МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Жупій А.В.**

**Випускна кваліфікаційна робота бакалавра**

**Соціально-психологічні засоби розвитку стресостійкості у підлітковому віці**

Сєвєродонецьк

2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

#  Факультет гуманітрних наук, психології та педагогіки

 (повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

 (повна назва кафедри)

## ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до випускної кваліфікаційної роботи бакалавра**

**освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

 (назва спеціалізації)

на тему: «Соціально-психологічні засоби розвитку стресостійкості у підлітковому віці»

Виконала: студентка групи ПСПП-16з Жупій А.В.

Керівник: д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Завідувач кафедри практичної

психології та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент: д. психол. н., проф. Пілецька Л.С.

Сєвєродонецьк – 2020

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

#  Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

 (повне найменування інституту, факультету)

# Кафедра практичної психології та соціальної роботи

 (повна назва кафедри)

освітньо-кваліфікаційного рівня \_\_\_\_бакалавр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (бакалавр, магістр)

напряму підготовки \_\_\_053 – Психологія \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (шифр і назва напряму підготовки)

спеціалізація Практична психологія

 (назва спеціалізації)

# ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри**

**практичної психології**

**та соціальної роботи**

**проф. Завацька Н.Є.**

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

“26” березня 2020\_року

## З А В Д А Н Н Я

### НА ВИПУСКНУ КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ БАКАЛАВРА

**Жупій Альони Володимирівни**

## Тема роботи: «Соціально-психологічні засоби розвитку стресостійкості у підлітковому віці»

## Керівник роботи Завацька Наталія Євгенівна, д. психол. н., проф.

 ( прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від “26” березня 2020 р. № 51/15.17

2. Строк подання студентом роботи\_\_\_05.06.2020 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи* *– 105 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури – 98 дж.*

*4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові джерела з соціально-психологічних засобів розвитку стресостійкості у підлітковому віці; підібрати діагностичний інструментарій згідно вивчення особливостей соціально-психологічних засобів розвитку стресостійкості у підлітковому віці; на основі проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо соціально-психологічних засобів розвитку стресостійкості у підлітковому віці.*

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов’язкових креслеників): *таблиць – 2,* *рисунків – 22.*

**6. Консультанти розділів роботи:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада Консультанта | Підпис, дата |
| Завдання Видав | ЗавданняПрийняв |
| 1. | Завацька Н.Є. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |
| 2. | Завацька Н.Є. – д.психол.н., проф. | 26.03.2020 р. | 26.03.2020 р. |

7. Дата видачі завдання 26.03.2020 р**.**

#### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№****з/п** | **Назва етапів**  | **Строк виконання етапів** | Примітка |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану випускної кваліфікаційної роботи бакалавра | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження. | 03.2020 р. | 03.2020 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 04.2020 р. | 04.2020 р. |
| 5 | Розробка рекомендацій щодо соціально-психологічних засобів розвитку стресостійкості у підлітковому віці | 05.2020 р. | 05.2020 р. |
| 6 | Підготовка випускної кваліфікаційної роботи бакалавра до захисту та її захист  | 06.2020 р. | 06.2020 р. |

 **Студентка Жупій А.В.**

**Керівник роботи проф. Завацька Н.Є.**

**РЕФЕРАТ**

Текст – 105 с., табл. – 2, рисунків – 22, джерел – 98

В роботі розкрито теоретико-методологічні засади дослідження соціально-психологічних засобів розвитку стресостійкості у підлітковому віці.

Проведено констатувальний експеримент з метою дослідження соціально-психологічних засобів розвитку стресостійкості у підлітковому віці.

Розроблено практичні рекомендації щодо соціально-психологічних засобів розвитку стресостійкості у підлітковому віці.

**Ключові слова:** СТРЕС, ПІДЛІТКОВИЙ ВІК, СТРЕСОРИ, СТРЕСОСТІЙКІСТЬ, ТРИВОЖНІСТЬ, ФРУСТРАЦІЯ, СТРАХ, ФІЗІОЛОГІЧНА ОПІРНІСТЬ, ЕМОЦІЙНА НАПРУГА, НЕРВОВО-ПСИХІЧНЕ НАПРУЖЕННЯ, ЕКСТРАВЕРСІЯ, ІНТРОВЕРСІЯ, НЕЙРОТИЗМ, СТРЕСОВА СИТУАЦІЯ, ПСИХОКОРЕКЦІЯ, ТРЕНІНГ СТРЕСОСТІЙКОСТІ.

**ЗМІСТ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  **ВСТУП**  |  |  7 |
|  **РОЗДІЛ 1.** | Теоретико-методологічний аналіз проблеми стресостійкості у підлітків в сучасній психологічній науці | 10 |
|  **1.1.** | Актуальні проблеми дослідження стресу в сучасній психологічній науці | 10 |
|  **1.2.** | Характеристика психологічних особливостей і новоутворень у підлітковому віці  |  14 |
|  **1.3.** | Аналіз концепцій і механізмів формування стресу  |  20 |
|  **РОЗДІЛ 2.**  | Експериментально-психологічне дослідження стресостійкості у підлітковому віці |  28 |
|  **2.1.** | Організація і хід емпіричного дослідження | 28 |
|  **2.2.** | Психологічне і статистичне обгрунтування методів експериментального дослідження | 29 |
|  **2.3.** | Аналіз результатів констатувального експерименту | 36 |
|  **РОЗДІЛ 3.** | Соціально-психологічні умови з розвитку стресостійкості у підлітків | 52 |
|  **3.1.** | Методологічні засади психокорекційної процедури з розвитку стресостійкості у підлітковому віці | 52 |
|  **3.2.** | Методичні психокорекційні процедури з розвитку стресостійкості підлітків |  66 |
|  **ВИСНОВКИ** | 95 |
|  **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ** | 98 |

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Сучасне життя характеризується надзвичайною потребою в адаптації людини внаслідок впливу швидко змінних соціальних і технологічних умов. Умови життя, що змінюються, служать причиною стресів. Нездатність або невміння людини упоратися зі стресом є основою для розладу здоров'я або, принаймі, погіршення якості життя в різних сферах. Підлітковий період є критичним у відношенні становлення характеру як базису особистості, яка в цілому, з її інтелектом, здібностями, схильностями, світоглядом та іншими компонентами, продовжує формуватися і після досягнення фізичної зрілості. Особливості психічного стану підлітка, його постійне прагнення до становлення своєї особистості, емоційна напруга роблять його надзвичайно нестійким у психічному відношенні, а нерідко стає джерелом конфліктів. Конфліктні ситуації для підлітка супроводжуються переживаннями образи, засмучення, гніву, страху, скривдження, почуття самотності, несправедливості, втрати тощо, тобто такі ситуації, внаслідок яких виникають емоційні порушення. Причиною розвитку порушень психологічного формування й емоційного стресу, зниження адаптації підлітків можуть бути хронічні соматичні захворювання. Соматична патологія часто поєднується з побоюванням за своє здоров’я, страхом смерті, перебільшенням тяжкості захворювання, наростанням астенізації. Усе це диктує необхідність розвитку стресостійкості підлітків методами психокорекції, психологічної допомоги підліткам з високою стресогенністю.

**Об’єкт дослідження** – емоційна сфера особистості у підлітковому віці

**Предмет дослідження** – соціально-психологічні засоби розвитку стресостійкості у підлітковому віці.

**Мета дослідження –** теоретично обгрунтувати та експериментально дослідити соціально-психологічні засоби розвитку стресостійкості у підлітковому віці.

Гіпотезою дослідженнявиступило припущення, що реалізація спеціально розробленої психокорекційної процедури підвищує рівень стресостійкості у підлітків.

Для досягнення поставленої мети та підтвердження гіпотези визначені наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати основні підходи до вивчення проблеми стресостійкості у підлітковому віці у науковій літературі.
2. Виявити психологічні особливості і новоутворення у підлітковому віці.
3. Підібрати психодіагностичні методики і провести емпіричне дослідження з визначення рівня стресостійкості у підлітків.
4. Запропонувати соціально-психологічні засоби розвитку стресостійкості у підлітковому віці.

**Теоретико-методологічною базою дослідження** виступила концепція стресу Г. Сельє, теорія стресу Р.М. Грановської, Р. Лазаруса, Г.Ф. Ланга, К.В. Судакова, біологічна теорія емоцій П.К. Анохіна, периферична теорія емоцій Джеймса Ланге, інформаційна теорія емоцій П.К. Сімонова.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз літературних джерел; спостереження; бесіда; констатувальний та формувальний експерименти; тестування («Тест шкільної тривожності» Філліпса, «Шкала тривожності» Дж. Тейлор, «Оцінка нервово-психічного напруження», тест-опитувальник EPI Г. Айзенка); методи статистичної обробки даних.

**Теоретичне значення** дослідження полягаєу розкритті механізмів виявлення стресостійкості у підлітковому віці, як особистісного новоутворення, що зумовлює збереження гомеостазу у складних умовах шкільної діяльності та життєдіяльності у цілому і притаманність перебігу психічних процесів ознак, які відповідають стану оптимального функціонування.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає в розробці психокорекційної процедури з розвитку стресостійкості підлітків, отриманні результатів констатувального та формувального експериментів, та можливостей їх застосування в практичній діяльності шкільних психологів, психотерапевтів, фахівців з психології особистості і психокорекції емоційних станів людини.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

**1.1. Актуальні проблеми дослідження стресу в сучасній психологічній науці**

Проблема стресу не нова, проте наукове усвідомлення її відбулося лише в останні десятиліття, що знаходить своє віддзеркалення як в розвитку сучасної науки про людину, так і в прагненні до задоволення актуальних потреб суспільства.

Розробка проблеми стресу з позицій сучасної науки знайшла своє віддзеркалення в роботах, присвячених біохімічним, фізіологічним, клінічним, психофізіологічним і психологічним аспектам його проявів [3, 27].

Більшість зарубіжних авторів також розглядають актуальність даної проблеми, що має величезне соціальне і суспільне значення з позицій теорій і методів різних наукових дисциплін. Не дивлячись на наявність накопиченого справді величезного систематизованого біохімічного, фізіологічного, психофізіологічного, клінічного і експериментального матеріалу з проблеми стресу, деякі її аспекти розроблені ще недостатньо, а інші тільки намічені для вирішення [46, 47].

Основоположником вчення про стрес є канадський вчений Ганс Сельє. Було опубліковано його лист "Синдром, що викликається різними ушкоджувальними агентами", в якому наводилися дані про стандартні реакції організму на дію різних хвороботворних агентів. Це повідомлення поклав початок вченню про стрес, хоча в окремих наукових працях згадка про проблему стресу, з психологічної точки зору, можна знайти в роботах В. Вундта, У. Джеймса [3, 29].

Г. Сельє вважає, що слово "стрес" прийшло в англійський із старофранцузського і середньовічного англійського і спочатку вимовлялося як "дистрес". Вважається також, що слово "стрес" має давнішу історію і походить зовсім не від англійського, а від латинського слова stringere - затягувати. Фізіологічні аспекти стресу вперше були освітлені У. Кенноном - основоположником гомеостазу і вчення про роль симпатоадреналової системи в мобілізації функцій організму для боротьби за існування, а потім і Р. Сельє. Кеннон передбачив погляди Сельє на проблему психофізіологічної стресової реакції, описавши один із специфічних аспектів стресової реакції - нейроендокрінний процес. Цей механізм дає можливість індивідові або боротися із загрозою, або бігти від неї [92, 57].

Надалі вчення про стрес здобуло достатньо широку популярність, а дослідження стали проводитися систематично. Г. Сельє і його співробітники опублікували з проблеми стресу близько двох тисяч робіт. При цьому поняття "стрес" трактуючи Г. Сельє по-різному. Якщо в перших роботах під стресом розуміється сукупність всіх неспецифічних змін, що виникають в організмі під впливом будь-яких сильних дій і захисних систем організму, що супроводжуються перебудовою, то в пізніших працях під стресом розуміється неспецифічна реакція організму на будь-яку пред'явлену до нього вимогу, тобто відбувається свого роду спрощення поняття "стрес".

Основну увагу Г. Сельє і його послідовники приділяли біологічним і фізіологічним аспектам проблеми стресу. Традиційним стало розуміння стресу як фізіологічній реакції організму, зокрема, реакції ендокринних залоз, контрольованих гіпофізом, на дію різних негативних чинників. У функціональному і морфологічному відношенні стрес виражається загальним адаптаційним синдромом, що має визначені і добре відомі стадії:

- реакція тривоги, під час якої опір організму знижується ("фаза шоку"), а потім включаються захисні механізми;

- стадія опору (резистентності), коли напругою функціонування систем досягається пристосування організму до нових умов;

- стадія виснаження, в якій виявляється неспроможність захисних механізмів і наростає порушення узгодженості життєвих функцій [35, 170].

Звівши механізми неспецифічного пристосування до змін рівнів адаптаційних гормонів в крові, хоча вони мають складнішу природу, Селье не зумів уникнути деяких помилок. Так, найбільш істотним недоліком даного факту є заперечення провідної ролі центральної нервової системи (ЦНС) в генезі стресу. Усунути цей недолік допомогли радянські вчені. Вони, розвиваючи вчення про стрес, науково обгрунтували і визнали, що провідна роль в генезі стресу належить не тільки гормональним, але і багатьом іншим фізіологічним реакціям організму, зокрема ЦНС.

Так, враховуючи провідну роль ЦНС у формуванні загального адаптаційного синдрому, К. Погодаєв визначає стрес як стан напруги або перенапруження процесів метаболічної адаптації головного мозку, ведучих до захисту або пошкодження організму, на різних рівнях його організації за допомогою єдиних нейрогуморальних і внутріклітинних механізмів регуляції [47, 220].

Продовжуючи подальші дослідження біохімічних і фізіологічних аспектів проблеми стресу, Г. Сельє поступово підійшов до вивчення ще однієї сторони стресу – психологічною. Цьому багато в чому сприяли роботи учених, що узагальнювали досвід другої світової війни. Разом з терміном "стрес", в керівництві, монографіях і статтях все частіше стали застосовуватися такі поняття, як психологічний або емоційний стрес. Психічними проявам синдрому, описаного Г. Сельє, було привласнено найменування "емоційний" стрес: термін яскравий, але породжував різночитання позначених ним явищ. У зміст цього терміну включають і первинні емоційні психічні реакції, що виникають при критичних психологічних діях, і емоційно-психічні синдроми, породжені тілесними ушкодженнями, і афективні реакції при стресі, і фізіологічні механізми, лежачі в їх основі. Популяризація поняття "стрес" в біології і медицині і пряме перенесення його фізіологічного значення в психологію привели до змішення психофізіологічного і фізіологічного підходів до його вивчення [73, 47].

Першим спробував розмежувати фізіологічне і психологічне розуміння стресу Р. Лазарус. Він, розвиваючи вчення про стрес, висунув концепцію, згідно якої розмежовується фізіологічний стрес, пов'язаний з реальним подразником, і психічний (емоційний) стрес, при якому людина (на основі індивідуальних знань і досвіду) оцінює майбутню ситуацію як загрозливу, важку. Останніми роками відзначають умовність повного розділення фізіологічного стресу і стресу психічного. У фізіологічному стресі завжди є психічні елементи і навпаки. Що ж до термінів "психічний стрес" і "емоційний стрес", то вони часто використовуються як рівнозначні, оскільки майже всі учені визнають, що основною причиною психічного (психологічного) стресу є емоційне збудження.

В.Л. Маріщуком та ін. висловлене думка, що найменування стресу (емоційний, бойовий, учбовий, авіаційний, спортивний і ін.) визначається змістом стрес-фактору. Емоціогенну дію викликає емоційний стрес, спортивні навантаження - спортивний стрес, чинники польоту можуть викликати авіаційний стрес тощо. Але стресом, за твердженням В.Л. Маріщука, можна називати лише такий стан, який характеризується значущим викидом стероїдних гормонів (не менше чим на величину вірогідного відхилення від початкових показників). При цьому будь-який стрес є фізіологічним, оскільки супроводжується різними фізіологічними реакціями і завжди емоційним, оскільки супроводжується відповідними емоційними переживаннями. Він також завжди пов'язаний з різними нейрорефлекторними механізмами і ендокринними реакціями [95, 73].

Згідно Леві, емоційний стрес можна розглядати як ділянка своєрідного континууму емоційних станів, в якому зрушення фізіологічного гомеостазу є найнижчими в умовах повної байдужості. Приємні і неприємні емоційні стани супроводжуються змінами в рівнях фізіологічного гомеостазу [3, 52].

У дослідженнях з питань емоційного стресу всі емоційно-стресові стани, пов'язані з неприємними, негативними переживаннями, позначають як дистрес, а пов'язані з позитивними емоційними реакціями - як еустрес. Підрозділивши первинне поняття стресу на два різновиди - дистрес і еустрес, Сельє сприяв тому, що в сферу цих нових понять потрапили практично всі фізіологічні явища, у тому числі і сон. Сельє пише, що "навіть в стані повного розслаблення спляча людина випробовує деякий стрес... Повна свобода від стресу означає смерть" [96, 75]. При такому розширеному тлумаченні поняття "стрес" стає рівнозначним поняттю «фізіологічна активність» і в результаті втрачає пояснювальну силу, значно знижуючи можливості строго досліджувати конкретні прояви адаптації з яких-небудь єдиних позицій.

**1.2. Характеристика психологічних особливостей і новоутворень у підлітковому віці**

Підлітковий вік характеризується інтенсивним зростанням, підвищеним обміном речовин, посиленням роботи залоз внутрішньої секреції, статевим дозріванням. Дівчатка розвиваються в середньому на два роки швидше за хлопчиків. Статеве дозрівання у дівчат в 11 - 13 років (при акселерації в 10 - 11 років). Статеве дозрівання у хлопчиків в 13 - 15 років (при акселерації в 12 - 13 років).

Статеві гормони - андрогени і екстрогени - впливають на всі клітки тіла. У підлітків розвиваються вторинні статеві ознаки, з'являються статеві відчуття, відчуття, переживання, посилюється статевий потяг, значущою стає інформація сексуального характеру. Статеві гормони надають особливу дію на діяльність нервових центрів, що вабить і зміну стану підлітка, особливо на врівноваженість, самопочуття, настрій. У підлітків статевих гормонів виробляється більше, ніж у дорослих. Постійно мобілізують захисні сили організму, підлітки нібито весь час знаходяться в стані стресу [18, 231].

Втрачаються колишні форми самоствердження і отримуються нові, пов'язані зі статевою приналежністю, формується новий образ фізичного «Я». Підліток вважається маргінальною особою, оскільки перебуває на межі між соціальним світом дітей і дорослих [29, 211].

Спрямованість психічного розвитку в підлітковому віці визначають система взаємин з соціальним середовищем. Підліток включається в нову систему відносин, займає нове місце серед дорослих і товаришів. Розвивається відчуття дорослості: підліток включається в різні види суспільно-корисної діяльності, можливість засвоєння соціальних цінностей, формуються етичні якості особистості.

На психічний розвиток робить вплив думка його товаришів. Вчитель вже не є незаперечним авторитетом. Відбувається зміна положення підлітка в сім'ї. У підлітка яскраво виражена реакція емансипації, тобто прагнення звільнитися від опіки, контролю, заступництва. У підлітковому віці найчастіше відбуваються конфлікти в сім'ї, з вчителями [5, 11].

Прагнення бути незалежним, дорослим спонукає підлітка ніби ходити на грані дозволеного і забороненого, випробовуючи «на міцність» норми, закони, традиції суспільства. Діапазон такого «пошуку меж дозволеного» дуже широкий – від фамільярного поводження з учителями, неслухняності щодо батьків до спроб порушити (або обійти) закон, експериментувати з психотропними речовинами.

Ще однією важливою особливістю підліткового віку є потреба у спілкуванні з одноліткам. Бажання посісти прийнятне місце серед ровесників, яке задовольняє підлітка, заслужити їхню повагу та схвалення часто визначають його поведінку. Спілкування з однолітками уявляється дітям найбільш цінним саме у підлітковому віці, оскільки в цей період така форма міжособистісних стосунків є свого роду навчальною моделлю майбутніх дорослих стосунків. Взаємодіючи з однолітками; підлітки глибше пізнають себе, дістають один від одного інформацію, яку вони не змогли отримати від дорослих, вступають у емоційні контакти, які в підлітковій групі мають особливий специфічний тип, не такий, як у сім’ї [55, 31].

Задоволення потреби спілкування у підлітків звичайно відбувається в групах. причому найчастіше неформальних, які утворилися стихійно. В цьому віці особливо яскраво виражена реакція групування.

На цьому етапі психічного розвитку свідомість підлітків індивідуалізується, спілкування стає вибірковим, а діяльність цілеспрямованою, продуктивною, прагне до творчості. Старший підліток уже сам обирає собі друга з огляду на свої симпатії та інтереси, а не відстані до його місця проживання Спільне перебування старших підлітків наповнене змістовою і заздалегідь спланованою організованою діяльністю відповідно до їхніх спільних інтересів [6, 41].

Формування свідомості супроводжується підвищеною цікавістю підлітка до самого себе, свого внутрішнього світу і зовнішності. Він жадібно ловить будь-яку інформацію про себе, ретельно аналізує висловлювання дорослих та однолітків про свою зовнішність, здібності, звіряє оцінки своєї поведінки і діяльності оточуючими з власною самооцінкою. У цей період уперше виникають питання про сенс життя, своє місце серед людей, з’являється усвідомлення своєї унікальності, неповторності. Ці абстрактні розмірковування пов’язані з процесом вироблення власного погляду на навколишній світ, побудовою планів на майбутнє. Вони викликають у підлітка не відому йому раніше гаму переживань [16, 45].

Такі світоглядні переживання у підлітка, який нормально розвівається, пов'язані з усвідомленням своєї індивідуальності, передчуттям значущості, передчуттям життєвого успіху, реалізації своїх здібностей, досягнення поставлених цілей, самоствердження тощо. Все це викликає насолоду, радісне нетерпіння якомога скоріше стати дорослим. Такі діти можуть годинами складати плани про соціальне перевлаштування суспільства, розмірковувати про призначення людства, створювати власну філософію.

У ході формування самосвідомості змінюється й уявлення про час, свій життєвий простір У підлітка формується уявлення про своє минуле і майбутнє. Усвідомлення скінченності свого існування стимулює розвиток саморегуляції поведінки, прагнення якомога краще спланувати своє життя, щоб воно не пройшло марно [27, 12]. Це, у свою чергу спонукає підлітка до самовиховання, самовдосконалення, щоб бути «господарем своєї долі».

У випадку порушення процесу розвитку особистості згадані особливості формування самосвідомості супроводжуються негативними емоційними переживаннями. Найчастіше такі підлітки не доходять до рівня усвідомлення свого внутрішнього світу, осмислення свого призначення в житті, філософських роздумів про майбутнє. Цьому перешкоджає не стільки їхній низький інтелектуальний та культурний рівень, скільки соціальна та особистісна незрілість, болючість негативної інформації про себе, яку вони отримують внаслідок оцінок оточуючих.

Відсутність у підлітка охоплень, активного інтересу до певного виду діяльності є симптомом неблагополуччя у розвитку його особистості. Це наслідок неправильного виховання, помилкового підходу дорослих до дитини, несприятливих мікросоціальних умов [33, 196].

Підлітків рано починають хвилювати особливості зовнішності і юнацького розвитку. Вони хворобливо відносяться до будь-яких відхилень від «норми», тим більше що за еталон беруться кінозірки, видатні спортсмени тощо. Порівнюючи себе з ними, підлітки знаходять «недоліки» в своїй зовнішності, а це у свою чергу викликає відчуття неспокою, невпевненості в собі, що доходить іноді до нав'язливого страху (дисморфофобія) або надцінної ідеї фізичного недоліку (дисморфоманія). Але найчастіше (у 80% випадків) справа обмежується ситуативний-особовими реакціями, що носять скороминущий характер. У хлопчиків зазвичай викликають неспокій невисоке зростання, недорозвинута мускулатура, відсутність волосся на тілі, недостатні, на їх думку, розміри статевих органів. Для дівчат джерелом тривоги частіше бувають зайва вага, високий ріст, «неправильні» риси обличчя, угреватість шкіри, обволосіння окремих ділянок тіла.

Ці «дисморфічні» переживання характерні для того періоду розвитку, коли фізична «недосконалість» підлітків найпомітніше, якщо порівнювати їх дорослими. Вони стають незграбними, кінцівки непропорційно подовжуються, риси обличчя загострюються. У деяких підлітків в початковій стадії статевого дозрівання утворюються жирові накопичення. У хлопчиків помітно збільшуються грудні залози за жіночим типом. У дівчаток, навпаки, посилюються ознаки маскулінності, голос грубіє, рухи стають швидкими і незграбними [16, 48].

Об'єктивні ознаки «фізичної недосконалості» разом із завищеними претензіями до своєї зовнішності роблять підлітків особливо чутливими до насмішок, прізвищ або нетактовних зауважень.

У пошуках «еталонності» своєї зовнішності підлітки можуть годинами стояти у дзеркала, нераціонально багато часу приділяти нарядам. Для них стає особливо важливим, яке враження вони справляють на тих, що оточують. Це гіпертрофоване відчуття у свою чергу супроводжується егоцентризмом, екзальтацією, розбещеністю або, навпаки, надмірною соромливістю, що помітно позначається на характері поведінки [5, 11].

У старшому підлітковому віці заклопотаність своєю зовнішністю слабшає і на перший план виступають підвищений інтерес до свого внутрішнього світу, самоаналіз, оцінка своїх розумових здібностей і моральних якостей. Цей період самосвідомості пов'язаний з виробленням власних поглядів на навколишній світ, побудовою реальних планів на майбутнє, пошуку свого місця в світі дорослих людей.

Формування абстрактного мислення супроводжується у підлітка потребою у відвернутих міркуваннях про себе, про своє місце серед людей, в «теоретизуванні» про сенс життя. Перед підлітком відкривається багатство його внутрішнього світу, що супроводжується цілою гаммою невідомих раніше переживань. Разом з відчуттям насолоди з'являється смутний неспокій, тривога. Нероздільність нових відчуттів супроводжується потребою в спілкуванні, бажанні поділитися своїми переживаннями (молодший підлітковий вік) [5, 11]. Пізніше разом з пізнанням своєї неповторності, унікальності приходить відчуття самоти і потреба в самоті.

**1.3. Аналіз концепцій і механізмів формування стресу**

Під стресом розуміють стан організму, що виникає при дії незвичайних подразників і приводить до напруги неспецифічних адаптаційних механізмів організму. Первинне поняття стресу виникло у фізіології для позначення неспецифічної біологічної реакції організму у відповідь на будь-яку не сприятливу дію. Пізніше воно стало використовуватися і для опису типових психічних станів людини в екстремальних умовах - психологічний стрес. Психологічний стрес, у свою чергу, підрозділяється поряд авторів на емоційний стрес, що виникає в ситуаціях загрози, і інформаційний стрес, що формується при інформаційних перевантаженнях, пов'язаних з напруженістю когнітивних процесів [100, 78].

Уявлення про стрес отримало інтенсивний розвиток в теоретичних і експериментальних дослідженнях у зв'язку із запропонованою Гансом Сельє концепцією реагування організму на несприятливі дії, адаптації, що дозволяє розглядати різні фізіологічні і психологічні прояви, в її цілісності. Розуміння ролі неспецифічних адаптаційних і хворобливих проявів біологічної активності в рамках концепції стресу цементувало розрізнені відомості про процеси адаптації організму, які мала в своєму розпорядженні медицина.

Почало створенню концепції стресу поклав випадково виявлений в експерименті, проведеному Г. Сельє, «синдром відповіді на пошкодження як таке», що отримав згодом назву «Тріада Сельє», або «загальний адаптаційний синдром»: збільшення і підвищення активності кіркового шару надниркових, зменшення вілочкової залози (тімуса) і лімфатичних залоз, точкові крововиливу і виразки, що кровоточать, в слизистій оболонці шлунку і кишечника. Г.Сельє зіставив ці реакції з симптомами, характерними практично для будь-якого захворювання, зокрема, що спостерігаються при таких станах, як нездужання, розлиті больові відчуття і відчуття ломоти в суглобах і м'язах, шлунково-кишкові розлади з втратою апетиту і зменшенням ваги тіла. Об'єднання їх в єдину систему було правомірно тільки за наявності єдиного механізму управління цими реакціями і загального сукупного процесу розвитку [96, 79].

При безперервній дії стресогенного чинника прояву «тріади стресу» змінюються по інтенсивності. Г. Сельє виділяє три основні стадії розвитку стресу. Перша стадія - стадія тривоги, коли відбувається мобілізація адаптаційних ресурсів організму. На цій стадії чоловік знаходиться в стані напруженості і настороженості. Це свого роду підготовка до наступного етапу, тому іноді перша стадія називається "Передстартовою готовністю". Фізично і психологічно людина відчуває себе дуже добре, перебуває у піднесеному настрої. На цій фазі часто проходять захворювання, які відносяться до розряду так званих "психосоматичних": гастрити, коліт, виразки шлунку, мігрені, алергії тощо. Якщо стресогенний чинник дуже сильний або продовжує свою дію, наступає наступна фаза - стадія резистентності, або опори. На цій стадії здійснюється збалансоване витрачання адаптаційних можливостей. Людина розвиває оптимальну енергію, пристосовуючись до обставин, що змінюються. Відчуває себе він цілком стерпно, хоча вже без душевного підйому, характерного для першої фази. Проте іноді відчувається втома, що накопичилася. Якщо ж стресор продовжує діяти ще довше, наступає третя стадія - стадія виснаження. На стадії виснаження енергія вичерпана, фізіологічна і психологічна захисту виявляються зломленими. Чоловік не має більше можливості захищатися. На відміну від першої стадії, коли стресовий стан організму веде до розкриття адаптаційних резервів і ресурсів стан третьої стадії більше схоже на "заклик про допомогу", яка може прийти тільки ззовні, - або у вигляді підтримки, або у вигляді усунення стресора. Таким чином, інтегральна мета розвитку загального адаптаційного синдрому - підвищення резистентності організму - адекватна якісній і кількісній характеристиці подразника [92, 44].

У сучасній науковій літературі використовується декілька значень поняття стресу:

1) «неспецифічна відповідь організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу» (Г.Сельє);

 2) неспецифічна відповідь, функціональний стан напруги, реактивності організму, що виникає у відповідь на дію стресорів - значних по силі при дії екстремальних або патологічних для організму подразників;

3) сильна несприятлива, негативно впливаюча на організм дія (синонім: стресор);

4) сильна несприятлива для організму фізіологічна або психологічна реакція на дію стресора;

 5) сильні реакції організму, як сприятливі, так і несприятливі [89, 73].

Р. Лазарус розділив стрес на фізіологічний (вегетативний, першосигнальний) і психологічний (емоційний, другосигнальний) [98, 17].

Емоційний стрес - стан яскраво вираженого психоемоційного переживання людиною конфліктних життєвих ситуацій, які гостро або тривало обмежують задоволення його соціальних або біологічних потреб. Психологічний (емоційний) стрес можливо зрозуміти, якщо його розглядати з погляду певної особи, оскільки те внутрішнє значення, яке він має для нього, пов'язане з його минулим життям і з його психологічним розвитком. Не абсолютна сила стресора, а соціально-особистісне відношення до нього індивіда визначає виникнення емоційної напруги [99, 64].

Концепцією, що пов'язує психологічну і соматичну сфери є афект, що виражається головним чином у формі туги і постійної тривоги, нейро-вегетативно-ендокринній моторній реакції і характерному відчутті страху. Емоційні стреси по своєму походженню, як правило, соціальні. Їх частота наростає у міру розвитку науково-технічного прогресу, прискорення темпу життя, інформаційних перевантажень, наростаючої урбанізації, екологічного неблагополуччя. Р.М.Грановська наводить дані різних авторів, що свідчать про те, що професійна діяльність, пов'язана з високим ступенем відповідальності за доручену справу, викликає емоційну напругу, яка підвищує вірогідність виникнення багатьох соматичних хвороб [92, 96].

Участь у формуванні стресових реакцій нервової регуляції робить актуальним питання про те, як реалізуються при стресі типологічні особливості центральної нервової системи. Відзначається, що зниження працездатності при стресі від стомлення – при тривалій одноманітній деятельності – виникає у випробовуваних зі «слабкою» нервовою системою раніше, ніж у осіб з «сильною» нервовою системою. Разом з тим ними було відмічено, що стресу можуть бути більш схильні особи з «сильною» нервовою системою, особливо в тих випадках, коли стресором було тривале повторення монотонних, одноманітних сигналів. У осіб з «слабкою» нервовою системою стрес монотонії виникав з меншою вірогідністю, причому (на відміну від випробовуваних з «сильною» нервовою системою) він помітніше виявлявся при монотонній діяльності з дефіцитом зовнішньої директивної інформації [99, 87].

В.С. Мерліном відзначається, що людям зі «слабкою» нервовою системою властива велика перцептивна чутливість, чим володарям «сильної» нервової системи. Це дозволило йому показати, що індивідуальні відмінності стресу залежать не тільки від «сили» і «слабкості» нервових процесів, але і ряду інших властивостей нервової системи і психічних процесів [194]. Було виявлено, що стресогенне навантаження, викликаючи активне, агресивне її подолання, активізувало симпатоадреналову систему. Навантаження, що провокує пасивну поведінку, «підпорядкування» стресогенним обставинам [95, 77]. Стресогенні чинники, що провокують у випробовуваних емоційно-астенічну поведінку (нудьгу, роздратування, нетерпіння), збільшували виділення кортізолу. При емоційно-стенічній поведінці (концентрація уваги, збільшення зусиль при вирішенні задач) зростало виділення адреналіну. Між вираженістю стресу, емоційною напруженістю, активізацією нервової системи, з одного боку, і ефективністю робочої діяльності - з іншою, немає однозначної залежності.

Р. Йеркс і Дж. Додсон експериментально показали, що із зростанням активізації нервової системи до певного критичного рівня ефективність діяльності підвищується. Проте при подальшій активізації нервової системи, іншими словами, при збільшенні стресогенності чинників, що діють, показники діяльності починають знижуватися [90, 54].

Низьку працездатність при малій стресогенній активізації можна розглядати як результат малої залученості адаптаційних резервів в процеси, умовно кажучи, захисту організму від вимог середовища. Складніше пояснити, за рахунок чого знижуються показники працездатності при перевищенні критичного рівня стресової напруженості. Одна з гіпотез полягає в тому, що зростання напруженості «звужує» увага. При цьому спочатку відкидаються «баластні» сигнали [96, 37].

Процеси погіршення діяльності при стресі слід розглядати не тільки як результат мимовільних втрат інформації, але і як наслідок ослаблення вольової активності, зниження сприйнятливості до зовнішніх мотивів діяльності в результаті відходу «в себе», тобто стресовій інтерналізації особи. При тривалому стресі може відбуватися перебудови значущості мотивів: що спонукали діяльність можуть її гальмувати, гальмували - спонукати - феномен «інвертування» мотивів. Може виникнути неприязнь до атрибутів діяльності або до неї самої. Нарешті, погіршення діяльності людини може бути результатом його спроб активно протистояти зовнішнім спонукам до дистресогенної діяльності або до діяльності в дистресогенних умовах [5, 11]. Особи, що мають згідно класифікації Роттера внутрішній «локус» контроль за своєю діяльністю, - «інтернали» (упевнені в собі, не потребують зовнішньої підтримки), менш схильні до дистресу в екстремальних умовах при соціальному тиску, чим «екстернали» із зовнішнім «локусом» контролю (невпевнені в собі, такі, що потребують заохочень, хворобливо реагують на осуд, що покладається на випадок, на долю). Це не універсальна закономірність. У «інтернала», що втратив віру в себе під впливом критичних чинників, можуть виявитися якості «екстернала». Або, не уміючи шукати опору зовні, він виявляється ще більш беззахисним, ніж «екстернал», в тих же умовах [3, 42]. Ця залежність не однозначна. Відсутність можливості контролювати стресогенну ситуацію надає більш дистресову дію (при більшому виділенні кортізолу) на «інтерналів», чим на «екстерналів» [4, 20]. Разом з цим виявлено, що «тренування» можуть змінити місце контролю [3, 43].

Стресорами розглядаються життєві події, які систематизувалися за розміром негативної валентності і часу, потрібним на реадаптацію. Залежно від цього розрізняють повсякденні складнощі (труднощі, неприємності) або повсякденні мікростресори, критичні життєві або травматичні події і хронічні стресори [5, 31].

Через те, що будь-який стрес виникає, головним чином, саме від сприйняття надзвичайно «загрози, що по-різному розуміється, з боку», в певній ситуації може виникати більше по суб'єктивних причинах, пов'язаних з особливостями індивідуального «зло-доброго» виховання.

Проте існують серйозні види кризових і стресових ситуацій, які для всіх людей однаково малоприємні:

А. У дитячому віці:

1. Відсутність або втрата відчуття безпеки, захищеності:

•ворожа, жорстока сім'я;

•емоційно відкидаюча сім'я;

•що не забезпечує нагляду і відходу сім'я;

•втрата або хвороба близької людини;

•негармонійна сім'я (що розпадається, розпалася, ригідна або псевдосолідарна);

•надмірно вимоглива сім'я;

•поява нового члена сім'ї (вітчим, мачуха, брат, сестра);

•суперечливе виховання або зміна його типу;

•чуже оточення за рамками сім'ї (мова, культура);

2. Беззахисність із-за відриву від сім'ї:

•приміщення в чужу сім'ю;

•напрям до дитячої установи;

•госпіталізація в лікарню.

Б. У підлітковому і дорослому віці (крім ситуацій, згаданих вище):

•неможливість відповідати очікуванням сім'ї (бути відмінником,

рекордсменом);

•переживання надмірної відповідальності за інших членів сім'ї;

•неприйняття сім'єю, однолітками, педагогами, колегами;

•нездатність справлятися з учбовим або робочим навантаженням;

•вороже відношення знайомих, батьків, педагогів, колег, начальства;

•відривши від сім'ї, зміна учбового або робочого колективу, зміна місця проживання;

•ситуація, небезпечна для здоров'я (соматичне важке захворювання);

•захворювання з передбачуваним смертельним результатом [6, 41].

При будь-якій додатковій недостатності психічних або фізичних ресурсів для задоволення актуальних наших потреб або при дисгармонії самої системи потреб знову може з'явитися стрес або тривога. Тривога, що позначається як:

•відчуття невизначеної загрози;

•відчуття дифузного побоювання і тривожного очікування;

Це витікає з відчуття загрози, яке є центральним елементом тривоги і обумовлює її біологічне значення, як сигналу неблагополуччя і небезпеки [7, 11].

**РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

**2.1. Організація і хід емпіричного дослідження**

Експеримент був спрямований на виявлення стресостійкості підлітків. У експерименті брала участь вибірка з 40 дітей підліткового віку від 15 до 16 років. Для експерименту було взято два класи – 10 Б і 10 В. У 10Б – 17 учнів: із них 8 хлопчиків, та 9 дівчат. У 10 В – 23 учня: із них 7 хлопчиків, та 16 дівчат. Експеримент проводився індивідуально з кожним класом. Тестування проводилось у денний час. У кабінеті було добре освітлення і зручні умови для тестування. Для дослідження стресостійкості підлітків були обрані методики: «Тест шкільної тривожності» Філліпса, «Шкала тривожності» Дж. Тейлор, «Оцінка нервово-психічного напруження», тест – опитувальник EPI Г. Айзенка.

У 10 Б класі було проведено перше тестування за методиками: «Шкала тривожності» Дж. Тейлор і тест – опитувальник EPI Г. Айзенка. У класі було 17 осіб: 8 хлопчиків і 9 дівчат. При знайомстві і одержанні інструкції підлітки виявили інтерес, відношення до обстеження було позитивним. Підлітки без утруднень відповідали на питання тестування. Тестування проводилось 45 хвилин.

У 10 В класі було проведено перше тестування за методиками: «Тест шкільної тривожності» Філліпса, «Оцінка нервово-психічного напруження». У класі було 23 учня: із них 7 хлопчиків, та 16 дівчат Відношення до обстеження було позитивним. Інструкція до завдання утруднень не викликала. Тестування проводилось 45 хвилин.

У 10 Б класі було проведено друге тестування за методиками: «Тест шкільної тривожності» Філліпса, «Оцінка нервово-психічного напруження». У класі було 17 осіб: 8 хлопчиків і 9 дівчат. Відношення до обстеження було позитивним, підлітки виявили інтерес до тестування. Інструкція до завдання утруднень не викликала, але деякі питання за «Тестом шкільної тривожності» Філліпса викликали у підлітків усмішку і завзятий настрій. Тестування проводилось 45 хвилин.

У 10 В класі було проведено друге тестування за методиками: «Шкала тривожності» Дж. Тейлор і тест – опитувальник EPI Г. Айзенка. У класі було 23 осіб: із них 7 хлопчиків, та 16 дівчат. При знайомстві і одержанні інструкції підлітки виявили інтерес, відношення до обстеження було позитивним. Підлітки без утруднень відповідали на питання тестування. Тестування проводилось 45 хвилин.

Інструкції за тестуванням методик: «Тест шкільної тривожності» Філліпса, «Шкала тривожності» Дж. Тейлор, «Оцінка нервово-психічного напруження», тест – опитувальник EPI Г. Айзенка.

**2.2. Психологічне і статистичне обгрунтування методів експериментального дослідження**

З метою проведення констатувального експерименту щодо психодіагностики стресостійкості підлітків добрані наступні методики: «Тест шкільної тривожності» Філліпса, «Шкала тривожності» Дж. Тейлор, «Оцінка нервово-психічного напруження», тест – опитувальник EPI Г. Айзенка.

***1. «Тест шкільної тривожності» Філліпса***

 Дана методика розроблена Філліпсом і використовується для діагностування страхів, пов’язаних з навчанням у школі [57, 34-38]. У даній методиці виявляються наступні шкальні показники:

 *1. Загальна тривожність у школі -* загальний емоційний стан дитини, пов’язаний з різними формами його включення в життя школи.

*2. Переживання соціального стресу -* емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (насамперед з однолітками).

 *3. Фрустрація потреби у досягненні успіху -* несприятливе психічне тло не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату.

 *4. Страх самовираження -* негативні емоційні переживання ситуацій, сполучених з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

1. *Страх ситуації перевірки знань* - негативне відношення й переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.
2. *Страх не відповідати очікуванням навколишніх -* орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, учинків і думок, тривога із приводу оцінок.

 7. *Низька фізіологічна опірність -* особливості психофізіологічної організації, що знижують здатність дитини до ситуацій стресогеного характеру, що підвищують імовірність неадекватнішого, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

*8. Проблеми й страхи у відносинах із вчителями -* загальне негативне емоційне тло відносин з дорослими в школі, що знижує успішність навчання дитини.

Інструкція до «Тесту шкільної тривожності» Філліпса надано у додатку.

 При обробці виділяють питання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Відповіді не співпадаючі із ключем - це прояву тривожності. При обробці підраховується:

1. Загальне число розбіжностей по всьому тесті. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищення тривожності дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність.
2. Число розбіжностей по кожному з 8 факторів тривожності, виділюваних у тесті. Рівень тривожності визначається також, як й у першому випадку.

Обробка й інтерпретація результатів.

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не совпадали із ключем тесту. Наприклад, на 58-й питання учень відповіло "ТАК" (+), у той час як у ключі цьому питанню відповідає "НІ" (-). Відповіді, що не збігаються із ключем - це прояв тривожності.

50% розбіжностей - підвищена тривожність

75% розбіжностей - висока тривожність.

1. Загальна тривожність у школі - 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54.55, 56, 57, 58 (Е=22).

2. Переживання соціального стресу - 5.10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44. (Е=11).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху- 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 (Е=13).

4. Страх самовираження - 27, 31, 34, 37, 40, 45 (Е=6).

5. Страх ситуації перевірки знань - 2.7, 12, 16, 21, 26 (Е=6).

6. Страх не відповідати очікуванням навколишніх - 3, 8, 13, 17, 22 (Е=5).

7. Низька фізіологічна опірність -9, 14, 18, 23, 28 (Е=5).

8. Проблеми й страхи у відносинах із учителями - 2.6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 (Е=8).

Ключ до питань

"+" - Так; "-" - Немає.

1. **– 6. – 11. + 17. – 22. + 27. – 31. – 36. + 41. + 46. – 51. – 56. –**
2. **– 7. – 12. – 18. – 23. – 28. – 32. – 37. – 42. – 47. – 52. – 57. –**
3. **– 8. – 13. – 19. – 24. + 28. – 33. – 38. + 43. + 48. – 53. – 58. –**
4. **– 9. – 14 – 20. + 25. + 29. – 34. – 39. + 44. + 49. – 54. –**
5. **– 10. – 15. – 16. – 21. – 26. – 30. + 35. + 40. – 45. – 50. – 55. -**

***2. «Шкала тривожності» Дж. Тейлор***

Опитувальник складається з 50 тверджень, які спрямовані на діагностику тривожності [56, 118]. *Інструкція:* Прочитайте перше висловлення в опитувальнику. Якщо *ви згодні з даним* висловленням, то поставте знак «х» у графі «Так» бланка відповідей, якщо не згодні – знак «х» у графі «Ні». Оціните в такий спосіб всі 60 висловлень опитувальника. Намагайтеся працювати якнайшвидше, особливо над відповідями не замислюйтеся, тому що перший відповідь, що прийшла в голову, як правило, буває найбільш вірним. Виправлення в записах робити не можна».

Оцінку результатів дослідження необхідно робити шляхом підрахунку результатів відповідей, що свідчать про тривожність, для чого використається спеціальний ключ. Кожна така відповідь оцінюється в 1 бал (16). Оцінка:

40 - 506 - дуже високий рівень тривожності,

25 - 406 - високий рівень тривожності,

15 - 256 - середній рівень із тенденцією до високого рівня тривожності,

 5 - 156 - середній рівень із тенденцією до низької тривожності,

0 - 56 - низький рівень тривожності,

4 - 56 по шкалі неправди - критичний результат.

***3. Методика «Оцінка нервово-психічної напруги»***

Для проведення дослідження можна використати опитувальник нервово-психічної напруги (НПН), запропонований Т.А.Немчиним. Опитувальник являє собою перелік ознак нервово-психічної напруги, складений за даними клініко-психологічного спостереження, і містить 30 основних характеристик цього стану, розділених на три ступені виразності [62, 56].

Дослідження проводиться індивідуально в окремому, добре освітленому й ізольованому від сторонніх звуків і шумів приміщенні. Інструкція випробуваному: «Заповните, будь ласка, праву частину бланка, відзначаючи знаком плюс ті рядки, зміст яких відповідає особливостям Вашого стану в цей час».

Після заповнення бланка виробляється підрахунок набраних випробуваним балів шляхом їхнього підсумовування. При цьому за оцінку «+», поставлену випробуваним проти пункту «а», нараховується 1 бал, проти пункту «б» - 2 бали, проти пункту «в» - 3 бали. Мінімальна кількість балів, що може набрати випробуваний, дорівнює 30, а максимальне - 90. Діапазон слабкого, або «детензивного», нервово-психічної напруги розташовується в проміжку від 30 до 50 балів; помірного, або «інтенсивного» - від 51 до 70 балів і надмірного, або «екстенсивного» - від 71 до 90 балів. Отримані в такий спосіб дані заносяться до протоколу.

***4. Тест – опитувальник Г. Айзенка EPI адаптований Шмельовим***

Тест-опитувальник ЕР1 призначений для діагностики показників "екстраверсия" й "нейротизм".

**Код опитувальника**

**Щирість;** відповіді "так" на питання 6, 24, 36; відповіді "ні" на питання 12, 18,30,42,48,54.

**Екстраверсия:** відповіді "ні" на питання 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51;

відповіді "так" на питання 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56.

**Нейротизм.** відповіді "так" на питання 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35.38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55,57.

Слід обов'язково зазначити, що в цьому випадку мова йде тільки лише про ступінь щирості при відповідях на питання тесту, а аж ніяк не про облудність як особистісній характеристиці.

Спочатку необхідно обробити результати по шкалі "Щирість". Вона діагностує Вашу схильність давати соціально бажані відповіді. Нулі цей

показник перевищує 5 балів, то можна затверджувати, що Ви, на жаль, не були щирі при відповідях на питання тесту.

Потім треба по кожному показнику порахувати суму балів, нараховуючи по одному балі за кожну відповідь, що збігається із ключем.

Зрівнявши отримані результати по шкалах "Екстраверсія" й "Нейротизм" з інтерпретацією в таблицях, відкладете на схемі отримані результати по шкалі "інтроверсія - екстраверсія" і по шкалі "нейротизм" (емоційна стійкість - нестабільність). Сполучення характеристик по двох шкалах указує на тип Вашого темпераменту.

 "Коло" Айзенка.

Ви визначили тип свого темпераменту. В основі кожного із чотирьох типів лежать особливі сполучення властивостей нервової системи:

- у холерика сильна нервова система, він легко перемикається з одного на інше, але неврівноваженість його нервової системи зменшує сумісність (лагідність) з іншими людьми. Холерик схильний до різких змін у настрої, запальний, нетерплячий, підданий емоційним зривам;

- у сангвініка також сильна нервова система, а виходить, і гарна
 працездатність, він легко переходить до іншої діяльності, до спілкування з іншими людьми. Сангвінік прагне до частої зміни вражень, легко й швидко озивається на події, що відбуваються, порівняно легко переживає невдачі;

- у флегматика сильна, працездатна нервова система, але він із працею включається в іншу роботу й пристосовується до нової обстановки. У флегматика переважає спокійний, рівний настрій. Почуття звичайно відрізняються сталістю;

 - меланхолік характеризується низьким рівнем психічної активності, сповільненістю рухів, стриманістю міміки й мови, швидкою стомлюваністю. Його відрізняють висока емоційна чутливість до всього, що відбувається довкола нього. Чуйність до інших робить меланхоліків універсально сумісними з іншими людьми, але сам меланхолік схильний переживати проблеми усередині себе й, отже, схильний до саморуйнування [57, 111].

Показник "Інтроверсія - Екстраверсія" характеризує індивідуально-психологічну орієнтацію людини або (переважно) на мир зовнішніх об'єктів (екстраверсія), або на внутрішній суб'єктивний мир (інтроверсія). Прийнято вважати, що екстраверта властиво товариськість, імпульсивність, гнучкість поводження, більша ініціативність (але мала наполегливість) і висока соціальна адаптованість. Екстраверти звичайно мають зовнішню чарівність, прямолінійні в судженнях, як правило, орієнтуються на зовнішню оцінку. Добре справляються з роботою, що вимагає швидкого прийняття рішень.

Інтровертам властиві нетовариськість, замкнутість, соціальна пасивність (при досить великій наполегливості), схильність до самоаналізу й утруднення до соціальної адаптації. Інтроверти краще справляються з монотонною роботою, вони більше обережні, акуратні й педантичні.

Амбівертам властиві риси екстра- і інтроверсії. Іноді особам, для уточнення цього показника рекомендується додаткове обстеження з використанням інших тестів [57, 112].

Показник нейротизму характеризує людини з боку його емоційної стійкості (стабільності). Показник цей також біполярний й утворить шкалу, на одному полюсі якої перебувають люди, що характеризуються надзвичайною емоційною стійкістю, прекрасної адаптованістю (показник 0-11 по шкалі "нейротизм"), а на іншому - надзвичайно нервозний, нестійкий і погано адаптований тип (показник 14-24 по шкалі "нейротизм").

Емоційно стійкі (стабільні) - не схильні до занепокоєння, стійкі стосовно зовнішніх впливів, викликають довіра, схильні до лідерства.

Емоційно нестабільні (нейротичні) - чутливі, емоційні, тривожні, схильні болісно переживати невдачі.

Кожен тип темпераменту природно обумовлений, не можна говорити про "гарні й поганих" темпераменти, можна лише вести мову про різні способи поводження й діяльності, про індивідуальні особливості людини. Кожна ж людина, визначивши тип свого темпераменту, може більш ефективно використати його позитивні риси [83, 211].

**2.3. Аналіз результатів констатувального експерименту**

При аналізі результатів за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса у виборці 40 дітей підліткового віку за шкалою «загальна тривожність у школі» виявлено шкільна тривожність:

* низька – 80 %;
* підвищена – 13 %;
* висока – 3 %
* не виявлена – 4 % (див. рис. 2.1).

****

**Рис. 2.1. Діаграма на виявлення загальної тривожності у школі за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків (15 осіб) виявлено загальна тривожність у школі: низька – 30 %, підвищена – 3 %. У дівчат (25 осіб) – низька – 50 %, підвищена – 10 %, висока – 3 % (див. рис. 2.2).

****

**Рис. 2.2. Діаграма на виявлення загальної тривожності у школі за гендерним аспектом за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

При аналізі результатів за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса за шкалою «переживання соціального стресу» у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено переживання соціального стресу:

* низька – 79 %;
* підвищена – 18 %;
* висока – 3 % (див. рис. 2.3).

**Рис. 2.3. Діаграма на виявлення переживання соціального стресу за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків (15 осіб) виявлено переживання соціального стресу: низька – 25 %, підвищена – 10 %, висока – 3 %. У дівчат (25 осіб) – низька – 53 %, підвищена – 8 % (див. рис. 2.4).

****

**Рис. 2.4. Діаграма на виявлення переживання соціального стресу за гендерним аспектом за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

При аналізі результатів за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса за шкалою «фрустрація потреби у досягненні успіху» у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено фрустрація потреби у досягненні успіху:

* низька – 58 %;
* підвищена – 38 %;
* висока – 4 % (див. рис. 2.5).

**Рис. 2.5. Діаграма на виявлення фрустрації потреби у досягненні успіху за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків виявлено фрустрації потреби у досягненні успіху: низька – 20 %, підвищена – 15 %, висока – 3 %. У дівчат – низька – 40 %, підвищена – 23 %, висока – 3 % (див. рис. 2.6).

****

**Рис. 2.6. Діаграма на виявлення фрустрації потреби у досягненні успіху за гендерним аспектом за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

При аналізі результатів за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса за шкалою «страх самовираження» у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено страх самовираження:

* низька – 60 %;
* підвищена – 20 %;
* висока – 10 %
* не виявлено – 10 % (див. рис. 2.7).

**Рис. 2.7. Діаграма на виявлення страху самовираження за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків (15 осіб) виявлено страх самовираження: низька – 15 %, підвищена – 3 %, висока – 8 %. У дівчат (25 осіб) – низька – 38 %, підвищена – 23 %, висока – 3 % (див. рис. 2.8).

****

**Рис. 2.8. Діаграма на виявлення страху самовираження за гендерним аспектом за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

При аналізі результатів за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса за шкалою «страх ситуації перевірки знання» у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено страх ситуації перевірки знання:

* низька – 68 %;
* підвищена – 25 %;
* висока – 3 % (див. рис. 2.9).

****

**Рис. 2.9. Діаграма на виявлення страху ситуації перевірки знання за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків виявлено страх ситуації перевірки знання: низька – 25 %, підвищена – 8 %, висока – не виявлено. У дівчат – низька – 43 %, підвищена – 18 %, висока – 3 % (див. рис. 2.10).

****

**Рис. 2.10. Діаграма на виявлення страху ситуації перевірки знання за гендерним аспектом за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

При аналізі результатів за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса за шкалою «страх невідповідності очікуванням тих, що оточують» у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено страх невідповідності очікуванням тих, що оточують:

* низька – 58 %;
* підвищена – 20 %;
* висока – 23 % (див. рис. 2.11).

****

**Рис. 2.11. Діаграма на виявлення страху невідповідності очікуванням тих, що оточують за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків виявлено страх невідповідності очікуванням тих, що оточують: низька – 18 %, підвищена – 10 %, висока – 10 %. У дівчат – низька – 38 %, підвищена – 10 %, висока – 13 % (див. 2.12).

****

**Рис. 2.12. Діаграма на виявлення страху невідповідності очікуванням тих, що оточують за гендерним аспектом за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

При аналізі результатів за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса за шкалою «низька фізіологічна опірність» у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено низька фізіологічна опірність:

* низька – 43 %;
* підвищена – 9 %;
* висока – 5 %
* не виявлено – 43 % (див. рис. 2.13).

**Рис. 2.13. Діаграма на виявлення низької фізіологічної опірності за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків виявлено низька фізіологічна опірність: низька – 10 %, висока – 3%, не виявлено – 23 %. У дівчат – низька – 35 %, підвищена – 8 %, висока – 3 % (див. рис. 2.14).

****

**Рис. 2.14. Діаграма на виявлення низької фізіологічної опірності за гендерним аспектом за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

При аналізі результатів за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса за шкалою «страхи у відношеннях з вчителями» у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено страх у відношеннях з вчителями:

* низька – 53 %;
* підвищена – 38 %;
* висока – 10 % (див. рис. 2.15).

****

**Рис. 2.15. Діаграма на виявлення страхів у відношеннях з вчителями за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків виявлено страх у відношеннях з вчителями: низька – 18 %, підвищена – 15 %, висока – 5 %. У дівчат – низька – 38 %, підвищена – 20 %, висока – 5 % (див. рис. 2.16).

****

**Рис. 2.16. Діаграма на виявлення страхів у відношеннях з вчителями за гендерним аспектом за тестом «Шкільної тривожності» Філліпса**

При аналізі результатів за методикою «Шкала тривожності» Дж. Тейлор у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено рівень тривожності:

* дуже високий рівень тривожності – 3 %;
* високий рівень тривожності – 8 %;
* середній рівень з тенденцією до високої тривожності – 55 %;
* середній рівень з тенденцією до низької тривожності – 33 %;

(див. рис. 2.17).

*

**Рис. 2.17. Діаграма на виявлення рівня тривожності за методикою «Шкала тривожності» Дж. Тейлор**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків (15 осіб) виявлено рівень тривожності:

* дуже високий рівень тривожності – не виявлено;
* високий рівень тривожності – 3 %;
* середній рівень з тенденцією до високої тривожності – 20 %;
* середній рівень з тенденцією до низької тривожності – 13 %;
* низький рівень тривожності – не виявлено.

 У дівчат (25 осіб) виявлено рівень тривожності:

* дуже високий рівень тривожності – 3 %;
* високий рівень тривожності – 5 %;
* середній рівень з тенденцією до високої тривожності – 33 %;
* середній рівень з тенденцією до низької тривожності – 20 %;
* низький рівень тривожності – не виявлено (див. рис. 2.18).

****

**Рис. 2.18. Діаграма на виявлення рівня тривожності за методикою «Шкала тривожності» Дж. Тейлор за гендерним аспектом**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за віковим аспектом. У підлітків у віці 15 років (18 осіб) виявлено рівень тривожності:

* дуже високий рівень тривожності – 3 %;
* високий рівень тривожності – не виявлено;
* середній рівень з тенденцією до високої тривожності – 42 %;
* середній рівень з тенденцією до низької тривожності – 5 %;
* низький рівень тривожності – не виявлено.

 У підлітків у віці 16 років (22 осіб) виявлено рівень тривожності:

* дуже високий рівень тривожності – не виявлено;
* високий рівень тривожності – 10 %;
* середній рівень з тенденцією до високої тривожності – 10 %;
* середній рівень з тенденцією до низької тривожності – 30 %;
* низький рівень тривожності – не виявлено (див. рис. 2.19).

****

**Рис. 2.19. Діаграма на виявлення рівня тривожності за методикою «Шкала тривожності» Дж. Тейлор за віковим аспектом**

При аналізі результатів за методикою «Оцінка нервово-психічного напруження» у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено нервово-психічне напруження:

* детензивна (слабка) форма – 85 %;
* інтенсивна (помірна) форма – 10 %;
* екстензивна (надмірна) форма – 5 % (див. рис. 2.20).

****

**Рис. 2.20. Діаграма на виявлення нервово-психічного напруження за методикою «Оцінка нервово-психічного напруження»**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за гендерним аспектом. У хлопчиків виявлено нервово-психічне напруження:

* детензивна (слабка) форма – 35 %;
* інтенсивна (помірна) форма – 3 %;
* екстензивна (надмірна) форма – не виявлено.

У дівчат виявлено нервово-психічне напруження:

* детензивна (слабка) форма – 50 %;
* інтенсивна (помірна) форма – 8 %;
* екстензивна (надмірна) форма – 4 % (див. рис. 2.21).

****

**Рис. 2.21. Діаграма на виявлення нервово-психічного напруження за методикою «Оцінка нервово-психічного напруження» за гендерним аспектом**

Отримання результатів дослідження дозволяє провести аналіз за віковим аспектом. У дітей підліткового віку у віці 15 років (18 осіб) виявлено нервово-психічне напруження:

* детензивна (слабка) форма – 35 %;
* інтенсивна (помірна) форма – 8 %;
* екстензивна (надмірна) форма – 3 %.

У дітей підліткового віку у віці 16 років (22 осіб) виявлено нервово-психічне напруження:

* детензивна (слабка) форма – 50 %;
* інтенсивна (помірна) форма – 3 %;
* екстензивна (надмірна) форма – 3 % (див. рис. 2.22).

****

**Рис. 2.22. Діаграма на виявлення нервово-психічного напруження за методикою «Оцінка нервово-психічного напруження» за віковим аспектом**

При аналізі теста-опитувальника Г. Айзенка у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено наступні показники екстраверсії та інтроверсії:

* екстраверт – 63 %;
* інтроверт – 13 %;
* амбіверт – 23 %.

При аналізі теста-опитувальника Г. Айзенка у виборці 40 дітей підліткового віку виявлено наступні показники нейротизму:

* емоційно стійкі – 55 %;
* емоційно нестійкі – 43 %;
* результат не достовірний – 2 %.

Виявлення показників екстраверсії, інтроверсії, амбіверсії і нейротизму дозволяє провести співвідношення нейротизму до екстраверсії, інтроверсії, амбіверсії (див. табл. 2.1).

**Таблиця 2.1**

**Співвідношення нейротизму до екстраверсії, інтроверсії, амбіверсії**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Емоційно стійкий | Емоційно нестійкий |
| Екстраверт | 28 % | 30 % |
| Інтроверт | 8 % | 5 % |
| Амбіверт | 20 % | 3 % |

Згідно результатам тестування із вибірки 40 дітей підліткового віку було обрано 30 осіб схильних до стресу (див. табл. 2.2).

**Таблиця 2.2**

**Зведена таблиця результатів констатуючого експерименту за методиками: «Тест шкільної тривожності» Філліпса», «Шкала тривожності» Дж. Тейлор, «Оцінка нервово-психічного напруження», тест – опитувальник EPI Г. Айзенка**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код прізвища | Клас | стать | вік | Тест «Шкільної тривожності» Філліпса | «Шкала тривожності» Дж. Тейлор | Методика «Оцінка НПН» | Тест Г. Айзенка |
| Переживання соціального стресу | Фрустрація потрібності у досягненні успіху | Низька фізіологічна опірність | Дуже високий рівень | Високий рівень | Тенденція до високого рівня | Екстензивнаформа | Емоційно нестійкий |
| 1 | 1х | 10 Б | Х | 16 | 55 % | 78 % | 55 % | - | 51 б | - | - | - |
| 2 | 2х | 10 Б | Д | 15 | - | 80 % | 76 % |  | 54 б |  | 75 б | 18 б |
| 3 | 4х | 10 Б | Х | 16 | 50 % | 73 % | - | - | - | 30 б | - | 15 б |
| 4 | 6 х | 10 Б | Х | 16 | 45 % | 50 % | - | - | - | 24 б | - | - |
| 5 | 7 х | 10 Б | Д | 16 | 50 % | 75 % | 28 % | - | - | 25 б | - | - |
| 6 | 8 х | 10 Б | Д | 15 | 40 % | 45 % | 26 % | - | - | 23 б | - | 16 б |
| 7 | 9 х | 10 Б | Х | 15 | 47 % | 76 % | 30 % | - | - | 24 б | - | 15 б |
| 8 | 10 х | 10 Б | Х | 15 | 50 % | 48 % | - | - | - | 20 б | - | - |
| 9 | 11 х | 10 Б | Д | 16 | 52 % | 46 % | 28 % | - | - | 25 б | - | - |
| 10 | 12 х | 10 Б | Д | 16 | 46 % | 38 % | 35 % | - | - | 48 б | - | 21 б |
| 11 | 13 х | 10 Б | Д | 15 | 42 % | 54 % | 30 % | - | - | 20 б | - | - |
| 12 | 14 х | 10 Б | Д | 16 | 48 % | 29 % | 48 % | - | - | 47 б | 83 б | 18 б |
| 13 | 16 х | 10 Б | Д | 15 | 44 % | 50 % | 28 % | - | - | 23 б | - | - |
| 14 | 17 х | 10 Б | Х | 16 | 28 % | 55 % | - | - | - | 25 б | - | 22 б |
| 15 | 19 х | 10 В | Х | 15 | 27 % | 30 % | - | - | - | 25 б | - | 16 б |
| 16 | 20 х | 10 В | Х | 16 | 25 % | 26 % | 35 % | - | - | 23 б | - | 21 б |
| 17 | 21 х | 10 В | Х | 15 | 75 % | 76 % | 48 % | - | - | 24 б | - | 20 б |
| 18 | 22 х | 10 В | Д | 16 | 34 % | 56 % | 39 % | - | - | 15 б | - | 22 б |
| 19 | 23 х | 10 В | Д | 15 | 28 % | 36 % | 40 % | - | - | 21 б | - | 16 б |
| 20 | 24 х | 10 В | Д | 15 | 29 % | 50 % | 55 % | - | - | 21 б | - | 17 б |
| 21 | 25 х | 10 В | Д | 15 | 54 % | 58 % | - | - | - | 25 б | - | 15 б |
| 22 | 26 х | 10 В | Д | 15 | 34 % | 28 % | 30 % | - | - | 21 б | - | 18 б |
| 23 | 27 х | 10 В | Д | 15 | 50 % | 53 % | - | - | - | 25 б | - | 23 б |
| 24 | 28 х | 10 В | Д | 15 | 30 % | 28 % | 40 % | - | - | 24 б | - | - |
| 25 | 29 х | 10 В | Д | 16 | 28 % | 34 % | - | - | - | 16 б | - | - |
| 26 | 33 х | 10 В | Х | 15 | 27 % | 50 % | 77 % | - | - | 18 б | - | 18 б |
| 27 | 34 х | 10 В | Д | 16 | 28 % | 29 % | - | - | - | 16 б | - | 15 б |
| 28 | 35 х | 10 В | Д | 16 | 50 % | 60 % | - | - | - | - | - | - |
| 29 | 36 х | 10 В | Д | 16 | 45 % | 48 % | 39 % | - | - | - | - | - |
| 30 | 40 х | 10 В | Д | 15 | 28 % | 39 % | - | - | - | - | - | 20 б |

Таким чином, згідно результатам тестування обрано 30 осіб, або 75% від загальної вибірки, які мають високі показники шкільної тривожністі, переживання соціального стресу, фрустрації потреби у досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знання, страху невідповідності очікуванням тих, що оточують, низької фізіологічної опірності, підвищений рівень емоційної напруги.

**РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ З РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ**

**3.1. Методологічні засади психокорекційної процедури з розвитку стресостійкості у підлітковому віці**

Груповий психологічний тренінг не зводиться тільки до соціально-психологічного, область його застосування значно ширше, і аж ніяк не обмежується розвитком навичок ефективного спілкування й підвищенням комунікативної компетентності.

С. І. Макшанов визначає тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини [9, 77].

 Специфічними рисами тренінгів, сукупність яких дозволяє виділяти їх серед інших методів практичної психології, є: дотримання ряду принципів групової роботи; націленість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку, при цьому така допомога виходить не тільки (а часом і не стільки) від ведучого, скільки від самих учасників; наявність більш-менш постійної групи (звичайно від 7 до 15 чоловік), що періодично збирається на зустрічі або працюючої безупинно протягом п'ять-п'ятьох-двох-п'яти днів (так називані марафон-марафони-групи-марафони); певна просторова організація (найчастіше - робота в зручному ізольованому приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі); акцент на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються й аналізуються в ситуації "тут і тепер"; застосування активних методів групової роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів й емоцій учасників групи відносно один одного й відбувається в групі, вербалізована рефлексія; атмосфера розкутості й волі спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки [25, 218].

У рамках цих рис існує величезна кількість модифікацій конкретних форм тренінгів, що сильно відрізняються між собою по цілому ряді ознак. Особливо великий розкид є в часі роботи груп: від двох днів до п'яти й більше років із щотижневими зустрічами (наприклад, у групі-аналізі). Важливою загальною рисою тренінгів є їх стадійність, обумовлена соціально-психологічними закономірностями розвитку малої групи. Як правило, у процесі будь-якого тренінгу можна виділити три основні стадії: початкову, робочу й кінцеву. Іноді ці стадії характеризують як етапи "відтавання", "зміни", "заморожування" [11,79].

Тренінг, будучи формою практичної психологічної роботи, завжди відбиває своїм змістом певну парадигму того напрямку, поглядів якого дотримується психолог, що проводить тренінгові заняття. Таких парадигм можна виділити трохи:

- тренінг як своєрідна форма дресури, при якій твердими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні патерни поводження, а за допомогою негативного підкріплення "стираються" шкідливі, непотрібні, на думку ведучого;

- тренінг як тренування, у результаті якої відбувається формування й відпрацьовування вмінь і навичок ефективного поводження;

- тренінг як форма активного навчання, метою якого є насамперед передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок;

- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів рішення власних психологічних проблем [13, 230].

Як були зазначено вище, тренінгові методи перебувають на стику психотерапії, навчання й психокорекції. Внаслідок цього мети тренінгової роботи можуть бути досить різноманітними, що відбивають багатосторонність процесів, що відбуваються. Розмаїтість цілей, крім того, пов'язане з достатком різко, що розрізняються підходів, до розуміння тренінгу. Разом з тим, опираючись на думку відомих фахівців, виділимо загальні цілі, що поєднують різні по спрямованості й змісту тренінгові групи:

- дослідження психологічних проблем учасників групи й надання допомоги в їхньому рішенні;

- поліпшення суб'єктивного самопочуття й зміцнення психічного здоров'я;

- вивчення психологічних закономірностей, механізмів й ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більше ефективного й гармонічного спілкування з людьми;

- розвиток самосвідомості й самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін;

- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності й відчуття щастя й успіху [14, 56].

Тренінгові групи також виробляють свої власні норми, причому в кожній конкретній групі вони можуть бути специфічні. Ведучий повинен усвідомлювати необхідність норм для ефективного розвитку групи й сприяти виробленню й прийняттю учасниками таких норм, які відповідали б цілям групи. Часто механічний перенос у тренінгову групу норм, прийнятих у соціальних спільностях зовнішнього миру, є не тільки непродуктивним, але й прямо шкідливим й антитерапевтичним. Втім, спроби перенести норми тренінгової групи в реальне життя в більшості випадків також безглузді й приречені на провал [25, 219].

Практично ті або інші норми починають діяти у тренінговій групі з першої миті її функціонування. Як показує досвід, доцільно відразу запропонувати учасникам деякого правила, обов'язкові для дотримання в групі. Найчастіше це відбувається так.

На самому початку роботи ведучий інформує учасників тренінгу про те, що вони можуть одержати в результаті навчання. Після цього встановлюються основні принципи роботи в групі. Назвемо ті, які характерні для переважної більшості тренінгових груп [13, 198].

«Тут і тепер»

Цей принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їхнього аналізу постійно були процеси, що відбуваються в групі в цей момент, почуття, пережиті в даний конкретний момент, думки, що з'являються в цей момент. Крім спеціально обговорених випадків забороняються проекції в минуле й у майбутнє. Принцип акцентування на сьогоденні сприяє глибокій рефлексії учасників, навчанню зосереджувати увага на собі, своїх думках і почуттях, розвитку навичок самоаналізу.

«Щирість і відкритість»

Саме головне в групі - не лицемірити й не брехати. Ніж більше відвертими будуть розповіді про те, що дійсно хвилює й цікавить, чим більше щирим буде пред'явлення почуттів, тим більше успішної буде робота групи в цілому. Як відзначав С. Джурард, розкриття свого Я іншій людині є ознаку сильної й здорової особистості. Саморозкриття спрямоване на іншу людину, але дозволяє стати самим собою й зустрітися із самим собою сьогоденням. Щирість і відкритість сприяють одержанню й наданню іншим чесного зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, що так важлива кожному учасникові і яка запускає не тільки механізми самосвідомості, але й механізми міжособистісної взаємодії в групі.

Варто помітити, що на перших етапах роботи групи введення зазначеної норми багато в чому носить декларативний характер. Справді, з якої статі учасники групи, поки ще практично незнайомі, стануть настільки довіряти один одному й ведучому, щоб ризикувати бути щирими й відкритими (навіть при обліку "ефекту попутника")? Однак уже через кілька годин занять це правило, запропоноване ведучим, починає діяти, особливо якщо він сам виступає як зразок ефективного учасника групи.

«Принцип Я»

Основна увага учасників повинне бути зосереджене на процесах самопізнання, на самоаналізі й рефлексії. Навіть оцінка поводження іншого члена групи повинна здійснюватися через висловлення власних виникаючих почуттів і переживань. Забороняється використати міркування типу: "ми вважаємо...", "у нас думка інше..." і т.п., що перекладають відповідальність за почуття й думки конкретної людини на аморфне "ми". Всі висловлення повинні будуватися з використанням особистих займенників однини: "я почуваю...", "мені здається...". Це тим більше важливо, що прямо пов'язане з однієї із завдань тренінгу - навчитися брати відповідальність на себе й приймати себе таким, який є. Уже перші групові дискусії виявляють, наскільки несхожі думки й почуття різних людей, що є визначальним аргументом для введення названого правила.

«Активність»

У групі відсутня можливість пасивно "відсидітися". Оскільки психологічний тренінг ставиться до активних методів навчання й розвитку, така норма, як активна участь усіх у тренінгу, є обов'язковою.

Більшість вправ має на увазі включення всіх учасників. Але навіть якщо вправа носить демонстраційний характер або має на увазі індивідуальну роботу в присутності групи, всі учасники мають безумовне право висловитися по завершенні вправи. У випадку тренінгів-марафонів украй небажана відсутність навіть на одній сесії й вихід із групи.

«Конфіденційність»

Все, про що говориться в групі щодо конкретних учасників, повинне залишитися усередині групи - природна етична вимога, що є умовою створення атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття. Саме собою зрозуміло, що психологічні знання й конкретні прийоми, ігри, психотехніки можуть і повинні використатися поза групою - у професійній діяльності, у навчанні, у повсякденному житті, при спілкуванні з рідними й близькими, з метою саморозвитку [38,277].

Крім зазначених норм слід домовитися про спосіб обігу друг до друга. Спілкування між всіма учасниками й ведучими незалежно від віку й соціального статусу рекомендується здійснювати на "ти". Це дозволяє створити дружню й вільну обстановку в групі, хоча обіг на "ти" досить важко спочатку внаслідок звички й певної їєрархічності відносин.

Крім того, всім учасникам пропонується вибрати собі на час тренінгової роботи "ігрове ім'я" - те ім'я, по якому всі інші учасники зобов'язані будуть звертатися до людини. Це може бути як дійсне власне ім'я, так і дитяча кличка, інститутське прізвисько, ім'я улюбленого художнього персонажа або просто будь-яке ім'я, що подобається.

Уже ці процедури, що створюють особливі умови взаємодії, що почалася, їхній ігровий характер дозволяють почасти зняти природну напругу й тривогу учасників. Норми тренінгової групи створюють особливий психологічний клімат, що часто різко відрізняється від того, котрий є в традиційних групах. Учасники тренінгу, усвідомлюючи це, починають самі стежити за дотриманням групових норм.

В тренінг входять групова дискусія, рольова гра, аутотренінг, психомалюнок, вправи, психогімнастика [79, 86].

1. Групова дискусія є одним з ведучих методів соціально-психологічного тренінгу. Виділяють структуровані дискусії, у яких задається тема для обговорення, а іноді і чітко регламентується порядок проведення дискусії (форми, організовані за принципом «мозкової атаки»), і неструктуровані дискусії, у яких ведучий пасивний, теми вибираються самими учасниками, час дискусії формально не обмежується.

2. Рольова гра. Ігри є інструментом діагностики і самодіагностики, що дозволяє ненав'язливо, м'яко, легко знайти наявність труднощів у міжособистісних контактах і серйозних психологічних проблемах. Завдяки грі інтенсифікується процес навчання, закріплюються нові поведінкові навички. Гра ефективна в створенні умов для саморозкриття, виявлення творчих потенціалів людини, для прояву щирості і відкритості, оскільки утворить психологічний зв'язок людини з його дитинством. Унаслідок цього гра стає могутнім психотерапевтичним і психокорркційним засобом не тільки для дітей, але і для дорослих. Можливості ігрових методів у тренінговій і психокорекційній роботі невичерпні. Загальною ознакою рольових ігор є включення активності психолога в події, що імітують дійсність або наближаються до дійсності [79, 87].

Рольова гра в групах спрямована на засвоєння визначених соціально-психологічних знань, формування відповідних соціальних і особистісних установок, що служать у психотехнічній процедурі корекції. Рольова гра як основний метод відеотренінгу відтворює важкі ситуації міжособистісної взаємодії і за рахунок застосування відеоапаратури дозволяє краще використовувати переваги зворотного зв'язку [9, 45].

3. Психомалюнок. Психологічні малюнки використовуються на різних етапах тренінгової процедури, діагностики, формування, здійснення, контролю. На етапі діагностики можуть бути використані використовуються психорисунки-тести: «Неіснуюча тварина», «Будинок», «Дерево», «Людина»,- що дозволяють одержати інформацію про наявність фобій, самооцінці, стані нервової системи, соціальної спрямованості людини. Інтерпретація тренером колірної гами малюнка, а також вербалізованих членами групи почуттів із приводу бажаної колірної гами, структури ліній, натиску, форми і розміру малюнка сприяють не тільки діагностиці, але і початкові формування рефлексії згідно психокорекційної мети.

4. Психогімнастика. Психогімнастичні вправи використовуються для алгоритму наступної рольової гри, для розвитку уміння рефлексувати і запам'ятовувати широкий спектр невербальних сигналів, відчуттів тіла, емоційних станів і зв'язаних з ними відчуттів, для удосконалювання умінь розпізнавати такі сигнали в інших людей, для фізичної і психологічної активізації тренінгового процесу, для психологічної розминки, для створення атмосфери дружності в групі, для зімкнення групи, для зняття психологічної напруги.

5. У психогімнастичні вправи включають не тільки рухи тіла, але і можливість вербалізувати ключові моменти уміння, що програється [79, 89].

Вправи і психотехнічні процедури підбирається згідно корекційній (тренінговій) меті. Паралельно у вправах відпрацьовується уміння рефлексувати власні почуття, емоції, думки і дії. Вправи можуть бути спрямовані на відпрацьовування умінь і навиків структурний складових формуючого психологічного феномена.

1. Аутотренінг. Аутотренінгові вправи виконують як релаксаційну функцію, так і функцію тренування уміння рефлексувати почуття, думки і стани, випробовувані в ході АТ (медитативних) - вправ, рятуватися від зайвої психічної напруги, стресових станів, розвивають навички аутосугестії і закріплюють способи саморегуляції. Найважливіше питання, що виникає під час обговорення правомірності використання сугестивних (зокрема, медитативних) технік, - етичний. Кожна медитативна психотехніка займає 15-20 хвилин. Саме на цей час розраховані супровідний голос ведучі музичні уривки. Ведучий попереджає, що не потрібно зо всіх сил намагатися випливати тому зоровому рядові, що буде задаватися у вправі. Потрібно простежити, баз оцінок і аналізу, за виникаючими образами. Якщо таких не виникає, то можна думати, що десь є те, про що говориться. Потрібно віддатися своїм відчуттям і плисти на їхніх хвилях, не намагаючись діяти. Зайве старання, свідомі вольові зусилля можуть тільки зруйнувати необхідний стан і перешкодити зануренню в медитацію [43, 177].

Проведення подібних психотехнік може спровокувати перехід ведучих у психологічну позицію «зверху» і надати йому можливість використання директивних методів впливу. Для уникнення такої різкої зміни статусу в коментарях до вправи робиться особливий акцент на навчальному характері пропонованих медитацій, підкреслюється, що учасники зможуть самостійно застосовувати ці техніки надалі відповідно до тексту самонавіянь.

Під час медитації-візуалізації учасники або лежать на спині, або сидять у «позі кучерів» на стільцях. Поза повинна бути зручної, такий, щоб під час вправи не з'явилося бажання ворушитися, щоб перемінити неї. Очі закриті. Вимовляючи текст психотехніки, що веде стежить за зовнішніми проявами стану учасників групи, щоб вчасно помітити неадекватні реакції, якщо такі будуть мати місце [52, 278].

Тексти АТ-вправ містять деякі особливості, про які потрібно пам'ятати при відтворенні відомих або конструюванні нових формулювань:

1) скрізь застосовується дійсний час (за винятком спеціальних установок на позитивне самопочуття по закінченні вправи);

 2) усі впливи повинні містити позитивний настрой - для цього варто уникати вживання негативної частки «не», усі речення звучать стверджуючи;

3) негативні ефекти можуть мати формули, зухвале відчуття ваги в м'язах, тому краще говорити про тепло, розслабленість, легкість.

По закінченні процедури обов'язкове одержання зворотного зв'язку від кожного з членів групи. Бажаний докладний звіт про відчуття під час медитації, про образи, що виникали, про актуальний стан [43, 190].

Незважаючи на можливість виникнення в рідких випадках негативних проявів у гнітючої більшості учасників групи - при правильному проведенні ведучої медитації-візуалізації - виникає відчуття гарного відпочинку, бадьорості, відновлених сил, впевненості в собі, радісного настрою. Тому зазначені техніки можуть бути застосовані не тільки у своїх специфічних цілях, що відповідають психокорекційної процедурі, але і як загальний засіб зняття фізичної і психічної напруги, стомлення, стресових реакцій.

Використання відеозйомки в тренінгової процедури. Як довели наявні дослідження, застосування відеозйомки значно підвищує результативність групової роботи. Тому багато тренінгів в останнє десятиліття проводяться з використанням відеозйомки. Особливо важливо підкреслити етичний момент, зв'язаний з відеозйомкою на тренінгу. Із самого початку роботи необхідно одержати згоду від всіх учасників групи на використання відеокамери. У процесі психокорекційної роботи, особливо індивідуальної, при першому ж проханні учасника групи зйомку бажано припинити [26, 84].

Найбільш важливі психологічні особливості застосування відеозйомки в процесі психокорекції: немає необхідності знімати абсолютно все, що відбувається в час процедури, тому що постійне перебування «під прицілом» відеокамери викликає в учасників зайву напруженість і тривожність, особливо на перших етапах групової динаміки, а наявність оператора, що не є «включеним» у групу і змушеного увесь час бути тільки пасивним спостерігачем процесів, що відбуваються, створює додаткових труднощів об'єднання всіх учасників групи в єдину команду і саморозкриття учасників. Глибокі психотерапевтичні прийоми знімаються рідше в силу визначеного негативного впливу відеозйомки на ступінь відкритості, щирості і спонтанності учасників групи [11, 249].

Одними з найбільш важливих психологічних умінь, що сприяють розширенню самопізнання, у психокорекційній процедури є самоспостереження, самоаналіз, уміння встановлювати психологічний контакт із партнером, емпатійно й активно чути інших людей. Відеозапис виявляється надзвичайно ефективним інструментом для тренування цих умінь. Після закінчення зйомки якої-небудь вправи відеозапис проглядається групою і проводиться аналіз що відбувається. Цей процес організовується в різних формах:

1) перегляд з детальними коментаріями ведучих і його відповідями на питання учасників зйомки;

2) перегляд з обговоренням усією групою при участі і резюмуванні психолога;

3) перегляд без вербалізованого загального аналізу (внутрішній самоаналіз).

Самоспостереження, як внутрішній рефлексивний процес і спостереження за собою на екрані телевізора допомагають учасникові групи більш об'єктивно відноситися до того, що він говорить і робить, еволюціонуючи від позиції випробуваного до позиції експериментатора, що вивчає адекватність власного поводження [85, 178].

Особистість психолога (а не рівень його професійної підготовки) є найважливішим чинником, що визначає успішність або неуспішність тренінгу. А. Голдстейн, С. Кратохвил, М. Ліберман, І. Ялом надавали великого значення дослідженню функцій, ролей, стилів поводження керівників груп. Існує чимала кількість думок фахівців про ролі, що грають ведучим у групі. Найбільш популярні підходи И. Ялома й С. Кратохвіла.

За Яломом, психотерапевт може виступати у двох основних ролях:

- технічного експерта (ця роль має на увазі коментарі провідним процесів, що відбуваються в групі, поведінкових актів окремих учасників, а також міркування й інформування, що допомагають групі рухатися в потрібному напрямку);

- еталонного учасника (уважається, що в цьому випадку груповий психотерапевт домагається двох основних цілей: демонстрації бажаного й доцільного зразка поводження й посилення динаміки соціального научения через досягнення групою незалежності й згуртованості) [26, 211].

Згідно С. Кратохвилу, можна виділити п'ять основних ролей ведучого групи:

- активний керівник (інструктор, учитель, режисер, ініціатор й опікун);

- аналітик (найчастіше - психоаналітик, що характеризується дистанціюванням від учасників групи й особистісною нейтральністю);

- коментатор;

- посередник (експерт, що не бере на себе відповідальність за те, що відбувається в групі, але періодично втручається в груповий процес і напрямний його);

- член групи (автентична особа зі своїми індивідуальними особливостями й життєвими проблемами) [12, 111].

Серед інших підходів до ролей і поведінкових характеристик ведучих тренінгових груп можна виділити позицію, що досить докладно аналізує двоїсті критерії поводження групового психотерапевта, що ставляться у двом основним аспектам його діяльності: директивність - недирективність, визначеність - невизначеність висловлень, а також ступінь активності (прагматичні аспекти, що проявляються у вербальній активності); анонімність - саморозкриття й вираження позитивних або негативних відносин (експресивні аспекти, пов'язані з його особистістю) [26, 212].

На основі зазначених двоїстих характеристик пропонуєються наступні ролі провідних груп: технічний експерт, ініціатор, дидактик, опікун, товариш, повірник. У даній рольовій класифікації відбита теоретична концепці, відповідно до якої факторами перетворення особистісних порушень у групі є соціальне научіння й специфіка відносин між терапевтом й учасниками групи. Узагальнюючи численні дослідження професійно важливих особистісних рис, можна виділити наступні особистісні риси, бажані для керівника тренінгової групи:

- концентрація на клієнті, бажання й здатність йому допомогти;

- відкритість до відмінного від власних поглядам і судженням, гнучкість і терпимість;

- сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту;

- автентичність поводження, тобто здатність пред'являти групі справжні емоції й переживання;

- ентузіазм й оптимізм, віра в здатності учасників групи до зміни й розвитку;

- урівноваженість, терпимість до фрустрації й невизначеності, високий рівень саморегуляції;

- упевненість у собі, позитивне самовідношення, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних областей, потреб, мотивів;

- багата уява, інтуїція;

- високий рівень інтелекту [13, 56].

Ведучий повинен володіти значною кількістю різноманітних алгоритмів (методів, прийомів) і вміти комбінувати ці алгоритми в найрізноманітніших варіантах залежно від обставин його діяльності (запиту замовника, складу групи, особливостей окремих учасників, стадії групового процесу, останніх політичних новин... напрямку вітру, зрештою). Психолог повинен бути готів у будь-який момент забути звичний алгоритм й імпровізувати, жонглюючи прийомами, по ходу справи модифікуючи вправи й винаходячи нові [28, 77].

Подібний рівень професіоналізму досягається тільки на основі досвіду й споконвічно закладеної здатності до творчості. Щоб віртуозно "грати" прийомами й вправами, треба дуже глибоко розуміти їхній зміст, відчути їх, тобто в кожному з них пройти мить переживання. Тоді кожна вправа буде не сухим алгоритмом, схемою дій, покроковим планом - а проживанням досвіду, причому не тільки для учасників групи, але й для ведучого. Проживаючи вправу щораз разом із групою, ведучий щораз здобуває новий досвід. Це не парадокс: психологічні ігри й вправи мають дивна властивість, що відрізняє їх від інших "способів структурування часу", як сказав би Е. Берн, повторення яких не приносить нічого крім нудьги. Їхній зміст у будь-який момент готово блиснути нової, не баченою раніше дорогоцінною гранню, повернутися несподіваною стороною. Ви можете десятки разів використати те саме вправу в різних групах, навіть майже не модернізуючи його, і виявляти в ньому всі нові змісти - ці чудові перлини для прикраси особистості [83, 150].

Невичерпність змісту психологічних ігор і вправ саме і є площадка для запуску творчого феєрверка групового тренера. Тоді трапляється якийсь інсайт, і творчо застосований прийом дає зовсім не той, що планувався раніше, але ще більш грандіозний ефект.

**3.2. Методичні психокорекційні процедури з розвитку стресостійкості підлітків**

**Етап 1 (входження в проблему)**

**Заняття 1. (3 години)**

*1. Вправа «Сніжний ком»*

Ціль: полегшення запам'ятовування імен, якщо учасники тренінгу абсолютно не знайомі один з одним. Час: 10 хвилин.

Порядок виконання й інструкція. Учасники групи сидять у колі.

Першим представляється ведучий. Потім сидячий ліворуч від нього називає ім'я ведучого й своє ім'я. Кожен наступний учасник називає по черзі імена всіх учасників. Таким чином, учаснику, що замикає коло, має бути назвати імена всіх членів групи.

*2. Обговорення законів тренінгу*

Час: 10 хвилин

Закони тренінгу для організації групової роботи:

* Закон «00».
* Закон мікрофона.
* Закон активності.
* Закон «Я-висловлення».
* Закон тактовного й доброзичливого відношення до всіх учасників групи.
* Закон імені:

1) називати своє ім'я перед кожним висловленням;

2) всіх учасників називати бажаними для них іменами.

* Закон «Тут і зараз».
* Закон конфіденційності.
* Закон пропозиції в учасники тільки себе.

Закони тренінгу для учасників:

- Хто більше дає - більше одержує.

- Одночасно говорить тільки одна людина: з поваги до себе й мовцеві ми не перебиваємо.

- Увічливість - привілей королів.

- І останні стануть першими.

- Ми не вчителі й не на уроці, тому оцінок нікому не ставимо.

- Кожний має право на свою думку.

- Пропонувати в добровольці тільки себе

*3. Вправа «Знайомство один з одним»*

Час:15 хв.

Кожний з учасників групи називає своє ім'я й говорить про свої плани на ці чотири дні тренінгу, на рік, на п'ять років, на все життя й т.п.

Ще варіант: усе по черзі говорять після хвилинної підготовки свій девіз і продовжують дві фрази: «Я живу для...» й «Я вчуся для...».

Можна всім по черзі представлятися й говорити, про що мріяли в дитинстві. Виходить дуже емоційне знайомство, тому що в усіх їсти можливість поговорити про свої дитячі мрії, а в багатьох вони можуть бути схожі.

Якщо в процесі знайомства кілька людей стали почувати себе краще, вільніше, комфортніше, і якщо, вони вже можуть сказати про це в колі, то після знайомства й обговорення можна запитати в учасників, як вони себе почувають. Вони поділяться своїми враженнями; і ті учасники, які ще випробовують дискомфорт, почувши, що інші теж були спочатку напружені, а тепер розслабилися й заспокоїлися, теж почнуть розслаблюватися.

Після знайомства проговорюється про побоювання й очікування, щоб зняти напруга, якщо воно є, щоб ще більше згуртувати групу за рахунок того, що всі небагато розкриються, усвідомлюють свої почуття, емоції, очікування й побоювання. Якісь конкретні побоювання можна прокоментувати й заспокоїти учасників.

*4. Вправа «Вітер дує на …»*

Ціль: одержати більше інформації друг про друга. Час: 20 хвилин.

Порядок виконання й інструкція*.* Ведучий починає гру словами: «Вітер дує на...». Потрібно, щоб учасники гри більше довідалися друг про друга. Питання, наприклад, можуть бути наступні: *«Вітер дує на той, у кого світлі волосся».* Всі світловолосі збираються в центр кола. Після цього тиснуть один одному руки й розходяться по вільних місцях.

Можливі варіанти:

* Вітер дує на той, хто любить морозиво.
* Вітер дує на той, у кого будинку є тварина.
* Вітер дує на той, у кого є шпильки або інші прикраси.
* Вітер дує на той, хто любить манну кашу.
* Вітер дує на той, у кого є сестра.
* Вітер дує на той, хто любить співати.
* Вітер дує на той, хто любить танцювати.
* Вітер дує на той, у кого є друзі.
* Вітер дує на той, у кого мало друзів.

*5. Вправа «Привітатися частинами тіла»*

Ціль:підвищення емоційного тла, установлення тактильного контакту. Час: 15 хвилин.

Порядок виконання й інструкція*.* Ведучий говорить: «Ну що ж, словами ми з вами привіталися, а тепер привітаємося частинами тіла».

Тут найкраще використати ігровий момент. Тому попередити учасників, що необхідно привітатися з усіма учасниками, і зробити це треба якнайшвидше.

Пропонована послідовність*:* долоня-лікоть-плече-стопа-коліно-стегно-спина-живіт-вухо-ніс.

*6. Вправа «Багаття проблем»*

Ціль: сформувати установку на можливість внутрішнього самовдосконалення, зниження тривожності й підвищення рівня безпеки. Час: 10 хвилин.

Порядок виконання й інструкція*.* Роздати смужки паперу. На смужках паперу написати проблеми, від яких хотілося б позбутися. Потім ведучий збирає «проблеми» учасників у залізний посуд, підпалює їх і говорить: «Це горить не папір, а проблеми. Їх більше ні, розвийте попіл».

*7. Вправа «Ластик»*

Ціль: розвиток уваги й самоконтролю, формування вміння володіти ситуацією. Час: 20 хвилин.

Порядок виконання й інструкція*.* Для цієї вправи вам знадобиться ластик або будь-який інший його предмет, що заміняє. Ведучий говорить: «Зараз усі вийдуть за двері. Я покладу ластик на саме видне місце. Його можна буде помітити очами. Після цього всі входять по черзі, мовчачи в кабінет й очами відшукують ластик. Хто побачив його, сідає на своє місце, не показуючи своїх емоцій. Якщо після вас ластик помітили інші учасники групи, то ви програли».

Ластик дійсно кладе на видне місце, щоб його легко можна було помітити.

*8. Вправа «М'язова гімнастика»*

Ціль: м'язова релаксація окремих груп м'язів, зняття м'язової напруги. Час: 30 хвилин.

Інструкція. Як при напрузі, так і при розслабленні груп м'язів повинне зберігатися глибокий, черевний подих.

1. Особа*:* підніміть брови максимально й тримаєте їх у цьому стані до повної знемоги задіяних у цьому русі м'язів інші м'язи вільні. Далі сильно замружте ока, потім розслабте їх. Рот: посмішка до вух (час напруги тут і далі визначається повним виснаженням м'язів), губи цілують, нижня щелепа максимально «кинута» униз, цикли «напруга-розслаблення» робляться за кожним завданням.
2. Плечі*:* дотягніться плечем до мочки вуха, голова не нахиляється. Розслабтеся. Те ж саме - із другим плечем. З'явилося відчуття ваги в плечах, плечі стають всі важче.
3. Руки*:* обидві кисті міцно стисніть у кулаки. Затримаєтеся в такому положенні. Розслабтеся, Повинні з'явитися теплота й поколювання в пальцях.
4. Стегна й живіт*:* сидячи на стільці, підніміть ноги перед собою. Напруга в стегнах до знемоги. Розслабтеся. Протилежна група м'язів напружується. Розслабтеся; розслаблення почувається у верхній частині ніг, зосередьтеся на цьому.
5. Ступні*:* ноги щільно коштують на полу, вправу виконується сидячи. Підніміть п'яти високо нагору. Тільки п'яти! Повинне з'явитися напруга в ікрах і ступнях. Розслабтеся. Підніміть носки ніг. Напруга в ступні й передній частині ніг. Розслабтеся. При виконанні всього вправи, починаючи з особи, необхідно тримати увагу на відчуттях у м'язах.
6. Наступний етап: напружувати окремі групи м'язів, не роблячи рухів, а лежачи, користуючись пам'яттю відчуттів. Подих черевне!
7. *«Вправа «Моя напруга»*

Ціль: дослідження напруги, що, можливо, є присутнім у людини. Час: 25 хвилин.

Необхідні матеріали: фарби, олівці, ручки, папір.

Інструкція. Учасникам після виконання попередньої вправи пропонується на окремих аркушах паперу намалювати своя напруга, з яким вони знайомі або по проявах у житті, або по виконанню попередньої вправи. Далі після виконання вправи випробуваним пропонується в загальному колі обговорити наступні питання:

• Як виглядає моя напруга? Де воно знаходиться?

• Коли воно з'являється? Що сприяє його появі?

• Що я роблю для того, щоб його не було?
Після обговорення учасникам пропонується намалювати такий образ себе, у якому б було відсутнє напругу (можливо, ідеальний образ власного стану). Учасникам пропонується обговорити можливі шляхи досягнення бажаного стану.

1. *Вправа «Розмотування клубка»*

Ціль: досягнення сильного релаксаційного ефекту. Час: 15 хвилин.

Інструкція. Учасники сідають навпочіпки, обхоплюють коліна руками, голова ховається в коліна.

Ви - клубок ниток, вас розмотують, хтось тягне за нитку й змушує кувиркатися вперед, назад й у сторони, з різною швидкістю й у різних напрямках. Клубок стає усе менше й менше (перекати й перекиди не менш 3 хв.), поки не розмотується в нитку - учасники лежать на спині. Ця нитка складається із двох волокон (права половина тіла - одне волокно, ліва - інше). Хтось смикає за волокна в протилежному напрямку, туди й назад. Імпульс руху задають ноги, коліна прямі. Дві половини тіла як би зрушуються відносно один одного (3-5 хв.). Напруга м'язів у першій і другій фазах вправи ведуть до глибокого несвідомого розслаблення після припинення рухів.

1. *Вправа «Я дарую тобі»*

Ціль: рефлексія, вираження емоцій. Час: 10 хвилин

Порядок виконання й інструкція*.* Учасникам пропонується подякувати сусіда за участь у вправі й подарувати йому який-небудь подарунок (нематеріальний) з побажаннями.

Таким подарунком може стати вдалий комплімент, теплий потиск руки або обійми, пропозиція дружби, вірш або пісня на честь тієї людини, якому призначений подарунок.

*12. Вправа «Зворотний рахунок»*

Ціль: відновлення працездатності, структурування досвіду, вирівнювання емоційного стану. Час: 25 хвилин.

Порядок виконання й інструкція*.* «Сядьте зручно. Закрийте очі й згадаєте все у зворотному порядку, починаючи з того моменту, як я закінчу говорити. Згадаєте всі, якнайдетальніше, що відбувалося на сьогоднішньому тренінгу, нічого не пояснюючи й не інтерпретуючи».

Наприкінці учасники діляться думками про том. що з кожним з них відбувалося. Зокрема, їм пропонується розповісти про наступне:

1. про загальне враження від тренінгу;
2. про те, що відкрив у собі за допомогою групи;
3. про свої побажання провідний тренінга.

**Етап 2 (етап штурму)**

**Заняття 2 (3 години)**

*1.Привітання. Вправа «Футболка з написом»*

Ціль: самовираження, фіксування настрою на початок тренінгу. Час: 10 хвилин

Порядок виконання й інструкція.Учасникам пропонується придумати, представити себе у футболці. Фасон футболки, цвіт, фактуру тканини й напис на ній придумує кожен учасник для себе сам. Напис на футболці - своєрідний життєвий девіз учасника. Кожний, по колу, розповідає навколишній фасон, цвіт й «мовець» напис на своїй футболці, тим самим представляючи себе групі.

1. *Вправа «Срібне копитце»*

Ціль*:* вирівнювання емоційного тла, релаксація. Час: 10 хвилин.

Порядок виконання й інструкція*.* Уявите із закритими очами, що кожний з вас - гарний, сильний олень із високо піднятою головою. На лівій нозі - срібне копитце. Удар копитцем по землі не принесе казкових монет, але зробить золотим ваше серце.

Його ніжність і доброту повинні відчути всі, хто перебуває навколо. Поверніться праворуч, покладете руки на плечі сусідові спереду й потримайте їх.

1. *Вправа «Аутогенне тренування для початківців»*

Ціль: навчання техніці розслаблення, зниження напруги. Час: 20 хвилин.

Інструкція.Насамперед займіть зручне положення й постарайтеся позбавитеся від сторонніх думок і відчуттів, що не ставляться до тренування. Для цього ви можете використати наступні формули:

* я приготувався до відпочинку;
* я заспокоююся;
* відволікаюся від усього;
* сторонні звуки не заважають мені;
* ідуть всі турботи, хвилювання, тривоги;
* думки течуть плавно, уповільнено;
* я відпочиваю;
* я зовсім спокійний.

Більше глибокому відпочинку сприяє розслаблення всіх м'язів кінцівок і тіла, що суб'єктивно оцінюється нами як почуття ваги. Ви, напевно, випробовували це почуття ваги в м'язах, коли відпочивали після того, як зробили певну фізичну роботу або тривалу пішу прогулянку. Але тоді це відчуття було мимовільним, зараз же потрібно повернутися до нього свідомо.

Насамперед ви повинні навчитися розслаблювати праву руку {лівші ліву, тому що ця рука найбільш керована при занятті АТ). Для цього можна використати формулу «моя права рука важка».

Цю формулу потрібно уявити собі з усією наочністю. От розслаблюються м'язи руки - пальці, кисть, вся рука стала важкої, як свинець. Вона розслаблена й безсило лежить, як батіг. Незмога, не хочеться рухати нею.

Запропоновану формулу повільно повторюйте 6-8 разів, намагаючись чіткіше запам'ятати викликані вами відчуття. Бажано, щоб викликане відчуття розслабленості не було неприємним. Якщо ж це трапиться, спробуйте замінити у формулі слово «вага» словом «розслабленість».

Після того, як ви навчитеся розслаблювати праву руку рефлекторно - з першої спроби, спробуйте розслабити й інші м'язи. Як правило, це проходить набагато легше:

* у правій руці з'являється приємне відчуття ваги;
* руки тяжчають;
* руки тяжчають усе більше й більше;
* руки приємно обважніли;
* руки розслаблені й важкі;
* я зовсім спокійний;
* спокій дає відпочинок організму;
* тяжчають ноги;
* тяжчає права нога;
* тяжчає ліва нога;
* ноги наливаються вагою;

• ноги приємно обважніли;

• руки, ноги розслаблені й важкі;

• тяжчає тулуб;

* всі м'язи розслаблені й відпочивають; «все тіло приємно обважніло»;
* після занять відчуття ваги пройде;
* я зовсім спокійний.

Після заняття, у тих випадках, коли вам необхідно безпосередньо приступитися до активної діяльності, потрібно використати спеціальний прийом виходу з аутогенного занурення. Для цього застосовуються формули, зворотні формулам занурення. Наприклад:

* мої руки легені, енергійні;
* почуваю приємну напругу в руках;
* дихаю глибоко, ритмічно;
* почуваю легкість, бадьорість, комфорт;
* згинаю й розгинаю руки в ліктях.

Після цього ви відкриваєте очі, встаєте й робите кілька енергійних фізичних вправ.

Природно, якщо АТ передує сну, то робити цього не треба.

Після кожного заняття потрібно проаналізувати досягнуте відчуття й записати його в щоденник, якому необхідно мати кожному що займається, У щоденник, крім того, заносяться використовувані вами формули, серед яких ви відбираєте найдійовіші й впливові для вас» а також оцінка проведеного заняття.

1. *Вправа «Пожвавлення тіла»*

Ціль: повне розслаблення, досягнення стану рівноваги свідомості, зняття хронічних м'язових напруг. Час: 10 хвилин.

Інструкція. Перший етап*:* після розслаблення учасники лежать на полу, подих глибоке, на «внутрішньому екрані» — чорне нічне піднебіння без зірок і просвітів, повна темрява. З кожним вдихом чорність і холод ночі втягуються в легені, а з видихом поширюються по тілу, починаючи з ніг (холод доходить до щиколоток, колін, паху й т.д.).

Критерієм правильності виконання вправи є тремтіння, яку можна відчути, якщо злегка доторкнутися до тіла в будь-якому місці.

Другий етап*:* чорне піднебіння на «внутрішньому екрані» починає світлішати. Учасникам потрібно сказати, що починається світанок. Чим світліше піднебіння, тим більше тепла втягується в легені з повітрям і поширюється по тілу, починаючи з пальців ніг. Тіло зігрівається, при цьому наступає повне розслаблення, теплота й легкість (або, навпаки, вага - це індивідуальні прояви розслаблення) у м'язах.

1. *Вправа «Затиск»*

Ціль: вправа служить для зняття психофізіологічних «затисків» і формування прийомів релаксації стану. Час: 10 хвилин

Інструкція. Учасники сідають у свідомо незручну позу. При цьому в певних м'язах або суглобах виникає локальна напруга, «затиск». Необхідно протягом декількох хвилин точно виділити область затиску й зняти його, розслабитися.

Учасники діляться своїми враженнями й відчуттями.

1. *Вправу «Малюю внутрішню мову»*

Ціль: стимулювання безперешкодного переходу психічного імпульсу в зовнішнє вираження. Час: 20 хвилин.

Інструкція. Всі учасники повинні мати по олівці й листу паперу. Вправа робиться в парах. Учасникам пропонується сісти, розслабитися. Згадати найбільш значиму подію вчорашнього дня, тобто шматочок життя, що змусив хвилюватися, переживати; спробувати прожити його ще раз. У процесі спогаду учасники водять олівцем по листу, ілюструючи свої почуття, свою внутрішню мову (однак перед учасниками не коштує завдання малювати сюжетні картинки), Отже, із чого все починалося? Учасники кожної пари обмінюються листками. Вони не зможуть угадати факти, але якість переживання й ритм існування стануть зрозумілі.

1. *Вправа «Жовтогарячі окуляри»*

Ціль: усвідомлення позитивних, оптимістичних емоцій, розвиток умінь, знаходити позитивні враження в повсякденній взаємодії. Час: 30 хвилин.

Для вправи бажані - окуляри з жовтогарячим склом.

Використовуючи ці реальні (або уявлювані) жовтогарячі окуляри, які пропускають тільки позитивні враження, учасникам пропонується розповісти про що-небудь.

Інструкція: Якщо ви надягнете жовтогарячі окуляри, те поганого ви просто не зможете побачити. Воно буде перефарбовано в жовтогарячий цвіт. Розповідайте, будь ласка, о...

* розмові із другом;
* нашому тренінгу;
* своїй школі;
* вашій квартирі;
* собі самому (самої);
* ваших близьких і т.д.

Учасники групи стежать за розповідям і протестують, якщо правила порушуються.

1. *Вправа «Приємний цвіт»*

Ціль; усвідомлення позитивних, оптимістичних емоцій, розвиток приємних відчуттів. Час: 20 хвилин

Необхідні матеріали. Для вправи потрібно підготувати предмети, пофарбовані в чітко сприймані кольори. Це - яскраво пофарбовані фрукти (банан, червоне й зелене яблуко, вишні, ківі й ін.), вазочка з кольоровими олівцями й фломастерами.

Учасникам пропонується подивитися на різні предмети й вибрати цвіт, що їм подобається в цей момент. Не обов'язково вибирати цвіт, що взагалі подобається. Важливо сконцентруватися на тих переживаннях, які приносить людині цвіт тут і зараз.

Інструкція. Візьміть обраний предмет у руки й сконцентруйтеся на його цвіті. Дайте пройти часу, поки цвіт повністю подіє на вас, дочекайтеся моменту, коли відчуття від цвіту почнуть вгасати. Якщо в голову вам прийдуть які-небудь думки або спогади, запам'ятаєте їх, але намагайтеся концентруватися тільки на цвіті обраного предмета.

У процесі обговорення уточнюється:

* З якими образами у вас було зв'язане сприйняття цього цвіту?
* Як би ви назвали цвіт обраного вами предмета?

У контексті тренінгу ця вправа звичайно викликає досить живу дискусію про нюанси цвіту. Переваги цвіту можуть виконувати й діагностичну функцію з обліком про проективну функцію різних квітів.

*9. Вправа «Золота рибка»*

Ціль: підвищення емоційного тонусу, розвиток навичок оптимістичного світосприймання. Час: 20 хвилин.

Інструкція. Кожен учасник перед групою робить коротке повідомлення на тему: «Які три бажання я попросив би виконати золоту рибку, попадись вона мені в руки».

Обговорення.

* Чи легко було вибрати три бажання? Чи не залишилися які-небудь бажання забутими?
* Чи може ваші бажання виконати хто-небудь іншої, крім золотої рибки?
* Чи можете ви самі що-небудь зробити для виконання ваших бажань?

Має сенс ретельно фіксувати висловлені учасниками бажання для наступного аналізу. Записи можуть придатися при виконанні подальших вправ. Деякі бажання можуть бути відразу «виконані» (драматизовані) із застосуванням бихевіоральної психодрами. У цьому випадку користуються методикою «психодраматична проба майбутнього.

1. *Вправа «Ніші насолоди»*

Ціль: зниження емоційної напруги, розвиток навичок оптимістичного світосприймання. Час: 25 хвилин.

 Інструкція. Учасникам лунають аркуші паперу по числу учасників, на яких написане: «Мої просторові ніші насолоди», «Мої духовні ніші насолоди».

Учасникам пропонується обміркувати й знайти місця, де вони почувають себе зовсім комфортно, одне перебування в які робить їм приємність. Далі всі записують назви цих місць на картці.

«Тепер згадаєте заняття, які роблять вам приємність, і також запишіть їх на картці. Іноді одне пов'язане з іншим, іноді - немає. Подумайте, як ви розповісте про ці заняття групі.

При необхідності тренер може або сам назвати свої духовні й просторові ніші насолоди, або привести приклади цих ніш.

Приклади просторових ніш насолоди: дача, гори, беріг моря, робочий кабінет, салон автомобіля, постіль, концертний зал, ванна кімната, басейн, ринок, солярій, тренажерний зал, яхта. Приклади ніш духовної насолоди: читання, класична музика, балаканина з подружками, урок, пообідній сон, підводне плавання, комп'ютерні ігри.

Обговорення.

- Чи досить наявних ніш, або має сенс шукати або створювати нові?

- Які ніші насолоди надійніше - просторові або духовні?

*10. Вправа «Гарне в поганому»*

Ціль: зниження емоційної напруги, розвиток позитивної спрямованості особистості. Час: 20 хвилин.

Інструкція, Учасникам пропонується згадати про неприємну подію, що відбулося з ними в минулому або якого можна чекати в майбутньому. Далі пропонується подумати, що в цій події може бути гарного, і розповісти про це групі.

Якщо учасники групи починають критикувати або заперечувати знайдений «позитив», то тренерові необхідно вмішатися. Суть прийому не в тім, що б критикувати позитив, а в тім, щоб набрати якнайбільше позитива. Нереалістичний або помилковий позитив відпаде сам собою. Тренерам потрібно також допомагати учасникам розповісти про позитивний *у* всіх подробицях і при можливості представити його максимально образно – у всіх деталях.

Обговорення.

- Чи існують ситуації, при яких неможливо знайти позитивне в небажаних подіях?

- Що заважає звертати увагу на позитивне?

*11. Підведення підсумків тренінгу. Обговорення. Час: 10 хвилин.*

«Чому ви сьогодні навчилися? Що вам найбільше сподобалося сьогодні? Помітили ви, що усі в групі стали більше відкритими, стали ближче один одному?».

**Етап 3 (етап нормування)**

**Заняття 3 (3 години)**

1. *Привітання.* Час: 5 хвилин.
2. *Вправа «Судно, на якому я пливу»*

Ціль: розслаблення, зняття напруги; навчання учасників групи способу медитації - візуалізації. Час: 60 хвилин.

Інструкція.Улаштуйтеся зручніше, займіть таке положення, що здається вам найбільш комфортним. Закрийте очі й до кінця вправи не відкривайте їх, спробуйте не ворушитися.

Отже, ваше тіло починає поступово розслаблюватися. Ви почуваєте, як зникає напруга в м'язах. З кожним вимовним словом кожен мускул тіла усе більше наповнюється відчуттям спокою й приємної млявості. Ваш подих рівне, спокійне. Повітря легко заповнює легені й легко залишає їх. Серце б'ється чітко, ритмічно. Звернете свій внутрішній погляд до пальців правої руки. Ви почуваєте пульсацію в кінчиках пальців. Виникає відчуття, що рука поступово поринає в теплу воду. Ця чарівна вода обмиває вашу праву кисть, розслаблює її й піднімається нагору по руці... до ліктя... ще вище... от уже вся ваша рука поринає в приємну теплоту, розслаблюється... по венах й артеріям правої руки біжить свіжа обновлена кров, даруючи їй відпочинок і сповнюючи новими силами... Подих рівне, спокійне. Серце б'ється чітко, ритмічно... А тепер ваш внутрішній погляд звертається до пальців лівої руки.

Текст, наведений вище, повністю повторюється для лівої руки. Наприкінці дається установка щодо серця й подиху.

Звернете промінь своєї уваги до ніг. Ступні розслаблюються. Вони почувають приємне тепло, що нагадує тепло від вогню, що горить у каміні.

Відчуття таке, начебто ваші ноги коштують на коминкових ґратах. Добре, ласкаве тепло піднімається по ногах нагору, даруючи живлюще розслаблення й відпочинок м'язам... Напруга зникає... І от уже м'яза ніг розслаблюються - від кінчиків пальців до стегна... Подих рівне, спокійне. Серце б'ється чітко, ритмічно... Є ще одне джерело тепла у вашому тілі. Він - у районі сонячного сплетення. Немов маленьке сонечко просочує своїми животворящими променями ваші внутрішні органи й дарує їм здоров'я, допомагає краще функціонувати... Розправляються, розслаблюються м'язи живота й груди... По всьому тілу поширюється приємне розслаблююче тепло, що створює відчуття спокою й відпочинку... Зникає напруга в плечах, у шийному відділі, у нижній частині потилиці... Ви почуваєте, що як скопилася тут напруга розчиняється й зникає... Іде... Подих рівне, спокійне. Серце б'ється чітко, тепер ваш внутрішній погляд звертається до особи. Розслаблюються м'язи особи... Іде напруга з вилиць... Із щелеп... Губи стають м'якими й податливими... Розгладжуються зморщечки на чолі... Віка просто зімкнуті й нерухомі... Всі м'язи особи розслаблений. Легкий, прохолодний вітерець обмиває вашу особу... Він приємний і добрий - це повітряний поцілунок. Повітря несе вам свою цілющу енергію... Подих рівне, спокійне. Серце б'ється чітко, ритмічно...

Все ваше тіло насолоджується повним спокоєм... Напруга спадає, розчиняється, іде... Утома згасає... Вас наповнює відчуття відпочинку, розслабленості, спокою... Спокою, що наповнює вас новими силами, свіжою й чистою енергією...

Ви розслаблені й вільні. Ви можете виявитися там, де вам хочеться бути. Там, де вам добре. Для когось це може бути власний будинок, для когось це куточок двору, де він любив ховатися в дитинстві. А для когось - просто галявинка в літньому лісі, де можна валятися в траві й бачити над собою сліпучу блакить... Побудьте небагато в цьому місці. Наситьтеся позитивною енергією цього дорогого для вас місця...

А тепер підемо далі... Ви, не кваплячись, ідете по дорозі й от уже чуєте шум моря - хвилі накочують на берег і знову відбігають. І цей звук не можна поплутати ні із чим. Ще поворот, і перед вами на всю широчінь, у півсвіту - вічно рухлива поверхня моря. Звук прибою тут чується набагато краще, ви почуваєте на губах солоний присмак бризів і бачите порт, повний кораблів. Яких тільки судів тут немає! Змішалися часи й країни в цьому чарівному порту. Отут і величезні сучасні океанські лайнери, і індійські човники, видовбані зі стовбура дерева, і давньогрецькі пироги, і галеони іспанських конкістадорів, і піратські шхуни, і катера, і яхти, і лицарські баркаси, і витончені бригантини, і плоскодонки, і катамарани. Аж до атомоходів, авіаносців й «Наутілуса» капітана Немо...

Ви йдете уздовж пірса й любуєтеся всією цією розмаїтістю форм, фарб, оснащень. Знайте, що кожне із цих судів може стати вашим. Ви беріть собі те, що найбільше вам підходить, що подобається вам, що відповідає вашим потребам... Оглянете уважно те, що ви вибрали. Це величезний фрегат або звичайний вітрильний човен? А може бути, легкий моторний катер? Яка форма цього судна? Обтічна, спрямована вперед, розрахована на швидкість? Або це великовагова, але міцна конструкція, здатна витримати будь-який шторм? У який цвіт пофарбовані борти вашого судна? Є чи в нього якір? А може бути, він вам зовсім не потрібний? Прочитайте напис на борті корабля. Яке його назва? Якими буквами написана ця назва?

Зійдіть на ваше: судно. Хто зустрічає вас там? Або на борті нікого немає? Як виглядає зустрічаючий? Прислухайтеся, він щось говорить вам... Оглянете судно зсередини. Якщо це досить великий корабель, не кваплячись, обійдіть його. Загляньте в каюти й у рубання... Здійміться на капітанський місток... Прогуляйтеся по палубах, спуститеся в трюм. Що ви побачили у всіх цих частинах свого судна? Зайдіть у каюту, що будете займати ви. Або просто визначите для себе місце на своєму судні. Подивитеся, тут лежить складений у кілька разів лист паперу. Розгорніть його. Це карта. На ній позначена мета вашого першого плавання. Що це за мету? Є чи назва пункту призначення?

Відправляйтеся у своє плавання. Ваше судно залишає порт... Усе далі й далі беріг... От уже й зникли за обрієм верхівки найвищих щогл кораблів, що залишилися в порту. Ви в море на своєму судні, ви самі вибрали свій шлях у цьому безбережному морському просторі... Ви рухаєтеся до своєї мети... Чи далеко вона? Що вас чекає на шляху? Не знаю... Зараз ви побачите продовження свого фільму про власне плавання. Дивитеся...

Ведучий замовкає. Уява учасників працює без усяких підказок протягом одних-двох хвилин.

Але настав час зробити зупинку в нашому плаванні. Спрямуйте своє судно в найближчу гавань... От і завершується на сьогодні вашу подорож. Ви спускаєтеся по трапі. Перш ніж піти, огляньтеся, подивитеся ще раз на своє судно, запам'ятаєте, яким ви відставляєте його сьогодні. Напевно, ви ще не раз будете повертатися на нього, щоб продовжувати й далі своє плавання. Памʼятайте, що судно завжди буде чекати вас у пірса... Ви йдете далі й далі від свого судна... І знову переноситеся сюди, у цю кімнату, починаєте відчувати своє тіло...Зараз я почну вважати від семи до одного. З кожною наступною цифрою ви станете усе більше виходити зі стану розслабленості – аж до того моменту, коли я назву цифру «один» і ви встанете відпочилих, бадьорих, повними сил й енергії.

Із цього моменту голос ведучого стає більше бадьорим, емоційним, звучним. Але повільним.

Отже, сім... Ви почуваєте, як до вас повертається відчуття вашого власного тіла... Млявість й апатія відступають. Ви починаєте повертатися у свій нормальний стан. Шість... Ваші м'язи наповнюються силою й енергією.

Ви поки нерухомі, у пройде кілька митей, і ви зможете легко встати й почати рухатися... П'ять... Зберігається стан спокою, але воно починає наповнюватися відчуттям сили й можливістю діяти... Розслабленість заміняється зібраністю... Чотири. Ви почуваєте, що остаточно прийшли в себе й уже готові до прояву активності. Бадьорість й енергія усе більше наповнюють вас. Три. Поворухнете ступнями. Ви повністю почуваєте свої ноги й здатні легко напружити м'яза. Поворухнете пальцями рук. Повільно стисніть пальці в куркуля. Два. Не відкривайте око, повертайте головою. Ви бадьорі, наповнені силоміць й енергією. Ви добре відпочили. Ви спокійні й упевнені в собі. Один. Відкрили ока. Устали. Не робіть це занадто швидко.

Під час обговорення, крім рефлексії стану, необхідно одержати відповіді на наступні питання:

* Яке судно ви вибрали для свого плавання? Опишіть його.
* У який цвіт, воно виявилося пофарбоване?
* Як воно називається?
* Чи зустрів вас хто-небудь на борті судна?
* Що сказав вам зустрічаючий?
* Що цікавого ви виявили на борті свого судна?
* Яка мета вашого плавання, зафіксована на карті?
* Чи побачили ви назва кінцевого пункту?
* Яка стояла погода при виході з порту?
* Що відбулося з вами під час плавання?
1. *Вправа «Робота з негативними станами»*

Ціль: усвідомлення негативних емоційних переживань, рефлексія досвіду, пов'язаного з негативними переживаннями. Час: 25 хвилин.

Інструкція.Учасникам пропонується відповісти на питання, пов'язані з особливостями появи в них негативних емоційних переживань. Потім проводиться аналіз відповідей, рефлексія досвіду учасників, пов'язаного з негативними переживаннями.

Питання:

- Які саме люди або події викликали у вас негативний стан (згадаєте момент до деталей)?

- У яких конкретних діях це виражалося: слова, дії?

- Що ви конкретно відчули в той час?

- Що найбільше зачепило особисто: тон, зміст, манера поводження? Інакше кажучи, де у вас «кнопка» запуску емоційної реакції?

- чи Було це несподіванкою?

- Що заважало бачити подію? Чи можна було зупинити агресію на попередній стадії?

- Як ви ставитеся до даних людей?

- чи Мають дані люду підстави ставиться до вас погано? Чи було що-небудь провокуюче у вашому поводженні?

- Якщо є підстави для негативної оцінки вашого поводження, те які?

- Якщо не є, то чому вони всі так вороже повелися стосовно вас? Чого вони хотіли цим досягти?

На закінчення проводиться обговорення відповідей учасників, увага приділяється тим усвідомленням, які з'явилися в результаті відповідей на питання.

3. *Вправа «Гра із тривогою»*

Ціль: рефлексія негативних емоційних переживань, зокрема тривоги. Час: 20 хвилин.

Порядок виконання:

1. Розповідайте (опишіть) про типовий, характерний зміст вашої тривоги. Якщо у вас кілька тривожних думок, то краще взяти для вправи один конкретний зміст, а потім провести таку ж роботу з іншими думками, змістами тривоги.

2. Постарайтеся сказати, як часто і як довго ви думаєте про це протягом дня (скільки разів, яке кількість часу в цілому).

3. У цей відведений час вам треба думати тільки про негативний зміст вашої тривоги, про можливі негативні сценарії її розвитку. Дозвольте їм виникати у вашій свідомості вільно, незважаючи на те, що вони будуть доставляти вам занепокоєння й переживання. Не спокушайтеся позитивними альтернативами, які вам може підкидати свідомість за принципом «Так... але!», продовжуйте думати лише про негативний зміст.

1. Підготувавшись до початку сеансу, необхідно кілька разів добре зітхнути й, почавши спокійно й глибоко дихати, бажано з гумором звернутися до свого мозку приблизно так: «Ну, що ж, дорогий мозок, сьогодні в нас буде дещо новеньке, і я думаю, що ти хочеш мені допомогти зайняти цей час, так що, будь ласка, підкидай мені й нагадуй усе, що можеш».
2. Як це ні зненацька, але незабаром ви побачите, що декількох хвилин (5-10) вам буде досить, щоб перетворити тривогу в більше спокійне, безпечне почуття або навіть позбутися від її зовсім. Таким чином, витративши час тільки на «тривожну гру», ви досягнете мети - асоціювавшись із тривогою, ви локалізуєте її в певнім місці й обмежите в певному часі,

Наприкінці сеансу можна знову звернутися до своєї свідомості:

«Так, дорога свідомість... шановне «Я»... (і т.п.)... ти непогано попрацювало сьогодні, спасибі тобі, я кликав, що ти не підведеш мене у важкій ситуації...».

*4.* *Вправа «Острів мрії»*

Ціль: підвищення емоційного тонусу, розвиток навичок оптимістичного світосприймання. Час: 35 хвилин.

Інструкція. Учасникам повідомляється про те, що всі вони перебувають на чудесному тропічному острові, де є все, чого тільки можна бажати: пальми й пісок, фрукти й море, гори й дзюркотливі струмки, трава й сонце.

Пошукайте для себе на цьому острові місце для насолоди, займіть його й насолоджуйтеся життям. Якщо вам чого-небудь не вистачає для щастя - звертайтеся до тренера. У мене є всі, чого тільки не побажаєш.

Подивитесь навколо себе. Кожному тут добре. Поговорите один з одним; довідайтеся, хто яку нішу для себе знайшов. Запросите до себе в гості, сходите в гості до інших.

Обговорення будується по типі психодраматичного шерінгу.

1. *Вправа «Оптимістичний виступ»*

Ціль: розвиток оптимістичного стилю самопрезентації. Час: 30 хвилин.

Інструкція. Учасники одержують картки із записаними на них темами для виступів.

«Будь ласка, зробіть трихвилинне повідомлення перед групою, витримане в оптимістичній манері, на одну з наступних тем:

* Як припинити війни в усім світі.
* Є чи життя на Марсі?
* Чи люблю я подорожувати?
* Доля українського утворення.
* Як стати щасливим?
* Інтернет, його достоїнства й недоліки.
* Що б я зробив, якби став президентом.
* Чому я вчуся в школі?
* Новорічне поздоровлення.
* Щастя не купиш.

Група по закінченні виступу дає зворотний зв'язок і виправляє помилки.

Обговорення.

• Що заважало виступати в оптимістичній манері?

• Чи можливий стовідсотковий оптимізм?

• У відношенні кого, себе самих або інших людей, простіше бути оптимістом?

*6.. Підведення підсумків усього тренінгу. Обговорення. Час: 10 хвилин.*

«Чому ви сьогодні навчилися?». «Що вам найбільше сподобалося сьогодні?». «Чи помітили ви, що все в групі стали більше відкритими, стали ближче один одному?».

***Етап 4 (етап виходу з проблеми)***

***Заняття 4 (3 години)***

*1. Вправа «Сусід праворуч, сусід ліворуч»*

Ціль: Привітання*,* розминка перед початком тренінгу. Час: 10 хвилин.

Порядок виконання й інструкція*.* Людина, у руках у якого перебуває м'яч, називає імена сусідів праворуч і ліворуч від себе, а потім представляється сам. Після цього він кидає м'яч кожному зі членів групи. м'яч, що одержав, знову повинен назвати імена своїх сусідів праворуч і ліворуч і представитися сам і т.д.

*2. Вправа «Фреска «тварини»*

Ціль: виразити себе через тварина, програти ситуації страху до певних тварин. Час: 25 хвилин.

Порядок виконання й інструкція*.* Кожен учасник малює й вирізує з кольорового паперу тварин, а потім розфарбовує їх (улюблене, нелюбиме, те, що боюся, те, що може захистити). Далі учасники програють із вирізаними тваринами різні сценки. Як один з варіантів: кожен учасник може просто покласти вирізані фігури на своєму листі. Головне, щоб кожен учасник сказав, яка тварина, що собою символізує. У цій вправі можна підказати учасникам, що кожне із тварин символізує субособистість, що вже є в учасника: «страшна тварина» - страх, «захищаюча тварина» - це той захист, що є в людини усередині. Розгляньте усіх тварин уважно й обговорить всі емоції й почуття, які виникали під час гри. Тренер робить свої коментарі в дуже тактовній формі й задає учасникам навідні запитання.

1. *Вправа «Мої успіхи й мої невдачі»*

Ціль: розвиток оптимістичного стилю самопрезентації. Час: 25 хвилин.

Інструкція. «Будь ласка, згадаєте про одну вашу невдачу й про одну удачу. Байдуже, коли вони трапилися, недавно або ж дуже давно. Спробуйте розповісти про їх групі в оптимістичній манері».

Завдання учасників групи - після завершення розповіді спробувати скорегувати його убік більшого оптимізму.

Обговорення.

* Що заважає нам міркувати в оптимістичному стилі?
* Які переваги і які недоліки має оптимізм?
1. *Вправа « Асоційовані стани»*

Ціль: навчання техніці асоціації (і стану асоційованості) як спрямованості свідомості людини на себе, його захвату власними почуттями й переживаннями. Час: 30 хвилин.

Порядок виконання.

1. Випишіть 3-5 видів діяльності, при виконанні яких ви добре себе почуваєте.
2. Спробуйте відповісти на наступні питання по кожному із записаних вами видів діяльності:

а) чи виконується ця діяльність разом з іншими людьми або вона здійснюється на самоті?

б) де виконується ця діяльність, які навколишні фактори, які з них допомагають вам, а які заважають здійснювати цю діяльність?

в) чи має ця діяльність зовнішній або внутрішній фокус (тобто чи вимагає вона більше уваги до зовнішніх подій або припускає внутрішнє зосередження?)

г) чи є вона переважно візуальною (зоровою), аудиальною (звуковою) або кинестетичною (пов'язаною з тілесними відчуттями, відчуттями руху, м'язової напруги, подиху, серцебиття тощо)?

д) чи вимагає ця діяльність яких-небудь матеріальних умов, засобів?

е) які з ваших органів почуттів одержують переважний відпочинок під час цієї діяльності?

ж) які аргументи й контакти з іншими людьми вам потрібні, щоб зайнятися цією діяльністю?

3. Відповівши на ці питання по кожному з 3-5-ти видів діяльності, знайдіть значимі компоненти, які дають Вам задоволення від занять даною діяльністю. Запишіть їх, зрівняєте з компонентами, які дають задоволення в інших видах діяльності.

*5. Вправа «Оптиміст, песиміст, блазень»*

Ціль: створення цілісного відношення людини до проблемної ситуації, одержання досвіду розгляду проблеми з різних точок зору. Час: 35 хвилин.

Порядок виконання.

1. Тренер пропонує кожному учасникові описати на окремих листках у декількох пропозиціях ситуацію, що викликає в нього стресовий стан або сильні негативні емоції, або ситуацію, що учасник утрудняється прийняти. Написана історія не повинна містити ніяких емоційних описів - тільки факти й дії.
2. Далі учасникам пропонується здати свої листки з написаними історіями тренерові для наступної роботи (можлива анонімність).
3. Тренер зараховує групі всі варіанти стресових ситуацій, а група вибирає 2-3 найбільш типових, що мають значимість для всіх.
4. Тренер пропонує групі розділитися на три підгрупи й роздає кожній підгрупі по одній історії. Завдання для підгруп наступне: треба наповнити кожну історію емоційним змістом - песимістичним, оптимістичним і блазнівським. Тобто доопрацює запропоновану історію й доповнити її деталями, властивими песимістові, оптимістові або блазневі.
5. Далі від імені запропонованих персонажів кожна група зараховує свою емоційну версію стресових подій.
6. Після того, як зачитані всі ситуації й висловлені всі можливі варіанти відносини до них, тренер пропонує обговорити результати гри й ту реальну допомогу, що одержав для себе кожен учасник.

На закінчення ведучий висловлює побажання всім і кожному окремо.

*6. Вправа «Почуття й відчуття»*

Ціль: допомогти учасникам групи зв'язати свої зовнішні враження й дії зі своїм внутрішнім станом. Час: 30 хвилин.

Інструкція. Група учасників розходиться по приміщенню й досліджує простір, оглядаючи й обмацуючи предмети, один одного. Дивляться в очі один одному. При виникненні неприємних відчуттів вправа припиняється. Учасник повертається на своє місце. Особливо значимі переживання учасники записують для подальшій роботі (дивна, несподівані, відсутність бажань, «порожні» відчуття й ін.).

«Виконуйте вправу у відповідності зі своїми бажаннями, якщо вам що-небудь не сподобається, припините виконання. Неприємними можуть бути торкання, захід, будь-які дріб'язки. Будьте уважні до себе, до своїх почуттів».

По ходу виконання вправи тренер постійно нагадує учасникам про установку на увагу до внутрішньої зони: «Робіть тільки те, що приємно. Почувайте себе, своє тіло».

Обговорення.

* Ви щодня бачите цю кімнату й один одного. Чи з'явилися якісь нові почуття, відчуття або, може бути, ви згадали щось забуте при виконанні даної вправи? Скажіть, якщо хтось виконував цю вправу формально, яка думка, почуття, відчуття змусили відсторонитися від участі у вправі? Які почуття переважали при виконанні цієї вправи?
* Що змусило припинити його виконання: думка, почуття, відчуття?
* Що ви робили, зштовхнувшись із неприємним почуттям або відчуттям?
1. *Вправа «Нове місце»*

Ціль: оволодіння навичкою переходу від дисоціації до реасоціації, подолання негативних емоційних станів. Час: 20 хвилин.

Інструкція, Зручно сядьте й зробіть два-три глибоких подиху. Надайте вашим очам можливість спокійно розглядати навколишні предмети або поступово закриватися.

А тепер подумайте, хотіли б ви пересісти в інше місце? Чи буде це місце праворуч, ліворуч, навпроти, за вами? Чи буде воно вище або нижче місця, на якому ви зараз сидите?

Якщо у вас з'являється відчуття нового місця або відчуття руху до нього, злегка підніміть вашу голову. Подумки переміститеся на нове місце, постарайтеся представити максимально реально відчуття того, де ви перебуваєте, де перебуває ваше тіло.

Подумки перемістившись у нове положення, ви здійснили дисоціацію, оскільки розірвали вихідна єдність реального положення вашого тіла й вашого бачення-відчуття реального положення тіла.

А тепер, представляючи, що ви на новому місці, злегка підніміть голову, повільно відкрийте ока й відчувайте як реальні всі подразники й предмети, які вас оточують на новому місці. Не гублячи нових відчуттів, потягніться, як це робить кішка, що струшується від сну. Якщо вам удалося це зробити, то ви зробили реасоціацію, тобто нову, уявлювану асоціацію після зробленої перед цим уявної дисоціації.

Щоб прискорити, закріпити й підсилити відчуття реасоціації, злегка піднімайте голову так, щоб побачити й відчути фізичну дистанцію між вашим новим місцем і фізичним тілом, на яке ви дивитеся. Все це повинне допомогти вам сказати про себе в третій особі: «Він сидить, скажемо, у далекому кінці кімнати, на дивані, у трьох метрах від вікна й т.д.».

Після цього ви можете подумати й сказати про себе: «Я перед вікном, от край стола, кругла лампа на столі й т.п.».

Тепер з дисоціірованого (реасоційованого) стану спробуйте подивитися на своє фізичне тіло й розширюйте огляд так, щоб побачити більше об'єктів у кімнаті. Тепер додайте аудиально-звукові компоненти з наступними словами: «З мого нового стану я сприймаю звуки, які можу чути», поглиблюючи тим самим реасоціацію.

*8. Підведення підсумків усього тренінгу.* Обговорення, обмін враженнями, побажання один одному. Час: 15 хвилин.

**ВИСНОВКИ**

1. Теоретичний аналіз проблеми стресу розглядається у роботах, присвячених біохімічним, фізіологічним, клінічним, психофізіологічним, педагогічним і психологічним аспектам його проявів.

Основоположником вчення про стрес є канадський вчений Ганс Сельє. Основну увагу Г. Сельє і його послідовники приділяли біологічним і фізіологічним аспектам проблеми стресу. Традиційним стало розуміння стресу як фізіологічної реакції організму, зокрема, реакції ендокринних залоз, контрольованих гіпофізом, на дію різних негативних чинників. У функціональному і морфологічному відношенні стрес виражається загальним адаптаційним синдромом, що має визначені стадії:

- реакція тривоги, під час якої опір організму знижується ("фаза шоку"), а потім включаються захисні механізми;

- стадія опору (резистентності), коли напругою функціонування систем досягається пристосування організму до нових умов;

- стадія виснаження, в якій виявляється неспроможність захисних механізмів і наростає порушення узгодженості життєвих функцій.

У сучасній науковій літературі використовується декілька значень поняття стресу:

1) «неспецифічна відповідь організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу» (Г.Сельє);

2) неспецифічна відповідь, функціональний стан напруги, реактивність організму, що виникає у відповідь на дію стресорів – значних по силі при дії екстремальних або патологічних для організму подразників;

3) сильна несприятлива дія, що негативно впливає на організм (синонім – стресор);

4) сильна несприятлива для організму фізіологічна або психологічна реакція на дію стресора;

5) сильні реакції організму, як сприятливі, так і несприятливі (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський).

2.Найменування стресу (емоційний, бойовий, учбовий, спортивний і ін.) визначається змістом стрес-фактору. При цьому будь-який стрес є фізіологічним, оскільки супроводжується різними фізіологічними реакціями і завжди емоційним, оскільки супроводжується відповідними емоційними переживаннями. Він також завжди пов'язаний з різними нейрорефлекторними механізмами і різними ендокринними реакціями.

Всі емоційно-стресові стани, пов'язані з неприємними, негативними переживаннями, позначають як дистрес, а пов'язані з позитивними емоційними реакціями – як еустрес.

Концепцією, що пов'язує психологічну і соматичну сфери є афект, що виражається головним чином у формі туги і постійної тривоги, нейро-вегетативно-ендокринній моторній реакції і характерному відчутті страху.

Як стресори розглядаються життєві події, які систематизувалися за розміром негативної валентності і часу, потрібного на реадаптацію. Залежно від цього розрізняють повсякденні складнощі (труднощі, неприємності) або повсякденні мікростресори, критичні життєві або травматичні події і хронічні стресори.

3.Підлітковий вік характеризується інтенсивним зростанням, підвищеним обміном речовин, посиленням роботи залоз внутрішньої секреції, статевим дозріванням. Статеві гормони надають особливу дію на діяльність нервових центрів, що вабить і зміну стану підлітка, особливо його врівноваженість, самопочуття, настрій. Нездатність або невміння підлітка опонувати стрес є основою для розладу здоров'я або, принаймні, погіршення якості життя в різних сферах.

При аналізі результатів дослідження стресостійкості підлітків було виявлено високий рівень тривожності, переживання соціального стресу, фрустрації потреби у досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знання, страх невідповідності очікуванням тих, хто оточує, низьку фізіологічну опірність і емоційну напругу. У дівчат ці показники вище ніж у хлопців. При аналізі за віковим аспектом у підлітків 15 – 16 років однаково виражена екстензивна (надмірна) форма емоційної напруги.

4.Спираючись на результати психодіагностики розроблена психокорекційна процедура з розвитку стресостійкості у підлітків. Методологічні аспекти психокорекційної процедури полягають в застосуванні принципів групової роботи: націленість на психологічну допомогу учасникам групи в розвитку стресостійкості, застосування активних методів групової роботи, поліпшення суб'єктивного самопочуття й зміцнення психічного здоров'я, об'єктивація суб'єктивних почуттів і емоцій учасників групи відносно один одного, вербалізована рефлексія; атмосфера розкутості між учасниками, клімат психологічної безпеки.

Методичні психокорекційні процедури з розвитку стресостійкості підлітків складалися з чотирьох етапів: входження в проблему, етап штурму, етап нормування, етап виходу з проблеми. У програму включені заняття, які містили групову дискусію, психогімнастику, психомалюнок, аутотренінг, вправи, спрямовані на релаксацію, зниження емоційної напруги, тривоги, рефлексію негативних емоційних переживань, подолання негативних емоційних станів, підвищення емоційного тонусу, розвиток навичок оптимістичного світосприймання і розвиток позитивної спрямованості особистості.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 365 с.

2. Александровский Ю. А. Социально-стрессовые расстройства // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1992. – № 6 - С. 5-10.

3. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь.: Речь, 2004. – 166 с.

4. Антропов Ю.Ф. Психосоматические расстройства у детей и подростков. - М.: «Медицина», 1997.- 198 с.

5. Антропов Ю.Ф. Невротическая депрессия у детей и подростков. – М.: «Медицина», 2001.- 152 с.

6. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. – М.: «Наука», 1999. - 304 с.

7. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. - 1994. - №1. - С.3-18.

8. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. - М.: Просвещение, 1988.-270 с.

9. Большаков В. Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. - СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 193 с.

10. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт. Новосибирск. – М.: ТЦ Сфера, 1983. – 260 с.

11. Бачков И. В. Введение в тренинговые технологии. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. - М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 340 с.

12. Бачков И. В. Основные виды тренинговых групп в западной практической психологии // Деп. в ИТОП РАО. – 1996. -№ 20. – С. 25 – 93.

13. Бачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. - М.: Издательство «Ось 89», 2000. – 345 с.

14. Бачков И. В. Психологический тренинг как средство развития профессионального самосознания педагогов // Школа здоровья. -1995. - № 3.- С. – 45 – 64.

15. Блейхер В. М., Крук И. В. Патопсихологическая диагностика. – Киев: Речь, 1986. – 540 с.

16. Белкин А. Отклонения в поведении школьников. — Свердловск: Наука, 1973. – 156 с.

17. Бассин Ф. В., Бурлакова М. К., Волков В. Н. Проблема психологической защиты // Психологический журнал. - 1998. -№ 3. - С. 79-86.

18. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Справочник по психологической диагностике. – К.: МЗУУП, 1995. - 264 с.

19. Валитов М.**С.** Особенности профессиональной консультации подростков // Вопросы психологии.—1984,—№ 6.—С. 60—63.

20. Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М.: Знание, 1984. — 200 с.

21. Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика // Дисс. канд. психол. наук. - М.: «Наука», 1994. - 220 с.

22. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. - М.: Речь, 1980.- 285 с.

23. Деркач А.А., Ситников А. П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. Вып. 1—2. - М.: Луч, 1993. - 545 с.

24. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 320 с.

25. Захаров В. П. Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга: методические указания. - Л.: ЛГТУ, 1990. –

460 с.

26. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. Учебное пособие. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 280 с.

27. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. - Л.: «Медицина», 1988. – 380 с.

28. Игры – обучение, тренинг, досуг. / Под ред. В. В. Петрусинского. - М.: Новая школа, 1994. – 190 с.

29. Коростелева И.С. и др. Стрессоустойчивость и реакция капитуляции у больных язвенной болезнью // Психогенные и психосоматические расстройства. Тарту. – М.: «Медицина», 1988. – 480 с.

30. Коростелева И.С., Ротенберг В.С. Поисковая активность и проблема обучения и воспитания // Вопросы психологии. - 1988. - № 6. – С. 89 – 96.

31. Коростелева И.С, Ротенберг В.С. Психологические предпосылки и последствия отказа от поиска в норме и при некоторых соматических заболеваниях // Психологический журнал. - 1990.- № 4. – С. 52 – 68.

32. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. - Екатеринбург: Изд. АРД ЛТД, 1997. – 199 с.

33. Коротаева Е.В. Игровые модули общения: учебные материалы к тренингу. – Екатеринбург: Изд. АРД ЛТД, 1995. – 315 с.

34. Коротаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. - М.: КСП, Ин-т психологии РАН, 1997. – 96 с.

35. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. - М.: «Речь», 1970. – 356 с.

36. Либина А., Либин А.В. Стиль реагирования на стресс: психологическая защита или совладение со сложными обстоятельствами // Стиль человека: психологический анализ. - М.: Смысл, 1998. С. 190-204.

37. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Л.: Наука, 1986. – 240 с.

38. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. — М: Просвещение, 1964. — 344 с.

39. Леонова А. Б. Психологические средства оценки и регуляции функциональних состояний человека. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 161 с.

40. Личко А.Е. Психопатии и акцеитуации характера у подростков // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. — Л.: Медицина, 1983. - 256 с.

1. Лойшен Ш. Психологический тренинг умений. - СПб.: Питер, 2001. – 396 с.
2. Лунева О.В., Хорошилова Е.А. Психология делового общения: Учебное пособие. - М.: Знание, 1987. – 290 с.
3. Лупьян Я. А. Барьеры общения, конфликты, стресс. – Минск: Академия развития, 1986. – 315 с.
4. Магомед-Эминов М.М. Диагностика мотивации достижения с помощью проективной техники // Практикум по психодиагностике. - М.: «Медицина», 1988. – 160 с.
5. Макаров Ю.В., Исаков В.В. Тренинг как объект психологического анализа. – М.: Просвещение, 1996. – 288 с.
6. Макшанов С.И. Психология тренинга. - СПб.: Питер, 1997. – 290 с.
7. Марасанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. – М.: Знание, 1995. – 315 с.
8. Миккин X. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей // Человек, общение и живая среда. – Таллин: Академия развития, 1986. –

250 с.

1. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. - 425 с.
2. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. - М.: Просвещение, 1966. - 383 с.
3. Носенко 3.Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка // Психологический журнал. - Т. 19. - № 1. - 1998. - С. 16-25.
4. Общая психодиагностика. /Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М.: “Просвещение ”, 1992. – 543 с.
5. Петровская А. А. Компетентность в общении. Социально- психологический тренинг. - М.: Изд. МГУ, 1989. – 280 с.
6. Петрусинский В.В. Игры, обучение, тренинг, досуг. - М.: Наука, 1995. – 328 с.
7. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. - СПб.: Издательство Михайлова В.А., 2000. – 450 с.
8. Прощай, стресс! Лучшие техники релаксации / Роланд Гейссельхарт, Кристиане Хофманн-Буркарт; [пер. с нем. М. Э. Рёш]. - 2-е изд., испр. - М.: Омега-Л, 2006. - 118 с.
9. Психологический стресс: Помоги себе и ребенку / Е. Черепанова. 2-е изд. - М.: Изд. центр "Академия", 1997 – 97 с.
10. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявлення в учебном процессе. - Казань: Изд-во Казаньск. ун-та, 1991. - 165 с.
11. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. - М.: Вильнюс, 1983. – 638 с.
12. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. - М., “Просвещение ”, 1992. – 543 с.
13. Практикум по экспериментальной в прикладной психологии: Учебное пособие / Под ред. А.А. Крылова. - Л.: “Феникс”, 1992. – 312 с.
14. Психология личности. Тесты, опросникн, методики. - М.: „Владос”. 2000. - 480 с.
15. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. - СПб.: Речь, 2000. – 350 с.
16. Рабочая книга практического психолога. - М.: Профессионал, 1995. – 136 с.
17. Рогов В.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М., “Просвещение ”, 1995. – 415 с.
18. Рубинштейн С.Я. Методики экспериментальной патопсихологии. - М.: “Просвещение ”, 1970. - 312 с.
19. Ротенберг В.С. Адаптивная функция сна, причины и проявления ее нарушения. - М.: Медицина, 1982. – 216 с.
20. Ротенберг В.С, Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Знание, 1984. – 345 с.
21. Ротенберг В.С, Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. - М.: «Медицина», 1989. – 145 с.
22. Самоукина И.В. Игры, в которые играют….- М.: Просвещение, 1996. – 250 с.
23. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. - М.: Новая школа, 1995. – 345 с.
24. Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг по А. Адлеру. - СПб.: Речь, 2000. – 220 с.
25. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. - СПб.: Речь, 2000. – 322 с.
26. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. - СПб.: Речь, 2004. – 250 с.
27. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности. - СПб.: Речь, 2002. – 220 с.
28. Сосновжова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. - Горький: Горьков. гос. пед. ин-т, 1975. - 118 с.
29. Тренинг развития жизненных целей / Под ред. Е. Г. Трошихиной. - СПб.: Речь, 2001. – 350 с.
30. Хекхаузен X. Мотивация и деятельность: В 2 т. - М.: Просвещение, 1986. – 450 с.
31. Холл К., Линдсей Г. Теории личности. - М.: ”Наука ”, 1990. – 512 с.
32. Цукерман Г.А. Какая теория нужна школьной психологии? // Вопросы психологии. – 1993. - № 1. – С. 88 – 96.
33. Чистякова Г.И. Психогимнастика. - СПб.: „Питер”, 1994. - 612 с.
34. Чуркина М., Жедько Н. Тренинг для тренеров на сто процентов. Секреты интенсивного обучения. – М., 2006. – 180 с.
35. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий / Серия «Учебники для высшей школы». - Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 786 с.
36. Шевцов С.А. Самокоррекция стресса и депрессии. – М., 2003. – 114 с.
37. Шевцова И.В. Чего боится тренер? // Психологическаягазета. – 2003. - № 1. – С. 56 – 64.
38. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: „Наука”, 1999. – 416 с.
39. Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С. М. Громбаха. - М.: Знание, 1988. – 380 с.
40. Эксакусто Т.В. Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры / Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 339 с.
41. Экспериментальная психологическая методика изучения фрустрационных реакций. Методическая рекомендация. – М.: Наука, 1984. – 320 с.
42. Эллис А., Драйден У. Практика рационально – эмоциональной поведенческой терапии. - СПБ.: Речь, 2002. – 365 с.
43. Эмоциональный стресс и пограничные нервно – психические расстройства / Под. Ред. Г.К. Ушакова и Б.Д. Карвасарского. - Л.: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 1977. - 520 с.
44. Апчел В.Я. Цыган В.Н. Стресс и стресоустойчивость человека // http: // ihtik. lib.ru /
45. Василюк Ф. Е. Психология переживания // http: // www. ekstrim.ru
46. Ванпраг Н.М. Депрессия, тревожные расстройства и агрессия // [http: // psy.piter.com](http://psy.piter.com)
47. Губачёв Ю. М., Иовлев Б. В., Карвасарский Б. Д. и другие. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека // http: // [www. risk.ru](http://www.risk.ru)
48. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом // http: // koob.ru
49. Попов Ю.В. Диагностика и коррекция посттравматических стрессовых расстройств // [http: // centercep.ru/](http://centercep.ru/)
50. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса // http: // lib. com.ua
51. Селье Г.Очерки об адаптационном синдроме // http: // [www. epoisk.ru](http://www.epoisk.ru)
52. Соловьева С.Л. Чрезвычайные ситуации и психогенные расстройства // http: // www. studzona.com
53. Сандомирский М.Е. Защита от стресса // [http: // marks.on.ufanet.ru](http://marks.on.ufanet.ru)