

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Т. М. КИРПЕНКО, Ю. О. БОХОНКОВА

МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО
САМОЗАХИСТУ ПІДЛІТКІВ

Сєверодонецьк 2017

УДК 316.6:159.923-053.6

К 13

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 3 від 24 листопада 2017 р.)

Рецензенти:

Швалб Ю. М., доктор психологічних наук, професор,
Бочелюк В. Й., доктор психологічних наук, професор,
Борисюк А. С., доктор психологічних наук, професор

Кирпенко Т. М.

К 13 **Механізми психологічного самозахисту підлітків:**
монографія / Т. М. Кирпенко, Ю. О. Бохонкова. –
Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – 176 с.

ISBN 978-617-11-0136-4

У монографії порушено проблему особливостей механізмів психологічного самозахисту підлітків. Аналізуються психологічні особливості та адаптаційні можливості дітей підліткового віку. Презентуються результати дослідження емоційно-поведінкової, особистісно-типологічної та комунікативної сфер підлітків. Окреслено шляхи психокорекційної роботи з розвитку здатності підлітка до психологічного самозахисту.

Упровадження монографії сприятиме розширенню контексту досліджень проблеми психологічного самозахисту підлітків, підвищенню ефективності формування конструктивного психологічного самозахисту у підлітків.

Монографія адресована широкому колу читачів: підлітків, педагогів, психологів, викладачів вищих навчальних закладів, здобувачів вищої освіти, аспірантів, науковців та фахівців, що займаються соціально-психологічними проблемами.

УДК 316.62:378

ISBN 978-617-11-0136-4

© Т. М. Кирпенко, Ю.О. Бохонкова,
2017

© Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
Розділ 1. ПСИХОЛОГІЧНИЙ САМОЗАХИСТ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	6
1.1. Психологічний самозахист особистості як соціально- психологічна проблема.....	6
1.2. Механізми психологічного самозахисту особистості: структура та види.....	14
1.3. Психологічні особливості та адаптаційні можливості дітей підліткового віку.....	32
Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО САМОЗАХИСТУ ПІДЛІТКІВ.....	43
2.1. Методика та організація дослідження механізмів психологічного самозахисту підлітків	43
2.2. Дослідження емоційно-поведінкової сфери підлітків.....	57
2.3. Дослідження особистісно-типологічної та комунікативної сфери підлітків	62
Розділ 4. ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО САМОЗАХИСТУ	71
3.1. Принципи та теоретичні засади психокорекційної роботи з розвитку здатності підлітка до психологічного самозахисту	71
3.2. Зміст та процедура програми формування конструктивного психологічного самозахисту підлітків.....	83
3.3. Підсумковий аналіз та узагальнення одержаних результатів	117
ВИСНОВКИ.....	123
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	126
ДОДАТКИ	152

ПЕРЕДМОВА

Кожна людина характеризується інстинктом самозбереження, що є окремим випадком загальносистемних властивостей та законів самозабезпечення, збереження цілісності та динамічної рівноваги організму. На психічному й соціальному рівнях організації людини ці властивості виявляються у потребі в самозахисті та чинить відповідний вплив на них.

Теоретичний аналіз проблеми психологічного самозахисту пов'язаний з поняттями саморегуляції (М. Боришевський), самоорганізації (С. Максименко), саморозвитку (Г. Костюк), самодетермінації (Е. Десі, Р. Райан, С. Максименко). Спрямованість нашого дослідження передбачає також звернення до наукових джерел, адресованих вивченню загальних закономірностей та механізмів самоорганізованих систем (С. Максименко). Теза про системний характер психологічного самозахисту спирається на результати дослідження властивостей систем самозабезпечення динамічної рівноваги (Н. Дубініна, Е. Маркарян, І. Хомич).

Особливу увагу науковців викликає зростання впливу негативних соціально-психологічних чинників на детермінацію фізичного та психічного здоров'я підростаючого покоління (В. Берзін, О. Бондаренко, О. Кокун, Н. Шевченко). При цьому, особливо чутливими до несподіваних коливань в оточуючому середовищі залишаються підлітки, у яких не сформовані або слабо розвинені механізми психологічного самозахисту (Л. Боярин, І. Ващенко). У світлі вищезазначеного актуальною є проблема адаптації (Ю. Бохонкова, Н. Завацька, Н. Максимова), саморегуляції (М. Боришевський) та безпеки особистості в цілому. В цьому напрямку існує ряд праць, присвячених інформаційно-психологічній безпеці особистості (О. Баранова, Г. Грачов, М. Котик, Г. Ложкін, М.-Л. Чапа), в яких основний наголос робиться на особливостях інформаційних впливів на

свідомість людини. З іншого боку, питання соціального захисту та соціальної роботи порушуються в дослідженнях Л. Баді, С. Белічевої, В. Белякова, Н. Клименко, О. Мудрика.

Міждисциплінарний характер дослідження визначає вагомість його для соціальної психології, а також для визначення теоретико-методологічної основи досліджень у суміжних галузях науки. Натомість у психології бракує на сьогодні прийнятної концепції категорії психологічного *самозахисту*. Вказане поняття використовується як для опису біологічних процесів (фізіологічних реакцій), так і складних поведінкових програм.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ САМОЗАХИСТ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

В розділі проаналізовано основні теоретичні підходи щодо вивчення психологічного самозахисту особистості. Теоретико-методологічний аналіз відповідних досліджень показав, що психологічний самозахист трактують як звільнення людини від невротичних заборон та аномалій характеру; процес індивідуалізації, особистісного зростання; рефлексорний процес у вигляді емоційного захисту людини; механізм адаптації до соціального середовища; фільтр свідомості тощо. Механізми психологічного самозахисту складають єдиний комплекс, коли активізація одного тягне за собою активізацію всього комплексу і таким чином створюється певна захисна поведінка.

1.1. Психологічний самозахист особистості як соціально-психологічна проблема

Уявлення про психологічний самозахист особистості дедалі більше конкретизується та розвивається. Виокремлюються такі поняття, як: фізичний, психічний та правовий самозахист, самозахист у політичній, економічній, соціальній та духовній сферах суспільства. Проте досі відсутнє загальне психологічне осмислення механізмів психологічного самозахисту особистості. Міждисциплінарний характер теми дослідження визначає важливість її для соціальної психології та може слугувати методологічною основою досліджень у суміжних областях науки.

Суттєвий вклад у розвиток та дослідження питань забезпечення особистісної безпеки становили праці С. Братуся [42], В. Єременко [143], Р. Грановської [83], Е. Фромма [328], В. Ядова [141] та інших. Це дослідження, присвяченні окремим аспектам безпеки особистості, а саме: питанням психологічного захисту К. Роджерса [107], З. Фрейда [364]; захисту особистості та механізмам безпечної поведінки Р. Грановської [84], Н. Гришиної [15], І. Нікольської [222]; психології

соціальних ситуацій, опосередкованих ціннісними орієнтаціями О. Здравомислова [227], В. Ядова [139].

При аналізі досліджень психічних процесів, пов'язаних із психологічним самозахистом, ми спиралися на результати досліджень В. Андрусенко [14], Е. Берна [28], В. Вілюнаса [17], Е. Каструбіна [132], О. Леонтєва [180], З. Фройда [364], К. Юнга [134; 355] та інших.

Характерною рисою сучасного етапу розвитку науки є виникнення нових підходів та методологій дослідження. Відповідно до системного підходу дослідження припускає, перш за все, виявлення цілісності досліджуваної системи, аналіз складових її елементів та їхніх зв'язків між собою та з оточуючим середовищем. Синергетичний підхід ґрунтується на загальній теорії систем. Будь-яка система є самодетермінованою, самоорганізованою, здатною до саморозвитку. Синергетика вивчає самоорганізовані системи, які складаються з багатьох підсистем. При цьому, самоорганізація розглядається як головна властивість рухливої матерії, що включає процеси саморегуляції, самоструктурування та самовідтворення [21].

Соціально-психологічний аналіз проблеми психологічного *самозахисту* припускає використання такого методу, який допоміг би всебічно розкрити його в усіх зв'язках та проявах у ставленні до суб'єкта та об'єкта *самозахисту*, до діяльності, до різних регуляторів. Таке завдання допоможе вирішити діалектичний метод [127; 141]. Принципи системності та сходження від абстрактного до конкретного є по суті основними для обґрунтування природної та соціальної детермінації самозахисту, виявлення його загальних та специфічних ознак, класифікації типів *самозахисту* по різних основах [129].

Проблема нашого дослідження ґрунтувалася на використанні вчень, присвячених вивченню загальних закономірностей самоорганізованих систем [123]. Висновки про системний характер психологічного самозахисту базуються на працях Н. Дубініна [126], Е. Маркаряна [130], В. Тютіна [15; 18], І. Хомич [142; 146], в яких особлива увага приділяється властивостям систем до самозабезпечення та самопідтримки динамічної рівноваги.

Принципи системності та сходження від абстрактного до конкретного є засадничими для обґрунтування соціально-психологічної детермінації самозахисту, виявлення його загальних та специфічних ознак, класифікації психологічного самозахисту в цілому [16; 21].

В процесі аналізу психологічного самозахисту як діяльності широко використовується єдність логічного та генетичного (С. Максименко [195]) методів. Логічний метод дослідження спрямований на виявлення стійкого зв'язку між елементами

психологічного самозахисту, що забезпечують його цілісність та інваріантність в різноманітних сферах застосування. Генетичний метод сприяє розумінню передумов виникнення, становлення, функціонування та розвитку психологічного самозахисту загалом.

Відповідно до теорії самодетермінації (автономії) Е. Десі [361] та Р. Райана [361], на передній план висувається проблема власної активності людини, здатність самостійно обирати напрямки саморозвитку. Самодетермінація являє собою здатність і потребу обирати та мати вибір, керування собою та власними діями або відмова від контролю. Самодетермінована поведінка включає в себе рішення людини як поводитись, спонтанність та креативність, відчуття свободи вибору, переважання «хочу» над «повинен» [361, С. 74]. Навпаки, не самодетермінована поведінка – це поведінка, яка контролювана емоціями, не гнучка поведінка, поведінка-звичка. Провідною ідеєю теорії є постулат про наявність у людини здатності та можливостей для здорового та повноцінного життя. Згідно даної теорії, кожній людині властиві три базові потреби, такі як: потреба в самодетермінації й автономії, потреба в компетентності та ефективності, потреба у значущих міжособистісних взаєминах [361]. Саме рівень задоволення цих базових потреб впливає на особистісний розвиток і психічне здоров'я.

Самодетермінація є важливим компонентом системної організації психічних особливостей особистості. Синергетика особистості, комунікацій, середовищних феноменів дозволяє інакше підійти до процесів дослідження психологічного самозахисту та чинників соціальної адаптації особистості [31; 80; 127; 381].

Психологічний самозахист полягає в бажанні та вмінні розпізнавати негативні впливи на особистість й не допускати цих впливів. При аналізі психічних процесів, які пов'язані з психологічним самозахистом, ми спиралися на результати досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів (В. Вілюнас [134], Е. Берн [29], Е. Каструбін [132], О. Леонт'єв [127; 180], П. Сімонов [188], З. Фройд [97]).

Так, в процесі онтогенезу у кожної людини формується індивідуальний унікальний стиль адаптивної або захисної поведінки (стиль самозахисту), що допомагає людині бороти стреси в повсякденному житті. Вивчення опанувальної, захисної поведінки особистості ведеться у віковому діапазоні від дошкільного віку до старості (І. Нікольська [224], Р. Грановська [224], 2000; С. Хазова [255], 2002; О. Куфтяк [166], 2002; Т. Крюкова [167], 2004; І. Ветрова [67] 2009).

Багато дослідників, виділяючи та досліджуючи різноманітні чинники захисних механізмів, зосереджують свою увагу або на індивідуальних, або на середовищних умовах, що визначають розвиток і становлення захисної поведінки. Проблема психологічних механізмів саморегуляції поведінки особистості досліджувалася і постійно актуалізується вченими різних галузей психології. Проблемі саморегуляції поведінки у перехідному віці присвячені роботи М. Боришевського [41], в яких є доведення того, що раціональне управління психологічними механізмами саморегуляції поведінки підлітків визначає їхній особистісний розвиток.

Відомий вчений Д. Роттер [141] описував поведінку людини, використовуючи певні терміни, а саме: поведінковий потенціал, очікування, підкріплення та локус контролю. Поведінковий потенціал людини включає п'ять блоків: поведінка направлена на досягнення певного результату; поведінкові реакції адаптації, пристосування; захисні поведінкові реакції; техніки уникання та агресивні поведінкові реакції. Потенціал поведінки являє собою ймовірність певної поведінки в тій чи іншій ситуації у зв'язку з якимось підкріпленням. Поведінкові реакції адаптації – це техніки узгодження з вимогами інших людей та нормами [254; 262; 380].

Захисні поведінкові реакції використовуються в ситуаціях, які вимагають від людини надзусилля в подоланні на даний момент (заперечення, придушення бажань, знецінення). Техніки уникання направлені на вихід із поля напруги [46; 47]. Поведінка особистості включена в систему соціальної регуляції. Функціями соціальної регуляції вважаються формування, оцінювання, підтримка, захист та відтворення необхідних суб'єктам регулювання норм, правил, засобів, що забезпечують існування та відтворення типу взаємодії, взаємин, спілкування, діяльності, свідомості та поведінки особистості як члена суспільства.

Відповідно до закону самозбереження, кожна організована динамічна система зазвичай протистоїть внутрішнім та зовнішнім руйнівним впливам при використанні значної частини власного потенціалу [79; 80]. Згідно зі словником, самозахист – це захист власними силами від небезпеки, протидія небезпеці, загрози власному життю, майну, інтересам. Тобто самозахист – це впевненість у собі, готовність протистояти небезпеці, свідомо відмова бути жертвою.

Загалом, *безпека* людини – це комплекс людських відносин у виробничій та соціальній сферах, традиційно, це захищеність людини (суспільства) від фізичної загрози [310]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови «безпека» визначається як «стан,

коли кому -, чому-небудь ніщо не загрожує» [134]. Тобто безпека – це швидше не відсутність небезпеки, а встановлення захисту (*самозахисту*) від неї. Психологічна безпека – це такий стан суспільної свідомості, у якому суспільство в цілому, і кожна людина зокрема, сприймають існуючу якість життя як адекватну і надійну, оскільки вона створює реальні можливості для задоволення особистих і соціальних потреб громадян зараз і дає їм підстави для впевненості в майбутньому [91; 101; 134].

Роботи з проблем безпеки мислителів минулого (Платон [139], Цицерон [139]), сучасні дослідження (О. Вознесенська [15], В. Волович [69], М. Грищенко [85; 87], В. Медведєв [84]) демонструють інтерес до цього питання в різноманітних областях знання. У сучасному світі на зміну небезпек минулого прийшли нові, невідомі, іноді більш загрозливі для людини, різновиди небезпеки (Б. Бугайов [100], Ю. Горвіц [132], В. Циганков [101]). Недосконалість індивідуальної організації та наявність загрози з боку соціального оточення примушують людину з дитинства виробляти захисні та компенсаторні стратегії. Екзистенційний психоаналіз (Р. Лейнг [121]) наголошує, що при порушенні онтологічної захищеності та безпеки, у людини виникає тривога чи хвилювання.

Безпека особистості визначається трьома факторами: фактор середовища, людський фактор та фактор захищеності. Людський фактор полягає в реакціях людини на небезпеку. Середовищний фактор поділяється на соціальний та фізичний. Фактор захищеності включає засоби, які використовує людина в небезпечних чи тривожних ситуаціях. Він включає в себе як фізичні так і психічні механізми захисту [101].

Труднощі у забезпеченні власної безпеки виявляються як у повсякденному житті, так і у професійній діяльності спеціалістів, робота яких пов'язана з ризиком (В. Вишневська [123], І. Лебєдєв [162]). Професором М. Рожковим [164] була розроблена концепція соціального загартування особистості на основі соціальних проб. З одного боку, людина повинна бути захищена із середини, тобто мати здібності *самозахисту*, з іншого – ззовні системою соціального захисту. Саме наявність двох систем, що знаходяться у взаємодії, дозволить людині легко адаптуватися до змін в період становлення особистості [162].

Безпека особистості залежить загалом від здатності її до саморегуляції. Здатність до саморегуляції зумовлюється насамперед біологічними факторами на рівні несвідомої саморегуляції та безумовних рефлексів. Можливість людини реагувати на небезпеку забезпечується також психофізіологічними властивостями людини,

такими: як чутливість, сила та рухливість нервової системи, індивідуальна стійкість та темперамент. Рівень розвитку здатності до саморегуляції залежить також від особистого досвіду, навичок, знань, направленості особистості [159; 161].

І. Павлов [141] вважав, що функцію *самозахисту* несуть всі загальні рефлекси. Він поділяв рефлекси на ті, що забезпечують збереження індивіда (харчовий, охоронний, агресивний, рефлекс свободи, дослідницький, рефлекс гри) та рефлекси, що забезпечують збереження виду (статевий та батьківський). *Інстинкт самозахисту (самозбереження)* – це природжена форма поведінки живих істот у випадку виникнення небезпеки, дії по спасінню від цієї небезпеки [310]. Реалізації цього інстинкту слугують почуття страху та біль.

Психічне благополуччя людини зумовлює внутрішню гармонію людини, здатність адекватно виходити зі стану психічного напруження та досягати стану комфортності [81; 82; 340]. Та навпаки, від власного світосприйняття, від уміння ефективно спілкуватися з іншими людьми та досягати поставленої мети залежить цілісність та стійкість особистості, її психічне здоров'я. Через те, що абсолютна безпека людини в життєвому середовищі взагалі недосяжна, існує необхідність розвивати у людини навички для запобігання різного роду небезпек та в ефективному *самозахисті*, як на фізичному рівні, так і на психологічному [79; 313].

З точки зору психології спілкування, *психологічний самозахист* – це закономірність міжособистісних відносин, яка виявляється в тому, що людина надає дуже великого значення власній психологічній безпеці та самозахисту від посягань на неї. При цьому людина часто зневажає психологічну безпеку інших [86].

З боку соціальних наук виділяють таку категорію як *соціальний самозахист* - здатність гнучко реагувати на трансформацію зовнішнього світу, готовність до радикальних змін сфери діяльності, готовність проявляти творчу та економічну активність. На розвиток соціального самозахисту впливають загальний рівень розвитку та освіченості людини, рівень організації навчально-виховного процесу в цілому. Також важлива позитивна установка (здатність до самозахисту), знання про людину, її поведінку, індивідуально-психологічні особливості особистості, вміння, навички та гнучке реагування на різні соціальні впливи [39; 87].

А. Налчаджян [222], відомий дослідник адаптаційних механізмів, не просто досліджував механізми психологічного самозахисту особистості, а розглядав їх по відношенню до етнічних спільнот, а саме, етнічного самозахисту. На рівні глобального етнічного самозахисту

головним засобом етносу А. Налчаджян [222] вважає його культуру. Структурно етнічний самозахист виражається в тому, що етнос сам утворює свої органи управління, суспільні та політичні організації, школи та ін. [222].

Згідно з поглядами А. Маслоу [202; 370], особистість знаходиться в постійному конфлікті між силами самозбереження та силами розвитку. Тобто людина весь час, кожний момент свого життя робить вибір між безпекою та розвитком, залежністю та незалежністю, регресом та прогресом, незрілістю та зрілістю. Людина рухається вперед, коли переваги розвитку та недоліки безпеки перевищують все, з чого складаються недоліки розвитку та переваги безпеки.

Н. Грановська [83] та І. Березна [83] визначають *психологічний самозахист* як систему стабілізації особистості, яка проявляється в усуненні або зведенні до мінімуму негативних емоцій, почуття тривоги, психологічного дискомфорту.

Самозахист поділяють в залежності від: а) значущості для суб'єкта може бути - позитивним та негативним; б) від правової оцінки з боку держави – правочинний чи ні; в) в залежності від соціальних та моральних норм – моральним або аморальним та ін. [83; 91; 100; 101].

Серед захисних форм поведінки виділяються також ритуали. Ритуали є історичною формою не інстинктивною, передбачуваною, соціально санкціонованою, впорядкованою символічною поведінки, в якій спосіб та порядок виконання дій строго канонізовані та не піддаються раціональному поясненню в термінах засобів та цілей [101]. Ритуал у формі захисної поведінки припускає уникнення контактів з людьми, спілкування з якими несе якусь небезпеку; коли уникнути неприємну ситуацію неможливо, то учасник вдається до коригувальних засобів щодо перегляду сформованого ритуалу, наприклад, підкреслена ввічливість з кривдником. Так само відомий етнограф, дослідник історії психології В. Куєвда [130] вважає, що традиційність і звичаєвість мають для людини універсальне віросповідне, оберегове та регулятивне значення. Тому поведінка людини, орієнтована на традиційність, забезпечується надійним захистом у вигляді універсального механізму селекції й трансляції, що дає можливість досягти необхідних для існування людини та соціальних груп виживаності та стійкості [141].

Е. Гофманом [146] виділялися ритуали ввічливої поведінки та ритуали захисної поведінки. До ритуалів ввічливої поведінки належать ритуали уникання – соціальні обмеження поведінки задля підтримання соціальної дистанції між індивідами (наприклад, збереження мовчання з приводу бентежливих чи дискредитуючих епізодів) та ритуали презентації, які служать меті заохочення та активізації взаємодії

(вітання, запрошення, компліменти, невеликі послуги). Інші виступають способом управління конфліктною взаємодією [197; 198; 303]. Вони спрямовані на збереження свого власного визначення ситуації та (або) підтримання того визначення ситуації, яке було вироблено іншими учасниками взаємодії. Виділяються такі його складові, як-от процес уникнення (передбачає усунення від контактів з людьми, спілкування з якими таїть приховану або безпосередню небезпеку); процес уточнення (підкреслена ввічливість з кривдником, збереження при спілкуванні з ним зовнішньої доброзичливості, обмін візитами, подарунками); агресивні ритуали (використовуються, якщо передбачуваний хід розвитку подій порушений навмисне); самопрезентація (можливі такі риси зовнішнього церемоніального вигляду людини, як-от: обачність, скромність у власних домаганнях, вільне володіння промовою, своїм тілом, контроль над емоціями, прагнення відповідати не схожим в суспільстві уявленням і т. ін.) [198; 347].

Агресивна поведінка також є однією з форм захисної поведінки, форма реагування на різноманітні несприятливі у фізичному та психічному відношенні життєві ситуації, що викликають стрес, фрустрацію тощо [199]. Психологічно вона виступає одним із способів розв'язання проблем, пов'язаних зі збереженням індивідуальності та тотожності, із самозахистом та зростанням почуття власної цінності, самооцінки, рівня домагань, збереження контролю над власним життям.

А ось на думку німецького психолога та лінгвіста К. Бюлера (Bühler) [130], в якості інтелектуального самозахисту використовується метафора. «Цей самозахист в являється передусім в тому, що метафора є продуктом двох тенденцій: тенденції, з одного боку, придушення уявлення чи думки, вияв яких пов'язується з гріхом чи небезпекою, а з іншого – тим не менше, зробити повідомлення шляхом вибору мовної форми, тощо» [141].

Спираючись на аналіз психологічних досліджень, можна констатувати, що феномени свободи, автономії, самодетермінації на сьогодні є ключовими при вивченні мотивації поведінки та особистості. Свобода розглядається як форма активності та характеризується усвідомленістю, опосередкованістю й керованістю (Д. Леонтьєв [127]). Безумовно, усвідомленість факторів, що впливають на поведінку, допомагає звільнитися від їхнього впливу. Усвідомлення можливих варіантів майбутнього допомагає передбачати та випереджати майбутню поведінку.

Сутність захисних стратегій поведінки відображається не тільки у психологічному захисті, але й у поняттях форм реагування на конфлікт, реакцій на фрустрацію, архетипів, стереотипів поведінки,

копінг-стратегій та ін. Стратегії поведінки є різними варіантами процесу адаптації та охоплюють фізіологічні, особистісні та соціально-психологічні аспекти життєдіяльності людини [4; 128; 134; 213; 220].

Таким чином, психологічний самозахист включає в себе уявлення, установки, цінності, зниження сили негативних емоцій, пошук способів взаємодії з ситуацією, мобілізацію суб'єктивних ресурсів на взаємодію із ситуацією, здійснення адекватної взаємодії з навколишнім середовищем. Психологічний самозахист являє собою систему захисних механізмів, яка допомагає людині жити у злагоді з самим собою та з навколишнім світом [221].

Отже, термін «*психологічний самозахист*» (самозбереження) використовують для описання адаптації людини в соціумі з ціллю уникнення емоційних та психічних травм, адже *самозахист* – це дії людини, спрямовані на те, аби фізично чи психологічно захистити себе від небезпеки, реальної або вигаданої, яку вона бачить в оточуючому середовищі. Психологічний самозахист – це система захисних дій особистості, що включає ситуаційні захисні автоматизми, копінг-стратегії, компенсації та «техніки життя», які виступають поведінковим проявом адаптації людини. Включає психологічні захисти, антиципацію, копінг-стратегії, очікування та інші адаптаційні механізми, які підтримують на різних рівнях психічного життя людини (усвідомленому та неусвідомленому). Далі розглянемо більш детально складові механізми психологічного самозахисту особистості.

1.2. Механізми психологічного самозахисту особистості: структура та види

Категорія психологічного самозахисту особистості в психологічній науці має тривалу й суперечливу історію накопичення та інтерпретації емпіричного матеріалу й формування теоретичного апарату. У найширшому сенсі термін «*психологічний захист*» – це система регуляторних механізмів, що направлені на усунення або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних зі станом внутрішньої тривоги, дискомфорту тощо, задля збереження цілісності особистості [228].

Психологічний самозахист часто використовують як синонім поняття «психологічний захист», враховуючи при цьому, що воно включає в себе міжособистісний та внутрішньоособистісний захист [224; 228; 259]. Це механізм самооборони, подібний інстинкту самозахисту психіки, який включається автоматично. Науковці

вважають *психологічний захист* основою *самозахисту* особистості. На нашу думку, на відміну від психологічного захисту як неусвідомлюваного механізму в більшості випадків, *психологічний самозахист* регулюється не тільки внутрішніми чинниками особистості, а й зовнішніми (мораль, звичаї, традиції, право, релігія та ін.). Ця діяльність самостійно ініціюється та реалізується суб'єктом завдяки його волі, потреб, мотивів, життєвих інтересів, моделей життєдіяльності [233].

Аналізуючи накопичений матеріал у науковій літературі стосовно проблеми психологічного захисту ми стикаємося з цілою системою термінів, серед яких: «психологічний захист», «психічний захист», «механізми психологічного захисту» або «захисні механізми», «захисний процес» або «захисна діяльність», «захисні прояви» або «захисні дії», «захисна тактика», «захисна стратегія», «стилі захисту» [141; 163; 205].

Також механізми психологічного захисту розглядають як властивість особистості; системну властивість психіки; чинники реалізації психологічного захисту; процес використання механізмів захисту; зовнішні поведінкові характеристики захисного процесу; індивідуальна, закріплена в онтогенезі, стійка система захисних дій (В. Воловик [101], Е. Доценко [100], Б. Карвасарський [129], В. Ташликов [302], А. Фройд [321; 322]) як конкретні (Р. Грановська [224], Л. Гребенніков [266], А. Налчаджян [222], К. Перрі [224], Е. Романова [268], О. Соколова [224]). У відповідності до своїх теоретичних позицій дослідники визначають функції психологічного захисту по-різному. Психоаналітики вважають, що захисти націлені на «захист від ситуацій, що викликають збудження, порушують душевну рівновагу та неприйнятні для Я» [263, С. 145]. Представники гештальтпсихології вбачають цю функцію у втечі від стресових ситуацій за допомогою викривлення контакту з реальністю (Ф. Перлз) [234].

Загальновідомо, що З. Фройд [325] першим ввів поняття «*механізмів психологічного захисту*» у 1894 році. За З. Фройдом [326], захисні механізми є природженими, запускаються в екстремальній ситуації та виконують функцію «зняття внутрішнього конфлікту». Психоаналітична концепція базується на положенні, що психічні процеси автоматично регулюються принципом задоволення (Lust-prinzip), збуджуючись кожного разу, пов'язаною з незадоволенням напругою та приймаючи потім напрям, який співпадає зі зменшенням цієї напруги, з усуненням незадоволення (Unlust) або отриманням задоволення (Lust) [327]. Принцип незадоволення виводиться з принципу константності (Konstanzprinzip) – все, що сприяє зростанню

напруги, розглядається як те, що порушує нормальні функції організму. Ця постійна напруга робить людей потенційними невротиками, а можливість підтримувати своє психічне здоров'я залежить від *механізмів психологічного захисту*. Отже, З. Фройд [325] вважав психологічний захист патологічною нормою реагування людини.

Всі механізми психологічного захисту, за А. Фройд [320], допомагають Я у боротьбі з інстинктами та мотивовані інстинктивною тривогою, об'єктивною тривогою та тривогою свідомості. А. Фройд [323; 324] також виділила *перманентні захисні явища* – залишки сильних захисних процесів у минулому, що перетворилися на деякі особливості індивіда, таких як скутість, стереотипна усмішка, іронічна або зарозуміла поведінка, цинічне ставлення до людей тощо.

Е. Фромм [328] бачив сенс існування людини у вирішенні протиріч між свободою та безпекою, коли в пошуках безпеки тікають від свободи. Механізми психологічного захисту Е. Фромм [328] називав механізмами «*втечі від свободи*».

Відповідно до концепції А. Адлера [6], механізми психологічного захисту - це *стиль життя* особистості, орієнтований на перевагу або досконалість, на усунення комплексу неповноцінності. Вчений вказував на те, що процес компенсації у психічній сфері – це зрівноваження індивідумом власної неповноцінності чи переживань, пов'язаних із нею [6; 7].

На думку У. Райха [8], заблоковані почуття витісняються у несвідоме, що спричиняє виникнення захисних утворень. Ці захисні утворення – формують броню характеру, що дозволяє уникати певних переживань та потреб. Фізіологічно це проявляється у *тілесній броні* – напруженні м'язів, які забезпечують прояв певної емоції (специфічна постава, хода, вираз обличчя). Ним були створені методики для зменшення хронічного перенапруження в кожній групі м'язів, які у відповідь на фізичну дію вивільняють камуфлюючі ними відчуття. Методи органної психотерапії побудовані на психоаналітичних техніках та роботі з тілом [95+].

Згідно праць Бреннера (Brenner Ch.) [130], *психологічний захист* – це певний аспект мислення, що використовує Я як захист від тиску бажань і для їхнього задоволення та відображає взаємодію між Я та Воно [130].

За Е. Берном [28], *ігри* являють собою цілі захисні стратегії, основне призначення яких запобігти проникненням у самосвідомість інформації, яка могла б зашкодити уявленням про себе й партнера у спілкуванні. Як і всі механізми психологічного захисту ігри виконують і певну адаптивну функцію: сприяють стабілізації у

внутрішньоособистісному плані, дозволяючи зняти напругу та уникнути психологічно небезпечних ситуацій, а також зберігають вигідну константну трансакцій, що склалися, не допускаючи до свідомості партнерів дійсної мотивації ігрового спілкування.

Відомий дослідник егопсихології Дж. Вейллант [360] вважає всі механізми функціонування «Я» захисними. Згідно ієрархії дослідника, виокремлюються зрілі механізми захисту, незрілі, невротичні і психотичні рівні захистів. Нижній психотичний рівень включає ілюзорну проекцію, заперечення зовнішньої реальності, викривлення реальності. Механізми другого рівня (незрілі, інфантильні) включають проекцію власних почуттів назовні, шизоїдне фантазування, іпохондрію, пасивно-агресивну поведінку та компульсивну поведінку. До невротичних захистів особистості третього рівня вчений відносить інтелектуалізацію, регресію або заборону, перенесення почуттів та невротичне заперечення. Зрілими механізмами вчений вважає альтруїзм, гумор, придушення імпульсів, негативну антиципацію, сублімацію [360].

У гештальтпсихології механізми захисту ототожнюються з невротичними механізмами, які пов'язані з порушенням меж у контакті індивідуума з середовищем, або меж Я [51; 94; 235].

О. Лурія [75; 79] в руслі культурно-історичного підходу для механізмів захисту шукає корені захисної поведінки не в особистості, а в історії культури. Наприклад, досліджуючи механізми моди, він говорив, що мода є засобом надкомпенсації: «Вся історія одягу та моди вирішує завдання приховування недоліків...» [79].

Ф. Березін [5] вважав механізми психологічного захисту інтрапсихічною адаптацією, що призводить до викривлення реальності та уявлень про себе. Л. Александрова [35] вважає механізми психологічного захисту автоматизмами звичного реагування, що виконують захисну функцію у особистості з вираженою напруженістю адаптаційних механізмів. С. Мадді [32] (концепція життєстійкості), визначає термін психологічного захисту як інтегральну особистісну рису, яка відповідає за подолання життєвих труднощів.

І. Сеченов [18] – автор ідеї про психічну причинність вважав, що образи, уявлення, емоції, мотивація слугують детермінантами цілеполагаючої поведінки. Згідно його досліджень, психічний процес відбувається об'єктивно, незалежно від свідомості, подібно до нервового. Цей процес рефлексорний, тому не відрізняється від тілесних явищ [18].

У численних психофізіологічних експериментах (Е. Костандов [159]), які проводилися на тваринах, вдалося показати, що структури лімбічної системи, в яких присутні емоційні реакції та стани, впливають

на неокортекс, знижують або підвищують його збудливість. Ці впливи на нову кору з боку лімбічної системи можуть змінювати сприйняття емоційно значущих стимулів. У випадку переважання гальмівних впливів порушується коркова обробка сенсорної інформації, що призводить до підвищення порогу усвідомлення емоційного стимулу, тобто до *психологічного захисту* [160]. Дані досліджень слугували важливою ланкою в дослідженні механізмів психологічного захисту, коли відбувається придушення сприйняття, підвищення порогу усвідомлення емоційно неприйнятної, негативної інформації [159; 160].

Згідно Д. Узнадзе [315], «людина приходиться в своє теперішнє не прямо з минулого, а констатує своє теперішнє, як перетворення ескізу майбутніх дій, як втілення установок, тобто готовності до майбутніх дій» [315]. *Установка* передує психічним явищам, «визначає склад та перебіг цих явищ». Останнім часом проблема вивчення неусвідомлюваних психічних явищ, в тому числі й психологічного захисту, пов'язується з дослідженнями структурної та функціональної асиметрії великих напівкуль головного мозку. *Психологічний захист* визначають як «фільтр сприйняття», який запобігає усвідомленню суб'єктом емоційно несприятливих подразників зовнішнього середовища [358].

Т. Яценко [358] в руслі психодинамічної теорії виокремлює два різновиди психологічного захисту: базисний (особистісний) і ситуативний (периферійний). Обидва різновиди психологічного захисту не лише взаємопов'язані, а й не існують один без одного. Т. Яценко [358] пов'язує формування автоматичних засобів психологічного захисту з емоційною «знедоленістю» суб'єкта, акцентуючи на домінуванні внутрішньої детермінованості психологічного захисту над зовнішньою.

І. Беріташвілі [354] (1968, 1972) виділив особливу форму пам'яті – емоційну, яка забезпечує відтворення емоційного стану без відображення емоціогенних стимулів в образах або словесних символах, без участі властивої людині словесно-логічної пам'яті. В таких випадках емоційні реакції або стани виникають на основі умовно-рефлекторної емоційної пам'яті без участі образної та словесно-логічної. Отже, з точки зору цих досліджень *психологічний захист* – це невірне тлумачення людиною події, спричинене впливом емоції, тимчасове порушення сприйняття оточуючого світу, несвідомі емоції, навички на несвідомому рівні; це підвищення межі пізнання, захист сприйняття, емоційний захист [315; 330; 352; 358].

Спочатку *психологічний захист* розглядався, як особистісне явище, внутрішньопсихічне, потім як явище в міжособистісних та міжгрупових відносинах [157; 158; 222; 224; 315; 352]. На сучасному

етапі розвитку психологічної науки дослідники виділяють більше двадцяти видів механізмів психологічного захисту. В своїй монографії А. Фройд [320] виділяла п'ятнадцять механізмів, Американська Психіатрична асоціація у словнику-довіднику з психіатрії (1975 р.) – двадцять три [310]. Ми вважаємо, що більшість з цієї великої кількості термінів є різновидом (або похідною) основних, усталених термінів. В термінах когнітивних теорій поняття механізмів захисту вбачають його зміст у спеціалізованій обробці інформації, з точки зору діяльнісного підходу, психологічний захист розглядається як певна форма активності [382]. Деякі автори розглядають даний феномен дуже широко, включаючи до нього будь-яку поведінку, що усуває психологічний дискомфорт [363]. Узагальнюючи аналіз наукових досліджень, *психологічний захист* – це:

- патологічна норма реагування людини, звільнення людини від невротичних заборон та аномалій характеру (З. Фройд) [364]; психічна діяльність, що спрямована на спонтанне усунення наслідків психічної травми або конфлікту установок (Ф. Бассін [22], М. Бурлакова [24], В. Рожнов [26], Д. Узнадзе [315]); механізм компенсації психічної недостатності (В. Від [143], В. Воловик [131; 132]); окремі випадки ставлення особистості хворого до травмуючої ситуації або до своєї хвороби (В. Банщиков [30]); пасивно-оборонні форми реагування у патогенній життєвій ситуації. (Р. Зачеписький [114]); засіб збереження суб'єктом душевної рівноваги, що проявляється не тільки в надзвичайних ситуаціях, але й у повсякденні (О. Винославська [68]);

- рефлекторний процес у вигляді емоційного захисту людини, підвищення порогу усвідомлення емоційно неприйнятної, негативної інформації (І. Беріташвілі [33], Е. Костандов [159]); хронічні енергетичні блокування на фізіологічному рівні у вигляді хронічної м'язової напруги («м'язова броня») для усунення або зведення до мінімуму нескінчених емоційних переживань (У. Райх [137]);

- механізм адаптивної перебудови сприйняття та оцінки у випадках, коли особистість не в змозі адекватно оцінити почуття неспокою через внутрішній або зовнішній конфлікт та не може впоратись зі стресом, для розв'язання фруструючої ситуації (Б. Карвасарський [129], А. Налчаджян [222], В. Ташликов [302]);

- безпосередньо форми поведінки, прояву афективної, розумової діяльності, які працюють для захисту (Р. Валлерстайн [304]); механізми підтримки цілісності свідомості (В. Ротенберг

[206]); фільтр свідомості, який дозволяє прибрати суперечності в уявленнях особистості про себе (Т. Яценко [358]); засоби репрезентації перекрученого змісту, спотворення когнітивними та афективними складовими образу реальної ситуації з метою послаблення емоційної напруги (Л. Гребенніков [87; 268], В. Цапкін [269]); засоби переробки інформації у мозку, що блокують загрозову інформацію. (І. Тонконогий [308]); сприяння процесу індивідуалізації, особистісного зросту (К. Юнг) [355; 356]; маніпуляції та ігри між людьми (Е. Берн) [28]; деякі спеціалізовані форми замісних дій (Р. Грановська [83; 84]).

Загальна риса всіх видів захисту – їхня незалежність від усвідомлених бажань і намірів людини, тому можна спостерігати тільки їхні зовнішні прояви (Р. Грановська [84; 224], І. Нікольська [224], 1998). Отже, механізми психологічного захисту визначають як переважно неусвідомлюваний механізм, який послабляє внутрішньо-зовнішній конфлікт (страх) та регулює індивідуальну поведінку; рефлекторну діяльність на трьох рівнях (емоційному, соматичному та когнітивному); установки, стереотипи, стиль життя; механізми адаптації (деадаптації). Схематично механізм психологічного захисту можна представити у наступному вигляді (див. рис. 1.1.).

Тобто, при включенні генетичної програми (природжені реакції) або при порушенні гомеостазу в організмі виникають фізіологічні зміни, які викликають відчуття дискомфорту (зовнішній або внутрішній вплив), що аналогічно больовій реакції можна трактувати як безумовну реакцію (рефлекс). Ця реакція стає більш складною завдяки потребам особистості, її емоціям та мотивам. Саме такий механізм скеровує поведінку в бік послаблення внутрішньої напруги, забезпечуючи складні форми поведінки людини.

Таким чином, *функція механізмів психологічного захисту* відмежування сфери свідомого від негативних, травмуючих особистість переживань. Їх поділяють на наступні компенсаторні функції: 1) травмуючі переживання замінюються на більш комфортні; 2) неприємні переживання переміщуються зі свідомості до підсвідомості; 3) система психологічного захисту стійка до зовнішньої критики, через акцент не на логіку, а на емоції.

Мета механізмів захисту - внутрішньопсихічна адаптація, подолання або запобігання дискомфортом когнітивним й афектним станам (Ф. Березін [26]). Згідно досліджень Н. Каліної [126], механізми психологічного захисту особистості поділяють за ступенем зрілості та за метою (див. рис. 1.2).



Рис. 1.1. Модель механізму психологічного захисту
(авторська розробка)

Тобто, механізми психологічного захисту особистості можуть поділятися на примітивні та зрілі, відповідно від ступеню зрілості, а також за метою (недопущення, спотворення чи придушення травмуючої інформації) тощо [126].

Сучасні дослідники розглядають психологічний захист як інтрапсихічну адаптацію за рахунок підсвідомої переробки інформації [20; 42; 45; 52]. Психологічний захист – це фіксована, не гнучка стратегія реагування на реальну чи удавану загрозу за допомогою дії механізму відчуження (від себе, від інших людей, від реальності життя), що є необхідним регулятором психічного гомеостазу з одного боку, а з іншого – обумовлюють його порушення [126]. Та, насамперед, психологічний захист – це захисний автоматизм, що відображує переживання людини на неусвідомлюваному рівні, в якому беруть участь всі психічні процеси: пам'ять, сприйняття, увага, уява, мислення та емоції [126; 224].

Багато вчених пов'язували дію психологічних захистів переважно з неусвідомленою реакцією на небезпеку, яка виникає. В контексті проблеми психологічного самозахисту ми виходимо з того, що психологічний захист являє собою засіб екстреного реагування задля забезпечення рівноваги на соматичному, енергетичному, інформаційному та психічному рівнях.

Механізми психологічного захисту особистості поділяють

за ступенем зрілості на:

<p>примітивні (первинні – між Я та зовнішнім світом), несвідомі - ізоляція, заперечення, контроль, примітивна ідеалізація та знецінення, розщеплення Его, дисоціація, проєкція, інтроекція, проєктивна ідентифікація</p>	<p>зрілі (для охорони Я від внутрішніх та міжсистемних конфліктів), включають у себе процеси інтелекту, мислення - витіснення, регресія, раціоналізація, інтелектуалізація, ізоляція, моралізація, роздільне мислення, анулювання, зсув, поворот проти себе, ідентифікація, реактивне утворення, реверсія, відігривання, сексуалізація та</p>
---	--

за метою

<p>недопущення травмуючої інформації у свідомість (ізоляція (розщеплювання), проєкція (перенос), заперечення, ідентифікація)</p>	<p>спотворення інформації (сублімація, раціоналізація, альтруїзм, гумор)</p>	<p>зменшення рівня тривоги (придушення (витіснення), проєкція (перенесення), ідентифікація, анулювання (відміна), ізоляція (розщеплювання), інгібіція (блокування в поведінці і свідомості), аутоагресія, реверсія (зміна спонукань та відчуттів на протилежні), регресія, сублімація)</p>
--	--	--

Рис. 1.2. Структура механізмів психологічного захисту особистості (авторська розробка) [126; 224]

З точки зору позитивної дії механізмів психологічного захисту можна відмітити наступне: швидкість актуалізації; численність та варіативність; зумовленість суб'єктивними факторами та встановлення енергетичного балансу системи «суб'єкт-ситуація». Негатив психологічного захисту в контексті психологічного самозахисту проявляється в наступному: поверхневий характер розв'язання проблеми; труднощах довільної регуляції; значні енергетичні та психічні втрати; збільшення інформаційного розриву між суб'єктом та

ситуацією; неможливість довільної регуляції; закріплення ригідних форм поведінки. Саме з цієї причини неможливо розглядати механізми психологічного захисту в якості провідного механізму психологічного самозахисту особистості.

Окрім механізмів психологічного захисту, виділяються інші різноманітні класифікації реагування на фруструючі, негативні чи конфліктні ситуації. Відповідно до конфліктологічної теорії Х. Кіндлера [378; 379], виділяються дев'ять стратегій поведінки у конфлікті (збереження, домінування, згладжування, встановлення правил, співіснування, торгівля, підкорення, підтримуюча свобода, співробітництво), для яких визначені певні ситуаційні ознаки та певні особистісні характеристики.

За К.Томасом [335; 336] виділяються п'ять способів регуляції конфліктів у відповідності з особистісними характеристиками: це конкуренція, пристосування, компроміс, уникання, співпраця. Реакції у фруструючій ситуації С. Розенцвейг [336; 337] поділяв за направленістю на екстрапунітивні та інтрапунітивні, а за типом на домінантні, самозахисні й завзяті.

Н. Пезешкіан [232] реакцію реагування на проблеми називав формами переробки конфлікту та поділяв на відповідь тілом, діяльністю, звернення до інших за допомогою, відповідь в уявленні.

З позицій психотрансформаційного підходу М. Магомед-Емінова [221; 222], процес переживання дисгармоній може бути представлений як трансформація особистості. Науковцем виділяється два види трансформації: екзотрансформація, яка включає процеси інтеріоризації та інтеріоризації без зміни особистісних змін та ендотрансформація – перетворення особистості до більш зрілої.

У 1956 р. Г. Сельє [282] розробив концепцію «загального адаптаційного синдрому» (ЗАС). ЗАС – це зусилля організму пристосуватися до змін в умовах середовища за рахунок спеціальних захисних механізмів, що виробилися в процесі еволюції.

ЗАС має три стадії. Перша – стадія тривоги, мобілізації захисних сил організму, під час якої ендокринна система відповідає зростаючою активацією. Наступна називається стадією супротиву або резистентності, коли організм прикладає багато зусиль заради підтримки гомеостазу при змінених умовах. Якщо вплив стресору буде тривати, адаптивні механізми вичерпаються і організм вступить у третю стадію – стадію виснаження [282].

Кожна діяльність пов'язана зі стресом і головне –вміти ним керувати. Стрес – це неспецифічна універсальна адаптаційна реакція цілісного організму у відповідь на сильне подразнення як зовнішнього

так і внутрішнього середовища [42]. Сутність реакції на стресор виявляється в активації всіх систем організму, необхідної для подолання «перепони» та повернення організму до нормальних умов існування. Біологічною функцією стресу, який необхідний для захисту організму від загрозливих та руйнівних впливів як фізичних, так і психічних, є адаптація [65].

У дослідженнях психологічного стресу в другій половині ХХ сторіччя на зміну захопленню проблемою психологічними захистами прийшов інтерес до проблеми подолання (опанування, копінг). З опису копінг-механізмів зрозуміло, з одного боку, їхня близькість до захисних механізмів, а з іншого – їхні відмінності за параметрами активності (конструктивності) - пасивності (неконструктивності) [175]. Найбільш продуктивними з них є: активне співробітництво суб'єкта в процесі розв'язання проблеми, активний пошук підтримки в соціальному середовищі, аналіз проблеми та її наслідків, розумний ступінь ігнорування проблеми й гумористичний підхід до неї (певне дистанціювання у ставленні до проявів проблеми), стоїцизм і терплячість, збереження самовладання, протистояння проблемі, емоційна розрядка й альтруїзм [275, С. 217–219].

Вперше термін «Coping» з'явився в психологічній літературі в 1962 році. Л. Мерфі [366] застосував його, вивчаючи, яким чином діти долають кризи розвитку. Теорія оволодіння особистістю скрутними життєвими ситуаціями (копінг) виникла в психології в другій половині ХХ століття. Під копінгом розуміють когнітивні і поведінкові спроби впоратися зі специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, що постійно змінюються, та які оцінюються як напруження або перевищують можливості людини впорався із ними [367].

Трохи пізніше, в 1966 році Р. Лазарус [366] у своїй книзі «Psychological Stress and Coping Process» («Психологічний стрес і процес його подолання») звернувся до копінг для опису усвідомлених стратегій подолання стресу й інших подій, що породжують тривогу [366]. Копінг-поведінка – це «безперервно змінні когнітивні і поведінкові спроби справитися зі специфічними зовнішніми і (або) внутрішніми вимогами, які оцінюються, як надмірні або такі, що перевищують ресурси людини» [367, С.141]. Автори підкреслюють, що копінг – це процес, який увесь час змінюється, оскільки особа і середовище утворюють нерозривний, динамічний взаємозв'язок і роблять один на одного взаємний вплив [366; 367]. При цьому підкреслюється, що реакції індивіда на стресову ситуацію можуть бути як довільними, так і мимовільними. Мимовільні реакції – це ті, що засновані на індивідуальних

відмінностях у темпераменті, а також ті, що набуті в результаті повторення і більше не вимагають свідомого контролю [366; 367].

Р. Лазарус [366] розглядав процеси боротьби зі стресом як здатність особистості здійснювати контроль над ситуаціями що загрожують, турбують або дають задоволення. Процеси опанування стресом є частиною емоційної реакції, від яких залежить збереження емоційної рівноваги. Вони спрямовані на зменшення, усунення або видалення діючого стресору. На цьому етапі здійснюється вторинна оцінка останнього. Результатом вторинної оцінки стає один з трьох можливих типів стратегії боротьби зі стресом: безпосередні активні вчинки індивіда з метою зменшення або усунення; непряма або розумова форма без прямої дії, неможливої через внутрішнє або зовнішнє гальмування, наприклад, витіснення («це мене не стосується»), переоцінка («це не так вже й небезпечно»), придушення, перемикання на іншу форму активності, зміна напрямку емоції з метою її нейтралізації й т. ін., опанування проходить без емоцій, коли загроза особистості не оцінюється як смертельна. С. Фолкман [367] і Р. Лазарус [366] виділили й класифікували вісім стратегій опанування: конфронтуючого опанування, самоконтролю, пошуку соціальної підтримки, прийняття відповідальності, ухиляння, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки.

Близькість понять копіngu й механізмів психологічного захисту спонукала необхідність їхнього розмежування, критерії якого в 1982 р. запропонувала Н. Хаан [123]. На думку вченої, складність та варіативність життя відображаються в різних проявах одного й того ж імпульсу, до яких належать подолання, захист та фрагментація. На її думку, копінг є динамічним «параметром», що використовується індивідуумом усвідомлено й спрямованим на активну зміну ситуації. Функціонування копінг-процесів припускає включення моральних, соціальних та мотиваційних структур особистості. Захисні механізми запускаються при неспроможності адекватно подолати проблему та є ригідними, дезадаптивними способами опанування ситуацією. За Н. Хаан [123], копінг та захист функціонують на базі однакових его-процесів, проте є різноспрямованими механізмами у подоланні проблем. Подолання стоїть на верхньому щаблі, далі йде захист, а на нижньому щаблі знаходиться фрагментація, що відображає руйнівні тенденції. Фрагментація визначається як дезорганізація ідентифікації, що пов'язана з клінічними аспектами поведінки людини [123].

Захисні процеси прагнуть позбавити індивіда від розбіжності спонукання й амбівалентності відчуттів, запобігти усвідомленню

небажаних або хворобливих емоцій, а головне – усунути тривогу й напруженість. Результативний максимум захисту одночасно є мінімумом того, на що здатний процес вдалого опанування стресом. Вдала опанувальна поведінка описується як адаптивні можливості суб'єкта, що можуть підвищуватися, як реалістична, гнучка, переважно усвідомлювана, активна поведінка [123; 141].

Поняття копінг (coping behavior) охоплює широкий спектр активності суб'єкта, починаючи від неусвідомлених психологічних захистів та завершуючи цілеспрямованими способами подолання проблемних ситуацій. Ця категорія використовується для опису характерних способів поведінки суб'єкта не лише в екстремальних ситуаціях, але й у буденній діяльності [174; 176].

В опанувальній поведінці прийнято виділяти два варіанти: активний – подолання та пасивний – пристосування. Для подолання характерні чітко поставлена ціль та усвідомлювані раціональні засоби, які дозволяють долати труднощі та справлятися з тривогою. Дії, в цьому випадку, орієнтовані на досягнення, успіх, практичну зміну складної ситуації. Пристосування – це стратегія опанування, направлена на зміну власних характеристик або власного ставлення до ситуації. На відміну від подолання ця стратегія пасивна [293; 314].

Дослідники копінг-стратегій у спробах систематизувати і створити струнку класифікацію виділяють декілька рівнів узагальненості того, що робить індивід, щоб справитися із стресом: це копінгові дії, копінг-стратегії і копінгові стилі. Копінгові дії (те, що індивід відчуває, думає або робить) часто групуються в копінг-стратегії, стратегії, у свою чергу, групуються в копінгові стилі (наприклад, групу стратегій, яка є концептуально схожими діями) [121; 123; 296; 314].

Функціонування копінг-процесів передбачає включення когнітивних, моральних, соціальних і мотиваційних структур особистості в процесі розв'язання проблеми. Інший підхід визначає копінг, як якості особистості, що дозволяють використовувати відносно постійні варіанти відповіді на стресові ситуації. На думку С. Фолкмана [367] та Р. Лазаруса [367], копінг виконує дві основні функції: регуляція емоцій (копінг, націлений на емоції); управління проблемами, що викликають дистрес.

А. Біллінге [368] та Р. Моос [368] визначають копінг як властивість особистості, що припускає використання відносно постійних варіантів відповіді на стресові ситуації. Ними було виділено три способи опанування стресом: оцінка ситуації; втручання в ситуацію; уникання ситуації.

Л. Мерфі [123] та А. Моріарті [123] виділяли копінг, що має ціллію активне розв'язання проблеми, досягнення адекватної відповіді на вимогу середовища, а також копінг, націлений на мобілізацію особистісних ресурсів для збереження внутрішньої рівноваги та підтримки внутрішньої інтеграції у стресовому стані.

Вчені Д. Уліх [157], Ф. Мейрін [167], П. Штремель [167] (1982) вважають, що копінг-стратегії являються усвідомленим захистом, включають як неусвідомлювані так й усвідомлювані захисні техніки. Згідно іншого підходу (А. Біллінгс [220], Р. Моос [255]), копінг визначається як властивість особистості.

Згідно неопсихоаналітичного підходу, копінг-стратегії спрямовані на продуктивну адаптацію особистості. Вони включають когнітивні, соціальні, мотиваційні та моральні структури особистості. Неадаптивні, ригідні стратегії поведінки засновані на психічному захисті, сприяють пасивній адаптації особистості [126; 173; 212]. Таким чином, копінг-стратегії та механізми психологічного захисту функціонують на однакових его-процесах, але різнонаправленими у подоланні проблем.

В якості альтернативного підходу С. Хоббфол [255] (1994 р.) запропонував нові моделі подолання з точки зору поведінкового підходу. На думку вченого, опанувальна поведінка – це певна стратегія поведінки, певна тенденція. Запропонована ним модель має дві основні осі: активна-пасивна та просоціальна-асоціальна та одну додаткову – пряма-непряма. Відповідно до них виділяються дев'ять типів поведінки особистості: асертивні (впевнені) дії (активна стратегія), пошук соціальної підтримки (просоціальна стратегія), входження в соціальний контакт (просоціальна стратегія), обережні дії (пасивна стратегія), імпульсивні дії (пряма стратегія), уникання (пасивна стратегія), маніпулятивні (непрямі) дії (непряма стратегія), асоціальні дії (асоціальна стратегія), агресивні дії (асоціальна стратегія) тощо [255].

Вітчизняні дослідники поняття «копінг-поведінка» інтерпретують його, як опанувальну поведінку або психологічне подолання. Поняття «копінг» інтерпретується по-різному в психологічних школах. У неопсихоаналітичному підході копінг-процеси розглядаються як его-процеси, направлені на продуктивну адаптацію особистості у важких ситуаціях.

Існує достатньо велика кількість різних класифікацій стратегій копінг-поведінки. Можна виділити основні критерії, по яких будуються ці класифікації [32; 35; 255; 281]: емоційно сфокусований копінг – спрямований на врегулювання емоційної реакції; проблемно-сфокусований – спрямований на те, щоб впоратися з проблемою або

змінити ситуацію, яка викликала; «прихований» внутрішній копінг – когнітивне рішення проблеми, метою якого є зміна неприємної ситуації; «відкритий» поведінковий копінг, що орієнтований на поведінкові дії, використовуються копінг-стратегії, які спостерігаються в поведінці; успішний копінг – використання конструктивних стратегій, що призводить зрештою до подолання важкої ситуації, яка викликала стрес; неуспішний копінг – використання неконструктивних стратегій, що перешкоджають подоланню важкої ситуації.

Отже, кожна стратегія копіngu, що використовується людиною може бути оцінена за всіма вище переліченими критеріями хоча б тому, що людина, яка опинилася у важкій ситуації, може використовувати як одну, так і декілька стратегій. Таким чином, можна припустити, що існує взаємозв'язок між тими особистісними конструктами, за допомогою яких людина формує своє ставлення до життєвих труднощів, і тим, яку стратегію поведінки при стресі вона вибирає.

У відповідності з уявленнями про стрес-копінг (Р. Лазарус (Lazarus) [267], 1991; Л. Анциферова [15], 1994; І. Абітов [220], 2007; О. Сергієнко [255], 2008, 2010] психологічний захист і копінг-стратегії розглядаються з позиції їхньої загальної участі в здійсненні адаптивної поведінки особистості. Якщо у тварин поведінкова відповідь на несприятливі дії середовища виявляється переважно уникненням, відходом від загрозової ситуації, агресією, то у людини при подоланні стресу включаються когнітивні розумові процеси прийняття адаптаційного рішення.

Більш сучасні зарубіжні дослідження копіngu (Х. Вебер [255]) стверджують, що опанувальна поведінка – це всі спроби суб'єкта пристосуватися до зовнішніх чи внутрішніх стресових впливів. Ними було виділено наступні способи розв'язання проблем: реальне когнітивне чи поведінкове розв'язання проблеми; пошук соціальної підтримки; інтерпретація ситуації на свою користь; захист та заперечення проблем; уникання; почуття співчуття до себе; зниження самооцінки; емоційна експресія.

Однією з форм подолання за Х. Томе [255] та У. Лер [255], може виступати «техніка життя». Загальна характеристика «технік життя» полягає в тому, що серед них зустрічаються і свідомо розроблені стратегії поведінки, у своїй основній частині вони виникають мимоволі, не усвідомлюються самою людиною і часом включають нераціональні моменти, але при цьому аж ніяк не перешкоджають їхній ефективності. Дослідниками виділяються дві основні групи технік: 1) техніки

загальнопсихологічної системи пристосування формуються вже в ранньому дитинстві. До них відносять акцептацію ситуації – прийняття її такою, яка вона є, позитивне тлумачення своєї ситуації. Обидві ці техніки виступають як форми переробки життєвих ситуацій. Вони можуть лежати в основі когнітивного та оціночного компонентів копінг-поведінки; 2) техніки ситуаційно специфічної системи пристосування. До них відносять використання шансів, пошук соціальної підтримки, ідентифіковані з метою, з долею, іншими людьми, корекція своїх очікувань, самоствердження, прояв агресії у формі дії або критики й т. ін. [255].

В даний час активно розробляється новий підхід до аналізу опанувальної поведінки, як поведінки суб'єкта, що детерміновані низкою факторів: диспозиційними (особистісними), динамічними (ситуаційними), соціокультурними (екологічними) і регулятивними (Т. Крюкова [255], 2008). З точки зору психології суб'єкта, різна ступінь здійснення власних планів пов'язана з різною мірою активності, інтегративності і самовизначення особистості як суб'єкта діяльності і життя.

Н. Сирота [101], вивчаючи підлітків розробила три теоретичні моделі копінг-поведінки підлітків: 1) модель активної адаптивно-функціональної копінг-поведінки. Ця поведінка включає в себе збалансованість когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів копінг-поведінки та достатній розвиток когнітивно-оціночних механізмів; 2) модель псевдоадаптивної дисфункціональної копінг-поведінки (виявлена на основі дослідження адиктивної поведінки). Ознаками цієї моделі вважається дефіцит навичок активного використання стратегії розв'язання проблем, нестійкість мотивації, підпорядкованість середовищу, низька ефективність копінг-ресурсів; 3) Модель пасивної, дисфункціональної, дезадаптивної копінг-поведінки. Характеризується переважанням пасивних копінг-стратегій, дефіцитом соціальних навичок розв'язання проблем, неефективністю копінг-стратегій. Призводить до соціальної ізоляції та дезадаптацію [101].

Сучасна психологія розглядає процес адаптації як активну взаємодію людини з оточуючим середовищем, що забезпечує їй можливість самозбереження та саморозвитку (Б. Ананьєв [9], Л. Анциферова [15], О. Зав'ялова [255], А. Реан [250], Д. Фельдштейн [247]). Активне розв'язання проблем є когнітивно-поведінковим процесом, в результаті якого формується загальна соціальна компетентність особистості. Позитивна взаємодія людини з оточуючим

середовищем та самою собою є свідченням успішної психологічної адаптації особистості.

У руслі даного підходу І. Ветрова (2009) [67] у своєму дослідженні простежує розвиток і співставлення захисних видів поведінки – психологічних захистів, опанувальної поведінки і контролю поведінки. В її роботі ця гіпотеза перевірялася у лонгітюдному дослідженні дітей підліткового віку (від 14 до 18 років). Було показано, що опанувальна поведінка, контроль поведінки та психологічні захисти є тісно пов'язаними конструктами в єдиному механізмі саморегуляції. Кореляційний аналіз дозволив виявити, що копінг-стратегії позитивно пов'язані з психологічними захистами як у хлопчиків, так і у дівчаток, що свідчить про комплекс регулятивної поведінки [67].

Таким чином, психологічний захист і опанувальну поведінку необхідно розглядати як комплекс єдиних механізмів адаптивної поведінки, тобто як механізми психологічного самозахисту, що включає різні рівні регуляції (як неусвідомлювані, так й усвідомлювані).

Відомий дослідник антиципації І. Абітов [174] виділяє поведінку подолання, яка поєднує в єдиний конструкт механізми психологічного захисту, копінг-стратегії та механізми антиципації в єдності їхніх функцій. Розбіжності між механізмами психологічного захисту та копінг-стратегіями, виділені вченим представлені у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Співвідношення між копінг-стратегіями та механізмами психологічного захисту за І. Абітовим [174]

Параметр	Копінг-стратегії	Механізми психологічного захисту
Ступінь усвідомлення	Свідомі	Неусвідомлювані
Мета	Адаптація до навколишнього середовища	Зниження психічної напруги
Характер пристосування	Активний	Пасивний
Основні види	Поведінкові, когнітивні, емоційні	Вищі та примітивні
Можливості корекції	Можливість опанування за допомогою навчання усвідомлюваних адаптивних стратегій поведінки	Корекція за допомогою усвідомлення неусвідомлюваних захисних механізмів

І. Абітов [174] вважає, що механізми психологічного захисту, копінг-стратегії і механізми антиципації мають єдину функцію, і об'єднує їх в єдину структуру, що позначається поняттям «опанувальна поведінка». В його роботі було показано, що всі механізми тісно пов'язані між собою. «Випереджальне опанування» (антиципаційні механізми), діючи на передбачення стресових епізодів, знижує напруженість копінг-поведінки. Немоżliвість подолати стресову ситуацію з використанням механізмів антиципації і копінгу запускає в дію психологічні захисти. При цьому, вчений відносить копінг-стратегії до усвідомлюваних активних механізмів психологічного самозахисту, а захисні механізми до пасивних, неусвідомлюваних, більш примітивних механізмів.

Резюмуючи можна сказати, що особистісна безпека є відчуття неушкодженості власного «Я» [174]. Зовнішні загрози пов'язані з внутрішньою системою захисту, тому все, що знаходиться у перцептивному полі суб'єкта, піддається обробці з точки зору надходження інформації до свідомості. Будь-які ситуації можуть бути інтерпретовані як загрозові в залежності від внутрішньої суб'єктивної оцінки індивіда, що базувалася на його досвіді. Загроза безпеці особистості неминуче створює вогнище напруженості, енергія якої витрачається на протидію цій загрозі. Механізми психологічного самозахисту – це механізми особистісної стійкості, що дозволяють зберігати динамічну рівновагу стану, суб'єктивне благополуччя [174].

Таким чином, головна мета психологічного самозахисту – це створення динамічної рівноваги між особистістю та соціальним середовищем, важливий механізм формування емоційно-особистісного благополуччя. Адже в процесі адаптації, пристосування до світу, особистість сама впливає на оточення та формує ставлення до соціуму.

1.3. Психологічні особливості та адаптаційні можливості дітей підліткового віку

Як відомо, під час кризових періодів людина змінюється дуже стрімко. Межі, що визначають початок та кінець кризи, досить нечіткі. Найбільш різке загострення спостерігається в середині кризи. Внутрішній світ людини в цей час супроводжується важкими переживаннями. Підлітковий вік (13-16 років), як кризовий період, чітко виділяється лише в індустріально розвинених суспільствах [253; 349]. Антропологічні дослідження М. Мід [99] показують залежність підліткового віку від цивілізації та обрядів ініціації, а Е. Шпрангер [346] та Ш. Бюлер [230] важливе значення приділяли культурі. В літературі цей період описаний під різними назвами, які відображують вікові зміни в житті підлітка, а саме: підлітковий, перехідний, пубертатний, отроцтво, негативна фаза віку статевого дозрівання, вік «другого перерізування пуповини». Підліток постійно потрапляє в ситуацію дискомфорту, фруструється емоційна сфера, підвищується тривожність [90].

Вперше підліток, як об'єкт, у психологічній науці досліджувався С. Холлом [113] у 1883 році. Згідно його теорії рекапітуляції, підлітковий вік є відтворенням епохи хаосу, що передувала виникненню цивілізації. Згідно міжнародної вікової періодизації, яка була прийнята у 1965 році в Москві, підлітковий вік – 13-16 років для хлопчиків та 12-15 років для дівчат [251].

Е. Шпрангер [113] розглядав підлітковий вік у культурно-духовному контексті. Він вважав, що зміст цього віку складає вrostання людини в культуру, у дух даної епохи.

Е. Еріксон [362] один з найперших вказав на залежність розвитку дитини від соціального оточення. Він ввів такі поняття як-от: «криза ідентичності», «психосоціальний мораторій». В підлітковому віці та ранній юності період стабільності для Его закінчується. Все підлягає сумніву. Більш за все їх турбує, як вони виглядають в очах інших. Сума дитячих ідентифікацій трансформується в дещо більше – Его-ідентичність. Его-ідентичність – це накопичений досвід, що дозволяє інтегрувати всі ідентифікації з лібідо, здібностями, можливостями, соціальними ролями. Це накопичена впевненість в тому, що внутрішня тотожність з минулого індивідуума, сполучається з тотожністю та непереривністю значення індивідуума для інших. Небезпека даної стадії – це зміщення ролей, не розуміння свого місця в цьому світі. У цей час

вони тимчасово *надідентифікуються* з героями фільмів, артистами та ін. Починається період закоханості. Підлітки можуть ставати відособленими в своєму колі, грубо відкидаючи всіх «чужинців». Вони об'єднуються в різні компанії, примикають до різних субкультур, знаходяться в постійному пошуку себе [77; 78; 354].

За А. Фройд [320], підлітковий вік є перериванням мирного росту та обов'язковим порушенням рівноваги. Нормою вважається саме дисгармонія психічного розвитку в цьому віці. В підлітковому віці іноді проявляється антагонізм по відношенню до інстинктів, який потім змінюється зовсім протилежним – підліток занурюється в усе, що раніше заперечував. Більшість змін відбувається в інстинктивному та афективному житті індивіда.

Фізіологічні зміни в організмі, гормональний дисбаланс посилюють агресивні імпульси до некерованості: голод стає ненажерливістю, а пустощі перетворюються на кримінальну поведінку. Звички та характеристики поведінки змінюються на протилежні. Змішення ролей, сумніви щодо ідентичності можуть породити делінквентні або психотичні епізоди, психічна рівновага порушується, виникають внутрішньоособистісні конфлікти. Свідомість стає полем бою, де агресивна сексуальність бореться з рівним по силі придушенням. У цьому віці цілісна захисна система підлітка перенапружена, що може призводити до нервових зривів. Починається боротьба з батьками. Чим сильніший був зв'язок між дитиною та батьками, тим жорстокішою буде боротьба між ними в підлітковий період [76; 169; 171; 218; 231].

Л. Виготський [72] класифікував кризу в розвитку людини як перехідний період в розвитку від одного циклу до іншого. Підлітковий вік та підліткова криза, за Л. Виготським [72], зумовлені занадто швидким протіканням статевого дозрівання в порівнянні із загальноорганічним та соціокультурним дозріванням. Підліткова криза – це криза соціального розвитку. У цей період різко зростає чутливість дітей, негативізм, конфлікти, дратівливість. За визначенням вченого, підлітковий вік має три види поведінки. У 20% підлітків має місце така ситуація: вони або надовго випадають з сім'ї, недоступні вмовлянням старших, збудливі. У 20% взагалі немає негативних явищ. В більшості дітей (60%) – розвинений потенційний негативізм, як реакція на негативний вплив конфліктів в сім'ї, в школі [72; 255; 276].

Д. Ельконін [2] відносить до підліткового віку період з 11 до 17 років та поділяє його на молодший підлітковий вік (11-14 років) та

юність – старший підлітковий вік (14-17 років). Вчений розглядав підлітковий вік з точки зору провідної діяльності та вікових новоутворень. Д. Ельконін [2] вважав, що в умовах кризи інтелектуальні показники знижуються, а емоційні – підвищуються. У цей час психологічна система втрачає стійкість, цілісність, виникають зміни настрою, змінюється мотивація. У старших підлітків з'являється потреба до саморозвитку, формується самосвідомість, ставляться завдання саморозвитку, формується світогляд, цінності, ідеали. Саме в цей період розвиваються механізми свободи й активності (Д. Леонтьев [127]), розвивається особистісний потенціал як основа самодетермінації особистості.

Перехідний період характеризується великими протиріччями, внутрішньою неузгодженістю й мінливістю багатьох соціальних установок. У підлітків можна зустріти такі акцентуації характеру, які не зустрічаються ні в якому іншому віці, причому між окремими рисами характеру та їхніх проявів є багато протиріч, гострота яких зазвичай до закінчення школи згладжується. При наявності якої-небудь акцентуації характеру (загостренні рис певного типу) особистість відрізняється деякими індивідуальними гіпертрофованими якостями, що порушують соціальні контакти або сприяють розвитку міжособистісних стосунків [88; 246; 276].

Дія психологічного захисту в підлітковому віці стимулюється зсередини за рахунок внутрішньоособистісних перетворень внаслідок статевого дозрівання. При нормальному статевому розвитку на початку пубертатних змін закономірним є підвищення рівня психологічного захисту через підвищену психічну напругу [73; 79; 135; 148; 253; 335].

В нормальному стані механізми психологічного самозахисту підтримують стан внутрішнього психічного гомеостазу особистості, її міжособистісної адаптованості. Сукупність механізмів психологічного самозахисту або домінування якогось з них у кожної людини визначається сукупністю різних факторів: темпераменту, типу стресів, зразків захисту батьків, особистого досвіду задоволення власних потреб, статі, віку, хронічної психологічної травматизації особистості. Відчуття дискомфорту, психічна напруга запускають механізми психологічного захисту, що покращує самопочуття та адаптує людину до ситуації. Підліток постійно знаходиться у стані стресу через активність залоз внутрішньої секреції, спонтанність соматичних, фізіологічних, конституційних змін [148].

Н. Завацька [111] афективні переживання дитини пов'язує з переживаннями, в основі яких лежить незадоволеність базових потреб підлітка або конфлікт між ними: потреба в позитивному оцінюванні дорослих; потреба в самоповазі; потреба у спілкуванні з однолітками; прагнення посісти сприятливе становище в системі міжособистісних стосунків у колективі класу [111].

Необхідно враховувати таку вікову особливість, як підвищена емоційна лабільність, вразливість. Характер домінуючих переживань часто на довгий час визначає структуру поведінкових реакцій. Слід враховувати, що у зв'язку з емоційно-вольовою незрілістю, готовністю до реакцій емансипації та імітації, підліток за слабого виховного контролю може легко опинитися під впливом асоціальних елементів, які маскують свою справжню сутність красивими фразами [89; 108; 111].

Відхилення в поведінці, труднощі адаптації можуть також спричинюватися різними видами акцентуацій – однієї з найважливіших особливостей цього вікового періоду. Акцентуації є сприятливим чинником для розвитку невротичних реакцій, неврозів, патохарактерологічних особливостей [93; 184; 192].

Д. Роттер [255] показав, що вибір особистістю стратегії подолання залежить від ступеня виразності в неї внутрішнього й зовнішнього локус-контролю над своєю діяльністю. Автор розділив індивідуумів на дві полярні групи – «інтерналі» й «екстернали», екстернали більше піддані дістресу при соціальному тиску й в екстремальних умовах. Однак при значному стресовому впливі в них можуть виявитися якості «екстернала», тобто зміна стратегій подолання, хоча й менш адаптивні, ніж у «екстернала» в тих само умовах.

С. Духновським [103] на основі аналізу експериментальних даних було виділено три форми переживання підлітком критичних ситуацій [104, С. 82–84]: перша форма – реактивна, яка характеризується виникненням фобічних станів, нервово-психічною напругою, включенням ситуаційних захисних автоматизмів. Це неусвідомлювані паттерни поведінки, що виникають незалежно від свідомих намірів; друга форма – опанувальна. При цьому відбувається усвідомлення ситуації та свідоме використання активних адаптивних копінг-стратегій [104]. Переживання ситуації виступає в якості діяльності. На основі досвіду, отриманого в ході використання копінг-стратегій, починають формуватися стильові захисні автоматизми; третя форма – захисно-компенсаторна. Відбувається включення стильових

захисних автоматизмів, в основі яких лежать сформовані на основі минулого досвіду (як позитивного, так і негативного) індивідуальні стилі переживання. Вони сприяють появі суб'єктивного відчуття розв'язання конфлікту, що також може свідчити про деяку редукцію емоційної напруги. Переважання позитивного досвіду в подоланні напруги сприяє отриманню конструктивних стилів переживання та вирішенню критичної ситуації. Негативний досвід, навпаки, призводить до розвитку захисно-компенсаторних утворень у вигляді різних форм девіацій [44; 103; 104; 350; 384].

Згідно багатьох досліджень, саме в підлітковому віці людина починає свідомо ставити цілі самореалізації, самовдосконалення, тобто, переходить від розвитку до режиму саморозвитку [13; 25; 92; 99; 102; 127]. Підліток починає по-новому усвідомлювати власні бажання, мотиви та керувати власною поведінкою. У цей період формується здатність до планування, проектування власного майбутнього, розвивається рівень саморегуляції й самоорганізації. На цьому етапі онтогенезу активно формується самооцінка та самопізнання. Також важливим новоутворенням у підлітків є рефлексія, яка являє собою важливий механізм самосвідомості та саморегуляції особистості.

Короткий аналіз досліджень проблем онтогенезу підлітка дозволяє зробити висновок про те, що в науці склався стійкий інтерес до динамічних характеристик розвитку фізіології та особистості підлітків. Концепції часом мають досить полярний характер, хоча загальними позиціями у всіх дослідників є розуміння незвичайності, пластичності та проблемності цього віку та тих викликів, які приховуються в ньому [127; 148; 155; 156]. Сучасний стан дослідження провідних проблем розвитку особистості підлітка в онтогенезі свідчить про велику зацікавленість цим віковим періодом таких фундаментальних наук, як-от: психологія, вікова антропологія, педагогіка, соціологія, фізіологія тощо. У зв'язку з тим, що міжособистісна взаємодія в підлітковому віці є провідною діяльністю, розглянемо взаємовплив механізмів психологічного самозахисту та міжособистісної взаємодії в наступному підрозділі.

Питання взаємозв'язку особистості та суспільства перебуває в полі зору багатьох психологічних шкіл. Проблеми в спілкуванні ґрунтуються на глибинних внутрішньоособистісних проблемах та розглядалися в теорії об'єктних відносин (У. Байон [16], М. Балінт [25], Д. Віннікот [61], О. Кернберг [16], М. Кляйн [147], Р. Спітц [65], В. Фейрнберн [36]); теорії інтерперсонального підходу (Г. Салліван

[44]). Б. Ломов [187] підкреслював, що «... психічні явища формуються, розвиваються та проявляються в процесах діяльності та спілкування...» [187, с. 289].

Відповідно до теорії психоаналізу, рушійною силою поведінки особистості є її соціальне оточення. Згідно теорії Е. Фромма [328] людина має двоїсту природу, тобто, одночасно прагне бути незалежною та не в змозі бути одинокою. За Е. Фроммом [328], це фатальна основа міжособистісних стосунків. В сучасних соціально-психологічних дослідженнях зазначається, що прогресивні зміни в механізмах соціально-психологічного відображення, способах поведінки, видах діяльності людини зумовлені єдністю соціальних впливів з природними можливостями індивіда. Одним з діагностичних критеріїв порушення соціальної адаптації виступають міжособистісні відносини. Надання такого статусу цілком допустимо, враховуючи, що в основі міжособистісних відносин лежить емоційний компонент. Народження та розвиток даних відносин безпосередньо залежать від міжособистісної привабливості й обумовлені не стільки об'єктивними умовами, скільки суб'єктивною потребою в спілкуванні та задоволенні цієї потреби.

Одна з головних тенденцій перехідного віку – переорієнтація підлітка з батьків, вчителів і взагалі старших на однолітків, більш або менш рівних собі за статусом. У життєдіяльності старших школярів важлива роль належить їхньому спілкуванню з ровесниками. У розширенні сфери спілкування реалізується потреба переживати нові враження, набувати новий досвід, відчувати себе у новій ролі, а також потреба у його вибірковості, самовиявленні та розумінні з боку інших. Задоволення цих потреб пов'язане з глибокими особистісними переживаннями школярів [329; 331].

Мотивами неформального спілкування у парі та в групі є пошук найсприятливіших психологічних умов для комунікативної взаємодії, очікування співчуття і співпереживання, потреба у щирості, єдності, поглядах та самовираженні. Однак підліткова комунікація часто буває егоцентричною, оскільки потреба у самовиявленні, розкритті своїх переживань домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого, що зумовлює взаємну напруженість у стосунках, незадоволеність ними [334].

Соціально-психологічною детермінантою становлення й розвитку особистості старшокласника в процесі соціалізації є діяльнісно-опосередкований тип взаємовідносин, який складається в референтно-

значущій групі (групах). У старшокласників поряд з навчанням провідною діяльністю виступає особлива діяльність зі встановлення інтимно-особистісних стосунків — діяльність спілкування [334].

Вітчизняні психологи підкреслюють нерозривний зв'язок діяльності та спілкування в якості базових категорій психології (С. Рубінштейн [316], Б. Ломов [187]). Міжособистісна взаємодія, спілкування в підлітковому віці є провідною діяльністю, а криза цього віку пов'язана з комунікативними протиріччями. Емоційні труднощі, пов'язані з труднощами соціальної адаптації, вимагають своєчасної корекції. В науковій літературі привертають увагу дослідження щодо зростання тривожності серед дітей та підлітків (Н. Гаранян [125], Є. Ільїн [122], Ю. Ханін [329], А. Холмогорова [329]). Тривожність негативно впливає на розвиток та соціальну адаптацію особистості [318; 319; 365]. Ці труднощі провокують особистісні проблеми самовизначення та самореалізації в житті, що вказує на необхідність розвитку спеціалізованої психологічної допомоги підліткам. Процес соціалізації зумовлений безліччю різних факторів та складається під впливом як зовнішнього світу, так і внутрішніх імпульсів. Загострюються дитячі фобії та страхи. Переважають соціальні фобії, що можуть призводити до відмови від спілкування, ізоляції.

В якості основного визначення спілкування – взаємодія людей, зміст якої є взаємний обмін уявленнями, інформацією і т. ін. з цілєю встановлення певних взаємовідносин. Як відомо, потреба в спілкуванні та взаємовідносинах з іншими людьми стає в підлітковому віці більш гострою й напруженою, ніж в попередні періоди дитинства. Потреба в спілкуванні є у кожній нормальної людини. Чим старша дитина, тим в більшій мірі їй властива потреба у контакті з іншими людьми та спілкуванні з ними [38]. Відомий психолог А. Бодальов [34] справедливо відзначає, що спілкування є таким видом взаємодії, в якій особи, які беруть участь, своїм зовнішнім виглядом і поведінкою завжди роблять сильний вплив на думки та відчуття один одного, причому, тоді як один з них, вступаючи в контакти з оточуючими, без жодних зусиль створює хороше ставлення до себе, інші – вносять напругу провокують розвиток негативних емоцій у людей, з якими контактують.

Взаємини з однолітками знаходяться в центрі життя підлітка, чим зумовлюються всі інші сторони його діяльності та поведінки. Переважання у підлітків захисних механізмів, що фальсифікують або спотворюють сприйняття реальності, сприяє формуванню агресивних,

дезадаптивних копінг-стратегій та зумовлює розвиток дезадаптивної, іноді делінквентної поведінки; перешкоджають успішній міжособистісній взаємодії; індивідуально-психологічні особливості особистості підлітків (акцентуації, високі показники тривоги, фрустраційної напруги) свідчать про труднощі соціальної та психологічної адаптації підлітків [38].

Процес соціально-психологічної адаптації можна охарактеризувати наступними поняттями: взаємодія індивіда з середовищем, засвоєння норм та цінностей колективу, вироблення зразків поведінки та спілкування, формування позитивного ставлення до соціальних норм. Термін «адаптація» походить від латинського ad - «К»; aptus - «придатний, зручний»; aptatio - «згладжування»; adaptatio - «приспособлення». Психологічний словник трактує адаптацію особистості як постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища та як результат цього процесу [311; 312].

На думку В. М'ясищева [70; 79; 297], система взаємовідносин складає ядро особистості. Ця система формується під впливом віддзеркалення свідомістю людини навколишньої дійсності. Негативний нервово-психічний стан людини частіше за все виявляється пов'язаним з соціальними явищами, тобто емоційний стрес є невід'ємною частиною соціальної адаптації особистості. Існують характеристики особистості, які визначають успішність адаптації людини в найрізноманітніших умовах. Ці характеристики формуються в процесі всього життя людини, і до їх числа передусім слід віднести рівень нервово-психічної стійкості, самооцінку особистості, відчуття своєї значущості для оточуючих, рівень конфліктності, досвід спілкування, морально-етичну орієнтацію, орієнтацію на вимоги найближчого оточення.

За Д. Ельконіним [249] провідна діяльність підліткового віку – інтимно-особистісне спілкування, за Д. Фельдштейном [247] – суспільно-значуща діяльність. Л. Божович [36; 37] вказує на те, що в підлітковому віці формується новий рівень самосвідомості, прагнення до самоствердження, самовираження та самовиховання. Одна з головних тенденцій перехідного віку – переорієнтація спілкування з батьками, вчителями, взагалі зі старшими, на більш менш рівних за статусом та віком.

Підлітковий розум, за Е. Еріксоном [354; 362], – це розум мораторію (відстрочення), психологічної стадії між дитинством та дорослістю, між засвоєною мораллю та етикою, яку ще потрібно

розвити. Це ідеологічний розум. Вони знаходяться у пошуках соціальних цінностей, що є основою ідентичності. Тіло та Его повинні навчитись справлятися з *нуклеарними* конфліктами (конфлікт між базисним відчуттям довіри та недовіри, між ініціативою та відчуттям провини) аби не уникати особистісного досвіду через страх втратити Его. Небезпека цієї стадії – *ізоляція*, уникання контактів, що зобов'язують до близькості [362].

Емоційно-особистісне благополуччя включає такі аспекти: позитивне самоставлення, відсутність тривожності, фрустрації, страхів, досягнення узгодженості з оточуючим середовищем [1; 56;120]. Емоційна сфера підлітків характеризується підвищеною збудливістю і реактивністю різкою зміною настрою, що пов'язано з перебудовою гормонних і фізіологічних процесів властивий пубертатному періоду.

У цьому віці переважає ситуативна поведінка, яка з дорослішанням змінюється із захисної на більш конструктивну. Адже, захисна поведінка характеризується неусвідомлюваністю та пасивністю поведінки, проте емоційно за силою близька до афекту. Щоб навчитись долати складні кризові ситуації, необхідно враховувати три умови: усвідомлювати можливі труднощі, володіти засобами ефективного управління цими труднощами та вчасно їх використовувати. Психологічний захист та копінг-поведінка – це найважливіші форми адаптаційних процесів та реагування особистості на стресові ситуації [126].

В основі зниження успішності, зміни поведінки, виникнення афективних переживань і т. ін. лежить порушення взаємин підлітка з однолітками, як правило, не усвідомлюється ні батьками, ні самими підлітками, або ж порушення спілкування з однолітками бачиться у ряді інших порушень і так само не розцінюються як їхнє джерело й причина.

Відносини з людьми лякають через непередбачуваність поведінки, коли суб'єкт не впевнений, що заслуговує на увагу, схвалення та любов. Йому важко відповідати взаємністю та симпатією [127, с. 179]. У процесі індивідуальної соціалізації людина корегує свої установки, інтереси, потреби, діяльність, формує власне Я. Формування особистості відбувається як ззовні, так і з середини за допомогою механізмів самосоціалізації, саморегуляції та самозахисту. В підлітковому віці відбувається зміщення центру регуляції ззовні в середину, формуються механізми саморегуляції та самодетермінації [127].

А. Мудрик [215; 216] вважає, що потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, виникає у дітей рано та з віком посилюється. Вже у дошкільників відсутність суспільства однолітків негативно позначається на розвитку комунікативних здібностей і самопізнання. Аналізуючи емоційну функцію спілкування підлітків, А. Мудрик [215] підкреслює: «Спілкування – найважливіша детермінанта емоційних станів людини. Весь спектр людських емоцій виникає та розвивається в умовах спілкування людей...» [215, с. 12].

І. Кон [152; 153] вважає, що психологія спілкування в підлітковому віці ґрунтується на основі протирічливого переплетіння двох потреб: потреби в відособленні та потреби у приналежності, включення в якусь групу чи спільноту. Розмови дітей, спілкування один з одним навчають жити в колективі, навчають мовному контакту, а саме: цікаво розказувати, виказувати думку з того або іншого приводу, сперечатися, доводити. Все це надзвичайно важливо для їхнього майбутнього життя.

Однією з головних психологічних труднощів підлітків є схильність пояснювати свої невдачі в спілкуванні не конкретними ситуаціями, а своїми нібито неодмінними особистісними якостями. Така установка паралізує спроби встановлення нових контактів, з урахуванням минулих помилок. Якщо в інших сферах життя, наприклад, в навчанні, вони тверезо оцінюють причини своїх успіхів і переживань, і, навчившись на своїх помилках, можуть досягти високих результатів, то у сфері спілкування вони особливо вразливі. Негативна установка перетворюється на прогноз, що самореалізується: «У мене все одно нічого не вийде» [99].

Важливим механізмом, який входить до складу комунікативних здібностей, є здатність та розвиненість рефлексії. Вона проявляється в моделюванні поведінки при взаємодії, в оцінюванні спілкування з позицій іншого, в усвідомленні логічності та послідовності власних дій та суджень [135; 231].

Психологи Л. Божович [37], І. Кон [152], В. Столін [237] вважають, що важливу роль у спілкуванні підлітка грає самооцінка. Вона викликається необхідністю в об'єктивному знанні себе і своїх якостей трудової діяльності та спілкування. На їхню думку, саме такі підлітки з нерозвиненим самопізнанням, низькою самооцінкою особливо важко переносять значні психологічні труднощі. Підліткам дуже допомагає, коли їм розказують про них, про те, що з ними відбувається, чому вони нерідко випробовують незрозуміле для них

роздратування, досаду й т. ін. Їм дуже потрібні доброзичливі, але не нав'язливі поради.

Міжособистісне спілкування підлітка виконує певні психологічні функції. У спілкуванні з дорослими вони засвоюють цілі та мотиви поведінки, суспільно значущі критерії оцінок тощо. Спілкування з однолітками сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії, груповій соціалізації, в той же час є певним випробуванням себе в особистісній сфері. Саме спілкування в групі однолітків впливає на емоційну сферу підлітка та становлення особистості загалом. Спілкування в цей період стає самоціллю, коли підлітки можуть реалізувати власні інтереси й власну думку, коли формується уявлення про себе та навколишній світ [70; 106; 371; 373].

Якщо у підлітка спілкування з оточуючими склалися не зовсім вдало (немає друзів, конфліктні відносини з однолітками або дорослими), то це відображається на пізнанні самого себе. Воно або затримується, або його результат буває невідповідним дійсності. І те й інше негативно позначається на становленні особистості. Самооцінка підлітка складається під впливом тих моральних цінностей і вимог, які прийняті в крузі однолітків [183].

Акцентуації характеру впливають на певні порушення у сфері міжособистісних стосунків. Так, при гіпертимній акцентуації характеру – найпоширенішої серед старшого шкільного віку – виражена реакція емансипації й високий рівень конформності, прояв у системі відносин рис мужності створюють ґрунт для виникнення соціальної дезадаптації, ризику алкоголізації й наркотизації підлітка [184; 369].

Проблеми в міжособистісних відносинах сприяють появі комплексів, змушують шукати визнання підлітка як особистості в кримінальному середовищі, релігійних сектах, часто є однією з головних причин прийому наркотиків, алкоголю. Акцентуації характеру найчастіше призводять до конфліктів, заважають навчальному процесу й створюють труднощі в міжособистісних стосунках.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО САМОЗАХИСТУ ПІДЛІТКІВ

В розділі проаналізовано основні напрямки, теорії та концепції в сучасній психологічній науці, які мають безпосереднє значення для проблеми дослідження. Представлено програму та зміст емпіричного дослідження, аналізуються його результати, обґрунтовуються заходи формувального етапу дослідження. Дані констатувальної частини емпіричного дослідження свідчать про те, що для більшості підлітків властивий неадаптивний психологічний самозахист, тобто, коли переважають непродуктивні копінг-стратегії, високий рівень агресії, підозріливості, авторитаризму. У складі досліджуваних, які мають адаптивний психологічний самозахист, домінують стратегії, спрямовані на пошук соціальної підтримки, підвищення самооцінки, більш зрілі форми механізмів захисту, усвідомлене розв'язання проблем.

2.1. Методика та організація дослідження механізмів психологічного самозахисту підлітків

Для вітчизняної психології характерним є особистісно-орієнтований підхід до дослідження індивідуальних способів, стилів подолання, які пов'язують захисний стиль поведінки з процесом розвитку особистості (Т. Бессонова [30], Т. Горобець [82], І. Корнієнко [157], О. Маскименко [194], С. Ренке [264], Д. Титаренко [306]). Психологи, які досліджували життєвий шлях людини, виявили, що людьми використовуються різноманітні психологічні стратегії самозахисту для розв'язання складних життєвих ситуацій [4; 154; 181; 341].

Аналіз психічних процесів, пов'язаний із психологічним *самозахистом* особистості, представлений у дослідженнях В. Андрусенко [73], Ф. Бассіна [23], Е. Берна [29], В. Вілюнаса [56], Р. Грановської [224], Е. Дюркгейма [54], Е. Каструбіна [132],

О. Кернберга [133], О. Леонтьєва [180], А. Налчаджяна [222], П. Сімонова [114], З. Фройда [364], К. Юнга [356].

Як було визначено раніше, феноменологія опанувальної поведінки та психологічного захисту представлена положеннями про функціональні особливості неусвідомлюваної сфери особистості та взаємозв'язок свідомої та несвідомої сфер психіки (І. Зязюн [276], С. Максименко [113], В. Татенко [301], Д. Узнадзе [315], З. Фройд [326], Т. Яценко [348; 358]); про зв'язок між ефективною адаптацією та комунікативними здібностями (Ф. Березін [26], Ю. Ємельянов [66], Л. Петровська [237]); про проблеми спілкування в теорії об'єктних відносин (У. Байон [66], М. Балінт [264], П. Вацлавік [63], Д. Віннікотт [345], М. Кляйн [147], Р. Спітц [126]).

За змістом системного та синергетичного підходів особистість – це жива нелінійна система, яка відрізняється поведінкою, опосередковується соціально-психологічними чинниками [21; 163; 200]. Особистості властиві механізми саморегуляції та самоорганізації, адаптивної самокорекції. Розвиток особистості зумовлюється боротьбою двох протилежних тенденцій: з одного боку, прагнення рівноваги, зняття напруги, сталості; з іншого – бажання змін, пошук, постановка нових цілей, планів та завдань, які впливають на поведінку особистості [14; 21; 190; 342]. При цьому системний та синергетичний підходи припускають також принцип гомеостатичного регулювання розвитку особистості. Регуляторна функція гомеостазу є адаптивним механізмом, що полягає в підтримці сталості системи в умовах варіативності чинників, які можуть порушити цю сталість. Механізми гомеостазу забезпечують динамічну (нестійку) цілісність особистості в системі «особистість – суспільство» [61; 163; 182; 348].

До основних методологічних принципів дослідження відносяться такі, як-от: принцип детермінізму (взаємообумовленості поведінки та психічних явищ з навколишнім середовищем), принцип об'єктивності (об'єктивне оцінювання реальності), принцип єдності психічного та фізіологічного, принцип єдності свідомості та діяльності, принцип розвитку, принцип відображення, особистісний принцип, принцип діалектичного зв'язку сутності та явищ тощо [14; 19; 21; 49; 96; 163; 196].

Спираючись на проведений в першому розділі теоретичний аналіз проблеми дослідження особливостей механізмів психологічного самозахисту підлітків, для проведення комплексного дослідження соціально-психологічних механізмів психологічного самозахисту підлітків був задіяний в констатувальному експерименті комплекс різноманітних методів дослідження, який надає можливість вирішити

поставлені дослідницькі завдання [144]. При розробці психодіагностичного комплексу дослідження особливостей механізмів психологічного самозахисту у підлітків ми спиралися на принципи адекватності використовуваних методик, цілі та завдання дослідження, на відповідність обраних методик до особливостей підліткового віку й рівня інтелектуального розвитку досліджуваних [48; 50; 55; 58; 87; 124].

Вибірка складалася у відповідності до цілей та завдань дослідження. В склад вибірки ввійшли загалом 197 підлітків загальноосвітніх шкіл Луганської області віком від 14 до 16 років. Надійність та достовірність дослідження визначається обґрунтованістю теоретико-методологічних положень, застосуванням апробованого методичного та математичного інструментарію, адекватного досліджуваному явищу, репрезентативною вибіркою, статистичною значущістю отриманих результатів, що забезпечило валідність та надійність отриманих в дослідженні даних.

На першому етапі було проведено аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, визначено теоретико-експериментальні підходи до проведення дослідження, конкретизовано методи та загальну стратегію дослідження. На другому етапі на базі підбраного на попередньому етапі дослідження комплексу психодіагностичних методик здійснено констатацію змісту й структурної організації психологічного самозахисту підлітків та його зв'язку з особистісними характеристиками, визначено стратегію програми розвивальних впливів. Психодіагностичний комплекс включив у себе опитувальники дослідження особистості підлітків та механізмів психологічного захисту, дослідження копінг-стратегій, акцентуацій характеру, дослідження комунікативних та організаційних здібностей, типи міжособистісних відносин особистості (див. табл. 2.1).

Розглянемо більш детально наведені методики. Для діагностики захисних механізмів особистості ми використали опитувальник Р. Плутчіка-Г. Келлермана «Індекс життєвих стилів» [57; 268; 377]. Опитувальник призначений для діагностики механізмів психологічного захисту «Я» і включає 97 тверджень, які потребують відповідей на зразок «вірно - невірно». Вимірюються вісім видів захисних механізмів: витіснення, заперечення, заміщення, компенсація, реактивне утворення, проєкція, інтелектуалізація (раціоналізація) та регресія. Кожному з цих захисних механізмів відповідають від 10 до 14 тверджень, що описують особистісні реакції людини, які виникають у різних ситуаціях. На основі відповідей будується профіль захисної структури обстежуваного (див. Додаток А).

Методичний інструментарій дослідження

Сфера дослідження	Методика вивчення	Діагностичні критерії
Особистісно-типологічна	«Модифікований опитувальник для ідентифікації типів акцентуацій характеру у підлітків» А. Лічко [184]	1. Гіпертимний тип 2. Циклоїдний тип 3. Лабільний тип 4. Астено-невротичний 5. Сенситивний тип 6. Збудливий тип 7. Тривожно-педантичний 8. Інтровертований тип 9. Демонстративний тип 10. Нестійкий тип
Емоційно-поведінкова	«Індекс життєвих стилів» опитувальник Р. Плутчіка-Г. Келлермана [57; 268; 377]	1. Витіснення 2. Заперечення 3. Заміщення 4. Компенсація 5. Реактивне утворення 6. Проекція 7. Інтелектуалізація 8. Регресія
Емоційно-поведінкова	Методика «Копінг-тест Лазаруса» [175; 245; 260; 367]	1. Конфронтаційний копінг. 2. Дистанціювання. 3. Самоконтроль. 4. Пошук соціальної підтримки. 5. Прийняття відповідальності. 6. Втеча-уникання. 7. Планування розв'язання проблем. 8. Позитивна переоцінка.
Комунікативна	Методика діагностування міжособистісних відносин Т. Лірі [289; 290]	1. Домінування 2. Дружелюбність 3. Авторитарний 4. Егоїстичний 5. Агресивний 6. Підозрілий 7. Підпорядкований (покірний) 8. Залежний 9. Доброзичливий 10. Альтруїстичний
	Методика КОЗ [226]	1. Комунікативні здібності 2. Організаційні здібності

Методику Life Style Index (LSI), описану в 1979 р. на основі психоеволюційної теорії Р. Плутчік [268; 376] та структурної теорії особистості Г. Келлермана [268; 375; 376], визнають найбільш вдалим діагностичним засобом, що дозволяє діагностувати всю систему механізмів психологічного захисту особистості, виявити як провідні, основні механізми, так і оцінити ступінь напруженості кожного.

Заперечення - механізм психологічного захисту, за допомогою якого особистість заперечує деякі або фруструючі та тривожні обставини, або який-небудь внутрішній імпульс. Як правило, дія цього механізму виявляється в запереченні тих аспектів зовнішньої реальності, які, будучи очевидними для оточуючих, не приймаються, не визнаються самою особистістю. Як процес, спрямований назовні, заперечення часто протиставляється витісненню як психологічному захисту проти внутрішніх, інстинктивних вимог і спонукань. Характеризується викривленням реальності [57; 268].

Придушення – механізм захисту, в якому неприйнятні для особистості імпульси, бажання, почуття стають неусвідомлюваними. На думку більшості дослідників, цей механізм лежить в основі дії інших захисних механізмів особистості. Придушені, витіснені, пригнічені імпульси, не знаходячи дозволу в поведінці, тим не менш зберігають свої емоційні і психо-вегетативні компоненти. В опитувальнику до цієї шкали автори включили і питання, що відносяться до менш відомого механізму психологічного захисту - ізоляції. При ізоляції психотравмуючий і емоційно підкріплений досвід індивіда може бути усвідомлений, але на когнітивному рівні, ізолювано від афекту тривоги [57; 268].

Регресія розглядається як механізм психологічного захисту, коли особистість намагається уникнути тривоги шляхом повернення на більш ранні стадії розвитку лібідо. При цій формі захисної реакції особистість піддається дії фруструючих факторів, замінює рішення суб'єктивно більш складних завдань на відносно більш прості й доступні в сформованих ситуаціях. Використання більш простих і звичних поведінкових стереотипів суттєво збіднює загальний (потенційно можливий) арсенал переважання конфліктних ситуацій [57; 268].

Компенсація – це механізм, який часто поєднують з ідентифікацією. Він проявляється у спробах знайти відповідну заміну реального чи уявного недоліку, дефекту нестерпного почуття іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, достоїнств, цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості. При цьому запозичені цінності,

установки або думки приймаються без аналізу і переструктурування й тому не стають частиною самої особистості. Проявом компенсаторних захисних механізмів може бути ситуація подолання фруструючих обставин або надзадоволення в інших сферах. Наприклад, фізично слабка або боязка людина, нездатна відповісти на загрозу розправи, знаходить задоволення в приниженні кривдника з допомогою витонченого розуму чи хитрості. Люди, для яких компенсація є найбільш характерним типом психологічного захисту, часто виявляються мрійниками, які шукають ідеали у різних сферах життєдіяльності [57; 268].

Проекція у своїй основі містить процес, завдяки якому неусвідомлювані та неприйнятні для особистості почуття та думки локалізуються назовні, тобто, приписуються іншим людям і, таким чином, стають вторинними [57; 268].

Заміщення – поширена форма захисту, яка часто визначається терміном «зміщення». Дія цього механізму проявляється в розрядці придушених емоцій, які скеровуються на більш доступні чи слабкіші об'єкти, ніж ті, що викликали цю емоцію [57; 268].

Інтелектуалізація (чи раціоналізація) проявляється в зниженні цінності недоступного але бажаного, в подоланні ситуації за допомогою логічних установок та маніпуляцій. При раціоналізації особистість створює логічні («псевдорозумні»), але слушні обґрунтування своєї або чужої поведінки, дій або переживань, викликаних причинами, які вона (особистість) не може визнати через загрозу втрати самоповаги [57; 268].

Реактивні утворення часто ототожнюються з гіперкомпенсацією. Особистість запобігає вираженню неприємних або неприйнятних для неї думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Іншими словами, відбувається як би трансформація внутрішніх імпульсів в суб'єктивно зрозумілу їхню протилежність. Наприклад, жалість або дбайливість можуть розглядатися як реактивні утворення у ставленні до несвідомої жорстокості або емоційної байдужості [57; 268].

Методика «Копінг-тест Лазаруса» [175; 245; 260; 367] призначена для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій. Даний опитувальник вважається першою стандартною методикою в області вимірювання копінгу. Методика була розроблена Р. Лазарусом [366] і С. Фолкманом [367] в 1988 році, адаптована Т. Крюковою [166; 167], Є. Куфтяк [166; 167; 175], М. Замишляевою [167] в 2004 році.

Випробуваному пропонуються 50 тверджень, які стосуються поведінки у важкій життєвій ситуації (див. додаток Б). Випробуваний повинен оцінити як часто дані варіанти поведінки проявляються у нього. Після підрахунку балів за ключем, отримуємо рівень напруженості по кожному з восьми копінгів (див. Додаток Б).

1. Конфронтаційний копінг. Агресивні зусилля щодо зміни травмуючої ситуації. Припускає певний ступінь ворожості особистості й готовності до ризику.

2. Дистанціювання. Когнітивні зусилля відокремитися від ситуації і зменшити її значущість.

3. Самоконтроль. Зусилля з регулювання своїх почуттів і дій.

4. Пошук соціальної підтримки. Зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки.

5. Прийняття відповідальності. Визнання своєї ролі в проблемі з супутньою темою спроб її розв'язання.

6. Втеча-уникання. Уявне прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані до втечі або уникнення проблеми.

7. Планування розв'язання проблем. Довільні проблемно-фокусовані зусилля щодо зміни ситуації, що включають аналітичний підхід до проблеми.

8. Позитивна переоцінка. Зусилля зі створення позитивного значення з фокусуванням на зростанні власної особистості. Включає також релігійний вимір [166; 167; 175].

Методика діагностування міжособистісних відносин Т. Лірі [289; 290] призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе та Я-ідеальне, а також для вивчення взаємин у малих групах. За допомогою даної методики виявляється переважаючий тип відносин до людей в самооцінці та взаємооцінці.

Для представлення основних соціальних орієнтацій Т. Лірі [289; 290] розробив умовну схему у вигляді кола, розділеного на сектори. У цьому колі по горизонтальній і вертикальній осях позначені чотири орієнтації: домінування-підпорядкування, дружелюбність-ворожість. У свою чергу, ці сектори розділені на вісім, відповідно, більш приватним відносинам. Для ще більш тонкого опису коло ділять на 16 секторів, але частіше використовуються октанти, певним чином орієнтовані щодо двох головних осей [289].

Схема Т. Лірі [289] заснована на припущенні, що чим ближче виявляються результати випробуваного до центру кола, тим більший взаємозв'язок цих двох змінних. Сума балів кожної орієнтації переводиться в індекс, де домінують вертикальна (домінування-підпорядкування) і горизонтальна (дружелюбність-ворожість) осі.

Відстань отриманих показників від центру кола вказує на адаптивність чи екстремальність інтерперсональної поведінки.

Опитувальник містить 128 оціночних суджень, з яких у кожному з восьми типів відносин утворюються 16 пунктів, упорядкованих по висхідній інтенсивності (див. додаток В). Методика побудована таким чином, що судження, спрямовані на з'ясування будь-якого типу відносин, розташовані не підряд, а особливим чином: вони групуються по 4 і повторюються через рівну кількість визначень. При обробці підраховується кількість відносин кожного типу. Методика може бути представлена респонденту або списком (за алфавітом або у випадковому порядку), або на окремих картках. Йому пропонується вказати ті твердження, які відповідають його уявленню про себе, відносяться до іншої людини або його ідеалу [289]. Максимальна оцінка рівня - 16 балів, але вона розділена на чотири ступеня вираженості відносин (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл ступенів адаптивності

Бали	Ступінь адаптивності поведінки
0-4 бали	низький ст., адаптивна поведінка
5-8 балів	помірний
9-12 балів	високий ст., екстремальна поведінка
13-16 балів	екстремальний ст., екстремальна до патології поведінка

У результаті підводиться підрахунок балів по кожній з Октант за допомогою спеціального «ключача» до опитувальника. Отримані бали переносяться на дискограму, при цьому відстань від центру кола відповідає числу балів по даній Октанті (від 0 до 16). Кінці векторів з'єднуються і утворюють особистісний профіль. Якісний аналіз отриманих даних проводиться шляхом вивчення дискограмм.

За спеціальними формулами визначаються показники по основним чинникам: *домінування і дружлюбність* [289].

$$\text{Домінування} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - VI)$$

$$\text{Дружлюбність} = (VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

I. Авторитарний

13-16 - диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Всіх наставляє, повчає, у всьому прагне покладатися на свою думку, не вміє приймати поради інших. Навколишні відзначають цю владність і визнають її [289].

9-12 - домінантний, енергійний, компетентний, авторитетний лідер, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги [289].

0-8 - впевнена у собі людина, але не обов'язково лідер, завзятий і наполегливий [289].

II. Егоїстичний

13-16 - прагне бути над усіма, але одночасно в стороні від усіх, самозакоханий, розважливий, незалежний, себелюбний. Труднощі перекладає на оточуючих, сам ставиться до них трохи відчужено, хвалькуватий, самовдоволенний, зарозумілий [289].

0-12 - егоїстичні риси, орієнтація на себе, схильність до суперництва [289].

III. Агресивний

13-16 - жорсткий і ворожий у ставленні до оточуючих, різкий, жорсткий, агресивність може доходити до асоціальної поведінки [289].

9-12 - вимогливий, прямолінійний, відвертий, строгий і різкий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, насмішкуватий, іронічний, дратівливий [289].

0-8 - впертий, наполегливий, енергійний [289].

IV. Підозріливий

13-16 - відчужений у ставленні до ворожого світу, підозріливий, образливий, схильний до сумніву в усьому, злопам'ятний, постійно на всіх скаржитися, всім незадоволений (шизоїдний тип характеру) [289].

9-12 - критичний, нетовариський, відчуває труднощі в інтерперсональних контактах через невпевненість в собі, підозрілості й страху поганого ставлення, замкнутий, скептичний, розчарований в людях, свій негативізм проявляє у вербальній агресії [289].

0-8 - критичний у ставленні до всіх соціальних явищ і оточуючих людей [289].

V. Підпорядкований (покірний)

13-16 - покірний, схильний до самоприниження, слабовільний, схильний поступатися всім і в усьому, завжди ставить себе на останнє місце і засуджує себе, приписує собі провину, пасивний, прагне знайти опору в кому-небудь більш сильному [289].

9-12 - сором'язливий, лагідний, легко ніяковіє, схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації [289].

0-8 - скромний, боязкий, поступливий, емоційно стриманий, здатний підпорядковуватися, не має власної думки, слухняно і чесно виконує свої обов'язки [289].

VI. Залежний

13-16 - різко невпевнений у собі, має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться з будь-якого приводу, тому залежний від інших, від чужої думки [289].

9-12 - слухняний, боязкий, безпорадний, не вміє проявити опір, широко вважає, що інші завжди праві [289].

0-8 - конформний, м'який, очікує допомоги і порад, довірливий, схильний до захоплення оточуючими, ввічливий [289].

VII. Доброзичливий

9-16 - доброзичливий і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття і соціальне схвалення, прагне задовольнити вимоги всіх, «бути хорошим» для всіх без урахування ситуації, прагне до цілей мікрогруп має розвинуті механізми витіснення і придушення, емоційно лабільний (істероїдний тип характеру) [289].

0-8 - схильний до співпраці, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне бути у згоді з думкою оточуючих, усвідомлено конформний, слідує умовам, правилам і принципам «хорошого тону» у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст в досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, проявляє теплоту і дружелюбність у відносинах [289].

VIII. Альтруїстичний

9-16 - гіпервідповідальний, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомогти і співчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і занадто активний у ставленні до оточуючих, бере на себе відповідальність за інших (це може бути тільки зовнішня «маска», що приховує особистість протилежного типу) [289].

0-8 - відповідальний у ставленні до людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне ставлення до людей проявляє у співчутті, симпатії, турботі, ніжності, вміє підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливий та чуйний [289].

Для дослідження комунікативних та організаторських здібностей цього ми використали методику КОЗ (комунікативні та організаторські здібності) [265]. Мета дослідження: виявити рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Дослідження може проводитися як з одним респондентом, так і з групою.

Респондентам пропонується тест-опитувальник (КОЗ) [265], бланк для відповіді, ручка. Обробка результатів здійснюється за допомогою дешифратора (див. додаток Д). В ході аналізу результатів спочатку дають оцінку рівня комунікативних та організаторських здібностей. Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей характеризується за допомогою оцінок по шкалі від 1

(мінімальний рівень розвитку) до 5 (максимальний рівень розвитку) [265] (див. Додаток Д). Таким чином ми досліджуємо важливий компонент діяльності, пов'язаний із спілкуванням та міжособистісною взаємодією загалом.

Як відомо підліткам взагалі властива певна дисгармонійність, акцентуованість характеру, в цьому одна з найважливіших особливостей даного віку. Так, за даними А. Лічко [184; 192], загостреність окремих рис характеру, їхня акцентуованість в учнів різних типів варіює в межах від 32 до 88 відсотків від загального контингенту. Акцентуації характеру вважаються крайніми варіантами норми, при яких окремі риси характеру надмірно виражені, від чого виявляється вибіркова слабкість, вразливість у ставленні до певного роду психотравмуючих впливів при нормальній чи підвищеній стійкості до інших. Якщо психічна травма чи якась ситуація наносить удар по слабкому місцю даного типу акцентуації, то відповідні риси характеру можуть ще більше загостритися, відображуючись на всій поведінці.

Особистісні характеристики підлітків досліджувались за допомогою «Модифікованого опитувальника для ідентифікації типів акцентуації характеру у підлітків» [98; 184]. Опитувальник включає 143 твердження, що становлять 10 діагностичних й одну контрольну шкалу (шкалу брехні). У кожній шкалі по 13 тверджень. Твердження в тексті опитувальника пред'являються у випадковому порядку. Діагностуються гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, збудливий, тривожно-педантичний, інтровертований, демонстративний і нестійкий типи [184]. Порядок заповнення опитувальника та підрахунку балів викладений в Інструкції для обстежуваних (див. Додаток Е).

Коротко розглянемо типи акцентуації у підлітків [98; 184].

Гіпертимний тип. Основна риса цього типу - постійне перебування в гарному настрої, яке лише зрідка затьмарюється спалахами агресії у відповідь на протидію оточуючих, а тим більше при їхньому прагненні круто придушити бажання і наміри підлітка, підкорити його своїй волі. Характерні висока контактність, балакучість, жвава жестикуляція. Гіпертими керуються жагою діяльності, спілкування, вражень та розваг. В конфліктні відносини вступають лише в умовах жорсткої дисципліни, монотонної діяльності, вимушеної самотності. Вони по натурі лідери, мають організаторські схильності, товариські [98; 184].

Циклоїдний тип. Даний тип поведінки найчастіше спостерігається у старшому підлітковому і юнацькому віці. Його

особливістю є періодичне (з фазою від декількох тижнів до декількох місяців) коливання настрою і життєвого тону. У період підйому циклоїдним підліткам притаманні риси гіпертимного типу. Потім настає період спаду настрою, різко падає контактність, підліток стає небагатослівним, песимістичним. Починає перейматися шумним суспільством, хоча в конфлікти вступає рідко. Закидаються колишні захоплення. Дрібні неприємності і невдачі, які частішають через зниження працездатності, переживаються вкрай важко. На зауваження і докори підлітки-циклоїди можуть відповісти роздратуванням, навіть грубістю і гнівом, але при цьому в глибині душі ще більше впадають у смуток. Дуже вразливі підлітки-циклоїди до корінної ломки життєвого стереотипу (зміна місця проживання та навчання, втрата друзів і близьких). Серйозні невдачі і нарікання оточуючих можуть поглибити субдепресивний стан або викликати гостру афективну реакцію з можливими спробами до самогубства. Для нього дуже важлива в такий момент можливість теплового контакту зі значимою для нього людиною: батьками, другом, коханою людиною [98; 184].

Лабільний тип. Його головна риса – крайня мінливість настрою. Найменший докір, неприємність можуть викликати сльози депресію і, навпаки, незначні, але приємні речі суттєво покращують його настрої. Часті зміни настрою поєднуються зі значною глибиною їх переживання. Від настрою даного моменту залежать і самопочуття, і апетит, і працездатність, і бажання побути одному або піти в галасливу компанію. Так само змінюється і ставлення до майбутнього – воно то оптимістичне, то, навпаки, сумне чи навіть похмуре. Дуже гостро, хворобливо переживають такі підлітки неприйняття з боку емоційно значимих осіб, втрату близьких, вимушену розлуку з ними [98; 184].

Астено-невротичний тип. Головними рисами астено-невротичного типу є підвищена психічна і фізична втомлюваність-дратівливість, схильність до іпохондричності. Стотлюваність особливо виявляється при розумових заняттях. Помірні фізичні навантаження переносяться краще, проте фізична напруга, наприклад, обстановка спортивних змагань, виявляються нестерпними. Дратівливість більш за все схожа з афективними спалахами при лабільній акцентуації, але, на відміну від неї, афективні спалахи пов'язані тут не з перепадами настрою, а чітко простежується наростання дратівливості в моменти втоми. В даному випадку афект – завжди прояв слабкості. Ця ослабленість організму проявляється і в зовнішньому вигляді астено-невротика – він блідий, у

ного синява під очима. Необхідно старанно вуалювати більшість промахів та невдач підлітка, якщо вони явно виникають на тлі виснаження. І, навпаки, вміло акцентувати увагу на його успіхах [98; 184].

Сенситивний тип. Цей тип складається досить пізно, як правило, близько 16-19 років. Але більшість його елементів, у тому числі провідні риси, починають закладатися вже в підлітковому віці. Це, перш за все, надзвичайно висока вразливість, до якої пізніше приєднується різко виражене почуття власної неповноцінності. Контактність нижче середнього рівня, надають перевагу вузькому колу друзів. Рідко конфліктують, оскільки зазвичай займають пасивну позицію; образи зберігають у собі, альтруїстичні, співчутливі, вміють радіти чужим успіхам. Почуття обов'язку доповнюється старанністю. У них рано формуються високі моральні та етичні вимоги до себе й оточуючих. Відчуття власної неповноцінності у сенситивних підлітків робить особливо вираженою реакцію гіперкомпенсації: вони шукають самоствердження саме там, де відчують свою неповноцінність. Найбільш вразливі сенситивні підлітки у сфері взаємовідносин з оточуючими. Нестерпною для них виявляється ситуація, де вони стають об'єктом глузувань або підозри в непристойних вчинках, коли їх піддають несправедливим обвинуваченням і т. ін. Це може штовхнути такого підлітка на гостру афективну реакцію, конфлікт, спровокувати депресію або навіть спробу самогубства [98; 184].

Тривожно-педантичний тип. Головними рисами цього типу в підлітковому віці є нерішучість і схильність до просторікування, тривожна недовірливість і любов до самоаналізу і, нарешті, легкість виникнення obsesій – нав'язливих страхів, побоювань, дій, думок, уявлень. Страх і побоювання тривожно-педантичного підлітка повністю адресуються до можливого, хоча й малоімовірного, в його майбутньому: як би не сталося чогось жахливого й непоправного, як би не сталося непередбаченого нещастя з ним самим, а ще страшніше – з його близькими. Психологічним захистом від постійної тривоги за майбутнє стають спеціально придумані прикмети та ритуали: жести, заклинання, цілі поведінкові комплекси (наприклад, йдучи до школи, обходити всі люки, щоб «не провалитися при відповіді» і т. ін.). Кожен самостійний вибір, яким би незначним він був (наприклад, який фільм піти подивитися), може стати предметом довгих і болісних коливань. Але вже ухвалене рішення тривожно-педантичні підлітки повинні негайно виконати, чекати

вони не вміють, проявляючи надзвичайну нетерплячість. Нерішучість часто призводить до гіперкомпенсації у вигляді несподіваної самовпевненості, безапеляційності в судженнях, утрированій рішучості і скороспішністю дій якраз в тих ситуаціях, коли необхідна обачність і обережність. Невдачі, які відбуваються після цього, ще більше посилюють вагання і сумніви [98; 184].

Інтровертований тип. Найбільш істотними рисами даного типу вважаються замкнутість, відгородженість від навколишнього світу нездатність чи небажання встановлювати контакт, зниження потреби в спілкуванні; характерні також поєднання суперечливих рис у особистості та поведінці – холодності і забобонності, впертості і податливості, настороженості і легковір'я, апатичної бездіяльності і напористої цілеспрямованості, замкнутості і раптової, несподіваної настирливості, сором'язливості безтактності, надмірних уподобань і невмотивованих антипатій, раціональних міркувань і нелогічних вчинків, багатства внутрішнього світу та безбарвності його зовнішніх проявів. Відгородженість інтровертованого підлітка від світу ускладнює його соціалізацію, зокрема, корекцію моральних та інших установок [98; 184].

Збудливий тип. Головними рисами цього типу є схильність до дисфорії (зниженого настрою з дратівливістю, озлобленістю, похмурістю, схильністю до агресії) і тісно пов'язаної з нею афективної вибуховістю. Характерна також напруженість інстинктивної сфери, що досягає в окремих випадках аномалії потягів. В інтелектуальній сфері зазвичай спостерігається в'язкість, інертність, що накладають відбиток на всю психіку. Одним зі способів корекції поведінки збудливих підлітків є апеляція до їхньої свідомості, аналіз і оцінка їхньої поведінки в процесі індивідуальної бесіди [98; 184].

Демонстративний тип. Головні риси цього типу: безмежний егоцентризм, ненаситна жага уваги до своєї особи, захопленість, здивування, шанування, співчуття. На худий кінець, надається перевага навіть обуренню чи ненависті оточуючих на свою адресу, але тільки не байдужість, тільки не перспектива залишитися непоміченим. Характерний механізм захисту – придушення [98; 184].

Нестійкий тип. Основна риса представників цього типу – патологічна слабкість волі. Їхня безвольність насамперед виявляється, коли справа стосується навчання, праці, виконання обов'язків, досягнення цілей, які ставлять перед ними рідні, старші, суспільство. Однак і в розвагах нестійкі підлітки не виявляють особливої наполегливості, швидше плывуть за течією, примикаючи до більш

активних, ініціативних однолітків. Крім безвольності, відзначається підвищена сугестивність нестійких особистостей, їхня нецілеспрямована кримінальність. Такі підлітки, з одного боку, дуже піддаються впливу та імпульсивні, з іншого – мають незрілу волюву регуляцію. Важливо (хоча в цьому випадку і складно) пробудити у підлітка інтерес, повагу до своєї особистості, власним позитивним якостям, свого майбутнього [98; 184].

2.2. Дослідження емоційно-поведінкової сфери підлітків

Різні дослідники, виділяють і досліджують різноманітні чинники, зосереджуючи свою увагу або на індивідуальних, або на середовищних чинниках, що визначають розвиток і становлення захисної поведінки [15; 24; 67; 87; 101; 130; 162; 211; 224; 277; 278; 292; 298; 300]. Підліток з метою подолання дискомфорту, проблем і стресів, що наповнюють його життя, використовує самі різні самозахисні стратегії. Як і в дорослих, вони проявляються переважно в поведінковій, емоційній та пізнавальній (інтелектуальній) сферах функціонування особистості [219]. Отже, на першому етапі дослідження ми провели діагностику захисних механізмів підлітків. Результати проведеного дослідження підлітків за методикою Life Style Index представлено у табл. 2.3.

Т а б л и ц я 2.3

**Ступінь вираженості захисних механізмів підлітків
за опитувальником Р. Плутчіка-Г. Келлермана [268]
«Індекс життєвих стилів» (у %)**

Захисний механізм	Ступінь вираженості		
	високий	середній	низький
Заперечення	77,15	22,85	0
Придушення	21,82	30,96	47,22
Регресія	77,15	13,21	9,64
Компенсація	54,82	45,18	0
Проекція	21,82	68,03	10,15
Заміщення	32,99	67,01	0
Інтелектуалізація	10,65	56,36	32,99
Реактивні утворення	54,82	35,03	10,15

Констатовано, що найбільше вираженими у підлітків є механізми захисту заперечення (77,15%) та регресія (77,15%). Високі значення показника «заперечення» свідчать про афективну манеру поведінки,

відсутність самокритичності. Це один із найбільш примітивних механізмів захисту. Також більше, ніж у половини досліджуваних (54,82%) високий ступінь напруженості за показниками «компенсація» та «реактивні утворення». Механізм «компенсація» являє собою складний когнітивний механізм, який, як правило, використовується усвідомлено. Найменш вираженими та рідко вживаними у підлітків є механізми «інтелектуалізація» (10,65%), «придушення» (21,82%) та «проекція» (21,82%). Тобто, підлітки схильні знімати емоційну напругу за допомогою менш конструктивних механізмів психологічного захисту, які є ригідними, неусвідомлюваними та спотворюють реальність.

Кореляційний аналіз взаємозв'язків механізмів психологічного захисту показав, що існує прямий кореляційний зв'язок між показниками «заперечення» та «регресія», $r=0,23$ при $p \leq 0,01$; «заперечення» та «проекція» (на рівні $r=0,34$ при $p \leq 0,01$); «заперечення» та «інтелектуалізація» ($r=0,25$ при $p \leq 0,01$).

Виявлено прямий кореляційний зв'язок між показником «придушення» та «інтелектуалізація», $r=0,37$ при $p \leq 0,01$, тобто чим більше неприйнятні думки та почуття, які стають неусвідомлюваними, тим більше особистість схильна створювати псевдорозумні обґрунтування для того, що вона не може визнати через втрату самоповаги. Також спостерігається зворотній кореляційний зв'язок між показниками «придушення» та «реактивні утворення» ($r=-0,29$ при $p \leq 0,01$).

За показником «регресія» виявлено прямий кореляційний зв'язок із показником «проекція» ($r=0,34$, $p \leq 0,01$) і «заміщення» ($r=0,56$, $p \leq 0,01$) та слабкий зворотній зв'язок із показником «реактивні утворення» ($r=-0,19$, $p \leq 0,05$). Механізм «компенсація» прямо корелює із «проекцією» ($r=0,25$, $p \leq 0,01$) та «реактивні утворення» ($r=0,40$, $p \leq 0,01$). Виявлено прямий зв'язок між показниками «проекція» та «інтелектуалізація» ($r=0,51$, $p \leq 0,01$), слабкий зворотний зв'язок між показниками «заміщення» та «інтелектуалізація» ($r=-0,18$ при $p \leq 0,05$), «інтелектуалізація» і «реактивні утворення» ($r=-0,17$ при $p \leq 0,05$). Графічно вираженість механізмів психологічного захисту подано нижче на рис. 2.1.

Напруження в структурі особистості психологічних захистів «регресія», «заміщення», «проекція» є несприятливим фактором для психологічної стабільності особистості. Вони опосередковують низьку варіативність психологічного самозахисту особистості. При цьому, інтенсивність використання механізмів психологічного захисту відрізняється в залежності від статі (див. рис. 2.1). У дівчат більше

напруженими та високими є показники «регресія», «реактивні утворення» та «заміщення». Для хлопців більш характерними є «придушення», «компенсація» та «інтелектуалізація.»

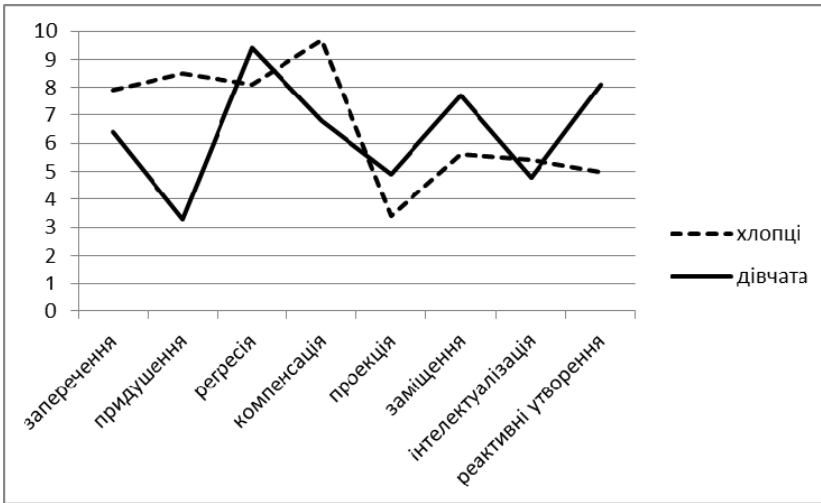


Рис. 2.1. Середні значення індексу напруженості механізмів психологічного захисту у хлопців та дівчат

Наступним кроком нашого дослідження була діагностика копінг-стратегій підлітків за допомогою «Копінг-теста Лазаруса» [175].

Після інтерпретації результатів дослідження ми отримали наступні результати (див. табл. 2. 4).

Аналізуючи результати дослідження копінгу, встановлено, що близько 35% досліджуваних мають домінуючу стратегію подолання «конфронтаційний копінг» та більше 20% «дистанціювання». Також у багатьох спостерігається середній рівень напруженості всіх копінг-стратегій.

Результати дослідження також свідчать про високу напруженість стратегії «пошук соціальної підтримки». Це, напевно, пов'язано з віковими особливостями підлітків, адже спілкування, бажання поділитися з кимось своїми проблемами є провідною діяльністю цього віку. Проте пошук соціальної підтримки може мати як позитивну, так і негативну функцію, адже це може бути негативна соціальна група. Високі показники копінгу «втеча-уникання» вказують на бажання підлітків уникати контакту із дійсністю, уникати розв'язання проблем. Загалом, «втеча-уникання» є провідною

стратегією псевдоадаптивної поведінки. Рівень напруженості копінг-стратегій досліджуваних представлений на рис. 2.2.

Таблиця 2.4

**Рівень напруженості копінгу на констатувальному етапі
за методикою «Копінг-тест Лазаруса»[175] (у %)**

Копінг	Рівень напруженості		
	високий	середній	низький
Конфронтаційний копінг	35,03	54,82	10,15
Дистанціювання	21,82	56,36	21,82
Самоконтроль	10,15	79,7	10,15
Пошук соціальної підтримки	10,15	89,85	0
Прийняття відповідальності	0	55,33	44,67
Втеча-уникання	10,15	45,18	44,67
Планування розв'язання проблем	21,82	68,03	10,15
Позитивна переоцінка	10,15	68,03	21,82

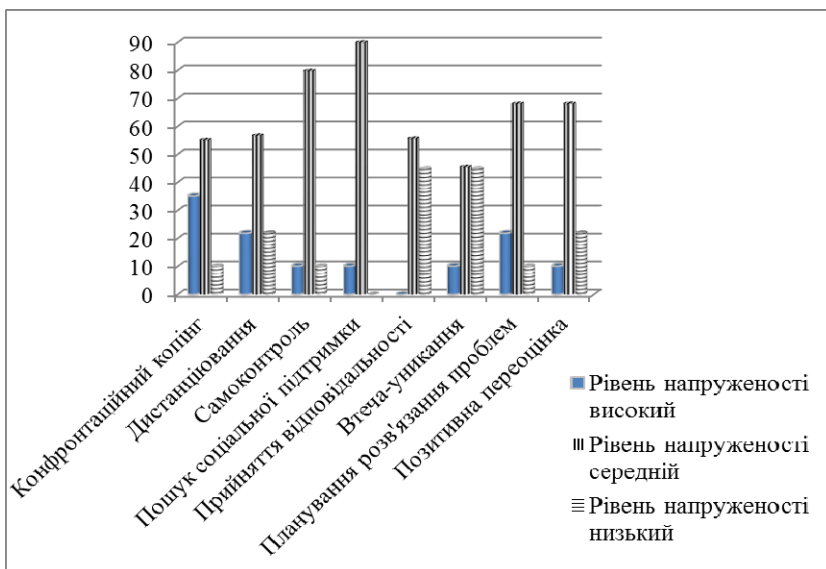


Рис. 2.2. Рівень напруженості копінг-стратегій досліджуваних

За допомогою кореляційного аналізу Пірсона (r) [260] було розглянуто взаємозв'язок між захисними механізмами та копінг-стратегіями в структурі психологічного самозахисту підлітків.

Результати кореляційного аналізу механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій наведено у табл. 2.5.

Було виявлено, що рівень напруженості психологічних захистів більш виражений, коли мало використовуються активні, направлені на розв'язання проблем стратегії поведінки. Встановлено сильний прямий кореляційний зв'язок між показниками «конфронтаційний копінг» та «заміщення» ($r=0,47$, $p \leq 0,01$), зворотній зв'язок із механізмом «реактивні утворення» ($r=-0,27$, $p \leq 0,01$) й слабкий кореляційний зв'язок цього показника із «проекцією» ($r=-0,19$, $p \leq 0,05$) і «компенсацією» ($r=-0,17$, $p \leq 0,05$).

Таблиця 2.5

Результати кореляційного аналізу механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій

Назви шкал	Заперечення	Придушення	Регресія	Компенсація	Проекція	Заміщення	Інтелектуалізація	Реактивні утворення
Конфронтаційний копінг				-0,17*	-0,19*	0,47**		-0,27**
Дистанціювання	0,27**	0,49**					0,27**	-0,16*
Самоконтроль	0,48**	0,32**	-0,22**		0,32**		0,29**	
Пошук соціальної підтримки		-0,43**		0,25**			-0,33**	
Прийняття відповідальності		-0,40**		0,44**		0,17**		
Втеча-уникання	0,42**		0,57**			0,57**		0,23**
Планування розв'язання проблем	0,38**			0,19*	0,39**		0,36**	
Позитивна переоцінка				0,65**		-0,17*		

Примітка: рівень достовірності: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$.

Встановлено сильний прямий кореляційний зв'язок між копінгом «дистанціювання» та механізмами захисту «заперечення» ($r=0,27$, $p \leq 0,01$), «придушення» ($r=0,49$, $p \leq 0,01$), «інтелектуалізація» ($r=0,27$,

$p \leq 0,01$). Копінг-стратегія «дистанціювання» також корелює з копінгом «планування розв'язання проблем» ($r=0,55$, $p \leq 0,01$) і «позитивна переоцінка» ($r=0,25$, $p \leq 0,01$) та має зворотній зв'язок із «пошуком соціальної підтримки» ($r=-0,30$, $p \leq 0,01$) тощо.

В свою чергу, механізм «заперечення» також корелює з копінгом «самоконтроль» ($r=0,48$, $p \leq 0,01$), «втеча-уникання» ($r=0,42$, $p \leq 0,01$), «планування розв'язання проблем» ($r=0,38$, $p \leq 0,01$). Механізм «регресія» позитивно корелює з копінгом «втеча-уникання» ($r=0,57$, $p \leq 0,01$). Загалом стає зрозумілим, що механізми захисту визначають характер, стиль і напрямок захисної поведінки в цілому.

2.3. Дослідження особистісно-типологічної та комунікативної сфери підлітків

Успішна діяльність у кожній із систем «людина – людина», «людина – знакова система», «людина – технічна система» головним чином обумовлена сформованістю в неї якостей, необхідних саме цій системі. Тому пропонується ознайомитися з виявленням таких якостей. Важливими якостями підлітка у системі «людина – людина» є, перш за все, особистісні компоненти діяльності. Тобто для складання прогнозу у цій системі необхідно оцінити комунікативні та організаторські здібності. Для вивчення взаємозв'язку психологічного самозахисту особистості та комунікативних здібностей ми використали методику діагностування міжособистісних відносин Т. Лірі [290] та методику дослідження комунікативних і організаторських здібностей [260].

Результати проведеного дослідження за методикою діагностування міжособистісних відносин Т. Лірі [290] представлені в табл. 2.6.

Як видно із результатів дослідження, більше половини підлітків (55,33%) мають високий, екстремальний рівень «домінування». Показник «домінування» має зворотний зв'язок з показником «придушення» ($r=-0,41$, $p \leq 0,01$) та «підпорядкування» ($r=-0,44$, $p \leq 0,01$), а також він позитивно корелює з показником «авторитарний» ($r=0,80$, $p \leq 0,01$) й «альтруїстичний» ($r=0,38$, $p \leq 0,01$). Показник «дружелюбність» тільки у третини досліджуваних знаходиться в межах норми. Він має зворотний зв'язок з механізмами захисту «придушення» ($r=-0,31$, $p \leq 0,01$) та «інтелектуалізація» ($r=-0,23$,

$p \leq 0,01$), копінг-стратегіями «конфронтаційний копінг» ($r = -0,22$, $p \leq 0,01$) і «позитивна переоцінка» ($r = -0,22$, $p \leq 0,01$).

Таблиця 2.6

Показники ступеню адаптивності досліджуваних за методикою діагностування міжособистісних відносин Т. Лірі [290] (у %)

Показники	Ступінь адаптивності поведінки		
	Високий Екстремальна	Середній Помірна	Низький Адаптивна
Домінування	55,33	44,67	0
Дружелюбність	10,15	56,35	33,5
Авторитарний	11,67	68,03	20,30
Егоїстичний	6,6	55,33	38,07
Агресивний	4,57	57,36	38,07
Підозріливий	0	46,71	53,29
Підпорядкований (покірний)	0	26,4	73,60
Залежний	20,30	26,40	53,30
Доброзичливий	22,84	54,32	22,84
Альтруїстичний	44,67	28,93	26,4

Показник «дружелюбність» позитивно корелює з копінгом «пошук соціальної підтримки» ($r = 0,22$, $p \leq 0,01$) та «прийняття відповідальності» ($r = 0,38$, $p \leq 0,01$). Кореляційний аналіз показників міжособистісних відносин Т. Лірі [290], механізмів захисту та копінг-стратегій наведений у табл. 2.7.

«Авторитарний», «еґоїстичний», «агресивний», «підозріливий», «підпорядкований» та «залежний» типи мають зворотні кореляції з копінгом «пошук соціальної підтримки». Копінг «втеча-уникання» має зворотний зв'язок із «агресивним», «підозріливим» та «доброзичливим» типами поведінки.

Наступним кроком згідно завдань нашого дослідження було виявлення рівня комунікативних здібностей підлітків та визначення взаємозв'язку між досліджуваними параметрами та механізмами психологічного самозахисту. Як зазначалося раніше, для підлітків – спілкування провідна діяльність, особливий тип життєвої активності. Самоствердження особистості підлітка відбувається за рахунок пошуку місця серед своїх однолітків. Можна стверджувати, що спілкування складає одну з головних домінант соціальної ситуації розвитку підлітка. Володіння комунікативними та організаторськими здібностями допомагають підлітку самоствердитися в колективі, бути впевненим у повсякденному житті.

Таблиця 2.7

**Результати кореляції показників методики Т. Лірі [289; 290],
механізмів психологічного захисту та копінг-стратегій**

Назви шкал	Авторитарний	Егоїстичний	Агресивний	Підозріливий	Підпорядкований (покірний)	Залежний	Доброзичливий	Альтруїстичний
Заперечення						0,39**	0,17*	0,32**
Придушення		0,31**	0,57**	0,52**	0,39**	0,38**		
Регресія					-0,25**			
Компенсація		0,20*	0,29*					
Проекція		0,31**		0,25**				0,29**
Заміщення			0,42**					
Інтелектуалізація		0,48**	0,38**	0,48**	0,29**	0,42**		0,48**
Реактивні утворення						-0,24**		-0,23**
Конфронтаційний копінг	0,32**	0,25**	0,29**				-0,23**	
Дистанціювання		0,46**	0,48**	0,44**	0,33**	0,57**	0,34**	0,28**
Самоконтроль				0,28**	-0,35**			0,41**
Пошук соціальної підтримки	-0,16*	-0,4**	-0,56**	-0,26**	-0,33**	-0,23**		
Прийняття відповідальності		-0,25**	-0,69**	-0,45**	0,26**			
Втеча-уникання			-0,19*		-0,31**		-0,19*	
Планування розв'язання проблеми		0,28**				0,48**	0,22**	0,33**
Позитивна переоцінка		0,26**						

Примітка: рівень достовірності: ** - $p \leq 0,01$; * - $p \leq 0,05$.

За результатами дослідження встановлено, що близько половини респондентів мають низький рівень комунікативних та організаторських здібностей (див табл. 2.8).

Т а б л и ц я 2.8

Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей досліджуваних (у %)

Здібності	Рівень розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Комунікативні	21,82	33,51	44,67
Організаторські	22,82	32,99	44,19

За допомогою кореляційного аналізу між досліджуваними показниками було встановлено прямий зв'язок між комунікативними здібностями та захисним механізмом «заперечення» ($r=0,29$, $p \leq 0,01$), копінг-стратегіями «дистанціювання» ($r=0,34$, $p \leq 0,01$), «прийняття відповідальності» ($r=0,26$, $p \leq 0,01$) і «планування розв'язання проблем» ($r=0,31$, $p \leq 0,01$).

Також було виявлено зворотний зв'язок між комунікативними здібностями та механізмом «інтелектуалізація» ($r=-0,36$, $p \leq 0,01$) і конфронтаційним копінгом ($r=-0,31$, $p \leq 0,01$). Встановлено також зворотній зв'язок організаторських здібностей із психологічним захистом «інтелектуалізація» ($r=-0,32$, $p \leq 0,01$), із копінгом «дистанціювання» ($r=0,28$, $p \leq 0,01$) та копінгом «втеча-уникання» ($r=0,32$, $p \leq 0,01$). Встановлено, що організаторські здібності мають позитивні кореляції з конфронтаційним копінгом ($r=0,44$, $p \leq 0,01$), з копінгом «прийняття відповідальності» ($r=0,18$, $p \leq 0,01$), «позитивна переоцінка» ($r=0,28$, $p \leq 0,01$) та «планування розв'язання проблем» ($r=0,33$, $p \leq 0,01$).

Констатується, що напруження захисних механізмів актуалізує базові комунікативні труднощі особистості. В подальшому, захисні дії стають стійкими паттернами комунікативної поведінки в стресових ситуаціях, що, в свою чергу, ускладнює формування конструктивних форм поведінки та загалом спілкування з такою особистістю. Підліток частіше максимально фокусується на вирішенні власної проблеми, в результаті чого його комунікативні дії стають неадресними, а надмірна цілеспрямованість ускладнює процеси взаєморозуміння тощо. Виникають труднощі спілкування, концентрації уваги, адекватної соціальної перцепції.

В результаті дослідження за методикою «Модифікованого опитувальника для ідентифікації типів акцентуацій характеру у підлітків» [184] було виявлено наступні типи акцентуацій у вибірці: гіпертимний тип (11,67%), гіпертимно-демонстративний тип (35,02%), інтровертований тип (11,16%), тривожно-педантичний тип (10,15%), астено-невротичний тип (9,64%), лабільно-демонстративний тип (6,6%), збудливий тип (4,57%). У 11,2% досліджуваних акцентуацій не було виявлено. Таким чином, бачимо, що більшість підлітків мають акцентуації, а це є, в принципі, закономірністю цього віку. У вибірці переважає гіпертимний та гіпертимно-демонстративний типи акцентуацій. Для них характерний піднесений настрій, товариськість, прагнення лідерства.

Кореляційний аналіз взаємозв'язків акцентуацій характеру та досліджуваних показників показав, що механізм «заперечення» має сильний зворотний зв'язок зі збудливим типом акцентуації ($r=-0,28$, $p\leq 0,01$). Їм характерна емоційність, слабкий самоконтроль, імпульсивність. Це свідчить про те, що збудливому типу складно контролювати емоції, фокусувати увагу на чомусь. Також цей тип акцентуації позитивно корелює з механізмом «проекція» ($r=0,25$, $p\leq 0,01$) та «інтелектуалізація» ($r=0,32$, $p\leq 0,01$). Встановлено зворотний зв'язок збудливого типу акцентуацій із копінг-стратегією «пошук соціальної підтримки» ($r=-0,32$, $p\leq 0,01$) та комунікативними здібностями ($r=-0,23$, $p\leq 0,01$). Тобто, чим більше у підлітка виражений збудливий тип акцентуації, тим нижча його соціальна активність, тим менше він буде шукати допомоги у інших людей. Високі коефіцієнти кореляції збудливого типу із механізмом захисту «проекція» та «компенсація» свідчать про те, що досліджувані замінюють реальний або вдаваний недолік шляхом приписування його іншим.

Також механізм «заперечення» та «регресія» позитивно корелюють із гіпертимною ($r=0,22$ та $r=0,283$, $p\leq 0,01$) і тривожно-педантичною ($r=0,32$ та $r=0,21$, $p\leq 0,01$) акцентуаціями. Загальним для цих механізмів захисту є уникання та ігнорування реальних ситуацій, послаблення травмуючих факторів за рахунок їхнього забування та втечі від них. Для означених типів акцентуацій характерна підвищена дратівливість, чутливість та висока інтенсивність взаємодії з навколишнім середовищем. Тому без таких психологічних

захистів як «регресія» та «заперечення» цим особистостям важко пристосуватися до дійсності. Також механізм психологічного захисту «регресія» позитивно корелює з акцентуацією за збудливим типом ($r=0,33$, $p \leq 0,01$). Отже, домінування таких психологічних захистів як «заперечення», «регресія», «компенсація» може свідчити про труднощі адаптації підлітка до реальної дійсності.

Механізм «заміщення» має позитивні кореляції з тривожно-педантичним типом акцентуації ($r=0,32$, $p \leq 0,01$) та зі збудливим типом ($r=0,41$, $p \leq 0,01$), що свідчить про деяку схожість протилежних, на перший погляд, акцентуацій. Підвищена збудливість цих акцентуацій проявляється в реакціях на дрібні деталі та неадекватність поведінки як у збудливого типа, так і у педантичного. Тривожно-педантичний тип акцентуацій має зворотній зв'язок з комунікативними та організаторськими здібностями ($r=-0,32$ та $r=-0,41$, $p \leq 0,01$), що відповідно негативно впливає на спілкування та лідерські якості підлітків.

Механізм «реактивні утворення» позитивно корелює з акцентуацією по інтровертованому типу ($r=0,39$, $p \leq 0,01$), з тривожно-педантичним типом акцентуації ($r=0,28$, $p \leq 0,01$) та збудливим типом акцентуації ($r=0,26$, $p \leq 0,01$). Це свідчить про прагнення особистості жити комфортно, відповідати певним стандартам тощо.

Спостерігаються позитивні кореляції між гіпертимністю та демонстративністю ($r=0,29$, $p \leq 0,01$). Це пояснюється їхнім логічним зв'язком, а саме: якщо людині властиві характерні риси демонстративності, то можуть проявитися риси гіпертимності. Тобто, якщо їй характерно витісняти з пам'яті травмуючі події, думки, це призводить до фантазування, демонстрування, підвищеного бажання діяльності.

Також було встановлено позитивні кореляції збудливого та гіпертимного типу акцентуацій з агресивним типом взаємодії ($r=0,19$ й $r=0,39$, $p \leq 0,01$). Вони також мають схожість набору копінг-стратегій у фруструючих ситуаціях. Гіпертим реагує конфронтацією на фруструючу ситуацію, також встановлена кореляція з копінгом дистанціювання ($r=0,46$, $p \leq 0,01$) та втеча-уникання ($r=0,26$, $p \leq 0,01$). Підлітки із загостренням збудливої акцентуації мають також позитивні кореляції з конфронтаційним копінгом ($r=0,26$, $p \leq 0,01$),

дистанціюванням ($r=0,37$, $p \leq 0,01$) та копінгом втеча-уникання ($r=0,19$, $p \leq 0,01$).

Особистість, якій характерний астено-невротичний тип акцентуації властивий низький рівень захисту – «регресія». Спостерігаються кореляційні зв'язки показниками «інтелектуалізація» ($r=0,196$, $p \leq 0,01$), «втеча-уникання» ($r=0,36$, $p \leq 0,01$), залежним типом взаємодії ($r=0,46$, $p \leq 0,01$). В результаті проведеного емпіричного дослідження було розроблено модель взаємозв'язків механізмів психологічного самозахисту підлітків (див. рис 2.3).

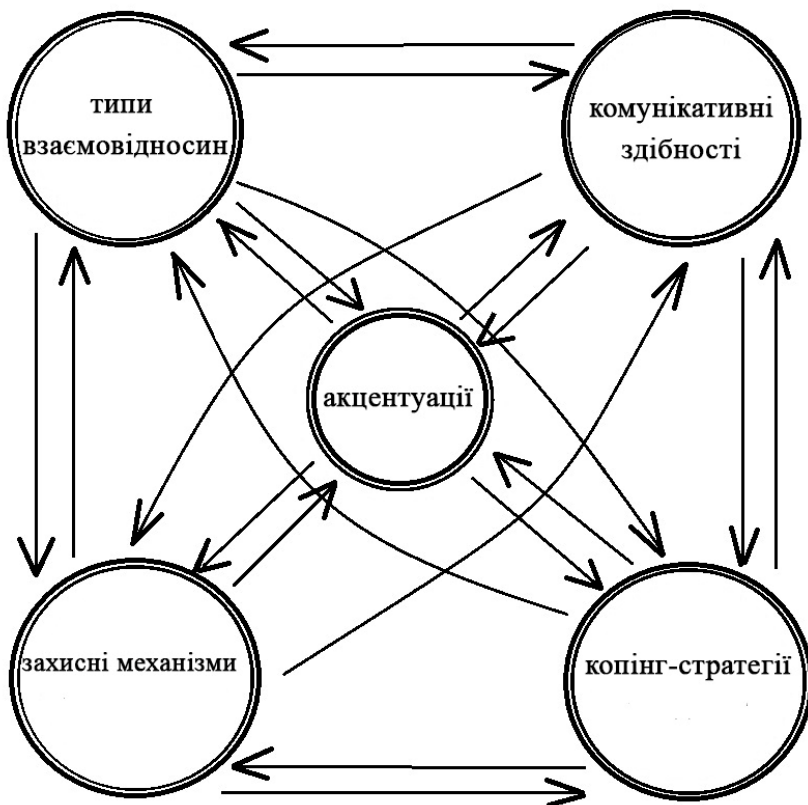


Рис. 2.3. Модель взаємодії механізмів психологічного самозахисту підлітків (авторська розробка)

Таким чином виявлено, що механізми психологічного самозахисту мають складну динамічну структуру та існує тісний взаємозв'язок механізмів самозахисту, акцентуації характеру і поведінкових особливостей міжособистісної взаємодії, від яких залежить соціально-психологічна адаптація підлітків.

В дослідженні виявлено, що захисні механізми мають між собою тісні взаємозв'язки ($p \leq 0,01$) та входять у структуру психологічного самозахисту особистості. Як правило, один або декілька механізмів відрізняються найбільшою кількістю взаємозв'язків, що свідчить про їхню домінуючу роль. Домінуюча роль захисного механізму в системі психологічного самозахисту виявляється у поведінковій моделі характеристик, які відповідають певному механізму. Як видно з представленої моделі, всі механізми психологічного самозахисту особистості пов'язані між собою, утворюючи єдину систему.

Встановлено, що підліткам характерний дисбаланс в системі психологічного самозахисту, а саме: дефіцит конструктивних пролемно-орієнтованих стратегій та часте використання захисних механізмів. Таким чином, психологічний самозахист особистості складається з неусвідомлюваних захисних механізмів та усвідомлюваних копінг-стратегій як єдиний захисний стиль особистості. В залежності від домінування захисних чи копінгових стратегій, а також їхнього напруження, психологічний самозахист може бути гнучким, адаптивним, адекватним ситуації або незрілим, стереотипним, неадаптивним. Надмірне використання захисних механізмів призводить до нерозвиненості репертуару усвідомлюваних стратегій подолання. Така особистість є психологічно вразливою до стресового впливу, що, в свою чергу, може призводити до розвитку дистресу [136; 138].

Отже, дані констатувальної частини емпіричного дослідження свідчать про те, що для більшості підлітків (79,7%) характерний неадаптивний психологічний самозахист, коли переважають непродуктивні копінг-стратегії, високий рівень агресії, підозрливості, авторитаризму. Неадаптивність припускає уникання розв'язання проблем, неконтрольованість поведінки, використання нерациональних механізмів захисту (заміщення, заперечення, регресія, проєкція), низький рівень розвитку комунікативних здібностей. Вони мають домінуючі дезадаптивні копінг-стратегії, як «конфронтаційний копінг», «дистанціювання» та «втеча-уникання» [135].

Серед досліджуваних, які мають адаптивний психологічний самозахист (20,3%) домінують стратегії, направлені на пошук соціальної підтримки, підвищення самооцінки, більш зрілі форми механізмів захисту, усвідомлюване розв'язання проблем. Їм характерно збалансоване використання копінг-стратегій, провідними типами акцентуацій у цих підлітків є гіпертимний, лабільний типи або відсутність таких.

Встановлено, що дівчатам більше властиві акцентуації по гіпертимному, збудливому, тривожно-педантичному, інтровертованому типу, а хлопцям – гіпертимно-демонстративний, збудливий та лабільний типи. Також у хлопців переважає домінування, авторитарний тип взаємодії, високі показники самоконтролю та добре розвинені комунікативні та лідерські якості [138].

Основна відмінність підлітків із адаптивним психологічним самозахистом від тих, кому властивий неадаптивний психологічний самозахист спостерігається в характері репертуару стратегій психологічного самозахисту та в інваріантності вирішення життєвих труднощів. А саме, в розширенні індивідуального спектру копінг-стратегій і психологічного захисту та їхнього адекватного використання в кожній конкретній ситуації, що призводить до позитивних результатів діяльності.

Отже, результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що адаптивний психологічний самозахист залежить від усвідомленості, загальної направленості, активності особистості тощо. Велика кількість досліджуваних, яким характерний не адаптивний психологічний самозахист свідчить про необхідність розвитку навичок самозахисних стратегій поведінки у дітей підліткового віку.

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО САМОЗАХИСТУ

В розділі розглядаються умови, структура та механізми формування психологічного самозахисту підлітків. Описується процедура та методологічні засади психокорекційної роботи, надається підсумковий аналіз отриманих даних, здійснено підсумковий аналіз отриманих даних та оцінка ефективності програми формування. Отримані дані формувального етапу дослідження виявили позитивні зрушення у виборі досліджуваними захисних стратегій поведінки за всіма показниками. Встановлено, що адаптивний психологічний самозахист підлітків включає наступні здатності, як-от: вміння гнучко реагувати на зміни в навколишньому середовищі, проявляти творчу активність, адекватно сприймати індивідуальні особливості, вміння саморегуляції діяльності та емоційних станів, конструктивно вирішувати зовнішні та внутрішні конфлікти.

3.1. Принципи та теоретичні засади психокорекційної роботи з розвитку здатності підлітка до психологічного самозахисту

Методологічною основою корекційної роботи слугували філософські ідеї саморозвитку людини в пошуку сенсу існування як прагнення до самозміни, самопізнання Н. Бердяєва [137], В. Франкла [138]. Формування механізмів психологічного самозахисту відбувається в процесі соціалізації, виховання та саморозвитку, завдяки накопиченню досвіду й аналізу поведінки та реагування в різноманітних соціальних ситуаціях. Такі якості особистості як-от: емоційно-вольова стійкість, критичність, пластичність допомагають знайти конструктивний вихід психотравмуючих життєвих ситуацій.

Основні напрями психологічної дії на людину визначаються положенням вітчизняних психологів про багатоплановість і багатшаровість людського буття, що визначає особливості психіки

людини. Отже, основними принципами психокорекційної роботи являються [104; 140; 223; 225]:

- принцип єдності діагностики та корекції, тобто, початку корекційної роботи повинен передувати етап діагностичних процедур, завдяки якому формулюються цілі корекції;

- принцип нормативності розвитку – це врахування вікових стадій онтогенетичного розвитку;

- принцип корекції «зверху-донизу» – необхідність врахування у корекційній роботі наявних психологічних здібностей;

- принцип системності розвитку психічної діяльності – необхідність застосування у профілактичній роботі розвиваючих вправ;

- діяльнісний принцип – реалізація в організації активної діяльності клієнта, створення певних умов для орієнтування в складних ситуаціях, що є необхідним для позитивних зрушень в розвитку особистості [104; 227].

Як відомо, в структурі неадаптивного психологічного самозахисту виділяють декілька взаємозв'язаних рівнів: мотивація, що спонукає до неадаптивної поведінки; емоційні процеси; процеси саморегуляції; когнітивна переробка інформації; нарешті, зовні спостережувані прояви та дії. Процес психологічної корекції повинен бути спрямованим на стимулювання особистості до усвідомлення та розв'язання власних проблем, до активного творчого пошуку; розширення інформаційного простору доступними для підлітків засобами; розкриття здібностей і можливостей та створення умов для їхньої самореалізації; допомога в адаптації, в розумінні дій та вчинків інших людей; подолання психологічних бар'єрів; закріплення адекватної самооцінки, позитивної Я-концепції; визначення напрямків та перспектив майбутнього. Серед критеріїв готовності до психологічного самозахисту можна віднести емоційний, когнітивний, вольовий та дієво-практичний [104; 105; 139].

Психологічна дія може бути направлена на: ослаблення або усунення неадаптивності поведінки; посилення асертивної поведінки; розвиток здатності розуміти свої відчуття; зменшення емоційних реакцій (наприклад, тривоги); формування навиків адекватного й безпечного вираження емоцій; розвиток здатності розслаблятися; розвиток здатності самостверджуватися; розвиток ефективних соціальних навиків (наприклад, конструктивного розв'язання конфліктів).

Досягнення позитивних поведінкових змін в конкретному напрямі є метою корекції поведінки. Психологічна інтервенція здійснюється у формі консультування, педагогічної корекції,

психологічних тренінгів, психотерапії. Також вона може мати вид індивідуальної, сімейної або групової роботи. У всіх випадках, незалежно від форми та умов, ми повинні дотримуватися наступних принципів поведінкової корекції [129].

Принцип об'єктивності. Припускає орієнтацію переважно на змінні, що зовні проявляються і що їх можливо вимірювати. Це можуть бути: емоційні реакції, вислови, жести, фізіологічні прояви (серцебиття, почервоніння, тремтіння), рухові реакції, симптоми (запаморочення, спазм м'язів, страхи), думки, конкретні дії та вчинки. Поведінкові прояви повинні фіксуватися максимально конкретно (об'єктивно) і систематично [129].

Принцип поведінкової оцінки. Вказує на необхідність проведення функціонального аналізу поведінки клієнта. Поведінкова оцінка проводиться при першій же зустрічі, а також згодом для оцінки ефективності роботи або з метою зміни тактики дії. Поведінкову оцінку зазвичай проводять в ході інтерв'ю з клієнтом або людьми, які його знають. Для аналізу поведінки можна використовувати щоденник самоспостереження підлітка, пряме спостереження за клієнтом; отримання інформації від інших фахівців; організацію рольових ігор і т. ін. Додатковими джерелами даних, необхідних для оцінки, можуть бути: результати анкетування і тестування, експертні оцінки [129; 164].

Принцип системності. Припускає оцінювання ролі психологічного самозахисту особистості в різноманітних соціальних системах і житті людини в цілому. Важливо розуміти, яку функцію психологічний самозахист виконує в різних ситуаціях і системах (у сім'ї, групі однолітків, навчально-професійній групі). Необхідно також оцінити, як саме системи підтримують неадаптивну поведінку підлітків. Отримані дані дозволяють визначити, в чому суть проблем, як вони виникають і що сприяє їхньому закріпленню. При цьому важливе значення має оцінювання функціонального значення такої поведінки [228].

Принцип співпраці. У відповідності з принципом співпраці підліток не тільки повинен проявляти усвідомлене бажання зміни власної поведінки, але й активно брати участь у виборі цілей і методів подальшої роботи. Важливу роль в підвищенні продуктивної активності особистості відіграє самостійна робота клієнта по виконанню домашнього завдання в проміжках між терапевтичними зустрічами. При цьому головним чинником, спонукаючим підлітка до співпраці, є особисті відносини між ним і психологом, засновані на чесності, відповідальності, підтримці й пошані [228; 229].

Дана програма припускає використання комплексної психологічної дії, направленої на навчання певним прийомам психологічного самозахисту, вмінню ідентифікації бар'єрів на шляху досягнення мети та здатності розв'язання проблем. Дивитися на психологічну допомогу як на навчання першим запропонував А. Адлер [7; 283]. Саме він пропонував вчити пацієнтів самопомочі. Серед сучасних психокорекційних підходів, які реалізуються у вигляді самопомочі, необхідно згадати раціонально-когнітивні методи (А. Бек) [135; 140], тілесно-орієнтовані (Ф. Александер [12; 14], Ч. Брукс [27; 29], М. Фельдкрайз[137]), кожний з яких має певні сильні сторони й практично ефективні технічні прийоми. До способів психологічного самозахисту (самопомочі), яким людині необхідно вчитися, відноситься усвідомлене відреагування (афективна розрядка).

Неадаптивний психологічний самозахист особистості супроводжується широким колом негативних емоцій, особливо гнівом, тривогою, страхом і безсиллям. Багато в чому неадаптивна поведінка особистості визначається тривогою. Проте слід уникати завищених оцінок. Наприклад, підліток може переживати почуття тривоги при необхідності прийняти певне рішення просто тому, що він не має адекватних для цього навиків. У таких випадках тривогу слід зменшувати, навчаючи необхідним навикам. Існують два основні способи корекції негативних емоційних станів – це зменшення їхньої сили (наприклад, за методикою систематичної десенсибілізації) і виробітку альтернативних реакцій (наприклад, у формі тренінгу релаксації або упевненості) [229; 236; 250].

Важливе місце в практиці психокорекційної роботи відводиться фахівцями методам саморегуляції. Саморегуляція розглядається як важлива «мішень» психологічної дії. Процедури релаксації можуть використовуватися самі по собі або бути частиною більш складних методів, наприклад систематичної десенсибілізації. Найбільш поширеним методом є тренінг релаксації [255; 259].

Існують різні за формою, але схожі за змістом варіанти процедури прогресуючої м'язової релаксації. На початку навчання роз'яснюються цілі процедури, її елементи та їхнє призначення. Підлітки повинні переконатися, що навики релаксації допоможуть їм справитися з визначеними проблемами. Процес навчання складається з п'яти основних етапів. На першому етапі підлітків навчають фокусувати увагу на певній групі м'язів. На другому – викликати напругу цієї групи м'язів. На третьому етапі добиваються навичку фіксації, збереження напруги протягом 5-7 секунд. Далі проводиться навчання звільненню від напруги. На останньому етапі увага спеціально

фокусується на зниженні напруги в м'язах або на повній релаксації даної групи м'язів [260].

М'язове тренування супроводжується вербальною релаксацією. Вербальні процедури релаксації припускають або інструктаж клієнтів консультантами, або самоінструктування. Ці навички дозволяють використовувати релаксацію в будь-яких життєвих ситуаціях [260; 270].

Ментальна релаксація також розширює можливості підлітків і підсилює ефект процедури. Вона зазвичай має на увазі представлення конкретної спокійної (приємної) сцени. Психологи можуть з'ясувати, які саме сцени підлітки знаходять особливо сприятливими, та допомогти їм вербально. Ментальна релаксація часто використовується після м'язової релаксації [119; 358]. Диференційована релаксація має на увазі сполучення мінімальної напруги м'язів, що беруть участь в чиненні дії, з розслабленням інших м'язів.

Психолог повинен не тільки навчати підлітків різноманітним процедурам релаксації, але і спонукати їх регулярно знімати нервову напругу в реальному житті. Велике значення мають прямі рекомендації підліткам: повноцінно відпочивати, не брати на себе надмірних зобов'язань, виділяти достатньо часу для їжі й сну, зберігати фізичну форму [119; 227].

Разом з вправами на релаксацію використовують метод формування стратегії самоконтролю. При цьому спочатку підлітка навчають самоспостереженню за власною поведінкою: у постановці особистих цілей, в плануванні поступових кроків до мети, в знаходженні значущих підкріплень адаптивної поведінки. Самоспостереження часто здійснюється у формі щоденника. Підлітки також можуть складати діаграми (наприклад, діаграму, що відбиває зміну ваги) або заповнювати облікові листи (наприклад, обліковий лист, що показує покращення шкільної успішності в динаміці). Самоспостереження підвищує рівень усвідомлення і самоконтролю. Воно також використовується для оцінки прогресу в поведінці [140; 227; 259].

Після розвитку навичок самоспостереження переходять до формування самоконтролю. Існують дві основні стратегії самоконтролю, якими можуть скористатися підлітки. По-перше, підлітки можуть спробувати змінити навколишнє середовище (контроль стимулу) відповідно до своїх цілей до здійснення дій. По-друге, підлітки можуть нагороджувати себе після скоєння дій, які сприяють досягненню мети, використовуючи позитивне самопідкріплення. Самопідкріплюючу силу має щось, що виходить за рамки

повсякденного життя (наприклад, новий предмет одягу або особлива подія); щось приємне, що ми робимо рідко [119].

Ефективність самопідкріплення залежить від вибору винагороди та від його відповідності меті. Складні цілі можуть бути розбиті на декілька етапів, щоб підлітки заохочували себе за послідовне досягнення все більш важливих цілей. Складання односторонніх (з самим собою) і двосторонніх контрактів також сприяє розвитку навичок самовдосконалення [259].

Разом з емоційними проблемами й труднощами саморегуляції причинами не адаптивного психологічного самозахисту можуть бути зміни в когнітивних процесах, таких, як сприйняття, установки, інтерпретації, висновки і т. ін. При зміні їхнього змісту можна чекати змін в емоційній та в поведінковій сферах [119; 154; 177].

Першим прийомом когнітивного переструктурування може бути звернення уваги на суперечності в судженнях підлітка. Іншою поширеною методикою є ідентифікація і корекція дисфункціональних думок. Негативні думки та загальні установки, що відносяться до них, ретельно досліджуються й ідентифікуються – виявляються, отримують назву в термінах підлітка, записуються. У наступній, перевіірочній, фазі логічна правильність і послідовність цих ідей та установок піддається критичній оцінці. Важливо, щоб підліток сам досліджував свою поведінку й переконався в неадекватності «дезадаптивних думок», а також в тому, що вони є причиною багатьох його бід [259].

По закінченні розробляються альтернативні можливості інтерпретації й оцінки, які апробовуються в реальних ситуаціях. Іншим важливим прийомом когнітивного переструктурування є позитивна інтерпретація. При цьому у підлітка формується навик позитивної інтерпретації як подій, так і дій людей [119; 131].

Основним змістом психокорекційної дії на підлітків є створення концентрованого, емоційно насиченого досвіду нових соціальних відносин, досягнення особистісного зростання. *Формування психологічного самозахисту* необхідно базувати на наступних потенціалах особистості [3; 11; 31; 39; 62; 69; 72]:

- інтелектуальний аспект (когніції) – здатність розвивати інтелект, вміння набувати знання та втілювати їх в життя; включає в себе установки, цінності, переконання, метафори життя, думки індивіда, вміння пристосовуватися [53];

- особистісний аспект (потенціал волі) – здатність до самореалізації, вміння ставити та досягати поставлених цілей, обираючи адекватні засоби; прийняття рішень, вміння говорити «ні», нести відповідальність за себе, керувати собою [31; 39];

- емоційний аспект (потенціал почуттів) – здатності до усвідомлення та управління емоціями; емоційна компетентність – здатність конгруентно виражати свої почуття, розуміти та безоціночно погоджуватися з почуттями інших; підвищення рівня емоційного інтелекту – розвиток вміння розуміти свої емоції, цивілізовано їх виражати; навчатися способам реалізації почуттів, регулювати їх та керувати ними [40];

- фізичний аспект (потенціал тіла) – здатність розвивати фізичну складову здоров'я; тілесний інтелект – рефлексія, диференціація у власному тілі різних модальностей (візуальних, зорових, слухових, тактильних, смакових, нюхових), підвищення рівня культури харчування; пізнання власного тіла, засвоєння методів психосоматичної саморегуляції, отримання задоволення через спорт, танці, секс; сексуальна компетенція – підвищення сексуальної культури, культури міжособистісних відносин [27];

- соціальний аспект (суспільний потенціал) – соціальна компетентність, як здатність людини оптимально адаптуватися до соціальних умов; прагнення підвищувати рівень культури спілкування, соціального інтелекту, комунікативної компетентності [40; 62; 214];

- творчий аспект (креативний потенціал) – здатність до творчої активності, творче самовираження в життєдіяльності; креативна компетентність – пізнання та творення себе через творчу гнучкість в адаптації до світу, можливість виражатися оригінальним засобом, вміння генерувати ідеї, долати стереотипи [117; 145];

- духовний аспект – здатність втілювати в життя вищі цінності, творити добро, відстоювати справедливість, гармонія особистості [62; 82; 92].

Як зазначалося раніше, згідно концепції самодетермінації (свободи та відповідальності), розвиток особистості зумовлюється розвитком особистісної автономії. Психологічне благополуччя та адаптація пов'язані зі здатністю особистості будувати й підтримувати сприятливі ситуації та трансформувати несприятливі ситуації, спираючись на ресурси власного особистісного потенціалу [60; 74; 80].

Також згідно зарубіжних досліджень внутрішню мотивацію особистості можливо підтримувати та ефективно стимулювати, спираючись на положення теорії самодетермінації (Сільва [80; 379], Маркланд [80; 379], 2008). Підвищенню мотивації сприяють орієнтація на самостійність, відповідальність, незалежність та лідерство в організації власного життя. Відповідно до нашого припущення, мотивація базується на задоволенні базових психологічних потреб в

автономії та прийнятті, в забезпеченні особистого вибору, в пропонуванні варіантів можливої поведінки [80; 379].

В сучасних умовах підлітку просто необхідно самоорганізуватися, усвідомити, що його благополуччя залежить, в першу чергу, від власних зусиль у реалізації життєвих планів. Самоорганізація – це сукупність природних та соціально-набутих якостей, які реалізуються через усвідомлені особливості волі, мотиви поведінки та організації діяльності [127; 291].

Отже, задля успішної взаємодії з навколишнім середовищем, особистість повинна вміти активно протидіяти негативним впливам соціуму. Визначаючи категорію психологічного самозахисту, ми включаємо в нього стійкість та гнучкість. Підготувати підлітка до успішного психологічного самозахисту означає сформувати комплекс якостей особистості, які дозволяють їм успішно реалізовувати функцію психологічного самозахисту особистості [292; 293].

Основними завданнями покращення системи психологічного самозахисту особистості мають бути наступні: сформулювати потребу в усвідомленні значущості самопізнання задля успішної життєдіяльності; допомогти усвідомити та сформулювати сенс і цінності власної діяльності на особистісному рівні; навчити людину прогнозувати власне майбутнє задля успішної адаптації в постійно змінюваному навколишньому світі.

Програма корекції створена на основі синтезу підходів, добре відомих у психотерапії – клієнтоцентрованої психотерапії К. Роджерса [266], транзактного аналізу Е. Берна [29], В. Петровського [261]. Використовувались елементи гештальттерапії [94]. Враховувався суб'єктний підхід в психологічному тренінгу (І. Вачков [273], С. Дерябо [270]), що є одним з найбільш ефективних методів розвитку особистості. Профілактична функція програми – це розвиток адаптивного самозахисту та стресостійкості, адже знання та розуміння механізмів захисту та після стресових реакцій сприятиме можливості розпізнавати їх у себе в складних життєвих ситуаціях.

Згідно інтеракційного напрямку соціальної психології, основними ознаками ефективної адаптованості, як властивості особистості, є: досягнення компетентності і майстерності людини в основній своїй діяльності за рахунок пристосування в соціальній сфері з опорою на придбані знання, уміння, навички; встановлення емоційно насичених відносин з іншими людьми на основі виробленої чутливості і знання мотивів поведінки людини, здатності тонкого та чіткого віддзеркалення зміни взаємоставлення; розвинені комунікативні

навички, чутливість до групових процесів, високий рівень усвідомлення власних особистісних характеристик тощо [256; 258; 272; 295].

Для організації практичної корекційної роботи важливе значення мають гуманістичні концепції, в яких підкреслюється унікальність суб'єктивного досвіду людини, а негативні явища та різноманітні аномалії розглядаються як детерміновані ситуативно, а не об'єктивно (К. Роджерс) [266]. В гуманістичній психології порушення адаптації, напруження захисних механізмів розглядають як наслідок неможливості самоактуалізації. Для досягнення ефективності психокорекційної роботи необхідно виходити з позиції про початкову позитивність і конструктивність людської психіки, що гарантує позитивний психологічний розвиток за наявності сприятливих соціальних умов (Р. Ассоджіолі [246], Ф. Перлз [234; 235]).

В змісті психокорекційної програми можна виділити найбільш актуальні фази: актуалізація даної проблеми, її місце в житті особистості та значущість для кожного окремо; конкретизація суті проблеми, її головних закономірностей; активізація внутрішніх ресурсів особистості; практика – використання теоретичних знань в практичну площину; рекомендації побажання щодо подальшого саморозвитку та психічного благополуччя особистості [236].

Основними критеріями *психічного благополуччя особистості є* [27; 91; 109; 112; 149; 150; 170; 172; 279; 285]:

1) коло потреб та інтересів, цінностей, ідеалів, переконань, мотивів діяльності та установок особистості. Сукупність усіх цих мотивів (як основних причин поведінки) обумовлює особистісні якості та моральні риси людини, відносини з іншими та орієнтує її подальшу діяльність незалежно від ситуації;

2) фізичне та психічне здоров'я людини. Досвід показує, що різноманітним негараздам, які є причинами неврозів, легше протистояти, якщо знаходиться в хорошому фізичному стані. Адже стабільний фізичний стан, якого людина бажає досягти завдяки здоровому способу життя неодмінно сприяє оптимістичному сприйняттю реальності;

3) здатність адекватно сприймати себе, оточуючих людей і світ у цілому – з усіма недоліками та перевагами, в стані радості та смутку. Уміння адекватно проявляти свої почуття, контролювати емоції та переживання. Більшість психологів дотримуються думки, що емоції, які переживає людина, не слід стримувати, щоб справити враження ілюзорного спокою, емоційної стабільності, оскільки це призводить до різноманітних психосоматичних захворювань (наприклад, виразки шлунку). Багато виявляти свої емоції соціально прийнятним та

адекватним до ситуації способом, особливо під час робочої взаємодії. Проте слід пам'ятати, що можна змінити будь-які стресові умови, або подолати їх, але відновити свій організм неможливо. Вміння виходити із стресових ситуацій, внутрішній спокій та врівноваженість особистості [109; 150]. Психічне перенапруження, невдачі, страх, почуття небезпеки є найбільш руйнівними стресорами для людини. Від уміння організму мобілізуватися на самозахист, на пристосування до нової ситуації залежатиме самопочуття людини та її працездатність.

Отже, кожна розумна людина повинна спостерігати за своїм станом здоров'я і знайти той рівень стресу, при якому вона відчуває себе найбільш комфортно. У протилежному випадку може розвинути дистрес непрацездатності або дистрес перевантаження [151; 170; 172; 279];

4) наявність позитивної «Я – концепції» (стійкої системи позитивних установок особистості, спрямованої на саму себе, що виявляється у самоповазі та відчутті власної цінності). «Я-концепція» суттєво впливає на функціонування особистості в соціумі, її самопочуття, рівень домагань, а, отже, на її реальні досягнення [150];

5) уміння будувати толерантні взаємостосунки із оточуючими на основі терпіння, поступливості, доброти [43];

6) автономність, незалежність та свобода особистості, що досягається завдяки високому рівню самодостатності, вірі у власні сили та здібності [59; 80; 130; 139; 140; 201; 277; 333].

Таким чином, психічне благополуччя та взагалі, адаптивний психологічний самозахист особистості виявляється у загальному життєвому тонусі людини. Це, перш за все, баланс різноманітних психічних властивостей та процесів особистості. Це баланс між вмінням віддати та взяти від іншого; вмінням бути сам на сам із собою та бути серед людей; любов'ю до себе та з повагою до інших [27; 91; 109; 112; 149; 150; 170; 172; 279; 285].

Готовність до психологічного самозахисту повинна інтегрувати в себе три взаємопов'язаних компонента таких, як-от: психологічний, теоретичний та практичний. Психологічна підготовка повинна бути співвіднесена з таким психологічним утворенням особистості, як установка та включати в себе позитивну оцінку й сприйняття психологічного самозахисту як невід'ємної здібності людини. Теоретична підготовка полягає у накопиченні знань про людину, її поведінку та реакції, знання про індивідуально-психологічні особливості особистості, навколишнього середовища. З практичного боку – необхідно отримати навички стійкого та гнучкого реагування на різноманітні навколишні впливи [161; 168].

Критеріями готовності підлітка до психологічного самозахисту є наступні:

1) когнітивний – система знань про те, як захистити себе в різних ситуаціях;

2) вольовий – наявність звички до тривалого вольового зусилля, вміння доводити все до кінця, долати життєві труднощі, стійкість поглядів та моральних якостей;

3) дієво-практичний – це активний, самостійний і творчий підхід особистості до будь-якої діяльності та ситуації [138; 172].

Розроблена програма формування адаптивного психологічного самозахисту підлітків реалізується з урахуванням ряду психологічних умов: врахування індивідуально-психологічних особливостей підлітків, створення ситуацій успіху, позитивне сприйняття підлітків, формування толерантності до складних життєвих ситуацій, усвідомлення власного особистісного потенціалу, формування когнітивного оцінювання життєвих проблем тощо [138].

Аналіз практичної роботи шкіл свідчить про те, що підготовка дітей та юнацтва до психологічного та соціального самозахисту відбувається стихійно [128; 178; 185]. Ця підготовка відбувається загалом способом життя, соціумом, через процес його включення в різноманітні види соціальної діяльності [116; 126]. Спрямованість психологічного самозахисту особистості визначається її загальною спрямованістю [191]. Спрямованість особистості проявляється в її установках, потребах, інтересах та ідеалах. Тобто визначальним у професійній діяльності педагогів по формуванню мотиваційної сфери підлітків повинен бути моральний та етичний початок.

Задля успішного навчання та психічного розвитку особистості в ситуації шкільної взаємодії необхідним є створення соціально-психологічних умов, психологічний супровід підлітка [193]. Його метою є організація співпраці з дитиною, направленої на її самопізнання. Шкільна психологічна діяльність є відносно самостійною, проте повинна враховувати як педагогічні, так і психологічні цілі, в центрі яких дитина. При психологічному супроводі повинні брати участь всі: педагоги, психолог, дитина, батьки. Діяльність психолога з психологічного супроводу направлена на визначення психологічних критеріїв ефективного навчання та розвитку дитини; аналіз можливостей шкільної програми та індивідуальних можливостей дитини; розробка певних методів роботи задля успішного навчання та розвитку дітей; психологічна профілактика, діагностика та корекція [118; 204; 209; 217; 229; 239]. Отже, задля

реалізації подібної програми в межах загальноосвітніх навчальних закладів розглянемо його етапи.

Перший етап – підготовчий. Він включає в себе організацію зустрічей з учнями, вчителями та проведення батьківських зборів задля отримання згоди на проведення діагностичної та тренінгової роботи з підлітками. Проводяться зустрічі психолога з учнями з ціллю мотивації на продуктивну спільну діяльність. Від кожного учасника необхідно отримати згоду на подальшу роботу.

Другий етап – діагностичний. Проводиться діагностика підлітків з ціллю виявлення необхідних соціально-психологічних характеристик, виявлення особливостей самозахисту та інших проблем.

Третій етап – основний. Проводяться блоки занять на підвищення рівня адаптації; на розвиток комунікативних та організаторських здібностей; на підвищення самооцінки; для корекції рівня тривожності; для профілактики здорового способу життя тощо. В кінці кожного заняття проводиться рефлексія та відбувається зворотній зв'язок з учасниками групи [137].

Для реалізації подібної програми доцільно використовувати наступні методи: методи дослідження особистості; методи соціально-психологічного тренінгу; дискусійний метод; метод спостереження; метод конкретного аналізу ситуацій.

Четвертий етап – кінцева діагностика. Проводиться діагностика підлітків з ціллю виявлення конкретних змін та надання практичних рекомендацій. Обговорюються результати, відслідковується динаміка змін.

П'ятий етап – завершальний. Відбувається консультативна, методична та психолого-просвітницька робота з підлітками, педагогами та батьками [137; 140; 165].

Грунтуючись на аналізі наукової літератури, нами було розроблено наступні рекомендації для психологів по формуванню адаптивного психологічного самозахисту у підлітків: 1) цілеспрямовано проводити психологічний супровід підлітків; 2) використовувати в роботі методи активного навчання, направлені на отримання навичок адаптивної гнучкої поведінки, на розвиток стресостійкості; 3) розвивати ефективні стратегії опанувальної поведінки; 4) формувати адекватну самооцінку, креативність, відповідальність, вольові якості, сприяти особистісному зростанню підлітка; 5) надавати психологічну допомогу підліткам, які мають проблеми з адаптованістю; 6) регулярно проводити просвітницьку діяльність серед дітей, батьків та педагогів щодо особливостей цього вікового періоду, можливостей та труднощів у підлітків та шляхи їхнього подолання [171; 186; 189; 206; 207; 210].

3.2. Зміст та процедура програми формування конструктивного психологічного самозахисту підлітків

На попередньому етапі дослідження було встановлено, що успішність та адаптивність психологічного самозахисту зумовлюється усвідомленістю проблеми, соціально-психологічна обумовленість його, пошук розв'язання проблем (на відміну від уникання), позитивне ставлення до себе та оточуючих і т. ін. [210; 220; 238; 240; 242; 257; 267; 271; 274]. На основі експериментальних даних, отриманих в ході психологічного дослідження механізмів психологічного самозахисту підлітків, нами було визначено мішені корекції в когнітивній, емоційно-мотиваційній та поведінковій сферах. Рушійні сили особистісного розвитку підлітка визначаються подоланням протиріч між фізичним, психічним, соціальним та духовним розвитком.

Отже, отримані дані констатувальної частини емпіричного дослідження свідчать про те, що для більшості підлітків властивий не адаптивний психологічний самозахист, тобто, коли переважають непродуктивні копінг-стратегії, високий рівень агресії, підозрливості, авторитаризму. Характерним для більшості підлітків є недостатньо високий загальний рівень готовності до психологічного самозахисту. При цьому найбільші проблеми зосереджені у сфері особистісної адаптації, а саме: слабка саморегуляція в контролі емоцій, відсутність навичок поведінки в різних соціальних ситуаціях, підвищена критичність та невпевненість у міжособистісних відносинах. Вирішення даних проблем можливо за рахунок підвищення адаптаційних можливостей підлітків, зміни характеру міжособистісних взаємовідносин, формування важливих життєвих навичок, як-от: конструктивна взаємодія з оточуючими, формування адекватної соціальної перцепції, які сприяють успішній адаптації.

Основними методами вважаються елементи тренінгу особистісного зростання та рольові ігри, які сприяють формуванню запасу різноманітних рішень проблемних ситуацій, накопиченню досвіду гнучкого реагування на різноманітні соціальні впливи, аналіз своїх особистісних особливостей [259; 261; 268; 270; 273; 280; 286]. Адекватними засобами психокорекції ми вважаємо психогімнастичні та психодраматичні ігрові вправи. Загальна установка психокорекції в нашій роботі полягала в орієнтації на внутрішній світ підлітка для отримання ним позитивності, розвитку індивідуальності, пошана до інших (однолітків, батьків, підлітків), а також формування здатності відрізнити свою реальність від реальності

інших разом з відновленням актуального переживання теперішнього часу («тут і тепер») [287; 294; 299; 305; 309].

Перед початком психокорекційної роботи рекомендується провести особливу роботу з підлітками зі створення правильної установки для корекції. Ця установка особливо значуща для підлітків і полягає в послабленні психічної напруженості та відчуття дискомфорту, в настрої довірчого контакту з психологом, підвищенні віри в можливість досягнення позитивного результату психокорекції. Велике значення має також створення ігрового простору (контекстуальна місткість психокорекційного процесу по Дж. Скарф (J. Scharf [299; 345])).

Наш психокорекційний комплекс складений із різних методів психологічної дії, кожний з яких має свої специфічні механізми. В комплексі представлені методи, пов'язані з необхідністю формування оптимальних адаптивних поведінкових навиків підлітків (біхевіористський підхід) [10; 71; 203; 344; 355; 359].

Психоаналітичний підхід представлений вправами з К. Юнга [208; 355; 356] на «активну уяву», К. Хорні [332; 333] - на сумісний аналіз відрізків життєвого шляху без глибокого емоційного опрацювання, психодраматичний блок представлений у вправах, що моделюють в театральній формі ситуації, пропонувані одним з учасників у вигляді розповіді про події його життя або просто конкретних ситуацій, тілесно-орієнтований підхід здійснюється через психогімнастичні вправи, пов'язані з диханням, з руховими та голосовими функціями [329; 331; 338; 351; 353]. Гештальт-підхід, виходить з положень ідеї незавершеності гештальтів (деяких психічних утворень), як причини різних відхилень реалізується у вправах для посилення відчуття присутності [94; 232; 241; 243; 248].

Особливе місце в навчанні саморегуляції займає спеціальна дихальна гімнастика. Дихання – єдина вегетативна функція, на яку людина з легкістю може впливати, даючи режим функціонування різних фізіологічних систем, в першу чергу, процесів, що регулюються автономною нервовою системою. Тому тренування дихання вважається одним з найпростіших та ефективних засобів регуляції стану [193]. В літературі можна знайти детальний опис різних комплексів дихальної гімнастики, котрі після етапу засвоєння та тренування позитивно впливають на розумову та фізичну працездатність, допомагають зняти втому, напругу та тривогу. Використання дихальних прийомів в комплексі з іншими вправами підвищує їхню ефективність. Також в роботі можуть успішно використовуватись методи терапії, сфокусованої

на символдрамі, арт-терапії, креативній візуалізації, транзактному аналізі, сімейній психотерапії [193; 235; ; 237; 374; 379].

В психокорекції нами використовувалися спеціально розроблені прийоми та методи ігрових занять для підлітків, зміст яких відповідав психокорекційним завданням. Деякі ситуації були запропоновані самими підлітками та увійшли до процедури корекції [349]. Підліткам пропонувалися сюжетно-рольові ігри, спеціальні ігри-драматизації, які знімають бар'єри спілкування, що є школою групових і соціальних відносин, є засобом досягнення стабільної позитивної самооцінки, сприяють досягненню емоційної децентрації [241; 332; 335; 342].

Розглядаючи розвиток адаптивного психологічного самозахисту, необхідно відмітити значення рівня розвитку комунікативних здібностей підлітка, його вміння конструктивно взаємодіяти з оточуючими. Адже розвинені комунікативні здібності допомагають успішній взаємодії, включають вміння бачити та розуміти стан співрозмовника, моделювати його особистість, обирати оптимальну дистанцію спілкування, встановлювати контакти тощо. Адже успіх адаптаційного процесу залежить від якості міжособистісних стосунків, від володіння культурою відносин, побудованих на цивілізованих формах спілкування та турботі один про одного.

Рольові ігри, на думку Я. Морено [171], виконують переважно педагогічну функцію. Ціллю ситуаційних рольових ігор є не стільки навчання адекватній рольовій поведінці, скільки оволодіння вміннями справлятися зі складними ситуаціями. Ситуаційно-рольові ігри можуть бути засобом самовдосконалення; засобом розвитку комунікативних здібностей; засобом подолання труднощів та ін. [372; 379; 383].

Механізм корекції являє собою моделювання критичних ситуацій в умовах групової роботи, знаходження та навчання оптимальним способом поведінки в них, засвоєння нових соціальних ролей та форм поведінки [110; 115; 223; 225; 226]. Програвання критичних ситуацій допомагає змінити сприйняття цієї ситуації, зробити більш гнучкою та усвідомленою поведінку в різних умовах. Завданнями рольових ігор є відігравання назовні переживань; оволодіння власним минулим, його усвідомлення; підвищення впевненості в собі, самооцінки; пошук оптимальних способів подолання критичних ситуацій; засвоєння більш адаптивних соціальних ролей [239; 259; 270; 282; 284; 288].

При короткостроковій груповій психокорекції ми дотримувалися принципів, рекомендованих Е. Ейдеміллером [353]: 1) парності однотипної акцентуації особистості з метою рівномірного дозрівання групи, кращої ідентифікації проблем; 2) психологічної

різноманітності; 3) допомоги в формулюванні запиту; 4) використання широкого спектру техніки приєднання (синхронізація, калібрування й т. ін.); 5) навчання дворівневого зворотного зв'язку; 6) роботі зі змінами свідомості підлітків; 7) ієрархізації прийомів; 8) неухильного дотримання принципу «тут і тепер», як відмови від біографічної спрямованості при використуванні дискусійних засобів (заблокованість майбутнього у підлітка та редукції минулого); 9) збалансованості в дослідженні та фіксації негативного й позитивного досвіду підлітків; 10) балансу структури й змісту тренінгу відповідно до проблеми стилю діяльності психолога в психокорекційній роботі.

Результати та висновки проведеного констатувального експерименту було покладено в основу нижче викладеної програми формування у підлітків здатності до психологічного самозахисту. Ця програма реалізується у формі групових занять, в тренінговому режимі. Корекційні заходи проводилися упродовж 12 сесій (тривалістю 3 год.). У тренінгових заняттях брали участь всі досліджувані експериментальної групи.

Матеріально-технічне забезпечення: окреме приміщення, інтерактивна дошка, магнітофон, комп'ютер, стільці, каремати, диски з музикою, презентаціями, м'ячі, канцелярське приладдя тощо.

Запропонована програма відповідає запитам сучасних підлітків та ґрунтується на основі психолого-педагогічних знань підлітків про себе та навколишній світ. Експериментальна група складалася з 60 підлітків із неадаптивним психологічним самозахистом. Така само кількість підлітків із адаптивним психологічним самозахистом склала контрольну групу. Більш детально формування контрольної та експериментальної груп буде подано нижче.

Мета програми – сприяти формуванню готовності до адаптивного психологічного самозахисту, психічному та особистісному зростанню підлітків. Розвивати навички самопізнання, навички стійкого та гнучкого реагування на різноманітні соціально-психологічні впливи.

Для досягнення поставленої мети необхідним є вирішення певних завдань: підвищити адаптивність підлітків; сформувати позитивне ставлення до себе та навколишнього світу загалом; навчити прийомам зняття емоційно-вольової напруги; розвивати толерантність. Основними завданнями психокорекційної програми вважаємо наступні:

1. Усвідомлення несвідомого компоненту самозахисту.
2. Розуміння психологічних особливостей людини.
3. Навчання рефлексії, аутотренінгу.
4. Особистісне зростання.

5. Навчання ефективному спілкуванню.

6. Підтримка психологічного здоров'я.

Очікувані результати: стресостійкість, адаптивність психологічного самозахисту, успішність соціальних контактів, засвоєння норм та цінностей, адекватність в оцінці власних й чужих достоїнств і недоліків, потреба в самопізнанні та самозміні.

Зміст програми (див. табл. 3.1):

Тема 1. Психологічний самозахист особистості підлітка.

Визначення адаптивності власних захисних механізмів.

Тема 2. Комунікації підлітків.

Визначення своєї життєвої ролі.

Тема 3 Підліток та навколишнє середовище.

Розвиток можливостей повноцінного сприйняття світу.

Таблиця 3.1

Тематичний план

№	Тема заняття	Теорія	Практика	Всього
1	Психологічний самозахист особистості підлітка	2	4	6
2	Комунікації підлітків	2	2	4
3	Підліток та навколишнє середовище	1	1	2

Форми та методи організації занять: 1) елементи тренінгу; 2) арт-терапія; 3) вправи на релаксацію; 4) групова та індивідуальна форми роботи. Успішно при цьому використовуються метод дебатів, дискусії, ділової та рольової гри, які дозволяють розвивати в учасників толерантність, вміння формувати та відстоювати власну позицію, вміння спілкуватися та ін. [259; 273; 357].

Програма включає наступні етапи: орієнтація, розвивальний та проектний. Кожен етап припускає роботу за чотирма основними напрямками, а саме: вербальні та невербальні форми впевненої поведінки; способи активного адаптивного психологічного самозахисту, подолання труднощів та розв'язання проблем; засоби й форми самопізнання; підтримка та покращення уявлень особистості про власну цінність та значущість [210; 236; 252; 273].

Розвиток у підлітків впевненості в собі та здатності до самопізнання допомагає краще пізнати себе, розуміти свої сильні сторони, розвивати почуття власної гідності, вмінні долати страх, невпевненість тощо. Розвиток самопізнання та впевненості в собі відбувається за рахунок забезпечення підлітків необхідними психологічними засобами розвитку навичок та вмінь відповідальної,

впевненої поведінки; формування мотивації саморозвитку та самовиховання; укріплення почуття власної гідності [31; 199; 207; 209].

Завданням першого етапу є визначення рівня адаптивності та здатності до психологічного самозахисту підлітків, необхідність показати їм значущість визначення власних сильних та слабких сторін, усвідомлення життєвих цілей, роз'яснити, які вони можуть отримати психологічні «інструменти» для керування власними сильними сторонами заради досягнення власних цілей та саморозвитку.

На наступному етапі особлива увага була зосереджена на формуванні навичок рефлексії, самопізнання та самооцінки, підвищенні впевненості в собі, пошуку оптимальних способів подолання критичних ситуацій, засвоєнні більш адаптивних соціальних ролей, вдосконаленні комунікативних навичок. Розвиток міжособистісних відносин ґрунтується на розвитку почуття вдячності, емпатії, усвідомленні власних страхів, засвоєнні способів розв'язання власних проблем, уявлень про цінність іншої людини. Задля цього необхідно використовувати вправи, направлені на знайомство підлітків з однолітками, саморозкриття, позитивні мотиви міжособистісних відносин тощо.

Третій етап був присвячений проектуванню власного майбутнього з урахуванням власних сильних та слабких якостей. Підліткам також потрібно навчитися ставити цілі на найближчу та подальшу перспективу, зрозуміти яким чином можна цього досягти, отримати певні навички, скласти план досягнення життєвих цілей тощо [204]. Важливим є особистісний розвиток, розвиток навичок самостійної роботи, вираження власної позиції, прояви індивідуальності, творчий підхід до розв'язання нестандартних ситуацій, формування самостійності і відповідальності за свої дії, формування базового почуття довіри до світу і до себе [193].

Структура заняття. Кожне заняття складається з наступних стадій:

1 стадія – розігрів. Включає в себе обмін своїм станом та настроєм; ритуал привітання; вправи для розігріву, зняття нервово-психічної напруги, розширення уявлень один про одного;

2 стадія – вправи, групова дискусія, рольова гра, спрямовані на розігрування фрустраційних ситуацій та обговорення, обмін думками, реальним досвідом. Це допомагає побачити ситуацію з різних боків, побачити плюси та мінуси, задуматися над власною поведінкою, усвідомити її варіативність, переоцінити ситуацію, виробити техніку поведінки по кожній певній проблемі з ціллю покращення психологічного самозахисту;

3 стадія – рефлексія «тут і тепер». Підведення підсумків роботи. Інтеграція досвіду, отриманого на занятті, зворотній зв'язок;

4 стадія – ритуал прощання, домашнє завдання.

На заняттях створюються умови, де виключена критика, оціночні судження, повне сприйняття підлітків такими, якими вони є. Наведемо приклади занять.

ЗАНЯТТЯ 1

Мета: повідомлення цілей роботи, усвідомлення її дітьми. Встановлення емоційного контакту в групі.

«На наших зустрічах ми будемо вчитися пізнавати себе, використовувати власні можливості в повсякденному житті та навчанні, вміти корегувати власну поведінку та риси характеру, які нас не задовольняють.»

ЗНАЙОМСТВО

Кожен представляє себе, а потім всі по черзі називають один одного.

Кожному учаснику пропонується розповісти історію, пов'язану з його ім'ям (справжню або вигадану), що допоможе групі запам'ятати його ім'я.

По завершенню знайомства, керівник групи запитує в учасників, що запам'яталося найбільше й чому.

Знайомство із правилами роботи групи

Кодекс спілкування учасників групової роботи: 1) слухай уважно всі виступи; 2) не критикуй висловлені ідеї; 3) сприймай всі пропозиції позитивно; 4) не перебивай виступаючого, дотримуйся тиші; 5) уникай дебатів і філософських міркувань; 6) не соромся висловлювати свою думку, найпростіша пропозиція часто буває геніальною; 7) не помиляється той, хто нічого не робить; 8) під час обговорення причин уникай хибних рішень по їхній ліквідації, тим більше їхніх оцінок; 9) дотримуйся особистих прав членів групи (право відстоювати свою точку зору; право висувати ідеї; право на обмірковування; на перегляд, уточнення своєї позиції, на висування нової пропозиції); 10) не ображайся та не ображай інших; 11) будь доброзичливим; 12) кожний член групи відповідає за результативність роботи групи. Успіх і невдачу поділяємо нарівно [178; 193; 199; 210].

Інформаційна частина «Пізнаючи себе, ти пізнаєш світ...» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Інструкція: «Давні мудреці казали, що, «вивчаючи себе, ми вивчаємо світ». Знаючи свої достоїнства й недоліки, ми можемо використовувати їх собі в благо: в потрібний момент оминати перешкоду, уникнути конфлікту, заощадити сили й нерви, досягти нове

й продуктивно працювати, відпочивати, розслаблюватися. Ніхто з нас не знає себе повністю, думка сторонніх і гороскопи теж не завжди об'єктивні. Крім того, у нас немає підстав думати, що ми раціонально використовуємо знання про себе.

Вивчати себе з лінню, без напруги думки, залишаючи міркування про власну персону на потім, можна все своє життя. Вивчати самого себе потрібно сумлінно, скрупульозно, застосовуючи інтуїцію як у цьому процесі безпосередньо, так і при використанні знань про себе в житті.

Проведіть наступний експеримент: напишіть усе, що знаєте про себе, у щоденнику або просто на листку паперу та вертайтеся до написаного наприкінці кожного місяця. Зверніть увагу на цікавий факт: яким чином знання про себе змінюються залежно від настрою, стають глибшими із придбанням життєвого досвіду, забуваються, якщо їх не фіксувати й не коректувати. Поміркуйте як це можна використовувати в своєму житті.».

Вправа «Кордон» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: вправа допомагає уникнути дискомфорту і забезпечує підліткові, який виконує вправу, психологічну безпеку. Вправа вчить розумінню власних кордонів та кордонів інших людей, тобто розуміти, що у кожної людини є власний простір.

Інструкція: учасники розташовуються попарно на відстані десяти кроків один від одного. Необхідно повільно просуватися назустріч один одному і постаратися уловити момент, коли буде неприємним подальше наближення партнера, одночасно стежачи за тим, коли цей момент виникне у нього. Так само можна визначити дистанцію, коли людина відчуває дискомфорт зі спини та збоку.

Потім відбувається обговорення, чому ця дистанція неоднакова навіть у однієї людини та ін.

Вправа «Чарівний магазин» (авторський переклад та модифікація вправи [11]).

Мета: навчання усвідомленню власних дій чи бездіяльності.

Інструкція: учасникам необхідно уявити собі, що на сцені відкрита крамничка, де продаються чудові речі, а саме: любов, мужність, мудрість, повага і т. ін. Добровольців просять вийти вперед і спробувати виміняти якийсь товар. Режисер, граючи роль хазяїна крамниці, уточнює скільки потрібно від кого і в зв'язку з чим. Потім він просить чого-небудь натомість, за бартером.

Розробка цієї теми призводить до того, що добровільний покупець починає краще розуміти мету своєї покупки і усвідомлювати наслідки своїх дій.

Вправа «Обмін ролями» (авторський переклад та модифікація вправи [12]).

Мета: вправа спрямована на усвідомлення прихованих мотивів, думок, бажань, програвання різноманітних ролей, розвиток здатності до прогнозування.

Інструкція: протагоніст (підліток) грає в психодрамі роль тієї або іншої ключової фігури, а допоміжне «Я» (інший підліток із групи) бере на себе роль протагоніста. У цьому випадку допоміжне «Я» стає об'єктом проєкцій, тому при обміні ролями протагоніст отримує доступ до частини власної особистості, що заперечується ним, виражає витіснення потреби, бажання, приховані мотиви.

Техніка використовується для того, щоб в іншій ролі підліток отримав необхідні йому поведінкові зразки або якості. Застосування техніки дозволяє пережити новий емоційний досвід і розширити поведінковий репертуар. За її допомогою можна управляти емоційною напругою розіграною в дії. Проекція на майбутнє дозволяє розіграти можливий варіант розвитку подій. Використання техніки дає можливість апробувати нові поведінкові стратегії, закріпити ті способи дії, що були засвоєні під час вправи.

По закінченню виконання вправи відбувається рефлексія. Запитання для обговорення: Наскільки те, що очікують від мене інші, співпадає з моїми власними бажаннями? Хто з присутніх написав приблизно те саме, що і я?

Домашнє завдання

Вправа з розвитку позитивного мислення (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Інструкція: «Наступна вправа допоможе вам виробити позитивні зміни в своєму мисленні.

1. Оберіть тихе, спокійне місце, щоб вам ніхто не заважав, зручно розташуйтеся для роздумів і запитайте себе: «Що б я хотів мати в житті, чого поки що не маю?». Візьміть аркуш паперу і складіть список своїх бажань.

2. Потім перейдіть до наступного питання: «Що я маю, але не бажав би мати?» Візьміть новий аркуш паперу і складіть список того, від чого хотіли б відмовитися.

3. Порівняйте обидва списки. Який з них більше притягує вашу увагу? Якщо список «Не хочу, але маю» займає перше місце по довжині і актуальності, то ця вправа стане для вас ще більш важливою. Той, хто

розвинув у собі напрямок мотивації «від», концентрується на своєму житті на те, чого не любить і не хоче. Людина, яка віддаляється від того, що їй не подобається, отримує полегшення і позбавляється від стресу, але це не приносить їй відчуття задоволення. Щоб отримати успіх, необхідно переорієнтувати свою увагу. Цього можна досягти, відводячи увагу від не бажаного і звертаючи її на те, чого ви хочете.

4. Ще раз по черзі перечитайте все, чого ви «не хочете, але маєте», і придумайте позитивну фразу, що має таке ж значення, але називає те, чого ви «не маєте, але хочете». Наприклад, якщо ви не хочете, але маєте зайву вагу, то, напевно, тим, чого ви хочете, але не маєте, є струнка фігура. Якщо ви не хочете, але маєте абсолютно безперспективну й виснажливу роботу, це означає, що ви не маєте, але хочете мати роботу, що дає нові можливості зростання. Кожне «не хочу, але маю» замініть «на хочу, але не маю», яке, напевно, задовольнить вас.

5. Запишіть всі змінені фрази в єдиний список своїх бажань і тримайте їх в думці. Регулярно підкріплюйте позитивні думки на альфа-рівні, й ви досягнете своїх цілей.

Рефлексія заняття «Вільний звіт».

ЗАНЯТТЯ 2

Міні-лекція про життєві ролі та життєві сценарії.

Вправа «Комплімент» (авторський переклад та модифікація вправи [235]).

Мета: визначення власної життєвої ролі. Вміння робити компліменти та відповідати на них.

Інструкція: «Утворіть два кола: внутрішній та зовнішній. Станьте обличчям один до одного. Ті, хто стоять у зовнішньому колі говорять компліменти партнеру з внутрішнього, а той у відповідь повинен подякувати та сказати комплімент у відповідь». Після виконання вправи відбувається обговорення. Кожен розповідає про власні відчуття та емоції, пережиті під час виконання вправи.

Вправа «Хто я?» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: пізнання себе.

Інструкція: «Візьміть лист паперу і відповідайте на це питання кілька разів». Коментар. Ця вправа проводиться на кожному занятті. Записи учасників доцільніше зібрати для того, щоб вони могли на кожному наступному занятті вносити зміни і додавання в список відповідей на це питання.

Рекомендації ведучому: Заняття доцільно почати з аналізу анкет «Зворотній зв'язок». Зверніть увагу учасників на ступінь їхньої включеності в заняття і на ті причини, які, на думку самих учасників, заважають їм бути щирими і відвертими. Не називаючи тренінгових імен, зупиніться на найбільш типових помилках членів групи, відзначте значущі для них епізоди минулого заняття.

Дане заняття, в основному, присвячене роботі над розкриттям кожним учасником своїх сильних сторін. При цьому слід мати на увазі, що робота над собою – це не тільки розбір помилок і подолання слабкостей, негативних якостей і звичок, але і аналіз тих якостей, які допомагають в боротьбі з самим собою на шляху самоудосконалення.

Можна рекомендувати наступну вправу: «Заміна негативних думок на позитивні» [193].

Інструкція: «Пригадай, коли ти мав невдачі, які і зараз мають вплив на твоє життя, поведінку та самопочуття. Напиши 5–10 таких речень. А тепер спробуй замінити негативні думки про себе на позитивні. Якщо маєш бажання, то можеш поділитися із групою своїми враженнями від цієї вправи».

Вправа «Вміння розбиратися в людях» (авторський переклад та модифікація вправи [261]).

Мета: навчання вмінню розбиратися в людях, покращення взаємостосунків з оточуючими.

Пригадайте всіх своїх друзів і знайомих та розмістіть їх в порядку значущості для Вас. Потім складіть список, де розмістіть їх у значущості від того, яку зацікавленість вони мають по відношенню до Вас та скільки часу Вам присвячують. Порівняйте обидва списки. Чи є такі люди, які мають для Вас велике значення, але не приділяють Вам достатньо уваги? Чому? Чи правильно Ви з ними поводитися? Зробіть висновки, подумайте, що необхідно зробити, аби покращити взаємини з оточуючими?.

Вправа «Вміння говорити «ні» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: вправа спрямована на навчання адаптивним стратегіям психологічного самозахисту, програвання та засвоєння адаптивних соціальних ролей.

Обираються три добровольці з групи. Одному з них пропонується запропонувати своїм знайомим прогуляти школу, другому – піти покурити, третьому – дати списати домашнє завдання. Після цього кожен з маніпуляторів по черзі обирають собі жертву, якій пропонується здійснити той чи інший вчинок. Жертва повинна була

чинити опір, використовуючи прийоми аргументованої чи неаргументованої відмови.

Після виконання вправи спостерігачі, маніпулятори та жертви обмінюються думками. Обговорюються засоби самозахисту, які є найбільш ефективними в тих чи інших випадках.

Вправа «Гнучкість поведінки» (авторський переклад та модифікація вправи [235]).

Мета – розвиток інструментальної гнучкості.

Дається завдання навести приклади ситуацій, які мають ознаки маніпулювання. Кілька найцікавіших розігруються на занятті.

Провести лекцію «Управління агресією».

Мета лекції: усвідомлення і навчання конструктивним способом управління агресією.

Розкрити психологічне поняття «агресія» та «аутоагресія». Знайомство з агресією, як зі своєю, так і з чужою. Спершу важливо навчитися ідентифікувати її на вербальному і невербальному рівнях; на когнітивному, емоційному і поведінковому. Розкрити сутність поняття «ризик», повідомити про позитивне та негативне в цих явищах. Це допоможе відноситись до своїх вчинків більш усвідомлено та передбачати наслідки своїх дій.

Вправа «Контраргументи» (авторський переклад та модифікація вправи [191]).

Інструкція: «Давайте спробуємо хоч би небагато розібратися в собі, в своїх недоліках, звичках, якими ви незадоволені.

Для цього розділіть аркуш паперу на дві половинки. Зліва, в колонку «Незадоволеність собою», гранично відверто запишіть все те, чим ви незадоволені в собі саме сьогодні, зараз, на цьому занятті:

Незадоволеність собою

Схвалення себе

На цю аналітичну роботу вам відводиться приблизно 5-6 хвилин, бажано заповнити спочатку ліву частину таблиці.

Потім на кожному «Незадоволеність собою» приведіть контраргументи, тобто те, що можна протиставити, чим ви і люди, що оточують вас, задоволені вже сьогодні, що приймають у вас, і запишіть в колонці «Ухвалення себе». На другий етап роботи відводиться приблизно 5-8 хвилин».

Потім учасники об'єднуються в мікрогрупи по 3-4 людини та приступають до обговорення всіх своїх записів в таблиці.

Домашнє завдання.

Пропонується до наступної зустрічі застосувати нові знання на практиці. Поспостерегати за собою та оточуючими. Всі виникаючі запитання або цікаві випадки занотовувати в щоденник.

Рефлексія заняття «Вільний звіт».

ЗАНЯТТЯ 3

Мета: прояснення « Я–Концепції», розвиток упевненості в собі через любов; самоприйняття себе та усвідомлення необхідності роботи зі своїми вадами. Розуміння власних слабких та сильних сторін, адаптивності-неадаптивності власної поведінки.

Вправа «Комплімент для розігріву» (авторський переклад та модифікація вправи [270]).

Мета: емоційний розігрів, продовження розвитку вміння говорити компліменти.

Учасник кидає м'яч іншому, вимовляючи при цьому комплімент. Той, хто піймав м'яча дякує, потім так само каже комплімент та кидає м'яч іншому учаснику. Бажано аби м'яч побував у кожного учасника. Потім відбувається обговорення вправи. Що сподобалось, а що ні? Які були труднощі при виконанні завдання та чому?

Лекція про різновиди та особливості адаптації, опанування, психологічних захистів та інших захисних стратегій.

Вправа «Заміна негативних думок на позитивні» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Інструкція: «Пригадайте, коли ви мали невдачі, які й зараз мають вплив на ваше життя, поведінку та самопочуття. Напишіть 5–10 таких речень. А тепер спробуйте замінити негативні думки про себе на позитивні. Погляньте на негатив з іншого боку, яким чином можна його використати в своїх власних цілях. Якщо маєте бажання, то можете поділитися із групою своїми враженнями від цієї вправи».

Вправа «Мої недоліки» (авторський переклад та модифікація вправи [237]).

Мета: розвиток самопізнання, саморефлексії.

Інструкція: «Протягом 5 хвилин напишіть докладний список причин, через які ви не можете полюбити себе. Якщо вам бракуватиме відведеного часу, можете писати довше, але в жодному разі не менше. Після того, як напишете, викресліть все те, що співвідноситься із загальними правилами, принципами: «Любити себе не скромно», «Людина повинна любити інших, а не себе». Нехай у списку залишиться тільки те, що пов'язано особисто з вами.

Тепер перед вами список ваших недоліків, список того, що псує вам життя. Подумайте, а якби ці недоліки належали не вам, а якій-небудь іншій людині, яку ви дуже любите, які з них простили б їй або, може бути, вважали навіть достоїнствами? Викресліть ці риси, вони не змогли перешкодити вам полюбити іншу людину й, отже, не можуть перешкодити полюбити себе.

Відзначте ті риси, ті недоліки, які ви могли б допомогти їй перебороти. Чому б вам не зробити те ж саме для себе? Випишіть їх в окремий список, а з них викресліть ті, які зможете перебороти. З тими, що залишилися, зробіть так: скажемо собі, що вони в нас є, треба навчитися жити з ними й думати, як з ними впоратися. Ми ж не відмовимося від коханої людини, якщо знатимемо, що деякі його звички нас, м'яко кажучи, не влаштовують».

Після виконання завдання відбувається обговорення в групі.

Вправа «Ніж та масло» (авторський переклад та модифікація вправи [261]).

Мета: вміння долати неприємні ситуації, навчання планування власних дій, прогнозування майбутнього.

Учасники стають у два рядки один напроти одного та підіймають праву руку вгору. Вони одночасно підіймають її вверх-вгору. Кожен учасник повинен пройти через цей строй. Той, хто закінчив стає в кінці строю, доки всі не пройнуть через цей строй.

Після виконання завдання відбувається обговорення вправи. Як було легше пройти чи пробігти тощо.

Вправа «Перепони в житті» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: розвиток здатності до прогнозування ситуацій, розвиток здатності долати перепони в житті.

Пропонується подумати, що необхідно зробити аби досягти певної життєвої мети, які можуть бути перепони на шляху при досягненні обраної професії чи соціальної ролі. Необхідно відповісти, що було складного, побачити шлях, визначитись із майбутнім чи уявити перепони на шляху. Можна обговорити реальність цілей, досяжність-недосяжність тощо.

Обговорюється можливість долати перепони. Якщо комусь вони здаються нездоланими, допомагають інші учасники. Пояснюється необхідність шукати соціальну підтримку і доказ того, що не може бути проблем, які є безвихідними чи нездоланими.

Домашнє завдання.

Протягом місяця постійно кажіть собі: «Я схвалюю себе».

Кажіть це 300–400 разів на день (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Щоранку підходьте до дзеркала й промовляйте: «Я люблю тебе й приймаю таким, яким ти є. Що я можу зробити, щоб ти був щасливий?» або «Я люблю тебе, я дійсно люблю тебе», «Ти прекрасна, і я люблю тебе» або просто хваліть себе: «Я такий чудовий, гарний, розумний, веселий, приймний у всіх відносинах».

Подивіться в дзеркало й скажіть: «Я заслуговую того, щоб мати... (або бути...) і приймаю це зараз». Скажіть це собі 2–3 рази.

Рефлексія. Ритуал прощання.

ЗАНЯТТЯ 4

Вправа «Розкрий кулак» (авторський переклад та модифікація вправи [261]).

Мета: емоційний розігрів.

Учасники розбиваються на пари. Один з них стискає кулак, інший намагається його розтиснути. Потім вони обмінюються ролями. Після виконання вправи обговорюються результати. Кому яким чином це вдалось зробити, силою чи ласкою та ін.

Можна розповісти притчу про сонце та вітер, про те, хто з них сильніший [232].

Вправа «Долоні» (авторський переклад та модифікація вправи [236]).

Мета вправи: підвищення самооцінки, вміння знаходити позитивні якості в інших.

Кожен малює на аркуші паперу свою долоню. Аркуш необхідно підписати. Всередині пишуть власну позитивну якість, яка подобається в собі. Потім передається по колу іншим учасникам, які дописують позитивні якості, які їм подобаються в хазяїна долоні. Необхідно зафіксувати тільки позитивні якості. Коли аркуші повернуться до своїх власників, всі дякують один одному. Пропонується зберегти цей аркуш аби використовувати його в майбутньому при нагоді, наприклад, для підвищення настрою чи самооцінки.

Вправа «Дзеркало майбутнього» (авторський переклад та модифікація вправи [261]).

Мета: навчитись ставити цілі, актуалізувати життєві плани.

Пропонується учасникам заглянути у власне майбутнє за допомогою «магічного дзеркала», уявити себе дорослим в майбутній соціальній ролі. Дзеркало передається по колу, кожен розповідає

вголос, що він там побачив. По закінченню учасники діляться враженнями, що сподобалось, а що ні.

Вправа «Мої життєві досягнення» (авторський переклад та модифікація вправи [270]).

Мета: підвищення самооцінки в досягненні цілей.

Ведучий розповідає, що майбутні цілі та знайдені ресурси для їхнього досягнення – це майбутнє. Проте є те, що ви вже маєте, чого досягли. Необхідно гордитися власними успіхами та не боятися про них говорити. Всі сидять в колі та передають м'яча. Той, у кого м'яч, розповідає, чого він досяг в житті. Наприклад, навчився грати на гітарі, кататися на скейті та ін. Інші учасники підтримують його, підбадьорюють. По закінченні кола, учасники розповідають, які у них були відчуття, з'явилося відчуття гордості за себе тощо.

Вправа «Скажи «стопа»» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: усвідомлення власних фізичних та психологічних меж.

Учасникам пропонується виконати вправу парами. Вони по черзі підходять один до одного до тих пір, доки партнер не скаже «стопа». Спочатку спереду, потім збоку, потім зі спини. Після виконання вправи відбувається обговорення вправи.

Керівник проводить міні-лекцію про психологічну дистанцію, про необхідність обирати вірну дистанцію при спілкуванні. Розповідається про міжособистісний простір, про публічну та інтимну дистанцію.

Вправа «Поводир та сліпий» (авторський переклад та модифікація вправи [266]).

Мета: формування та розвиток почуття довіри до оточуючих.

Група поділяється на пари, один буде поводитир, а інший «сліпий» – той, кому зав'яжуть очі. Кожному із заплісненими очима (він стоїть спереду) «поводир» позаду кладе руки на плечі. Завдання пройти все ігрове поле вперед та назад. При цьому їм не можна спілкуватися на вербальному рівні. «Поводир» за допомогою рухів рук допомагає «сліпому» тримати напрямок, уникаючи перепони.

По закінченню виконання вправи учасники можуть описати, що вони відчували, коли були із зав'язаними очима та поклалися на свого партнера.

Домашнє завдання: вправа «Палаюча свічка» (авторський переклад та модифікація вправи [273]).

Мета: навчання розслаблюючому диханню.

Інструкція: «Поставте запалену свічку на стіл та сядьте перед нею так, щоб вогонь знаходився на відстані 15-20 см від ваших губ. Округліть губи та повільно видихайте на вогонь. Не гасіть вогонь, але відхилийте його обережною, повільною та сильною течією повітря. Намагайтесь дуги так, щоб кут нахилу вогню був однаковий від початку видиху до його повного завершення. Виконуйте цю вправу близько п'яти хвилин. Завдяки цій вправі Ви навчитеся рівному, розслаблюючому видиху, який буде звільняти Вас від всього, що заважає Вам бути вільними та спокійними.»

Рефлексія. Ритуал прощання.

ЗАНЯТТЯ 5

Вправа «Вітання» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: емоційний розігрів.

Учасникам тренінгу пропонується продовжити фразу, звертаючись до кожного члена групи: «Привіт, (ім'я), сьогодні чудовий день, тому, що...».

Вправа «Потяг» (авторський переклад та модифікація вправи [273]).

Мета: розвиток вміння довіряти.

Інструкція: «6–8 учасників зображують «потяг». Вони стають в колону й кладуть руки на плечі тому, хто стоїть попереду. Всі, окрім першого, закривають очі. Цьому «потягу» потрібно проїхати через перешкоди, які зображують інші учасники. При малій кількості гравців частину перешкод можна зобразити за допомогою стільців.

Завдання «потяга» – проїхати від однієї стіни приміщення до іншої, по дорозі обов'язково об'їхати по колу 3–4 перешкоди (ведучий вказує, які саме) і не зіткнутись із іншими. Перешкоди, зображені за допомогою інших гравців (бажано, щоб ті, які потрібно об'їхати по колу, були саме з їхнього числа), при наближенні до них «вагонів потяга» на небезпечно близьку відстань можуть видавати застережливі звуки – наприклад, починати сичати».

Гра повторюється кілька разів, щоб дати можливість кожному побути і в ролі перешкод, і в складі «потяга». Після гри відбувається обговорення в групі: Кому ким більше сподобалося бути: «локомотивом», «вагонами», перешкодами; із чим це пов'язано? Які емоції в кого виникали при прямуванні в складі «потяга»? Яким реальним життєвим ситуаціям можна вподібнити цю гру?

Вправа «Опустити предмет» (авторський переклад та модифікація вправи [237]).

Інструкція: «6–10 учасникам дають гімнастичний обруч і просять тримати його горизонтально на вказівних пальцях витягнутих рук. Замість обруча можна використати й інші предмети відповідних розмірів і ваги. Завдання учасників: опустити предмет у зазначене ведучим місце. При цьому він повинен постійно лежати на вказівних пальцях всіх учасників; якщо чийсь палець втрачає контакт із предметом або він падає, тоді гра починається спочатку...».

Після гри відбувається обговорення: Що відчули учасники при виконанні завдання? Якщо так, то із чим вони пов'язані, як їх удалося перебороти? Якщо ні, те, що допомогло відразу скоординувати спільні дії?

Вправа «Суд совісті» (авторський переклад та модифікація вправи [261]).

Мета: розвиток емпатії, вміння переживати провину та позбавитися самозвинувачення.

Переживання провини – один з найважчих емоційних станів. Провина допомагає нам ставати більш моральними, чуйними до чужого болю, змушує нас зважувати свої вчинки й замислюватися про поведінку. Але бувають переживання, як і те саме що зневіра, коли почуття провини необумовлене – просто ми звикли бути винуватими. Це неконструктивна провина: нічого виправити не можна, а стан заважає жити, позбавляє радості.

Організація вправи: учасники поділяються на підгрупи по 3 учасника й береться один порожній стілець.

А. Запропонуйте учасникам розділитися на підгрупи по 3 підлітка, сісти поруч і поставити один порожній стілець. Далі кожний обирає собі роль: «Підсудний» – вважає себе винуватим у якомусь конкретному вчинку (поведінці). Наприклад: «Я погано навчаюся», «Я скривдила маму й вона розплакалася». «Адвокат» – знаходить виправдувальні аргументи – чому людина так зробила? «Прокурор» – озвучує «суд совісті» – збільшує обвинувальний монолог.

Б. Всі учасники по черзі виконують запропоновані ролі. Важливо, щоб мова йшла про конкретний випадок, уникайте абстрактних міркувань. «Адвокат» й «Прокурор» можуть задавати додаткові запитання для уточнення.

В. Коли «Обвинувачуваний» вважає можливим, він пересаджується на вільний стілець і виносить сам собі вирок. Якщо вирок виправдувальний, то треба перерахувати конкретні аргументи:

«Я не можу робити по-іншому, тому, що я ...», «Я маю право на свої власні почуття, навіть якщо вони не подобаються моїм близьким».

Якщо вирок обвинувальний, то необхідно вказати спосіб реабілітації – дій, спрямованих на загладження провини. Наприклад, «Я зобов'язуюся подзвонити мамі й попросити в неї вибачення».

Обговорення: Які почуття ви пережили під час вправи? Який ви винесли вердикт і чому? Що вам дається легше – обвинувачувати або виправдовувати себе? Ваш випадок – це конструктивна або неконструктивна провина?

Вправа «Марафон позитиву» (авторський переклад та модифікація вправи [263]).

Мета: емоційна розрядка.

1. Протягом однієї хвилини кожен учасник повинен потиснути руку кожному й сказати трохи теплих слів.

2. Кожен учасник кожному учаснику каже п'ять компліментів.

3. Кожен учасник встає й розповідає один анекдот, за що винагороджується аплодисментами.

Вправа «Малюнок музики» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Інструкція: «Сідайте зручно і слухайте музику. По моєму сигналу починайте малювати ті образи, відчуття, символи, які асоціюються у вас з цією музичною темою. Кожен повинен прагнути виразити себе якомога повніше».

Час звучання музики приблизно 3-5 хвилин, потім ведучий збирає малюнки і влаштовує імпровізовану виставку, під час якої учасники прагнуть дізнатися авторів малюнка. Учасники збираються у великий круг і діляться своїми враженнями, звертаючи увагу на те, наскільки кожному з них вдалося розкрити себе в цьому малюнку музики.

Що допомогло групі дізнатися по виставлених малюнках автора? Кого зовсім не дізналися? Чому? Настільки незвичайний малюнок? Або автор не зміг виразити свої відчуття? Або вас ще погано знають?

Коментар. Для цього етюда ведучому необхідно приготувати листи паперу, олівці (фломастери) для всіх членів групи, магнітофон і записи легкої або класичної музики. Під час проглядання виставки учасники можуть фіксувати свої «відкриття авторів» на окремому листі паперу. Тому малюнки доцільно пронумерувати, але зробити це так, щоб учасники не могли знати, кому який малюнок належить.

Вправа «Планування майбутнього» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: розвиток вміння планувати своє майбутнє, здатності до прогнозування.

Інструкція: «Пропоную вам написати приблизний план свого майбутнього. Для початку вам необхідно виокремити основні сфери, які є в житті кожного: сім'я, професійна чи навчальна сфера, сфера відпочинку. В кожній сфері необхідно намітити головні досягнення, які б ви хотіли, щоб відбулися. Намагайтеся ставити більш-менш реальні цілі та прогнозувати реальні події.

Потім виділіть ближні та дальні цілі, як етапи та шляхи досягнення дальніх цілей. Можна навіть написати приблизний план з датами досягнення цих цілей. Необхідно звернути увагу, чи нема протиріччя між цілями та подіями з різних сфер вашого життя. Може вони допомагають один одному чи ні? Необхідно узгодити їх. Необхідно оцінити власні достоїнства та недоліки, які можуть впливати на досягнення різноманітних цілей; шляхи подолання цих недоліків».

Рефлексія. Ритуал прощання.

ЗАНЯТТЯ 6

Мета: розвиток комунікативних здібностей, усвідомлення звичних способів спілкування та соціальних ролей, аналіз помилок міжособистісної взаємодії; оптимізація міжособистісних стосунків із однолітками, вчителями, членами родини.

Вправа «Втримай рівновагу» (авторський переклад та модифікація вправи [283]).

Мета: розвиток вміння рефлексувати, емоційний розігрів.

Інструкція: «Учасники розбиваються по парах. Стають обличчям один до одного. Необхідно витягнути руки вперед, притулившись долонями один до одного. Потрібно втримати рівновагу та вимусити іншого зрушити з місця».

Після виконання завдання обговорюється питання, кому і як вдалося виконати умови (силою чи раптово прибрати руки тощо). Обговорюється яким чином можна використати отримані знання в житті.

Міні-лекція. «Наші взаємини з іншими – це дзеркало нас самих» (авторський переклад та модифікація вправи [193; 283; 295]).

Із всіх взаємин найтриваліші – це взаємини людини із самою собою. Всі інші взаємини приходять та йдуть. Як же я ставлюся до себе? Чи прокидаюся я вранці з радістю, що я тут? Чи добре мені наодинці із собою? Чи подобаються мені мої думки? Чи сміюся я сам над собою? Чи люблю я своє власне тіло?

Вправа «Довіряюче падіння» (авторський переклад та модифікація вправи [261]).

Мета: навчитися довіряти партнеру, зняття психічних бар'єрів.

Учасники розділяються на пари: один падає, інший ловить. Той, хто падає, повинен розслабитися, заплющити очі, довіритись партнеру. Далі учасники обмінюються ролями. Під час виконання не можна розмовляти, необхідно зосередити увагу на відчуттях у власному тілі.

Після виконання вправи відбувається обговорення в групі.

Вправа «Зламаний телефон» (авторський переклад та модифікація вправи [353]).

Мета: розуміння спотворення інформації та її наслідків.

Учасникам пропонується поділитись на дві групи. Половина виходить з приміщення. Запрошується один учасник з тих, хто вийшов. Йому промовляють невелике повідомлення, яке необхідно буде переказати наступному з тих, хто його не чув. Другий переказує третьому і так далі. Коли зайдуть всі учасники, їм зачитується оригінальний текст повідомлення.

Аналізуються та обговорюються результати вправи, яким чином та на якому етапі передавання інформації спотворюється інформація, на що це може впливати.

Вправа «Вміння просити» (авторський переклад та модифікація вправи [12; 237]).

Мета: розвиток комунікативних здібностей.

Група поділяється на пари. Один учасник бере в руки який-небудь предмет (зошит, олівець). Інший повинен попросити цей предмет. Інструкція тому, хто тримає предмет: «Ти маєш річ, яка тобі дуже потрібна. Вона також потрібна твоєму приятелю, він буде її просити. Намагайся залишити цю річ у себе, а віддаси її тільки тоді, коли тобі, дійсно, захочеться це зробити». Потім учасники обмінюються ролями.

Після виконання вправи відбувається обговорення результатів: Що було легше робити? Що спонукало Вас поступитися?

Вправа «Робот» (авторський переклад та модифікація вправи [237]).

Мета: розвиток уяви, емоційної сфери, навичок довіри.

Учасники поділяються на пари. Одна людина в парі «робот», інша – «оператор». «Робот» може робити тільки те, що говорить йому «оператор», при цьому очі в нього заплющені або зав'язані хустинкою. Пара разом повинна щось зробити, наприклад перенести якийсь предмет в інше місце. Потім вони обмінюються ролями.

«Рольова гра» на тему, яку запропонують самі підлітки зі свого власного досвіду, що стосується особистих, реальних конфліктних ситуацій. Обирається ситуація та бажанчі зіграти ролі. Як приклад, була програна ситуація дитячо-батьківського конфлікту, щодо бажання підлітка зробити пірсинг. Тільки, в даному випадку, сам цей підліток стає в ролі батька, який забороняє це. Інші учасники стають глядачами.

Після реалізації «вистави» відбувається обговорення в групі. Які висновки можна зробити? Яким чином повів себе підліток, зайнявши місце протилежної сторони?

Вправа «Дихання» (авторський переклад та модифікація вправи [69; 244; 259]).

Мета: зняття напруги, розвиток вміння розслаблюючому диханню.

Інструкція: «Сядьте прямо та видихніть все повітря з легень. З видихом розслабтесь. Міцно візьміться обома руками за край сидіння та на вдосі потягніть його вверх, наче піднімаючи стілець. Напружите рук, живіт та інші м'язи тіла, продовжуючи «піднімати» стілець. Зберігаючи напругу в усьому тілі, затримайте дихання. Повільно видихніть через ніс, розслаблюючи тіло та відпускаючи сидіння. Після видиху повністю розслабтесь. Ніде в тілі не повинно лишитись напруги. Виконайте три-п'ять таких циклів. Час вдиху-видиху та затримки дихання визначаєте у відповідності зі станом вашого здоров'я та вашим ритмом дихання. З кожним видихом звільняйтесь від напруги, немов «здувайте» її з себе».

Рефлексія. Ритуал прощання.

ЗАНЯТТЯ 7

Вправа «Розминка зі стільцями» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: емоційний розігрів групи.

По колу розставляються стільці, але на один менше, ніж кількість учасників. Учасники ходять по колу. По хлопку необхідно встигнути сісти на стілець. Хто не встиг, вибуває з гри. Він забирає стілець та далі спостерігає за іншими. Так до того часу, поки не залишиться один переможець.

Вправа «Посилка» (авторський переклад та модифікація вправи [119; 129]).

Учасники сидять в колі, близько один до одного. Руки тримають на колінах сусідів. Один з учасників «відправляє посилку», легенько хлопаючи по нозі одного з сусідів. Сигнал повинен бути переданий

якомога швидше та вернутися по колу до свого автора. Можливі варіанти сигналів.

Вправа «Уважність» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: розвиток уважності.

Інструкція: «Протягом 5 хвилин дивимося один на одного. Повертаємося спиною до партнера та відповідаємо письмово на питання: які очі у вашого партнера (все про зовнішність)? Повертаємося знову до нього та перевіряємо свої відповіді. Поміняємося парами. Дивимося на напарника 1 хвилину. Записуємо відповіді на питання про одяг: «Якого кольору у нього взуття?» Пересідаємо знову та спробуємо розповісти про свого партнера все, що вже знаємо: «у тебе є дочка, ти знаєш французьку мову...». Партнер коректує вашу оповідь. Міняємося місцями».

Після виконання вправи відбувається обговорення.

Вправа «Асоціації» (авторський переклад та модифікація вправи [119; 193]).

Учасники по черзі дають визначення кожному члену групи: «Якби це був квітка (погода, меблі, одяг, машина, посуд, будинок, колір, фігура, комаха й т. ін.), те – хто який?». Після виконання вправи відбувається обговорення вправи.

Вправа «Карусель» (авторський переклад та модифікація вправи [165; 170; 220]).

Учасники встають у коло, поклавши руки на плечі сусідів. Всі маленькими кроками рухаються праворуч, поки хто-небудь не скаже: «Стоп!». Цей гравець вимовляє кілька позитивних фраз про заняття. Він може назвати дії, які йому сподобалися, відзначити позитивні якості всієї групи або окремих учасників, свій власний успіх.

Потім група йде дрібними кроками ліворуч, поки хто-небудь не скаже «Стоп!» і не висловить свої позитивні судження про групу.

Наприкінці виконання вправи відбувається рефлексія.

Вправа «Планування життя» (авторський переклад та модифікація вправи [119; 223; 283]).

Мета: навчитися обирати в житті реальні цілі, не переживати через дрібниці.

Учасникам пропонується написати, чого вони більше всього хочуть в житті (до 10 бажань). На наступному аркуші написати, чого вони хочуть в найближчі три роки. На третьому аркуші написати, що для них найважливіше в тому випадку, якщо їм залишилося жити лише рік. Далі пропонується визначити, що ж, дійсно, є важливим для

кожного. Вправа допомагає обирати, безумовно важливі цілі та «відсіювати» непотрібне та не важливе.

Вправа «Начальник-співробітник-підлеглий» (авторський переклад та модифікація вправи [39]).

Мета: програвання різних соціальних ролей.

Учасники працюють парами. Завдання: звернутися до напарника з проханням, демонструючи різноманітні стилі поведінки, дуже впевнено, ставлячи себе вище за інших; поступаючись співбесіднику, немовби підкорюючись; із почуттям власної гідності, але без виклику. Кожен учасник повинен спробувати себе в усіх варіантах поведінки.

Вправа «Видихання стресу» (авторський переклад та модифікація вправи [84]).

Мета: звільнення від негативної енергії, розслаблення.

Інструкція: «Сядьте зручно та заплющіть очі. Зробіть кілька глибоких вдихів. Викличте у пам'яті ситуацію, в якій вам не сподобалась ваша поведінка, та з якою ви не дуже добре справились. Дозвольте своєму тілу нагадати вам про ваші відчуття та реакції. Постарайтесь згадати ситуацію з певною долею відстороненості, щоб зуміти відмітити свої реакції. Занотуйте все, що зможете. Нарешті, подякуйте собі за демонстрацію вам стресової ситуації. Знову сконцентруйтеся на своєму диханні. Покладіть руку на область сонячного сплетіння (трохи вище пупка). Дихайте повільно та глибоко. Вдихайте кохання. Видихайте стресову ситуацію. Продовжуйте дихальну вправу. Доки не відчуєте, що ваше тіло очистилось від стресової ситуації».

Рефлексія. Ритуал прощання.

Домашнє завдання: під час розмови поспостерігайте, який стиль поведінки притаманний вашому співбесіднику, занотуйте свої враження.

ЗАНЯТТЯ 8

Мета: навчитися краще розуміти людей, уловлювати приховані переживання співрозмовника, зменшувати число конфліктів із соціальним оточенням; розширювати горизонти особистісного зростання.

Вправа-гра «Емоції» (авторський переклад та модифікація вправи [171]).

Мета: розвиток емпатії, розуміння інших людей.

Необхідні матеріали: набори ігрових карток з картинками, на яких зображені прояви емоцій у міміці та ігрові столи, за якими розташовуються гравці.

Основна ідея ігрового сюжету полягає в тому, щоб визначити й назвати а) емоцію, яку будуть переживати учасники у певній (даній) ситуації; б) партнера по грі, що переживає таку ж чи іншу емоцію, що й сам гравець у певній (даній) ситуації. Залежно від точності сприйняття (розпізнавання) гравець отримує або втрачає бали. За підсумками гри називається «найемпатичніший» гравець (дається поняття «емпатії» для розуміння учасниками).

У ході гри учасникам роздаються набори карток. Граючі учасники отримують роз'яснення щодо того, яка емоція графічно зображена на кожній картці.

Потім проводиться пробний тур. Ведучий оголошує ситуацію, в яку умовно потрапляє кожен із учасників, наприклад: «За екзаменаційну роботу ви отримуєте оцінку «5» із двома плюсами». Учасникам необхідно викласти на ігровий стіл зворотнім боком картку із зображенням того емоційного стану, що виникне в учасника в даній ситуації. Після цього гравці тягнуть жереб: «узгодження» або «неузгодженість». Одночасно гравці повинні назвати ім'я одного з учасників. Якщо їм випав жереб «узгодження», вони повинні назвати ім'я людини, що виклала однакову з ним картку. У випадку жереба «неузгодженість» потрібно назвати ім'я людини, що поклала іншу картку. При цьому жереб залишається в тасмиці до розкриття всіх карток. Потім картки відкриваються.

У випадку, коли гравець, вірно, назвав ім'я партнера, він одержує 1 бал, а якщо помилився – мінус один бал. Далі зачитується нова ситуація й т. ін. У процесі проведення гри учасникам варто дотримуватися наступних правил: забороняється навмисно розкривати свої карти й демонструвати свій вибір до сигналу ведучого.

Якщо гравець заявляє, що всі його партнери зробили такий же хід, як і він, або ніхто не зробив подібного ходу, і це підтверджується при розкритті карт, він одержує плюс п'ять балів, а якщо не підтверджується, то він одержує мінус п'ять балів.

Кожна нова фаза гри починається після попередньої. Послідовність ігрових фаз така: називання ситуації ведучим; викладання ігрових карток; роздача жереба; вибір учасника за завданням; розкриття карток; оцінка результатів.

Наприкінці виконання вправи відбувається рефлексія.

Вправа «Спілкування» (авторський переклад та модифікація вправи [237; 259]).

Мета: розвиток комунікативних навичок.

Інструкція: «Оберіть собі партнера. Разом виконуйте одну з описаних нижче комунікативних вправ. Приблизно через п'ять хвилин перейдіть до іншого партнера й виконайте другу вправу. Те ж саме повторіть й для двох останніх вправ». Наприкінці виконання вправи відбувається рефлексія.

Вправа «Спина до спина» (авторський переклад та модифікація вправи [223]).

Інструкція: «Сядьте на підлогу спина до спина. Постарайтеся вести розмову. Через кілька хвилин поверніться й поділіться своїми відчуттями».

Вправа «Тільки очі» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Інструкція: «Подивіться один одному в очі. Установіть зоровий контакт без використання слів. Через кілька хвилин вербально поділіться своїми відчуттями».

Вправа «Дослідження обличчя» (авторський переклад та модифікація вправи [223]).

Сядьте віч-на-віч і досліджуйте обличчя вашого партнера за допомогою рук. Потім дайте партнерові досліджувати ваше обличчя. Поділіться своїми відчуттями й переживаннями.

Медитація «Золотий мандрівник» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Інструкція: «Сядьте зручно у кріслі. Заплющіть очі та глибоко дихайте. Уявіть, що золоте світло поступово заповнює ваше серце, руки і ноги. Тіло починає світитися. Ви глибоко дихаєте. Від вас випромінюється золоте світло. Ви стаєте все світлішим. Уявіть, що у вашому серці золота куля світла. Це золотий мандрівник. Подивіться, куди він вас поведе й послухайте, що він вам говорить. Після цього розплющіть очі. Тепер золотий мандрівник завжди з вами. Він може їхати з вами в автобусі або машині, йти до школи... Ви можете думати про нього як про енергію, світ, силу або світло, що несе любов».

Наприкінці виконання вправи відбувається рефлексія.

Рефлексія. Ритуал прощання.

ЗАНЯТТЯ 9

Вправа «Побудуйтеся за зростом!» (авторський переклад та модифікація вправи [261]).

Учасники стають щільним колом і закривають очі. Їхнє завдання полягає в тому, щоб побудуватися в ряд по зросту із закритими очима. Коли всі учасники знайдуть своє місце в ладі, треба дати команду

відкрити очі й подивитися, що ж вийшло. Після вправи можна обговорити, чи складно було виконати це завдання (як себе почували учасники).

Можна дати завдання побудуватися за кольором очей (від найясніших до найтемніших, зрозуміло, не запліщуючи очі), за кольором волосся, за теплом рук і т. ін. Обговорення: Чи вдалося групі це зробити? Що допомагало? Підтримувало? Які емоції відчули під час вправи?

Вправа «Сидячий і вартовий» (авторський переклад та модифікація вправи [223]).

Інструкція: «Один з партнерів сидить, інший стоїть. Постарайтеся в цьому положенні вести розмову. Через кілька хвилин поміняйтеся позиціями, щоб кожний з вас зазнав відчуття «зверху» і «знизу». Ще через кілька хвилин поділіться своїми почуттями». Наприкінці виконання вправи відбувається рефлексія.

Вправа «Дзеркало» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: розвиток невербального спілкування.

Група учасників розбивається на пари, де ведучий – «дзеркало». Ведучий починає повільно виконувати певні рухи, «дзеркало» намагається їх скопіювати. Потім учасники обмінюються ролями.

Після виконання вправи відбувається групова дискусія: «Якими засобами ми спілкуємося?».

Робиться висновок про те, що спілкування може бути різним, навіть без слів, а також висновок про необхідність бути уважним до невербальних елементів спілкування.

Потім ведучий розповідає про культурні відмінності в застосуванні жестів і поз. Відбувається рефлексія.

Вправа «Сірники» (авторський переклад та модифікація вправи [237]).

Мета: визначити довіру та чесність кожного підлітка, розкрити довірчі відносини в учасників.

Матеріал: блюдце та коробка сірників. Проводити краще у вечірній час. Вмикається світло, учасники сідають в коло. В центр кола ставиться блюдце. Хто-небудь запалює сірника та передає сусіду, той – своєму сусіду і так далі, доки сірник не згасне. У кого сірник згас, тому будь-хто з групи може поставити довільне запитання. Відповідь обов'язкова окрім компрометуючих чи «незручних» запитань. Після проведення вправи відбувається обговорення.

Вправа «Хто я?» ((авторський переклад та модифікація вправи [261; 283])).

Мета: сприяння самоаналізу підлітків, розвитку саморозкриття, самопізнання, вміння аналізувати та визначати психологічні характеристики – власні та оточуючих.

Інструкція. Пропонується поділити аркуш паперу на три частини. В першій графі дати відповідь на запитання: «Хто я?». Для цього необхідно швидко написати 10 слів-епітетів, їх необхідно написати в тому порядку, в якому вони приходять на думку. В другій графі написати, яким чином на це запитання відповіли б ваші родичі, знайомі, друзі. В третій графі на це саме запитання відповідь надає хтось із групи. Для цього всі кладуть свої аркуші на стіл, вони перемішуються, кожен обирає наосліп будь-який аркуш та заповнює третю графу про ту людину.

По завершенні виконання вправи відбувається обговорення. Про що свідчать ти чи інші визначення? Чи повторюється якась властивість в різних графах? Наскільки добре Ви себе знаєте? З чого складаються уявлення інших про людину?

Рефлексія заняття.

ЗАНЯТТЯ 10

Вправа «Долоньки» (авторський переклад та модифікація вправи [261; 283])).

Мета: розвивати сенситивність, використовувати тактильні відчуття для характеристики тої чи іншої людини.

Учасникам пропонується по черзі заплющити очі, руки покласти на коліна, долонями догори. Інші учасники тихенько підходять до нього та торкаються долонями до долонь цього учасника. Його завдання полягає в тому, аби запам'ятати у кого які були долоні за відчуттям. Після виконання вправи відбувається обговорення, хто що відчував, що сподобалося, а що ні.

Вправа «Король та королева» (авторський переклад та модифікація вправи [237])).

Мета: виявити «захисти» особистості.

Учасники обирають з групи двох, які будуть грати роль короля та королеви. Вони сідають на імпровізований трон, бажано трохи на підвищенні. Завдання інших учасників – підійти та привітати окремо короля та королеву. Форма Привітання може бути будь-якою. Король та королева також вітають учасників. Кожен з учасників має пережити певні приниження – уклін «монархам» і т. ін. Кожен по-своєму повинен

буде «захищатися» від цієї травмуючої ситуації. По завершенню, аналізується, хто та як уникав цієї ситуації підкорення.

Вправа «Дискусія» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: формування навичок спілкування, вдосконалення взаєморозуміння партнерів у спілкуванні на невербальному рівні.

Група поділяється на «тройки». В кожній групі один з учасників грає роль «глухого та німого» (він нічого не чує та не може говорити, але може бачити, чути, показувати мімікою); другий учасник грає роль «глухого та паралітика» (він може говорити та бачити); третій учасник «сліпий та німий» (він може тільки чути та показувати). Всій групі пропонується завдання, наприклад, домовитися про місце, час та мету зустрічі. На виконання вправи дається 15 хвилин.

Вправа «Контраргументи 2» (авторський переклад та модифікація вправи [220]).

Мета: створення умов для саморозкриття, вміння висловлювати контраргументи та проводити полеміку.

Кожен учасник з групи повинен розповісти іншим учасникам про свої слабкі сторони про те, що він не сприймає в собі, що йому в собі не подобається. Наприклад: риси характеру, звички. Всі учасники його слухають та по закінченню виступу обговорюють висловлювання, намагаються привести контраргументи, тобто те, що можна протиставити зазначеним недолікам чи навіть доводячи, що інколи слабкість в одному випадку може бути силою в іншому випадку.

Вправа «Складні ситуації» (авторський переклад та модифікація вправи [237]).

Мета: навчання ефективному вирішенню складних життєвих ситуацій.

За бажанням учасників обираються різноманітні ситуації. Наприклад, «важка розмова». Пропонується розіграти в групі розмову, яка для когось із учасників є важкою через взаємини з кимось або через тему розмови. Учасники в групі шукають спосіб вирішення даної ситуації.

Наступного разу пропонується розіграти інші сцени: «прохання», «вимога», «образ», «невдоволення» та інші, запропоновані самими підлітками.

Вправа «Хвастунці» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Інструкція: Давайте поговоримо про Ваші успіхи. Пригадайте яке-небудь Ваше досягнення за останній час. На це Вам дається кілька

хвилин. Тепер розкажіть про це якомога більшої кількості людей. Людина, якій Ви це розкажете, відповідає: «Я радий за тебе!». Після виконання вправи, можна поставити питання: «Чи легко було розповідати про свої досягнення? Чи легко було радіти разом з іншими? Чи дізналися щось нове про когось?».

Вправа «Сито» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: розвиток вміння виділяти головне з великої кількості інформації та концентруватися на партнері.

Можуть бути два варіанта вправи. В одному випадку, на середину кімнати запрошується бажаний, який сідає спиною до групи. За сигналом керівника інші учасники починають співати, говорити, сміятися. Через кілька хвилин учасник, який сидів спиною до групи, повертається. Він повинен переказати чийсь розмову з усіх учасників, яку він запам'ятав та прослідкував в загальному галасі, використовуючи власне «сито».

Іншим варіантом цієї вправи може бути наступне: запрошуються троє бажаних. Один сідає обличчям до групи. Двоє інших сідають спиною до нього. Кожний з цих двох за сигналом керівника починає свій монолог. При цьому, першому учаснику дається завдання через дві хвилини переказати якомога більше подробиць із розповіді кожного з тих, хто говорив.

Після завершення вправи відбувається рефлексія, обговорення вправи.

Домашнє завдання. Вправа «споглядач» (авторський переклад та модифікація вправи [358]).

Мета: навчитись сприймати події більш спокійно, стримано.

Інструкція: «Поспостерігайте за собою. Перед тим, як реагувати на якісь слова чи вчинки близьких або знайомих, спробуйте реагувати як мудрець, тобто спочатку спитайте себе: «Яким чином вчинила би на моєму місці мудра людина? Щоб вона сказала чи зробила?» Приймайте рішення або дійте лише через кілька хвилин спокійного споглядання.

ЗАНЯТТЯ 11

Вправа «Пошук засобу передавання інформації» (авторський переклад та модифікація вправи [237; 358]).

Мета: тренування невербальних засобів спілкування.

Всі сідають в коло. Кому-небудь на спину закріплюється карточка з написом (яке-небудь поняття, стан чи предмет). Цей учасник буде підходити, до кого схоче. Ті, до кого він підійшов, повинні

невербально показувати йому, що написано в нього на картці. Це відбувається до того часу, поки учасник точно не назве те слово, яке написано в нього на картці. Потім картку отримує інший учасник і так далі.

По завершенню виконання вправи, відбувається рефлексія причин невербальних інтерпретацій, точність їхнього знаходження та ін.

Вправа «Мої проблеми в спілкуванні» (авторський переклад та модифікація вправи [279; 309]).

Всі пишуть на окремих аркушах в лаконічній формі відповідь на запитання: «В чому полягає твоя головна проблема в спілкуванні?». Аркуші не підписуються, складаються всі разом. Потім ведучий довільно бере аркуш, зачитує його вголос, а вся група разом намагається знайти вірне розв'язання для даної проблеми. Так продовжується до того часу, поки не зачитають всі аркуші. По закінченню відбувається обговорення в групі.

Вправа – мозковий штурм «Подолання стресу» (авторський переклад та модифікація вправи [193]).

Мета: пошук способів керування своїми емоціями.

Учасники поділяються на дві групи. Їм дається завдання: скласти список способів боротьби з негативними емоціями. Потім ці списки обговорюються всіма разом та корегуються керівником.

Вправа «Лагідне слово» (авторський переклад та модифікація вправи [279]).

Мета: сприяння саморозкриттю, самоаналізу підлітків, вміння аналізувати та визначати свої та чужі психологічні характеристики.

Інструкція: «Пригадайте та запишіть, якими лагідними словами ви називаєте своїх, рідних, близьких, знайомих? Коли ви робите це найчастіше? Коли маєте якесь прохання до цієї людини або маєте гарний настрій? Як часто ви це робите? Що заважає вам висловлювати теплі почуття до людей? Які відчуття у вас при цьому? Як ці люди реагують на ваші лагідні слова?».

Після закінчення вправи відбувається аналіз та обговорення результатів вправи.

Вправа «Не хочу, не буду» » (авторський переклад та модифікація вправи [279]).

Мета: навчитися відстоювати власні інтереси, розвиток впевненої поведінки.

Інструкція: «Необхідно поділитися на пари. Один із підлітків має грати роль дорослого (батька або матері), а інший – дитини. Дорослий вимагає щось зробити, а підліток дуже не хоче цього робити. Необхідно

розіграти два варіанти розмови. В першому випадку, дитина повинна по-справжньому розізлити батьків. В другому, необхідно знайти такі слова, щоб батьки з цим погодилися».

По завершенню виконання вправи, відбувається обговорення.

Дихальна вправа «Відпочинок» (авторський переклад та модифікація вправи [273]).

Мета: дихання з розслаблюючим ефектом.

Інструкція: «Учасники встають в коло на деякій відстані один від одного. Всі стоять рівно, ноги на ширині плечей. Вдих. Видих – нахиляєтесь вперед, розслабляючи шию та плечі таким чином, щоб руки та голова вільно звисали до підлоги. Дихати потрібно глибоко, слідкувати за своїм диханням. Знаходитися в такому положенні 1-2 хвилини. Потім повільно випрямитися».

Модифікація вправи: вдихання – руки вгору, видихання – нахилання до підлоги, руки донизу.

Рефлексія заняття.

ЗАНЯТТЯ 12

Вправа «Побажання» (авторський переклад та модифікація вправи [265]).

Мета: підтримання та підкріплення позитивних емоцій.

Учасники стають в коло. Один учасник бере м'яч та кидає його іншому учаснику зі словами: «Я бажаю тобі ...». Той учасник кидає іншому і так до тих пір, доки м'яч не побуває у кожного учасника в руках.

Вправа «Античас» (авторський переклад та модифікація вправи [265]).

Мета: навчання способам запобігання конфліктних ситуацій.

Учасникам пропонується згадати неприємну ситуацію та розповісти про неї. Потім потрібно докладно обговорити цю ситуацію, відновлюючи хід подій від кінця до початку, й знайти відповіді на запитання: де перебуває вузол конфлікту? Як можна було його уникнути? Далі ситуація розігрується за іншим сценарієм із виправленнями.

По завершенню відбувається обговорення в групі. Необхідно запитати в підлітків: Що якби вони заздалегідь планували свою поведінку, чи змінилось би що-небудь у їхньому житті? Запобігання конфліктів – це не прояв слабкості, а вчинок розумної, зрілої людини.

Вправа «Три способи сказати «Ні»» (авторський переклад та модифікація вправи [237]).

Мета: навчання моделям асертивної відмови.

На початку вправи відбувається пояснення керівника щодо асертивної поведінки. Можна надати певні формули цивілізованої відмови: 1. Відмова-побоювання. Наприклад: «Боюся, що зараз це неможливо»; 2. Відмова-жаль. Наприклад: «Мені дуже шкода, але я не зможу цього зробити»; 3. Відмова-вимушеність. Наприклад: «На жаль, я вимушений(на) відмовитися від цієї пропозиції»; «Доведеться мені все ж відповісти відмовою».

Ось було б добре, якби всі люди розмовляли саме так. Але важко уявити собі підлітків, які говорять такими фразами між собою. Ми не завжди можемо або хочемо зробити так, як нам пропонує інша людина, бо дії іншої людини дратують нас. Тоді ми говоримо про свою точку зору, але виникає сварка, або нам доводиться робити те, чого нам дуже не хочеться. Значить, в таких випадках треба поступати асертивно.

Асертивність цивілізованої відмови полягає у виборі відповідної для ситуації форми вислову. Ця форма може бути короткою категоричною – «ні» без аргументів; «ні» в одній з форм цивілізованої відмови з аргументами (співбесіднику повідомляються причини, через які йому відмовляють); «ні» в одній з форм цивілізованої відмови з аргументами і пропозицією чогось іншого.

Потім учасникам групи пропонується поділитися на пари. «Щоб навчитися вибирати потрібну форму, давайте виконаємо вправу. Розділіться на пари та потренуйтеся говорити «Ні» різними способами.

По закінченню виконання вправи відбувається обговорення. «Поділіться враженнями від виконання вправи. Яку форму відмови вам було сприйняти легше за все? Яка форма більше всього дратувала? В якій формі вам було легше всього відмовляти?»

Вправа «Валіза на майбутнє» (авторський переклад та модифікація вправи [259]).

Мета: закріплення отриманих навичок, усвідомлення їхньої цінності.

Всім учасникам по черзі інші допомагають «збирати валізу на майбутнє». Туди збирають все те, що на думку групи допоможе людині в особистісному зростанні та в житті загалом. Це повинні бути всі позитивні характеристики, які інші члени групи найбільше цінують в ньому. При цьому, обов'язково вказується й те, що заважає людині, її негативні характеристики, над чим їй необхідно активно працювати. Все це записується для кожного учасника на аркуші паперу. Він розділяється навпіл. На одній половині ставиться знак «+», на іншій знак «-». Для гарної валізи необхідно не менше 5-7 характеристик з обох

сторін. Цей список залишається кожному члену групи на згадку та на майбутнє.

Вправа «Побажання на майбутнє» (авторський переклад та модифікація вправи [259]).

Мета: встановлення зворотного зв'язку та аналіз досвіду, отриманого в групі.

Всі сидять в колі. Кожен по колу висловлює свої побажання спочатку одному, потім іншому й так далі всім учасникам групи. Завершуючим етапом циклу вправ, буде спільне обговорення учасниками досягнень та вражень від виконаної роботи, розгляд побажань.

Існує багато технік та вправ, навчитись використовувати які та підібрати для кожного випадку допоможе кваліфікований психолог.

В кінці занять підліткам можна надати наступні рекомендації на майбутнє:

1. Відмовтеся від стереотипів. Стереотип може захистити лише в звичайній, стандартній ситуації. Будь-яка несподіванка легко руйнує спокій. Тому необхідно бути готовим до несподіванок та реагування нестандартними методами.

2. Розвивайте готовність до несподіванок. Необхідно розвивати готовність приймати виклики долі. Кращий захист – це відстоювання власних інтересів; це мета, до якої необхідно прямувати.

3. Необхідно розвивати в собі позитивне мислення, адже думки матеріальні. Підсвідома спрямованість на невдачу програмує негативний майбутній результат, немов притягує погані події. Позитивне мислення допомагає людині знайти нові індивідуальні рішення, змінити своє відношення до життя та засвоїти нові адаптивні моделі поведінки. Ніколи не потрібно забувати, що оточуюча дійсність, насправді, не погана і не добра – вона нейтральна. Після важкої бесіди, конфлікту та ін. у кожного може погіршитись настрій. Це результат негативного мислення.

4. На тиск та агресію існує три найбільш ефективних реакції – не відповідати взагалі; відповідати з пом'якшувальною силою; відповідати зовні жорстко, а внутрішньо спокійно. Відповідаючи на негатив чи агресію, необхідно бути досить терплячим. Потрібно вміти розслабитися, правильно дихати.

Особистість повинна сама взяти на себе відповідальність за свій вибір, за своє життя та реалізовувати його кожен раз, актуалізуючи щохвилини всі можливості. Психологічних шляхів підвищення своєї самоцінності багато, але всі вони пов'язані з роботою людини над

собою, особистісним самопізнанням та розвитком. Реалізація можливостей індивідуальної та соціальної суб'єктності є однією з важливих складових психологічного здоров'я особистості.

3.3. Підсумковий аналіз та узагальнення одержаних результатів

Формування вибірки проводилось із врахуванням критерію репрезентативності, випадкової стратегії, еквівалентності тощо. Наявність даної вибірки відповідала меті та завданням дослідження, а її гетерогенність мала підвищити валідність отриманих результатів.

На етапі формувального експерименту із загальної вибірки було сформовано дві групи: експериментальну та контрольну. Критеріями для відбору був попарний розподіл груп при однаковій кількості досліджуваних. Принцип розподілу в групи за показниками адаптивності психологічного самозахисту (експериментальна група – із неадаптивним психологічним самозахистом, контрольна – з адаптивним). В кожній групі налічувалось по 60 підлітків, серед яких по 24 хлопця (40%) та по 36 дівчат (60%). На формувальному етапі для проведення розвивального впливу експериментальну вибірку було поділено на 4 підгрупи по 15 осіб в кожній у відповідності до принципу формування малої групи.

Головна увага в малих групах має бути зосереджена на індивідуальному розвитку кожної особистості, при цьому сама група поводить як система. В малій групі зазвичай можуть займатися від трьох до 20 осіб, хоча відносно оптимальної кількості учасників групи немає єдності думок науковців. Зазвичай структура та склад групи визначаються цілями та завданнями діяльності, заради якої вона створена.

3 метою перевірки ефективності проведеної корекційної програми, спрямованої на формування адаптивного психологічного самозахисту у дітей підліткового віку, було проведено повторне дослідження за допомогою методик, які було використано до проведення програми. Відбулася повторна діагностика як в експериментальній, так і в контрольній групах.

Для перевірки достовірності відмінностей між даними щодо змін в кожній групі поточний рівень показника порівнювався з попереднім за допомогою Т-критерію Ст'юдента [260].

Встановлено, що в експериментальній групі після завершення корекційного впливу достовірно змінилась частота використання неадаптивних захисних механізмів та загальний рівень вираженості всіх показників на рівні $t=8,0$; $p<0,01$ (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Показники захисних механізмів в експериментальній групі до та після формувального впливу (у %)

Механізм захисту	Егр Ізріз			Егр Ізрзіз		
	Ступінь вираженості					
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Заперечення	78,3	21,7	0	45	45	10
Придушення	20	35	45	10	45	45
Регресія	76,6	13,4	10	50	35	15
Компенсація	55	45	0	45	30	25
Проекція	20	70	10	10	50	40
Заміщення	35	55	10	15	50	35
Інтелектуалізація	10	55	35	5	40	55
Реактивні утворення	55	35	10	30	30	40

Констатовано, що зменшилась кількість неадаптивного використання захисних механізмів, які мали високий ступінь вираженості. Аналіз динаміки показників засвідчив, що зменшилися показники «заперечення» – на 33,3%, «регресія» – на 26,6%, «заміщення» – на 20%, «реактивні утворення» – на 25%., що розглядається нами як тенденція до наближення до адаптивних стратегій та до нормативних значень. Значуща відмінність між констатувальним етапом та формувальним свідчить про позитивний вплив корекційної програми.

Наступним етапом нашого дослідження було повторне тестування за методикою «Копінг-тест Лазаруса» [175]. Результати порівняльного аналізу представлені на рис. 3.1.

В цілому, в експериментальній групі спостерігається значуща відмінність ($t=4,00$, $p<0,01$) між констатувальним та формувальним етапом, тоді як в контрольній групі не спостерігалось статистично значущих відмінностей у порівнянні із початковим зрізом ($t=1,36$, $p<0,01$).

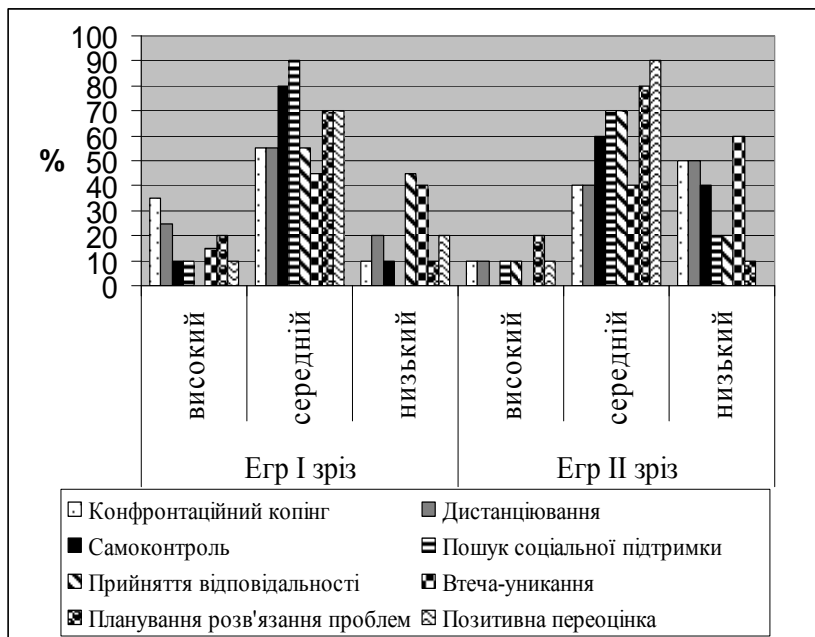


Рис. 3.1. Результати дослідження копінг-стратегій в експериментальній групі на констатувальному та формувальному етапах (у %)

Констатовано, що в експериментальній групі загалом знизилися показники «конфронтаційного копінгу» – на 25%, «дистанціювання» – на 15%, «втеча-уникання» – на 15% та збільшилась кількість використання продуктивних копінг-стратегій. Доведено, що в експериментальній групі збільшилась частота використання копінг-стратегій «пошук соціальної підтримки» ($t=2,68$, $p < 0,01$), «планування розв'язання проблем» ($t=1,26$, $p < 0,01$), «прийняття відповідальності» ($t=1,46$, $p < 0,01$), проте, в контрольній групі ці показники залишилися майже без змін. Це є свідченням позитивного впливу розвивальної програми, адже досліджувані стали частіше використовувати продуктивні копінг-стратегії, направлені на усвідомлене розв'язання проблем та ін. Підвищення питомої ваги активних продуктивних стратегій поведінки свідчить про позитивні зміни у досліджуваних.

Результати повторного дослідження міжособистісних відносин за методикою Т. Лірі [289; 290] показали, що в контрольній групі показники адаптивності залишилися на попередньому рівні ($t=1,26$,

$p < 0,01$). Навпаки, в експериментальній групі, значно знизився рівень показників неадаптивності. Знизились показники «авторитарності» – на 10%, «егоїстичності» – на 15%, «залежності» – на 12%, що свідчить про позитивні зміни в експериментальній групі.

Загальновідомо, що в підлітковому віці спілкування набуває нової якості як за змістом, так і за формою вираження. Воно є провідною діяльністю в цьому віці. Тому покращення цих показників вважається важливим критерієм задля гармонійного розвитку підлітків у подальшому. Після отримання нових навичок у міжособистісній взаємодії, програвання різноманітних фруструючих ситуацій підлітки стали більш адаптивними у взаєминах із соціумом.

Наступним етапом було діагностування комунікативних та організаторських здібностей в обох групах. Результати порівняльного аналізу показників на обох етапах представлені на рис.3.2 – 3.3.

Встановлено, що рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей в контрольній групі майже не змінився ($t=1,04$; $p < 0,05$), тоді як в експериментальній групі ці показники покращилися.

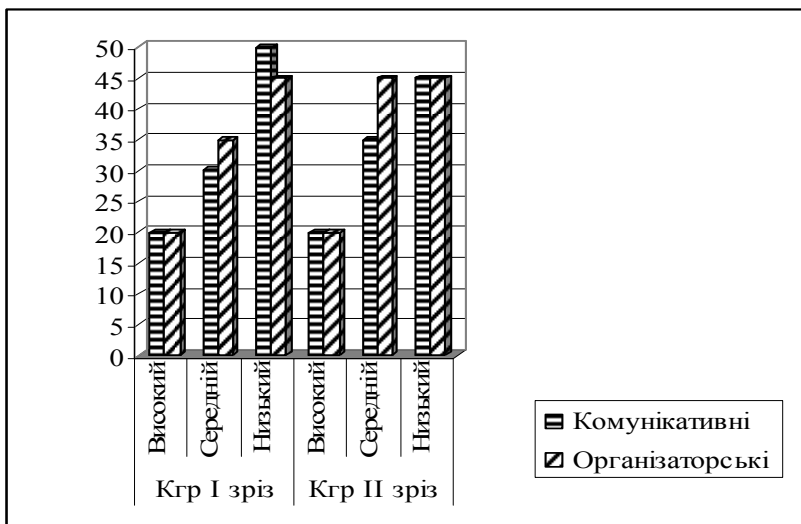


Рис. 3.2. Діаграма результатів дослідження за методикою КОС контрольної групи на констатувальному та формувальному етапах

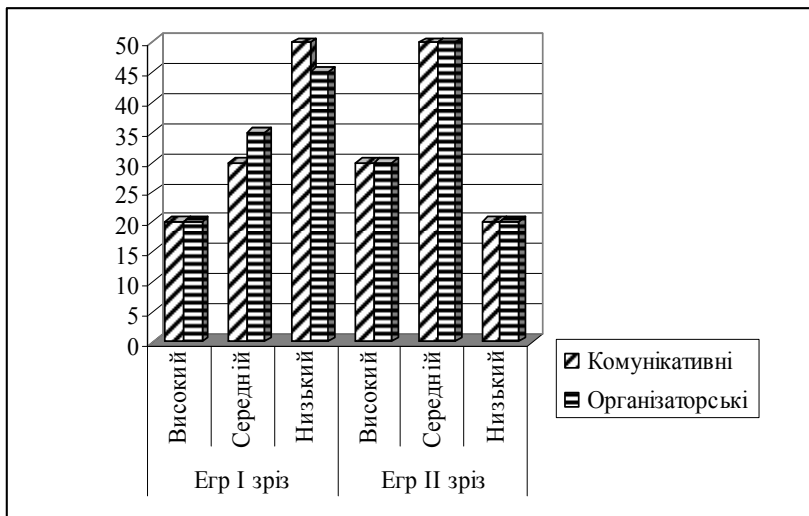


Рис. 3.3. Діаграма результатів дослідження за методикою КОС експериментальної групи на констатувальному та формувальному етапах

Якщо звернути увагу на динаміку досліджуваних параметрів в експериментальній групі (див. рис. 3.3), можна побачити, що після проведення корекційної програми на 20% збільшився як показник комунікативних здібностей, так і організаційних. Підвищення даних показників є статистично значущим ($t=7,43$; $p < 0,01$), що свідчить про позитивний вплив корекційних заходів.

Наступним кроком було повторне дослідження вираженості акцентуацій характеру в контрольній та експериментальній групах за методикою «Модифікованого опитувальника для ідентифікації типів акцентуацій характеру у підлітків» [179; 184; 192]. Порівняльний аналіз досліджень акцентуацій в контрольній групі показав, що за даними цього дослідження не було виявлено значущих змін ($t=1,37$; $p < 0,05$) в порівнянні з констатувальним етапом.

В експериментальній групі на 25% знизилась кількість вираженості акцентуацій збудливого, антеро-невротичного, гіпертимно-демонстративного типів, а зміни даних показників є статистично значущими ($t=0,21$; $p < 0,01$). Слід звернути увагу на зменшення відхилень та екстремальних показників за всіма досліджуваними параметрами, що також підтверджує позитивний вплив корекційних заходів та впливає на збільшення кількості досліджуваних з адаптивним психологічним самозахистом.

Встановлено, що після проведення корекційної програми кількість досліджуваних в експериментальній групі з адаптивним самозахистом збільшилась з 20% до 45%, що є статистично значущим на рівні ($t=3,50$; $p < 0,01$). У них спостерігається зниження агресивності, підозріливості, покращення комунікативних здібностей тощо. У них збільшилась частота використання адаптивних копінг-стратегій, знизився рівень напруженості механізмів захисту.

Отримані дані формувального етапу дослідження показали позитивні зрушення у виборі захисних стратегій поведінки та в усіх досліджуваних параметрах. Результати дослідження підтверджують, що психологічний самозахист особистості являє собою складно організований процес, що включає дію психологічних захистів, копінг-стратегій, стилів поведінки та життєвих сценаріїв особистості, котрі підтримують її на різних рівнях психічного буття людини (усвідомлюваному, неусвідомлюваному тощо).

Технологія психологічного самозахисту особистості базується на відновленні динамічної рівноваги з середовищем, що виявляється можливим завдяки використанню специфічних адаптивних механізмів, стратегій та методів (метод встановлення причино-наслідкових зв'язків, метод самопрограмування, метод навчання).

Результати емпіричного дослідження показали, що психологічний самозахист асоціюється в першу чергу з середовищними параметрами, включеними в процес підтримки рівноваги між суб'єктом та середовищем на основі функцій контролю. Уточнено поняття «психологічний самозахист» по відношенню до підлітків, що включає наступні здібності: гнучко реагувати на зміни в навколишньому середовищі, проявляти творчу активність, адекватно сприймати індивідуальні особливості, мати здібності саморегуляції діяльності та емоційних станів, вміння конструктивно вирішувати зовнішні та внутрішні конфлікти. Отже, психологічний *самозахист* необхідний для успішної адаптації, як активної взаємодії людини з соціальним середовищем з ціллю досягнення його оптимальних рівнів за принципом гомеостазу.

ВИСНОВКИ

Здійснений теоретичний аналіз порушеної у даному дослідженні проблеми та результати експериментального дослідження підтвердили висунуті припущення та дали змогу сформулювати наступні висновки:

1. Узагальнення наявних у сучасній психології основних підходів до дослідження особливостей функціонування психологічних механізмів самозахисту особистості, зокрема підлітка, дозволило встановити перелік механізмів самозахисту, основними з яких є: заперечення, придушення, регресія, компенсація, проєкція, заміщення, інтелектуалізація, реактивні утворення. Встановлено водночас, що найбільш вираженими у підлітків є механізм захисту заперечення та регресія, меншу кількість випадків складають механізми «компенсація», та «реактивні утворення» і невеликий відсоток – механізми інтелектуалізації, придушення та проєкції. Встановлено також, що психологічний самозахист являє собою стан контрольованості ендогенних та екзогенних чинників, які дозволяють особистості підтримувати динамічну рівновагу на соматичному, енергетичному та інформаційному рівнях.

2. Розроблено теоретичну модель взаємозв'язків вказаних вище механізмів психологічного самозахисту із певними психологічними утвореннями особистості, що включають до себе показники комунікативних здібностей, типи взаємин із референтного й аутгрупами, акцентуації характеру і зумовленими зазначеними механізмами панівні копінг-стратегії особистості.

3. Здійснена на попередньому етапі дослідження емпірична верифікація зроблена на вибірці підлітків обох статей (197 осіб) дозволила встановити загальну характеристику утворень, що складають зміст особистісних і поведінкових паттернів психологічного самозахисту особистості підлітка, а саме: вміння самостійно передбачати можливість трансформації власної поведінки у непередбачуваних ситуаціях, планувати й усвідомлювати наслідки власних дій (чи бездіяльності), адекватно сприймати власні можливості й особистісні властивості, вміння конструктивно долати внутрішні та зовнішні труднощі.

В ході констатувального етапу дослідження було встановлено значущі відмінності ($p < 0,01$) між вибірками хлопців та дівчат. Для перших домінантами постають механізми «компенсація» та «заперечення», для других – «реактивні утворення» та «заперечення». Встановлено, зокрема, прямий зв'язок між показниками механізмів «заперечення», «регресія», «придушення» та «інтелектуалізація» і зворотній зв'язок між механізмами «придушення» та «реактивні утворення».

4. У підсумку реалізації констатувального етапу дослідження було встановлено два типи психологічного самозахисту підлітка – адаптивний й неадаптивний, пасивний. Адаптивний активний психологічний самозахист розуміється як здатність особистості усвідомлювано керувати власним розвитком, гнучкістю, відкритістю, готовністю до змін. Вказаний тип слугує успішній адаптації особистості із соціальним середовищем, розвитку особистості у фізичному, психологічному й соціальному середовищі.

В свою чергу, неадаптивному пасивному типу психологічного самозахисту властива недостатня самосвідомість, панівний характер неусвідомлюваних захисних механізмів керування власною поведінкою, конформність, низький рівень контролю й самоконтролю поведінки.

Адаптивний активний психологічний самозахист особистості уможливорює здатність особистості до успішного подолання внутрішніх і зовнішніх конфліктних ситуацій, здатність до застосування конструктивних стратегій подолання критичних ситуацій, гнучкість і толерантність до протилежної позиції, здатність до самостійного вибору форми поведінки (самодетермінації).

Шляхом емпіричного дослідження було встановлено зв'язки визначених механізмів із відносно стійкими характеристиками феноменології особистості та її поведінки, зокрема, із вибором досліджуваним способом опанування поведінки (копінгом), самоконтролю, здатністю до передбачення, соціальною поведінкою, показниками міжособистісних взаємин, комунікативними та організаторськими здібностями, в тому разі деякими типами акцентуацій (зокрема, зі збудливим, гіпертимним, тривожно-педантичним й астено-невротичним, а також із неадекватного підлітка власних недоліків і переваг).

5. Доведено, позитивні результати розробки й запровадження програми формування у підлітків конструктивних адаптивних форм психологічного самозахисту, в основу якої покладені такі психологічні

чинники, як самооцінка й саморегуляція, розвиток конструктивних комунікативних та організаторських здібностей, розв'язання проблемних ситуацій, здатності до передбачення і толерантності до невизначених ситуацій.

Результати порівняльного аналізу ефективності розвивальної програми до та після завершення експерименту (за критерієм t-Ст'юдента), а також із контрольною вибіркою (60 підлітків з адаптивним активним типом психологічного самозахисту) показали значущі відмінності в напрямку зменшення в експериментальній групі показників «заперечення», «агресії», «заміщення» та «реактивні утворення»; покращення таких еквівалентів останніх, як копінг-стратегії «відповідальність», «самоконтроль» та саморегуляція при істотному зменшенні випадків агресії та підвищенні комунікативності, толерантності у міжособистісних стосунках, зменшення вираженості акцентуацій характеру. Відповідні зміни в контрольній групі не виходили за межі рівнів, отримані на етапі констатації, що слугує серйозним аргументом на користь ефективності зrealізованої програми формування. Встановлено наявність статистично значущих зв'язків між певними показниками механізмів психологічного самозахисту й усталеним симптомокомплексом психологічних утворень, притаманних представникам обох статевих груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути её повышения / Л. М. Аболин // Вопросы психологии. – 1997. – № 4 – С. 12–14.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Абрамова Г. С. – М.: Издательский центр Академия, 1999. – 672 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К. А. – М.: Мысль, 1991. – С. 10–75.
4. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни / Абульханова К. А., Березина Т. Н. – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с.
5. Аверин В. А. Психология личности: учебное пособие / Аверин В. А. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
6. Адлер А. Наука жить / Альфред Адлер ; пер. с англ. Е. О. Любченко. – К.: Port-Royal, 1997. – С. 57–62.
7. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – М.: АСТ, 1999. – С. 18–225.
8. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства) / Александровский Ю. А. – М.: Наука, 1976. – 272 с. – (Практическое руководство).
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б. Г. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. – 339 с.
10. Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Анна Анастаси ; пер. с англ. Д. Гурьев, М. Будынина, Г. Пимочкин, С. Лихацкая. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с. – (Серия «Кафедра психологии»).
11. Андрущенко Т. Ю. Коррекция девиантного поведения: учебн.-практ. руково / Андрущенко Т. Ю., Карабекова Н. В. – Иркутск: ИГУ, 1986. – 216 с.
12. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Людмила Федоровна Анн. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.: с ил. – (Серия «Эффективный тренинг»).
13. Антропов Ю. Ф. Психосоматические расстройства у детей и подростков / Антропов Ю. Ф. – М.: АСТ, 1997. – 197 с.
14. Антропологические основы образования, воспитания и развития детей и юношества в условиях системной модернизации образования: Мат-лы IX Междунар. научно-практ. кон-ции (15-16 июня, 2012 г.) / под ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 504 с.
15. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психология социальных ситуаций / сост. Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2001. – С. 314.

16. Аронсон Э. Введение в социальную психологию / Аронсон Эллиот ; пер. с англ. – М.: АСТ, 1998. – 517 с.
17. Аршинова В. В. Психологическая устойчивость как фактор формирования антинаркотической установки у подростков: автореф. дис. на соискание уч. степени к. психол. наук: спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / В. В. Аршинова. – М., 2007. – 24 с.
18. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
19. Афонін Е. А., Донченко О. А. Проблема психологічного феномена проєкції в політиці / Е. А. Афонін, О. А. Донченко // Політичний менеджмент. – 2009. – № 4 (37). – С. 28–43.
20. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
21. Барабанщиков В. А. Принцип системности в современной психологии: основания, проблемы, тенденции развития / В. А. Барабанщиков // Идея системности в психологии. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 9–47.
22. Бассин Ф. В. Проблема бессознательного в неосознаваемых формах высшей нервной деятельности / Бассин Ф. В. – М.: Медицина, 1968. – 468 с.
23. Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите / Ф. В. Бассин // Вопросы философии, – 1969. – №2. – С. 118–125.
24. Бассин Ф. В., Бурлакова М. К., Волков В. Н. Проблема психологической защиты / Ф. В. Бассин, М. К. Бурлакова, В. Н. Волков // Психологический журнал. – Том 9. – №3. – 1988. – С. 78–86.
25. Байярд Р. Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток / Байярд Р. Т., Байярд Д. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
26. Березин Ф. В. Психическая и психофизиологическая интеграция (некоторые методические подходы к изучению бессознательного) / Ф. В. Березин // Бессознательное. Сборник статей. – Новочеркасск: Агентство «Сагуна», 1994. – Т.1. – С. 187–200.
27. Берзін В. І. Психогігієнічне та психофізіологічне обґрунтування організації збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді / В. І. Берзін // Дефектологія . – 2012. – № 2. – С. 19–21.
28. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Эрик Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
29. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Эрик Берн. – СПб.: Братство, 1992. – 224 с.
30. Бессонова Т. І. Система психолого-педагогічного захисту соціально незадоволених дітей: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Тетяна Іванівна Бессонова. – К., 2006. – 21 с.
31. Біла І. М. Самоздійснення, самоактуалізація особистості [Електронний ресурс] / І. М. Біла // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 12. – С. 102–105. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Otros_2013_12_18.pdf

32. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. В. Битюцкая. – М., 2007. – 30 с.
33. Богомолов А. М., Портнова А. Г. Связь интенсивности психологической защиты личности с процессом самореализации [Электронный ресурс] / А. М. Богомолов, А. Г. Портнова // Психол. наука и образование. – 2004. – № 2. – Режим доступа к журн.: <http://psyjournals.ru/psyedu/2004/n2/Bogomolov.shtml>
34. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Просвещение, 1983. – 305 с.
35. Бодров В. А. Личностная детерминация развития и преодоления психологического стресса / В. А. Бодров // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – Москва: Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 235–256.
36. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М.: Педагогика, 1968. – 464 с.
37. Божович Л. И. О некоторых проблемах и методах психологии изучения личности школьника / Л. И. Божович // Вопросы психологии личности школьника / под ред Л. И. Божович. – М., 1961. – С. 56–67.
38. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / Бойко В. В. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 326 с.
39. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие / Бондаренко А. Ф. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с.
40. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи / О. І. Бондарчук // Наук. вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Психологія / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2, вип. 8. – Миколаїв, 2012. – С. 30–36.
41. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–32.
42. Бохонкова Ю. О. Психологічні особливості сприйняття підлітком стресової ситуації та адаптація до неї / Ю. О. Бохонкова // Зб. наук. праць: Філософія. Соціологія. Психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2011. – Вип. 16. – Ч. 1. – С. 121–128.
43. Бочелюк В. Й. Психологічні особливості прогнозування поведінки особистості / В. Й. Бочелюк // Вісник Харківського нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Серія: Психологія. – Харків: ХНПУ, 2011. – Вип. 38. – С. 15–22.
44. Боярин Л. В. Причини проявів девіантної поведінки підлітків / Л. В. Боярин // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. СХУ ім. В. Даля. – Луганськ: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2013. – № 2(31). – С. 67–75.
45. Боярин Л. В. Сучасні підходи до психокорекції соціально дезадаптованої поведінки у підлітковому віці / Л. В. Боярин // Гуманітарний вісник

- Переяслав–Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Г. Сковороди. – Т. VI (48). – вип. 31. – К.: Гнозис, 2013. – С. 192–201.
46. Боярин Л. В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації підлітків у психологічній літературі / Л. В. Боярин // Теоретичні і прикладні пробл. психол.: зб. наук. пр. СХУ ім. В. Даля. – Луганськ: Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2013. – № 3(32). – С. 54–60.
 47. Брилинг Е. Е. Защитная реакция психики в сложных ситуациях / Елена Евгеньевна Брилинг // Психология и жизнь. Сб. науч. трудов. – М.: МОСУ, РПО, 2000. – Вып. 1. – С. 35–56.
 48. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / Брушлинский Андрей Владимирович. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
 49. Бурлачук Л. Ф. Словарь–справочник по психодиагностике / Бурлачук Л. Ф. – СПб.: Питер–Ком, 1999. – 698 с.
 50. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие / Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
 51. Бутенко Н. Ю. Соціальна психологія в рекламі: навч. посібник / Бутенко Н. Ю. – К.: КНЕУ, 2006. – 384 с.
 52. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / Кристиан Бютнер ; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.
 53. Варбан Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду / Є. Варбан // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
 54. Варій М. Й. Загальна психологія: навч. посіб. / Варій М. Й. ; 2-ге вид., випр. і доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
 55. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Федор Ефимович Василюк. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 200 с.
 56. Васильев И. А. Эмоции и мышление / Васильев И. А. – М.: Знание, 1980. – 354 с.
 57. Вассерман Л. И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: пособ. для врачей и психологов / Вассерман Л. И., Вассерман Л. Т., Ерыщев О. Ф., Клубова Е. Б. – СПб.: Питер, 1999. – С. 58–63.
 58. Васютинський В. О. Особливості статевого самовизначення хлопчиків підлітків із неповної сім'ї / В. О. Васютинський. – К.: Знання, 1999. – 135 с.
 59. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: учеб. пособ. / Вахромов Е. Е. – М.: Междунар. пед. акад., 2001. – 162 с.
 60. Ващенко І. В. Вплив сімейних конфліктів на формування феномену «емоційне вигорання» у підлітків / І. В. Ващенко // Проблеми сучасної психології: Зб-к наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Вип. 14. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 61–73.

61. Ващенко І. В. Соціалізація молодших підлітків засобами профорієнтаційної діяльності / І. В. Ващенко // Гуманіт. вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. педагог. ун-т імені Г. Сковороди»: Зб-к наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 25. – С. 247–255.
62. Ващенко І. В. Стадії соціалізації в процесі становлення особистості / І. В. Ващенко // Науковий часопис Чернівецького університету: зб. наук. праць. – Вип. 447–448. – Серія: Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧНУ, 2010. – С. 82–89.
63. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / Пол Вацлавик, Джанет Бивин, Дон Джексон ; пер. с англ. А. Суворовой. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с. – (Серия «Психология. XX век»).
64. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой: 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 377 с.
65. Введение в психологию: учеб. для студ. университетов / [Аткинсон Р. Л., Аткинсон Р. С., Бэм Д. и др.] ; под общ. ред. В. П. Зинченко. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 672 с. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
66. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 2. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – 368 с.
67. Ветрова И. И. Сравнение динамики психологических механизмов регуляции поведения (совладания, психологических защит и контроля поведения) / И. И. Ветрова // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова: Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15, № 4. – С. 23–32.
68. Винославська О. В. Психологія: навч. посіб. [Електронний ресурс] / О. В. Винославська. – К.: ІНКОС, 2005. – Режим доступу: http://ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska_psihologiya
69. Вознюк В. В. Педагогическая синергетика: монография / Вознюк В. А. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.
70. Волкова А. И. Психология общения / А. И. Волкова. – Ростов н / Д.: Феникс, 2007. – 446 с. – (Психологический практикум).
71. Вострокнутов Н. В. Девиации: основные понятия, пути и средства комплексной коррекции поведения / Вострокнутов Н. В. – М.: «НОТА», 2000. – 264 с.
72. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. – М.: «Педагогика», 1991. – 378 с.
73. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии / Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. – М.: Политиздат, 1978. – 118 с.
74. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / Гарбузов В. И. – СПб.: Сфера, 1994. – 160 с.

75. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: учеб. пособие / Гиппенрейтер Ю. Б. – М.: АСТ ; Астраль ; Владимир: ВКТ, 2008 – 251 с.
76. Говорун Т. В. Гендерна психологія [Текст]: навч. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджі. - К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 307 с.: рис., табл. – Бібліогр.: в кінці розд.
77. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності / Тамара Василівна Говорун. – Тернопіль: Навч. книга Богдан, 2001. – 240с.
78. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности / Головаха Е. И., Кроник А. А. – Киев: Наукова Думка, 1984. – 207 с.
79. Горностай П., Титаренко Т. Психология личности: словарь-справочник. [Электронный ресурс] / Горностай П., Титаренко Т. – К.: Рута, 2001. – Режим доступа: <http://www.psylib.kiev.ua>
80. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. – № 5(13). – Режим доступа: <http://www.psystudy.ru>
81. Горобец Т. Н., Жданов О. И. Стресс и стрессообразующие факторы в характеристике, определении и «уничтожении» человека / Т. Н. Гробец, О. И. Жданов // Мир психологии. – М., 2008. – № 4. – С. 45–54.
82. Горобець Т. В. Соціально-перцептивні викривлення – епіфеномен психологічних захистів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Тетяна Вікторівна Горобець. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.
83. Грановская Р. М. Интуиция и искусственный интеллект [Текст]: [науч. изд.] / Р. М. Грановская, И. Я. Березная. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 272 с.
84. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Рада Михайловна Грановская. – 2-е изд. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. – 560 с.
85. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Грачев Г. В. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
86. Грачев Г. В., Мельник И. К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия: [монография] / Грачев Г. В., Мельник И. К. – М.: Ин-т философии РАН, 1999. – 235 с.
87. Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гребенников Л. Р. – М., 1994. – 202 с.
88. Гроф С. Путешествие в поисках себя / Станислав Гроф. – М.: АСТ, 2008. – 352 с.
89. Громова Е. А. Эмоциональная память и ее механизмы / Громова Е. А. – М.: Наука, 1980. – 432 с.
90. Демидов Д. Н. Соотношение образов Я-идеальное и Я-реальное и проблемы подростков: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. н.: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Дмитрий Николаевич Демидов. – СПб., 2000. – 20 с.

91. Демина Л. Д., И. А. Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности: учеб. пособие / Демина Л. Д., Ральникова И. А. – У.: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2000. – 123 с.
92. Демьянов Ю. Г. Диагностика психических нарушений. Практикум / Демьянов Ю. Г. – СПб.: МиМ, Респекс, 1999. – 224 с.
93. Детская психология. Методические указания [Электронный ресурс] / автор-составитель Р. П. Ефимкина ; Р. П. Ефимкина. – Новосибирск: Научно-учеб. центр психологии НГУ, 1995. – Режим доступа: <http://www.psylib.kiev.ua>
94. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями / Джеймс М., Джонгвард Д. ; пер. с англ. ; общ. ред. и послесл. Л. А. Петровской. – М.: Изд. группа «Прогресс» ; «Прогресс-Универс», 1993. – 336 с.: ил.
95. Джендлин Ю. Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / Юджис Джендлин ; пер. с англ. А. С. Ригина. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. – вып. 82. – 448 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
96. Диагностика педагогических способностей учащихся: Метод. рек-ции для студ. пед. ин-тов и классных руководителей / Сост. Н.А. Головань. – Кировоград: КГПИ, 1987. – С. 7–10.
97. Джонс Э. Жизнь и творения Зигмунда Фрейда / Джонс Э. – М.: Гуманитарий АГИ, 1997. – 448 с.
98. Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. – СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.
99. Должин К., Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ким Должин, Филипп Райс. – СПб.: Питер, 2011. – 816 с. – (Серия «Мастера психологии»).
100. Доценко Е. Л. Механизмы психологической защиты от манипулятивного воздействия: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Доценко Е. Л. – М., 1993. – 162 с.
101. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Евгений Леонидович Доценко. – М.: ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
102. Дружиненко Д. А. Особенности переживания чувства вины подростками: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития и акмеология» / Дарья Александрова Дружиненко. – М., 2007. – 31 с.
103. Духновский С. В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: монография / Духновский С. В. – : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 175 с.
104. Духновский С. В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: учебное пособие / Духновский С. В. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 124 с.

105. Елфимова Н. В. Функции эмоций в создании мотивационного компонента деятельности / Н. В. Елфимова // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М.: Наука, 1987. – С. 24–31.
106. Жуков П. Ю. Влияние ролевых позиций на компетентность в общении: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / П. Ю. Жуков. – М., 2008. – 24 с.
107. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса В. И. Журбин // Вопросы психологии. – №4. – 1990. – С. 14–22.
108. Забелина Е. В. Результаты исследования феномена беспомощности в структуре интегральной индивидуальности подростка / Е. В. Забелина // Психология и педагогика. – М., 2008. – С. 162–168.
109. Заболотских И. Б., Илюхина В. А. Физиологические основы различий стрессорной устойчивости здорового и больного человека / Заболотских И. Б., Илюхина В. А. – Краснодар: Изд-во Кубанской медицинской академии. – 1995. – 100 с.
110. Заброцький М. М. Комуникативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / Заброцький М. М., Максименко С. Д. – К. ; Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.
111. Завацкая Н. Е. К вопросу о профилактике социальных дезадаптаций у подростков / Н. Е. Завацкая // зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля. – Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2001. – С. 224–226.
112. Завгородня О. В. Психологічне здоров'я людини: теоретичні та прикладні аспекти: [монографія] / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 167 с.
113. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за заг. ред. С. Д. Максименка – К.: Форум, 2000. – 543 с.
114. Зачепиский Р. А. Социальные и биологические аспекты психологической защиты / Р. А. Зачепиский // Социально-психологические исследования в психоневрологии. – Л., 1980. – С. 22–27.
115. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Блюма Вольфовна Зейгарник. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1986. – 287 с.
116. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Зимбардо Ф., Ляйппе М. – СПб.: Питер, 2001. – 448с.
117. Здібність творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
118. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Змановская Е. В. ; 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
119. Игумнов С. А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков / Игумнов Сергей Алексеевич. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2000. – 112 с.

120. Изард К. Э. Психология эмоций / Изард К. Э. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
121. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с. ; ил. – (Серия «Мастера психологии»).
122. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 358 с. – С. 90–137.
123. Исаева Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Исаева Елена Рудольфовна. – СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. – 136 с.
124. Истратова О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эскаусто. – изд. 2-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 375, [1], с.: ил. – (Психологический практикум).
125. Кабаева В. М. Психологическая поддержка мальчиков и девочек в адаптационный период / В. М. Кабаева // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение (Москва, 13-15 дек. 2007 г.): Мат-лы IV Нац. науч.-практ. конф. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2007. – 450 с. – С. 370–372.
126. Калина Н. Ф. Основы психоанализа / Надежда Федоровна Калина. – М.: Рефл-бук ; К.: Ваклер, 2001. – 352 с. – (Серия «Образовательная библиотека»). – библиогр.: 340–345.
127. Калитевская Е. Р., Леонтьев Д. А. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е.Р. Калитевская, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. И. Бородкина // Вопросы психологии. – М., 2007. – № 7. – С. 68–79.
128. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: навч. посібник. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
129. Карвасарский Б. Д. (общая редакция) Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.
130. Карпов А. М. Самозащита психического здоровья. Образовательно-воспитательные основы профилактики и психотерапии зависимостей [Электронный ресурс] / Карпов А. М. – Казань, 2011. – Режим доступа: <http://www.parkp.ru>
131. Карташова Н. Н. Психологическая диагностика и психокоррекция коммуникативно-речевой инактивности у подростков: дис... уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 – «Общая психология, психология личности, история психологии» / Карташова Наталья Николаевна. – Ставрополь, 2003. – 171 с.
132. Кастрюбин Э. М. Трансовые состояния и поле смысла [Электронный ресурс] / Кастрюбин Э. М. – 2004. – Режим доступа: <http://www.universalinternetlibrary.ru>
133. Кернберг О. Я, Эго, аффекты и влечения / Отто Кернберг // Тяжелые личностные расстройства. – М.: Класс, 2000. – С. 287–300.

134. Кирпенко Т. М. Взаємозв'язок особистісних якостей та стратегій психологічного самозахисту у підлітків / Т. М. Кирпенко // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – Т. XIV, част. 6. – К., 2012. – С. 176–183.
135. Кирпенко Т. М. Вплив механізмів психологічного самозахисту на особистісні утворення та поведінкові моделі підлітків / Т. М. Кирпенко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред.: С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 27. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – С. 198–210.
136. Кирпенко Т. М. Вплив механізмів психологічного захисту на міжособистісну взаємодію підлітків / Т. М. Кирпенко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 14. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 343–352.
137. Кирпенко Т. М. Методологічні засади і процедура програми навчання адаптивним стратегіям поведінки у дітей підліткового віку / Т. М. Кирпенко // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Ніжин: вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 20. – С. 205–213.
138. Кирпенко Т. М. Поведінкові тенденції в самозабезпеченні безпеки особистості / Т. М. Кирпенко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: Зб. наук. праць. Спецвип. 9 / І. С. Волошук (гол. ред.). – К.: Ін-т обдарованої дитини, 2012. – С. 90–97.
139. Кирпенко Т. М. Соціально-психологічні фактори становлення психологічного самозахисту підлітка / Т. М. Кирпенко // Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2012. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 30. – С. 123–131.
140. Кирпенко Т. М. Стресостійкість та проблема її формування у підлітків / Т. М. Кирпенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. СНУ ім. В. Даля. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля. – 2014. – № 3 (35). – С. 206–212.
141. Кирпенко Т. М. Теоретичний аналіз проблеми дослідження механізмів психологічного захисту підлітків / Т. М. Кирпенко // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика / За ред. акад. С. Д. Максименка, М. – Л. А. Чепи. – Ніжин: вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – Т. IX. – Ч. 5. – С. 156–161.
142. Киришбаум Э. И. Психологическая защита / Э. И. Киришбаум, А. И. Еремеева; [3-изд.]. – М.: Смысл ; СПб.: Питер, 2005. – 176 с.

143. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Китаев-Смык Леонид Александрович. – М.: Академический Проект, 2009. – 943 с. – (Технологии психологии).
144. Кларпед Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Кларпед Э. – СПб.: Питерком, 1911. – С. 13–93.
145. Клименко В. В. Психология творчості / Клименко В. В. – К.: Центр навч. л–ри, 2006 – 476 с.
146. Ключников С. Ю. Мастер жизни: психологическая защита в социуме / Ключников С. Ю. – М.: Беловодье, 2001. – 592 с.
147. Кляйн М. Зависть и благодарность [Электронный ресурс] / Мелани Кляйн ; пер.А. Ф. Усков. – 1997. - Режим доступа: [http:// www.koob.ru](http://www.koob.ru)
148. Кокоренко В. Л. Полоролевая, возрастная идентификация и система самооценок у подростков с отдельными вариантами нарушений психического развития: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Виктория Леонидовна Кокоренко. – СПб., 2006. – 28 с.
149. Кокун О. М. Психофізіологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. М. Кокун. – К.: Центр навч. літ–ри, 2006. – 184 с.
150. Колесникова Т. И. Мир человеческих проблем: Психологическая концепция здоровья / Татьяна Ивановна Колесникова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 208 с. – (Психология безопасности и успеха).
151. Колодзин Б. Как жить после психической травмы [Электронный ресурс] / Бенджамин Колодзин ; пер. с англ. Савельевой И. В. // Библиотека Грамотей. – Режим доступа: [http:// www.gramotey.com](http://www.gramotey.com)
152. Кон И. С. Психология ранней юности / Кон И. С. – М.: Просвещение, 1991. – 354 с.
153. Кон И. С. Социологическая психология / Кон И. С. – М.: Московский психолого-социальный институт ; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1999. – 560 с. - (Серия «Психологи отечества»).
154. Коржова Е. Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе / Коржова Е. Ю. – СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2004. – 480 с.
155. Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д. Подростки групп риска / Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»),
156. Корнев М. Н. Соціальна психологія: підручник / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К.: Вид-во КНУ ім. Т. Шевченка, 1995. – 304 с.
157. Корнієнко І. О. Стратегії копінг-поведінки особистості студента в ситуації неспіху: дис. ... канд. психол. н.: 19.00.07 / Корнієнко Інокентій Олексійович. – К., 2010. – 170 с.
158. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра: монографія / Ольга Миколаївна Корніяка. – К.: Міленіум, 2006. – 336 с.

159. Костандов Э. А. Психофизиология сознания и бессознательного / Костандов Эдуард Арутюнович. – СПб.: Питер, 2004. – 167 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
160. Костандов Э. А. Сознание и бессознательное как проблема физиологии высшей нервной деятельности человека / Э. А. Костандов // Журнал высшей нервной деятельности. – 1984. – Т. 34. – № 3. – С. 401–411.
161. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Кочюнас Р. – М.: Академический проект, 2000. – 240 с.
162. Краско Т. И. Уровни взаимозависимости механизмов психологической защиты как показатель гибкости «защитного стиля» личности / Т. И. Краско // История Сабуровой дачи. Успехи психиатрии, неврологии, нейрохирургии и наркологии: Сб. науч. работ Украинского НИИ клинич. и экспер. неврологии и психиатрии и Харьковской гор. клинич. психиатр. больницы № 15 (Сабуровой дачи) / под общ. ред. И. И. Кутько. – Харьков, 1996. – Т. 3. – С. 235–236.
163. Краснянская Т. М. Психология обеспечения и самообеспечения безопасности: системно-смысловая транспектива. / Т. М. Краснянская // Вест. Пятигорского гос. лингвист. ун-та. – 2011. – № 4. – С. 350–354.
164. Краснянская Т. М. Психология самообеспечения безопасности: феноменология, механизмы, стратегии: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Татьяна Максимовна Краснянская. – Таганрог, 2006. – 373 с.
165. Кривцова С. В. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С. В. Кривцова, Е. А. Мухаматулина. – М.: Генезис, 1999. – 191 с.
166. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – М., 2007. – № 3. – С. 93–112.
167. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: монография / Крюкова Т. Л. – Кострома: Авантитул, 2004. – С. 172–185.
168. Кузина А. А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования / Анжелика Анатольевна Кузина. – М., 2007. – 20 с.
169. Кулагина И. Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособ. для студ. выс. учеб. завед. / Кулагина И. Ю., Колоцкий В.Н. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
170. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учеб. пособ. / Куликов Л. В. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
171. Куприянов Б. В., Миновская О. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии: монография / Куприянов Б. В., Миновская О. В. ; под ред. И. И. Фришман. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002. – 120с.

172. Куртышева М. А. Как сохранить психологическое здоровье детей / Куртышева М. А. – СПб.: Питер, 2005. – 252 с. – (Серия «Практическая психология»).
173. Куттер П. Современный психоанализ. Введение в психологию бессознательных процессов / Куттер П. – СПб.: Питер, 1997. – 321 с.
174. Куфтяк Е. В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Елена Владимировна Куфтяк // Психологические исследования. – 2012. – № 2(22). – С. 4. – Режим доступа к журн.: <http://psystudy.ru>
175. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия / Арнольд Лазарус ; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
176. Лапин И. П. Зачем «копинг», когда есть «совладание»? / И. П. Лапин // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – № 2. – С. 57–59.
177. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 72–81.
178. Леонова Л. Г., Бочкарева Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте: учебно-метод. пособие [Электронный ресурс] / Леонова Л. Г., Бочкарева Н. Л. – Новосибирск: НМИ, 1998. – Режим доступа: <http://www.behigh.org>
179. Леонгард К. Акцентуированные личности / Карл Леонгард ; изд. 3-е стереот. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 362 с.
180. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
181. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских американских традиций / Либин А. В. – М.: Смысл, 1999. – 532 с.
182. Литвак М. Е. Психологический вампиризм. Анатомия конфликта / Михаил Ефимович Литвак. – М.: Ардис-Консалт, 2006. – 143 с.
183. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / Мая Ивановна Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 410 с.
184. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий / Личко А. Е. ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 315 с.
185. Лишин О. В. Современный подросток и его особенности / О. В. Лишин // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 11–26.
186. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навч. посібник / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К.: Професіонал, 2007. – 416 с.
187. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – С. 35–280.
188. Лук А. Н. Эмоции и личность / Лук А. Н. – М.: Просвещение, 1982. – 157 с.
189. Лушин П. В. Психология личностного изменения / Лушин П. В. – Кировоград: Имэкс ЛТД, 2002. – 360 с.

190. Лэнг Р. Д. Расколотое «Я» / Лэнг Р. Д. ; пер. с англ. – СПб.: Белый Кролик, 1995. – 352 с.
191. Лютова Е. К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница – СПб.: Питер, 2000. – 331 с.
192. Лясина Е. С. Акцентуации характера у лиц с умственной отсталостью в кризисный период развития / Е. С. Лясина // Ананьевские чтения-2008: психология кризисных и экстремальных ситуаций: междисциплинар. подход: Мат-лы науч.-практ. кон-ции «Ананьевские чтения-2008» / под ред. Л. А. Цветковой, Н. С. Хрусталева. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. – С. 304–306.
193. Макарычева Г. И. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения / Галина Ивановна Макарычева. – СПб.: Речь, 2007. – 192 с.
194. Максименко О. Г. Особливості функціонування механізмів психологічного захисту особливості в умовах родинної депривації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Максименко О. Г. – О., 2008. – 20с.
195. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник / Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
196. Максимова Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: учеб. пособ. / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин. – Ростов н / Д.: Феникс, 2000. – 576 с. – (Учебники «Феникса»).
197. Максимова Н. Ю., Милютин Е. Л., Основы детской патопсихологии: учеб. пособ. / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин, В. М. Пискун. – К.: НППЦ Перспектива, 1999. – 432 с.
198. Маликова Т.В., Михайлов Л.А., Соломин В.П., Шатровой О.В. Психологическая защита: направления и методы: учеб. пособ. / Маликова Т.В., Михайлов Л.А., Соломин В.П., Шатровой О.В. – Спб.: Речь, 2008. – 231 с.
199. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / Малкина-Пых И. Г. – М.: Эксмо, 2008. – 928 с. – (Новейший справочник психолога).
200. Малхазов О. Р. До проблеми діагностики нейродинамічних, індивідуально-типологічних та особистісних характеристик учнів випускних класів та студентів I - II курсів ВНЗ / О. Р. Малхазов // Наука і освіта. – 2009. – № 8. – С. 140–145. – Бібліогр.: 7 назв. – укр.
201. Маришук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / Маришук В. Л., Евдокимов В. И. – СПб.: Изд. дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
202. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / Маслоу А. ; пер. А. М. Татлыбаева. – К.: PSYLIB, 2004 – Режим доступа: <http://www.psylib.kiev.ua>

203. Маслоу А. На подступах к психологии бытия [Электронный ресурс] / Абрахам Маслоу ; пер. В. Данченко. – М.: Рефл-бук ; К.: Ваклер, 1997. – Режим доступа: [http:// www.psylib.kiev.ua](http://www.psylib.kiev.ua)
204. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения / Махмутов Мирза Исмаилович. – Казань: Наука, 1972. – 365 с.
205. Михайлов А. Н., Ротенберг В. С. Особенности психологической защиты в норме и при соматических заболеваниях / А. Н. Михайлов, В. С. Ротенберг // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 106–111.
206. Меерсон Ф. З. Девиации, адаптация, стресс и их профилактика / Меерсон Ф. З. – М.: Наука, 1981. – 564 с.
207. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. – М.: МЕДпресс, 2001. – 592 с.
208. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие / Менделевич В. Д. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
209. Методы современной психотерапии: учеб. пособие / сост. Л. М. Кроль, Е. А. Пургова. – М.: Класс, 2000. – 480 с.
210. Модель терапии и психологической диагностики в клинике динамической психиатрии: методические рекомендации / М. Аммон, И. Бурбиль, В. Д. Вид, О. В. Гусева, Н. М. Залуцкая, Н. Б. Лутова. – СПб.: СПбНИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2004. – 25 с.
211. Мойсеенко Л. А. Психология творческого математического мышления / Мойсеенко Л. А. – Ивано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
212. Моляко В. А. Паника в условиях экологического бедствия [Электронный ресурс] / В. А. Моляко // Психологический журнал. – М., 1992. – Т. 13. – № 2. – Режим доступа: <http://www.aquarun.ru/psih/extrem>
213. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – №4. – 2002. – С. 33–43.
214. Москаленко В. В. Психология социального влияния: навч. пос. / Москаленко В. В. – К.: Центр учебної літератури, 2007. – 448 с.
215. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / Мудрик А. В. – М.: Политиздат, 1984. – 422 с.
216. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Анатолий Викторович Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
217. Мужичкова Ю. Е. Роль художественных форм самовыражения в развитии личностной сферы подростков: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / Ю. Е. Мужичкова. – М., 2008. – 24 с.
218. Мухина В. С. Возрастная психология / Мухина В. С. – М.: Изд. центр Академия, 1999. – 456 с.
219. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Эрик Мэш, Дэвид Вольф. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).

220. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) [Электронный ресурс]: учебное пособие / Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. – Казань: Изд-во ИП Тухтаров В. Н., 2003. – 101 с. - Режим доступа: <http://www.koob.ru>
221. Назарова И. Э. Защитные механизмы [Электронный ресурс] / И. Э. Назарова. – 2002. – Режим доступа: <http://www.zvezdioriona.ru/58683.htm>
222. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / Альберт Агабекович Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с. – (Психологическое образование). – библиогр.: 362–368.
223. Немов Р. С. Практическая психология: учеб. пособ. / Немов Р. С. – М.: Гуманит. центр «Владос», 1997. – 320 с.: илл.
224. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей / Никольская И. М., Грановская Р. М. - СПб.: Речь, 2000. – 501 с.
225. Овчарова Р. В. Технологии работы практического психолога образования / Овчарова Р. В. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.
226. Овчинникова И. В., Кирмач Г. А. Диагностический инструментарий для мониторинга развития ключевых компетентностей учащихся: методическое пособие / Овчинникова И. В., Кирмач Г. А. – Луганск: СПД Резников В. С., 2009. – 356 с.
227. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студ. вузов / Осипова А. А. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
228. Осипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А. А. Осипова. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 315 с. – (Справочник).
229. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Г. Осухова. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 288 с.
230. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник / Павелків Р. В. – К.: Кондор, 2009. – 576 с.
231. Павлова М. К. Взаимосвязи характеристик психологического развития в подростковом возрасте: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Мария Константиновна Павлова. – М., 2006. – 22 с.
232. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни / Пезешкиан Н. – М.: АСТ, 1995. – 336 с.
233. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология [Электронный ресурс]: курс лекций / Пергаменщик Л. А. – Минск. – 2003. – Режим доступа: <http://www.psyinst.ru/library>
234. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальттерапии) / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, Гудмэн. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.

235. Перлз Ф. Практика гештальттерапии [Электронный ресурс] / Фриц Перлз ; пер. М. П. Папуш. – М.: Ин-т Общегуманитарных Исследований ; PSYLIB, 2004. – Режим доступа: www.psylib.kiev.ua
236. Петрушин С. В. Мастерская психологического консультирования / Петрушин С. В. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 143 с. – (Библиотека психотерапии и консультирования под ред. проф. В. В. Макарова).
237. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Петровская Л. А. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
238. Пірен М. І. Конфлікти і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз / Пірен М. І. – К.: Либідь, 2000. – 200 с.
239. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Т. О. Піроженко. – К., 2004. – 40 с.
240. Подольский А. И. Диагностика подростковой депрессивности. Теория и практика / А. И. Подольский, О. А. Идобаева, П. Хейманс. – СПб.: Питер, 2004. – 202 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
241. Поляков Е. А. Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Е. А. Поляков. – Москва, 2009. – 20 с.
242. Попов Ю. А. Тревожность в системе типологических свойств человека: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Юрий Алексеевич Попов. – М., 2006. – 20 с.
243. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
244. Практикум по психологии здоров'я / [под ред. Г. С. Никифорова]. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»).
245. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1998 – 672 с.
246. Прихожан А. М. Проблема подросткового кризиса [Электронный ресурс] / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование, 1997. – № 1. – Режим доступа к журналу: <http://www.Childspy.ru>
247. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практ. психологии ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
248. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б. А. Федоришина. – К.: Радянська школа, 1980. – С. 54–65.
249. Психологічний словник / За редакцією В. І. Войтко. – Київ: Головне вид-во видавничого об'єднання Вища школа, 1982. – 216 с.
250. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479, [1] с. – (Психология – лучшее).

251. Психология личности. Учебное пособие / [под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской]. – М.: Эксмо, 2007. – 653, [3] с. – (Образовательный стандарт).
252. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 384–398.
253. Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю. И. Фролов. – М.: Российское пед. агентство, 1997. – 526 с.
254. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
255. Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Кострома, 23-25 сент. 2010 г.: в 2 т.: Т. 2 / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 241 с.
256. Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Мат-лы науч. конф., посвященной памяти В.Н. Дружинина, ИП РАН, 19–20 сент. 2005 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 477 с.
257. Психология человеческой агрессивности / [под ред. К. В. Сельченко]. – Мн.: Харвест, 1999. – 362 с.
258. Психосоматические и соматоформные расстройства в современной клинической практике: сб. мат-лов II межрегиональной кон-ции (Иркутск, 5-6 окт. 2006 г.). – Иркутск, 2006. – 61 с.
259. Психотерапия: учебник / [под ред. Б. Д. Карвасарского] ; 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с. – (Серия «Национальная медицинская библиотека»).
260. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. / Райгородский Д. Я. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.
261. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста: учеб. пособие / Рамендик Дина Михайловна. – М.: ФОРУМ, ИНФРА– М, 2007. – 176 с. – (Профессиональное образование).
262. Реан А. А. Локус контроля делинквентной личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – Том 15. – №2. – 1994. – С. 52–56.
263. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479, [1] с. – (Психология – лучшее).
264. Ренке С. О. Захисні механізми особистості як фактор збереження цілісності «Я»-структури / С. О. Ренке // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2010. – С. 667–676.
265. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие: В 2 кн. / Евгений Иванович Рогов. – М.: Владос, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.: ил.
266. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – С. 74–171.

267. Розлади поведінки дитячого та підліткового віку / пер. з англ. ; за заг. ред. В. Штенголова. – К.: Сфера, 2006. – 540 с. – рос. мовою.
268. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис. Функционирование. Диагностика / Романова Е. С., Гребенников Л. Р. – Мытищи: Изд-во «Талант», 1990 г. – 144 с.: с илл.
269. Романова Е. С. Психодиагностика: учебное пособие / Романова Е. С. – СПб.: Питер, 2006. – 400 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
270. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / Ромек В. Г. – СПб.: Речь, 2003. – 175 с.
271. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984. – 193 с.
272. Ротенберг В. С. Психологические проблемы психотерапии / В. С. Ротенберг // Психологический журнал. – 1986. – № 3. – Т. 7. – С. 111–118.
273. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам ; пер. с англ. А. Голубева. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 384 с. – (Мастера психологии).
274. Руднев В. П. Характеры и расстройства личности. Патография и метапсихология / Руднев В. П. – М.: Независимая фирма «Класс», 2002. – вып. 102. – 272 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
275. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Рыбалко Е. Ф. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 256 с.
276. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. / Савчин М. В., Василенко Л. П. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с. – (Альма-матер).
277. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2000. – 656 с.
278. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Физиологически-ориентированный подход к решению психологических проблем (Метод РЕТРИ) / Сандомирский М. Е. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 336 с.
279. Сандомирский М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия: практическое руководство / Сандомирский М. Е. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.
280. Сапогова Е. Е. Психология развития человека / Сапогова Е. Е. – М.: Аспект Пресс, 2001. – С. 33–407.
281. Сергиенко Е. А. Контроль поведения и защитные механизмы / Е. А. Сергиенко // Психология совладающего поведения: мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. (Кострома, 23–25 сент. 2010 г.): в 2-х т. / отв. ред. Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова, 2010. – Т. 1. – С. 65–67.
282. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме / Селье Г. ; пер. с англ. – М.: Наука, 1960. – 254 с.
283. Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера / Сидоренко Елена Васильевна. – СПб.: Речь, 2002. – 347 с.

284. Сидоров К. Р. Феномен несоответствия уровней самооценки и притязаний в ранней юности: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Сидоров К. С. – М., 2007. – 24 с.
285. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екологічної катастрофи: [монографія] / Скребець В. О. – К.: Слово, 2004. – 440 с.
286. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М.: Изд-во АСТ, 2004. – 734 с.
287. Смутьсон М. Л. Використання екзистенціального змісту в інтелектуальному тренінгу юнаків / М. Л. Смутьсон // Психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 3 (10). – С. 260–266.
288. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / Смутьсон М. Л. – К.: Нора-друк, 2003. – 298 с.
289. Собчик М. Л. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири / Собчик М. Л. – М.: ИНФРА, 1990. – 156 с.
290. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Собчик Л. Н. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 624с.: ил.
291. Современные проблемы прикладной психологии // Мат-лы Всероссийской науч.-практ. конф. – Т. 1. – Ярославль, 2006. – 418 с.
292. Соловьева А. В. Закономерности проявления психологической защиты в период полового созревания: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Соловьева А. В. – М., 2009. – 21 с.
293. Соломин В. П., Михайлов Л. А., Маликова Т. В., Шатровой О. В. Психологическая безопасность / Соломин В. П., Михайлов Л. А., Маликова Т. В., Шатровой О. В. – М.: Дрофа, 2008. – 288 с. – (Серия «Высшее педагогическое образование»).
294. Справочник практического психолога. Психодиагностика / [под общ. ред. С. Т. Посоховой]. – М.: АСТ ; СПб.: Сова, 2006. – 671, [1] с.
295. Старшенбаум Г. В. Психосоматика и психотерапия / Старшенбаум Г. В. – СПб.: Питер, 2004. – С. 10–275.
296. Стойков И. Д. Анализ защитных проявлений личности: дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.01 / Стойков И. Д. – М., 1986. – 160 с.
297. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления: учебник / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 416 с.
298. Субботина Л. Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. н.: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика по психологическим наукам» / Лариса Юрьевна Субботина. – Ярославль, 2006. – 47 с.

299. Таланов В. Л., Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога / Таланов В. Л., Малкина-Пых И. Г. – СПб.: Сова ; М.: ЭКСМО, 2005. – 928 с.
300. Тарт Г. Механизмы защиты / Г. Тарт // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – С. 482–508.
301. Татенко В. А. Психология в субъективном измерении: [монография] / Татенко В. А. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
302. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса / Ташлыков В. А. – Л.: Медицина, 1984. – 182 с.
303. Тверезовский К. И. Социально-психологические условия возникновения музыкального фанатизма в подростково-юношеском возрасте: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / К. И. Тверезовский. – М., 2009. – 20 с.
304. Тезисы докладов III Всероссийской научной конференции «Сорокинские чтения: Социальные процессы в современной России: традиции и инновации». Т. 2. – М.: КДУ, 2007. – 434 с.: ил., табл.
305. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін.-тів після диплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: «ІНКОС», 2005. – 366 с.: бібліогр. в кінці розділів.
306. Титаренко Д. С. Екзистенціальні страхи та механізми психологічного захисту особистості / Д. С. Титаренко // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 397–405.
307. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Титаренко Тетяна Михайлівна. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
308. Тонконогий И. М. Введение в клиническую нейропсихологию / Тонконогий И. М. – Л.: Медицина, 1973. – 225 с.
309. Тополов Є. В. Профілактика та корекція агресивної поведінки менеджерів / Є. В. Тополов // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2005. – Т. VII, вип. 6. – С. 356–362.
310. Третьяченко В. В., Кирпенко Т. М. Сучасний термінологічний словник з соціальної психології / Третьяченко В. В., Кирпенко Т. М. – Луганськ: вид-во «Світлиця», 2009. – 140 с.
311. Третьяченко В. В. Психологія ділового спілкування: навч. посіб. / В. В. Третьяченко, Л. В. Вереїна, П. П. Складар. – Луганськ: Глобус, 2005. – 268 с.: рос. мовою.
312. Третьяк Т. М. Особливості розуміння старшокласниками нової інформації / Т. М. Третьяк // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України: у 12 т. / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12, вип. 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 293–300.

313. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях / М. Тышкова // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 27–33.
314. Тухтарова И. В. Копинг-стратегии, механизмы психологической защиты и психосоциальная адаптация больных с вич-инфекцией: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. мед. наук: спец. 19.00.04 «Мед. психология» / Тухтарова И. В. – СПб., 2003. – 20 с.
315. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Психологические исследования / Узнадзе Д. Н. – М.: Наука, 1966. – С. 140–292.
316. Учебное пособие по возрастной психологии. Для факультетов: психологии, педагогики и социальной работы / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом БАХРАХ– М, 2003. – 768 с.
317. Фокина А. В. Роль личностного эгоцентризма в структуре подростковой девиантности: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. н.: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Мария Владимировна Фокина. – М., 2008. – 22 с.
318. Фокина М. В. Особенности интерпретации жизненных ситуаций детьми с разным уровнем тревожности: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. н.: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Мария Владимировна Фокина. – М., 2009. – 24 с.
319. Франкенхойзер М. Эмоциональный стресс / Франкенхойзер М. – М.: Наука, 1972. – 216 с.
320. Фрейд А. Детский психоанализ / Анна Фрейд; составление и общая редакция В. М. Лейбина. – СПб.: Питер, 2003. – 477 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
321. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / Анна Фрейд ; пер.с англ. Р. Гинзбург. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
322. Фрейд А. Психопатология детства / Анна Фрейд ; пер.с нем. – М.: Издательский дом NOTA VENE, 2000. – 224 с.
323. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Ч. 1. / Анна Фрейд ; пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. – 384 с. – (Серия «Психологическая коллекция»). – библи.
324. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Ч. 2. / Анна Фрейд ; пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. – 400 с. – (Серия «Психологическая коллекция»). – библи.
325. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов / Фрейд А., Фрейд З. ; Составитель и ред. М. М. Решетников. – СПб.: В.-Е. Институт Психоанализа, 1995. – 483 с.
326. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа / Фрейд З. – СПб.: Алтейя, 1998. – С. 121–151.
327. Фрейд З. Я и Оно / Зигмунд Фрейд. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс ; Харьков: Изд-во Фолио, 1998. – С. 711–768.
328. Фромм Э. Бегство от свободы / Фромм Э. – М.: АСТ, 2009. – 288 с.

329. Ханин Ю. Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 56–64.
330. Харламенкова Н., Стоделова Т. Дифференциация и интеграция маскулинности и фемининности в образе "Я" подростка. / Н. Харламенкова, Т. Стоделова // Психоаналитический вестник. – 2002. – № 10. – С. 100–115.
331. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации / Хартманн Х. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с. – (Серия «Теория и практика психоанализа»).
332. Хорни К. Ваши внутренние конфликты: Собр. Соч. в 3-х томах / Карен Хорни. – М.: Смысл, 1997. – Т. 2. – С. 19–180.
333. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление / Хорни К. ; пер. Е. И. Замфир. – СПб.: Восточно-Европейский ин-т психоанализа и БСК, 1997. – С. 15–67.
334. Хохряков Г. Ф. Социальная среда и личность / Хохряков Г. Ф. – М.: Юр. лит., 1982. – 247с.
335. Худяков А. В., Ветюгов В. В. Формы психологической защиты у девочек-подростков, злоупотребляющих психоактивными веществами / А. В. Худяков, В. В. Ветюгов // Вестник Дома ученых Хайфы. – Том XIX. – 2009. – С. 43–48.
336. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
337. Цветков Э. А. Тайные пружины человеческой психики / Цветков Э. А. – СПб.: Питер, 2002. – 192 с. – (Серия «Сам себе психолог»).
338. Чабан О. С. Психічне здоров'я [Текст]: підруч. для студ. вищ. мед. навч. закл. II рівня акредитації / О. С. Чабан [и др.]. – Т.: ТДМУ: Укрмедкнига, 2008. – 480 с.: іл. – Бібліогр.: С. 472– 473.
339. Чаплак Я. В., Чаплак М. В. Психологическое влияние в научной психологии [Электронный ресурс] / Я. В. Чаплак, М. В. Чаплак // Совр. науч. исследования и инновации. – Июль, 2011. – Режим доступа: <http://www.snauka.ru/issues/2011/07/1521>
340. Чебарыкова С. В. Феноменология типов личности, развивающейся в условиях дизонтогенеза, с позиции ее адаптивности: автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. психол. наук: спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Светлана Васильевна Чебарыкова. – Комсомольский-на-Амуре, 2005. – 20 с.
341. Чепелева Н. Життєва ситуація особистості / Н. Чепелева // Основи практичної психології: підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева [та ін.]. – К.: Либідь, 1999. – С. 112–135.
342. Чепелева Н. В. Ідентичність особистості в контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей. – К.: Генеза, 2006. – Вип.13(16). – С. 13–24.

343. Шавровська Н. В. Особливості пізнання суб'єкта засобами психоаналізу малюнків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Володимирівна Шавровська. – Черкаси, 2007. – 20 с.
344. Шамионов Р. М. Психология социального поведения личности: учеб. пособ. / Шамионов Р. М. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2009. – 186 с.
345. Шапарь В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В. Б. Шапарь ; изд. 3-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 768 с. – (Высшее образование).
346. Швалб Ю. М. Возрастная психология: учеб. пособие / Швалб Ю. М., Муханова И. Ф. – Донецк: Норд-Пресс, 2005. – 304 с.
347. Шварц-Салант Натан. Черная ночная рубашка. Комплекс слияния и непрожитая жизнь. / Натан Шварц-Салант ; пер. с англ. К. Мелик-Ахназарова — М.: Ин-т консультир. и систем. решений, 2008. – 237 с.
348. Шибутани Т. Социальная психология / Тамотсу Шибутани ; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
349. Шихи Г. Возрастные кризисы / Гейл Шихи, пер. с англ. – СПб.: Ювента, 1999. – 436 с
350. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Шнейдер Лидия Бернгардовна. – М.: Академический Проект ; Трикста, 2005. – 336 с.– (Психологические технологии).
351. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / Шнейдер Лидия Бернгардовна. – М.: Академический Проект ; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.
352. Штроо В. А. Исследование групповых защитных механизмов [Электронный ресурс] / В. А. Штроо // Групповая психотерапия и ведение тренингов. – Режим доступа к журн.: <http://www.psyinst.ru>
353. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Семейная психотерапия / Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. – Л.: Медицина, 1989. – 192 с
354. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Эрик Гомбургер Эриксон. – СПб.: АСТ, 1996. – 197 с.
355. Юнг К. Г. Психология переноса / Карл Густав Юнг. – М.: Рефл-бук ; Ваклер, 2009. – 298 с. – (Серия «Актуальная психология»).
356. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг. – СПб.: изд-во «Азбука», 1996. – 736 с.
357. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Ирвин Ялом ; пер. с англ Т. С. Драпкиной. – М.: "Класс", 2000. – 576 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
358. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник / Яценко Т. С. –К.: Либідь, 1996. – 264 с.
359. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory / A. Bandura. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice, 1986. – 126 p.
360. Baril, Megan E., Crouter, Ann C., McHale, Susan M. Processes linking adolescent well-being, marital love, and coparenting. // Journal of Family Psychology – Vol 21(4), Dec 2007. – P. 645–654.

361. Deci E. L. The psychology of self-determination. – MA.: Lexington books, Toronto, 1980.
362. Erikson E. Psychosocial Identity / Erikson E. // A Way of Looking at Things Selected Papers / Edited by S.Schlein. – N.Y., 1995. – 720 p.
363. Festinger L. A theory of cognitive dissonance / Festinger L. – N.Y., Stanford: Stanford univ. press, 1976. – 291 p.
364. Freud Z. Das Sexual Leben / Freud Z. // Studienausgabe. – B. 5. – Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1975. – P. 465.
365. Kim B Burgess, Alastair J Younger Self-Schemas, Anxiety, Somatic and Depressive Symptoms in Socially Withdrawn Children and Adolescents // Journal of Research in Childhood Education. – Olney: Spring 2006. – Vol. 20, Iss. 3. – P. 161–175.
366. Lazarus R.S. Cognitive and coping processes in emotion / Stress and coping. N.Y. Columbia Univ. press, 1977. – P. 144–157.
367. Lazarus R. S., Folkman S. Stress appraisal and coping. – N.Y.: Springer, 1984. – P. 22–46.
368. Magnusson D. Toward a psychology of situations: An interpersonal perspective / Magnusson D. (ed.) – Hillsdale, 1981. – P. 15–127.
369. Marthe Deschesnes, Philippe Fine, Stephanie Demers. Are tattooing and body piercing indicators of risk-taking behaviors among high school students? // “Journal of Adolescence”. – 2006, Vol. 29. – P. 379–393.
370. Maslow A. H. Motivation and Personality / A. H. Maslow. – New York, 1954. – 206 p.
371. Mendle, Jane Turkheimer, Eric Emery, Robert E. Detrimental psychological outcomes associated with early pubertal timing in adolescent girls // Developmental Review. – Jun 2007, Vol. 27 Issue 2. – P. 151–171.
372. Harris, L.Oman, R. F.Vesely, S. K.Tolma, E. L.Asphy, C. B.Rodine, S.Marshall, L.Fluhr, J. Associations between youth assets and sexual activity: does adult supervision play a role? // Child: Care, Health & Development – Jul 2007, Vol. 33. – Issue 4. – P. 448– 454.
373. Newman, Richard S., Murray, Brian J. How Students and Teachers View the Seriousness of Peer Harassment: When Is It Appropriate to Seek Help? // Journal of Educational Psychology. – Vol 97(3), Aug 2005. – P. 347–365.
374. Patrick, Helen, Ryan, Allison M., Kaplan, Avi. Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. // Journal of Educational Psychology. – Vol 99(1), Feb 2007. – P. 83–98.
375. Plutchik R. A general psychoevolutionary theory of emotions / In R.Plutchik, H. Keliernan (Eds.) // Emotion: Theory, research, and experience. – Vol. 1. – N.Y.: Academic Press, 1980. – P. 3–33.
376. Plutchik R. Emotions: A general psychoevoluionary theory / In Scherer K. R., Ekman P. (Eds.) // Approaches to emotion. Hillsdale. – NJ: Erlbaum. – 1984. – P. 197–219.

377. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions // In C. E. Izard, Emotions in personality and psychopathology. – N.Y.: Plenum, 1979. – P. 229–257.
378. Rebecca A. Burwell, Stephen R. Shirk Subtypes of Rumination in Adolescence: Associations Between Brooding, Reflection, Depressive Symptoms, and Coping // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. – Mahwah: Mar 2007. – Vol. 36, Iss. – 1. – 56 p.
379. Silva M.N., Markland D.A., Minderico C.S., Vieira P.N., Castro M.M., Coutinho S.S., Santos T.C., Matos M.G., Sardinha L.B., Teixeira P.J. A randomized controlled trial to evaluate self-determination theory for exercise adherence and weight control: Rationale and intervention description // BMC Public Health. – 2008. Vol. 8. – P. 234–247.
380. Tart Ch. Waking Up: Overcoming the Obstacles to Human Potential. – Boston: Shambhala, 1987. – P. 17–79.
381. The psychology of adaptation / Leahey T. H. // A history of modern psychology. – New Jersey, 1994. – P. 106–135.
382. Thomae H. Theory of aging and cognitive theory of personality // Human development. – 1970. – Vol. 12. – P. 1–16.
383. Yoel Elizur, Amos Spivak, Shlomit Ofran, Shira Jacobs A Gender-Moderated Model of Family Relationships and Adolescent Adjustment // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. – Mahwah: Jul 2007. Vol. 36, Iss. 3. – 430 p.
384. Wills T. A. Multiple networks and substance use // J.of Soc. And Clinic.Psychl. – 1990. – V.9.(1). – P. 78–90.

ДОДАТКИ

Додаток А

Індекс життєвого стилю (LSI) (Г. Келлермана, Р. Плутчіка)

Інструкція: Прочитайте наступні твердження. Ці твердження описують відчуття, які людина ЗАЗВИЧАЙ відчуває, або дії, які вона ЗАЗВИЧАЙ здійснює. Якщо твердження Вам не відповідає, поставте знак «х» в розділі, позначеному «Ні». Якщо твердження Вам відповідає, поставте знак «х» в розділі «Так», в місці, позначеному дужками.

1. Я дуже легка людина і зі мною легко ужитися.
2. Коли я хочу чого-небудь, я ніяк не можу дочекатися, коли це отримаю.
3. Завжди існувала людина, на яку я хотів би бути схожим.
4. Люди не вважають мене емоційною людиною.
5. Я виходжу з себе, коли дивлюся фільми непристойного змісту
6. Я рідко пам'ятаю свої сни
7. Мене дратують люди, які всіма навколо командують.
8. Іноді у мене з'являється сильне бажання пробити стіну кулаком.
9. Мене дратує той факт, що люди дуже багато задаються.
10. У мріях я завжди в центрі уваги.
11. Я юдина, яка ніколи не плаче.
12. Необхідність користуватися суспільним туалетом, примушує мене здійснювати над собою зусилля.
13. Я завжди готовий вислухати обидві сторони під час суперечки
14. Мене легко вивести з себе.
15. Коли хто-небудь штовхає мене в натовпі, я відчуваю, що готовий штовхнути його у відповідь.
16. Багато що в мені людей захоплює.
17. Я вважаю, що краще гарненько обдумати що-небудь до кінця, чим шаленіти.
18. Я багато хворію.
19. У мене погана пам'ять на обличчя.
20. Коли мене відштовхують, у мене з'являються думки про самогубство.
21. Коли я чую непристойності, я дуже бентежусь.
22. Я завжди бачу світлу сторону речей.
23. Я ненавиджу злобних людей.
24. Мені важко позбавитися від чого-небудь, що належить мені.
25. Я насилу запам'ятовую імена.
26. У мене схильність до зайвої імпульсивності.
27. Люди, які досягають свого криком, викликають у мене огиду.

28. Я вільний від забобонів.
29. Мені вкрай необхідно, щоб люди говорили мені про мою сексуальну привабливість.
30. Коли я збираюся в поїздку, я планую кожну деталь заздалегідь.
31. Іноді мені хочеться, щоб атомна бомба зруйнувала весь світ.
32. Порнографія огидна.
33. Коли я чим-небудь засмучений, я багато їм.
34. Люди мені ніколи не набридають.
35. Багато що зі свого дитинства я не можу пригадати.
36. Коли я збираюся у відпустку, я зазвичай беру з собою роботу.
37. У своїх фантазіях я здійснюю великі вчинки.
38. В більшості своїй люди дратують мене, оскільки вони дуже егоїстичні.
39. Дотик до чого-небудь слизького викликає у мене огиду.
40. Якщо хто-небудь набридає мені, я не говорю це йому, а прагну виразити свою незадоволеність кому-небудь іншому.
41. Я вважаю, що люди обведуть вас навколо пальця, якщо ви не будете обережні.
42. Мені потрібно багато часу, щоб розгледіти погані якості в інших людях.
43. Я ніколи не хвилююся, коли читаю або чую про яку-небудь трагедію.
44. В суперечці я зазвичай більш логічний, ніж інша людина..
45. Мені абсолютно необхідно чути компліменти.
46. Безладність огидна.
47. Коли в натовпі хтось мені заважає рухатись, у мене іноді з'являється сильне бажання штовхнути іншу людину.
48. Іноді, коли у мене щось не виходить, я злюся.
49. Коли я бачу кого-небудь в крові, це мене майже не хвилює.
50. У мене псується настрій, і я гарячуся, коли на мене не звертають увагу.
51. Люди говорять мені, що я всьому вірю.
52. Я ношу одяг, який приховує мої недоліки.
53. Мені дуже важко користуватися непристойними словами.
54. Мені здається, я багато сперечаюся з людьми.
55. Мене відштовхує від людей те, що вони нещирі.
56. Люди говорять мені, що я дуже неупереджений у всьому.
57. Я знаю, що мої моральні стандарти вищі, ніж у більшості інших людей.
58. Коли я не можу справитися з чим-небудь, я готовий заплакати.
59. Мені здається, що я не можу виражати свої емоції.
60. Коли хто-небудь штовхає мене, я шаленію.
61. Те, що мені не подобається, я викидаю з голови.
62. Я дуже рідко переживаю почуття прихильності.
63. Я терпіти не можу людей, які завжди прагнуть бути в центрі уваги.
64. Я багато що колекціоную.
65. Я працюю наполегливіше, ніж більшість людей, для того, щоб добитися результатів в області, яка мене цікавить.
66. Звуки дитячого плачу не турбують мене.
67. Я буваю так сердитий, що мені хочеться крушити все навколо.
68. Я завжди оптимістичний.

69. Я багато брешу.
70. Я більше прив'язаний до самого процесу роботи, ніж до стосунків, які складаються навколо неї.
71. В основному люди нестерпні.
72. Я б ні за що не пішов на фільм, в якому дуже багато сексуальних сцен.
73. Мене дратує те, що людям не можна довіряти.
74. Я робитиму все, щоб справити хороше враження.
75. Я не розумію деяких своїх вчинків.
76. Я через силу кінокартини, в яких багато насильства.
77. Я думаю, що ситуація в світі набагато краще, ніж більшість людей думають.
78. Коли у мене невдача, я не можу стримати поганого настрою.
79. То, як люди одягаються зараз на пляжі - непристойно.
80. Я не дозволяю своїм емоціям захоплювати мене.
81. Я завжди планую найгірше, з тим, щоб не бути захопленим знеацька.
82. Я живу так добре, що багато людей хотіли б опинитися на моєму місці.
83. Яюсь я був такий сердитий, що сильно саднув по чомусь і випадково поранив себе.
84. Я відчуваю огиду, коли стикаюся з людьми низького морального рівня.
85. Я майже нічого не пам'ятаю про свої перші роки в школі.
86. Коли я засмучений, я мимоволі повожусь як дитина.
87. Я вважаю за краще більше говорити про свої думки, чим про свої почуття.
88. Мені здається, що я не можу закінчити нічого з того, що почав.
89. Коли я чую про жорстокості, це не зачіпає мене.
90. У моїй сім'ї майже ніколи не сперечаються один з одним.
91. Я багато кричу на людей.
92. Ненавиджу людей, які топчуть інших, щоб просунутися вперед.
93. Я не можу переживати свої невдачі на самоті.
94. Я щасливий, що у мене менше проблем, чим у більшості людей.
95. Коли що-небудь турбує мене, я сплю більш ніж зазвичай.
96. Я знаходжу огидним, що більшість людей брешуть, для того, щоб досягти успіху.
97. Я говорю багато непристойних слів.

Підраховується кількість позитивних відповідей по кожній з 8 шкал, відповідно до ключа. Потім сирі бали переводяться у відсотки. На основі процентних показників складається профіль еґо-захистів.

Існує й інший варіант обробки результатів:

Всім еґозахисних механізмів формують вісім окремих шкал, чисельні значення яких виводяться з числа позитивних відповідей на певні, вказані нижче твердження, розділені на число тверджень в кожній шкалі. Напруженість кожної психологічного захисту підраховується за формулою:

$$\frac{n}{N} * 100\%$$

де n - сума всіх позитивних відповідей за опитувальником.

Таблиця А.1

Рестраційний бланк і ключ до методики

№	ні	так								№	ні	так							
		A	B	C	D	E	F	G	H			A	B	C	D	E	F	G	H
1		◆								50				◆					
2				◆						51		◆							
3					◆					52				◆					
4								◆		53									◆
5									◆	54							◆		
6			◆							55					◆				
7						◆				56								◆	
8							◆			57									◆
9					◆					58				◆					
10					◆					59			◆						
11			◆							60							◆		
12									◆	61		◆							
13									◆	62									◆
14				◆						63						◆			
15							◆			64				◆					
16		◆								65				◆					
17									◆	66			◆						
18				◆						67							◆		
19			◆							68		◆							
20							◆			69				◆					
21									◆	70									◆
22		◆								71						◆			
23							◆			72									◆
24					◆					73						◆			
25			◆							74				◆					
26				◆						75			◆						
27							◆			76								◆	
28		◆								77		◆							
29					◆					78				◆					
30									◆	79									◆
31							◆			80								◆	
32									◆	81								◆	
33				◆						82		◆							
34		◆								83							◆		
35			◆							84					◆				
36									◆	85			◆						
37										86			◆						
38					◆					87									◆
39									◆	88				◆					

40							♦				89				♦							
41							♦				90			♦								
42		♦									91										♦	
43			♦								92										♦	
44									♦		93				♦							
45					♦						94		♦									
46										♦	95				♦							
47								♦			96										♦	
48				♦							97											♦
49			♦								∑											

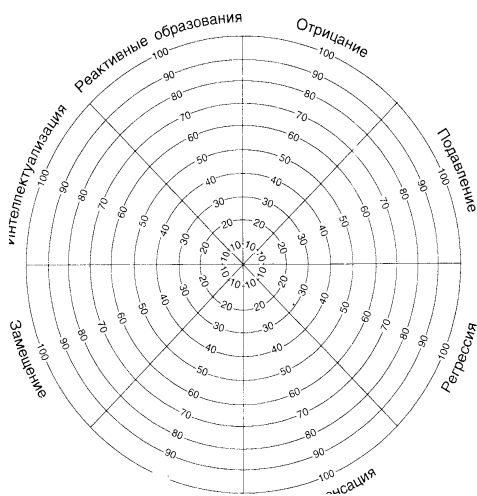
Таблиця А.2

Шкала переведення «сиріх» даних у відсотки

«Сирі» бали	Заперечення А	Придушення В	Регресія С	Компенсація D	Проекція Е	Заміщення F	Інтелектуалізація G	Реактивні утворення H
0	3	2	2	5	1	6	0	7
1	13	8	6	20	5	23	3	19
2	27	25	19	37	6	37	6	39
3	39	42	35	63	7	48	17	61
4	50	63	53	78	12	65	28	76
5	61	76	70	88	20	77	42	91
6	79	87	80	95	27	86	59	97
7	84	92	85	97	36	93	76	98
8	90	97	88	99	46	97	87	99
9	97	98	95		64	98	92	
10	98	99	97		72	99	97	
11	99		99		90		99	
12					96			
13					99			

Профіль еґо-захисту

<i>ПП</i>		<i>Еґо-захист</i>	<i>«Сирі» бали</i>	<i>Відсотки</i>
Дата		А – заперечення		
Вік		В – придушення		
Стать		С – регресія		
Сімейний стан		Д – компенсація		
Освіта		Е – проєкція		
Адрес		F – заміщення		
Конт. телефон		G – інтелектуалізація		
		H – реактивні утворення		



Методика «Копінг-тест Лазаруса»

	ОПИНІВШИСЬ В СКЛАДНІЙ СИТУАЦІЇ, Я ...	ніколи	рідко	іноді	часто
1.	зосереджувався на тому, що мені потрібно було робити далі – на наступному кроці	0	1	2	3
2.	починав щось робити, знаючи, що це все одно не буде працювати, головне – робити хоч що-небудь	0	1	2	3
3.	намагався схилити тих, хто старше або головний, аби вони змінили свою думку	0	1	2	3
4.	говорив з іншими, аби більше дізнатися про ситуацію	0	1	2	3
5.	критикував й корив себе	0	1	2	3
6.	намагався не спалювати за собою мости, залишаючи все, як воно є	0	1	2	3
7.	сподівався на диво	0	1	2	3
8.	мирився з долею: буває, що мені не щастить	0	1	2	3
9.	поводився, ніби нічого не відбулось	0	1	2	3
10.	намагався не показувати своїх почуттів	0	1	2	3
11.	намагався побачити в ситуації щось позитивне	0	1	2	3
12.	спав більш ніж зазвичай	0	1	2	3
13.	зривав свою злість на тих, хто накликав на мене проблеми	0	1	2	3
14.	шукав співчуття та розуміння в кого-небудь	0	1	2	3
15.	у мене виникла потреба виразити себе творчо	0	1	2	3
16.	намагався забути все це	0	1	2	3
17.	звертався за допомогою до спеціалістів	0	1	2	3
18.	змінювався або зростав як особистість у позитивний бік	0	1	2	3
19.	вибачався або намагався все залагодити	0	1	2	3
20.	складав план дій	0	1	2	3
21.	старався дати якийсь вихід своїм почуттям	0	1	2	3
22.	розумів, що сам винен в цій проблемі	0	1	2	3
23.	набирався досвіду в цій ситуації	0	1	2	3
24.	говорив з кимось, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації	0	1	2	3
25.	намагався покращити своє самопочуття їжею, випивкою, палінням або ліками	0	1	2	3
26.	відчайдушно ризикував	0	1	2	3

27.	намагався діяти не надто поспіхом, довіряючись першому пориву	0	1	2	3
28.	знаходив нову віру в щось	0	1	2	3
29.	знову відкривав для себе щось важливе	0	1	2	3
30.	щось змінював так, що все залагоджувалося	0	1	2	3
31.	в цілому уникав спілкування з людьми	0	1	2	3
32.	не допускав це до себе, намагаючись над цим особливо не замислюватися	0	1	2	3
33.	питав поради у родича або друга, яких поважав	0	1	2	3
34.	намагався, аби інші не дізналися, як погано йдуть справи	0	1	2	3
35.	відмовлявся сприймати це занадто серйозно	0	1	2	3
36.	говорив про те, що я відчуваю	0	1	2	3
37.	стояв на своєму та боровся за т, чого хотів	0	1	2	3
38.	зганяв це на інших людях	0	1	2	3
39.	користувався минулим досвідом – мені вже доводилось потрапляти в такі ситуації	0	1	2	3
40.	знав, що необхідно робити та подвоював свої зусилля, що все налагодити	0	1	2	3
41.	відмовлявся вірити, що це дійсно відбулося	0	1	2	3
42.	я давав обіцянку, що наступного разу все буде по-іншому	0	1	2	3
43.	знаходив пару інших способів розв'язання проблеми	0	1	2	3
44.	старався, аби мої емоції не надто заважали мені в інших справах	0	1	2	3
45.	щось змінював у собі	0	1	2	3
46.	хотів, щоб все це швидше якось налагодилося або скінчилося	0	1	2	3
47.	уявляв собі, фантазував, як все це могло би обернутися	0	1	2	3
48.	молився	0	1	2	3
49.	прокручував в голові, що мені сказати чи зробити	0	1	2	3
50.	думав про те, як в цій ситуації діяла б людина, якою я захоплююся та стараюся наслідувати її	0	1	2	3

Ключ

Шкали:

Конфронтаційний копінг – пункти: 2,3,13,21,26,37.

Дистанціювання – пункти: 8,9,11,16,32,35.

Самоконтроль – пункти: 6,10,27,34,44,49,50.

Пошук соціальної підтримки – пункти: 4,14,17,24,33,36.

Прийняття відповідальності – пункти: 5,19,22,42.

Втеча - уникання – пункти: 7,12,25,31,38,41,46,47.

Планування розв'язання проблеми – пункти: 1,20,30,39,40,43.

Позитивна переоцінка – пункти: 15,18,23,28,29,45,48.

1. Підраховуємо бали, сумуючи по кожній субшкалі:

ніколи – 0 балів;

рідко – 1 бал;

іноді – 2 бали;

часто – 3 бали.

2. Підраховуємо по формулі: **X = сума балів / max бал*100**

Максимальне значення за запитання – 3 бала, а за всі питання субшкали максимумом 18 балів. Наприклад,

$$\frac{8}{18} * 100 = 44,4\%$$

- це буде рівень напруження копіngu.

3. Можна визначити простіше, за сумарним балом:

0-6 – низький рівень напруженості, свідчить про адаптивний варіант копіngu;

7-12 – середній, адаптаційний потенціал особистості знаходиться на межі;

13-18 – висока напруженість копіngu, свідчить про виражену дезадаптацію.

Опитувальник

«Методика діагностування міжособистісних відносин Т. Лірі»

Поставте знак «+» навпроти тих визначень, які відповідають Вашому уявленню про себе (якщо немає повної впевненості, знак «+» не ставте). Будьте уважні, намагайтесь відповідати правильно і правдиво.

1. Інші думають про нього прихильно
2. Вміє справляти враження на оточуючих.

I

3. . Вміє розпоряджатися, наказувати
4. Вміє наполягти на своєму
5. Має почуття власної гідності
6. Незалежний
7. Здатний сам подбати про себе

II

8. Може проявити байдужість
9. Здатний бути суворим
10. Строгий, але справедливий

III

11. Може бути щирим
12. Критичний до інших
13. Любить поплакатися
14. Часто сумний

IV

15. Здатний виявити недовіру
16. Часто розчаровується
17. Чи здатний бути критичним до себе
18. Здатний визнати свою неправоту

V

19. Охоче підпорядковується
20. Поступливий
21. Шляхетний
22. Захоплюються і схильний до наслідування

VI

23. Поважний
24. Той, хто шукає схвалення
25. Здатний до співпраці
26. Прагне ужитися з іншими

VII

27. Доброзичливий
28. Уважний і ласкавий
29. Делікатний
30. Той, хто схвалює

VIII

31. Чуйний до закликів про допомогу
32. Безкорисливий
33. Здатний викликати захоплення
34. Користується повагою в інших

I

35. Має талант керівника
36. Любить відповідальність
37. Впевнений в собі
38. Самовпевнений і напористий

II

39. Діловий і практичний
40. Любить змагатися
41. Строгий і крутий, де треба
42. Невблаганний, але неупереджений

III

43. Дратівливий
44. Відкритий і прямолінійний
45. Не терпить, щоб ним командували
46. Скептичний

IV

47. На нього важко справити враження
48. Образливий, делікатний
49. Легко ніяковіє
50. Не впевнений у собі

V

51. Поступливий
52. Скромний
53. Часто вдається до допомоги інших
54. Дуже шанує авторитети

VI

55. Охоче приймає поради
56. Довірливий і прагне радувати інших
57. Завжди люб'язний в обходженні
58. Дорожить думкою навколишніх

VII

59. Комунікабельний і уживчивий
60. Добросердечний
61. Добрий, вселяє впевненість
62. Ніжний і м'якосердий

VIII

63. Любить піклуватися про інших
64. Безкорисливий, щедрий
65. Любить давати поради
66. Справляє враження значущості

I

- 67. Начальницької-владний
- 68. Владний
- 69. Хвалькуватий
- 70. Гордий і самовдоволений

II

- 71. Він думає тільки про себе
- 72. Хитрий і розважливий
- 73. Нетерпимий до помилок інших
- 74. Свокорисливий

III

- 75. Відвертий
- 76. Часто недружелюбний
- 77. Озлоблений
- 78. Скаржник

IV

- 79. Ревнивий
- 80. Довго пам'ятає образи
- 81. Схильний до самобичування
- 82. Сором'язливий

V

- 83. Безініціативний
- 84. Лагідний
- 85. Залежний, несамостійний
- 86. Любить підкорятися

VI

- 87. Надає право іншим приймати рішення
- 88. Легко потрапляє в халепу
- 89. Легко потрапляє під вплив друзів
- 90. Готовий довіритися будь-якому

VII

- 91. Прихильний до всіх без розбору
- 92. Всім симпатизує
- 93. Прощає всім
- 94. Переповнений надмірним співчуттям

VIII

- 95. Великодушний і терпимий до недоліків
- 96. Прагне покровительствувати
- 97. Прагне успіху
- 98. Чекає захоплення від кожного

I

- 99. Розпоряджається іншими
- 100. Деспотичний
- 101. Сноб (судить про людей за рангом і особистими якостями)
- 102. Пихатий

II

- 103. Егоїстичний
- 104. Холодний, черствий
- 105. Саркастичний, насмішкуватий
- 106. Злісний, жорстокий

III

- 107. Часто гнівливий
- 108. Бездушний, байдужий
- 109. Злопам'ятний
- 110. Пройнятий духом протиріччя

IV

- 111. Упертий
- 112. Недовірливий і підозрілий
- 113. Боязкий
- 114. Сором'язливий

V

- 115. Відрізняється надмірною готовністю підкоритися
- 116. М'якотілий
- 117. Майже ніколи і нікому не заперечує
- 118. Ненав'язливий

VI

- 119. Любить, щоб ним опікувалися
- 120. Надмірно довірливий
- 121. Прагне здобути прихильність кожного
- 122. З усіма погоджується

VII

- 123. Завжди доброзичливий
- 124. Всіх любить
- 125. Занадто поблажливий до оточуючих
- 126. Намагається втішити кожного

VIII

- 127. Піклується про інших на шкоду собі
- 128. Пеє людей надмірною добротою



**Методика дослідження комунікативних
та організаторських здібностей (КОЗ)**

Інструкція: «Запропонований Вам тест складається з 40 питань. Прочитайте їх та дайте відповідь за допомогою бланку. На бланку надруковані номери запитань. Якщо Ваша відповідь на запитання позитивна, тобто Ви погоджуєтесь з тим, про що Вас запитують, то на бланку відповідний номер обведіть кружечком. Якщо Ваша відповідь негативна, то відповідний номер закресліть. Слідкуйте за тим, щоб номер питання та номер у бланку для відповідей співпадали. Майте на увазі, що питання носять загальний характер та не можуть вміщувати всі необхідні подробиці. Тому уявіть собі типові ситуації та не замислюйтеся над деталями. Не витрачайте забагато часу на міркування, відповідайте швидко. Можливо на деякі запитання Вам буде складно відповісти. Тоді намагайтесь дати ту відповідь, яку вважаєте за потрібне. При відповіді на будь-яке запитання звертайте увагу на його перші слова та узгоджуйте відповідь з ними. Відповідаючи на запитання, не прагніть справити приємне враження. Важлива відвертість при відповіді».

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до ухвалення ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяне Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або забудь-якими іншими заняттями, ніж з людьми?
8. Якщо виникли будь-які перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старше Вас за віком?
10. Чи любите Ви придумувати і організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи складно Вам включатися в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли відповідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Ви освоюєтесь в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?

18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди і чи хочеться Вам побути одному?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви почуття ускладнення, незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, аби познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не доставляє особливих зусиль внести пожвавлення в малознайому Вам компанію?
30. Чи приймали Ви участь у громадській роботі в школі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому Вам компанію?
34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Таблиця Д.1

Бланк відповідей

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40

Т а б л и ц я Д.2

Дешифратор

Схильності	Відповіді	
	Позитивні	Негативні
Комунікативні	номера запитань 1-го рядка	номера запитань 3-го рядка
Організаторські	номера запитань 2-го рядка	номера запитань 4-го рядка

Для визначення рівня комунікативних та організаторських здібностей, необхідно вирахувати їхні коефіцієнти. Коефіцієнти являють собою відношення кількості співпадаючих відповідей тієї чи іншої схильності до максимально можливого числа збігів, у даному випадку – до 20. Формули для підрахунку коефіцієнтів такі:

$$K_k = \frac{K_x}{20}; K_o = \frac{O_x}{20}, \text{ де}$$

K_k — коефіцієнт комунікативних схильностей;

K_o — коефіцієнт організаторських схильностей;

K_x и O_x – кількість збігів з дешифратором відповідно до комунікативних та організаторських здібностей.

Аналіз результатів.

В ході аналізу результатів спочатку дають оцінку рівня комунікативних та організаторських здібностей. Для цього використовують шкалу оцінок.

Т а б л и ц я Д.3

Шкала оцінок комунікативних та організаторських здібностей

K_k	K_o	Шкала оцінки
0,10-0,45	0,2-0,55	1
0,46-0,55	0,56-0,65	2
0,56-0,65	0,66-0,70	3
0,66-0,75	0,71-0,80	4
0,75-1,00	0,81-1,00	5

Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей характеризується за допомогою оцінок по шкалі наступним чином. Респонденти, які отримали оцінку 1 – це люди з низьким рівнем прояву комунікативних та організаторських здібностей.

Ті, хто отримали оцінку 2 – мають комунікативні та організаторські здібності нижче за середній рівень. Вони не прагнуть спілкування, почувають себе стримано в новому колективі, надають перевагу самотності, обмежують

знайомства, відчують труднощі при виступах перед аудиторією, погано орієнтуються в новій ситуації, не відстоюють свою думку. В багатьох справах не виказують власної думки, ініціативи.

Для респондентів, хто отримав оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомих, відстоюють власну думку, планують свою роботу, однак потенціал їхніх можливостей не відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує подальшої роботи з формування та розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

Ті, хто отримав оцінку 4, відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних та організаторських здібностей. Вони не губляться у нових обставинах, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким та друзям, проявляють ініціативу у спілкуванні, здатні приймати самостійні рішення в складних ситуаціях. Все це роблять безпосередньо, відповідно до внутрішніх прагнень.

Для респондентів, хто отримав оцінку 5 – характерний дуже високий рівень комунікативних та організаторських здібностей. Вони відчують потребу в комунікативній та організаторській діяльності та активно прагнуть цього. Швидко орієнтуються в складних ситуаціях, безпосередньо поводяться в новому колективі, це ініціативні люди, які прагнуть приймати самостійні рішення, відстоюють власні думки, домагаються, аби вони були прийняті іншими. Вони можуть пожвавити незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, наполегливі в діяльності, самостійно шукають таку діяльність, яка б задовольняла їхню потребу в комунікації та організаторській діяльності.

Модифікований опитувальник для ідентифікації типів акцентуації характерів у підлітків

Опитувальник включає 143 твердження, що становить 10 діагностичних і одну контрольну шкалу (шкалу брехні). У кожній шкалі по 13 тверджень. Твердження в тексті опитувальника пред'являються у випадковому порядку. Діагностуються гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, тривожно-педантичний, інтровертований, збудливий, демонстративний і нестійкий типи.

Порядок заповнення опитувальника та підрахунку балів викладено в інструкції для обстежуваних. На підставі зібраного матеріалу, окремо по кожному типу акцентуації, визначено мінімальне діагностичне число (МДЧ), що представляє собою нижню межу довірчого інтервалу (28), що розраховується за формулою:

$$\text{МДЧ} = M - R_n \times W,$$

де: М - середній за вибіркою бал даного типу акцентуації;

R_n - табличний коефіцієнт;

W – розмах даних.

Мінімальні діагностичні числа (МДЧ) для наступних типів: гіпертимний - 10; циклоїдний - 8; лабільний - 9; астено-невротичний - 8; сенситивний - 8; тривожно-педантичний - 9; інтровертований - 9; збудливий - 9; демонстративний - 9; нестійкий - 10; контрольна шкала - 4.

Контрольна шкала інтерпретується подібно такій же шкалі в дитячому варіанті опитувальника Г. Айзенка. Показник в 4 бали розглядається вже як критичний. Високий показник по цій шкалі свідчить про тенденцію обстежуваних давати «хороші» відповіді. Високі бали за шкалою брехні можуть слугувати також додатковим свідченням демонстративності у поведінці обстежуваного. Тому при отриманні за контрольною шкалою більше 4 балів слід додати до шкали демонстративності 1 бал.

Якщо ж показник за шкалою брехні перевищує 7 балів то до шкали демонстративності додаються 2 бали. Однак якщо, незважаючи на це, демонстративний тип не діагностується, то результати тестування слід визнати недостовірними.

Правила ідентифікації типів

1. Якщо МДЧ досягнуто або перевищено тільки по одному типу, то діагностується цей тип.

2. Якщо МДЧ перевищено по декільком типам, то діагностується:

а) у випадку перерахованих сполучень змішаний тип:

Г, Ц	Г, Д	Г, Л	
Ц, Л			
Л, А	Л, С	Л, Д	Л, Н
А, С	А, Т	А, Д	
С, Т	С, И		
Т, И			
И, В	И, Д	И, Н	
В, Д	В, Н		
Д, Н			

Інші поєднання, отримані по МПДО, повинні бути визнані непеєднуваними (що доведено клінічними спостереженнями). Наприклад, гіпертичний та інтровертований тип, сенситивний та збудливий, і т. ін.

б) Якщо по будь-якому типу набрано балів на 4 більше, ніж по інших типах, то останні не діагностуються, навіть якщо поєднання сумісно.

в) У разі несумісних сполучень діагностується той тип, на користь якого набрано більше балів.

г) Якщо по відношенню двох несумісних типів є однакова кількість балів, то для виключення одного з них необхідно керуватися наступними правилами домінування (зберігається тип, вказаний після знака рівності):

$\Gamma + \text{Л} = \Gamma$	$\text{А} + \text{И} = \text{И}$	$\text{Ц} + \text{А} = \text{А}$	$\text{С} + \text{В} = \text{В}$
$\Gamma + \text{А} = \text{А}$	$\text{А} + \text{В} = \text{В}$	$\text{Ц} + \text{С} = \text{С}$	$\text{С} + \text{Д} = \text{Д}$
$\Gamma + \text{С} = \Gamma$	$\text{А} + \text{Н} = \text{Н}$	$\text{Ц} + \text{Т} = \text{Т}$	$\text{С} + \text{Н} = \text{Н}$
$\Gamma + \text{Т} = \text{Т}$		$\text{Ц} + \text{И} = \text{И}$	
$\Gamma + \text{Ш} = \text{И}$	$\text{Т} + \text{В} = \text{В}$	$\text{Ц} + \text{В} = \text{В}$	$\text{Л} + \text{Т} = \text{Т}$
$\Gamma + \text{В} = \Gamma$	$\text{Т} + \text{Д} = \text{Д}$	$\text{Ц} + \text{Д} = \text{Д}$	$\text{Л} + \text{И} = \text{И}$
	$\text{Т} + \text{Н} = \text{Н}$	$\text{Ц} + \text{Н} = \text{Н}$	$\text{Л} + \text{В} = \text{В}$

3. Якщо МДЧ досягнуто або перевищено щодо кількох типів і за правилом 2 їх не вдається скоротити до двох, то тоді відбираються два типи з найбільшим числом балів, після чого керуються правилом 2.

4. Якщо за контрольною шкалою отримано понад 4 балів, то, як вже зазначалося, до шкали демонстративності додається 1 бал, якщо більше 7 – додається відповідно 2 бали. Однак, якщо після цього демонстративний тип не діагностується, результати обстеження визнаються недостовірними та щодо даного підлітка його треба повторити.

Досягнення або перевищення МДЧ з того чи іншого типу представлені вище. Правила ідентифікації типів гарантуються точністю діагностики не менш $P > 0,95$.

Інструкція для досліджуваних по МПДО

Кожен з вас хоче знати особливості свого характеру, принаймні, його найбільш яскраві риси. Знання свого характеру дозволяє керувати собою: краще взаємодіяти з людьми, орієнтуватися на певне коло професій і т. ін. Адже характер – це основа особистості. Даний тест допоможе вам визначити тип вашого характеру, його особливості.

Вам запропоновані бланк питань і бланк відповідей. Прочитавши в бланку відповідей кожне питання-твердження, вирішіть: типово, характерно це для вас чи ні. Якщо так, то тоді обведіть номер цього питання на бланку відповідей, якщо ні, то просто пропустіть цей номер. Чим точніше та відвертіше будуть ваші вибори – тим краще ви дізнаєтеся свій характер. Після того як бланк відповідей буде заповнений, підрахуйте суму набраних вами балів по кожному рядку (один номер, узятий в коло, - це один бал). Проставте ці суми в кінці кожного рядка.

Бланк запитань

1. У дитинстві я був веселим і невгамовним.
2. У молодших класах я любив школу, а потім вона почала мене обтяжувати.
3. У дитинстві я був таким же, як і зараз: мене легко було засмутити, але й легко заспокоїти, розвеселити.
4. У мене часто буває погане самопочуття.
5. У дитинстві я був образливим і чутливим.
6. Я часто боюся, що з моєю мамою щось може трапитися.
7. Мій настрій поліпшується, коли мене залишають одного.
8. У дитинстві я був примхливим і дратівливим.
9. У дитинстві я любив розмовляти і грати з дорослими.
10. Вважаю, що найважливіше - не дивлячись ні на що, якомога краще провести сьогоднішній день.
11. Я завжди дотримуюся свого слова, навіть якщо це мені не вигідно.
12. Як правило, у мене гарний настрій.
13. Тижні хорошого самопочуття змінюються у мене тижнями, коли і самопочуття, і настрої у мене погане.
14. Я легко переходжу від радості до смутку і навпаки.
15. Я часто відчуваю млявість, нездужання.
16. До спиртного я відчуваю огиду.

17. Уникаю пити спиртне через погане самопочуття і головного болю.
18. Мої батьки не розуміють мене і іноді здаються мені чужими.
19. Я ставлюся насторожено до незнайомих людей і мимоволі побоююся зла з їхнього боку.
20. Я не бачу у себе великих недоліків.
21. Від нотацій мені хочеться втекти подалі, але якщо не виходить, то мовчки слухаю, думаючи про інше.
22. Всі мої звички хороші і бажані.
23. Мій настрій не змінюється від незначних причин.
24. Я часто прокидаюся з думкою про те, що сьогодні належить зробити.
25. Я дуже люблю своїх батьків, прив'язаний до них, але, буває, сильно ображаюся і навіть сварюся.
26. Періодами я відчуваю себе бадьорим, періодами - розбитим.
27. Нерідко я соромлюся їсти при сторонніх людях.
28. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то я будую райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.
29. Я люблю займатися чим-небудь цікавим на самоті.
30. Майже не буває, щоб незнайомий чоловік відразу вселив у мене симпатію.
31. Люблю одяг модний і незвичайний, який приваблює погляди.
32. Найбільше люблю ситно поїсти і добре відпочити.
33. Я дуже урівноважений, ніколи не дратуюся і ні на кого не злюся.
34. Я легко сходжуся з людьми в будь-якій обстановці.
35. Я погано переносу голод - швидко слабну.
36. Самотність переносу легко, якщо вона не пов'язана з неприємностями.
37. У мене часто буває поганий, неспокійний сон.
38. Моя сором'язливість заважає мені подружитися з тими, з ким хотілося б.
39. Я часто тривожуся з приводу різних неприємностей, які можуть відбутися в майбутньому, хоча приводу для цього немає.
40. Свої невдачі я переживаю сам і ні у кого не прошу допомоги.
41. Сильно переживаю зауваження та оцінки, які мене не задовольняють.
42. Найчастіше я вільно відчуваю себе з новими, незнайомими однолітками, у новому класі, таборі праці і відпочинку.
43. Як правило, я не роблю уроки.
44. Я завжди кажу дорослим тільки правду.
45. Пригоди і ризик мене приваблюють.
46. До знайомих людей я швидко звикаю, незнайомі можуть мене дратувати.
47. Мій настрій прямо залежить від шкільних і домашніх справ.
48. Я часто втомлююся до кінця дня, причому так, що здається - зовсім не залишилося сил.
49. Я соромлюся незнайомих людей і боюся заговорити першим.
50. Я багато разів перевіряю, чи немає помилок у моїй роботі.
51. У моїх приятелів буває думка, нібито я не хочу з ними дружити.
52. Бувають іноді дні, коли я без причини на всіх серджуся.
53. Я можу сказати про себе, що в мене гарний уяву.
54. Якщо вчитель не контролює мене на уроці, я майже завжди займаюся чимось стороннім.

55. Мої батьки ніколи не дратують мене своєю поведінкою.
56. Я можу легко організувати хлопців для роботи, ігор, розваг.
57. Я можу йти попереду інших у міркуваннях, але не в діях.
58. Буває, що я сильно радію, а потім сильно засмучуюсь.
59. Іноді я роблюсь примхливим і дратівливим, а незабаром шкодую про це.
60. Я надмірно уразливий і чутливий.
61. Я люблю бути першим там, де мене люблять, а боротися за першість я не люблю.
62. Я майже не буваю повністю відвертим, як з приятелями, так і з рідними.
63. Розсердившись, я можу почати кричати, розмахувати руками, а іноді й битися.
64. Мені часто здається, що при бажанні я міг би стати актором.
65. Мені здається, що тривожитися про майбутнє марно - все само собою владнається.
66. Я завжди справедливий у відносинах з вчителями, батьками, друзями.
67. Я переконаний, що в майбутньому здійсняться всі мої плани і бажання.
68. Іноді бувають такі дні, що життя мені здається важче, ніж насправді.
69. Досить часто мій настрій відбивається в моїх вчинках.
70. Мені здається, що у мене багато недоліків і слабкостей.
71. Мені буває важко, коли я згадую про своїх маленьких помилках.
72. Часто всякі роздуми заважають мені довести розпочату справу до кінця.
73. Я можу вислуховувати критику і заперечення, але намагаюся все одно все зробити по-своєму.
74. Іноді я можу так розлютитися на кривдника, що мені важко втриматися, щоб тут же не побити його.
75. Я практично ніколи не відчуваю почуття сорому чи сором'язливості.
76. Не маю прагнення до занять спортом або фізкультурою.
77. Я ніколи не кажу про інші погано.
78. Люблю всякі пригоди, охоче йду на ризик.
79. Іноді моє побудова залежить від погоди.
80. Нове для мене приємно, якщо обіцяє для мене щось хороше.
81. Життя здається мені дуже важкою.
82. Я часто відчуваю боязкість перед вчителями та шкільним начальством.
83. Закінчивши роботу, я довго хвилююся з приводу того, що міг зробити щось неправильно.
84. Мені здається, що інші мене не розуміють.
85. Я часто засмучуюсь через те, що, розсердившись, наговорив зайвого.
86. Я завжди зумію знайти вихід із ситуації.
87. Люблю замість шкільних занять сходити в кіно або просто прогуляти уроки.
88. Я ніколи не брав у будинку нічого без попиту.
89. При невдачі я можу посміятися над собою.
90. У мене бувають періоди підйому, захопленя, ентузіазму, а потім може настати спад, апатія до всього.
91. Якщо мені щось не вдається, я можу зневіритися та втратити надію.

92. Заперечення і критика мене дуже засмучують, якщо вони різкі й грубі за формою, навіть якщо вони стосуються дрібниць.
93. Іноді я можу розплакатися, якщо читаю сумну книгу або дивлюся сумний фільм.
94. Я часто сумніваюся в правильності своїх вчинків і рішень.
95. Часто у мене виникає відчуття, що я виявився непотрібним, стороннім.
96. Зіткнувшись з несправедливістю, я обурююся і відразу ж виступаю пробивши неї.
97. Мені подобається бути в центрі уваги, наприклад, розповідати дітям різні кумедні історії.
98. Вважаю, що краще проведення часу - це коли нічого не робиш, просто відпочиваєш.
99. Я ніколи не запізнююся до школи або ще куди-небудь.
100. Мені неприємно залишатися довго на одному місці.
101. Іноді я так хвилююся через сварку з учителем чи однолітками, що не можу піти в школу.
102. Я не вмю командувати іншими людьми.
103. Іноді мені здається, що я важко і небезпечно хворий.
104. Не люблю всякі небезпечні і ризиковані пригоди.
105. У мене часто виникає бажання перевірити роботу, яку я щойно виконав.
106. Я боюся, що в майбутньому можу залишитися самотнім.
107. Я охоче вислуховую настанови, що стосуються мого здоров'я.
108. Я завжди висловлюю свою думку, якщо щось обговорюється в класі.
109. Вважаю, що ніколи не треба відриватися від колективу.
110. Питання, пов'язані зі статтю і любов'ю, мене абсолютно не цікавлять.
111. Завжди вважав, що для цікавої, привабливої справи всі правила можна обійти.
112. Мені іноді бувають неприємні свята.
113. Життя навчило мене бути не надто відвертим навіть із друзями.
114. Я їм мало, іноді довго взагалі нічого не їм.
115. Я дуже люблю насолоджуватися красою природи.
116. Йдучи з дому, лягаючи спати, я завжди перевіряю: вимкнений газ, електроприлади, замкнені чи двері.
117. Мене приваблює лише те нове, що відповідає моїм принципам та інтересам.
118. Якщо в моїх невдачах хтось винен, я не залишаю його безкарним.
119. Якщо я когось не поважаю, мені вдається вест себе так, що він цього не помічає.
120. Найкраще проводити час у різноманітних розвагах.
121. Мені подобаються всі шкільні предмети.
122. Я часто буваю ватажком в іграх.
123. Я легко переносю біль і фізичні страждання.
124. Я завжди намагаюся стримуватися, коли мене критикують або коли мені заперечують.
125. Я занадто недовірливий, турбуюся про все, особливо часто - про своє здоров'я.

126. Я рідко буваю безтурботно веселим.
127. Я часто загадую собі різні прикмети, і намагаюся суворо дотримуватися їх, щоб все було добре.
128. Я не прагну брати участь у житті школи та класу.
129. Іноді я роблю швидкі, необдумані вчинки, про які потім жалкую.
130. Не люблю заздалегідь розраховувати всі витрати, легко беру в борг, навіть якщо знаю, що до терміну віддати гроші буде важко.
131. Освіта мене обтяжує, і якби мене не змушували, я взагалі не вчився б.
132. У мене ніколи не було таких думок, які потрібно було б приховувати від інших.
133. У мене часто буває настільки гарний настрій, що у мене запитують, чому я такий веселий.
134. Іноді у мене настрої буває настільки поганим, що я починаю думати про смерть.
135. Найменші неприємності занадто засмучують мене.
136. Я швидко втомлююся на уроках і стаю розсіяним.
137. Іноді я дивуюся грубості і невихованості хлопців.
138. Вчителі вважають мене акуратним і стараним.
139. Часто мені приємніше поміркувати наодинці, ніж проводити час у веселій компанії.
140. Мені подобається, коли мені підкоряються.
141. Я міг би вчитися значно краще, але наші вчителі і школа не сприяють цьому.
142. Не люблю займатися справою, що вимагає зусиль і терпіння.
143. Я ніколи нікому не бажав поганого.

Т а б л и ц я Е.1

Бланк відповідей

Тип	Номер твердження													Σ
Г	1	12	23	34	45	56	67	78	89	100	111	122	133	
Ц	2	13	24	35	46	57	68	79	90	101	112	123	134	
Л	3	14	25	36	47	58	69	80	91	102	113	124	135	
А	4	15	26	37	48	59	70	81	92	103	114	125	136	
С	5	16	27	38	49	60	71	82	93	104	115	126	137	
Т	6	17	28	39	50	61	72	83	94	105	116	127	138	
І	7	18	29	40	51	62	73	84	95	106	117	128	139	
В	8	19	30	41	52	63	74	85	96	107	118	129	140	
Д	9	20	31	42	53	64	75	86	97	108	119	130	141	
Н	10	21	32	43	54	65	76	87	98	109	120	131	142	
К	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	121	132	143	

Наукове видання

Тетяна Михайлівна КИРПЕНКО
Юлія Олександрівна БОХОНКОВА

**МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО
САМОЗАХИСТУ ПІДЛІТКІВ**

Монографія

Українською мовою

Оригінал-макет Могильна О.В.

Підписано до друку 09.02.2018.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір типогр. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Умов. друк. арк. 10,23. Обл.-вид. арк. 11,4.
Тираж 100 екз. Вид. № 3147. Замов. № 5. Ціна договірна.

**Видавництво Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля**

Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК № 1620 від 18.12.03 р.
Адреса університета: просп. Центральний 59-А
м. Северодонецьк, 93400, Україна
e-mail: vidavnictvoSNU.ua@gmail.com.