектуальных возможностей, открывающихся горизонтов создают у юношей и девушек оптимистическое самочувствие, повышенный жизненный тонус. Эмоциональная сфера в юности становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию. Развитие волевой и мотивационной сфер приобретает более устойчивый характер. Предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее – центральное психологическое новообразование юношеского возраста [24–33].

Каждый из этапов становления личности – от дошкольного возраста до юношеского периода – характеризуется специфическими особенностями развития мотивационной, волевой, эмоциональной и когнитивной сфер. Если в старшем дошкольном и младшем школьном периодах можно отметить первые специфические особенности этих сфер, то в младшем и старшем подростковом возрасте они приобретают характер устойчивых черт, интенсивно развивающихся и детерминирующих направленность развития самой личности.

Выученная беспомощность проявляется дефицитом в эмоциональной, мотивационной, волевой и когнитивной сферах личности человека. Соответственно механизм формирования выученной беспомощности может быть исследован в процессе онтогенетического развития, с прицелом на поиск дефицитов в развитии в эмоциональной, мотивационной, волевой и когнитивной сферах личности в период старшего дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов как маркеров формирующейся выученной беспомощности.

Методы и материалы

Мы предположили, что существует возможность выявления наиболее чувствительных к возникновению выученной беспомощности личностных сфер в процессе онтогенетического развития, а следовательно, такая возможность позволяет создать основу для формирования системы превентивных и интервенционных психологических мер, направленных на снижение риска возникновения состояния выученной беспомощности и его перехода в устойчивую форму – личностную беспомощность.

В соответствии с поставленными задачами нами была разработана авторская «Технология исследования феномена выученной беспомощности», представленная в полнотекстовой версии исследования в виде монографии и включающая подборку психологического диагностического инструментария, соответствующего особенностям возраста на каждом этапе онтогенеза, входившего в призму наших исследовательских интересов [35]. В ходе апробации Технологии внедрена серия исследовательских проектов в четырех возрастных группах: старший дошкольный, младший школьный, подростковый и юношеский возраст.

С учетом возрастных особенностей каждой группы респондентов был подобран диагностический инструментарий, позволяющий выявить степень уязвимости каждой из сфер личности, имеющих непосредственное отношение к структуре феномена выученной беспомощности: эмоциональная, мотивационная, волевая и когнитивная сферы.

В табл. 2 представлены сводные данные, позволяющие составить представление об обобщенных характеристиках участников и методах исследования, проводимого нами в период 2009–2019 гг.

К сожалению, формат статьи не позволяет осветить все этапы и конкретные результаты по использованным методикам и представить развернутый статистический анализ полученных данных, поэтому в последующих разделах мы обобщим и проинтерпретируем выводы исследования, позволяющие охарактеризовать наиболее чувствительные к возникновению выученной беспомощности личностные сферы на различных этапах онтогенетического развития.

Обсуждение результатов

Исследование феномена выученной беспомощности в группе *старшего дошкольного возраста* позволило сделать выводы о том, что риск возникновения синдрома выученной беспомощности существует у детей, у которых наблюдается высокий уровень тревожности, неуравновешенность, отсутствие инициативы, неуверенность в себе, расстройство эмоциональной сферы. Именно у этих детей – низкий уровень мотивации к обучению в школе, доминирует игровой мотив, а не познавательный. Уровень развития мотивационной сферы не соответствует возрасту.

Анализ уровня развития и содержательные характеристики сфер личности, являющихся ключевыми для выявления симптомов зарождающейся беспомощности, показал, что сниженный уровень развития воли является естественной возрастной нормой, в старшем дошкольном возрасте волевое развитие только набирает ход. Сниженный уровень развития воли не может свидетельствовать в пользу первых манифестаций беспомощности.

Говоря об уровне когнитивного развития старших дошкольников, не имеющих отставания в психическом развитии (а именно эта категория детей участвовала в исследовании), необходимо учитывать, что старший дошкольный возраст относится к дооперациональной стадии когнитивного

развития, основной характеристикой которой является отсутствие пониманий в отношении правил, операций, их логики. По большому счету когнитивное развитие демонстрирует себя через овладение ребенком навыками и не может быть идентифицировано как действительный уровень развития когнитивной сферы [14–15]. Соответственно, оценка уровня развития когнитивной сферы также не попадает в разряд значимых в распознавании первых признаков выученной беспомощности. Более того, отставание в когнитивном развитии (как показывают наши исследования более поздних возрастных периодов) является следствием устойчивого состояния беспомощности.

Мотивационная сфера старшего дошкольника дает значительно больше информации в отношении признаков беспомощности. Если ребенок в старшем дошкольном возрасте остается мотивированным в большей степени на игровую деятельность, а не на учебную, переход к которой является возрастной нормой, то эти показатели можно рассматривать через призму возможности становления беспомощности. Учебная деятельность сопряжена с преодолением трудностей, менее привлекательна в эмоциональном плане, нуждается в приложении волевых усилий (которые находятся в стадии начального становления). Отказ от более трудоемкой деятельности в пользу легкой, знакомой, не подлежащей оцениванию, не предполагающей получение конкретного результата, может давать основание для поиска первых признаков беспомощности.

Личностной сферой, в которой тенденции к манифестации беспомощности могут быть представлены наиболее ярко, является эмоциональная сфера личности старшего дошкольника. Исследования показали, что преобладание таких негативных эмоциональных переживаний, как страх и тревога, зачастую обусловленные специфическим содержанием взаимодействия с представителями взрослой части ближайшего социального окружения (родители, воспитатели), создает условия для отказа от действий и деятельности, делают ребенка неуверенным в себе, в положительном исходе предпринимаемых попыток освоения новых жизненных стратегий, в осуществлении своих интенций, в реализации своих познавательных потребностей, в осуществлении непосредственной детской активности и инициативности. Именно повышенный уровень тревожности, часто сочетающийся с негативным самоотношением и неуверенностью в себе, купирует и тормозит развитие антипода беспомощности – самостоятельности личности ребенка старшего дошкольного возраста.

В соответствии с алгоритмом технологии исследования были организованы диагностические мероприятия, посвященные обнаружению чувствительной сферы в структуре личности *младших школьников*, т. к. каждый из ее элементов может быть наиболее подвержен влиянию негативных факторов в пользу укрепления состояния беспомощности в структуре личности ребенка. Обобщение результатов поиска признаков выученной беспомощности в период младшего школьного возраста позволило прийти к следующим выводам.

Табл. 2. Общие характеристики групп участников и методы исследования выученной беспомощности

Tab. 2. Test group profile and methods of learnt helplessness studies

Возрастная категория	Методы исследования	Количество человек	Пол, мужской / женский, %
Старший дошкольный возраст (5–6 лет)	Воля: «Да и нет» (Н. И. Гуткина); методика «Изучение волевых проявлений» (Г. А. Урунтаева); «Выкладывание узора по образцу» (Н. А. Циркун); методика исследования умения совершать усилия «Лабиринт» (аналог субтеста Векслера); Эмоции: проективный рисуночный тест «Рисунок семьи»; проективный тест «Кактус»; «Домик» (О. А. Орехова); проективный рисуночный тест «Человек» и «Человек под дождем» (Е. В. Романова, Т. И. Сытько); Мотивация: «Лесенка побуждений» (А. И. Божович, И. К. Маркова), адаптированная для старшего дошкольного возраста; методика определения мотивов учения (М. Р. Гинзбург); проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка» (Р. С. Немов); методика «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина); Когнитивное развитие: наблюдение в ходе занятий с педагогом, а также фиксация уровня проявления когнитивных способностей в процессе диагностики; классификация для детей 6–8 лет «Исключи лишнюю картинку, слово»; методика исследования мышления детей 5–7 лет «Времена года»; тест на мышление ребенка «Последовательность событий» (А. Н. Бернштейн)	160	47 / 53
Младший школьный возраст (7–9 лет)	Воля: графический диктант (Д. Б. Эльконин); Корректирующая таблица кольца Ландольта (модификация корректирующей пробы Б. Бурдона); «Тест на определение уровня развития произвольной регуляции деятельности» (И. Б. Дерманова); Эмоции: анкета «Школьная адаптация» (Н. Г. Лусканова) в модификации Е. И. Даниловой; проективный рисуночный тест «Рисунок несуществующего животного» (М. З. Дукаревич); проективный рисуночный тест «Человек» и «Человек под дождем» (Е. В. Романова, Т. И. Сытько); методика «Радости и огорчения» (Н. А. Тихонова); «Тест фрустрационных реакций» (детский вариант) (С. Розенцвейг); Мотивация: методика «Неоконченные предложения» (М. Ж. Ньюттен) в модификации А. Б. Орловой; методика «Составление расписания на неделю» (С. Я. Рубинштейн) в модификации В. Ф. Моргун; анкета «Изучение мотивации младшего школьника (1–4 класс)» (Н. Г. Лусканова); «Методика по определению мотивов учения» (М. Р. Гинзбург); Когнитивное развитие: классификация для детей 6–8 лет «Исключи лишнюю картинку, слово»; методика исследования мышления детей 5–7 лет «Времена года» (Р. С. Немов); тест на мышление ребенка «Последовательность событий» (А. Н. Бернштейн)	278	44 / 56

Возрастная категория	Методы исследования	Количество человек	Пол, мужской / женский, %
Подростковый возраст (10–16 лет)	Воля: тест «Самооценка силы воли» (Н. Н. Обозов); адаптация методики COPE (Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин) на основании оригинальной версии методики К. Карвера, М. Шейер и Дж. Вейтрауба; Уровень субъективного контроля (УСК) (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинда); Эмоции: Торонтская Алекситимическая Шкала (Toronto Alexithymia Scale) (TAS); Шкала личностной и ситуативной тревожности (Ч. Д. Спилбергер, Ю. А. Ханин); Методика диагностики уровня школьной тревожности (Б. Филипс); Диагностический опросник эмоционального интеллекта (Н. Холл); Мотивация: Мотивация к успеху, к избеганию неудач и степень риска (Т. Элерс); Многофакторный Опросник Лидерства (В. М. Bass & В. J. Avolio); тест «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» (И. С. Домбровская); Мотивация успеха и боязнь неудачи (А. А. Реан); Когнитивное развитие: Краткий отборочный тест КОТ, форма А (В. Н. Бузин); Определение типа мышления и уровня креативности (Дж. Брунер)	130	51 / 49
Юношеский возраст – школьники (17–18 лет) Юношеский возраст – студенты (19–22 года)	Воля: методика определения силы воли (Р. С. Немов); тест «Самооценка силы воли» (Н. Н. Обозов); адаптация методики COPE (Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин) на основании оригинальной версии методики К. Карвера, М. Шейер и Дж. Вейтрауба; Преодоление трудных жизненных ситуаций ПТЖС/SVF 120 (В. Янке, Г. Эрдманн, перевод и адаптация Н. Е. Водопьяновой); опросник «Цель-Средство-Результат» (А. А. Каманов); Эмоции: Торонтская Алекситимическая Шкала (Toronto Alexithymia Scale) (TAS); Шкала личностной и ситуативной тревожности (Ч. Д. Спилбергер, Ю. А. Ханин); Шкалы социально-ситуативной тревожности (О. Кондаш); Тест эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин); Мотивация: Шкала прокрастинации для студентов (С. Лэй); Мотивация к успеху, к избеганию неудач и степень риска (Т. Элерс); Когнитивное развитие: Краткий отборочный тест КОТ, форма А (В. Н. Бузин); Определение типа мышления и уровня креативности (Дж. Брунер); Тест на логическое мышление (М. Войнаровский)	116	49 / 51
		151	38 / 62
Всего по детско-юношеской выборке		835	45 / 55

Эмоциональная сфера, выступающая значимым критерием распознавания первых признаков выученной беспомощности в старшем дошкольном возрасте, утрачивает в младшем школьном возрасте свои позиции «мишени» беспомощного состояния. Естественно, доминирование негативных эмоциональных переживаний поддерживает состояние беспомощности в младшем школьном возрасте, однако в авангард выходит мотивационная сфера личности ребенка.

Игра как способ социального научения является эмоционально привлекательной формой деятельности и способа познания окружающего мира вплоть до юношеского возраста, тем не менее в младшем школьном возрасте у детей появляется некое социальное дело, функция, своеобразная «работа» – учебная деятельность, которая в рамках возрастной нормы при благоприятном развертывании процесса развития личности ребенка должна в достаточной мере

смещать с пьедестала игру. И если в самом начале младшего школьного возраста (1 класс) происходит адаптация ребенка к этой новой форме получения информации, освоения новых способов, то к завершению 3 класса школы ребенок должен соотносить учебную деятельность не только как с формой организации части времени своей жизни, но и как с основным способом ее организации, признаком собственного социального статуса. Однако это может произойти исключительно в условиях ее успешности, создания дополнительной позитивной мотивации, формирования интереса к учебе, при наличии поддержки извне и достижении удовлетворяющих ребенка результатов этого нового вида деятельности – учебы. Если же ребенок с нетерпением желает вернуться к прежним игровым формам организации жизни, то это может свидетельствовать о признаках регресса как механизма психологической защиты в ситуациях непреодолимых трудностей. «Не хочу учиться» в младшем школьном возрасте вполне может быть эквивалентно «Не могу учиться».

Как следствие отсутствия мотивации к учению возникают проблемы и трудности в освоении информации, в том числе и учебной, что неотвратимо сказывается на успеваемости (которая, нужно признать, не всегда является мерилем уровня когнитивного развития, а в большей степени свидетельством адаптированности к учебе в школе и уровня мотивации), а в последствии и на недостаточности развития когнитивной сферы.

Исследуя волевое развитие личности младшего школьника, мы пришли к выводу, что уровень его развития в силу возрастных особенностей еще недостаточен, чтобы свидетельствовать в отношении признаков беспомощности. Однако, являясь тесно связанным с мотивацией, воля при ее низком уровне также теряет свои позиции.

Исследование дефицитарных сторон в развитии личности ребенка, связанных со структурными компонентами выученной беспомощности с целью обнаружения признаков ее становления, было проведено на выборках детей *подросткового возраста*. Направления, методы и методики исследования, как и в группах старшего дошкольного и младшего школьного возраста, были определены в соответствии с алгоритмом исследования генеза выученной беспомощности [35], что позволило обосновать следующие выводы.

К подростковому периоду ребенок, имеющий в структуре личности выраженные черты беспомощности, имеет все более устойчивые дефициты в тех сферах, которые на более ранних периодах манифестировали признаками выученной беспомощности.

Если в младшем подростковом возрасте выученно беспомощный ребенок демонстрировал недостаточно сформировавшуюся мотивацию, ориентированную на учебную деятельность, то в период подросткового возраста она (мотивация) обретает новые патологические особенности, основанные на опыте неуспеха, она становится ориентированной в большей степени на избегание неудач, нежели на достижение успеха.

Свойственная с дошкольного возраста психологически беспомощному ребенку повышенная тревожность к подростковому возрасту обретает черты устойчивого личностного образования и уже мало отвечает реальной жизненной ситуации, которая ситуативно вполне может вызывать состояние тревоги в силу негативных психологических факторов. Однако тревога подростка приобретает личностный генерализованный характер.

Являясь периодом становления интересов, подростковый возраст в норме должен стать периодом выбора потенциально возможного профессионального пути, направления собственной самореализации в деятельности. Подросток, демонстрирующий достаточный уровень самостоятельности, как правило, имеет представления и перспективный план по освоению навыков будущей профессии. И круг его интересов чаще всего формируется в связи с этим перспективным планом. Отсутствие ярко выраженных профессионально ориентированных интересов и низкий уровень готовности к выбору профессии зачастую связаны с невозможностью, неспособностью к принятию самостоятельного решения, с низким уровнем мотивации на освоение определенных отраслей знаний и навыков, что неизменно влияет на уровень когнитивного развития. Уже в этот период когнитивная сфера попадает под разрушительное воздействие выученной беспомощности, блокируя познавательные возможности подростка.

Из всех компонентов выученной беспомощности в подростковый период волевое развитие личности является наибольшим свидетельством в пользу закрепляющейся самостоятельности или беспомощности. Именно в этот период приобретают устойчивость и четкое очертание волевые качества личности, оттачивается упорство в преодолении трудностей, совершенствуется умение планировать деятельность по направлению к достижению цели. Воля и свобода ее изъятия – вот то, что делает подростковый возраст переходным в пору взрослости. Беспомощность же подростка проявляет себя даже не столько в отказе от преодоления трудностей на жизненном пути, она ориентирует волевою и мотивационную сферы лишь на встречи с неудачами и обстоятельствами непреодолимой силы.

Даже при условии объективных способностей и возможностей подростка справиться с посильной задачей подросток, характеризующийся выученной беспомощностью, он демонстрирует высокий уровень личностной тревожности, мотивирован на встречу лишь с непреодолимыми ситуациями, которые, по его мнению, однозначно приведут его к фиаско, не берется за когнитивные задачи, даже соответствующие его уровню развития, не прилагает волевых усилий и упорства в преодолении трудностей.

В период *юношеского возраста* становление выученной беспомощности обнаружило себя следующими признаками. Аналогично ранее представленным в данном разделе возрастным периодам период юности, близкий по своим характеристикам к подростковому возрасту, был изучен

с точки зрения степени выраженности основных компонентов выученной беспомощности с целью обнаружения закономерностей ее генеза.

Важно отметить, что современные исследования свидетельствуют в пользу того факта, что периоды подросткового и юношеского возраста в отношении друг друга имеют размытую временную границу, маркированную острым или латентным проживанием возрастного кризиса. Кроме того, последние исследования из области нейропсихологии утверждают о большей продолжительности периода подросткового возраста, который по некоторым исследованиям длится вплоть до 24 лет. Однако в нашем исследовании мы опираемся на возрастную периодизацию Д. Б. Эльконина [34], а также определяем признаком начинающейся юности переход от школьного обучения к среднему или высшему профессиональному.

Юноши и девушки, характеризующиеся состоянием выученной беспомощности, имеют следующие личностные особенности. По сравнению с высокотревожными подростками, переживающими гормональную «бурю», представители юношеского возраста в большей степени испытывают негативные эмоциональные переживания относительно перспектив собственного будущего, успешности в образовательной, трудовой деятельности и социальной самореализации. Однако содержательная часть тревожности юношей и девушек, как и у подростков, связана в том числе с неадекватной заниженной самооценкой, характерной для состояния беспомощности, с затруднениями в коммуникации, неуверенностью в себе, боязливостью, наличием псевдокомпенсирующих механизмов, избегающими копинг-стратегиями, минимальной самореализацией.

Диагностика волевого развития личности юношей и девушек была направлена на определение силы воли, выявление признаков твердой / сильной воли и невыраженной / слабой воли. Данные исследования иллюстрируют наличие высокой доли представленности юношей и девушек двух полярных характеристик воли – сильная (38 %) и слабо-выраженная (42 %) воля.

Содержательный аспект мотивации юношей и девушек представлен яркой выраженностью мотивации к учению (49 % – высокий уровень мотивации к учению, 41 % – средний уровень мотивации к учению с тенденцией к высокой), что характерно для будущих выпускников средней школы, заинтересованных в успешном прохождении итоговой государственной аттестации. Однако 10 % участников исследования показали сниженную познавательную мотивацию, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учебе. Тем не менее при доминирующей ориентированности мотивации на учебную деятельность результаты диагностики свидетельствуют о высокой доле юношей и девушек, имеющих мотивацию на неудачу (33 %) и тенденцию к мотивации на неудачу (18 %). При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания,

наказания, неудачи. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Диагностика когнитивной сферы позволила оценить логическое мышление участников исследования, уровень сформированности абстрактных связей и уровень развития когнитивной сферы в целом. Учитывая факт обучения представителей исследуемой группы в старшей параллели средней школы, а соответственно, владения достаточным уровнем знаний для подготовки и поступления в высшую школу исследуемой категории учащихся, 52 % из них продемонстрировали низкий уровень когнитивного развития. В состоянии выученной беспомощности, сочетающей в себе повышенный уровень тревожности, неуверенность в собственных силах, мотивацию на избегание неудач, невысокий уровень развития воли, продемонстрировать реально существующий уровень когнитивного развития становится затруднительно.

Таким образом, подводя итоги исследования структурных компонентов выученной беспомощности в группе представителей юношеского возраста, важно отметить, что показатели низкого уровня когнитивного развития как бы надстраиваются над уже устойчивой системой беспомощности, состоящей из существующей личностной тревожности, берущей начало из старшего дошкольного возраста, искаженной мотивацией, приобретенной в младшем школьном возрасте, низко развитой волей подросткового периода.

С целью разработки матрицы выявления «мишеней» психологической интервенции, направленной на снижение риска возникновения и поддержания состояния выученной беспомощности, нами была проанализирована система иерархической значимости структурных компонентов выученной беспомощности на разных этапах ее становления в отношении периодов онтогенетического развития, затронутых в данном исследовании. В качестве обобщенных результатов в табл. 3 представлен своеобразный рейтинг компонентов выученной беспомощности, среди которых каждый играет свою роль в генезе выученной беспомощности, а значит, может быть маркером ее формирования, а также стать целью коррекционных и превентивных мер.

Заключение

В качестве прикладной значимости полученных нами в ходе теоретико-практического анализа результатов исследования мы видим построение и внедрение в процесс психолого-педагогического сопровождения детей разных возрастных групп особую систему психологической помощи, включающей в себя такие формы интервенции, как психологическая профилактика, психологическая коррекция и психотерапия. Основным принципом построения предлагаемой нами системы помощи заключается в учете уязвимости, сенсительности определенных сфер личности на разных этапах онтогенетического развития ребенка к возникновению состояния

Табл. 3. Рейтинг уязвимости сфер личности, связанных с компонентами выученной беспомощности, на разных этапах онтогенетического развития**Tab. 3. Rating of personality spheres vulnerability connected with components of learned helplessness at different stages of ontogenesis**

Компонент выученной беспомощности	Старший дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Подростковый возраст	Юношество
Эмоции	1 – повышенный уровень тревожности	2	2	4
Мотивация	2	1 – низкий уровень учебной мотивации	3	3
Воля	4	3	1 – низкий уровень развития воли	2
Когнитивная сфера	3	4	4	1 – низкий уровень когнитивного развития

выученной беспомощности и переходу его на более ригидный, стагнационный уровень – личностная беспомощность.

В частности, психологическая профилактика позволяет создать особые условия взросления ребенка, способствующие формированию самостоятельности в противовес заучивания беспомощного состояния.

Психологическая коррекция выстраивается с целью ликвидации последствий признаков разного уровня и содержания уже манифестирующего состояния выученной беспомощности и создания механизмов, препятствующих переходу состояния выученной беспомощности в статус личностного образования.

Психотерапия в данном случае понимается как комплекс целенаправленных мер по внесению кардинальных

системных изменений на уровне личностных образований, обучение самостоятельности, поддержка сепарации, наполнение новым содержанием взаимоотношений с ближайшим социальным окружением.

Однако важно учитывать, что система психологической помощи, адресованная только ребенку, демонстрирующему признаки выученно беспомощного состояния, вряд ли может быть в высшей степени эффективной без включения в процесс психолого-педагогического сопровождения значимых представителей ближайшего социального окружения (родители, близкие родственники, педагоги, психологи), создающих условия для выученной беспомощности или, наоборот, препятствующих ее возникновению и поддержанию.

Литература

1. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006. 368 с.
2. Seligman M. E. P. What You Can Change & What You Can't. N. Y.: Knopf, 1993. 359 p.
3. Overmier J. B., Seligman M. E. P. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding // Journal of Comparative and Physiological Psychology. 1967. Vol. 63. № 1. P. 28–33. DOI: 10.1037/h0024166
4. Abramson L. Y., Metalsky G. I., Alloy L. B. Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression // Psychological Review. 1989. Vol. 96. № 2. P. 358–372. DOI: 10.1037/0033-295X.96.2.358
5. Peterson C., Maier S. F., Seligman M. E. P. Learned helplessness: a theory for the age of personal control. N. Y.: Oxford University Press, 1993. 359 p.
6. Hiroto D. Locus of control and learned helplessness // Journal of Experimental Psychology. 1974. Vol. 102. № 2. P. 187–193.
7. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Академия, 2010. 410 с.
8. Веденеева Е. В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 322. С. 186–189.
9. Яковлева Ю. В. Феномен самостоятельности (на материале юношеского возраста) // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 5. С. 161–165.
10. Солнцева Н. В. Феномен выученной беспомощности: причины формирования и пути преодоления // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: мат-лы I Всерос. науч.-практ. (заочная) конф. (Санкт-Петербург, 15–17 января 2011 г.) СПб.: НИИРПП, 2011. С. 174–181.

11. Забелина Е. В. Коммуникативная активность и беспомощность подростков: результаты формирующего эксперимента // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 5. С. 170–173.
12. Щедрин А. Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты. Новосибирск: Наука, 1989. 135 с.
13. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: МПСИ; Флинта, 1999. 672 с.
14. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология. М.: Книга по требованию, 2013. 432 с.
15. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2016. 359 с.
16. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. 184 с.
17. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М.: Сфера, 2001. 464 с.
18. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития; 5-е изд. СПб.: Питер, 2003. 976 с.
19. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Академия, 1999. 672 с.
20. Гарбузов В. И. От младенчества до отрочества. Л.: Интерполиграфцентр, 1991. 188 с.
21. Саенко А. В., Гончарова Е. В. Детско-родительские отношения как фактор неуспеваемости первоклассника // Материалы секционных заседаний 56-й студенческой науч.-практ. конф. ТОГУ. (Хабаровск, 15 июня 2016 г.) Хабаровск: ТОГУ, 2016. Т. 2. С. 277–281.
22. Резванцева М. О., Буланова О. Б. Детско-родительские отношения у младших школьников с инфантильными чертами поведения // Современная прикладная психология: теория и практика: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. «XII Левитовские чтения». (Москва, 19–20 апреля 2017 г.) М.: МГОУ, 2017. Т. 2. С. 96–100.
23. Туктарова Р. Р. Влияние детско-родительских отношений на самооценку детей младшего школьного возраста // Ресурсы региона: культурно-историческое развитие в контексте науки и образования: мат.-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Славянск-на-Кубани, 12–16 сентября 2014 г.) Славянск-на-Кубани: Филиал КубГУ в г. Славянске-на-Кубани, 2014. С. 296–299.
24. Андреева А. Д., Вохмянина Т. В., Воронова А. А., Гуткина Н. И., Данилова Е. Е., Екимова В. И., Зацепин В. В., Лубовский Д. В., Николаева А. Б., Пахальян В. Э., Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М.: Академия, 1995. 170 с.
25. Шумнов С. А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. М.: Изд. института психотерапии, 2000. 108 с.
26. Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М.: Академия, 2002. 416 с.
27. Лихтарников А. А. Беспомощность подростков и психологическое консультирование // Наш проблемный подросток: понять и договориться / ред. А. А. Ретуш. СПб.: Союз, 2001. С. 49–73.
28. Коган Б. М., Яшин А. А. Влияние детско-родительских отношений на уровень когнитивной ригидности подростков // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 1. С. 45–53.
29. Сердюковская Г. Н., Арнольди И. А. Здоровье подростка. М.: Знание, 1967. 48 с.
30. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research // Developmental Psychology. 1982. № 18. P. 341–358.
31. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2001. 304 с.
32. Волкова О. В. Компоненты и механизмы формирования выученной беспомощности у детей с ослабленным здоровьем: онтогенетический подход // Сибирское медицинское обозрение. 2014. № 4. С. 86–91.
33. Кравцова Н. А. Самооценка и «я» функции личности подростков, страдающих психосоматическими расстройствами // Проблемы здоровья личности в теоретической и прикладной психологии: мат.-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Владивосток, 15–19 сентября 2011 г.) Владивосток: МГУ им. адм. Г. И. Невельского, 2011. С. 139–146.
34. Эльконин Д. Б. Природа детства и его периодизация // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 27–29.
35. Волкова О. В. Выученная беспомощность: технология исследования генеза. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2018. 280 с.

Development of Personality with Learned Helplessness at Different Stages of Ontogenesis

Olesya V. Volkova^{a, @, ID}

^a Prof. V. F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, Russia, Krasnoyarsk

@ ms.olesyavolkova@mail.ru

ID <http://orcid.org/0000-0002-6352-021X>

Received 03.04.2020. Accepted 20.05.2020.

Abstract: Learned helplessness was discovered by American positivists in the 1970s. There are two approaches to learned helplessness: as a phenomenon (state) and as a process. Learned helplessness develops as a result of development deficiency or a severe impairment of one of the spheres of personality, e.g. emotions, motivation, will, or cognition. However, the ability to detect learned helplessness is not sufficient to provide timely and systemic psychological assistance. To determine the potential risk of development and aggravation of this state at different stages of ontogenetic development, i.e. as a process, is the main task of preventive diagnosis and systematic prevention of the state of learned helplessness. The research featured peculiarities of learned helplessness development at different stages of ontogenesis – from senior pre-school to adolescence. The research objective was to identify the markers of learned helplessness. Early detection made it possible to develop a special matrix of personality spheres vulnerability related to structural components of learned helplessness. The article illustrates the system of psychological assistance aimed at urgent (primary and secondary) prevention of the state of learned helplessness in children from senior pre-school age to adolescence.

Keywords: emotional sphere, will sphere, motivational sphere, cognitive sphere, pre-school age, primary school age, adolescents, youth

For citation: Volkova O. V. Development of Personality with Learned Helplessness at Different Stages of Ontogenesis. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, 22(2): 397–408. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-2-397-408>

References

1. Seligman M. *New positive psychology: Scientific view for luck and sense life*. Moscow: Sofia, 2006, 368. (In Russ.)
2. Seligman M. E. P. *What You Can Change & What You Can't*. N. Y.: Knopf, 1993, 359.
3. Overmier J. B., Seligman M. E. P. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 1967, 63(1): 28–33. DOI: 10.1037/h0024166
4. Abramson L. Y., Metalsky G. I., Alloy L. B. Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 1989, 96(2): 358–372. DOI: 10.1037/0033-295X.96.2.358
5. Peterson C., Maier S. F., Seligman M. E. P. *Learned helplessness: a theory for the age of personal control*. N. Y.: Oxford University Press, 1993, 359.
6. Hiroto D. Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 1974, 102(2): 187–193.
7. Tsiring D. A. *Psychology of personality helplessness: a study of the levels of subjectivity*. Moscow: Akademiia, 2010, 410. (In Russ.)
8. Vedeneva E. V. Interrelation of a motivational component of personal helplessness and leading activity on different age stages. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2009, (322): 186–189. (In Russ.)
9. Yakovleva Yu. V. Independence phenomenon (on material of youthful age). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2008, 14(5): 161–165. (In Russ.)
10. Solntseva N. V. The phenomenon of learned helplessness: reasons and ways to overcome. *An integrative approach to human psychology and social interaction of people: Proc. I All-Russian Sci.-Prac. (correspondence) Conf.*, St. Petersburg, January 15–17, 2011. St. Petersburg: NIIRRR, 2011, 174–180. (In Russ.)
11. Zabelina E. V. Communicative activity and helplessness in adolescents: results of a formative experiment. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Iuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2008, 14(5): 170–173. (In Russ.)
12. Shchedrina A. G. *Ontogenesis and the theory of health: methodological aspects*. Novosibirsk: Nauka, 1989, 135. (In Russ.)
13. Feldshtein D. I. *The psychology of growing up: structurally content characteristics of the personality development process: selected works*. Moscow: MPSI; Flinta, 1999, 672. (In Russ.)

14. Vygotskii L. S. *Collected works. Vol. 4. Child psychology*. Moscow: Kniga po trebovaniuu, 2013, 432. (In Russ.)
15. Vygotskii L. S. *The history of the development of higher mental functions*. Moscow: Iurait, 2016, 359. (In Russ.)
16. Polivanova K. N. *Psychology of age crises*. Moscow: Akademiia, 2000, 184. (In Russ.)
17. Kulagina I. Iu., Koliutskii V. N. *Age psychology: the complete life cycle of human development*. Moscow: Sfera, 2001. 464. (In Russ.)
18. Shaffer D. *Children and adolescents: developmental psychology*, 5th ed. St. Petersburg: Piter, 2003, 976. (In Russ.)
19. Abramova G. S. *Age psychology*. Moscow: Akademiia, 1999, 672. (In Russ.)
20. Garbuzov V. I. *From infancy to adolescence*. Leningrad: Interpoligrastsentr, 1991, 188. (In Russ.)
21. Saenko A. V., Goncharova E. V. Parent-child relations as a factor of poor performance of a first grader. *Proc. of breakout sessions of the 56th Student Sci.-Prac. Conf. Pacific National University TOGU*, Khabarovsk, June 15, 2016. Khabarovsk: TOGU, 2016, vol. 2, 277–281. (In Russ.)
22. Rezvantseva M. O., Bulanova O. B. Parent-child relationships for children with infantile features of behavior. *Contemporary applied psychology: theory and practice*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf. "XII Levitical Readings", Moscow, April 19–20, 2017. Moscow: MGOU, 2017, vol. 2, 96–100. (In Russ.)
23. Tuktarova R. R. Influence of parent-child relations on the self-esteem of primary school children. *Regional resources: cultural and historical development in the context of science and education*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Slavyansk-on-Kuban, September 12–16, 2014. Slavyansk-on-Kuban: Filial KubGU v g. Slavyanske-na-Kubani, 2014, 296–299. (In Russ.)
24. Andreeva A. D., Vokhmianina T. V., Voronova A. A., Gutkina N. I., Danilova E. E., Ekimova V. I., Zatsepin V. V., Lubovsky D. V., Nikolaeva A. B., Pakhalyan V. E., Prikhodzhan A. M., Tolstykh N. N. *Guide of a practical psychologist: mental health of children and adolescents in the context of psychological service*. Moscow: Akademiia, 1995, 170. (In Russ.)
25. Shumnov S. A. *Psychotherapy and psychocorrection of children and adolescents*. Moscow: Izd. instituta psikhoterapii, 2000, 108. (In Russ.)
26. Burmenskaia G. V., Zakharova E. I., Karabanova O. A., Liders A. G. *Age-psychological approach in counseling children and adolescents*. Moscow: Akademiia, 2002, 416. (In Russ.)
27. Likhtarnikov A. L. The helplessness of adolescents and psychological counseling. *Our difficult teenager: understand and agree*, ed. Regush L. A. St. Petersburg: Soiuz, 2001, 49–73. (In Russ.)
28. Kogan B. M., Yashin A. A. The influence of relationship between children and parents on the teenagers' level of cognitive rigidity. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2017, (1): 45–53. (In Russ.)
29. Serdiukovskaia G. N., Arnoldi I. A. *Adolescent health*. Moscow: Znanie, 1967, 48. (In Russ.)
30. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 1982, (18): 341–358.
31. Vygotskii L. S. *Lectures on pedology*. Izhevsk: Udmurtskii un-t, 2001, 304. (In Russ.)
32. Volkova O. V. Components and mechanisms of forming the learned helplessness in children with weak health: ontogenetic approach. *Siberian Medical Review*, 2014, (4): 86–91. (In Russ.)
33. Kravtsova N. A. Self-esteem and "I" personality functions of adolescents suffering from psychosomatic disorders. *Problems of personal health in theoretical and applied psychology*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Vladivostok, September 15–19, 2011. Vladivostok: MGU im. adm. G. I. Nevelskogo, 2011, 139–146. (In Russ.)
34. Elkonin D. B. *Selected psychological works*. Moscow: Pedagogika, 1989, 27–29. (In Russ.)
35. Volkova O. V. *The learned helplessness: technology of genesis research*. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, 2018, 280. (In Russ.)