**Тема. Психологічна діагностика особистісної тривожності підлітків та деякі способи її подолання.**

План.

1. Проблема особистісної тривожності в підлітковому віці.
2. Шкала соціально-ситуаційної тривоги Кондака (адаптація А.М. Прихожан).
3. Методика незакінчених речень Філіпса.
4. Особливості подолання особистісної тривожності.

**Проблема особистісної тривожності в підлітковому віці.**  
  
Проблема тривожності як відносно стійкого особистісного утворення порівняно рідко постає перед психологом у чистому вигляді. Зазвичай вона включається в контекст широкого кола питань: слабкої чи нервової, “стрибаючої” успішності (особливо в тих випадках, коли школяр пише контрольні роботи гірше, ніж класні чи домашні, відповідає біля дошки значно слабше, ніж з місця), підвищеної втомлюваності учня за відсутності для цього об’єктивних медичних показань, конфлікту школяра з ровесниками, дезадаптованості і т.д. Тут діагностика тривожності застосовується у комплексі з іншими методиками, що дозволяє при всебічному аналізі конкретного випадку найбільш точно визначити його причини, намітити відповідні шляхи корекції.  
  
Як самостійна проблема може зацікавити психолога в плані психопрофілактики, для виявлення так званих “груп ризику”, тобто тих учнів, які ще не висловлюють \*\*\* зі сторони вчителів та батьків і не звертаються самі до психолога, але під впливом несприятливих факторів, можуть перейти до категорії підлітків, які потребують негайної допомоги. Дуже важлива діагностика тривожності в передекзаменаційний період, оскільки відомо, що саме підвищена тривожність виступає фактором, який заважає учням повноцінно проявити свої знання на екзаменах.  
  
Ми зупинимось на двох відносно простих методах діагностики тривожності, які можна застосовувати при роботі зі старшими підлітками. Перший з них – питальник, другий – метод вербально-проективного типу. Сумісне використання цих методів дозволить виявити як відкриті форми тривожності, безпосередньо пов’язані з умовами життя школяра, так і більш глибинні, які часто відкрито не демонструються і жорстко не “прив’язані” до того чи іншого об’єкта.  
  
**Шкала соціально-ситуативної тривожності Кондака**  
Перша методика – шкала тривожності – розроблена за принципом “шкали соціально-ситуативної тривоги” Кондака (1973). Особливість шкал цього типу полягає в тому, що людина оцінює не наявність чи відсутність у себе якихось переживань, симптомів тривожності, як, наприклад, в шкалах МАS (1963) та STAI (Спілбергер та ін., 1970), а ситуацію з точки зору того, наскільки вона може викликати тривогу. Їх перевага, з нашої точки зору, полягає по-перше у тому, що вони дозволяють виявити області дійсності, об’єкти, які виступають для школяра основними джерелами тривоги, і по-друге, в меншій мірі, ніж інші типи питальників, виявляються залежними від особливостей розвитку в учнів інтроспекції.  
  
А.М. Прихожан провела стандартну обробку шкали, що включала відбір пунктів, їх експертну оцінку, психометричну перевірку, апробацію. Дослідження, проведене на різних статево-вікових та регіональних вибірках, дало можливість до певної міри стандартизувати отримані результати.  
  
Бланк методики включає інструкцію і завдання, що дозволяє при необхідності проводити групове обстеження.  
  
На першій сторінці бланку вказується прізвище та ім’я школяра, клас, у якому він вчиться, його вік та дата проведення експерименту. У правому верхньому кутку зазвичай залишають місце для того, щоб психолог міг записати підсумкові результати.  
  
Далі викладається інструкція: “На наступних сторінках перераховані ситуації, які Вам часто трапляються в житті. Деякі з них можуть бути для Вас неприємними, оскільки вони викликають тривогу, занепокоєння, хвилювання чи страх. Уважно прочитайте кожне речення і обведіть кружечком одну з цифр справа – 0, 1, 2, 3, 4 – в залежності від того, на скільки ця ситуація для Вас неприємна, наскільки вона може викликати у Вас тривогу, занепокоєння, побоювання або страх.  
  
Якщо ситуація зовсім не здається Вам неприємною, обведіть цифру 0. Якщо вона дещо хвилює, непокоїть Вас, обведіть цифру 1. Якщо ситуація досить неприємна та викликає таке занепокоєння, що Ви б надалі хотіли уникнути її, обведіть цифру 2. Якщо вона для Вас дуже неприємна і викликає сильне занепокоєння, тривогу, страх, обведіть цифру 3. Якщо ситуація для Вас дуже неприємна, викликає у Вас дуже сильне занепокоєння, дуже сильний страх, обведіть кружечком цифру 4.   
  
Перегорніть сторінку.  
  
На другій сторінці бланку інструкція продовжується:  
  
Що означає кожна цифра написана зверху і внизу сторінки.  
  
Отже, Ваше завдання – уявити собі, якомога краще кожну ситуацію і обведенням кружком однієї з цифр визначити, наскільки вона може викликати у Вас тривогу, занепокоєння, побоювання або страх”.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ситуація | Ні | Дещо | Достатньо | Значно | Дуже |
| 1 | Перейти в нову школу | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Відповідати біля дошки | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Піти в дім до незнайомих людей | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Брати участь у змаганнях, конкурсах, олімпіадах | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Розмовляти з директором школи | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Думаєш про своє майбутнє | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | Вчитель дивиться по журналу, кого опитати | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Тебе критикують, в чомусь докоряють | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | На тебе дивляться, коли ти що-небудь робиш (спостерігають за тобою під час роботи, рішення задачі) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Пишеш контрольну роботу | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Після контрольної вчитель називає оцінки | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | На тебе не звертають уваги | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | У тебе щось не виходить | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Чекаєш батьків з батьківських зборів | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Тобі загрожує неуспіх, провал | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Чуєш за своєю спиною сміх | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | Здаєш екзамени в школі | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | На тебе сердяться (незрозуміло чому) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | Виступати перед великою аудиторією | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Передує важлива, вирішальна справа | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Не розумієш пояснень вчителя | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | З тобою не погоджуються, суперечать тобі | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | Порівнюєш себе з іншими | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | Перевіряються твої здібності | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | На тебе дивляться, як на маленького | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | На уроці вчитель неочікувано задає тобі питання | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | Замовчали, коли ти підійшов (підійшла) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | Оцінюється твоя робота | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | Думаєш про свої справи | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | Тобі потрібно прийняти важливе для себе рішення | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 | Не можеш впоратись з домашнім завданням | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

   
Потім слідує текст методики. (За основу взято інструкцію до шкали соціально-ситуативного страху, тривоги Кондаша).   
  
Як видно з тексту, методика включає ситуації трьох типів:

1. ситуації, пов’язані зі школою, спілкуванням з вчителем;
2. ситуації, які аналізують уявлення про себе;
3. ситуації спілкування.

У цій шкалі не представлена сфера спілкування школяра з батьками, оскільки у процесі попередньої обробки методики виявилось, що значна частина старшокласників (до 65 % у 9 класах та до 53 % в 10 та 11) відчувають у цій сфері підвищену тривожність, тобто наша методика не має тут диференціальної сили.   
  
Відповідно види тривожності, які виявляються за допомогою цієї шкали, позначені: шкільна, самооціночна, міжособистісна. Дані про розподіл пунктів шкали представлені в таблиці 1.

**Таблиця 1**

|  |  |
| --- | --- |
| Вид тривожності | Номер пункту шкали |
| Шкільна | 1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30 |
| Самооціночна | 3, 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29 |
| Міжособистісна | 2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26 |

   
Звичайно, поділ шкал на окремі частини досить умовний. Очевидно, наприклад, що багато представлених в ній ситуацій спілкування також актуалізують уявлення про себе, шкільні ситуації можуть бути інтерпретовані як ситуації спілкування з дорослими, значущими іншими тощо. Проте, подібне виділення, як показує аналіз, виявляється продуктивним з точки зору завдань корекції: воно дозволяє досить точно локалізувати зону порушення і тим самим цілеспрямовано побудувати програму зняття тривожності.  
  
Обробка матеріалу не складає труднощів. Відповідь на кожний пункт шкали оцінюється кількістю балів, які відповідають обведеній, при відповіді на нього, цифрі. Підраховується загальна сума балів окремо по кожному розділу шкали і по шкалі загалом. Отримані результати інтерпретуються як показники рівнів відповідних видів тривожності, показники по всій шкалі – загального рівня тривожності.  
  
В таблиці 2 представлені стандартні дані, які дозволяють охарактеризувати показники рівня тривожності в різних статево-вікових групах.

**Таблиця 2**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівень тривожності** | **Група учнів** | | **Рівень різних видів тривожності (в балах)** | | | |
| **Клас** | **Стать** | **Загальна** | **Шкільна** | **Самооціночна** | **Міжособистісна** |
| Нормальний | 9 10 11 | дів.  юн.  дів.  юн.  дів.  юн. | 30-62  17-54  17-54  10-48  36-62  23-47 | 7-19  4-17  2-14  1-13  5-17  5-14 | 11-21  4-18  6-19  1-17  12-23  8-17 | 7-20  5-17  4-19  3-17  5-20  5-14 |
| Дещо підвищений | 9 10 11 | дів.  юн.  дів.  юн.  дів.  юн. | 63-78  55-73  55-72  49-67  63-76  48-60 | 20-25  18-23  15-20  14-19  18-23  15-19 | 22-26  19-25  20-26  18-26  24-29  18-22 | 21-27  18-24  20-26  18-25  21-28  15-19 |
| Високий | 9 10 11 | дів.  юн.  дів.  юн.  дів.  юн. | 79-94  74-91  73-90  68-86  77-90  61-72 | 26-31  24-30  21-26  20-25  24-30  20-24 | 27-31  26-32  27-32  27-34  30-34  23-27 | 28-33  25-30  27-33  26-32  29-36  20-23 |
| Дуже високий | 9 10 11 | дів.  юн.  дів.  юн.  дів.  юн. | Більше 94  Більше 91  Більше 90  Більше 86  Більше 90  Більше 72 | Більше 31  Більше 30  Більше 26  Більше 25  Більше 30  Більше 24 | Більше 31  Більше 32  Більше 32  Більше 34  Більше 34   Більше 27 | Більше 33  Більше 30  Більше 33   Більше 32  Більше 36  Більше 23 |
| “Надмірний спокій” | 9 10 11 | дів.  юн.  дів.  юн.  дів.  юн. | Менше 30  Менше 17  Менше 17   Менше 10  Менше 35  Менше 23 | Менше 7  Менше 4  Менше 2  -  Менше 5  Менше 5 | Менше 11  Менше 4  Менше 6  -  Менше 12  Менше 8 | Менше 7  Менше 5  Менше 4  Менше 3  Менше 5  Менше 5 |

Рівень тривожності для кожної статево-вікової групи визначався, виходячи із середнього арифметичного значення кожної групи; як показник інтервалу взято середнє квадратичне відхилення результатів групи.  
  
Уваги зі сторони психолога вимагають, перш за все учні з високою і дуже високою загальною тривожністю. Як відомо, подібна тривожність може породжуватися як реальним неблагополуччям школяра в найбільш значущих областях діяльності та спілкування (хоча слід зазначити, що, напевно, така “розлита” тривожність все ж, у дуже рідкісних випадках, може розглядатися як переживання, що відображає реальну неуспішність школяра), або існувати якби наперекір об’єктивно благополучному середовищу, і є наслідком певних особистісних конфліктів, порушень в розвитку самооцінки тощо.  
  
Останні випадки дуже суттєві, оскільки вони нерідко не зауважуються вчителями та батьками. Подібну тривожність можуть відчувати школярі, які добре і навіть відмінно вчаться, відповідально ставляться до навчання, суспільного життя, шкільної дисципліни (В.І. Войтко, Ю.З. Гільбух, А.М. Прихожан, Філіпс та інші), проте, як вже зазначалось, це видиме благополуччя дається їм невиправдано великою ціною і може привести до зривів, особливо при ускладненні умов діяльності. Як відзначає А.М. Прихожан, тривожність в таких випадках породжується конфліктністю самооцінки, наявністю в ній суперечності між високими домаганнями і досить сильною невпевненістю в собі. Подібний конфлікт, заставляючи цих школярів постійно добиватись успіху, одночасно заважає їм правильно оцінювати його, породжуючи почуття постійної незадоволеності, напруги. Це веде до гіпертрофії потреби в досягненні, наслідком чого є перевантаження, яке виражається в порушеннях уваги, пониженні працездатності, підвищеній втомлюваності.  
  
Звичайно, що в залежності від реального становища серед ровесників, успішності школяра і т.п., виявлена висока тривожність буде вимагати різних способів корекції. Підлітки з підвищеною тривожністю опиняються в ситуації “зачарованого кола”, коли тривожність погіршує можливості учня, результативність його діяльності, а це в свою чергу посилює емоційне неблагополуччя.   
  
Слід звернути увагу на учнів, які характеризуються “надмірним спокоєм”, особливо на ті випадки, коли оцінки по всій шкалі не перевищують 5 балів. Особливо це важливо тоді, коли відмічається це в учнів з явним неблагополуччям в навчанні, спілкуванні, між особистісній взаємодії.  
  
Подібна “нечутливість до неблагополуччя” носить як правило компенсаторний, захисний характер і заважає повноцінному формуванню особистості. Школяр ніби не допускає неприємний досвід у свідомість. Емоційне благополуччя у цьому випадку зберігається ціною неадекватного ставлення до дійсності, негативно впливає і на продуктивність діяльності.  
  
Як показує досвід, робота з такими учнями надзвичайно складна і потребує особливого такту. Корекція таких випадків в літературі зазвичай описується у найзагальніших рисах. Заслуговують на увагу неправомірність спроб прямо “відкрити школяру очі”, ознайомивши з результатами того чи іншого тесту, і на необхідність основної орієнтації роботи з учнем на покращення результативності його діяльності, об’єктивної успішності.   
  
Завершуючи обговорення шкали тривожності, відзначимо ще два моменти. Перший торкається можливості використання експерт-оцінки. У тих випадках, коли психологу необхідно отримати швидку інформацію про рівень тривожності школяра (наприклад, в процесі бесіди), він може це зробити без попереднього підрахунку балів, просто проглядаючи бланк і відзначаючи, які цифри введені частіше: переважання “3” і “4” свідчить про підвищену тривожність, переважання “0” – про “надмірний спокій”. Другий – пов’язаний з пропусками в заповненні методики. Звичайно, в процесі заповнення учнем методики, необхідно вказати йому на небажаність пропусків і по можливості слідкувати, щоб він відповів на усі запитання. Якщо пропусків небагато (не більше одного на кожну сферу), то можна застосувати процедуру, яку рекомендує Спілбергер: скласти усі бали відповідного розділу шкали, поділити суму на число заповнених пунктів і приписати пропуску бал, який рівний цілому числу, наступному за отриманим результатом (наприклад, якщо в результаті ділення ми отримали 1,3, то слід приписати 2 бали). За великої кількості пропусків кількісна обробка шкали стає неправомірною. Важливо подивитись, які саме пункти шкали пропускаються учнем, такий аналіз дозволить виявити сферу, з якою у школяра пов’язані найбільш важкі конфліктні переживання.  
  
Обмеження, пов’язані зі застосуванням шкали, як і інших методів опитування, обумовлені залежністю відповідей школяра від наявності у нього бажання відповідати, довіри до психолога, щирості. Це означає, що шкала в першу чергу виявляє тих учнів, які не просто відчувають тривожність, але й вважають за необхідне “повідомити” про це. Досвід роботи показує, що часто високі бали по шкалі виступають своєрідним “криком про допомогу” і, навпаки, за “надмірним спокоєм” може приховуватися підвищена тривога, про яку учень, в силу різних причин не хоче повідомляти оточуючим (цікаво, що останнє, наскільки можна судити за отриманими результатами, зазвичай проявляється у надзвичайно низьких оцінках проявів тривоги – сумарний бал по шкалі не перевищує 2). Зі сказаного зрозуміло, що шкала не повністю забезпечує виявлення тривожності учнів перш за все внаслідок великої кількості різноманітних “захисних” тенденцій, починаючи з елементарних (небажання розкриватися перед “сторонньою” людиною) до самих складних захисних механізмів. Окрім цього, шкала не виявляє тривожності, яка жорстко не пов’язана з певними об’єктами.

**Методика незакінчених речень Філіпа**

У ряді випадків (наприклад, при наявності скарги на надмірні інфантильні реакції старшокласника, скарг на його постійну внутрішню напруженість, скутість) додатково до шкали може бути використана методика незакінчених речень як методика вербально-проективного типу. Відомо, що методики такого типу достатньо інформативні для виявлення проблем людини. Звичайно, і сумісне застосування цих методів не гарантує абсолютно вірної діагностики тривожності школяра. У зв’язку з цим необхідно відзначити, що спеціальний аналіз найбільш інформативних методів діагностики тривожності у дітей різного віку, проведений Філіпом (1972), показав, що саме вербальні методики найбільш інформативні для учнів, яким більше 13 років, оскільки тривожність у цьому віці проявляється у свідомій негативній оцінці себе, переживання власної неспроможності, страху перед невдачами, побоювання “впасти в очах оточуючих ” тощо, і являє собою деяку концептуальну схему, на відміну, наприклад, від молодшого шкільного віку, коли тривожність найбільш повно виявляється за допомогою проективно-малюнкових та графічних методів.  
  
Запропонований набір речень пройшов необхідну перевірку та апробацію.  
  
Для роботи учням пропонується бланк, де проставляються необхідні відомості про школяра, міститься інструкція і список речень.  
  
Інструкція: “Закінчіть надруковані нижче речення. Робіть це якомога швидше. Якщо якесь речення здасться Вам важким і Ви не зможете відразу придумати йому закінчення, поставте перед ним галочку і поверніться до нього в кінці роботи”.

1. Майбутнє здається мені ...
2. Коли я порівнюю себе з іншими ...
3. Інколи мені здається, що я ...
4. Боюсь, що ...
5. Дуже хочу, щоб ...
6. Більш за все мені заважає ...
7. Якщо було б можна ...
8. Зазвичай я ...
9. Мене охоплює сильна тривога ...
10. Майбутні труднощі ...
11. Зі мною ...
12. Мені не вистачає ...
13. Я хвилююсь, коли ...
14. Я був би задоволений, якщо ...
15. Я нерідко явлю себе на тому ...
16. Я майже ніколи ...
17. Коли мені щастить, я ...
18. Мені дуже важко ...
19. Хотілось би мені перестати боятися ...
20. Я не можу ...
21. Можливі невдачі ...
22. Мої бажання і мрії ...
23. Часто я не помічаю ...
24. Коли мені доводиться чекати ...
25. Я дуже непокоюсь ...

Всі речення, які входять до складу методики поділяються на дві нерівні частини. П’ять речень (№ 4, 9, 13, 19 та 25) спрямовані на виявлення об’єктів, області дійсності, які викликають тривогу. Тут особливий інтерес викликає коло цих об’єктів, їх повторюваність. Важливими показниками виступають пропуск не менше трьох з цих речень і ставлення перед ними “галочки”, яка свідчить, згідно інструкції, що речення виявилося для учня важким. Ці показники характеризують дане коло питань афективно значуще для школярів, вказують на особливу напруженість у цій сфері. Вони можуть свідчити про суттєве емоційне неблагополуччя школяра, про непродуктивні спроби подолати цю тривогу шляхом її заперечення. Для аналізу цих випадків необхідна спеціально організована бесіда з учнем.   
  
Решта речень оцінюється за трибальною системою в залежності від міри вираженості у ньому тривожності (чи окремих її симптомів) . цей спосіб оцінки дуже часто використовується при роботі з методиками такого типу (див., наприклад, В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук ). У таблиці 3 наводяться приклади оцінки деяких відповідей.  
  
Підраховується загальна сума балів, отриманих за 20 речень (№ 1-3, 5-8, 10-12, 14-18, 20-24). Про наявність тривожності можна говорити у тих випадках, коли ця сума перевищує: у дівчат 25, у хлопців – 22 бали.  
  
Як і при аналізі шкали тривожності, при інтерпретації результатів необхідно враховувати, яке об’єктивне становище школяра в найбільш значущих областях діяльності та спілкування.  
  
На увагу заслуговують також ті учні, які набрали за всіма 20 реченнями незначну кількість балів (дівчата – не більше 5, юнаки - 2), особливо, коли це відбувається на фоні очевидного об’єктивного неблагополуччя школяра і супроводжується запереченням переживання страху, тривоги у відповідь на відповідні початки речень (наприклад, речення №4 “Боюсь, що …” закінчується: “Я нічого не боюсь”, речення № 9 “Мене охоплює сильна тривога ...” - “Не знаю, що це таке” тощо). Все це звисокою вірогідністю свідчить про недоліки в особистісному розвитку школяра: про наявність у нього нечутливості до реального неблагополуччя, закритості для досвіду, які носять захисний характер і перешкоджають його повноцінному формуванню.  
  
Корисну додаткову інформацію, а саме про основні проблеми учня, наявність і характер конфліктів, можна отримати в процесі якісного аналізу відповідей. Показовими тут також є пропуски відповідей і початку тих речень, які викликали у школяра труд. (тобто тих, перед якими він поставив “галочку”). Всі ці дані можуть бути використані розробки схеми бесіди з учнями.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Речення** | **Відповідь** | **Оцінка** |
| 1 | Майбутнє здається мені ... | Чорною дірою; чимось безрадісним Туманним Радісним, світлим; неясним | 2 1 0 |
| 3 | Інколи мені здається, що я ... | Зовсім ні на що не здатний; останнялюдина Маленький та слабкий; роблю багато помилок Здатний багато робити у житті; не гірший і не кращий ніж інші | 2 1 0 |
| 11 | Зі мною ... | Завжди багато нещасть; дуже нудно розмовляти Інколи важко мати справу – я злюсь через дрібниці; відбувалось мало цікавого Часто трапляються симпатичні пригоди; завжди мої друзі | 2 1 0 |
| 24 | Коли мені доводиться чекати ... | Дуже нервую, не знаходжу собі місця Мені неприємно, хочеться, щоб це швидше закінчилось Я стараюсь, щоб час не витрачався марно; придумую собі справу | 2 1 0 |

**Особливості подолання особистісної тривожності**

Зупинимося коротко на проблемі подолання тривожності. Ця проблема по суті розпадається на дві: проблема оволодіння тривожністю як станом, зняття її негативних наслідків та подолання тривожності як відносно стійкого особистісного утворення. Перше питання достатньо широко розглядається у літературі, перш за все у зв'язку з розвитком навичок саморегуляції у спортсменів див., наприклад, В.П. Некрасов та інші, Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов, Кретті, Найдиффер в процесі трудової діяльності (А.Б. Леонова), в період екзаменів (Хекхаузен), при різних захворюваннях (Еверлі, Розенфельд,) та інші. Стосовно другого є лише різноманітні зауваження у дуже різних роботах. При цьому часто передбачається, що оскільки стан підвищеної тривоги властивий в основному людям з тривожністю як стійким особистісним утворенням, але навчання прийомам і способам оволодіння цим станом певним чином впливає і на тривожність як властивість особистості. Слід відзначити, що ці роботи в основному присвячені дорослим, або у них не проводиться відмінність між дорослими та дітьми. Значна увага приділяється прийомам зняття нервово-м'язового напруження, — розслаблення — аутогенному тренуванню (Г.Ш. Габдреєва,), прогресивній релаксації, \*\*\* десенсибілізації. Оволодіння методикою навчання цих прийомів є важливим і для психолога.  
  
Для подолання тривожності як відносно стійкого утворення рекомендується робота по розширенню функціональних можливостей — розвитку уваги (Н. В. Цзен, Ю.В. Пахомов, Найдиффер), навчання вибірковості, умінню відділяти головне від другорядного, прийомам психогімнастики, які найбільш ефективні в умовах групової психокорекції (див. Ю.Н. Ємельянов, Г.Л. Ісуріна,). В подоланні тривожності підлітків значне місце посідає розвиток рухових навичок, спритності, культурі рухів, умінню тримати себе тощо. Суттєва роль відводиться розвитку правильних прийомів самоаналізу, формування уміння розуміти себе та інших. Тут також більшість робіт присвячена дорослим людям.  
  
В подоланні тривожності дітей (в основному дошкільників, молодших школярів, молодших підлітків) основне значення приділяється правильному ставленню батьків до дитини: створення в сім'ї атмосфери “емоційної захищеності”, правильної тактики оцінки дитини батьками, їх вимог до неї, а також особливостями підходу до дитини зі сторони вчителів (В.Є. Каган, Е.В. Новікова, А.С. Співаковська, Філіпс)  
  
Узагальнюючи ці літературні дані, можна сказати, що робота з подолання тривожності може здійснюватися на трьох взаємозв'язаних рівнях:

1. навчання школяра прийомів і методів оволодіння своїм хвилюванням,підвищеною тривожністю;
2. розширення функціональних і операціональних можливостей підлітка, формування у нього необхідних навичок, вмінь, знань і т. п., що ведуть до підвищення результативності діяльності, створення “запасу міцності”;
3. перебудова особливостей особистості школяра, перш за все його самооцінки і мотивації.

Одночасно необхідно проводити роботу з сім'єю школяра і його учителями з тим, щоб вони могли виконувати свою частину корекції.  
  
Проблема подолання нечутливості до реального неблагополуччя, “надмірного спокою” в літературі розглядається мало. Зустрічаються лише загальні вказівки на необхідність створення школяру успіху в якій-небудь значущій сфері діяльності, що дозволяє впливати на його самооцінку.  
  
А.М. Прихожан пропонує деякі способи подолання тривожності у старших підлітків:

1. “Переінтерпретація” симптомів тривожності. Часто школярів з підвищеною тривожністю деморалізують перші ознаки появи цього стану: “Як тільки М.С. починає дивитися, кого викликати, у мене пересихає в горлі, серце б'ється, і я вже точно знаю, що знову провалюсь”. В багатьох випадках корисно розповісти, що це ознаки готовності людини діяти (ознаки активації), їх переживає багато людей і вони допомагають виступити якомога краще.
2. “Настроювання” на певний емоційний стан. Підліткові пропонується подумки пов'язати схвильований емоційний стан з однією мелодією, кольором, пейзажем, спокійне, розслаблений — з іншим, а впевнений, перемагаючий — з третім і при сильному хвилюванні спочатку згадати перший, потім другий, потім перейти до третього, повторюючи останній кілька разів.
3. “Приємне пригадування”. Школяру пропонується уявити собі ситуацію, в якій він відчував повний спокій, розслаблення і якомога яскравіше, прагнучи пригадати всі відчуття, уявити цю ситуацію.
4. “Виконання ролі”. У важкій ситуації учневі пропонується яскраво уявити собі образ для наслідування (наприклад, улюбленого кіногероя), ввійти в цю роль і діяти ніби в його образі”. Відзначимо що цей прийом особливо ефективний для юнаків, які із задоволенням починають рухатися, говорити так, як це робив їх улюблений — вільний незалежний, розкутий — кіно-чи телегерой.
5. Контроль голосу та жестів. Школяреві пояснюється, як по голосу та жестах можна визначити емоційний стан людини, розповідається, що впевнений голос та спокійні жести можуть спричиняти зворотній вплив — заспокоювати, надавати впевненості. Вказується на необхідність тренування перед дзеркалом та “глядачами” (наприклад, при підготовці до уроків).
6. “Посмішка” — навчання цілеспрямованого управління м'язами обличчя. Школяреві пропонується ряд стандартних вправ для розслаблення м'язів обличчя і пояснюється значення посмішки для зняття нервово-м'язового напруження.
7. “Дихання”. Розповідається про значення ритмічного дихання, пропонуються способи використання дихання для зняття напруження, наприклад, зробити видих вдвічі довшим, ніж вдих; у випадку сильного напруження зробити глибокий вдих і затримати дихання на 20—30с.тощо.
8. “Тренування мислення” — ситуація, яка викликає тривогу наперед уявляється у всіх подробицях, важких моментах, які викликають її переживання; ретельно, детально продумується власна поведінка.
9. “Репетиція” — психолог програє з учнем ситуації, які викликають у нього тривожність (наприклад, школяр ніби відповідає біля дошки, психолог виконує роль “строгого вчителя”, “однокласника, який насміхається”, детально відпрацьовуючи способи дії учня. Корисним виявляється також, коли психолог, не попереджаючи про це наперед школяра, змінює тон розмови з ним — робиться нетерплячим, незадоволеним слухачем, перериває співрозмовника.
10. “Доведення до абсурду” — в процесі бесіди із психологом, а також у деяких інших апріорно “спокійних” ситуаціях школяреві пропонується зіграти дуже сильну тривогу, страх.
11. “Переформування завдання”. Відомо, що одним з моментів, який заважає результативній діяльності тривожних людей, являється те, що вони зосереджені не лише на її виконанні, а у більшій мірі на своїх досягненнях, і на тому як вони виглядають зі сторони. У зв'язку з цим необхідно тренувати у них вміння формувати ціль своєї поведінки в тій чи іншій ситуації, повністю “відволікаючись від себе” (наприклад при відповіді біля дошки: “Я повинен розповісти про хвильові та квантові властивості світла” замість “Я повинен відповісти, що б не сталося” чи “Я повинен отримати “5”). Необхідно також навчати школяра умінню знижувати значущість ситуації, достатньо добре розуміти відносне значення “перемоги” чи “поразки”. У цьому плані єфективним виявляється такий прийом, коли учневі пропонується розглядати деякі ситуації як свого роду тренувальні, у яких він може навчитися володіти собою для наступних серйозних випробувань.

Ці та інші прийоми, описані нами раніше позичені переважно з психології спорту є досить ефективними перш за все для учнів, які відчувають так звану “відкриту тривогу”. Відзначимо також, що багато прийомів використовуються нетривожними учнями для оволодіння своєю поведінкою в особливо складних ситуаціях. Всі ці прийоми відносять в основному до першого рівня роботи з подолання тривожності — оволодінню емоційним станом. Разом з тим, оскільки багато з них спрямовані на зняття чи мінімальний характерних для тривожних дітей “гіпертрофії зворотного зв'язку” та “гіпертрофії \*\*\*, то ці прийоми можуть мати і більш глибоке значення в плані перебудови особистісних особливостей.  
  
Велике значення тут відіграють взаємостосунки, які склалися у психолога з підлітком. Коли між ними не виникає довіри, пред'явлення різних прийомів не викликає нічого окрім негативних реакцій, школярі висміюють ці прийоми, називають їх наївними, це обумовлюється тим, що тривожність часто виконує захисну функцію. Подолати цей захист можна лише у процесі створення відповідних стосунків між підлітками і психологом.  
  
Особливо важливо це у роботі зі школярами, тривожність яких проявляється ніби у відкритій формі (у нашому випадку, в проективній методиці). Часто такі учні говорять, що вони майже не відчувають тривоги, але постійно потерпають від невдач через своє невезіння, неспроможність (“Я завжди такий”), ставлення інших людей. У таких учнів необхідно розвивати уміння аналізувати свої переживання і знаходити їх причину, самоаналіз. Для цього ми пропонуємо їм спочатку обговорювати переживання чи вчинки ровесників (згідно підготованих нами описів) за схемою: що відбулося? що переживає чи думає герой? яка причина? успішно чи не успішно він діяв у цій ситуації? що він повинен робити? Потім школяру пропонується застосувати цю схему до себе, вести розграфлений відповідним чином щоденник чи записувати відповіді на питання на магнітофон. Частина цих записів обговорюється в процесі бесіди з психологом.  
  
Ця робота достатньо довготривала та складна, спочатку вона викликає значну протидію зі сторони учня. Найбільші труднощі викликає аналіз причин ситуації і питання: “Що я повинен робити?”, “Як діяти”. Школярі ніби “застрягають” на найбільш простих для них питаннях. Вимагались більші зусилля для того, щоб сформувати у них уміння не лише відповідати, але і задавати самим собі такі питання.  
  
Важливим етапом роботи з такими учнями є вироблення у них критеріїв власного успіху. Оцінка успіху у них часто утруднена, вони сумніваються в ній, у зв'язку з цим багато досить вдалих ситуацій розглядаються ними як неуспішні. Продуктивними у таких випадках виявляється обговорення разом з школярем об'єктивних показників успіху в тій чи іншій ситуації, як би “домовитися” з ним, який результат слід рахувати вдалим, і потім максимально розгорнуто записати ці критерії стосовно до різних ситуацій, після цього в бесіді постійно звертатися до цих критеріїв, заохочуючи його оцінювати свої результати.  
  
Досвід показує, що найбільш ефективною мотивацією для таких учнів є навчання самоаналізу як засобу, що сприяє саморозвитку.  
  
**ЛІТЕРАТУРА**:  
  
1. Л. Каган Е. Д, Проблема школьной психогенной дезадаптации /Вопросы психологи. — 1984, № 4.  
  
2. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками /Методические рекомендации. — К, 1997.  
  
3. Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь трудному подростку с “трудньїм” характером. — К., 1996.   
  
4. ПрихожанА.М. Диагностика личностной тревожности /Диаг-ностическая й коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987.   
  
5. Рабочая книга школьного психолога. — М., 1991.  
  
6. Психологическая диагностика. Методики й тесты. — Самара, 1998.