

УДК 159.9.07

Е. А. Фролов

Выученная беспомощность и пути ее преодоления у младших школьников: на примере консультативного случая

Аннотация:

Статья посвящена феноменологии выученной беспомощности и проблемам ее преодоления. Рассматриваются основные точки зрения на определение и феноменологию выученной беспомощности. Феномен рассматривается автором с позиций культурно-исторической психологии. Приводится характеристика подопечных с выученной беспомощностью, на основе которой описывается подход к изучению и преодолению феноменологии беспомощности у младших школьников в учебной деятельности. Изучаются условия оформления и основные феноменологические моменты выученной беспомощности у младших школьников, проводится анализ ее функциональных и структурных элементов. Автор приводит результаты пилотажного исследования феноменологии и условий преодоления выученной беспомощности.

Ключевые слова: выученная беспомощность, феноменология выученной беспомощности, генезис выученной беспомощности, преодоление выученной беспомощности.

Об авторе: Фролов Евгений Александрович, ассистент кафедры клинической психологии Государственного Университета «Дубна»; эл. почта: fvevgeny@gmail.com

Научный руководитель: Хозиев Вадим Борисович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической психологии Государственного университета «Дубна»; эл. почта: v_hoziev@mail.ru

В современной психологии существует несколько оригинальных подходов к пониманию феномена выученной беспомощности (далее – ВБ). Классическая объяснительная модель ВБ изложена в работах М. Селигмана [26]. Сторонники этой модели – М. Селигман, С. Майер, Л. Абрамсон и др. – понимают ВБ как реакцию отказа

от выполнения действия, берущую начало в убеждении, что никакие действия субъекта не имеют силы в подобной ситуации (пессимистический стиль атрибуции) [26]. Вторая точка зрения представлена в работах советских психофизиологов В. В. Аршавского и В. С. Ротенберга, согласно которым за беспомощностью стоит нарушение поисковой активности животного, выраженное в прекращении или свертывании поиска в ситуации, где он необходим [14]. Третью точку зрения представляет ряд подходов с эклектичной позицией, в которой объяснение ВБ дается через синтез различных концепций: теорию поля К. Левина и концепцию поисковой активности, концепцию М. Селигмана и теорию интегративной индивидуальности Мерлина, теорию деятельности С. Л. Рубинштейна и концепцию жизнестойкости [9; 10; 18].

Обзор подходов к объяснению ВБ показывает, что в них практически не изучается генез ВБ. Из-за игнорирования становления различных вариантов беспомощности классические модели ВБ отличаются друг от друга и в представлениях о структуре феномена: в одних случаях беспомощность определяется как *поведение*, характеризующееся пессимистическим стилем атрибуции, в других – как *совокупность нарушений*, в-третьих – как преходящее, нестабильное *состояние* [22; 21; 12]. В критике классических исследований ВБ часто встречаются замечания о чрезмерной обширности имеющихся определений [23; 32].

Несоразмерность общепринятых определений ВБ (где дефиниенс шире дефиниендума по объему) приводит к полисемии, из-за которой под определение ВБ попадают депрессивные или тревожные эпизоды, апатия, снижение мотивации, уходы от нежелательной деятельности и другие клинические феномены. Наиболее наглядным примером последствий такого подхода является фактическое отождествление депрессии и ВБ в поздних исследованиях М. Селигмана [30; 28]. Очевидно, что решение этой проблемы возможно лишь в том случае, если в определении ВБ будут представлены конкретные описания структуры (влияний ВБ на деятельность подопечного), функционирования (способ развертывания, варианты проявления) и генезиса (условия, причины и стадии развития) беспомощности.

В классических исследованиях генезис ВБ представлен в виде простой цепи причин и следствий: неподконтрольные события приводят к формированию пессимистичного стиля атрибуции, который проявляется в поведении в виде беспомощности. В отечественных исследованиях дополняют эту простую схему, указывая на «средовую» природу феномена ВБ. Выделяются различные «средовые» факторы,

обуславливающие развитие феномена: дисгармоничные стили воспитания (попустительский, авторитарный и гиперопекающий), психотравмирующие события, проблемы в отношениях со сверстниками и учителями [19]. В процессе становления ВБ, по мнению авторов этих концепций, также действуют такие факторы как: генетическая предрасположенность, личностные особенности подопечных, нарушения когнитивной, мотивационной и других сфер психики [19; 21]. Таким образом, исследования генезиса ВБ ограничиваются указанием на факторы, способствующих в той или иной степени становлению феномена на разных ступенях развития человека.

Современные школьные психологи и педагоги знают множество детей, скрывающихся за ВБ от образовательного процесса, не понимая и не принимая требований учителей и родителей. В предыстории таких школьников обычно не находится опыта планомерной и последовательной подготовки к школе. В результате уже в учебной деятельности у них мы наблюдаем имитацию учебного процесса: феномены замирания, свёртывания активности, порой проявляющейся в виде «псевдоглухоты» и игнорирования просьб взрослых и др. Ребенок как бы уходит от выполнения учебных задач, отказывается принимать помощь и подсказки, использовать самые простые средства, призванные улучшить и упростить решение учебной задачи.

В социальной ситуации развития таких подопечных обычно формируется рентная установка по отношению к учебной деятельности: учитель или родитель не ставит двойки и не спрашивает их на уроках, поскольку отрицательная оценка или ситуация неуспеха приводит к еще большему снижению активности, работоспособности, увеличению отвлекаемости и негативным эмоциям. В нашей статье мы попытаемся на примере одного консультативного случая проследить условия возникновения и развития ВБ, обозначить формы и методы совместной деятельности, позволяющие преодолеть беспомощность у младшего школьника.

В основе нашего подхода к изучению и преодолению ВБ лежит культурно-историческая концепция Л. С. Выготского [3; 4], метод планомерного поэтапного формирования П. Я. Гальперина [5; 6; 7; 8], а также консультативный метод [3; 15; 16; 17]. Для исследования генезиса ВБ проводилось обследование подопечного, результаты которого позволили восстановить и описать его историю развития и социальную ситуацию. Обследование включало в себя методику «Линии жизни» (Life-line – Шарко Ж.-М., Кроник А. А., Хозиев В. Б.), клиническую беседу с родителями, отчеты родителей о поведении подопечных в домашних условиях, а также в условиях совместной учебной и

внеучебной деятельности. Информация о реальной деятельности подопечного, а также условиях ее протекания стала основным материалом, из которого в процессе качественного анализа протоколов занятий выделялись наиболее характерные симптомы ВБ.

Выявленные в ходе анализа занятий проявления оказались основным источником информации о деятельности беспомощного подопечного. Кроме того, они же указали на правильность подбора смыслового и мотивационного контекста, адекватность средств намеченным «мишеням» работы. Для наглядной демонстрации зависимости проявления ВБ от контекста деятельности был проведен количественный анализ результатов занятий. Каждая поставленная перед подопечным учебная задача потенциально могла быть либо выполнена, либо отвергнута им, что оценивалось как отсутствие или проявление ВБ соответственно.

Если учебная задача была отвергнута (и мы наблюдали симптоматику ВБ), то в протоколе такое действие подопечного обозначалось как единичное проявление беспомощности. Если учебная задача была принята и решена подопечным без уходов и отказов (или иных проявлений ВБ), то это действие обозначалось как успешное выполнение задания. Затем для каждого занятия производился подсчет всех успешных и неуспешных действий подопечного и рассчитывалась вероятность успешного выполнения учебной задачи в условиях конкретного занятия.

Ниже будут представлены результаты психологического сопровождения младшего школьника (В., 9 лет) с ВБ в учебной деятельности. Родители подопечного обратились к психологу с запросом на проведение развивающих занятий с целью преодоления трудностей в учебной деятельности и формирования внимания. В школе В. отвлекался на уроках и отвлекал одноклассников, пытался разными способами избежать активного участия в выполнении учебных задач, со второго класса не выполнял домашних заданий и просил помощи даже при решении простых задач, которые ранее мог решать самостоятельно.

Поскольку в младшем школьном возрасте игровая деятельность еще остается актуальной и значимой для ребенка, мотивационно игровые задачи принимаются подопечным проще, а игра составляет зону актуального развития, было решено выстраивать занятия с В. вокруг игрового сюжета с постепенным включением в него учебных задач различной сложности. Общий план занятий предполагал обеспечение

плавного перехода мотивационной стороны учебной деятельности от игровых мотивов к познавательной мотивации.

Ниже представлен анализ 20 наиболее показательных занятий, проходивших друг за другом на протяжении 2-х месяцев. Первые 7 занятий проходили в контексте игровой деятельности. Подопечному предлагались разного рода игры, загадки, головоломки, в которые были вплетены операционально недоступные В. задачи из школьной программы. К 8-му занятию появилось общее для всех заданий содержательное и смысловое звено: полицейская тематика, мотивационно значимая для подопечного, ведь отец В. (выступавший для школьника авторитетом) работал в полиции.

Дальнейшие занятия преподносились подопечному как уроки в «полицейской академии», предполагающей включение школьных и других сложных для подопечного учебных задач в общую тематику изучения профессиональной деятельности полицейского. Для успешного развертывания нового и более сложного смыслового контекста на некоторые занятия был введен еще один психолог, который должен был «отыгрывать» роль инструктора полицейской школы, предлагая подопечному новые задания и проверяя их исполнение в конце занятия.

Количественные показатели проявления ВБ на занятиях с В. представлены на графике ниже.

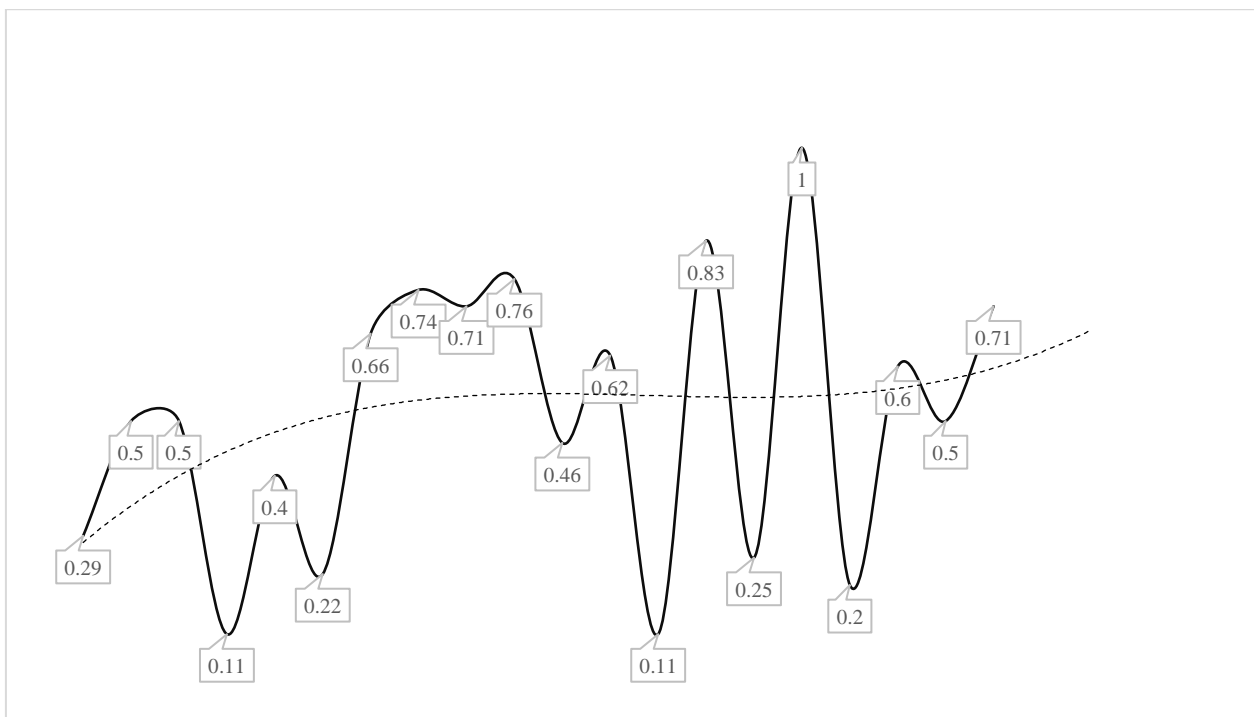


Рис. 1. Динамика успешного выполнения учебной задачи в ходе 20-ти занятий

Заметно, что интенсивность проявлений ВБ у В. имеет наибольшее значение на занятиях №4, №6, №13, №15, №17. При этом до 7-го занятия проявления беспомощности (неуспешные действия) преобладали при решении учебных задач на большинстве занятий. После 8-й встречи мы наблюдаем падение проявлений ВБ, что указывает на изменения отношения В. к учебным задачам, предлагаемым на занятии. Отметим, что сложность и характер учебных задач почти не менялись, однако изменился смысловой контекст их выполнения.

После 12-го занятия чередуются резкие спады и подъёмы успешности выполнения задач, а значит, увеличения и снижения проявлений ВБ. Если на 11-м занятии спад успешности вызван предшествующей ссорой с учителем и общим снижением настроения подопечного, то на занятиях №13, №15 и №17 спады активности вызваны изменением структурных элементов самих занятий с психологом: на них не приходил второй психолог, отыгрывающий «полковника полиции», а учебные задачи передавались не лично В. в руки, а через письмо. Вместе с тем на занятиях №10, №12, №14, №16, №18, №20 второй психолог присутствовал, – приходил, чтобы дать и забрать задание, но большую часть времени проводил вне комнаты, где проходило занятие, – что полностью завершало смысловой контекст.

В процессе анализа протоколов занятий мы обнаружили, что важнейшим условием, позволяющим устранить влияние ВБ на подопечного, стало использование негативно означенных учебных задач в новом непедagogическом контексте, в ином смысловом и мотивационном контексте их выполнения. В психологическом консультировании младшего школьника с ВБ новый контекст выполнения задания должен переоформляться в новый смысл деятельности. В нашем случае учебная деятельность в представлении подопечного начинала осуществляться не ради формального удовлетворения требований взрослого, но ради новой смысловой системы, связанной с жизненными интересами подопечного.

Однако включение учебных задач в новый смысловой контекст не всегда может происходить открыто. При работе с ВБ становится ясно, что для предотвращения отказов от выполнения заданий необходима «маскировка» школьных заданий и всех моментов учебной деятельности, которые подопечный связывает со школьным или старым, дидактическим контекстом.

К примеру, подопечный В. на занятиях крайне негативно относился к арифметическим операциям, в частности, к таблице умножения, не ориентируясь в ней и

отвергая попытки взрослых сориентировать себя. Выражалась такая дезориентировка в реализации подопечным особого способа решения задач на умножение методом неразумного нерелексивного перебора всех возможных чисел с надеждой «попадания» выбранного числа в точку (занятие 4). Для формирования ориентировки в этом действии на занятиях вводилась задача по сравнению, поиску отличий и количественному подсчету площади разных участков суши на 2-х спутниковых снимках одной и той же местности. Мотивировалась эта задача необходимостью оказать помощь «полицейским», которые ловят опасных преступников, незаконно вырубаящих лес: измерение подопечным площади вырубки лесного массива помогало «полицейским» оценить ущерб и обнаружить важные улики.

Для количественного подсчета отличий вводилась схема ориентировочной основы действия (ООД), содержащая алгоритм подсчета площади, после чего эта схема применялась на материале аналогичных задач, варьируемых таким образом, чтобы при умножении длины на ширину разных объектов получались результаты из таблицы умножения. Применяя схему ООД и записывая полученные значения в специальную таблицу, подопечный упрощал себе дальнейшие подсчеты за счет ориентировки на заранее записанные в таблицу и уже запомнившиеся результаты (занятия №9-12).

Таким образом, одним из самых сложных для подопечного операциональных звеньев (умножение) плавно включилось в мотивационно значимую задачу (помощь «полицейским»), и через эту интеграцию заново открылось для подопечного, однако в новой системе значений.

В приведенном примере можно обнаружить еще одно важное условие преодоления ВБ: при постепенном и органичном включении школьных заданий в психологические занятия необходимо материализовывать средства и разворачивать полную систему ориентиров (в традициях планомерно-поэтапного формирования), достаточную для решения этих задач. Развернутые ориентиры и материальные средства (схемы ООД) постепенно должны были стать площадкой для компенсации неполноценности операциональной части. Эта компенсация является важным шагом на пути преодоления неполной, обусловленной негативным эмоциональным опытом ориентировки в учебных задачах, средствах, понятиях, нередко синкретичного смысла учебной деятельности подопечного.

Однако, как видно из количественного анализа полученных результатов, даже на специальном образом организованных занятиях с беспомощными подопечными

встречаются эпизоды тотальной неуспешности при выполнении задач с нарастанием проявлений ВБ. Исследование феноменологии этих затруднений позволило нам детально рассмотреть, описать и охарактеризовать центральную функциональную единицу феномена ВБ у нашего подопечного. Таковой нам представляется преждевременное патологическое свертывание ориентировки подопечного в ситуации затруднения или ситуации субъективно означенной как затруднительная. Подобное понимание функции ВБ следует из понятия ориентировки субъекта в проблемных ситуациях как функции психики [6]. Необходимость ориентировки возникает в ситуации неопределенности, неясности, невозможности обойтись привычными формами действия.

Таким образом, препятствие, неудача при выполнении действия выступала основным условием, при котором возникала необходимость дополнительного анализа ситуации. Вторым моментом этого процесса выступает свертывание ориентировки – интериоризация контекстуальных, существенных для поставленной перед подопечным задачи характеристик ситуации, обеспечение перехода к исполнительной части действия. Свертывание ориентировки при ВБ происходит преждевременно, на основе несущественных характеристик ситуации, синкретичного ее понимания.

Этот процесс можно условно разделить на несколько этапов. На первом этапе беспомощный подопечный сталкивается с проблемной ситуацией. Вторым этапом становится эмоциональное означивание структурных элементов ситуации, первичная ориентировка в ней, ориентировка на знакомые и понятные элементы. В случае В. таковыми стали структурные элементы учебной деятельности: например, на первых занятиях подопечный, видя цифры или символы, обозначающие арифметические действия на листе бумаги, сразу же оценивал задание как плохое, непригодное для дальнейшего выполнения.

Третьим этапом выступает отказ от дальнейшего действия со структурным элементом в рамках поставленной задачи, отказ от рассмотрения этого элемента в его отношениях с другим элементами задачи, а также использования его в других задачах. Этот этап можно проиллюстрировать следующим примером: В. отказывался от линейки для рисования ровных линий, при спокойном использовании в этом качестве обычной ровной палочки из-за того, что до этого у него не получалось успешно пользоваться ей на уроках. Ведущим ориентиром для разделения значения линейки и палочки для В. были цифры, при этом римские цифры, нарисованные психологом на палочке, не смущали и не останавливали подопечного.

Четвертым этапом становится отказ от любых дальнейших способов осуществления ориентировки в предмете и связанной с ним задачей, дальнейший перенос негативного значения предмета за пределы задачи, в рамках которой это значение сформировалось. Иллюстрацией четвертого этапа будет продолжение предыдущего примера, при котором подопечный В., однажды негативно воспринявший линейку с арабскими цифрами в учебной деятельности, каждый последующий раз независимо от условий отказывался ее использовать и слушать взрослого, пытающегося объяснить значение линейки во внеучебной деятельности.

Результатом свертывания ориентировки выступает особое поведение подопечного, специфический набор действий, которые могут выглядеть так: феноменология «замирания» – при неправильном выполнении «важного» задания подопечный буквально замирает в ожидании наказания; демонстрация окружающим «маски мутизма» – в ситуации неправильного выполнения социально значимой задачи подопечный перестает говорить и отвечать на вопросы, пытаясь избежать какого-либо контакта и диалога со взрослым; немотивированное затягивание выполнения задачи – подопечный может 10 минут писать одно предложение, состоящее из пяти слов, или 15 минут складывать в столбик два двухзначных числа, в то время как в ситуации игрового мотива эти действия выполняются им за 0.5-1.5 минуты; простые уходы и отказы от решения негативно означаемых задач; быстрые и необдуманные ответы, основывающиеся, например, на рифме – «семью пять – это двадцать пять!»; спутанность ответов при требовании быстрого решения ряда похожих задач – при решении задач «*Как нам удвоить количество колес на складе?*» или «*У нас на складе есть 5 двигателей. Сколько у нас будет всего двигателей, если на склад привезут еще 3?*» ответы подопечного звучали так: «*2! А, это 3-1, значит 2!*» или «*Надо уминусовать 3!*»; выбор неуместных, но привычных и субъективно «успешных» способов решения.

Описанные проявления ВБ генетически сложно связаны. Сужение возможностей ориентировки, возникающее в результате ее преждевременного свертывания, не позволяет подопечному нарастить операциональную основу действия. В свою очередь, это становится почвой для возникновения новых неудач и новых поводов для ухода в сторону позиции пассивного ожидания, тогда как неадекватные ведущей деятельности и требованиям окружающих ориентиры, составляющие основу ВБ, указывают подопечному только на имеющиеся здесь и сейчас возможности ухода или отказа от учебной деятельности. Сама активность подопечного не сосредоточена больше на поиске

адекватного объективно заданным условиям задачи решения, но направлена на снятие задачи посредством других возможностей, в которых он более ориентирован и которые открываются перед ним в социальной ситуации развития: через уход, симуляцию активности, отказ, затягивание выполнения задачи, негативный и бурный эмоциональный отклик и т.д.

В результате проведенного исследования случая В. мы можем построить некоторые гипотезы, касающиеся структурной и функциональной стороны феномена ВБ. Представляется, что центральным моментом в функционировании ВБ младшего школьника выступает патологическое свертывание ориентировки в деятельности. Этот процесс происходит на основе негативного означивания учебной деятельности, синкретичного понимания ее смысла, отсутствия устойчивой личностной позиции младшего школьника, позволяющей избегать ситуации дезориентировки, то есть ситуации, при которой подопечный не знает, чего ожидать от окружающих, как решать поставленные задачи, как использовать привносимые средства.

Феномен ВБ у младших школьников можно охарактеризовать двояко. С одной стороны, как особую личностную позицию, включающую в себя как негативные значения отдельных учебных средств и задач, так и негативную, синкретическую оценку смыслового содержания учебной деятельности в целом; с другой стороны, как феномен свертывания ориентировки в трудной учебной задаче, возникающей из-за синкретичного понимания (фактически непонимания) значения и смысла этой задачи.

Преодоление ВБ оказалось невозможным без специальной психологической работы с социальной ситуацией развития, а также без формирования эффективной совместной деятельности подопечного с родителями. В этой связи важнейшими задачами консультирования младшего школьника с ВБ становятся: устранение застревания на первичной (то есть эмоциональной) ориентировке в учебной деятельности, преодоление синкретического значения учебной деятельности, в рамках которой возникает симптоматика ВБ, через включение задач и средств учебной деятельности в доступный подопечному мотивационный и смысловой контекст, устранение препятствий на пути реализации этого смыслового контекста, доформирование операциональной и мотивационной основы деятельности.

Выделив условия развертывания феноменологии беспомощности, мы не смогли полностью решить проблему генезиса ВБ. Однако эта проблема может быть решена в последующих исследованиях в рамках культурно-исторического подхода, поскольку

вслед за раскрытием условий становления ВБ следует обозначить причинную детерминацию феномена, этапы его становления при различных вариантах дебюта.

Библиографический список:

1. Волкова О. В. Уровень развития воли подростка как условие, определяющее степень выраженности выученной беспомощности взрослого // СПЖ. 2017. № 66. С. 66-81.
2. Волкова О. В. Теоретико-методологический анализ исследований выученной беспомощности: актуальность психосоматического подхода // Сибирское медицинское обозрение. 2013. № 4. С. 43-47.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб: Лань, 2003. 654 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
5. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Издательство Московского университета, 1985. 45 с.
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
7. Гальперин П. Я. Метод «срезов» и метод планомерного поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. № 4. 1966. № 4. С. 128-135.
8. Гальперин П. Я. Функциональные различия между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: МГУ, 1980. 304 с.
9. Геранюшкина Г. П. Сценарии выученной беспомощности / Г. П. Геранюшкина, О. Э. Афраймович // Психология в экономике и управлении. 2013. № 1. С. 17-22.
10. Забелина Е. В. Результаты исследования феномена беспомощности в структуре интегральной индивидуальности подростка // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 312. С. 165-169.
11. Залевский Г. В. «Выученная беспомощность» как состояние у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Г. В. Залевский, А. А. Завертяева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, Педагогика, Психология. 2016. № 1. С. 89-96.
12. Залевский Г. В. Диагностика состояния беспомощности в старшем дошкольном возрасте / Г. В. Залевский, А. А. Завертяева // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10. № 1. С. 4.

13. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. М.: Питер, 2011. 224 с.
14. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский. М.: Наука. 1984. 193 с.
15. Хозиева М. В. Практикум по возрастно-психологическому консультированию. М.: Академия, 2005. 320 с.
16. Хозиев В. Б. Консультативный метод исследования как грядущая парадигма психологии // Северный регион: наука, образование, культура. 2006. № 2.
17. Хозиев В. Б. К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии // Методология и история психологии. Т. 2. № 1. 2007. С. 190-206.
18. Циринг Д. А. Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 323. С. 336-342.
19. Циринг Д. А. Средовая природа личностной беспомощности: результаты эмпирического исследования / Д. А. Циринг, И. В. Пономарева, М. В. Овчинников, К. Ю. Эвнина, Ю. В. Честюнина // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 10 (54). С. 283-296.
20. Циринг Д. А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы // Человек. Спорт. Медицина. 2005. № 15 (55). С. 176-180.
21. Циринг Д. А. Эмпирическое исследование стилей семейного воспитания и особенностей взаимоотношений с родителями в семьях детей с личностной беспомощностью / Д. А. Циринг, И. В. Пономарева, М. В. Овчинников, Е. А. Евстафеева, Ю. В. Честюнина // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-4. С. 929-933.
22. Abramson L. Learned helplessness in humans: critique and reformulation / L. Abramson, M. Seligman, J. Teasdale // Journal of Abnormal Psychology. 1978. № 87. Pp. 49-74.
23. Buchwald A. A critical evaluation of the learned helplessness model of depression // Journal of Abnormal Psychology. 1978. Vol. 87. № 1. Pp. 180-193.
24. Gillham J. School-based prevention of depression and anxiety symptoms in early adolescence: A pilot of a parent intervention component / J. Gillham, K. Reivich, D. Freres (et al.) // School Psychology Quarterly. 2006. Vol 21. № 3. Pp. 323-348.

25. Klein D. Learned helplessness, depression, and the attribution of failure / D. Klein, E. Fencil-Morse, M. Seligman // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1976. № 33. Pp. 508-516.
26. Maier S. Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience / S. Maier, M. Seligman // *Psychological Review*. 2016. № 123(4). Pp. 349–367.
27. Miller W. Depression and learned helplessness in man / W. Miller, M. Seligman // *Journal of Abnormal Psychology*. 1975. № 84(3). Pp. 228-238.
28. Seligman M. Depressive attributional style / M. Seligman, L. Abramson, A. Semmel, C. von Baeyer // *Journal of Abnormal Psychology*. 1979. № 88. Pp. 242-247.
29. Seligman M. Failure to escape traumatic shock / M. Seligman, S. Maier, J. Geer (et al.) // *Experimental Psychology*. 1967. №74. Pp. 1-9.
30. Seligman M. Learned helplessness as a model of depression. Comment and integration // *Journal of Abnormal Psychology*. 1979. № 87. Pp. 165-79.
31. Seligman M. The alleviation of learned helplessness in dogs / M. Seligman, S. Maier, J. Geer // *Journal of Abnormal Psychology*. 1968. № 73. Pp. 256-262.
32. Zimbardo P. Learned helplessness, depression and the Stanford prison study // *Psychology Today*. 1973.

Frolov E. A. Learned helplessness and ways to overcome it in younger schoolchildren: on the example of a consultative case

The article is devoted to the phenomenology of learned helplessness and the problems of overcoming it. The author analyzes the main points of view on phenomenology and the definition of learned helplessness. The work contains a description of cases with learned helplessness, on the basis of which the author describes an approach to studying and overcoming the phenomenology of helplessness in primary school age. The conditions of occurrence and the phenomenology of learned helplessness in younger schoolchildren allows us to analyze its functional and structural elements. The author presents the results of an aerobic study of the conditions for overcoming learned helplessness.

Keywords: learned helplessness, phenomenology of learned helplessness, genesis of learned helplessness, overcoming of learned helplessness.