

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Зелінська Тетяна Миколаївна

УДК 159.923.2–053.6

**ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ
В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант:

доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Максименко Сергій Дмитрович,

Інститут психології імені Г.С. Костюка

НАПН України, директор

Київ – 2014

З М І С Т

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ	17
1. 1. Сутність поняття «амбівалентність» у психології.....	17
1. 2. Психологічні підходи, теорії та концепції вивчення особистісної амбівалентності	42
1. 3. Амбівалентність соціальних установок особистості.....	65
1. 4. Сучасні психотерапевтичні концепції амбівалентних особистостей	72
Висновки до розділу 1	86
РОЗДІЛ 2	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ.....	89
2. 1. Генеза особистісної амбівалентності в дитячому, підлітковому та ранньому юнацькому віці	91
2. 2. Специфіка розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці	118
2. 3. Феноменологічне дослідження генези переживання особистісної амбівалентності в юнацькому віці	127
Висновки до розділу 2	137
РОЗДІЛ 3	
КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	140
3. 1. Особистісно-інтегративний підхід розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці	141
3. 2. Основні принципи розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці	157

3.2.1. Принцип балансу та узгодженості взаємовиключних протилежностей особистісної амбівалентності в юнацькому віці	158
3.2.2. Принцип переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька в юнацькому віці	167
3.2.3. Принцип вияву особистісної амбівалентності в опорі поведінки в юнацькому віці	172
3. 3. Структурно-динамічна модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці	178
3. 4. Психологічні механізми розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці	205
Висновки до розділу 3	216

РОЗДІЛ 4

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ГЕНЕЗИ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	219
4.1. Особливості впровадження методології та методик дослідження генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці	219
4.2. Розвиток особистісної амбівалентності в юнацькому віці у соціальному та особистісному світах	239
4.3. Вивчення розвитку структурних складових особистісної амбівалентності та їх взаємозв'язків з формами її вияву та особистісними утвореннями в юнацькому віці	286
4.4. Розвиток переживання амбівалентності до майбутніх ролей матері та батька в юнацькому віці	315
4.5. Типологічні характеристики розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці	326
Висновки до розділу 4	335

РОЗДІЛ 5

ОСОБИСТІСНА АМБІВАЛЕНТНІСТЬ У ВИМІРІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	340
5.1. Теоретико-методологічні засади цілеспрямованого розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці	342
5.2. Умови гармонізації особистісної амбівалентності в юнацтві у процесі психологічного консультування	354
5.3. Напрями гармонізації особистісної амбівалентності в юнацькому віці у процесі психологічного консультування	365
5.4. Етапи психологічного консультування та механізми гармонізації особистісної амбівалентності в юнацькому віці	381
5.5. Специфіка розвитку особистісної амбівалентності у юнацькому віці в експериментальній та контрольній групах	405
Висновки до розділу 5	415
ВИСНОВКИ	418
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	424
ДОДАТКИ	466

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

КЕ – констатувальний експеримент

ФЕ – формувальний експеримент

ВНЗ – вищий навчальний заклад

+ – позитивна сторона протилежностей

– – негативна сторона протилежностей

МІ – мотиваційне інтерв'ю

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Нестабільне сучасне суспільство України посилює у людей суперечливе коливання протилежних емоцій, думок, дій, їх протистояння, домінування деструктивності (аномії, агресії, залежності, однополюсності позиції тощо). Це особливо негативно впливає на юнацтво, яке вже задіяне у суспільні процеси, знаходиться на шляху становлення особистісних поглядів, цінностей внутрішнього світу за дорослими стандартами. Тому пріоритетним завданням для психологічної науки є необхідність підготувати юнацьку молодь до гармонізації власної особистості у напрямі інтеграції амбівалентності (позитивного й негативного до одного об'єкта) з домінуванням позитивно-ціннісного, конструктивного, що сприятиме її особистісному зростанню та суспільному прогресу.

У юнацькому віці загострюються протилежні тенденції розвитку особистості через необхідність готовності до самореалізації в усіх сферах життя. Особистісна амбівалентність розвивається впродовж життя людини, але в юності посилюється полярність, коли уточнюються позиції дорослого життя, особливо при переході до ранньої дорослості. У юнацькому віці, з одного боку, взаємопов'язані негативні переживання (загальна невизначеність, аномія цінностей) з позитивними (оптимізмом, довірою до себе), з іншого – посилюються потреби в інтеграції та індивідуалізації, що робить їх сприятливими до гармонізації амбівалентності (Г.С. Абрамова, Г. Крайг, Д. Кун та ін.).

Дестабілізуючим фактором розвитку особистісної амбівалентності є криза сучасної середньої та вищої школи, низька ефективність системи освіти. Проте у юнацькому віці (період професійної й особистісної готовності до самореалізації) молода людина має можливості будувати власне життя завдяки узгодженості позитивного і негативного внутрішнього світу, а тому важливо знаходження шляхів самореалізації у соціальному світі.

Одним із напрямів вирішення зазначеної проблеми є дослідження амбівалентності як динамічної властивості особистості в юнацькому віці, що стає

варіативним регулятором усіх сфер життя, обумовлюючи специфіку її розвитку. Термін «амбівалентність» (лат. *ambo* – обидва і *valentia* – сила) означає взаємовиключне сполучення позитивного й негативного до одного об'єкта зовнішнього чи внутрішнього світу, що супроводжується виявом протистояння різної інтенсивності. Особистісна (внутрішня, психологічна) амбівалентність – стійка природна властивість, котра виявляється в співіснуванні протилежних переживань до одного об'єкта.

Проблема амбівалентності вивчається переважно у зарубіжній психології. Умовно ці дослідження можна поділити на три напрями. *Перший напрям* зосереджує увагу на психодинамічних аспектах амбівалентності (З. Фройд). У психоаналітичних концепціях розвитку розкривалася її роль у формуванні особистості в ранньому дитинстві (К. Абрахам, Д. Віннікотт, М. Кляйн та ін.). Амбівалентність в теоріях неофрейдистів розглядалася як невід'ємне психологічне явище в структурі особистості (А. Адлер, К. Хорні, К. Юнг). Представники егопсихології вивчали амбівалентність у широкому соціокультурному контексті як специфічну особливість взаємодії з реальністю (Е. Еріксон, Е. Фромм). *Другий – когнітивний напрям* презентований дослідженнями амбівалентності як виду психологічного конфлікту в теорії поля К. Левіна, при прийнятті рішення в межах теорії соціального научіння (В. Крено, М. Кругман, Дж. Роттер, Дж. Сайвесек та ін.). Амбівалентність атитюдів висвітлювалася як результат позитивної і негативної інформації (П. Брьомер, К. Джонас, М. Дьєл); як опір між ставленнями та намірами (Д. Вігінер, Дж. Даунін, Дж. Кроснік, Р. Петті та ін.); різноманітність видів амбівалентності атитюдів (Д. Бургес, Д. Джост, М. Занна, М. Томпсон); як опір між емоційними і пізнавальними оцінками (Ю. Боргіда, М. Занна, Х. Левайн, С. Томпсен); як умова зниження інтенсивної амбівалентності (П. Брьомер, К. Джонас, М. Дьєл, М. Кругман, Дж. Мірлу, М. Мур, Р. Петті, Дж. Прістер та ін.); вивчення структури, вимірювання амбівалентності (Д. Гріффін, М. Занна, Е. Інгл, К. Каплан, І. Кец, Е. Ліберман, В. Скотт, М. Томпсон, Р. Хес, Ш. Чейкен та ін.). Представники *третього, гуманістичного напрямку* розглядали проблеми активності особистості, її прагнення до самоактуалізації, конгруентності (А. Маслоу, Ф. Перлз,

К. Роджерс), позитивної спрямованості (Н. Пезешкіан, М. Селігман), психотерапевтичного виміру (Г. Арковіц, Л. Грінберг, Д. Інгл, В. Міллер, С. Ролнік, Е. Філде та ін.), а також екзистенціальної психотерапії (Дж. Бьюдженталь, Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом), переживання феномена внутрішньої амбівалентності (Н. Вестерман, С. Дональдсон, Н. Харріс, С. Харіст, С. Хартер та ін.).

У радянській психології проблема амбівалентності досліджувалася побіжно до інших проблем (Л. С. Виготський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Л.М. Собчик). Лише декілька робіт присвячені певним аспектам амбівалентності особистості (О.В. Гордеєва, І.Н. Михеєва, Т.М. Сорокіна). Українські вчені вивчають амбівалентність як властивість соціальних установок (Т.Н. Лук'яненко, В.В. Хабайлюк, А.Е. Хурчак, І.М. Шастко та ін.), її вияви у кризовій свідомості (Н.М. Ануфрієва, Є.І. Головаха, Н.В. Паніна та ін.).

Водночас, системних досліджень щодо психології особистісної амбівалентності з урахуванням протистояння між позитивним і негативним та їх збалансованості, узгодженості та гармонії в юнацькому віці не виявлено, тоді як встановлення закономірностей, механізмів, чинників дозволить розкрити шляхи гармонізації особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Отже, соціальна і психологічна значущість зазначеної проблематики у сучасній психолого-педагогічній теорії і практиці зумовили вибір теми дисертації «Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці».

Зв'язок теми з науковими програмами, планами, темами. Тема входить до плану науково-дослідної роботи кафедри соціальної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і затверджена Вченою радою університету (протокол № 8 від 29.03.2012 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН в Україні (протокол № 5 від 29.05.2012 р.).

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальному вивченні генези, структури, механізмів, форм, типів та

закономірностей особистісної амбівалентності, розробці і впровадженні психологічних умов гармонізації її розвитку в юнацькому віці у процесі психологічної консультативної взаємодії.

Згідно поставленої мети було визначено **завдання дослідження**.

1. На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку особистісної амбівалентності в контексті наукових підходів у філософії, соціології, психіатрії, психології визначити психологічний зміст поняття «особистісна амбівалентність».

2. Обґрунтувати концептуальну парадигму та принципи розвитку цієї властивості особистості в юнацькому віці.

3. Розробити концептуальну модель і обґрунтувати критерії, показники, рівні та механізми генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

4. На засадах особистісно-інтегративного підходу дослідити особливості соціального й особистісного світів юнацтва, закономірності розвитку складових структури, форм вияву та визначити типи особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

5. Розробити та впровадити систему організаційно-комунікативних та змістовно-сміслових психологічних умов гармонізації особистісної амбівалентності в юнацькому віці у процесі психолого-консультативної взаємодії.

В основу дисертаційного дослідження було покладено **припущення** загальнотеоретичного та прикладного характеру. *Загальнотеоретична гіпотеза*. Генеза особистості нерозривно взаємопов'язана з розвитком її внутрішньої амбівалентності, що впливає на прояв новоутворень та перебіг вікових криз. Джерелом розвитку амбівалентності виступає нужда – генетична рушійна сила особистості, яка породжує, розгортає, ускладнює та розвиває цю особистісну властивість впродовж життя. Саморух особистості як цілісності супроводжується балансом, узгодженістю амбівалентних суперечностей внутрішнього світу в юнацькому віці. Генеза амбівалентності в юності здійснюється як розгортання внутрішнього енергетично-інформаційного світу (мотиваційного, афективно-когнітивного та системотвірного), поведінки, що актуалізує її форми, рольове ставлення, типи. В юності нужда актуалізує найвищу її системотвірну ланку генези

– інтегральне Я й дезінтегральне Я – переживання гармонійної амбівалентності власної індивідуальності, саморозвитку двовимірної цілісності.

Прикладні гіпотези. По-перше, розвиток особистісної амбівалентності в юнацькому віці можливий у напрямі гармонійного вияву: шляхом балансу, узгодженості взаємовиключних суперечностей позитивної та негативної валентностей до одного об'єкта у двовимірну смислову цілісність, де об'єднуються актуальна контролююча сторона як більш особистісно цінна, і потенційна як менш особистісно цінна, контрольована сторона; та дисгармонійного вияву: шляхом розбалансованості, неузгодженості суперечностей позитивної і негативної валентності до одного об'єкта в смислову одновимірність, де відбувається лише часткове об'єднання однаково цінних сторін, які актуально чергуються.

При переході до ранньої дорослості відбуваються нормативні кризові явища посилення дисгармонійної особистісної амбівалентності, що зумовлює необхідність цілеспрямованої психологічної допомоги особам юнацького віку шляхом психологічного консультування. По-друге, гармонізація розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці передбачає утворення її двовимірної цілісності з актуальним домінуванням позитивного і потенційним зменшенням негативного. Завдяки балансу, узгодженості утворюється цілісність у її складових і відповідних критеріях: мотиваційній (прагнення до прийняття – страх знехтування), афективно-когнітивній (фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність), поведінковій (доброзичливість – агресивність), системотвірній (інтегральне Я – дезінтегральне Я) та показниках (одночасність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта – послідовність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта; двовимірна узгодженість на актуальну і потенційну частини – одновимірна неузгодженість як актуальне чергування позитивного і негативного). Ці конструкти розвиваються як «система систем» з центральною системотвірною її складовою та відповідними критеріями – інтегральним Я й дезінтегральним Я в осіб юнацького віку. По-третє, (позитивна динаміка) гармонізація особистісної амбівалентності здійснюється за умов поєднання організаційно-комунікативного та змістовно-сислового аспектів впливу психологічного консультування через

актуалізацію психологічних механізмів рефлексії, ретрофлексії, часткової та глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції в особистості юнацького віку.

Об'єкт дослідження: особистісна амбівалентність людини.

Предмет дослідження: психологічний зміст, механізми та закономірності розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Методи дослідження. У відповідності з програмою дослідження на різних його етапах було використано комплекс методів:

– *теоретичних*: системно-структурний аналіз, порівняння, синтез та узагальнення наукових джерел з проблеми розвитку особистісної амбівалентності; інтерпретація, моделювання структури, феноменологічного поля досліджуваного явища;

– *емпіричних*: опитування – анкетування, бесіди, неструктуроване інтерв'ю; спостереження та самоспостереження; діагностичні методи – тести, семантичні шкали, напівпроективні методи, самоописи; методи моделювання – розробка концептуально-логічних таблиць; експериментальні методи – констатувальний та формувальний; методи активного соціально-психологічного навчання;

– *математично-статистичних*: рангування, визначення коефіцієнта кореляції Пірсона (r_{xy}) та статистичної значущості t-критерієм Стьюдента експериментальних даних.

Застосовано комплекс конкретних методик для визначення: *особливостей соціального світу*: амбівалентності ціннісних орієнтацій («Опитувальник ціннісних орієнтацій» Ш. Шварца в адаптації В.М. Карандашева), соціальних установок (А.Е. Хурчак «Амбівалентність соціальних установок»); *особливостей внутрішнього світу*: мотивація професійно-пізнавальної діяльності (Т.І. Ільїної «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі»), успішність та досягнення (Р. Шварца, М. Єрусалема і В. Ромека «Шкала загальної самоефективності»); часове (орієнтація в часі) та змістовне (професійна готовність до самореалізації і життєва стратегія) ставлення до майбутнього (А. Маслоу «Діагностика самоактуалізації особистості» в адаптації Н.Ф. Каліної та «Опитувальник ціннісних

орієнтацій» Ш. Шварца в адаптації В.М. Карандашева); стилі розв'язання стресових ситуацій («Копінг-механізми» Е. Хайма в адаптації Н.Є. Водоп'янової); вияви довіри до себе (Т.П. Скрипкіної «Рефлексивний опитувальник довіри до себе»); *показники та рівні складових особистісної амбівалентності*: мотиваційної (А. Меграбяна «Мотивація афіліації» в адаптації М.Ш. Магомед-Емінова), афективно-когнітивної (Л.І. Вассермана «Рівень соціальної фрустрованості» в адаптації В.В. Бойка), поведінкової (В.В. Бойка «Я агресивний чи ні?»), системотвірної (В.В. Століна, Р.С. Пантелєєва «Тест-опитувальник самоствавлення» та «Рівень особистісної амбівалентності» Т.М. Зелінської); *рівні її форм*: оптимізму (Л.М. Рудіної «Оптимізм»), турботи про себе (Т. Пауелла «Як я турбуюсь про себе?» в адаптації Г.Б.Моніної, О.К. Лютової-Робертс), самоконтролю (Г.С. Нікіфорова, В.Д. Васільєва, С.В. Фірсова «Соціальний самоконтроль»); ставлення до майбутнього материнства і батьківства (П.П. Горностая «Рольова компетентність», Т.М. Зелінської «Материнська й батьківська амбівалентність», М.А. Земнова, В.О. Міронова «Тип батьківства»).

Експериментальна база дослідження. Експериментальною роботою було охоплено 480 осіб юнацького віку (студенти 17–21 років) Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (240 осіб), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (240 осіб), крім того, студенти НПУ імені М.П.Драгоманова (110 осіб), Національного університету харчових технологій (120 осіб) брали участь у пілотажному дослідженні. У констатувальному експерименті приймали участь 123 студенти першого курсу (61 хлопець і 62 дівчини), 118 студентів другого курсу (57 хлопців і 61 дівчина), 118 студентів третього курсу (58 хлопців і 60 дівчат), 121 студент четвертого курсу (62 хлопця і 59 дівчат). Загальна кількість респондентів – 710. Дослідження проведено у період з 2000 по 2014 роки.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що *вперше*:

– проведено теоретико-експериментальне дослідження психології особистісної амбівалентності в юнацькому віці; обґрунтовано особистісно-

інтегративний підхід вивчення процесу розвитку особистісної амбівалентності, розроблено основні принципи (збалансованість, узгодженість протилежностей у двовимірність чи одновимірність; переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька; вияв особистісної амбівалентності в опорі поведінки); визначено сутність понять «особистісна амбівалентність» та «особистісна амбівалентність особистості юнацького віку»;

– розроблено структурно-динамічну модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці, обґрунтовано складові (мотиваційну, афективно-когнітивну, поведінкову та системотвірну), критерії (прагнення до прийняття – страх знехтування, фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність, доброзичливість – агресивність, інтегральне Я – дезінтегральне Я); показники (одночасність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта – послідовність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта; двовимірність вияву як актуальна і потенційна частини – одновимірність вияву як актуальне чергування позитивного і негативного); виявлено рівні (гармонійний низький, неузгоджений середній і дисгармонійний високий) її складових; визначено системотвірну функцію інтегрального Я й дезінтегрального Я для досліджуваного феномена в юнацькому віці; виявлено форми (оптимізм, турботу про себе, самоконтроль) та обґрунтовано психологічні механізми (рефлексію, ретрофлексію, часткову і глобальну інтеграцію, позитивну дезінтеграцію) розвитку особистісної амбівалентності юнацького віку;

– емпірично виявлено вікові закономірності поступового та нерівномірного розвитку особистісної амбівалентності юнаків і дівчат у *соціальному світі* як збалансованість, узгодженість та гармонійність ціннісних смислових типів орієнтацій, соціальних установок (17–20 років), а також як розбалансованість, неузгодженість та дисгармонійність їх вияву в кризовий період (20–21 рік); розкрито гендерні відмінності особистісної амбівалентності в зазначеному просторі;

– встановлено вікові закономірності поступового, але нерівномірного процесу розвитку в юнаків і дівчат збалансованості, узгодженості та гармонійності

особистісних утворень *внутрішнього світу* (17–20 років), а також їх розбалансованість, неузгодженість та дисгармонійність вияву в кризовий період (20–21 рік); розкриті гендерні відмінності внутрішнього світу юнаків та дівчат;

– експериментально визначено вікові закономірності поступової збалансованості, узгодженості та гармонійності розвитку особистісної амбівалентності досліджуваних в її складових, формах, ставленні до майбутньої ролі матері й батька (17– 20 років), а також її розбалансованість, неузгодженість та дисгармонійність вияву в кризовий період (20–21 рік);

– встановлено основні типи особистісної амбівалентності в юнацькому віці (конкордантно-гармонійний конкордантно-нестійкий, дискордантний); виявлено взаємозв'язки компонентів особистісної амбівалентності з її системотвірною складовою (інтегральним Я й дезінтегральним Я), з відповідними формами, ставленням до майбутньої ролі матері й батька та особистісними утвореннями внутрішнього світу;

– доведено ефективність гармонізації особистісної амбівалентності в юнацькому віці в організаційно-комунікативних і змістовно-сміслових умовах підтримувально-толерантного психологічного консультування (групового та індивідуального) шляхом актуалізації механізмів рефлексії, ретрофлексії, часткової і глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції.

Розширено, уточнено та доповнено вияви особливостей вікового розвитку внутрішньої амбівалентності в період дитинства, дорослішання; обґрунтування та здійснення процедури її вимірювання й інтерпретації в юнацькому віці.

Подальшого розвитку набули погляди щодо методології, методів діагностики й консультативного впливу на особистісну амбівалентність людини.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що запропонована структурно-динамічна модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці, її діагностика, програма гармонізації у процесі психологічного консультування та його методи можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів, практичними психологами, соціальними працівниками для розвитку особистості в цьому віці; враховані вищими освітніми навчальними закладами при розробці

навчальних планів та програм підготовки педагогів, психологів, інших фахівців освітньої та соціальної сфери.

За результатами дослідження нами розроблена та впроваджена у навчальний процес Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій НПУ імені М.П. Драгоманова навчальна дисципліна «Психологія консультування амбівалентних особистостей», для якої були написані й вийшли друком програма, що входить до комплексної типової навчальної програми з професійної та особистісно-орієнтованої підготовки бакалаврів (6030102), а також навчальні посібники «Психологія консультування амбівалентних особистостей» і «Амбівалентність особистості: теорія, діагностика, корекція».

Матеріали дисертаційного дослідження використано автором при викладанні курсів «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Соціальна психологія». До цих навчальних курсів були написані й вийшли друком розділи в навчальних посібниках і підручниках, рекомендованих до друку Міністерством освіти і науки України, що дало можливість поширити впровадження матеріалу дослідження у системі підготовки фахівців з психології у вищих навчальних закладах.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення й результати дисертації доповідалися й отримали схвалення на *7-ми Міжнародних: Дніпропетровськ (2004), Полтава (2010), Кам'янець-Подільський (2011, 2012), Київ (2012, 2013), Одеса (2013) і 4-х всеукраїнських конференціях: Київ (2003), Херсон (2008), Запоріжжя (2009), Суми (2010), науково-практичній конференції (Івано-Франківськ, 2003), всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції (Переяслав-Хмельницький, 2012), науково-практичному семінарі (Київ, 2006); звітних наукових конференціях викладачів НПУ імені М.П. Драгоманова (2000–2013 рр.), засіданнях кафедр (психології, теоретичної і консультативної психології, соціальної психології і психотерапії) НПУ імені М.П. Драгоманова).*

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

(довідка № 4/1310 від 04.04.2013 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 925 від 24.04.2013 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка кафедри соціальної психології від 20 травня 2013 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 491 від 28.03.2013 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/1612 від 02.07.2013 р.), Інституту відкритої освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (довідка № 21– 05.18 від 16.10.2013 р.), а також в умовах діяльності Громадської організації «Підтримка та захист жінки» (довідка № 183 від 22.06.2013 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 38 одноосібних публікаціях, з них – 1 монографія; 4 навчально-методичних посібники, з яких 3 з грифом «Рекомендовано до друку Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України»; 21 стаття у наукових фахових виданнях, з яких чотири – у зарубіжних періодичних збірниках; 2 статті у інших наукових виданнях; 1 навчально-методична програма з грифом профільного міністерства; 9 – матеріали конференцій. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Психологічні особливості ставлення підлітків до організаційно-суспільної діяльності» була захищена у 1980 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовуються.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 483 найменування з них 61 іноземними мовами, 68 додатків на 77 сторінках. Дисертація викладена на 543 сторінках (із них – 423 сторінок основного тексту), містить 25 таблиць й 14 рисунків на 18 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ

Розділ присвячується дослідженню теоретико-методологічних засад особистісної амбівалентності та визначенню її психологічного змісту, що передбачає ретроспективний аналіз та узагальнення різних наукових підходів, теорій і концепцій зарубіжних та вітчизняних психологів щодо визначення сутності, вікових та рольових особливостей амбівалентності, її структури, різновидів та типів виявлення. Уся історія психологічної науки може бути подана як історія розвитку психологічних понять, зокрема, поняття амбівалентності. Ми розуміємо це як вивчення й узагальнення здобутків вчених багатьох поколінь щодо амбівалентності, осмислюючи власний внесок в загальну скарбницю психологічних знань. Нами проаналізовані філософські, соціологічні, психіатричні та психологічні уявлення про зміст та сутність понять «амбівалентність», «амбівалентність соціальних установок», «амбівалентність клієнта», «особистісна амбівалентність», спираючись на гуманітарну методологію лібералізму в психології.

Для нас є цінною думка Г.О. Балла про те, що надзвичайно важливим для вченого стає застереження як від фанатичного наслідування, так і байдужого ставлення до існуючих ідей [89, с. 6].

1.1. Сутність поняття « амбівалентність» у психології

Термін «амбівалентність» (лат. *ambo* – обидва і *valentia* – сила) увійшов у науковий обіг на початку ХХ століття (Е. Блейлер), але набув актуальності у другій половині цього століття у зв'язку з вивченням соціальних установок, або атитюдів (Д. Гріффін, М. Занна, К. Каплан, М. Томсон та ін.). У сучасних

психологічних словниках амбівалентність тлумачиться як суперечливе взаємовиключне ставлення до об'єкта, суб'єкта [335, с. 155]; як психічний стан суперечливих емоцій [46, с. 37]; одночасних емоційних виявів позитивних і негативних установок, схильностей [277, с. 18; 327, с. 16]; як властивість особистості прагнути, думати в протилежних напрямках, що є передумовою підготовки і початку трансформацій особистісних цінностей [46, с. 37; 411, с. 9]; переживання одночасно діючих позитивних і негативних оцінок [36, с. 34].

Термін «амбівалентність» входить у понятійний апарат філософії, соціології, психіатрії, психології. Розкриття її сутності амбівалентності як психологічної реальності ґрунтується на різних засадах, тому для визначення психологічного змісту зазначеного поняття амбівалентності необхідно його проаналізувати та узагальнити. Нами реалізовано дослідницькі психологічні положення згідно з науковою позицією А.В. Петровського про дотримання вимог до категоріального апарату науки, зокрема, про метафізику (взаємозв'язки сутності та явища, які можуть збігатися і не збігатися одне з одним) [263, с. 15], про закономірні зміни категорій за умов «отримання нових знань про психологічну реальність» [263, с. 523], спрямованість «категоріальної аперцепції» на динаміку теоретичних поглядів, на переосмислення емпіричних даних, на пошуки нових рішень [263, с. 67]. Категорії є «інструментами» дослідницької праці, які дозволяють опрацювати психологічні об'єкти, знаходити в них новий зміст. У ході цього дослідження психологічні категорії трансформуються у зв'язку з необхідністю відтворити властивості цих об'єктів з інших позицій, ніж у попередні моменти руху думки. Саме так утворюються нові знання, тобто «не інакше як відповідь на звернені до цієї реальності питання» [263, с. 523].

Аналіз амбівалентності не пов'язаний з конкретною філософською системою, він найчастіше є супутнім при розгляді інших проблем, коли без використання самого терміна, науковці висвітлюють певні грані цього явища. Філософи акцентують увагу на тому, що протилежність думок, емоцій або цінностей особистості є виявом суперечностей зовнішнього світу [15; 74; 151]. Вибір однієї з протилежностей залишається базою деструктивної поведінки.

«Обидві протилежні цінності «добре і погано» протягом тисячоліть вели довгу страшну боротьбу на землі... боротьба ще триває з невизначеним закінченням» [244, с. 37]. Методом реінтерпретації нами досліджено проблему тлумачення амбівалентності в античний період (Арістотель), епоху Просвітництва (Ж.-Ж. Руссо), у німецькій філософії (Ф. Ніцше), екзистенціальній філософії (М. Гайдеггер, А. Камю, С. К'єркегор, Ж.-П. Сартр), українській філософії (Г.С. Сковорода, С.Б. Кримський).

Арістотель – давньогрецький філософ-енциклопедист IV ст. до н.е. На його долю припала місія узагальнити результати праці учених і філософів античної Греції та передати це знання наступним поколінням. Учений вивів філософію із зачатків наук. Він дотримувався власної манери викладання думки, яка була побудована на правилі семантично протилежного погляду, тобто семантичної амбівалентності. Арістотель вбачав у ній сутність важливого філософського інсайту, що дозволило уникнути дисбалансу думок й одностороннього висвітлення. Наприклад, у праці «Політика» вчений стверджував, що, з одного боку, люди – рухоме майно, яке можна купити й продати, а, з іншого – він писав про демократію, «яка полягає в тому, що ні багаті, ні вбогі не мають певних переваг...» [20, с. 106]. Він доводив ідею про вроджених рабів, і одночасно в нього виникали сумніви щодо держави, яка складається з таких людей. «Адже не можна стверджувати, що держава має бути за своєю природою рабською. Держава є певна самодостатність, рабство не є таким» [20, с. 104]. Арістотель вважав, що всі прагнуть до блага і щастя в житті, проте для людей, «діяльність яких пов'язана із фізичною працею ...найкраще ... бути під чияюсь владою»[20, с. 20], «селяни мусять бути переважно рабами» [20, с. 196]. Висока амбівалентність до цієї проблеми виявилася як симбіоз рабства і демократії, актуалізація потенційного (демократії) у власних ідеях поряд з реальним рабством у державі. Отже, амбівалентність ставлення Арістотеля до сучасних на той час проблем дала йому можливість «пережити свій час» і бути актуальним за своєю манерою висвітлення власної позиції (семантичною амбівалентністю), яка поєднувала

суперечності, залишила простір в інших контекстах вирішувати поставлені ним проблеми.

Ж.-Ж. Руссо жив у першій половині XVIII ст. у м. Женева, центрі реформаторства. Праці цього філософа викликали високу амбівалентність переживань у сучасників. Прибічники вважали його носієм освітньої і політичної свободи, проте критики звертали увагу на авторитарні нахили.

Ж.- Ж. Руссо обґрунтував індивідуалізм як природне буття людини в межах існуючої моралі, що посилювало високоамбівалентне сприймання його ідей. Він точно визначив глобальні протилежності: «У суспільстві на словах потрібна одна мораль, для справи інша; і ці дві моралі зовсім не схожі одна на одну» [306, с. 135]. У праці «Еміль, або Про виховання» він розкрив амбівалентне ставлення до європейців та інших – бідних і багатих. «Ні негри, ні лапландці не мають такого смислу, як європейці» [306, с. 28]. Автор цих рядків однозначно віддавав перевагу європейцям як позитивному і конструктивному співтовариству людей, а всіх інших людей наділяв менш позитивними та негативними ознаками. Такі амбівалентні ідеї мислителя були прийнятними для його сучасників-європейців, однак війни проти інших народів розпочинали переважно саме останні.

Розуміння ним свободи «для» і «проти» було також у межах сучасної моралі: «Бідний не потребує виховання; ...навпаки, виховання, яке отримує багатий у своєму середовищі, менш за все підходить як для нього самого, так і для суспільства» [306, с. 28]. Проблема свободи і влади вирішувалася мислителем для багатих людей, для яких «перше з усіх благ є не влада, а свобода. Істинно вільна людина хоче тільки те, що може, і робить, що їй хочеться» [306, с. 80].

Виховання жінки, за Ж.-Ж. Руссо, обмежене патріархальною культурою, проте чоловік наділяється перевагами: «Жінка створена для того, щоб подобатися чоловікам, ...він подобається вже одним тим, що сильний. Це не закон кохання, але закон природи, більш древній, ніж саме кохання» [306, с. 547]. Відсутність свободи в любові для жінки

обґрунтовується її тілом і наслідками, проте «хитрі жінки намагаються оволодіти нашими перевагами...» [306, с. 547]. Філософ прихильно висловлювався про спритних жінок, які діють як чоловіки, що є виявом високої амбівалентності до поведінки жінки. Чоловіки зобов'язані розвивати моральні якості: «Щастя доступне тільки мужнім, і добродійність не приходить без боротьби. ...лише подібні досягнення є сталими» [306, с. 664–665]. Жінкам «не вдається поєднати одне з другим, бо ці чесноти абсолютно несумісні, ... жінка опиняється нижче від свого рівня, будучи не спроможна досягти нашого...» [306, с. 555]. Мислитель наголошував, що жінки повинні підкорюватися рішенням батьків і чоловіків як голосу церкви [306, с. 573]. У який спосіб жінки будуть подобатися чоловікам? Учений пише про це так: «Вуста її невпинно твердять «ні», але тон голосу не може обдурити» [306, с. 585]. Отже, виховання європейців, за Ж.-Ж. Руссо, можна характеризувати як високоамбівалентне: взаємовиключні суперечності між багатими – бідними, чоловіками – жінками, що й у наш час певною мірою зберігається.

Ф. Ніцше жив у другій половині XIX ст. Це впливовий німецький філософ і класичний філолог. Він був критиком традиційної моралі, утилітаризму, тодішньої філософії та сучасного життя в цілому, де простежується аналіз взаємовиключних суперечностей до природи людини та конкретної поведінки. Ф. Ніцше створив багато афоризмів, в яких яскраво виявилася семантична амбівалентність.

У трактаті першому «Добро і зло», «Хороше і дурне» в «Генеалогії моралі» Ф. Ніцше не лише безкомпромісно критикував зло, погане, а й дає надію людям на добро й гарне життя. Він негативно ставився до особистісного занепаду, зубожіння, приниження розумових інтересів, загального збіднення особистості, зараження жадібністю, непомірною діловитістю. На його думку, сподівання на логічність розуміння людей не виправдовуються: «Лише наївні люди можуть вірити, що природа людини може бути перетворена в логічну... Ми – від початку нелогічні, і тому несправедливі істоти» [244,

с. 43]. Філософ зазначав, що людському Я не притаманна єдність, самосвідомість, раціональність, навпаки, для неї характерні протилежні ознаки – множинності, неусвідомленості, емоційності. Ф. Ніцше міг заперечувати наявність гуманного Я і водночас стверджував його існування: «У глибині нас, дійсно дуже глибоко, існує певний духовний фатум з граніту. ...Коли з'являється серйозна проблема, виступає незмінне Я» [244, с. 231]. Філософ спрямовував глибинне «сонячне» Я на збереження власної рівноваги: «Не прив'язуватися до наших власних добродійностей і не бути жертвою однієї із них... Необхідно зберігати себе – це найсильніше випробування незалежності» [244, с. 598].

Ф. Ніцше, вивчаючи суперечність між любов'ю до інших і любов'ю до себе, наголошував на індивідуалістичній природі людини, яка здатна посправжньому турбуватися тільки про себе: «Ваша любов до ближнього є ваша погана любов до самих себе. Ви біжите до ближнього від самих себе і хотіли б зробити з цього собі чесноту, але я наскрізь бачу вашу “безкорисливість”» [244, с. 54]. У людині є тварина і творець, які об'єднані. Мислитель закликав до саморуйнування тварини в кожній людині та розвиток самотворення. Проте філософ вважав неможливим інтегрувати любов до себе та інших і одночасно діяти позитивно.

Зле, погане Ф. Ніцше протиставляв доброму, гарному: «Ми пускаємо наше коріння в глибину – до зла, і в той самий час з великою любов'ю, з великим натхненням обнімаємо небо...» [244, с. 653]. Люди злопам'ятства спираються у своєму житті на злого, поганого іншого й на себе – доброго і гарного. Вони не наділяють іншу людину добрими, гарними якостями, вчинками, оскільки це належить лише їм. Благородні люди мають основне поняття у взаєминах з людьми – «доброта», виходячи саме із себе, і тільки після цього створюється уявлення про «погане, зло». Люди, які мають велич благородства, прагнуть творити добро [244, с. 726]. Пошана до ворога, на думку вченого, є мостом до любові. Абсолютно злого ворога мають лише низькі люди, які таким чином віддзеркалюють себе, а потім вигадують

гарного себе самого. Оптимізм мислителя Ф. Ніцше полягав у тому, що він описував негативне (зле, дурне) в людині і водночас давав надію на перевагу позитивного в ній: «Я із задоволенням чую, що наше Сонце швидко рухається до сузір'я Геркулеса, – і сподіваюсь, що людина на Землі буде наслідувати в цьому вимірі Сонце» [244, с. 699].

Ф. Ніцше – класичний філолог, який розвинув традицію Арістотеля у викладанні своїх думок, використовуючи семантичну амбівалентність. Особливо яскраво й точно це знайшло втілення в афоризмах. Наприклад, совість він розумів так: «Якщо дресирувати свою совість, то, і кусаючи, вона буде цілувати нас» [244, с. 619]. Ф. Ніцше шанував людську гідність: «Нелюдяно благословляти там, де тебе проклинають» [244, с. 633]. Нами знайдено у філософа яскравий приклад, висловлений з почуттям гумору, універсальності амбівалентності: «Ми не віримо у дурість розумних людей – яке порушення людських прав!» [244, с. 633]. Отже, у Ф. Ніцше особистісна амбівалентність виявилася в розумінні природи людини в аксіологічному, гностичному й онтичному аспектах. Внутрішня амбівалентність розкривається філософом як взаємовиключна протилежність через смисл слів (семантичну амбівалентність). Для нас є цінним прагнення цього філософа розуміти людину як єдність позитивного і негативного з домінуванням добра, благородності чи зла, дурного.

Попередником екзистенціальної філософії був український філософ Г.С. Сковорода [320], який вважав, що справжнє блаженство людини – у єдності з вічною Божественною натурою, а не в гонитві за швидкоплинними благами зовнішнього світу. Центральне місце у філософії Г.С. Сковороди посідає проблема людини, а точніше антропологічна проблематика, де головну роль відіграє поняття «внутрішньої людини», захищеної у зовнішню так, як ідея в матерії. «Тоді одразу побачиш, що один-однісінький твій тілесний бовван володіє сотнею залежних від нього образів. ...усі копії ховаються у своєму єстві, або оригіналі, неначе гілля у своєму зернятті. ...наш тілесний бовван є не чим іншим, як тінню справжньої людини» [320, с. 481]. Внутрішня людина не схожа на

зовнішню, вона наділена Г.С. Сковородою божественними рисами, зрештою, це є Христос, у якому всі люди цілісні й тотожні. Учений вважав, що моральні цінності можуть бути важкими лише для емпіричної людини, а так звана «внутрішня людина», чи божественна, долає всі перешкоди. Амбівалентне розуміння філософом суперечності між зовнішньою і внутрішньою людиною в реальності посилює бажання до гармонії в Універсумі.

Крім ідеї двох природ людини, Г.С. Сковорода звертався до її «трьох книг-світів» (природа, людське серце та Біблія), читаючи які, людина пізнає суть речей. Звідси випливає славетне гасло філософа «Пізнай себе!». Воно спрямоване, перш за все, на осягнення людиною захованої в плоті Божої іскри, тобто пізнання власної «сродності» (наперед встановленої гармонії), яка містить два принципи: природовідповідність (кожна людина має йти вслід за своєю природою) та етичний плюралізм (кожна людина обирає власний етичний шлях). Саме це й означає бути щасливим і пізнати себе [Там само].

Г.С. Сковорода розкрив «сродність», тобто закарбовану в кожному серці Божу волю, яскраво й переконливо, використовуючи амбівалентні протиставлення в байках «Голова і Тулуб», «Брусок і Ніж», «Орел і Сорока», «Бджола і Шершень» та ін. Так, наприклад, Бджілка збагнула спорідненість між своєю душею та тією справою, до якої вона прагне («сродна праця»): «нам куди більша втіха збирати мед, аніж його їсти. Для цього ми рожденні й будемо так робити, допоки нашого віку» [320, с. 172]. Славетне гасло філософа «Пізнай себе!», по суті, є закликом до гармонійної амбівалентності узгоджувати свої бажання з Божою волею, що не втратило актуальності й у наш час. Таким чином, філософ наголошував на тому, що світ варто стверджувати всередині себе, під світом розуміючи повноту життя. Він є тією постаттю в нашій культурі, де гармонійно об'єдналися думки і власне його життя. Взаємозв'язки людини й світу є складними, амбівалентними. Поглинання світом людини майже непомітне для інших людей, а для окремої людини – це трагедія. Ось чому неперевершеним досягненням людства є слова Г.С. Сковороди: «Світ ловив мене, та не спіймав».

В екзистенціальній філософії (М. Гайдеггер, А. Камю, С. К'єркегор, Ж.-П. Сартр та ін.) приділяється значна увага особистості (емоційності, духовності), суперечностям її існування. Амбівалентність як поняття не використовувалося цими філософами, проте її описували в різних виявах. Введена до наукового обігу С. К'єркегором категорія «екзистенція» означає внутрішнє буття людини, тобто непізнаване, ірраціональне в людському «Я», завдяки чому вона є конкретно неповторною особистістю [187]. Саме екзистенція передує сутності людини. Унаслідок ототожнення з Богом (він знаходиться в самій людині) вона одержує можливість обирати себе, реалізуючи власні можливості залежно від власної віри. На думку філософа, віра і відчай супроводжують людину, яка повинна стверджуватися саме у вірі. Духовність зумовлюється станом відчаю, провини, відповідальності, тобто в межовому стані. Основним завданням духовності є збереження Я, адже без цієї серцевини людина стає «одвічним нулем» [Там само]. С. К'єркегор пов'язував духовність з усвідомленою релігійністю, що є своєрідним способом саморозвитку людини. Отже, амбівалентність (віра і відчай) характеризує, на думку цього філософа, внутрішнє буття людини з перевагою позитивного, духовного, оптимістичного.

За М. Гайдеггером, екзистенція є переживанням суперечливості свого існування, розуміння його тимчасовості. «Вкинута» в чуже буття, людина намагається віднайти в ньому свою сутність. Пошуки неспокою як відчуття трагедії буття становлять зміст її особистісного життя. І лише, коли людина опиняється перед обличчям смерті, це усвідомлення активізується [374]. Учений розглядав турботу як основу існування всього світу та людського життя: «Турбота є початком, що констатує наш світ. Людина у своєму бутті – це істота, яка турбується про своє буття» [374, с. 237]. Підсумовуючи, варто зазначити, що мислителем описані високоамбівалентні особистості, а також гармонійні, які турбуються про власне існування та інших людей. Більшість людей, на думку філософа, не доходить до межових ознак у взаєминах з навколишнім світом, гармонізуючи їх у своєму житті.

У поглядах послідовників С. К'єркегора – А. Камю, Ж.-П. Сартра – екзистенціалізм набув дещо іншого наповнення. Існування особистості вплетене в зв'язки з іншими людьми і поза ними. Ж.-П. Сартр пов'язував феномен самотрансценденції з виходом людини за межі власного «Я», з її спрямованістю на інших людей [310]. Проте це не є інтеграція особистості із соціальною спільнотою. Особистість, згідно з наведеними вище положеннями цього автора, самотня і самоцінна, її буття – це переважна протидія іншому, суспільству, державі, які прагнуть перетворити людину на засіб. Реальне існування людини – життєві ситуації, які вимагають вибору рішення, певної поведінки. Свобода як вища життєва цінність є драмою свободи для людини, бо самотворення особистості залежить від її рішень. З одного боку, людський розум намагається внести в зовнішній світ логіку, сенс, але не досягає цього, з іншого – не може примиритися з його хаосом, абсурдом. Отже, природа людини є суперечливою, оскільки не досягає гармонійної єдності.

Ставлення до абсурдності буття й абсурдності особистості в А. Камю знаходить неоднозначне висвітлення в повісті «Сторонній» [152]. Філософ у цьому творі пов'язав абсурдність і відчуженість особистості, які утворюють її амбівалентність. Відчуженість від людей породжує переживання абсурдності життя, яке призводить до духовного й морального змертвіння. Ось чому головному герою цієї повісті Мерсо байдуже до роботи, до матері, коханки і в цілому до загальноприйнятої моралі. Він перетворюється на людину абсурду, що має повсякденно-побутові джерела. Мерсо переживає життя як рух у порожнечу по замкненому колу, без сенсу людського змісту. Він не вірить у Бога. У в'язниці часто пригадував слова матері, які його заспокоювали: «Мама часто казала, що людина ніколи не буває зовсім нещасна..» [152, с. 107]. І тоді виникало в нього відчуття, що він не буде страчений, але це переживання швидко зникало.

Амбівалентність особистості Мерсо виявилася як у деструктивності (самотній з людьми), так і в переживанні спорідненості з природою (сонцем, морем). Регулятором його поведінки були тілесні потреби, але дух залишався у звичному стані навіть у в'язниці. Ось чому Мерсо як частині природи властива

моральна чесність, яка стає для нього фатальною. Суспільство (прокурор, процедура суду) почуває себе в небезпеці від саморозкриття Мерсо без фальші. А. Камю не погоджується з абсурдністю соціуму, тому герой прозріває і бунтує проти смертного вироку: «Усе правда, і ні в чому нема правди!» [152, с. 93]. Абсурдність світу (довели небезпечність героя для інших людей) і метафізичність зла існують, оскільки людина погоджується з цим. Висока амбівалентність перед стратою Мерсо поступово «скам'яніла»: він заодно зі своїми катами, абсурдність світу й особистості об'єднуються, оскільки життя «нульового результату» позбавлене вищого призначення й сенсу. За А. Камю, «зачумленість», з одного боку, як творення насильства, з іншого – як відсутність протидії насильству входить злом у світобудову особистості. Для нас є цінною екзистенціальна ментальність А. Камю, у якій відводиться активна роль суб'єктно-особистісному фактору, його гуманізм як захист свободи й самоцінності людини, яка творить і відповідає за своє життя. Толерантна манера викладання художнього твору дала можливість його автору розкрити процес внутрішньої амбівалентності в буттєвому вимірі. Прийоми самопізнання посилюють емпатію в читачів до його головного героя, що дає надію на те, що абсурдності в нашому житті буде менше.

Отже, екзистенціальна філософія розкриває амбівалентність взаємин особистості і зовнішнього світу, а також висвітлює її внутрішньособистісні суперечливі якості. Кожна людина відповідальна за прийняття важливих рішень, які реалізуються у життєвій позиції, вчинках. Людина усвідомлює й розкриває свою позитивну природу в реальному існуванні, вивільнюючи пригнічене «Я».

С.Б. Кримський – сучасний український філософ, яскравий представник Київської філософської школи. Філософ вважав, що в житті «найважливішим самовизначенням особистості є вибір між добром і злом, гріхом і благодаттю...» [177, с.31]. Учений відзначав амбівалентність в різних проблемах: співвідношенні діяльності та можливостей людини, пізнанні та успіху, комбінації елементів і цілого тощо. На думку С.Б. Кримського, людина не зводиться до своєї діяльності, вона має безмежні можливості, які не обов'язково здійснюються. Філософ не лише констатує ці

протилежності, а й знаходить між ними взаємозв'язки: «діяльність є неможливою поза зачарованістю перспективами, переживанням того, що кличе своєю нездійсненністю. ...будь-яка діяльність – амбівалентна, має не тільки позитивні, а й негативні наслідки» [179, с. 79–80]. Наприклад, вчений зазначав, що пізнання як шлях до успіху є лише однією стороною реальності: «пізнання як гра з невизначеним кінцем, в якому шанс виграти не має переваг перед шансом на програш» [177, с.240]. Практика, вважав філософ, здатна виконувати позитивну роль лише в разі гуманістичного усвідомлення та ціннісного споглядання буття. «Споглядання з цих позицій є проблемою гармонізації відносин душі та світу...переходу зовнішніх дій у внутрішні, питанням обертання екології...» [179, с. 81].

С.Б. Кримський обґрунтував у загальній методології концепцію раціональності як подолання суперечностей амбівалентності (принципи структурності, нормальності, рішучості, інтелектуальної гідності тощо). Принцип структурності дослідження виходить з аналізу відношень, зв'язків елементів, що дає можливість виявити структуру, яка узагальнює закономірності предметних галузей. Принцип нормальності виростає з переконання, що досліджувані явища тяжіють до норми. Звідси й раціональна установка на подолання проблем не в аномаліях, а в певному гармонійному явищі [179, с. 160]. Людина страждає і деформує мислення, замикається на емоціях. Здатність інтелектуально долати абсурдність ситуації, життя і смерті становить сутність раціональної будови духу, що характеризується принципом рішучості [179, с. 165]. Принцип інтелектуальної гідності та етичної цінності істини, на переконання вченого, утворює для її шукачів надособовий світ вищих духовних цінностей. «Жодні міркування тимчасової вигоди чи політичної користі не можуть в ідейному контексті раціональності затулити чи похитнути аксіологічну (інтелектуальну та етичну) гідність істини» [179, с. 166]. Отже, в поглядах вченого філософський аналіз проблематики особистості природно відбувається шляхом узгодження суперечностей амбівалентності в напрямі духовності.

Таким чином, на філософському рівні поняття амбівалентності розглядається як природна характеристика людського буття, як відображення у свідомості протилежних сил, що ґрунтується на принципах дуалізму, плюралізму, причинності, полярності. Крім того, наголошується на універсальності досліджуваного феномену. Амбівалентність притаманна усьому: сили людської природи дволикі і полярні, адже саме життя – це вічні добро і зло, любов і ненависть, народження і смерть тощо.

Соціологи вивчали феномен амбівалентності відповідно до власного предмета (Дж. Ванер [482], Е. Дюркгейм [106], Р. Мертон [228], Дж. Мірлу [453; 454] та ін.). Вони розглядали амбівалентність як суперечності соціальної системи, полярність суспільної чи (і) індивідуальної свідомості. Дж. Ванер називав амбівалентність «новим ключем» і зазначав, що в «психології є простір, який називається амбівалентністю» [482, с. 121]. Сучасна культура неефективно розв'язує проблему амбівалентності і, розвиваючись, її породжує. Амбівалентність, на думку вченого, це невизначеність, яка в разі високої інтенсивності блокує поведінку, адже за низької – сприяє інтеграції взаємовиключних переживань та стимулює творчість. Дж. Ванер звертав увагу на її позитивну роль: «Амбівалентний професіонал виконує роботу більш ефективно, ніж той, хто діє згідно з однією нормою, ігноруючи протилежну. Наприклад, компетентний лікар, який холодно заперечує; науковець, який технічно компетентний, але без уяви. Успішний професіонал творчо працює завдяки амбівалентності, породженій напруженням суперечливих норм» [482, с. 23]. Дж. Ванер наголошував на значущості усвідомлення особистісної амбівалентності при зіткненні минулого й майбутнього в житті людини чи групи. Неузгодженість цього протиріччя може посилити агресію людини або групи, страждання знаходять колективні вияви в насильницьких діях [482, с. 25].

Е. Дюркгейм зазначав потенційну користь амбівалентності для соціального існування, коли людині в боротьбі між собою і суспільством необхідно обирати прагнення зростати разом із цивілізацією [106]. Р. Мертон використовував це поняття для характеристики конфлікту соціальних ролей, соціальних ціннісних та

нормативних структур суспільства. Він вважав головним чинником амбівалентності те, що від людини очікується несумісна поведінка чи цінності [228, с. 85].

Дж. Мірлу розкривав амбівалентність як характеристику життя людей. «Нам потрібно зрозуміти її причини, наслідки, впізнати її потенційну небезпеку і повернути її страждальну силу в творчу мотивацію» [454, с. 32]. Учений вважав, що «ми не можемо розглядати амбівалентність саму по собі, ми повинні розглядати її як ієрархію адаптацій, як прагнення збалансувати контрасти, досягти сильного Его [454, с. 12]. Зменшити амбівалентність можна, на думку дослідника, шляхом формування Его як органу компромісу між суперечностями. Особистісна амбівалентність викликана трьома екзистенціями: «життя – смерть», «чоловік – жінка», «добро – зло». Амбівалентність виявляється у взаємозв'язках тіла і духу, внутрішнього і зовнішнього світів, інстинктів і здорового глузду. З позицій Дж. Мірлу, усвідомлення амбівалентності необхідно використовувати для досягнення позитивних цілей [Там само].

В.С. Мухіна досліджувала далеке минуле людства в його історії чотирьох зовнішніх реалій (предметного і природного світів, образно-знакових систем, соціальної нормативності). Вона дійшла висновку, що «в процесі історичного розвитку людства всередині зовнішніх реалій, що розвиваються, з'явилися спонукання до виникнення й розвитку амбівалентних, тобто позитивних і негативних якостей, які супроводжують людство в усі часи. Ці амбівалентні якості, що виникли в історії людства, незмінно проростають у певні різнополюсні константи особистісних якостей, які супроводжують людство в усій його історії» [236, с. 83]. Амбівалентна суть людських якостей, відповідно до поглядів В.С. Мухіної, проростала на перетині і разом з розвитком усіх реалій, що створюються людством і закріплюються в мовах народів світу, у кожному поколінні та в індивідуальних виявах кожної людини. За Гераклітом усі повторюють про мінливість зовнішнього і внутрішнього світів. Проте в сучасників залишається амбівалентність людських якостей. Через закономірно неоднозначні умови буття амбівалентність є для кожної людини як даністю

(*a priori*). В.С. Мухіна оптимістично стверджує, що фатальності не існує, якщо людина візьме на себе відповідальність пошуку свого шляху у світі, формуючи в собі значущі для себе і для суспільства якості [236, с. 89]. Солідаризуючись з поглядами цієї вченої, важливо наголосити на прагненні конкретної людини усвідомлювати особистісну амбівалентність через інтеграцію позитивного й негативного при домінуванні конструктивності, загальнолюдських цінностей.

Отже, у роботах зазначених вище дослідників розкрито вплив амбівалентного соціуму на особистість. Внутрішня амбівалентність є відповіддю на плюралістичність зовнішнього світу; вона посилює самоусвідомлення, розуміння навколишнього середовища і можливого розвитку майбутніх подій. Узгоджена особистісна амбівалентність переживається як гармонія з реальністю, зовнішнім світом, проте її «розірваність» спричиняє напруження, страх.

Амбівалентність як характерну ознаку «кризового типу» особистості в умовах переходу від тоталітарної системи до демократії досліджували вітчизняні вчені Н.М. Ануфрієва, О.А. Донченко, Є.І. Головаха і Н.В. Паніна, І.М. Лисий, Л.М. Михайлюк. Є.І. Головаха і Н.В. Паніна визначили амбівалентність як двоїсте, болісне ставлення особистості до розвитку суспільства у перехідний період. Учені використали поняття «посттоталітарної амбівалентності», виділили в ньому три аспекти: 1) узгоджені взаємовиключні ціннісні підсистеми в масовій та індивідуальній свідомості; 2) неузгоджені системи цінностей великої соціальної групи; 3) суперечливе поєднання демократичних цінностей-цілей і тоталітарних цінностей-засобів [82, с. 132–133].

Н.М. Ануфрієва визначила амбівалентність особистості кризового суспільства так: «Індивідуальна амбівалентність знаходить свій прояв у суперечливому, двоїстому ставленні особистості до сьогоденних подій та в несумісних, взаємовиключних оцінках явищ...» [16, с. 36]. Наведені думки підтверджують нерозривний зв'язок між проблемами суспільства й особистості, констатуючи, що зростання конфліктів зовнішнього світу збільшує інтенсивність внутрішньої амбівалентності.

Стан амбівалентності, на думку О.А. Донченко, протилежний стану конгруентності суб'єкта і пов'язаний із невизначеністю, незадоволеністю самим собою й оточенням та характеризується «такими параметрами, як напруженість, нервозність, фрустрованість, незатребуваність тощо» [103, с. 14]. І.М. Лисий пов'язував ментальну амбівалентність із сучасною українською бікультурою, що є, на думку вченого, не випадковим, усталеним модусом культурного життя, але не самодостатнім явищем [201, с. 119]. Л. М. Михайлюк розвинув ідею попереднього автора, аналізуючи амбівалентність культури європейців, зазначаючи високу суперечливість між поняттям культури та її реальністю: «Чинники незадоволення культурою закладені не тільки в природі сучасності, скільки у самій культурі, її амбівалентності» [231, с. 27]. На думку цього вченого, економічні, соціальні і політичні невизначеності породжують «амбівалентне ставлення мас», які мають намір зруйнувати процес накопичення. Соціальна складність мас завжди ознаки амбівалентності інтересів, ставлень, цінностей. Отже, суперечності становлять основу амбівалентності суспільної та індивідуальної свідомості, що виявляється в протилежних емоціях, думках людей.

Патологічний аспект амбівалентності вивчається в психіатрії [36; 326; 340; 395]. Е. Блейлер, завдяки якому цей термін увійшов у широкий науковий обіг, використовував його для характеристики хворої на шизофренію людини. Індивід переживає полярні емоції до іншої людини, висловлює взаємовиключні думки та постійно коливається між протилежними рішеннями, і в усіх випадках, за Е. Блейлером, амбівалентність є свідченням розпаду особистості, «розривом» з соціальним світом [35, с. 15]. Е. Кречмер писав: «те, що один предмет може мати одночасно і позитивний, і негативний чуттєвий тон, ми разом з Блейлером визначаємо як двобічну значущість (амбівалентність)» [176, с. 122].

Спеціалісти з психіатрії вбачають в амбівалентності ознаку психічного розладу лише в певній сфері, зокрема, у мотивації, в емоціях [97, с. 84]. Використовується поняття амбівалентності для пояснення суперечливих суджень (амбітенденції) та рухів, міміки, жестів (амбісенденції) [35, с. 26]. Л.М. Собчик, характеризує особистість у контексті діалектичної єдності протилежностей,

вбачала відмінність норми від патології лише в їх інтенсивності, поділяла амбівалентність особистості на конкордантну, дискордантну та патологічну [326, с. 39–41]. Межові особистості використовують розщеплення як захисний механізм, що відображає «інтенсивний амбівалентний конфлікт» з протилежними афективними валентностями» [340, с. 150]. У психічно хворих людей постійне коливання між любов'ю і ненавистю [478, с. 85–86]. Отже, у психіатрії увага акцентується на патологічних виявах внутрішньої амбівалентності, проте Е. Блейлер зазначав, що вона притаманна, перш за все, психічно здоровим людям. Наше дослідження й спирається саме на розуміння амбівалентності як властивості психічно здорової особистості, яка характеризується збалансованістю, узгодженістю та стійкістю. Наведені вище погляди в психіатрії на сутність амбівалентності стали для нас важливими, оскільки дають можливість зрозуміти трансформацію її виявів у людини.

Слід зазначити, що категорія повинна бути необхідною й однозначною у вживанні, за нею закріплюється конкретна частина психологічної реальності. Наукове поняття «особистісна амбівалентність» відображає сутність психологічного явища, тобто те, що існує, не змінюється, з одного боку, а з іншого – має повніше вивчатися. Інакше кажучи, нам необхідно довести, що поняття амбівалентності як розвивається теоретично, так і підтверджується практично. Важливо працювати в діалогічному режимі: з існуючими поглядами як діалог ідей, а також з власною парадигмою, що вимагає інтерпретації наукових фактів, тенденцій, закономірностей.

Зміна сфери застосування поняття амбівалентності була здійснена З. Фройдом [362; 363; 364]. Амбівалентність розглядалася вченим як результат неусвідомленого зіткнення двох протилежно заряджених форм інстинктивних потягів («Танатоса» та «Ероса»), конфлікту між різними інстанціями особистості («Я», «Над-Я», «Воно») [363, с. 54]. Один аспект особистості підтримує певні прагнення, а інший – бажання протилежного спрямування; особистісні утворення являють собою ці комбінації.

Одна група психологів [332; 380; 440; 455] під впливом психоаналізу вважала амбівалентність виявом внутрішнього конфлікту особистості, наслідком невротичного конфлікту та виявом неврозу. Амбівалентність поведінки пояснювалася конфліктом позитивних і негативних тенденцій у дітей раннього віку до незнайомої людини [332; 440]. Крім того, амбівалентність розглядалася як початок процесу трансформації в масштабах нації та як дифузія норм і цінностей первинної субкультури маргіналів без успішного залучення їх до нової субкультури [238]. З нашого погляду, конфліктний перебіг має лише інтенсивна амбівалентність, коли протилежні сторони виявляють високу силу, то між ними утворюється сильний супротив.

Інша група психологів вивчала амбівалентність як суперечливе явище, як співіснування протилежностей без опору [85; 118; 335; 393]. Наприклад, у дослідженні О.В. Гордєєвої [85] амбівалентність ставлень висвітлюється як розвиток безконфліктних переживань у дітей, що є цінним і підтверджує нашу думку про природність внутрішньої амбівалентності [118].

У наукових дослідженнях сфокусовано увагу на виявах амбівалентності як психічного стану, емоцій, поведінки. Амбівалентність як психічний стан [22; 48; 331] виявляється в спрямуванні об'єкта, згідно з М. Кругманом, у двох взаємовиключних напрямках або до двох протилежних цілей, що знаходить свій вияв у неспроможності приймати рішення [451]. М. Мур, наприклад, обґрунтував положення про те, що високий рівень амбівалентності пов'язаний з нестійкістю намірів людини [458]. Він вимірював упевненість людей у власних переконаннях і довів, що люди з невисокою впевненістю мають амбівалентні погляди.

Деякі вчені розглядали амбівалентність як характеристику емоційної сфери [195; 301; 313; 378], вказуючи на такі взаємовиключні її вияви, як поєднання прихильності та агресивності в ставленні до об'єкта. М. Раулін дослідив вияви високої амбівалентності, трактуючи останню як існування одночасно сильних позитивних і негативних емоцій до об'єкта, які швидко чергуються [469, с. 64]. Амбівалентні емоції, на думку О.М. Леонтєва, виникають через незбіг стійкого емоційного ставлення до об'єкта та емоційної реакції на ситуацію, що склалася в

цей час [195]. У цьому контексті логічним стало твердження В.А. Семіченко про те, що чим напруженішим є емоційне ставлення людини до певного об'єкта, тим вище ймовірність виникнення амбівалентних почуттів [313, с. 25].

Дж. Баг, Ш. Чейкен, Р. Говендер і Ф. Претто [479] довели, що люди з високою амбівалентністю мали менш стабільні відносини, навпаки, люди з низькою амбівалентністю – більш стійкі, послідовні. І. Кец і Р. Хес [449] дослідили особливості внутрішньої амбівалентності, яка є результатом оцінювання раси людей. Наприклад, людина, у якої однакові позитивні й негативні оцінки афроамериканців, більш амбівалентна порівняно з тією людиною, у якої високі бали за однією шкалою і низькі за іншою. Інакше кажучи, амбівалентність вища в людини за умови високих балів за обома шкалами.

К. Джонас, М. Дьєл і П. Брьомер [446] визначають амбівалентність як співіснування позитивної і негативної оцінки одного й того самого об'єкта. Вчені довели, що амбівалентність зменшує впевненість особистості. Дж. Джост і Д. Бургес [447] розглядали інтенсивну амбівалентність як самоненависть груп з низьким статусом, коли багато її членів віддають перевагу цінностям вищих за статусом груп.

Протиріччя як зв'язки взаємовиключних, несумісних сторін думок, емоцій, дій є джерелом саморозвитку особистості. С. Фельдман і Дж. Зелер розкрили смисл цього поняття в політиці: «Амбівалентність викликана різноманітними та суперечливими ціннісними підходами громадян до політики» [438, с. 268]. Найвище амбівалентне протиріччя щодо добробуту американців було виявлено в прихильників лібералізму, оскільки їм важко узгодити гуманістичні цінності з індивідуалізмом. І.Н. Міхеєва, аналізуючи амбівалентність особистості в моральному аспекті, визначила її як «складне структурне утворення внутрішнього світу особистості...», що має протиріччя між свідомим та несвідомим, потребово-мотиваційним та інтелектуально-операційними сторонами [232, с. 19]. С.Л. Блинникова наголосила на важливості діалектичного підходу до полярностей, а саме: урахувати обидві складові протиріччя – позитивну й негативну. Учена назвала здатність узгоджувати протилежне пізнавальним стилем

[37, с. 53]. Доречними в цьому контексті є погляди В. С. Магуна: «На нашу думку, подібні аргументи просто вказують на те, що більшість реальних процесів і станів людини амбівалентні, тобто поєднують у собі позитивні і негативні компоненти, властивості потреб» [213, с. 119].

Амбівалентність переходить у сферу болю, тривоги, незадоволення в близьких стосунках, і перш за все, у сім'ї, коли діє на високому рівні інтенсивності [118; 265; 376; 442; 464]. Особистісна амбівалентність гармонізується за таких умов: вийти за межі власної особистості, розширити власний простір, не фіксуючись на власному Я, знайти шлях добра, любові до близьких людей, знайомих, підсилюючи симпатію, прихильність, дружбу, сексуально-інтимні стосунки чоловіка і жінки [242; 482].

П.В. Лушин досліджував проблему особистісних змінювань, не визначаючи термінологічно, розкрив ознаки високої амбівалентності: «Цілком очевидними в особистості є дві тенденції: одна з них – розвивальна... інша – кристалізує незадоволення, що накопичується, чим викликає загострення внутрішнього протиріччя... що інтерпретується як неузгодженість між особистістю і її контекстом. Це супроводжується ...смісловим вакуумом, заплутаністю, нерішучістю, розгубленістю» [210, с. 147]. Ми поділяємо ці погляди вченого стосовно кризової ситуації, у якій відбувається посилення інтенсивності внутрішньої амбівалентності.

Однією з центральних проблем у з'ясуванні сутності амбівалентності є визначення умов її зниження, зокрема, в афективній і когнітивній сферах. М. Томпсон, М. Занна і Д. Гріффіні [481] вказували на узгодженість афективно-когнітивної сфери як на необхідну умову утворення низької амбівалентності. Психотерапевти вважають, що саме психологічна допомога сприяє інтеграції позитивних і негативних валентностей в цих сферах [223; 418; 430; 435; 441; 456].

У літературних джерелах використовуються терміни, близькі за змістом до поняття амбівалентності: двоїстість, амбітендентність, тривала внутрішня суперечність, бівалентність, полівалентність. Терміном «двоїстість» [60; 232] позначається наявність двох різних ознак об'єкта. Двоїстість необов'язково

передбачає співіснування протилежно спрямованих, взаємовиключних якостей, тому вона не тотожна амбівалентності, але є однією з її ознак. Амбітендентність трактують як характеристику одного з видів амбівалентності у вольовій або мисленнєвій сфері [36], як одночасне існування протилежних тенденцій у поведінці [327; 378] та мотивації [22; 212; 294]. Наявність внутрішніх протиріч у залежності від характеру їх взаємодії є умовою для існування як амбівалентності, так і внутрішнього конфлікту [16; 37], проте внутрішній конфлікт супроводжується високою амбівалентністю [118; 232; 393]. Полівалентність є чинником деструктивної амбівалентності [148; 173; 229].

Наше розуміння особистісної амбівалентності вимагає з'ясування на рівні методології взаємозв'язків психіки, особистості, а також в особистісному розвитку співвіднесення цілого і його частин. Л. С. Виготський зазначав, що в процесі розвитку провідну роль відіграють не стільки зміни структур, скільки модифікації зв'язків між складовими. Психіка як система задіяна в кожному акті активності людини [76]. Це єдність трьох складових і одночасно детермінант – біологічної, соціальної і духовної: людина не тільки реагує й відображає (як жива істота), не тільки діє й усвідомлює (як соціальний індивід), але й переживає, споглядає, любить, актуалізує саму себе (духовний індивід). Єдина психіка (особистість) у своєму розвитку й існуванні детермінується тільки із себе, собою.

Складові психіки (біологічне, соціальне і духовне) є завжди в єдності (в основі їх – нужда, за С.Д. Максименко) [215]. Ці три лінії розвитку особистості становлять унікальну цілісність. Вони не створюють ієрархію і не породжують одна одну, проте кожна з них є умовою розвитку для двох інших. Основні механізми для першої лінії природного розвитку – це дозрівання, для соціального – привласнення (інтеріоризація), для духовної – споглядання й відкриття духовного підґрунтя [256, с. 69]. Виходячи з генетико-психологічної теорії С.Д. Максименка, особистість самостворюється, продовжує створювати себе (ускладнено або спрощено), є автором людської дитини, у якій втілюється нужда двох люблячих людей. Отже, особистість, за С.Д. Максименком, є формою психіки.

В культурно-історичній теорії Л. С. Виготського процес розвитку особистості розуміється як виникнення нових психологічних якостей-новоутворень, яке відбувається в діяльності і взаємодії індивіда з культурним середовищем, іншими людьми. У цьому процесі біологічне (підсвідоме) лише умова людського «родового» в людині. Такою ж умовою є наявність духовно-культурного середовища як носія загальнолюдських цінностей (надсвідоме). Між цими двома передумовами для розвитку особистості повинна бути цілеспрямована активність самого індивіда, яка обумовлює появу новоутворень. Нужда як першооснова розвитку особистості, за С.Д. Максименком, не вступає в протиріччя з положеннями культурно-історичної теорії Л. С. Виготського. Ці дві лінії діалектично поєднуються: поява новоутворень і означає розгортання нужди, ускладнення особистості в цілому. У власній активності особистість зустрічається з соціальним середовищем і створює з його матеріальних чи ідеальних об'єктів особливі засоби-знаки, які допомагають їй реалізувати свою активність. Засоби перетворюються на психічні структури внутрішнього світу особистості, які його розвивають. У власній активності людина розкриває для себе зусилля тих людей, які зумовили появу предметів культури. Це є процесом «розпредметнення», спрямованого на оволодіння засобами і ситуацією в цілому. Лише оволодівши відповідною формою поведінки, особистість переходить на вищу сходинку [75, с. 316]. Отже, своєю активністю особистість створює власний простір зовнішнього і внутрішнього світів.

Важливим є визначення методології проблеми взаємовідношення розвитку цілісної особистості і окремих її структур. Розвиток особистості, за Л.С. Виготським, є випереджальним відносно окремих психічних структур, тобто дослідження цілісної особистості може пояснити розвиток її частин [75, с. 316]. Особистісний розвиток забезпечує спрямування її окремих структур, водночас останні впливають на розвиток особистості. Відбувається постійна їх взаємодія, взаємовпливи. Виходячи з обраної методології, згідно з культурно-історичною теорією Л. С. Виготського, генетико-психологічною теорією С.Д. Максименка, ми продовжимо дослідження особистісної амбівалентності.

Перспективним напрямом у вивченні амбівалентності є, на наш погляд, розуміння її як властивості, що має характерні ознаки (стійкість, тривалість, цілісність, гнучкість) [480]. В.С. Мерлін наголошував, що кожна особистісна властивість оцінюється як позитивна і негативна [227, с. 242]. «До властивостей особистості належать не лише ставлення, а й усі ті властивості, які розкривають ставлення та виявляють його» [227, с. 239]. Л.М. Веккер зазначив, що «пояснити властивість – означає вивести її специфіку з способів організації носіїв цих властивостей як системи елементів, що складаються з певного матеріалу, який організований у відповідну цілісну структуру» [66, с. 331–332]. Отже, у нашому випадку амбівалентність, з одного боку, є властивістю окремих особистісних утворень (особистісна чи внутрішня), з іншого, – властивістю особистості.

Проведений аналіз та узагальнення літературних джерел дає підстави констатувати наявність психологічної реальності «особистісна амбівалентність», яка охоплює особливий клас явищ, що не тотожні іншим. Безпосередньо кожна людина знає про одночасне переживання взаємовиключних бажань, думок, дій, що означає наявність цієї психологічної реальності. У наступних підрозділах дисертації ми продовжимо розкривати в різних напрямках психології наукові погляди, ідеї стосовно амбівалентності як психологічного явища. Без такої об'єктивності (безперечність існування, що доведена в науковому плані) не можна рухатися в емпіричному напрямі вивчення амбівалентності із застосуванням спеціальних методів і моделювати формувальну стратегію.

Нами подано системний аналіз амбівалентності та її сутності різними дослідниками як «діалог ідей». Учені не лише описували амбівалентність у певному аспекті, а й прагнули до її розуміння, об'єднуючи факти досвіду в певну систему, підпорядковану певним закономірностям. Тривалий час відбувався пошук психологічної сутності явища «амбівалентність». Термін можна вважати визначеним у разі, якщо виявлені умови, за яких, з одного боку, ним можна оперувати, а, з іншого – якщо він розкривається через поняття: належить до класу споріднених понять і визначаються суттєві ознаки лише цього феномену [256; 263]. Узагальнення проведеного аналізу, інтерпретація розширили психологічний

зміст внутрішньої амбівалентності. «У науці інтерпретація виступає як встановлення системи чи систем об'єктів, які утворюють предметну сферу значень термінів теорії, що досліджується»[179, с.105]. Ми спирались на філософські, соціологічні, психіатричні та психологічні засади, встановили зв'язки й відокремили досліджуване поняття від близькоспоріднених психологічних термінів. Особистісна амбівалентність як психологічна реальність виявляється в психічно здорових і психічно хворих людей. На рівні загальнонаукової методології або міждисциплінарних досліджень амбівалентність розглядається як вияв суперечностей зовнішнього і/або внутрішнього світів у психічно здорової людини. Амбівалентність є характеристикою внутрішнього світу психічно здорової особистості в напрямі гармонії або дисгармонії.

Теоретично ми дослідили соціально-психологічні чинники особистісної амбівалентності, які стосуються екзистенціальності буття людини (життя – смерть, добро – зло, чоловік – жінка, людина – Бог), специфіки культури, минулого, сучасного і майбутнього людства, расових, національних особливостей, кризових станів суспільства в економіці, політиці, духовній сфері; трансформації в межах рольової поведінки в сім'ї, взаєминах з незнайомими. Внутрішніми чинниками досліджуваного психологічного явища є взаємовиключні суперечності, що одночасно діють у мотиваційній, афективній, когнітивній, поведінковій сферах особистості, а також між цими сферами особистості.

Відповідно виділяються різні види особистісної амбівалентності: когнітивна, емоційна, когнітивно-емоційна, поведінкова; семантична (смілова); мисленнева, вольова (амбітенденція), рухова (амбісенденція); особистісна й групова, а також гармонійна і дисгармонійна.

Амбівалентність є динамічною властивістю особистості, що діє як варіативний регулятор поведінки в усіх сферах життєдіяльності людей, психологічні особливості якої визначають специфіку особистісного розвитку. Це психологічне явище впливає на розвиток особистості, визначаючи її здатність до освоєння соціального та індивідуального простору життєдіяльності. Амбівалентність притаманна як гармонійним, так і дисгармонійним особистостям

і є відповіддю внутрішнього світу на взаємодію із соціальним світом. Посилення амбівалентності становить собою процес особистісних змін, що набуває адаптивної чи дезадаптивної форми. Якщо внутрішня амбівалентність тривалий час є досить інтенсивною, то страждання, які її супроводжують, знаходять як індивідуальне, так і колективне вираження (в агресії, беспорядності, залежностях, війнах, вбивствах, суїцидах). Помірна особистісна амбівалентність сприяє інтеграції взаємовиключних суперечностей, індивідуальному й груповому зростанню, толерантності, доброзичливості, творчості. Наше розуміння змісту поняття особистісної амбівалентності відрізняється від існуючих, оскільки ми розглядаємо її як стійку особистісну властивість у формі переживання, що виявляється в мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій сферах та у глобальному Я внутрішнього світу людини.

Презентуємо систему обґрунтованих сутнісних ознак особистісної амбівалентності, що обумовлюють нередукованість її змісту до інших категорій. Особистісна амбівалентність як властивість є самостійним психологічним явищем, яка має певні сутнісні ознаки психологічної категорії: 1) подвійність явищ внутрішнього світу: кожному особистісному утворенню для підтримання цілісності необхідна протилежна її ознака, що складає суперечність; 2) мотиваційна, афективна, когнітивна і поведінкова сфери особистості характеризуються протилежностями певної інтенсивності; 3) взаємовиключні сили чи валентності (позитивна й негативна) характеризують ставлення до одного об'єкта; 4) двовимірність – наявність двох взаємопов'язаних смислових частин: актуальна, домінантна та потенційна, контрольована; одновимірність – наявність двох частково взаємопов'язаних смислових частин, які конкурують і діють лише актуально; 5) одночасність або послідовність функціонування: взаємовиключні сторони з помірним виявом сили обумовлюють їх одночасний процес в гармонійному вимірі; надмірні за силою ці сторони реалізуються в послідовному процесі дисгармонійного виміру [115; 118, с. 12–13; 119]. Отже, пропонуємо авторське визначення цього поняття: *амбівалентність – це особистісна властивість, яка притаманна кожному індивіду і виявляється до одного*

об'єкта в одночасній чи послідовній подвійності взаємовиключно діючих позитивних і негативних сторін мотивів, емоцій, когніцій, поведінки.

Амбівалентність є умовою саморозвитку особистості на більш високому рівні соціалізації, індивідуалізації, коли відбувається накопичення, «кристалізація» певних суперечностей, що порушує попередню узгодженість та сприяє усуненню її «перевантажень» шляхом особистісних змін. Більш ґрунтовний аналіз особистісної амбівалентності наведено в наступному підрозділі.

1.2. Психологічні підходи, теорії та концепції вивчення особистісної амбівалентності

У зарубіжних психологічних дослідженнях найбільш різнобічно вивчається особистісна амбівалентність. Умовно їх можна визначити три основні напрями наукових розвідок: психоаналітичний, когнітивний і гуманістичний.

Е. Блейлер ввів поняття «амбівалентність» у 1910 році і розглядав його як прагнення душі породжувати одночасно різноманітні настрої з позитивними і негативними ознаками [35, с. 55]. Він розкрив психологічні механізми патологічної амбівалентності: «Нормальна людина підбиває підсумок усім якостям і недолікам. Вона менше любить людину через її недоліки, але все ж любить; або ж вона внутрішньо відмовляється від улюбленої істоти... стан справ так чи інакше вирішується». У шизофреніка, навпаки, «обидва афекти існують поряд один з одним, обидва афекти мучать його, він не може підбити загального підсумку» [35, с. 21]. Психічно здорова людина, інтегруючи позитивне й негативне, приймає рішення любити або не любити. Учений звертав увагу на негативну спрямованість інтенсивної амбівалентності особистості, коли нав'язливо виникають неприємні, емоційно забарвлені спогади. Отже, Е. Блейлер вважав амбівалентність притаманною психічно здоровим, межовим (не зовсім здоровим) і психічно хворим людям. Він розкрив механізми («диференціацію –

інтеграцію») амбівалентності та її вияви: стійкість – нестійкість, толерантність – інтолерантність, агресивність.

3. Фройд продовжив досліджувати амбівалентність [362; 363; 364; 365]. У праці «Тотем і табу» він уперше вводить термін «амбівалентність» як одночасне виявлення ніжних і неприязних почуттів до одного предмета чи людини [363, с. 358]. Учений описував амбівалентність як природне явище, яке, на його думку, «виявляється в рівномірному розвитку протилежних часткових потягів» [365, с. 288]. Він використовував це розуміння для пояснення динаміки психічного життя людини та взаємодії компонентів структури особистості («Я», «Над-Я», «Воно»). Одна сторона особистості підтримує одні бажання, а інша – керується протилежними. У душі дітей такі пари валентностей можуть мирно співіснувати поряд досить тривалий час, незважаючи на їхню внутрішню суперечність [365, с. 255]. Взаємозв'язок протилежностей покладений ученим в основу психосексуального розвитку дитини, зокрема, при обґрунтуванні комплексів Едіпа та Електри [364]. Протягом фалічної стадії розвитку (від 3 до 6 років) амбівалентні почуття хлопчика спрямовуються на батька, що виявляється в комплексі Едіпа (він ревнує батька до матері), а маленька дівчинка ревнує маму до батька – комплекс Електри. Амбівалентність поступово зменшується, стабілізується до шести років через ідентифікацію з батьком (дівчини з мамою) і наслідування чоловічої (жіночої) моделі поведінки. У протилежному разі, якщо вона не встановлюється в природний спосіб, спостерігається, наприклад, словесний гнів як характеристика межової особистості.

Ці погляди З. Фрейда відіграли центральну роль у *психоаналітичних теоріях розвитку*. К. Абрахам визначив стадії розвитку лібідо: доамбівалентну, амбівалентну, постаамбівалентну. Перша стадія (доамбівалентна, рання оральна стадія ссання), є самоеротичною. Смокотання грудей не руйнує об'єкта, і тому немовля не переживає амбівалентності. На другій (орально-садистській) стадії (кусання) уперше з'являється інтенсивна амбівалентність. Подальші вияви прихильності та жорстокості, любові та ненависті стають ознаками даної стадії. На третій (анальній) стадії вона розвивається далі, згідно з К. Абрахамом:

«анальна амбівалентність містить фізіологічну основу суперечливого ставлення щодо фекалій: з одного боку, дитина викидає предмет зі свого тіла, з іншого боку, вона зберігає це як дорогоцінну власність» (цит. за: [38, с. 108]). Для четвертої (латентної) стадії характерна «підвищена амбівалентність, яка виявляється в чергуванні слухняності та протесту з наступним докором сумління» (цит. за: [38, с. 174]). Бажання любові до батьків виявляється в ніжності, повазі, тому ворожість зменшується. Коли настає п'ята (генітальна) стадія, індивід розвиває здатність до постамбівалентної любові, бо особистості властива цілісність, її афекти коливаються в прийнятних межах та стримуються. Отже, К. Абрахам пов'язував наявність амбівалентності в дитини зі стадіями розвитку лібідо.

Аналізу амбівалентності стосунків матері та немовляти приділяв увагу Д. Віннікотт, який наголошував, що в перші місяці життя немовля й материнська турбота становлять єдине ціле. Згодом така ситуація провокує зростання емоційного напруження та амбівалентності: «з багатьох причин турбота про маленьких дітей може стати обтяжливою, незалежно від того, наскільки дітей люблять і вони є бажаними» [70, с. 55]. Д. Віннікотт наголошував, що культурний тиск на материнство призводить до руйнації стриманості «материнської мрійливості», коли жінка втрачає можливість керувати амбівалентністю. Досконала мати виховує свою дитину залежною. І тому регулярні, але нетривалі перерви в материнській турботі призведуть до того, що дитина буде змушена використовувати власні ресурси і посилювати здатність самостійно задовольняти власні потреби; гармонійна мати повинна бути «достатньо хорошою», тобто збалансовувати потреби дитини і власні потреби. Отже, учений досліджував амбівалентність як основу здорових взаємин матері і дитини.

М. Кляйн [161] надавала більшого значення першому року життя, ніж дитинству в цілому. Це теорія є об'єкт-теорія, а не інстинкт-теорія, оскільки основна увага приділялася вирішенню амбівалентності стосовно матері та грудей. Постійне бажання дитини – мати добрі й наповнені груди матері та відкидати спустошені – призводить до виникнення амбівалентності: «У результаті виходить, що груди... через те, що вони задовольняють, виявляються улюбленими,

«гарними»; оскільки груди є і джерелом фрустрації, вони є ненависними, «поганими» [161, с. 62]. М. Кляйн вважала, що розщеплення та інтеграція в дитини поступово зникають, вона уявляє собі цілісну матір, яка об'єднує в собі гарні та погані риси.

Г. Кристал [178] дослідив, що стан повної залежності дитини від матері має поступово переходити в автономію, інакше він набуває патологічного амбівалентного характеру. Мати, яка використовує дитину в компенсаторних цілях, підтримує її безпорадність. Дитина не вміє залишатися сама, у неї розвивається наркотичне ставлення до присутності матері та її функції щодо нагляду за нею. Нездатність до материнської любові, глибоко приховану ворожість до дитини жінка може компенсувати демонстративним альтруїзмом.

М. Малер (цит. за: [343]) вважала головним етапом симбіотичний розвиток дитини (обов'язково потрібна дбайлива людина), коли емоційно народжується «людська дитина». Саме це розвиває її здатність встановлювати взаємини з іншими людьми. Вчена вважала за необхідне розвивати поступове відділення (сепарацію) і подальшу індивідуалізацію дитини з пробною автономією. Одним із ранніх перехідних об'єктів можуть бути пальці руки, які дитина кладе в рот, поки не прийде мама та не нагодує її. Якщо сепарація дитини не буде поступовою з необхідними об'єктами, то вона шукатиме те, що може її заспокоїти та замінює матір. Цей внутрішній об'єкт знаходиться всередині системи «Я», тому в подальшому житті такі люди не довіряють іншим людям.

Значну цінність для розуміння вияву амбівалентності мають погляди Ф. Рімана [293]. Поєднуючи засади психоаналітичного та екзистенціального підходів, учений розробив концепцію психології страху, використавши переживання амбівалентності як протиставлення свідомої потреби і неусвідомленого страху. Вчений визнав існування форм страху в здорових, акцентуйованих, межових особистостей та в патологічних, розрізняючи їх за інтенсивністю амбівалентності. Зменшення страху він бачить у його переосмисленні та розвитку узгодженої амбівалентності. Усі люди, на думку

цього вченого, як психічно здорові, так і хворі, поділяються на чотири основні типи: шизоїдний, депресивний, нав'язливий та істеричний.

Г. Салліван, як засновник інтерперсональної теорії в психіатрії, наголошував на значущості ролі матері в комунікації з дитиною. На думку вченого, саме завдяки міжособистісному спілкуванню розвивається особистість дитини: «Найпершим і найяскравішим прикладом такого прагнення до злиття є годування грудьми... Мати і дитина зливаються в обопільному акті, що несе задоволення обом сторонам. Вже тут наявний елемент «ми» [307, с. 9]. Дитина поділяє світ на стан страху і його відсутність, відповідно у неї утворюються оцінки: «Я-гарний», «Я-поганий» і «Не-Я». Тривожна мати провокує переживання страху («Я-поганий» і «Не-Я»). «Гарна матір» передає спокій, де відсутній страх у дитини («Я-гарний»). Тривожна матір є витоком у дитини інтенсивної амбівалентності, навпаки, нетривожна матір гармонізує суперечності дитини.

Таким чином, у психоаналітичних теоріях розвитку вияви амбівалентності пов'язані зі стадіями розвитку лібідо, позицій дитини, з процесами розщеплення та інтеграції об'єктів, з неузгодженістю потреб і квазіпотреб, а також з генезою первинної комунікації і динамікою автономії дитини від матері. Дослідники розкривали процес розвитку внутрішньої амбівалентності, певні відхилення та шляхи її зменшення. На підставі проведеного аналізу ми можемо констатувати, що особистісна амбівалентність розвивається природно в усіх нормальних дітей. У майбутньому таке особистісне утворення не зникає, залишається стабільним (або навпаки) і впливає на подальше життя людини.

У працях *неофройдистів* (А. Адлера, Е. Пінколи, К. Хорні, К. Юнга) проблема амбівалентності набула подальшого розвитку. Засновник індивідуальної психології А. Адлер вважав, що прагнення вищості є фундаментальним законом людського життя, яке формує особистість та є вродженим [6, с. 58]. Джерелом до саморозвитку є почуття неповноцінності, яке зменшується через соціальний інтерес як почуття солідарності з іншими людьми, прагнення бути корисним. Формуванню соціального інтересу індивіда сприяє його соціальне оточення, передусім сім'я. Згідно з поглядами А. Адлера, саме мати заохочує формування

зрілого соціального інтересу дитини та спрямовує його на самостійне життя в суспільстві. У разі якщо мати керується власними амбіціями, дитина стає пасивною. Амбівалентність такої особистості полягає, з одного боку, в егоцентризмі, невмінні співпрацювати, з іншого боку, у нестійкій самооцінці, підвищеній чутливості до критики. Ідеї соціального конструктивізму, на думку Д.О. Леонтєва, закладені саме цим вченим [198]. А. Адлер розрізняв суперечності особистісної амбівалентності. У психічно здорової людини протилежності виражені як почуття неповноцінності та прагнення вищості, що виявляється як бажання ставити мету й досягати успіху. У дисгармонійних особистостей протилежності виявляються неузгоджено. Два полюси амбівалентності, на думку цього вченого, діючи в безперервній єдності, становлять собою рушійну силу розвитку особистості [6, с. 62].

Авторка соціокультурної теорії особистості К. Хорні розглядала амбівалентність крізь призму внутрішнього конфлікту – нормального та невротичного. Джерелом його розвитку є незадоволення невротичних потреб, що формуються з необхідності подолати базальну тривогу, яка виникає в дитинстві внаслідок відсутності відчуття безпеки. Для психічно здорової особистості невідповідність (міра задоволеності потреб) є значно меншою, ніж для невротичної. Вона здатна вирішити внутрішні конфлікти шляхом інтеграції всіх суперечливих тенденцій. Головною потребою в розвитку дитини, вважала К. Хорні, є потреба в безпеці. Задоволення цієї потреби залежить від сім'ї. У дитини формується амбівалентне ставлення до батьків: з одного боку, вона любить батьків, з іншого – переживає почуття гніву. «У таких ситуаціях дитина діє так: мені доводиться витіснити ворожість через страх втратити любов»(цит. за: [383, с. 64]). На думку К. Хорні, конфлікти матері з її батьками в дитинстві становлять причину амбівалентності до власних дітей. Стосунки з дітьми стають надто близькими. Вчена характеризувала невротичних жінок, які розвивають залежність від любові інших людей. Це відбувається, коли дитина не отримала достатньо материнського тепла. Залежним жінкам притаманна тривога, що спричинена недостатнім розвитком фрустраційної толерантності [381].

В аналітичній психології К. Юнга розвиток особистості розглядається як «надбання самості», що є результатом прагнення різних компонентів особистості до поєднання, неповторності, цілісності [412]. Архетип самості як центр самоототожнення, волі й захисних систем диференціює, інтегрує всі суперечності особистості. Амбівалентне напруження, створюване дією суперечностей викликає енергію, що забезпечує його існування (індивідуальне та колективне несвідоме; екстраверсію та інтроверсію). Розвиток людини в цьому напрямі дістав назву «індивідуація», а результат її здійснення К. Юнг визначив як самореалізацію.

У несвідомому, на думку психолога, існують індивідуальна та колективна складові, остання з яких будується з архетипів, «неособистісної душі», спільної для всіх людей. Двобічні протилежності перебувають у стані рівноваги, коливаються між позитивним і негативним, тому «архетип не злий і не добрий, він морально нейтральний та набуває валентності в контексті зі свідомою думкою» [413, с. 52]. Амбівалентні елементи не тільки протидіють одне одному, а й «доповнюють один одного до цілісності, яка і є самістю»(цит. за: [366, с. 97]). Самість – архетип єдності свідомого і несвідомого та цілісності амбівалентної особистості. Перешкодою успішному вияву неповторності особистості та самореалізації стає некомпетентність батьків, які нерозумними методами прагнуть виховати в дитині те, чого не досягли самі [412].

К. Пінкола, розвиваючи ідеї К. Юнга, описала жіночу амбівалентність: «Парадокс суперечливої жіночої природи полягає в тому, що, коли справа доходить до почуттів, то одна сторона є більш прохолодна, а інша – більш гаряча. Коли в стосунках одна сторона більш палка і томна, друга – холодна, як лід. Часто одна сторона буває більш щаслива, а інша – вимагає сама не знає чого. Ці «дві жінки в одній» – окремі і водночас нерозривно взаємопов'язані елементи, що утворюють в душі тисячі різних поєднань» [265, с. 122]. Учена розкрила сутність цілісної амбівалентності жінок: «Якщо обидві сторони подвійної природи тримати у свідомості пліч-о-пліч, їх не зламати. ...Втрата психологічних, емоційних і духовних сил відбувається в разі, якщо жінка розділяє ці дві природи і робить вигляд, що одна з них не існує» [265, с. 124]. Жінки піддають себе

небезпеці, бездушно прагнучи до людей і мети, які не можуть дати ні захисту, ні стабільності. Лише амбівалентна цілісна природа жінки дає їй можливість поважати себе, розвиватися з гідністю, не допускаючи в душу самоненависть.

Отже, неофройдисти розвивали методологічні засади психоаналізу про амбівалентність як вихідну несвідому якість особистості, але розширили її зміст здатністю до узгодження. Вони акцентували увагу не стільки на опорі протилежностей, стільки на їх обумовленості бути доповненням одне одному до цілісності. Висока амбівалентність є результатом неузгоджених протилежностей.

До першого напрямку, в руслі якого були розглянуті психоаналітична теорія, неофройдизм, належить і *егопсихологія*, де амбівалентність розглядалася в широкому соціокультурному просторі [368; 380; 408; 409; 453]. На основі критичного аналізу та переосмислення положень психоаналітичної теорії Е. Еріксон створив власний напрям, егопсихологію, що ґрунтується на таких положеннях: 1) перенесення уваги з «Ід» на «Его» як основи функціонування людини; 2) вивчення процесу розвитку індивіда в культурно-історичному аспекті; 3) аналіз «Его» впродовж всього життєвого шляху особистості; 4) оптимістичний погляд на природу людини, яка здатна до подолання криз, особистісного розвитку [408, с. 217–218].

Реалізуючи епігенетичний підхід, Е. Еріксон [409] дослідив традиції виховання в різних культурах і вказав універсальність людського розвитку та його суспільну обумовленість. Розвиток особистості відбувається шляхом послідовного проходження восьми стадій життєвого циклу від народження до глибокої старості. Кожна стадія психосоціального розвитку Его має проблему і супроводжується, за твердженням вченого, кризою, яка складається одночасно з позитивного та негативного. Якщо криза долається, то Его збагачується новим позитивним компонентом, що є основою подальшого нормального розвитку особистості. Незадовільне вирішення або невирішення кризи спричинює домінування негативного компонента. Таким чином, на кожній стадії розвитку Его набуває одну з амбівалентних якостей (базальна довіра – базальна недовіра, інтимність – ізоляція та ін.). Домінуючою потребою особистісного розвитку в

юнацькому віці, на думку вченого, є життєва ідентичність або самовизначення. Вона становить собою інтегрований образ усіх знань про себе, що ґрунтується на минулому досвіді та містить уявлення про майбутнє. Мотиваційною основою появи цього новоутворення є потреба в психосоціальній тотожності, що «укорінена в соціогенетичній еволюції людини» [409, с. 50]. Нездатність молодій людині знайти своє місце в житті та зробити вибір призводить до кризи ідентичності, рольового змішання, що виявляється в неадекватній поведінці, негативних переживаннях, неспроможності усвідомити образ Я. Погляди Е. Еріксона стали поштовхом до вивчення розвитку особистісної амбівалентності.

Інший відомий учений еґопсихології – Е. Фромм – розглядав амбівалентність у контексті проблеми людської самотності через відчуження особистості від природи та від інших людей. Учений використовував поняття базової суперечності, яка полягає в тому, що людина має одночасно біологічні потреби та суто людські: потребу у встановленні зв'язків, потребу в подоланні себе і виходу за власні межі (у трансценденції), потребу в укоріненні, потребу в ідентичності, потребу в системі поглядів [368]. Ці екзистенціальні потреби зумовлюють, за Е. Фроммом, універсальну суперечність між прагненням свободи та прагненням безпеки, що становить найпотужнішу мотиваційну силу в житті людини. Життєздатні пристрасті зумовлюють самоствердження людини, набагато більше сприяють вияву її цілісності, ніж агресивність. Проте взаємовиключні суперечності однаково беруть участь у реальному людському існуванні, тому їх аналіз і усвідомлення необхідні для вирішення проблем людини.

Е. Фромм розглядав конструктивні стосунки між матір'ю і дитиною крізь феномен любові. Материнська любов, на думку вченого, є безумовною: «це блаженство і спокій, її не потрібно заслуговувати» [369, с. 26]. Якщо дитина не отримує від матері безумовну любов, то в неї виявляється інтенсивна амбівалентність до матері. Інтегровані суперечності материнського ставлення до дитини дають можливість зрозуміти внутрішній світ дитини. Учений вважав за необхідне для матері стимулювати дитячий розвиток та особистісно розвиватися.

Дж. Мірлу зазначав множинну природу амбівалентності та особливе значення Его як свідомості людини в її регуляції: «Вирішення амбівалентності залежить від формування Его. Під Его ми розуміємо усвідомлення місця у світі. Це орган, який відображає, розмірковує, зосереджується, передбачає, засвоює [453, с. 167]. Учений розкрив амбівалентні взаємозв'язки соціального й внутрішнього світів у реальному житті: «Пережита дійсність є амбівалентною за функціонуванням. Це повторення старих зразків досвіду і водночас спроби перевірити й залишити нове. Синтез нового враження з минулим досвідом ніколи не є простим об'єктивним відбитком. Досвід є чимось старим, що обрамляється новим» [453, с. 162]. Дж. Мірлу наголошував на важливості Его як довіри до себе в прийнятті рішення між суперечностями зовнішнього і внутрішнього світів.

Отже, розглянуті теорії егопсихології мають багато спільних моментів в розумінні амбівалентності особистості. Для них принциповим є визнання її як природного, внутрішнього, так і соціального явища. Розкрито провідну роль батьків та соціуму в розвитку внутрішньої амбівалентності особистості.

Другим напрямом вивчення амбівалентності є когнітивний, а саме: теорія поля (К. Левін), теорія соціального наuczіння (М. Кругман, Дж. Роттер), концепція амбівалентності атитюдів (М. Занна, К. Каплан, М. Томпсон та ін.), яку докладно розглянемо в підрозділі 1.3. У межах когнітивного напрямку психології вивчається роль знань як провідного чинника, що детермінує поведінку людини. Внутрішнє життя складається з базових стійких когніцій-уявлень і переконань, які називаються вченими схемами (А. Бек), моделями (Дж. Боулбі), атитюдами (М.Занна), тенденціями (К. Левін), градієнтами мети (Н. Міллер) тощо. Відповідно, когнітивна психотерапія спрямована на зміну когніцій і поведінки. Дослідники психологічного конфлікту (К. Левін, Н. Міллер) розкрили зміст поняття «амбівалентність», наголошуючи на тому, що поведінку визначає не об'єктивна ситуація, а те, як до неї ставиться людини. На думку К. Левіна, «конфлікт з погляду психології становить собою таку ситуацію, у якій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані, але приблизно однакові за величиною сили» [189, с. 171]. Учений розрізняв три типи основних конфліктних ситуацій,

які пов'язані з досягненням мети. У першому типі конфлікту виникає суперечність позитивних можливостей, оскільки в людини є дві привабливі мети, але їх не можна досягти одночасно. Другий тип – це конфлікт однакових негативних можливостей, коли слід обрати одну з двох непривабливих цілей. Ситуація третього типу, за К. Левіним, виникає через необхідність прийняття не тільки позитивних, а й негативних аспектів однієї й тієї самої мети. Спочатку переважає позитивна тенденція, але з наближенням мети посилюється негативна тенденція. Відповідно до концепції мотивації К. Левіна, домінуючим фактором поведінки є мотиваційне напруження життєвого простору (поля), в основі якої знаходиться й амбівалентність. Учений пояснив поведінку стосунками з безпосереднім оточенням у часовому інтервалі, що робить психологічну реальність мотиву більш узгодженою з пізнавальною сферою особистості.

Н. Міллер розглядав конфлікт як змагання між несумісними почуттями, унаслідок чого формується градієнт мети. Він виділив градієнти наближення до «позитивної» мети й уникнення «негативної» мети. Вчений розумів градієнт мети як зміну сили мотивації, яка характеризується зростанням активності по мірі наближення до бажаної мети. Зазначені вище положення автора були підтверджені експериментально при вивченні поведінки щурів у лабораторії [455, с. 22]. Отже, у дослідженнях психологічних конфліктів К. Левіна, Н. Міллера виокремлюються мотивації до такої мети, яка одночасно є в чомусь привабливою, а в чомусь небажаною для індивіда. Одна й та сама мета може викликати прагнення її досягти та бажання утриматися від цього. Досягти позитивного можна лише виконуючи негативне в меті, тому варто негативне для особистості об'єднати з позитивним. Заслуга К. Левіна, Н. Міллера полягає в дослідженні особистісних чинників амбівалентності – мотивів, які є суб'єктивними реаліями на протигагу біологічним і соціальним детермінантам.

Теорія соціального наочіння Дж. Роттера є теорією поведінки, яка об'єднує такі теоретичні змінні: знання, минулий досвід, очікування, психологічну ситуацію взаємин людини зі значущим для неї оточенням (цит. за: [366, с. 742]). Центральними поняттями в теорії Дж. Роттера є очікування щодо майбутнього,

цілеспрямованість людини завдяки потребам, які дослідник розрізняє за критерієм суперечності. Учений виділяв потреби як взаємовиключні (амбівалентні), зокрема, потреба в незалежності та потреба в захисті, залежності (цит. за: [383, с. 417]). Погляди Дж. Роттера стимулювали дослідження внутрішньої амбівалентності.

М. Кругман (науковим керівником якого став Дж. Роттер) визначив амбівалентність як вагання при прийнятті рішення. Амбівалентні особистості шукають захисту від очікуваних негативних наслідків, уникаючи зобов'язань чи відкладаючи рішення до того, як воно зникає або приймають рішення імпульсивно, не розмірковуючи. Люди, яким не притаманна висока амбівалентність, не блокують прийняття рішення у своєму житті. Вони приймають його усвідомлено на основі отриманої інформації в певній ситуації [451, с. 29–30]. Самоусвідомлення амбівалентності, за поглядами М. Кругмана, знижує її інтенсивність, сприяє когнітивному пошуку її творчого розв'язання. Інтенсивні взаємовиключні суперечності в житті людини блокують її активність, унаслідок чого вона уникає прийняття рішення.

Нове осмислення амбівалентності внутрішнього світу особистості започаткували фундатори *гуманістичної психології* А. Маслоу [220; 221], Ф. Перлз [260], К. Роджерс [294; 295], В. Франкл [360], досліджуючи психічне здоров'я, особистісне зростання, інсайт, сенс життя, самоактуалізацію. А. Маслоу наголошував, що людина – це активний творець власної долі, який володіє свободою обирати і розвивати власне життя. Він довів, що знаходження сенсу життя, неодноразове переживання задоволення, відчуття самодостатності формують відповідний рівень психічного здоров'я. Учений звертав увагу на умови сімейного виховання (чіткий режим, дисципліна, виправдані вимоги до поведінки дитини), які забезпечують їй відчуття стабільності, захищеності, безпеки. Діти, які виростили в безпечній та дружній атмосфері, де батьки в розумних межах постійно піклуються про їхнє здоров'я та благополуччя, не бояться ризикувати, змінюватися, навіть помилятися. Вони більш толерантні до суперечностей та невизначеності, які завжди існують у житті, тому саме такі люди

мають мужність прагнути до самоактуалізації. А. Маслоу вважав, що нестабільне сімейне оточення, уседозволеність посилюють амбівалентність дитини. Розумна дисципліна у вихованні дитини сприяє її емоційному благополуччю, гармонії життя [221, с. 49].

Учений концептуалізував поняття самоактуалізації як безперервної реалізації потенційних можливостей, здібностей і талантів, завершення своєї місії та прийняття своєї природи: «У людській сутності живе сила, яка підштовхує її до єдності особистості, повної індивідуальності» [220, с. 193]. А. Маслоу писав і про механізм, що заважає самоактуалізації: «Сили, що впливають на індивіда, мають не один, а два напрями. Крім того, що є сили, які спрямовують людину в бік здоров'я, діє регресивний вплив, що тягне індивіда в протилежний бік – до хвороб та слабкості»(цит. за: [366, с. 502]). В основі самоактуалізації лежить усвідомлена суб'єктом практична діяльність, в якій людина самозмінюється (шляхом розвитку здібностей, оволодіння компетентністю). Учений вводить комплекс Іони, як захист Его, що виявляється через страх змінити своє нецікаве, але налагоджене існування (цит. за: [366, с. 503]). Для нас цінною є фундаментальна ідея гуманістичної теорії А.Маслоу про те, що реальна людина є не лише сукупністю психічних і фізичних функцій, а існує як унікальне Я, інтегральна єдність суперечностей, що самоактуалізується. Ми поділяємо думки вченого і розглядаємо амбівалентність як невід'ємний феномен психічного здоров'я.

Інший представник гуманістичної психології, автор «центрованої на клієнті психотерапії» К. Роджерс [294; 295] використав поняття «конгруентності – інконгруентності», що пояснює особистісну амбівалентність. Під цим поняттям учений розумів ступінь узгодженості між тим «Я», що сприймає, та актуальним досвідом людини. Висока конгруентність означає, що реальні переживання особистості й усвідомлення цих переживань збігаються. За відсутності такої відповідності особистості властива інконгруентність як неузгодженість між реальним переживанням та його виявом. Особистість прагне до підтримання конгруентності, яка, на думку психолога, сприяє особистісному розвитку. Інконгруентність становить таку неузгодженість суперечностей, яка утворена

розбіжностями між власними цінностями, оцінками, що виникають у реальній діяльності особистості, та нав'язаними оцінками. Констатуючи, що природа особистості є позитивною, творчою, К. Роджерс, однак, визнавав, що на це позитивне «Я» накладається «прошарок поверхневої контрольованої поведінки та гіркоти» [294, с. 147]. Отже, К. Роджерс досліджував становлення здорової творчої особистості шляхом безперечного прийняття позитивного і негативного, що забезпечує її самоактуалізацію.

В. Франкл у межах своєї теорії логотерапії, яка належить до екзистенціальної та гуманістичної психології, пов'язував існування людини зі смыслом, пошуком сенсу життя, цінністю явищ та процесів навколишнього світу. Учений довів [359; 360], що відсутність сенсу життя породжує вже в юності стан «ноогенного неврозу» – відчуття пустоти, що призводить до виникнення думок про самогубство. Прагнення до смислу, пошук та реалізація людиною сенсу життя вчений розглядав самостійною спонукальною силою її активності. Людина, на думку вченого, відкрита система (на противагу гомеостатичності З. Фрейда), яка характеризується високим напруженням, що забезпечує її здійснення. Трансцендентна природа людини не дає їй можливості фіксуватися лише на собі. В. Франкл узагальнив основні шляхи, за допомогою яких людина може знайти відповідь щодо сенсу життя: по-перше, це те, що людина дає світу (творчість); по-друге, це те, що людина бере від світу (переживання цінностей); по-третє, позиції, які людина обирає відносно того, що вона не спроможна змінити, а може лише оцінити [360]. Пошук сенсу життя – це свідоме узгодження соціального та духовного в людині, прийняття осмисленого і відповідального рішення, що робить її амбівалентно узгодженою та щасливою. Намагання здобути переживання щастя, відкидаючи сенс життя, призводить до реальної втрати людиною прагнення жити.

Засновник гештальттерапії Ф. Перлз вважав, що головним механізмом, який допомагає досягти особистісної зрілості, є самоусвідомлення, саморегуляція. Важливо навчитися усвідомлювати власні потреби, адекватно задовольняти їх, дослухатися до свого внутрішнього голосу. Відсутність саморегуляції призводить

до зростання механізмів маніпуляції, які людина використовує, щоб перекласти відповідальність за своє життя на оточення [259]. Самоманіпуляція, за Ф. Перлзом, виникає під час використання людиною чотирьох механізмів психологічного захисту – інтроекції, проєкції, ретрофлексії та злиття. Людина вдається до них, щоб уникнути болісних переживань, які виникають через нездатність інтегрувати суперечності. Маніпуляція, на думку Ф. Перлза, є виявом амбівалентної розбалансованості феноменів довіри до себе та довіри до світу. Її суть полягає в приховуванні маніпулятором справжніх намірів – спонукання інших до виконання певних дій в обхід власної свідомості. Учений вважав, що цей процес віддаляє особистість від того, щоб довіритися собі та виправдовує її небажання самотійно розвиватися. Тільки узгоджене ставлення до внутрішнього та зовнішнього світу особистості дає їй можливість набути зрілої відповідальності за власне життя. Учений описував, по суті, переживання цілісної амбівалентності як відповідальності перед собою.

Отже, аналіз позицій представників гуманістичного підходу дозволяє визначити причини виникнення особистісної амбівалентності (інконгруентність, самоманіпуляція, відсутність сенсу життя і самоактуалізації), а також виявити взаємозв'язки з сімейними стосунками та її вплив на прийняття рішення. У юності з'являється глобальне Я, тобто інтегральна єдність соціального і внутрішнього, що самоактуалізується, долаючи суперечності шляхом їх узгодження.

До гуманістичного напрямку належить і *позитивна психологія* (Н. Пезешкіан [257], М.Селігман [311]). Науковці розвивають ідеї А. Маслоу та К. Роджерса, стверджуючи, що парадигма сучасної психології – концепція здоров'я. Завданням цього напрямку психології є вивчення позитивних почуттів, виявлення позитивних рис характеру і позитивних явищ у суспільстві. Вони переконують, що сучасна людина, щоб стати щасливою, повинна усвідомити, прийняти себе разом з усіма своїми недоліками і чеснотами.

М. Селігман [311], досліджуючи проблему «навченої безпорадності», довів, що цей феномен тісно пов'язаний з недостатнім узгодженням оптимізму й песимізму. Він визначив безпорадність як стан, що виникає в ситуації, коли

зовнішні події не залежать від людини і вона нічого не може вдіяти. Учений переконаний, що людина здатна сама викликати позитивні зміни, починаючи вірити у власні сили. Вивчаючи причини появи «навченої безпорадності», М. Селігман зазначав, що песимісти створюють перешкоди самі для себе, вони переконані, що все погане відбувається тільки з ними. Навпаки, оптимісти постійно впевнені в собі, вони активні і вважають, що будь-які труднощі можна подолати. Ось чому «навчений оптимізм» є, на наш погляд, гармонійною амбівалентністю, якої можна досягти власними зусиллями.

Звернемося до позитивної психотерапії, засновником якої є Н. Пезешкіан. Він розглядав проблему здоров'я в широкому соціопсихосоматичному і вузькому психосоматичному (взаємозв'язок душевних переживань і реакцій організму) вимірі [257, с. 159]. Особистість, на думку вченого, здатна переробляти зовнішнє напруження, яке спричинює актуальний конфлікт. Останній трансформується первинною здатністю любити й вторинною здатністю пізнавати. Н. Пезешкіан надавав перевагу емоціям, однак постійно розглядав в єдності афективно-когнітивну сферу людини як ознаку особистісної зрілості. Суперечність любити та пізнавати є ключовою в конфлікті між ввічливістю і прямоотою, де відбувається переробка «мікротріщин». У цьому бере участь весь організм і психіка [257, с. 36]. Для нас наведені думки важливі, оскільки амбівалентність виявляє ступінь інтегрованості афектів і когніцій особистості у власному життєвому контексті.

У радянській психології формувалася особистісний підхід, у межах якого розглядалися переживання, суперечності як аспект внутрішнього світу людини (Л.І. Анциферова, Л.І. Божович, С.Л. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн та ін.). Л. С. Виготський як фундатор культурно-історичної теорії ввів поняття «соціальна ситуація розвитку», під яким розумів систему відносин між особистістю і соціальним середовищем, що обумовлює всі зміни протягом певного періоду, коли людина набуває нових якостей особистості. Ця суперечлива єдність в певні вікові періоди, зокрема, у підлітків набуває загострення (яке штучно не усувається), оскільки соціум вимагає від них досягнень в учбовій діяльності, проте вони прагнуть бути дорослими й переживати компетентність

шляхом експериментування в різних сферах життя. Зміна соціальної ситуації розвитку (нові внутрішні та зовнішні умови) зумовлює перехід на новий етап психічного розвитку, що посилює, на нашу думку, амбівалентність.

Л. С. Виготський ввів також поняття переживання як динамічну одиницю свідомості: «У переживаннях презентується, з одного боку, середовище, у його ставленні до мене, з іншого – особливість моєї особистості» [77, с. 383]. Потужність впливу середовища набуває значущості завдяки переживанню дитини. І це зобов'язує до глибокого внутрішнього аналізу цих переживань, тобто вивчення середовища, яке переноситься значною мірою всередину самої дитини. У кризовому розвитку психолог виокремлював «переломні переживання» (негативізм, упертість, опір тощо) і в цілому вбачав драматизм ситуації в переживаннях дитини при цілісній зміні особистості. Через переживання як одиницю свідомості Л. С. Виготський осмислював цілісно розвиток особистості. Єдність суспільних і особистісних взаємодій здійснюється шляхом переживань, які завжди є переживанням чого-небудь і актом усвідомлення [77, с. 382]. Переживання в соціальній ситуації розвитку є творенням власної особистості. Л. С. Виготський вважав їх «клітинкою» всієї психодинаміки особистості, де об'єднуються інтелект і афект у цілісну одиницю. У переживанні емоційна складова взаємопов'язана з розумінням її змісту, смислу, що надає емоції якісно нової характеристики. Ці положення є для нас центральними при вивченні психології особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Отже, віковий розвиток, за Л. С. Виготським, може бути презентований як історія переживань особистості та переживання як індикатор різних вікових періодів, а також їх вияв в контексті єдності афекту й інтелекту.

С.Л. Рубінштейн як засновник філософсько-психологічної концепції зазначав, що амбівалентність у широкій палітрі почуттів, з допомогою яких людина сприймає світ, становить складну частину. «Проблема трагедії життя, – писав він, – це проблема... сплетіння добра і зла, суперечності життя, необхідності йти до добра через зло, загибель добра... Трагізм виникає там, де щось хороше та прекрасне обертається життям у згубний для людини конфлікт»

[302, с. 350]. Учений наголошував на суб'єктивний початок свідомості у переживаннях та їх вияв у зв'язку емоцій зі знаннями.

Розробляючи особистісний принцип у психології, С.Л. Рубінштейн визначив його три основні положення: «1. Психічні властивості особистості в її діях та вчинках ...одночасно і виявляються, і формуються... 2. У психічному вимірі ... різні сторони особистості ... змикаються в єдності...3. Психічний образ особистості в усьому різноманітті психічних властивостей визначається реальним буттям... і формується в конкретній діяльності» [301, с. 328]. Отже, вчений наголошував на ролі діяльності в розвитку особистості і, навпаки, впливі особистості на здійснення діяльності. Вимоги соціуму не діють автоматично на людину, а опосередковуються внутрішніми умовами. Розвиток особистості як виникнення в неї різних якостей інтегрується в єдність – рух до вищості.

Суб'єктно-діяльнісний підхід, започаткований С.Л. Рубінштейном, набув розвитку в працях російських психологів К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, А.В. Брушлінського та ін. К.О. Абульханова-Славська розглядала розвиток особистості в процесі життєдіяльності [4]. Специфіка життєвого процесу людини пов'язана з її розвитком як суб'єкта. У понятті індивідуальної життєдіяльності, на думку вченої, обов'язково наявна її регуляція суб'єктом. Аналіз особистості повинен починатися, зазначала дослідниця, із суспільних можливостей розвитку особистості та завершуватися «перетворенням їх у дійсність своєї життєдіяльності» [4, с. 24]. Особистість пов'язує, наповнює, підпорядковує різні види діяльності в процесі життєдіяльності. Цілісний підхід, на думку вченої, дає можливість зрозуміти, що впливати на особистість найбільш ефективно на сукупність її відносин. Особистість реалізується й визначається крізь спосіб її життя: «Розвиток є перетворення особистості на суб'єкта власної життєдіяльності, визначення та утримання траєкторії життєвого руху. Тому розвиток пов'язаний з визначеністю і самовизначеністю особистості, а також з типом і способом вирішення протиріч...» [4, с.35].

Важливою характеристикою особистості як суб'єкта життєдіяльності є знання своїх можливостей. Юнак самовизначається по відношенню до руху життя

в цілому. Особистість в цьому віці починає послідовно, оптимістично проводити свою лінію в житті, яка має власну логіку. «Оптимізм – це віра в майбутнє, заснована на свідомості власної здатності відстояти його, як би не склалися обставини, нехай не для себе...» [4, с. 40]. Ці положення вченої в контексті розвитку особистості є важливими, оскільки саме усвідомлення та регуляція власної амбівалентності дають можливість оптимально узгоджувати її протиріччя.

А.В. Брушлінський характеризував суб'єктно-діяльнісний підхід такими особливостями: 1) це завжди діяльність суб'єкта, точніше, суб'єктів, які здійснюють спільну діяльність; 2) діяльність становить собою взаємодію суб'єкта з об'єктом, тобто вона предметна, змістовна; 3) вона завжди творча і 4) самостійна, що не є протидією спільності [52, с. 2]. У найбільш широкому розумінні суб'єкт, за А.В. Брушлінським, – це все людство, яке становить собою суперечливу системну єдність суб'єктів іншого рівня: держав, націй, етносів, суспільних класів, індивідів, які взаємодіють одне з одним. Звідси виникає пріоритет загальнолюдських цінностей і соціальність індивідів. Суперечливість індивіда як суб'єкта, на думку А.В. Брушлінського, полягає в тому, що він має нерозривний зв'язок з іншими людьми і разом з тим є автономним. Не лише суспільство впливає на людину, а й людина на суспільство, тобто людина є і об'єктом, і суб'єктом, що становить двосторонню залежність. Отже, саме суб'єктний (зокрема, суб'єктно-діяльнісний) підхід спрямовує дослідження на вивчення цілісності людини, що є основою для системності всіх її психічних якостей. Такий онтологічний зміст визначає гносеологічну основу психології суб'єкта (індивідуального, групового) [52].

Л.І. Анциферова, аналізуючи поняття «внутрішній світ», звертала увагу на його амбівалентну властивість, не називаючи цим терміном, рухатися «між полюсами заперечуваного та привабливого, які відповідно зближуються або відштовхуються...» [18, с. 209]. Пошук особистістю шляхів подолання внутрішньої неузгодженості може зумовлювати, на думку цієї вченої, прогресивний розвиток особистості, але може й перешкоджати йому, якщо узгодженість внутрішнього світу досягається шляхом відмови від бажань і

власних можливостей [17, с. 16]. Учена наголошувала на динамізмі, пластичності особистості одночасно зі стабільністю, стійкістю. Навіть у латентній формі стійкі особистісні утворення «мають процесуальний, динамічний характер: вони функціонують...на субдомінантному рівні. Для них характерне функціонування з власними мікрофазами і мікростадіями, які переходять на певному етапі в структурне утворення» [17, с. 4]. Це положення для нас є цінним, оскільки як позитивна, так і негативна сторони обов'язково виявляються в нашому житті.

Особистість, як довела Л.І. Анциферова, є суб'єктом свого власного розвитку, вона постійно в пошуку більш повної реалізації унікальних потенцій. Особистість, таким чином, творить себе. Вона постійно «оповідає собі про свої взаємовідносини з цілим світом і у внутрішній полеміці ...вдосконалює себе» [17, с. 4]. Адже неможливо будувати лише внутрішній світ: «Гармонійність взаємозв'язку особистості і суспільства – умова внутрішньої гармонії особистості» [17, с. 17]. Важливо не втрачати єдність зовнішнього і внутрішнього світів, що є головним в розумінні амбівалентності як особистісної властивості суб'єкта, який творить себе.

Г.С. Костюк визначав розвиток особистості як «саморух», що детермінується внутрішніми суперечностями, його динаміка здійснюється від нижчих до вищих форм і в постійному взаємозв'язку із зовнішнім середовищем. «Суспільне середовище по-різному впливає на його розвиток залежно від того, які відносини людей мають місце в ньому, який рівень його культури...» [71, с. 39]. Визнання вченим прогресивної спрямованості онтогенезу людської психіки як переходу «від менш до більш досконалих її форм не означає, що він іде прямолінійно ...повернення до пройдених етапів, повторення на новій основі раніше пережитих взаємовідносин індивіда із суспільним середовищем, тобто ...він іде ... «по спіралі» [71, с. 32]. Для нас це положення є суттєвим, бо в юнацькому віці відкривається перспектива усвідомити власну амбівалентність на більш високому рівні можливостей і спрямувати її розвиток гармонійно.

Цінним для нас є розуміння Г.С. Костюком психічних властивостей, «які становлять собою потенційну форму існування процесів і дій, що зберігаються й

тоді, коли актуально вони не функціонують» [71, с. 30]. Саме з утворенням психічних властивостей «індивід стає особистістю, здатною усвідомлювати навколишнє буття, виділяти себе із середовища ...проекувати своє майбутнє» [71, с. 30]. Якщо особистість є формою психіки, то психічні властивості, за Г.С. Костюком, і є особистісними властивостями (стабільними, тривалими), у нашому випадку, амбівалентність як особистісна властивість.

В експериментальних дослідженнях вивчення «афекту неадекватності» у школярів виявлено, що це переживання є результатом одночасної актуалізації двох протилежних мотиваційних сторін амбівалентності, її виявів на різних вікових етапах [42, с. 267]. Ми проаналізуємо зазначені погляди Л.І. Божович при висвітленні вікового аспекту розвитку особистісної амбівалентності.

У сучасній українській психології в генетико-психологічній теорії С.Д. Максименка є положення особистісного підходу, які дозволяють реінтерпретувати вже накопичений досвід вивчення особистісної амбівалентності, а отже, визначити методологічні засади дослідження [215; 216; 217; 218]. Положення про особистісність природи психіки людини означає, за цією теорією, що будь-яке окреме психічне явище набуває дуже складного устрою. Воно має власні закономірності і якості, але разом з тим у ньому відображається вся цілісність особистості внаслідок виникнення міжфункціональних систем [215, с. 40]. Зазначене є ключовою ознакою особистісного підходу, дає підстави для визначення в цьому просторі психологічних категорій. С.Д. Максименко визначає особистість як форму існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності та саморегуляції й має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [Там само]. Ми солідаризуємося і приєднуємося до цього визначення особистості як базисної психологічної категорії.

Вчений розкрив власне бачення процесу розвитку: «з одного боку, розуміння розвитку особистості як розгортання внутрішнього плану (програми), який у певному вигляді є в людині зараз. З іншого – бачення розвитку як набуття психічних новоутворень в активній розподіленій діяльності... Виникнення цих

новоутворень і означає розгортання, ускладнення особистості в цілому» [215, с. 95]. Перша лінія розвитку особистості, на думку психолога, відбувається шляхом засвоєння людиною культурно-історичного досвіду людства (Л.С. Виготський), шляхом квазідослідження самого процесу їх створення, тобто «розпредметнення». Друга лінія – організація та інтегрування людиною свого внутрішнього світу, тобто саморозвиток. Водночас особистісний розвиток відбувається в активній взаємодії людини з навколишнім світом. С.Д. Максименко, узагальнюючи це протиріччя (для себе і з іншими), попереджав: «Людина, яка зосереджується на собі, відсторонюючись від світу, є дисгармонійною особистістю... Але людина, не здатна до глибокої рефлексії і саморегуляції, теж є дисгармонійно-поверховою...» [Там само]. Інакше кажучи, учений характеризував дисгармонійну особистісну амбівалентність при неузгодженості виявів зовнішнього і внутрішнього світів.

Розвиток взаємовідносин особистості із зовнішнім світом (перша лінія) полягає в досягненні стану гармонійної єдності зі світом без втрати суб'єктності, тобто без «розчиненості» у зовнішньому світі. Виразність особистості реалізується в її соціальних ролях як задоволення потреби «втілення себе в цьому світі» (у поведінці та продуктах діяльності). «Людина опредмечує себе як індивідуально-неповторне соціальне ціле» [215, с. 100]. Друга лінія розвитку особистості виявляється в тому, що «особистість перетворюється на суб'єкта не лише власної поведінки, а й власного внутрішнього світу, тобто себе самої. ... виникає управління і контроль з боку самого індивіда за розвивальними процесами і механізмами» [Там само].

На наш погляд, особистісна амбівалентність лише у юнацькому віці стає збалансованою, узгодженою як у першій лінії розвитку особистості (усвідомлення власних потреб і потреб інших, цінностей інших і власних ціннісних орієнтацій тощо), так і в русі розвитку другої лінії, коли мотиваційний процес стає внутрішньою домінантою, самодетермінантою: зовнішня стимуляція і навіть надстимуляція стають для неї зайвою чи бар'єром. «Людина сама визначає подальший рух, виникає цікавий «діалог» особистості і нужди... І це, – пише

С.Д.Максименко, – власний життєвий шлях і становлення себе» [215, с. 107]. Таким чином, у генетико-психологічній теорії С.Д. Максименка обґрунтоване розуміння особистості (цілісності), розкрито як гармонійний, так і дисгармонійний її розвиток, що обумовлює, на наш погляд, відповідну генезу особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Слід зазначити, що дослідження особистості як саморуху унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не презентувати, згідно С.Д. Максименка, сутність нужди. Вона є вихідною інтенцією особистості, особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність біосоціального, яка визначає розвиток життя людини у Всесвіті. Нужда – прагнення бути, жити, продовжуватися в інших; це динамічне напруження, яке дає можливість індивіду бути активним упродовж життя. Вона опрідметнюється лише в людській дитині. Завдяки нужді новонароджений індивід готовий до соціалізації. Вона розгалужує «в собі» окремі й різноманітні потреби, які «опрідметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються» [216, с. 11]. Отже, нужда – виток і кінець життя, а також амбівалентності особистості.

Для нас важливим є положення генетико-психологічної теорії С.Д. Максименка, де розкривається сутність переживання як відгалуження нужди, елемент свідомості й самосвідомості, а також внутрішнього світу. Саме переживання інтегрує емоції, когніції в особистісну амбівалентність.

Отже, проведений аналіз наукових підходів, теорій, концепцій дозволив дійти висновків, що амбівалентність в класичних психологічних теоріях розглядалася переважно побіжно до інших проблем. Учені різних психологічних поглядів мають спільне в тому, що амбівалентність особистості – це складні взаємозв'язки протилежно спрямованих, усвідомлених та менш усвідомлених суперечностей, які можуть бути інтегрованими чи дезінтегрованими. Психологи визнають вплив амбівалентності на розвиток особистості, на стан психічного здоров'я, на виконання соціальних ролей, професійної самореалізації, гендерного паритету, наголошується необхідність її усвідомлювати та позитивно змінювати.

Нами обґрунтовано наукову доцільність при вивченні цієї властивості особистості в таких методологічних напрямках: гуманістичному і когнітивному підходах зарубіжної психології, суб'єктно-діяльнісному підході С.Л. Рубінштейна та його послідовників, положеннях про особистісний розвиток культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, особливостях психічного розвитку за Г.С. Костюком та генетико-психологічної теорії С.Д. Максименка. Об'єктивна теоретико-методологічна і практична необхідність її подальшого вивчення зумовила наші наукові пошуки до вивчення амбівалентності соціальних установок.

1.3. Амбівалентність соціальних установок особистості

Розвиток соціальних установок передусь більш складним психологічним утворенням особистості, зокрема, системі її ціннісних орієнтацій, тому важливо, щоб це особистісне явище здійснювалось гармонійно. Поняття «амбівалентність атитюда» увійшло в тезаурус зарубіжної психологічної науки в 1960 – 1970-х роках і закріпилося в 1990-х рр. як одна з фундаментальних її категорій. Дослідження амбівалентності атитюдів у сучасній психології стоїть поруч з такими проблемами: установка (Д.М. Узнадзе); ставлення (В.М. М'ясищев); спрямованість особистості (Л.І. Божович); установка як стабілізатор діяльності (О.Г. Асмолов); соціальна установка (Г.М. Андреева, В.О. Ядов); складова смислової сфери особистості (Д.О. Леонтьєв). Г.М. Андреева зазначала, що в західній психології для позначення соціальної установки вживається термін «атитюд» [13, с. 291]. Установку Д.М. Узнадзе розумів як «стан, який не є змістом свідомості, але все ж має вирішальний вплив на її роботу» [349, с. 62–63]. Проте соціальна установка існує у свідомості (Г.М. Андреева, В.О. Ядов та ін.). Зовнішній збіг термінів «установка» і «соціальна установка» призводить до того, що іноді зміст цих понять розглядається як ідентичний [13, с. 288].

Амбівалентність у радянській психології не розглядалась в жодному із зазначених напрямів.

Амбівалентність була певною мірою досліджена в психоаналітичній психології, але в теорії атитюдів її часто ігнорували, що зумовлено низкою причин. По-перше, вивчення амбівалентності тривалий час знаходилося під впливом клінічних теорій несвідомого конфлікту. Тому не тільки психоаналітики, а й теоретики атитюдів вважали, що амбівалентність не можна виміряти, хоча у сфері соціальних установок вона усвідомлюється. По-друге, очевидним є негативний вплив когнітивної моделі узгодженості атитюдів Л. Фестінгера, яка не залишала можливості для виникнення опору, який стимулює амбівалентність. По-третє, найбільш поширеною при вимірюванні атитюдів була шкала семантичного диференціала, процедура якої не давала можливості виявити їхню амбівалентність. Респондентам необхідно було зробити лише одну позначку на шкалі (від +4 до -4), тобто об'єкт не оцінюється одночасно з позитивного і негативного боку, як того вимагає зміст поняття «амбівалентність» [480, с. 261].

Концептуалізація амбівалентності атитюдів у зарубіжній психології відбулася, про що свідчать публікації [446; 480; 481]. Ґрунтовному огляду теорії атитюдів було присвячено цілу низку робіт [13; 183; 266; 403; 404; 416]. Дослідження атитюдів належить до когнітивного підходу в західній психології, де атитюд (М. Занна) як складне явище подібно до схеми А. Бека, моделі Дж. Боулбі, конструкта Дж. Келлі, детермінує поведінку. Поняття «амбівалентність атитюда» було вперше введено в психологію у 1966 р. В. Скоттом. Він розглядав амбівалентність як властивість трикомпонентної соціальної установки: чим більші за силою позитивні й негативні протилежності, тим вища її інтенсивність [472]. Проте погляди цього вченого не знаходили підтримки в дослідників.

М. Занна і Дж. Ремпель висловили думку, що афективні та оцінні відповіді не варто вважати синонімічними, бо атитюди ґрунтуються на переконаннях, емоціях і (чи) минулій поведінці стосовно об'єкта; це комплексне утворення, яке складається із взаємопов'язаних окремих елементів, тобто є атитюдною

системою. У цих поглядах враховувалася суперечливість інформації про один і той самий атитюд [483, с. 318]. Системна модель атитюда була серед перших, де амбівалентність враховувалась у теоретичних та експериментальних дослідженнях. Д. Вігінер, Дж. Даунін, Дж. Кроснік і Р. Петті визначили цю категорію як багатокomпонентне утворення: «Амбівалентність виявляється одночасно як позитивні і негативні елементи реакцій стосовно об'єкта атитюда» [452, с. 455]. Т. Остром [463] експериментально підтвердив трикомпонентну модель амбівалентності атитюду.

К. Каплан розкрив зміст амбівалентності атитюдів як різницю між позитивними та негативними компонентами. І тому амбівалентність зростає за умов більшої полярності атитюдних складових [448, с. 371]. М. Ербер, С. Ходжес і Т. Вілсон, як і К. Каплан, вважали цю дефініцію одновимірною: «Амбівалентність визначається існуванням в людини і позитивної, і негативної оцінки об'єкта атитюда» [436, с. 443]. Дж. Баг, Р. Говендер, Ф. Претто і Ш. Чейкен [479] дали характеристику атитюда як динамічного утворення, оскільки він є амбівалентним. М. Томпсон і М. Занна обґрунтували свою амбівалентну модель подібності – інтенсивності атитюдів: «Ми пропонуємо використовувати для загальної оцінки амбівалентності атитюдів такі шкали: для оцінки афективної амбівалентності – приємний і неприємний; для оцінки когнітивної – корисний і некорисний» [480, с. 378]. Учені довели, що амбівалентність характеризує конкретні атитюди, систему атитюдів і особистість. М. Томпсон і М. Занна [480], досліджуючи в студентів коледжу амбівалентність атитюдів, встановили їх взаємозв'язки з потребою в пізнанні, страхом неповноцінності, реальною участю у подіях. Ці вчені довели, що студенти з високою потребою в пізнанні мали низьку збалансовану амбівалентність атитюдів, проте з високим рівнем страху неповноцінності виявили високу амбівалентність. Підтверджено, що високий рівень особистої участі у розв'язанні проблем позитивно корелює з низькою амбівалентністю атитюдів. Ці результати були констатовані в роботі А.Е. Хурчак [382].

К. Джонас, М. Дьел і П. Брьомер визначили амбівалентність атитюду як «співіснування позитивної і негативної оцінки одного й того самого атитюдного об'єкта» [446, с. 192]. Учені довели, що амбівалентність зменшує впевненість особистості та зумовлює систематичний аналіз інформації, що збільшує узгодженість між суперечливими ставленнями щодо нових об'єктів. Д. Бургес і Дж. Джост [447] дослідили особливості амбівалентності атитюдів до групи, членом якої є людина. Учені висунули припущення, що амбівалентність низькостатусних груп відносно своєї групи значно вища, ніж до групи високого статусу. Вони дослідили інтенсивну амбівалентність як самоненависть груп із низьким статусом, коли багато її членів надають перевагу цінностям вищестатусних груп. Учені довели, що в таких групах існують два види амбівалентності – реальна та захисна. Висока амбівалентність робить людей менш здатними приймати обдумані рішення.

М. Раулін також виявив ознаки високої амбівалентності, трактуючи останню як існування одночасно сильних позитивних і сильних негативних емоцій, які швидко чергуються, стосовно одного й того самого об'єкта. Він довів, що помірна соціальна бажаність негативно корелює з високою амбівалентністю, а конформізм – позитивно [469, с. 64]. Н. Харріс [443], вивчаючи амбівалентність атитюдів дітей 5 років, писав, що в разі впливу високої амбівалентності на сферу сприймання суб'єкта виникають труднощі в процесі соціалізації дітей.

Визначення умов зниження амбівалентності атитюдів є важливою проблемою. М. Мур розуміє амбівалентність як комбінацію очікування, прагнення до любові і водночас її заперечення, уникнення. Учений довів, що «амбівалентність атитюда діє як різноваріантний регулятор поведінки. Люди з низьким рівнем амбівалентності атитюдів мають адекватну поведінку, з високим рівнем амбівалентності – неадекватну поведінку» [459, с. 206]. Р. Фазіо і К. Вільямс [437] довели, що атитюди, які формуються поступово й регулярно, є стійкими. Вони утворюються у власному досвіді та з часом стають стійкими, оскільки реалізуються в поведінці. М. Томпсон, М. Занна і Д. Гріффіні [481] вказували на узгодженість афективної та когнітивної сфер як необхідну умову

зменшення амбівалентності атитюдів. Р. Прістер і Р. Петті розкрили сутність амбівалентності як вияв позитивного і негативного відносно об'єкта, зазначаючи, що високий рівень амбівалентності є конфліктом [467, с. 431].

У дослідженнях атитюдів починаючи з 60 – 70-х років ХХ ст. домінували когнітивні підходи, що вплинуло й на вивчення їх амбівалентності [429; 446]. К. Джонас, М. Дьєл і П. Брьомер як дослідники амбівалентності атитюдів зазначили: «Ми припускаємо, що коли маємо справу з новим або незнайомим об'єктом, якому властиві як позитивні, так і негативні риси, то така оцінна суперечлива інформація призводить до амбівалентності, яка є співіснуванням позитивної та негативної оцінки цього об'єкта» [446, с. 193]. Спираючись на евристично-семантичну модель Ш. Чейкена, Е. Лібермана і Е. Ігла, вчені розкрили свої погляди стосовно амбівалентності: по-перше, вона зменшує впевненість особистості щодо її власних поведінкових намірів, по-друге, зменшена впевненість викликає систематичну обробку інформації, яка, по-третє, збільшує узгодженість між суперечностями атитюдів та поведінковими намірами [429]. К. Джонас, М. Дьєл і П. Брьомер як послідовники цієї моделі наголосили, що амбівалентність не завжди призводить до відповідності між ставленнями та намірами, коли мова йде про інтенсивну амбівалентність [446, с. 192].

Учені (Д. Вігінер, Дж. Даунін, Дж. Кроснік і Р. Петті [452], М. Ербер, С. Ходжес і Т. Вілсон [436], М. Мур [458; 459]), які досліджували існуючі атитюди, навпаки, показали, що підвищення інтенсивності їх амбівалентності призводить до зростання неузгодженості між ставленнями та намірами, поведінкою. М. Мур писав, що «амбівалентність атитюда діє як різноваріантний регулятор поведінки. Низький рівень амбівалентності атитюдів людей має узгодженість з їх відповідною поведінкою, висока амбівалентність характеризується нестійкістю поведінкових намірів» [459, с. 206]. Таким чином, дослідження зазначених вище вчених присвячені амбівалентності стійких атитюдів, а робота П. Брьомера, К. Джонаса і М. Дьєла – амбівалентності нових атитюдів, які мають інші особливості.

В. Крено і Дж. Сайвесек [430] досліджували амбівалентність у межах когнітивної теорії надстимулювання. Вони сформулювали гіпотезу про амбівалентність атитюда, яка утворюється під впливом стимулювання й надстимулювання, тобто надмірної мотивації тих дій суб'єкта, які він здійснив за своєю волею. Психологи-дослідники обґрунтували це так: «Хоча стимулювання – позитивний аспект у даній ситуації, воно одночасно має для людини і певне негативне забарвлення, оскільки виступає непотрібним і неочікуваним. Амбівалентність готує індивіда до можливості зміни її думки стосовно об'єкта. Інакше кажучи, амбівалентність створює підґрунтя для змін, які обумовлюють поведінку» [430, с. 141]. Отже, когнітивна модель, розроблена В. Крено і Дж. Сайвесеком, описує як стандартний ефект стимулювання, так і надстимулювання, коли неадекватне мотивування призводить до зростання амбівалентності.

Б. Барнет [424], С. Бендер [426] дослідили суперечності атитюда дівчат-підлітків стосовно їх вагітності. Амбівалентність материнства виявлялась, з одного боку, у ролі матері, з іншого – у прагненні свободи як підлітка. Амбівалентність майбутніх матерів-підлітків, згідно з цими дослідженнями, зменшується, дівчата приймають рішення народити дитину, що дозволяє їм реінтерпретувати власний досвід, посилити гуманістичний світогляд і спокійно готуватися народжувати дитину. Отже, особистісна амбівалентність значно вплинула на рішення дівчат народити дитину, коли вони узгодили суперечності.

Вивчається амбівалентність і в напрямі змін атитюдів. Х. Левайн, С. Томпсон, М. Занна і Ю. Боргіда зазначили таке: коли оцінні значення емоцій і когніцій конфліктують, емоційна сторона більше впливає на поведінку при високій амбівалентності, ніж пізнавальна. Інакше кажучи, в інтенсивній амбівалентності атитюдів афективний компонент переважає когнітивний. Учені розглядали нестійкість емоційно-пізнавальної амбівалентності атитюдів як прагнення до особистісного змінювання [462, с. 416–417]. Погляди цих вчених ми врахували під час вивчення кризи переходу до ранньої дорослості.

Наведемо визначення цього поняття, яке запропоноване А.Е. Хурчак і до якого ми приєднуємося: «Амбівалентність атитюда – властивість, що виявляється в одночасному існуванні взаємовиключних суперечливих оцінок (позитивних і негативних) в афективній, когнітивній і поведінковій сферах особистості щодо об'єктів чи ситуацій зовнішнього або внутрішнього світу суб'єкта» [382, с. 175].

Отже, проведений аналіз наукових джерел дозволив розкрити психологічний зміст поняття «амбівалентність атитюда» чи «амбівалентність соціальної установки», узагальнити сучасні дослідження амбівалентності в різних сферах життя людей, що передбачає врахування соціальних, вікових та індивідуальних особливостей їх функціонування. Ця сфера дослідження є достатньо вивченою в когнітивній західній психології, у вітчизняній психології вона також розробляється, що, зокрема відображено в авторських публікаціях [118, с. 188–223; 127]. Розвиток амбівалентності соціальних установок є полідетермінованим процесом, провідну роль у якому відіграють когніції, особистість, яка обирає збалансований чи розбалансований його напрям. Трикомпонентна структура соціальної установки є перспективною системою для експериментального дослідження її амбівалентності. Однокомпонентна побудова цього конструкту використовується в разі, якщо теми соціальних установок є новими або емоційно забарвленими для особистості, зокрема ставлення до материнства, батьківства. Виявлені види амбівалентності соціальних установок: афективно-когнітивний і поведінковий; реальний і захисний; індивідуальний і груповий; гармонійний і дисгармонійний. Завдяки амбівалентності низької інтенсивності людина працює успішно, творчо, оскільки при помірній силі напруження протилежності інтегруються.

Амбівалентність низької інтенсивності є необхідною умовою інтеграції сфери атитюдів, їх узгодженості, стійкості. Висока атитюдна амбівалентність руйнує оптимальні умови для розвитку особистості (невпевненість у собі, нестійкість у думках, труднощі соціалізації та сприймання реальності, уникнення, заперечення, агресія). Ми враховуємо амбівалентну суперечність когніцій, їх узгоджений або, навпаки, неузгоджений напрям. Інтерпретація як когнітивний

метод осягнення смислів [263, с. 41], цінностей нами враховується при визначенні актуальної та потенційної частин амбівалентності. З позицій когнітивного підходу, усвідомлення особистісної амбівалентності є виявом суб'єктивної реальності людини, можливості моделювання свого ставлення [237] до внутрішнього і зовнішнього світу різними способами. Дослідження особистісної амбівалентності активно здійснюються в психотерапії, що розглянемо в наступному підрозділі.

1.4. Сучасні психотерапевтичні концепції амбівалентних особистостей

Одним із засобів обґрунтування й одночасно перевірки власної гіпотетичної моделі розвитку амбівалентності є реінтерпретація накопиченого досвіду вивчення цієї особистісної властивості. У психотерапії презентується процесуальна сторона особистісної амбівалентності з чітким розуміння умов її змінювання. Саме це дає можливість зрозуміти, що амбівалентність є стійкою особистісною властивістю. Її зміни супроводжуються перебудовою глобального переживання Я (думок, емоцій) і відповідною поведінкою. Сучасні психотерапії цього напрямку належать до гуманістичного підходу.

Дослідники, з одного боку, психології опору в психотерапії, з іншого – особистісної амбівалентності об'єднали свої зусилля в гуманістичному напрямі [435]. Дж. Прочаска і Дж. Норкросс [468] засвідчили, що амбівалентність є одним із чинників опору. Стійка особистісна амбівалентність – це рух взаємовиключних емоцій і думок як до змін, так і від змін, ось чому клієнту важко вдосконалюватися. Людина усвідомлює, що зміни можуть поліпшення якості життя, але вона також вважає, що зміни будуть супроводжуватися високими очікуваннями від самої себе і від інших. Амбівалентне ставлення може бути й до психотерапії, наприклад, порада не уникати травмуючих ситуацій, зокрема, у певних фобіях сприймається клієнтом позитивно, проте йому не хочеться відчувати дискомфорт. Амбівалентність є певне запобігання важким ситуаціям,

конфліктам, у яких особистісна зміна або психотерапевтичний метод викликає супротив як відповідь на загрозу. Опір та амбівалентність посідають значне місце в усіх сферах нашого життя. Вербальні показники протиставлення свідчать про те, що амбівалентні особистості часто використовують слово «але...». І тому виявляють уникнення, відмову, оборону, безсилля як безпорадність і безнадійність [435, с. 65].

Особистісна амбівалентність швидко розпізнається, якщо вона високого рівня і людина намагається подолати залежну поведінку (наприклад, булімію, вживання алкоголю чи цигарок). Ці люди говорять, що хочуть змінитися, але коливаються між реальним змінюванням і небажанням змінюватися. Поряд з цими амбівалентними особистостями є ті, що поводять себе зовні адекватно, утім приховують життєві негаразди шляхом маніпуляцій, компенсацій. Д. Інгл і Г. Арковітц припускають, що особистісні зміни відбуваються шляхом коливання, а не у вигляді плавного прогресу. Ці коливання, на наш погляд, свідчать про особистісну амбівалентність різної інтенсивності (високого, середнього і низького рівнів). Психотерапевти гуманістичного підходу підтверджують, що зміни амбівалентності супроводжуються агресією та регресом. Позитивні зміни амбівалентного клієнта передбачають певну поведінку, емоції й думки про себе, а також розуміння самого себе. Невизначеність психотерапії до цих клієнтів знижує ефективність психологічної допомоги.

Дві терапії (мотиваційне інтерв'ю і підхід двох стилів) безпосередньо спрямовані на амбівалентних клієнтів, мають достатній авторитет у зарубіжній психології. Д. Інгл і Г. Арковітц, проаналізувавши взаємозв'язки амбівалентності та опору, презентували власну концепцію, яка має послідовників. Представимо ці психотерапії, які практично не відомі в українській психології, а потім зробимо певні інтерпретації та узагальнення.

Свою гуманістичну концепцію зосередженої на клієнті терапії В. Міллер і С. Ролнік називають **мотиваційним інтерв'ю (МІ)**, яке спрямоване на роботу з амбівалентними клієнтами. Автори у двох виданнях своєї роботи [456; 457] творчо розвивають ідеї К. Роджерса і визначають мотиваційне інтерв'ю як

«орієнтоване на клієнта консультування. Завдяки зменшенню інтенсивності амбівалентності посилюється внутрішня мотивація до змін» [456, с. 25]. Вони використовують «пробні» (тиждень, два) експерименти з клієнтами, щоб посилити їхню внутрішню мотивацію до власних змін чи відмову від них. Згідно з концепцією цих авторів експеримент виконує функцію тренування клієнтів.

Мета терапії – посилити внутрішню мотивацію змінитися, вдосконалитися. Несумісними в клієнта є висока мотивація до змінювання та уникнення особистісних змін, тобто це є вияви амбівалентності. Робота зі зниження інтенсивності амбівалентності (розуміти та приймати рішення) сприяє розвитку прагнення клієнта до особистісного змінювання.

Роль психотерапевта – забезпечити умови для розвитку й особистісних змін клієнта шляхом його безумовного позитивного сприймання та емпатії. Цей «дух» мотиваційного інтерв'ю є первинним, тоді як техніки – лише вторинні. Опір сприймається як індикатор важливої інформації про клієнта.

Роль клієнта. Мотиваційне інтерв'ю впливає на мотивацію таким чином, щоб саме клієнт був активним, відповідальним суб'єктом змінювання. Зменшення амбівалентності та посилення бажання вдосконалитися зумовлює позитивні зміни поведінки. Отже, джерелом особистісного змінювання є сам клієнт.

Теоретичні засади концепції. МІ не вимагає складних професійних навичок, не аналізує потаємного минулого. Воно зосереджене на реальних інтересах й особистісних цінностях людини, які розглядаються в різних аспектах її досвіду. Психотерапевт більш активний у мотиваційному інтерв'ю при утворенні, посиленні внутрішньої спрямованості клієнта. Зміни в поведінці тримаються більш на внутрішніх, ніж на зовнішніх джерелах мотивації. Клієнт, який виявляє опір, розглядається як людина, що амбівалентна до особистісних змін.

В. Міллер і С. Ролнік обґрунтували чотири головні принципи МІ.

Принцип 1. *Вияви коректної емпатії* як особливе прийняття клієнта, коли його думки, емоції, поведінка мають право на існування, обговорення. Головне – досвід саме цього клієнта, а не загальні положення психології. Ось чому амбівалентність клієнта сприймається психотерапевтом як нормальне явище.

Амбівалентність не є конфліктом, навпаки, це форма його попередження. Один із найважливіших прийомів мотиваційного інтерв'ю – *рефлексія*, коли психотерапевт словесно відображає, відтворює власне розуміння процесу консультування, перспективи клієнта. Він обов'язково «додає» клієнтові більше усвідомлення проблеми, а також перевіряє взаєморозуміння.

Принцип 2. *Усвідомлення розбіжностей*. Важливо знати, наскільки відрізняється поведінка в даний момент від того, як клієнт хоче її змінити. Якщо відмінність між поточною і бажаною поведінкою занадто велика, то мотивація може зменшитися, оскільки людина вважає бажану мету недосяжною. Мотивація до змін посилюється, якщо людина бачить невідповідність між її реальною і нормативною поведінкою. Мотиваційне інтерв'ю допомагає усвідомити суперечності амбівалентності, які можуть сприяти зміні внутрішньої мотивації.

Принцип 3. *Аналіз опору*. Нормальне явище для клієнта щодо власної зміни – опір, завдяки якому і починається процес вдосконалення. Це джерело інформації про досвід клієнта, супротив не має розглядатися як бар'єр, який треба зламати психотерапевту. Опір – джерело реальних почуттів, переконань клієнта, які необхідно оцінити й зрозуміти. Амбівалентність діє як «за», так і «проти» змін клієнта, що супроводжується напруженням, фрустрацією, афектом. У такому деструктивному стані, якщо посилити активність клієнта, він не досягне успіху. Наведемо приклад з МІ. Анорксик розповідає про те, які переваги зовсім мало їсти в різних ситуаціях. Терапевт, співчуваючи, слухає клієнта без пропозиції змінити йому власне харчування. Коли клієнт переходить до негативного в анорексії, то терапевт його також розуміюче слухає. Перші кроки до змінювання, згідно з мотиваційним інтерв'ю, робить саме клієнт, а не терапевт. Треба вміти «тримати паузу» для того, щоб клієнт почав говорити про власні реальні зміни.

Принцип 4. *Підтримання самоефективності*. Необхідна впевненість клієнта в тому, що він зможе виконати необхідне (думати, переживати, діяти інакше) і досягне успіху. Важливо посилити його довіру до своїх можливостей, змінитися за допомогою різних стратегій, психотехнік [456, с. 156–159].

Мотиваційне інтерв'ю передбачає стратегії побудови мотивації та розв'язання проблеми амбівалентності клієнта. В. Міллер і С. Ролнік розрізняють *дві фази мотиваційного інтерв'ю*. На першій фазі посилюється мотивація таким чином, щоб гармонізувати амбівалентність до особистісних змін, на другій – клієнт розробляє план вдосконалення та реалізує його в діях. Психотерапевт постійно посилює обов'язок клієнта щодо власного змінювання, яке є процесом, що коливається. Навіть у разі зменшення амбівалентності, коли клієнт переходить до реального змінювання, мотивацію необхідно посилювати. Для чого В. Міллер і С. Ролнік пропонують п'ять базових методів: ставити відкриті запитання, слухати відображаючи, висловлювати підтвердження, уміти резюмувати та бачити прагнення до змінювання.

Настанови з використання мотиваційного інтерв'ю.

В. Міллер і С. Ролнік описали свою концепцію в терапії алкоголізму, токсикоманії, депресії та різних особистісних проблем. Мотиваційне інтерв'ю спрямоване на підвищення внутрішньої мотивації шляхом зниження амбівалентності особистості клієнта, що дозволяє вдосконалюватися. Воно може бути як самостійною терапією, так і початковим етапом для іншого виду терапії. Під час роботи з клієнтом варто визначити два напрями: усвідомити загальний дістрес, а також знати специфічні зміни, які можуть його зменшити. Необхідно використовувати методи мотиваційного інтерв'ю, працюючи з амбівалентністю клієнта в обох напрямках.

Важливо усвідомити загальний дістрес. Це стан людини, який охоплює когнітивні, емоційні і поведінкові труднощі клієнта. Дістрес може мати такі симптоми: депресія, соціальна тривога, надмірне вживання алкоголю, деструктивні стосунки та ін. Клієнти, знаючи свою проблему, потребують допомоги на першій співбесіді. Далі необхідно працювати з амбівалентністю особистості, наприклад, при депресії дізнатися про переваги й недоліки депресивного стану для клієнта. Обговорення явних недоліків видається клієнтам легким, але визначення переваг потребує часу. Це відбувається тому, що обговорення переваг депресії може бути їм дивним і соціально не бажаним.

Питання про переваги депресії чи будь-якого негативного психологічного явища повинно розкриватися якомога делікатніше, спокійніше, щоб це не здавалося засудженням клієнта.

Необхідно знати важливі специфічні ознаки особистісного змінювання: підвищення рівня активності й позитивне мислення, які дають можливість діяти наполегливо. Клієнти мають амбівалентне ставлення до власних змін. Наприклад, закінчення травмуючих стосунків може знизити дістрес, але це може призвести до самотності. Діючи більш рішуче, клієнт може підвищити самооцінку. Проте існує ймовірність спровокувати негативну реакцію оточуючих. Пошук кращої роботи може завершитись у гарному робочому оточенні або ж відмовою від працевлаштування. Зміни клієнта, який страждає на депресію, сприймаються одночасно як великий ризик. Ось чому амбівалентність особистості обговорюється, після чого клієнт приймає рішення щодо своїх змін. Якщо клієнт готовий до дій, психотерапевт, використовуючи методи мотиваційного інтерв'ю, може розробити йому пробний експеримент на тиждень, який обговорюється протягом наступного прийому. Залежно від результатів пробного експерименту психотерапевт може повернутися до спроб підвищити внутрішню мотивацію клієнта, долаючи амбівалентність особистості, реорганізувати експеримент чи обговорити те, які висновки може зробити клієнт з його результатів і продовжити вдосконалення.

Отже, застосовуючи мотиваційне інтерв'ю, необхідно приділяти увагу загальному дістресу (наприклад, депресії, тривожності), а не тільки поведінці (вживання багато їжі чи наркотиків). Висвітлена концепція – зосереджена на клієнті терапія – є ефективною для лікування проблем алкоголю, наркотиків, харчування, неактивного способу життя, уникнення дружніх стосунків, сімейних проблем, агресії, депресії, фобій та ін. Вона може використовуватися як вступ до основної терапії. Декілька сесій мотиваційного інтерв'ю, які передують головному лікуванню, значно збільшують його ефект. Мотиваційне інтерв'ю було розроблене для того, щоб впливати на амбівалентність особистості клієнта,

посилюючи внутрішню мотивацію щодо власних змін. Погляди цих вчених знайшли відображення в наших публікаціях [132; 135, с. 59–66].

Л. Грінберг та інші дослідники [441] розробили **підхід двох стільців амбівалентного «Я»** клієнта, який має своє коріння в гештальттерапії Ф. Перлза, що належить, як і МІ, до гуманістичного напрямку психології [465]. Підхід з двома стільцями, згідно з положеннями Л.Грінберг та інших вчених, був адаптований для роботи з амбівалентністю; опір є виявом енергії людини, яка потребує визнання. Вони дослідили протиріччя між різними «Я», тобто вияви амбівалентної особистості. Автори цієї терапії називають як сам психотерапевтичний підхід, так і основний прийом «двох стільців».

Учені репрезентують психотерапію через принципи і поняття, а також етапи особистісного змінювання амбівалентних клієнтів. Це складніша, ніж мотиваційне інтерв'ю, психотерапія як для її професійного опанування, так і для клієнта. Наша мета не в тому, щоб дати повну інформацію про неї. Ми висвітлюємо її для того, щоб презентувати цілеспрямований психологічний вплив на особистісну амбівалентність. Підхід двох стільців – це розмова з двома амбівалентними сторонами «Я» для того, щоб їх зрозуміти, розділити та налагодити між ними взаємодію, унаслідок чого вони об'єднуються в цілісне несуперечливе утворення [135, с. 66–87].

Розглянемо принципи й основні поняття цієї терапії.

«Тут і зараз» – основа психотерапевтичного процесу, коли клієнт стимулюється не виходити з актуальних переживань, вчиться зіставляти їх у ситуації із самою ситуацією.

«Незавершена справа» означає затримку почуттів, що деформують актуальну поведінку. Невідреаговані емоції перешкоджають усвідомленню, тому необхідно завершити справу й звільнитися від емоційних затримок.

«Уникнення» розуміється як відхід від незавершеної ситуації та емоційні затримки. Особистісна інтеграція спонукає замінити уникнення на гарний контакт, який дозволить виявити затримані переживання. Подолання п'яти етапів уникнення дозволяє особистості досягти психологічної зрілості: фальшива

рольова поведінка (стереотипи); фобії, які забезпечують уникнення невідредагованих емоцій; безвихідь чи відчай у переживанні своєї безпорадності; доступ до справжнього «Я» (переживання рішучості в подоланні ситуації); дії від справжнього «Я» (активне життя).

«Енергію та її блокування» клієнт переживає «тут і зараз» шляхом перебільшення, повторення поз, дій і станів. Л. Грінберг та інші автори цієї терапії розглядають «Я» як сукупність полярностей. Вони вважають, що всі люди мають схильність заперечувати всі свої неприйнятні «Я». Неможливо повністю керувати однією частиною «Я», якщо не охоплена протилежна частина «Я». Наприклад, не можна повністю виразити доброту, якщо без контролю залишається власне агресивне «Я». Часто це усвідомлюється за допомогою розігрування з двома стільцями, що є стандартним прийомом у гештальттерапії з часів Ф. Перлза.

«Дворівневий діалог» – центральне поняття, яке означає опрацювання амбівалентності опору клієнта з терапевтом, а також відома психотехніка «пустого стільця» чи «двох стільців». Центральна психотехніка побудована на психодрамі двох амбівалентних «Я». Діалог здійснюється самим клієнтом від імені тих «Я», які конфліктують. Цей діалог має два рівні «Я» – бажаного і небажаного своїх змін. Два рівня складають, з одного боку, спілкування клієнта з власним «Я», з іншого – з психотерапевтом. Дворівневість діалогу між конфліктуючими «Я» клієнта будується в експерименті, в якому він говорить послідовно з двох стільців, що розташовані один навпроти одного. «Я», що підтримує зміни, говорить з одного стільця, а інше «Я», яке проти цього, – з іншого. Ця психотехніка дає можливість послідовно працювати з опором амбівалентної особистості клієнта.

Мета психотерапії – усвідомити обидві сторони опору амбівалентної особистості клієнта, які рівнозначно відповідальні за вдосконалення, шляхом їх розділення, налагодження між ними взаємодії як цілісного утворення. Озброєний новим розумінням природи особистісної амбівалентності, клієнт, більш імовірно, досягне вирішення власної проблеми.

Роль психотерапевта у презентованій взаємодії – це спільні зусилля між клієнтом і психотерапевтом, який приймає досвід клієнта і працює від конкретної реальності. Він тримає клієнта зосередженим в контексті нинішнього досвіду, допомагаючи йому усвідомити різноманітні «Я», їх діалог, але не приєднуючись до жодного «Я». Досвід клієнта приймається з повагою, опір розглядається як наслідок амбівалентності, а не як протидія психотерапевту.

Роль клієнта в психотерапії – це співробітництво з психотерапевтом, коли він активно бере на себе відповідальність щодо власного змінювання. Посилення емоційного саморозкриття клієнта полегшує доступ до його амбівалентних «Я».

Теоретичні засади та методика підходу двох стільців до амбівалентного «Я клієнта». Головне в цій терапії – дворівневий діалог, тобто бесіда між двома амбівалентними «Я», які мають свої голоси (сильний чи слабкий, високий чи низький). Спочатку треба розділити протилежні «Я», допомогти клієнту визначити конфліктуєчі сторони для того, щоб їх розуміти, потім встановити між ними зв'язки та об'єднати в цілісне «Я». Як тільки два «Я» будуть визначені й відокремлені один від одного, увага зосереджується на їх контакт в діалозі.

Допомога клієнту в усвідомленні різних «Я» полягає в тому, що психотерапевт керує переходом від одного «Я» до іншого. Клієнти часто здивовані тим, як вони переживають різні сторони «Я». Вони починають усвідомлювати фізичну відмінність кожного «Я»: можуть розмовляти різними відтінками голосу, сидіти в іншій позі на тому чи іншому стільці і т.п.

Рівність різних «Я». Одна сторона визначається чітко й сильно, у той час як інша – слабо й незрозуміло. Те «Я», яке блокує зміни, – менш зрозуміле, менш чітке. Цю сторону клієнта треба підтримувати, щоб вона змогла себе пред'явити, розкрити.

Встановлення й підтримка гарного контакту між різними «Я» – це зустріч однієї частини особистості з іншою та їх аналіз (вираз обличчя, рухи тіла, тон голосу, емоційність), що сприяє усвідомленню, взаєморозумінню емоційного досвіду й зниженню інтенсивності амбівалентності клієнта. Гарний контакт між

двома «Я» передбачає повагу, взаєморозуміння, коли вільно виявляються цінності, мотиви, які сприяють появі нових переживань і рішень.

Форма вирішення амбівалентності клієнта має один із трьох варіантів:

- 1) згідно з новою позицією внутрішнього діалогу двоє «Я» приходять разом до цілісного «Я»; 2) суперечливі «Я» працюють разом, а не одне проти одного; 3) обидва «Я» відмовляються від змін і триває протиставлення.

Л. Грінберг та інші її колеги відповідають на питання про те, що таке успішний результат зазначеної психотерапії. Це збільшення розуміння амбівалентного діалогу для того, щоб думки, почуття, мотивація і дії стали керованими клієнтом. Іноді прямиий вплив не діє, але через деякий час людина сама починає змінюватися. Приймається рішення клієнтом до змінювання тоді, коли конфліктуючі «Я» переходять до співпраці. Не рекомендується використовувати підхід двох стільців до тих, хто не може концентруватися на внутрішньому діалозі двох «Я», а також не бажає усвідомлювати свою проблему та не здатен аналізувати емоції (мають алекситимію).

Розглянемо два етапи цієї терапії.

Етап 1. Встановити ознаки амбівалентності особистості.

А. Розглянути конкретну амбівалентність клієнта. Коли психотерапевт помічає ознаки амбівалентності в клієнта, він може обговорити з ним свої спостереження. Психотерапевт уважно стежить за перебігом емоцій, сприйманням і тілесними відчуттями клієнта. Саме це навчить його тому, як приділяти увагу власним думкам, емоціям, вчинкам і підготувати до прийому двох стільців. Варто використовувати властиву для клієнта мову й бути зрозумілим, створювати сприятливі умови для повного усвідомлення думок, емоцій, поведінки.

Б. Підтвердити ознаки амбівалентного «Я» у думках, емоціях, поведінці клієнта в нинішній момент. Психотерапевт точно підтверджує високу амбівалентність особистості клієнта. Важливо, щоб і психотерапевт, і клієнт чітко розуміли термін «амбівалентність». Клієнт – це «експерт», який може не погодитися зі спостереженнями спеціаліста, обоє мусять дійти спільної думки.

В. *Уточнити й нормалізувати переживання амбівалентності в клієнта.* Психотерапевт і далі пояснює, що для людини природно переживати амбівалентність, тобто несумісність окремих «Я» стосовно певної проблеми.

Етап 2. Підготувати та провести експеримент.

А. *Репрезентувати «прийом двох стільців» з найбільш розумним поясненням.* Після того як психотерапевт і клієнт погодилися, що амбівалентність особистості має місце, і порозумілися, спеціаліст презентує прийом двох стільців. Він може сказати так: «Чи могли б ви тепер більш старанно виконувати завдання, що допоможе нам краще зрозуміти ваші амбівалентні почуття та прискорити змінювання».

Б. *Сформувані готовність клієнта до експерименту.* Важливо дати точну характеристику його конфліктуючих «Я». Більшість людей потребує чітких інструкцій та підтримки в називанні кожної протилежності («Я-» і «Я+»), логічно пояснюючи це необхідністю для проведення експерименту.

В. *Роль психотерапевта під час експерименту.* Він повинен прийняти більш активну позицію, коли клієнт погодився на прийом двох стільців використовувати інформацію шляхом моніторингу вербальних і невербальних виявів. Втручання психотерапевта обмежується вказівками та зауваженнями без запитань, які можуть перервати процес терапії.

Г. *Визначати особистісні зміни.* Слід постійно оцінювати переживання клієнта, бачити різницю між вербальними і невербальними виявами.

Д. *Навчитися розділяти та об'єднувати амбівалентні емоції.* Після розділення «Я» варто навчити клієнта бачити різні емоції і вміти кожну з них виявляти. Якщо усвідомлюється амбівалентність емоцій, то буде очевидно, що одна з емоцій є домінантною і сильнішою, інша – потенційною, зменшеною.

Отже, ми презентували концепцію амбівалентності «Я» клієнта Л. Грінберг та інших вчених, де визначено основні принципи і поняття, описано два етапи терапії (встановлення ознак амбівалентної особистості, а також підготовка та проведення експерименту); показана роль психотерапевта в експерименті.

Д. Інгл і Г. Арковітц вважають ефективним використовувати в психотерапії амбівалентних особистостей мотиваційне інтерв'ю В. Міллера і С. Ролніка й підхід двох стільців Л. Грінберг та інших вчених як самотійно, так і комбіновано. МІ та підхід двох стільців стали ефективними в роботі з амбівалентними клієнтами, які не мають достатньо мотивації змінитися, але вони можуть пояснити свої переживання. Є клієнти, яким важче впоратися з підходом двох стільців. Вони пояснюють це тим, що хвилюються за точність власних уявлень, тому кращим варіантом у роботі з ними стає мотиваційне інтерв'ю. Зазначимо, що ці дві терапії доповнюють одна одну.

Порівняємо їх між собою для свідомого психотерапевтичного використання.

1. Мотиваційне інтерв'ю посилює внутрішню мотивацію до змін. Аналіз обох сторін амбівалентної особистості показує страх і бажання, а також опір між зовнішніми та внутрішніми чинниками. Підхід двох стільців визначає сторони амбівалентної особистості так: «Я», що хоче змінитися, і «Я», що не хоче цього.

2. Підхід двох стільців – це більш емоційно забарвлена психотехніка, ніж мотиваційне інтерв'ю. Клієнти сконцентровані на пізнанні «за» і «проти» змінювання в МІ, аналізують разом із психотерапевтом амбівалентне протиріччя як супротив в емоціях, думках таким чином, щоб виникло сильне прагнення до змін. Емоції клієнта, пережиті під час підходу двох стільців, більш сильні, ніж у мотиваційному інтерв'ю, сприяють саморозкриттю клієнта.

3. Відмінність у типі інформації, яку отримує психотерапевт. У МІ робиться висновок на основі пояснення причин «за» чи «проти» змін клієнта. Підхід двох стільців формальніший з клієнтом, коли встановлені вияви амбівалентності.

4. Складніше навчити клієнта прийому двох стільців, ніж пройти мотиваційне інтерв'ю. Це можна пояснити тим, що прийом двох стільців відрізняється від звичайної психологічної допомоги.

Отже, проаналізовані відмінності показують, що це різні процедури, які ведуть клієнтів різними шляхами, але їх цілі близькі. Вони разом посилюють динаміку клієнта до реальних змін. Психотерапевту необхідно бути компетентним

в їх реальному комбінуванні. Авторитарна манера несумісна з толерантним стилем мотиваційного інтерв'ю. Використання МІ і підходу двох стільців є ефективним при зменшенні інтенсивної амбівалентності клієнтів.

Психотерапевти Д. Інгл і Г. Арковітц [435] розробили теоретичні засади **інтегративної концепції амбівалентності при опорі клієнта особистісним змінам** [135, с. 50–58]. Опір, згідно з Д. Інгл і Г. Арковітцем, є наслідком амбівалентності, коли людина виявляє бажання до особистісного змінювання, а також вірить, що вдосконалення покращить її життя. Клієнт, який шукає лікування і вербально виявляє бажання змінитися, показує спрямованість до конструктивності. Проте, якщо водночас клієнт скасовує прийоми з психотерапевтом, фактично зводить нанівець бажання змінитися, тоді можна робити висновок про інтенсивну особистісну амбівалентність. Д. Інгл і Г. Арковітц виділили *ознаки опору в амбівалентних особистостях*: виражають бажання змінитися; вірять у позитивні зміни; знають, що ефективні стратегії вдосконалення є доступними для них, але недостатньо їх застосовують; негативні емоції не зменшуються.

Д. Інгл і Г. Арковітц обґрунтували такі положення інтегративної концепції амбівалентності при опорі змінам клієнта.

1. Амбівалентність завжди спричиняє супротив певного напруження, але не кожний опір є виявом амбівалентності. Опір як результат амбівалентності спричиняє постійний процес наближення та уникнення позитивних змін.

2. Амбівалентність – стійке психологічне утворення особистості, виявляється як захисне уникнення та нездатність до адаптації. Наприклад, людина спочатку говорить «так», а потім – «але». Слово «так» відображає бажання клієнта змінити невдалу поведінку. Слово «але» визначає інший сильний бік амбівалентності, який не дає людині поштовху до особистісного вдосконалення, залишає погані звички.

3. Амбівалентність є не лише перепоною до змін, а й відображенням індивідуальних бажань, страхів. Для того, щоб допомогти людям змінитися, психотерапевту потрібно поважати їхні думки за і проти змінювання.

4. Амбівалентність є особистісною якістю, яка відображає протиріччя серед самосхем, що стосуються власного змінювання. Схеми – це активні когнітивні структури чи системи знань. «Я»-схеми – динамічні структури знань, які впливають на засвоєння та інтерпретацію нової інформації про себе та про інших. «Я»-схеми – когнітивні узагальнення про власне «Я», що обумовленні минулим досвідом і організують, спрямовують процес, пов'язаний з «Я». У людей утворюються амбівалентні «Я»-схеми – «одночасно як позитивні, так і негативні уявлення про себе» [153, с. 356], які називаються нашими «можливими особами». Важливо розуміти протиріччя цих осіб, щоб передбачати емоції та поведінку.

5. Неусвідомленість амбівалентних протиріч або «когнітивних несвідомих» посилює опір клієнта. Людина може знати амбівалентні протиріччя, але не намагається їх обговорювати, враховувати. Ось чому необхідно посилити когнітивне осмислення власної амбівалентності особистості.

6. Стосунки з клієнтом повинні бути позитивними. Саме це є потенційно важливою умовою мотивації до змін, узгодження амбівалентності та подолання опору щодо особистісного змінювання. Прямі спроби змусити клієнта змінитися мають меншу ймовірність спрацювати, ніж ті, що базуються на емпатії та підтримці. Чим більше психотерапевт намагається змінити людину, тим менше вона бажає змінюватися. Психотерапевт, який прагне виявити емпатію та підтримку, скоріше за все, вплине на перетворення людини.

7. Амбівалентність не зменшується, і опір не зникає, якщо людина сприймає світ як невизначений і непередбачуваний, переживаючи безпорадність.

8. В особистісній амбівалентності розрізняються п'ять її осіб-схем: Справжня, Бажана, Потрібна, Боязка та Діюча. Саме полісуперечності серед цих основних осіб обумовлюють амбівалентність особистості та опір у процесі її терапії. Охарактеризуємо дві провідні амбівалентні суперечності, а саме: Бажану – Потрібну, Бажану – Діючу. Амбівалентні протиріччя між Бажаною та Потрібною особами-схемами спонукають клієнтів у різних напрямках, що обумовлює їхню амбівалентну поведінку та супротив змінам. Амбівалентні

протиріччя між Бажаною та Діючою особами спонукають клієнтів діяти певним чином, обмежуючи свободу, що спричиняє опір власному змінюванню.

Більшість людей починає «нове життя з понеділка» для того, щоб у вівторок забути про бажання, тобто внутрішній опір не дозволяє так швидко обмежувати власну свободу в діях. Ось чому Бажана та Діюча особи-схеми повинні бути збалансовані через думки, емоції та поведінку. Таким чином, ми презентували концепцію амбівалентної особистості Д. Інгла і Г. Арковітца, що чинить супротив позитивним змінам. У цій моделі опір діє в разі, якщо людина виражає бажання до зміни, має інформацію про здійснення змін, але недостатньо застосовує знання. Вісім теоретичних положень, на думку вчених, дають підстави для роботи з амбівалентними клієнтами. Психологи не вбачають опір як перешкоду зменшення інтенсивності амбівалентності в самосхемах особистості. Клієнту необхідно їх узгоджувати, що зменшить супротив позитивним змінам.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що запропонована Д. Інгом і Г. Арковітцем інтегративна концепція амбівалентності клієнта є ефективною при опорі особистісному змінюванні. Теоретичні засади дали можливість сформуванню основи для розуміння амбівалентності як стійкої властивості особистості та адекватної психотерапії з цими клієнтами. Важливо встановити джерела супротиву амбівалентності в самосхемах і реально їх долати.

Отже, ми висвітлили три терапії гуманістичного підходу в психології, які дають підстави стверджувати, що *амбівалентність клієнта* – це одночасне бажання змінитися і супротив цьому бажанню, що виявляється на різному рівні напруження, інтенсивності. Внутрішня амбівалентність як стійке утворення високої інтенсивності, властивість особистості, потребує психологічної допомоги клієнту у виборі власного змінювання. Матеріал, наведений у цьому розділі, надруковано в авторських публікаціях [115; 119; 127; 132; 137].

Висновки до розділу 1

Узагальнений аналіз філософських ідей, пов'язаних з проблемою особистісної амбівалентності, свідчить, що спеціальних праць, які присвячені

цьому феномену, не виявлено. Вивчення амбівалентності не пов'язане з конкретною системою філософії, але наявне у різних вчених, оскільки головна її ознака – це взаємовиключні протилежності (мотиваційні, емоційні, когнітивні, поведінкові) до одного об'єкта. Філософський вимір амбівалентності розкривається на гуманістичних і когнітивних засадах, в яких відзначаються переваги внутрішніх сил над зовнішніми, раціональності й усвідомлення над імпульсивністю та невідповідальністю. Семантична (смілова) амбівалентність використовується мислителями в наукових творах для цілісного розуміння людського буття. Ці ідеї стали для нас цінними орієнтирами в дослідженні особистісної амбівалентності людини.

Аналіз та узагальнення соціологічних, психіатричних та психологічних підходів стосовно амбівалентності засвідчили, що вперше цей термін ввів Е.Блейлер на позначення властивості психічно здорової і психічно хворої людини, а З. Фройд досліджував клінічний аспект амбівалентності, як і його послідовники. Тривалий час поширеною була думка, що амбівалентність не можна досліджувати у свідомості, в особистості без клінічного симптому.

Проаналізовані підходи зарубіжної психології дають підстави для висновків про те, що теоретичні підвалини вивчення особистісної амбівалентності були закладені багатьма вченими, які не присвячували цій проблемі свої наукові пошуки, але побіжно до інших проблем висвітлювали певні її аспекти. Здійснено науковий прорив у вивченні цього психологічного явища представниками когнітивного підходу, і, перш за все, тими вченими, які досліджували амбівалентність соціальних установок. Розпочинаючи з 1960-х рр. відбувається підвищення наукового інтересу дослідників до проблеми амбівалентності. Проте лише в 1995 році було реалізовано концептуалізацію амбівалентності в психології у сфері вивчення атиюдів, а отже, в особистості.

Доведено, що амбівалентність необхідно спеціально досліджувати: окремо позитивні та негативні сторони з відповідними шкалами, а потім їх порівнювати. М. Томпсон, М. Занна і Д. Гріффіні розробили ефективну модель подібності – інтенсивності особистісної амбівалентності, де обґрунтовано, що інтенсивність та

кількісна подібність оцінок визначають її якісні вияви. Досліджено амбівалентність клієнта вченими гуманістичного підходу в психотерапії (Л. Грінберг та інші вчені, Д. Інгл і Г. Арковіц, В. Міллер і С. Ролнік), які створювали певні умови для посилення внутрішньої мотивації, самоефективності людини для здійснення нею інтеграції суперечностей та позитивного змінювання.

Встановлено, що в сучасній західній психології в академічному її напрямі домінує когнітивний підхід вивчення амбівалентності; у психотерапії, психологічному консультуванні – гуманістичний підхід. Визначено та обґрунтовано методологічні засади у вітчизняній психології: положення культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, генетико-психологічної теорії С.Д. Максименка, положення Г.С. Костюка, суб'єктно-діяльнісного підходу С.Л. Рубінштейна, К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, А.В. Брушлінського та ін., що дозволило виявити чинники, сутнісні ознаки та дати визначення особистісної амбівалентності. Узагальнення теоретичного вивчення проблематики особистісної амбівалентності дало підстави виявити зміст та сутність понять «амбівалентність», «амбівалентність соціальних установок», «амбівалентність клієнта», «особистісна амбівалентність». Встановлено такі її соціально-психологічні чинники: екзистенціальність буття людини; специфіка культури; суперечності минулого, нинішнього та майбутнього людства; кризових станів суспільства; трансформації поведінки тощо. Внутрішніми чинниками амбівалентності є переживання позитивного й негативного до одного об'єкта у різних сферах особистості, а також між ними.

Отже, наше розуміння амбівалентності відрізняється від існуючих, оскільки ми розглядаємо її як властивість, що виявляється в переживанні в різних складових особистості. Амбівалентність (особистісна, внутрішня, психологічна) як властивість особистості є самостійним психологічним явищем, яке має певні сутнісні ознаки категорії: подвійність, позитивну й негативну валентності, одночасність і послідовність функціонування та ін.

Особистісна амбівалентність діє як суперечність позитивного й негативного до одного об'єкта, яка має певну інтенсивність та узгодженість чи неузгодженість.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ

Розкриваються психологічні основи розвитку особистісної амбівалентності перш за все на засадах генетико-психологічної теорії С.Д. Максименка в дитячому, підлітковому, ранньому юнацькому та юнацькому віці.

Нужда в онтогенезі поєднує біологічне і соціальне, зовнішнє і внутрішнє, що породжує, ускладнює та розвиває амбівалентність протягом життя. Генеза особистісної амбівалентності здійснюється як розгортання внутрішнього енергетично-інформаційного плану, відповідної поведінки та набуття психологічних новоутворень при взаємодії із соціумом. Саморух особистості в юнацькому віці супроводжується балансом позитивного й негативного між зовнішнім і внутрішнім, з домінуванням внутрішнього світу, де нужда актуалізує найвищу ланку її генези – інтегральне Я й дезінтегральне Я – цілісне переживання самотворення.

Наявність двох протилежно спрямованих факторів у дії нужди: перший – створююче-стабілізуючий, другий – хаотично-руйнівний, їх протистояння і зумовлюють саморозвиток. Особистісна амбівалентність на її стабільному етапі набуває нормативного ускладнення, бо завдяки нужді відбувається процес розвитку певного вікового новоутворення, коли взаємовиключні протилежності діють збалансовано, узгоджено. У цей час людина відчуває себе впевнено і в неї виникають нові плани і перспективи [217, с. 11].

Критичний етап у віковій кризі має інший вимір: руйнація наявного розвитку та одночасне прагнення особистісного змінювання, подальшого вищого саморозвитку амбівалентності. Посилення невизначеності й опору є головними ознаками руйнівного кризового розвитку особистісної амбівалентності, коли необхідно трансформувати власну активність у сферу нових можливостей.

І лише тоді, коли особистість як інтегрована цілісність починає бачити,

думати, діяти інакше, змінюються переживання, зменшується опір, і, відповідно, відбувається якісна зміна внутрішньої амбівалентності. Життєві події, у яких відбувається цей процес її розвитку, не обов'язково містять негативне, травмуюче. Однак у внутрішньому світі відбувається посилення негативного, що до кризи було мінімізованим. Згодом негативна енергія зростає, кристалізується, що супроводжується посиленням опору й зменшенням саморегуляції актуальної сторони протиріччя, якій вже не вистачає ціннісної узгодженості з потенційною стороною, відбувається дезадаптація існування особистості. Здійснюється нове смислове «перевантаження», тобто конструктивне подолання вікової кризи, шляхом розвитку новоутворень. Таким чином, кожному віковому періоду притаманні стабілізуючо-створюючий та руйнівні-перетворюючий етапи, які забезпечуються розгортанням життєвої енергії нужди, відповідною їй взаємодією в соціальній ситуації розвитку. Це шлях саморозвитку особистості та, зокрема її властивості – внутрішньої амбівалентності.

Отже, умовою розвитку особистісної амбівалентності в онтогенезі є продуктивне подолання вікової кризи, пов'язаної зі зміною соціальної ситуації розвитку. Зазначимо, що визнання вікової кризи як нормативного переходу до наступного стабільного етапу обумовлене внутрішньою логікою процесу психічного розвитку (Л.І. Анциферова, Л. С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон, С.Д. Максименко, В.М. Поліщук, Р. Тайсон, Ф. Тайсон, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Д.І. Фельдштейн та ін.). Криза як динамічний процес відбувається на трьох рівнях: психологічний захист, адаптація, оволодіння ситуацією [102]. Рівень психологічного захисту ефективний як початковий етап подолання невизначеності, зупинка на ньому призводить до дезінтеграції особистісного розвитку. Рівень адаптації виявляється в підготовці особистості до якісної перебудови на основі визначення стратегії власної поведінки в кризі. На рівні оволодіння ситуацією змінюється смислова сфера: «смислоутворення» як включення нових компонентів, «смислоусвідомлення» як відкриття значущості наявних елементів, «смислопобудова» як встановлення смислової узгодженості елементів [197, с. 15–19]. Смислова збалансованість, узгодженість позитивного й

негативного до одного об'єкта як їх двовимірне переживання суб'єктом становить сутність самотворення особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Зазначимо, що нами вживається поняття «переживання» як у вузькому розумінні – емоційне переживання, так і в широкому – переживання як «перетворена у внутрішньому світі» сполученість емоцій, думок і відповідних дій (І.С. Булах, Л. С. Виготський, Ф.Ю. Василюк, С.Д. Максименко, М.В. Папуча, В.М. Поліщук та ін.).

2.1. Генеза особистісної амбівалентності в дитячому, підлітковому та ранньому юнацькому віці

Вік – якісний етап психічного розвитку – характеризується соціальною ситуацією розвитку, сукупністю змін, новоутворень, які й визначають своєрідність особистості, зокрема, її внутрішньої амбівалентності в процесі онтогенезу.

На основі аналізу концепцій радянських, російських, вітчизняних вчених-психологів (Г.С. Абрамова, В.А. Аверін, І.Д. Бех, Л.І. Божович, І.С. Булах, І.М. Бушай, Л. С. Виготський, В.В. Давидов, Л.В. Долинська, І.С. Кон, О.Л. Кононко, Г.С. Костюк, В.І. Кузьменко, О.М. Леонтьєв, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, В.С. Мерлін, Л.Ф. Обухова, К.М. Поліванова, Е.О. Помиткін, Ю.О. Приходько, Г.М. Прихожан, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Д.І. Фельдштейн, В.М. Ямницький та ін.) і зарубіжних психологів (Л. Берлін, Р. Бернс, А. Валлон, Е. Еріксон, Д. Кеседі, М. Кле, Г. Крайг, Ж. Ледлофф, Ж. Піаже, Ф. Райс, Ф. Ріман, Г. Салліван, А. Фройд, З. Фройд, Е. Фромм, С. Хартер та ін.) досліджено вікові особливості генези особистісної амбівалентності. Це здійснювалося за такими взаємопов'язаними параметрами: характеристика соціальної ситуації розвитку, аналіз провідної діяльності, розвиток особистісних новоутворень та характеристика вікової кризи переходу до наступного віку. Зазначимо, що до цього часу не існує

загальнопсихологічної теорії особистісного розвитку як неперервного цілісного процесу з відповідною стадіальною характеристикою окремих його етапів.

Розглядаючи онтогенез як зміну певних періодів психічного розвитку, ми дотримувалися періодизації психічного розвитку дитинства, розробленої Д.Б. Ельконіним [407, с. 60–78], В.В. Давидовим [94], Д.І. Фельдштейном [353]: вік немовляти (до 1 року); раннє дитинство (1–3 роки); дошкільний вік (3–6 років); молодший шкільний вік (6–11 років); підлітковий вік (11–15 років); ранній юнацький вік (15–18 років). Дитинство як феномен онтогенезу становить певну цілісність відносно «всієї дистанції розвитку людини» (від 0 до 18 років) [353, с. 8]. Юнацький вік визначається вченими-психологами по-різному: Г.С. Абрамова [2], Л.Є. Просандеєва [275], Т.М. Титаренко [345], В.А. Чернобровкіна [391] – від 18 до 21–22 років; І.Ю. Кулагіна [184], В.М. Поліщук [268] – від 17 до 20–23 років; А.В. Петровський [263] – від 17 до 21 року; І.М. Бушай [57] – від 18 до 20–22 років; М.В. Папуча [256], А.О. Реан [280], Г. Шихі [401] – від 17–18 до 20–21 року. Ми поділяємо думку авторів, які вважають, що юнацький вік починається з 17–18 років і завершується у 20–21 рік. У сучасних студентів юнацького віку це збігається з отриманням диплома бакалавра. У цей період значна частина студентів починає постійно працювати після отримання диплома, інша – працює і навчається за заочною чи вечірньою формою в магістратурі. Звичайно, є й ті молоді люди, які вирішили далі не навчатися і лише працюють. Отже, після 20–21 року починається доросле реальне життя, і молоді люди вступають в ранню дорослість.

Ми розглянемо праці, де досліджувалися певні аспекти генези особистісної амбівалентності, а також ті, що спеціально присвячені здатності розуміти амбівалентність в онтогенезі. Останні є фактично окремими працями феноменологічного напрямку (Н. Вестерман і С. Дональдсон [432], Д. Кеседі і Л. Берлін [428], С. Хартер [445], Е. Френкель-Брунsvік [440] та ін.). Здатність усвідомлювати й адекватно висловлювати власні амбівалентні емоції, думки і, відповідно, дії є розвитком особистісної амбівалентності в онтогенезі.

Л. Сонді зазначив, що потяг навіть ембріона перед народженням

знаходиться у стані амбівалентного напруження як певна готовність до зустрічі з навколишнім світом [477]. В.О. Татенко констатував початок амбівалентності в новонародженої дитини: «автономна жива система дитина з самого початку змушена стати в сутнісну позицію суб'єкта, протидіяти власному існуванню як об'єкту» [344, с. 259]. С.Д. Максименко акцентував увагу на моменті зустрічі нужди як біосоціальної інтенції дитини з соціальним світом: «нужда, потрапляючи в те соціальне середовище, яке адекватне їй, викликає до життя особистісні якості і властивості» [215, с. 166]. Отже, й амбівалентність з народженням дитини починає актуалізуватися, розвиватися.

Вік немовляти – це період, коли дитина перебуває в ситуації нерозривної єдності з дорослим, який Л. С. Виготський назвав соціальною ситуацією «Ми». Дитина максимально потребує присутності дорослого, не маючи специфічних засобів впливу на нього. У такій суперечливій соціальній ситуації провідною діяльністю є безпосередньо емоційне спілкування немовляти з дорослим, що формує потребу в іншій людині (Л. С. Виготський, Л.І. Божович В.В. Давидов, В.У. Кузьменко, М.І. Лісіна, В.С. Мухіна, Л.Ф. Обухова, Ю.О. Приходько, Т.М. Титаренко та ін.). Важливо, щоб таке спілкування мало емоційно позитивний фон, що є умовою нормального розвитку дитини. Саме впродовж першого року виникають феномени симпатії, довіри [169].

Л.І. Божович вважала центральним новоутворенням цього віку мотивуючі уявлення, які актуалізуються в пам'яті [41; 42]. Учена розглядала афект неадекватності як базу розвитку дисгармонійної особистості, коли дитина перестає адекватно сприймати навколишній світ і адекватно на нього реагувати: «афект неадекватності є показником «неузгодженості» в структурі особистості дитини і джерелом її викривленого формування» [42, с. 270–271]. У цьому віці афективна особистісна амбівалентність розвивається у зв'язку з навчанням нормам гігієни, які не усвідомлюються дитиною, «але створюють загальний емоційний клімат її існування, що сприяє появі особливих емоційних реакцій і особливих потреб» [42, с. 277].

Л.І. Божович наголошувала, що в цей період у деяких дітей констатується

прагнення активно діяти всупереч заборонам дорослих. Фактично мова йде про високу амбівалентність з виявами опору дорослим як початок її дисгармонійного розвитку. Попередити протистояння можна лише в разі, якщо вимоги дорослих будуть більш привабливими для дитини, ніж їх невиконання.

Розглянемо розвиток амбівалентності немовляти в стосунках з матір'ю. Д. Кесіді і Л. Берлін [428] досліджували групу амбівалентно стійких дітей (до 12 місяців), які характеризувалися в стабільний період розвитку неконтактністю, чіплянням за матір, негативним настроєм, вередуванням. Завдяки підвищеній емоційності та залежності від дорослих ці діти привертають увагу батьків, яку можна розглядати амбівалентно. Така стратегія, з одного боку, є адаптивною, оскільки сприяє підтриманню близькості з дорослим, що підвищує можливість дитині вижити. З іншого боку, ця стратегія дитини вимагає наднормативного контакту, що зменшує її власні темпи розвитку. Суб'єктивний досвід дитини стає значно меншим за оптимальний. Стратегія безпомічності, незахищеності підштовхує батьків надмірно захищати дитину і навіть виконувати за неї роботу. Матері зазвичай не усвідомлюють і не прагнуть усвідомлювати негативні наслідки цієї стратегії («дитина маленька, потім навчиться»). Вони мають відповідну схему прив'язаності: бути заклопотано-турботливими, тим самим позбавляючи дітей самостійності. Ця некомпетентність підвищує близькість з дитиною і посилює взаємну інтенсивну амбівалентність.

Р.Ж. Мухамедрахімов [234] дотримується подібної думки, що мати і дитина утворюють єдину систему психологічної взаємодії, яка залежить від індивідуальних особливостей матері. Предметом його дослідження стала взаємодія та прихильність матерів і немовлят. Було виявлено, що поведінка й емоційний стан дітей відображають поведінку та переживання їхніх матерів. Мати, яка схильна до різких змін настрою, провокує переживання інтенсивної амбівалентності з обох сторін.

Г. Кристал [178] наголошував, що стан повної залежності від матері, який був сприятливим у перші тижні життя немовляти, пізніше набуває патологічного відтінку. Мати використовує дитину в компенсаторних цілях, усіяко підтримуючи її залежність від неї. Дитина виявляється нездатною до усамітнення,

у неї розвивається як наркотичне ставлення до присутності матері. Учений вводить феномен «мати-наркотик», коли люди вважають, що тільки мати може їх заспокоїти. Г. Кристал писав, що «дитина повинна брати участь у власному заспокоєнні та турботі про себе...» незалежно від дорослого [178, с. 403]. У протилежному разі дитина набуває інтенсивної амбівалентності.

У зв'язку з цим доречною є теза Р. Паркер [464] про те, що материнством керує фрустрація, яка викликає амбівалентність і переживання опору до себе та дитини. Амбівалентність, на думку дослідниці, неусвідомлена, повністю відкинута матір'ю, не може змусити її думати про себе, дитину та їхнє гармонійне співжиття. Тому поле материнської амбівалентності досить широке – від творчого першоджерела до руйнівних впливів. Діти, здобувши перший досвід контактування, використовують навички, набуті в спілкуванні з матір'ю, у більш широкому соціальному контексті. На першому році життя опановується роль «дитина», яка «отримує материнську ласку і опіку, в якій закладаються інші багатовекторні рольові взаємодії» [88, с. 147].

Ми дотримуємося позицій психологів (Е. Грізл, Л.Ф. Обухової, Р.В. Овчарової, Г. Крайг, В. Проктор), які вважають найкращою для дитини множинну прихильність у колі родичів – батьків, бабусі, дідуся, братів, сестер. «Якщо про дитину з моменту її народження піклується багато людей, то вона схильна, – пише Г. Крайг, – ставитися до незнайомих і розлучення з батьками менш тривожно... є певний досвід розлучення з кількома випадками щасливого об'єднання» [174, с. 318 – 319]. Ж. Ледлофф [193] стверджувала, що множинна прихильність повинна бути після материнського «ручного» контакту. Вона зазначала, якщо поводитися з дітьми так, як це робили наші предки протягом тисячоліть, то вони будуть спокійними і щасливими. Досвід «ручного періоду» (він триває від народження і до моменту повзання – восьми місяців) необхідний, коли мати знаходиться в постійному контакті і любові з дитиною. Ученою стверджує, що сучасне європейське виховання не враховує цієї особливості, що спричинює посилення в дітей опору суперечностей.

Наприкінці першого року життя посилюється амбівалентність:

змінюється соціальна ситуація розвитку і виникає кризова ситуація, коли з'являється автономна дитяча мова та відбуваються перші спроби стати на ноги. Її виявами є гіпобулічні реакції – яскраві негативні емоційні вибухи. У дитини виникає потреба змінити попередні стосунки з дорослими шляхом раптової неслухняності, руйнуючи свою симбіотичну залежність як більш не придатну для саморозвитку. Дитина здобуває собі, як зазначила Т.М. Титаренко, новий простір розвитку шляхом посилення супротиву, регресу [281, с. 32]. Дорослий вже не виконує за неї, а показує та розповідає, що і як треба робити. У кризовій ситуації дитина переживає внутрішню амбівалентність як взаємовиключну суперечність довіряти та не довіряти світу (найближчим людям) [408, с. 40].

Збалансованість, узгодженість (розбалансованість, неузгодженість) протилежних актуальних потреб дитини обумовлює в провідній діяльності розвиток гармонійної або дисгармонійної амбівалентності. У немовляти розвивається її гармонійний вимір, коли актуалізується довіра в безпосередньо емоційному спілкуванні і водночас є недовіра (значно слабша від довіри), дитина пам'ятає, що дорослих іноді не буває поруч і необхідно самотійно без них заспокоїтися (можливо, подивитися на мамині речі і пальчик взяти в рот) і з радістю їх чекати. Такі діти практично не плачуть, вони довіряють світу, який їх не зраджує. Якщо актуалізується недовіра до світу так само, як і довіра, то ці протилежності виявляються послідовно, розвивається дисгармонійна амбівалентність у немовляти. Отже, діти гармонійно чи дисгармонійно у цьому віці переживають новоутворення довіри та недовіри до світу, а отже, і до себе.

У *ранньому дитинстві* соціальна ситуація злиття дитини і дорослого змінюється на ситуацію автономності [72; 98; 235]. Суперечливість соціальної ситуації розвитку в провідній предметно-маніпулятивній діяльності виявляється в тому, що спосіб дії з предметом знає дорослий, а дитина має виконувати індивідуальну дію, тому й виникає взаємодія «дитина – предмет – дорослий». М.І. Лісіна зазначала, що «діти шукають оцінки дорослими власних успіхів у виконанні ігрових та предметних дій. Якщо ж дорослий виявляє позитивне ставлення до дитини, то його оцінка викликає в неї радісне переживання» [202,

с. 152]. У ранньому дитинстві швидко розвивається пізнавальна та рухова активність. Основні новоутворення в цих дітей – активне мовлення, наочно-дійове мислення, самостійність («Я сам!»), схематичний образ Я [5; 40; 85; 174; 184; 235; 250; 316]. Мовлення дитини перетворюється із засобу спілкування на засіб впливу дитини на власну поведінку. За допомогою мовлення, як зазначав Л. С. Виготський, «дитина вперше набуває здатності до оволодіння власною поведінкою, ставлячись до себе начебто збоку, розглядаючи себе як певний об'єкт. Мовлення допомагає оволодіти цим об'єктом шляхом організації та планування власних дій та поведінки» [77, с. 24].

У ситуації предметної діяльності дитина наслідує дії дорослого, засвоює за його допомогою способи дії з предметами. А. Валлон з цього приводу зазначав, що наслідування пов'язане з діями, які приваблюють дитину, або ж особами, які є важливими для неї: «В основі її наслідування лежить любов, захоплення, а також суперництво. Проте її бажання співучасті швидко перетворюється на бажання витіснити когось; частіше за все обидва ці бажання співіснують та навіюють їй... амбівалентність переживання покори та протесту, сором'язливої відданості та прагнення принизити» [61, с. 142]. У цьому віці з переживання незадоволення диференціюється страх, гнів і страждання, із переживання задоволення – радість, прихильність, любов [5, с. 156]. Страх – характерне почуття дитини цього віку, що супроводжується загальмованістю, дратівливістю, емоційною нестійкістю, або, навпаки, він пов'язаний з «психологією ризику, якому належить активний творчий початок в житті людини» [Там само]. Саме на цьому шляху формується впевненість у собі. Отже, у дітей раннього дитинства далі розвивається внутрішня амбівалентність, відбувається об'єднання «поганих» і «гарних» переживань в цілісне уявлення. Амбівалентність переживання страху в цих дітей має як негативні, так і позитивні вияви у поведінці.

Наприкінці періоду раннього дитинства у дитини з'являється перший варіант его-стану «дорослого», так званий «маленький професор». Це стан є вищим розвитком дитячого варіанту життєвої ролі «дослідника» [88, с.148]. Розкриваючи значення цього віку в формуванні особистості, Р. Бернс звертав

увагу на те, що дитина особливо потребує підтримки свого почуття автономії з боку дорослих. Коли дитина знає, що вона може діяти самостійно і дорослі їй довіряють, упевненість у своїх силах зростає. І, навпаки, негативний характер стимулювання компетенції підриває очікування успіху, стимулює деструктивну амбівалентність: така дитина виростає залежною [31].

Л.І. Божович зазначала, що роль афективних конфліктів та їхній негативний вплив на психічний розвиток дітей цього віку суттєво збільшується: «Депривація важливих для особистості потреб викликає афективні конфлікти ... вони переживаються і усвідомлюються дітьми. ... Формується уявлення про те, що «добре» і що «погано» [42, с. 280]. Вчена схарактеризувала шлях розвитку гармонійної амбівалентності в дітей раннього віку: «Зіткнення протилежно спрямованих бажань може проходити безболісно (і навіть на користь!) лише в тому разі, якщо прагнення бути «гарним» сильніше, афективно більше значуще, ніж прагнення діяти відповідно до власного осудного бажання» [42, с. 281].

Наприкінці раннього дитинства відбувається певне відділення дитини від дорослого, коли вона засвоює способи використання предметів, перші навички нормативної поведінки, реально здійснюються тенденції до самостійної діяльності. Заохочення, підтримка, віра у можливість автономії дитини, що виражається у вербальному схваленні, є дуже важливими чинниками у використанні дитиною власних можливостей. Проте нерідко дорослі намагаються обмежити активність та вияви автономності, піклуючись, на їхню думку, про безпеку дитини та вимагаючи дотримання порядку. Тоді в дитини, за словами Л.І. Божович, починає розвиватися пасивність, байдужість до навколишнього світу, вона втрачає самостійність [40]. На думку Е. Еріксона, до трьох років виникає або позитивне новоутворення – почуття автономії, або негативне – невпевненість у собі, залежність, зайва сором'язливість [409, с. 124]. У ранньому дитинстві розвивається гармонійна особистісна амбівалентність, коли актуалізується в провідній предметно-маніпулятивній діяльності домінантне прагнення до автономії (переживання впевненості, самостійності) і водночас є значно слабше першого прагнення до покірності, тому що для дитини важливо

отримати схвалення від близьких дорослих. Такі діти впевнені, компетентні й веселі. Якщо актуалізується покірність, так само як і автономія, то в дитини розвивається дисгармонійна амбівалентність. Отже, у цьому віці діти амбівалентно-гармонійно чи амбівалентно-дисгармонійно переживають особистісне новоутворення автономії та покірності.

Наприкінці раннього дитинства посилюється амбівалентність: створюються умови виникнення нової соціальної ситуації розвитку в наступному віці, яка полягає в тому, що дитина виходить за межі родинного кола та встановлює зв'язки зі світом інших дорослих людей. Прагнення до самостійності посилюється, що виявляється в постійних вимогах «Я сам», коли вона готується до нової діяльності. Дитина часто протиставляє себе оточуючим, виявляє протест-бунт навіть на шкоду власним бажанням [371, с. 20].

Однак тут, на думку Д.Б. Ельконіна, виникає протиріччя: життя дитини проходить в умовах опосередкованого, а не прямого зв'язку зі світом дорослих [407, с. 148]. Ця суперечність зумовлює провідну діяльність *дошкільного віку* – гру як певну модель, особливу форму життя дитини в суспільстві. Виконання дитиною будь-якої ролі в грі дає можливість узгодити свої дії з однолітками, оцінити власні здібності [249; 272], поглибити роль «дитини», опанувати нову життєву роль «граючого», актуалізувати певні аспекти ролі «дорослого», періодично використовуючи навички ролі «батьків» [88, с. 148].

Відсутність чи недостатня інтенсивність спілкування з однолітками може негативно позначитися на розвитку рольової компетентності. М.І. Лісіна зазначила, що мета спілкування в цьому віці – «дізнатися про себе, оцінити себе через іншого та з його допомогою» [203, с. 186]. Авторка вважала, що в цей віковий період уявлення про себе, свої можливості формуються на основі оцінок дорослих та однолітків. «Дитина з жадібною допитливістю спостерігає за іншими дітьми, порівнює їх досягнення зі своїми, з величезною зацікавленістю обговорює свої справи і справи товаришів» [203, с.118]. Чітка й впевнена оцінка власних здібностей – найважливіше досягнення дошкільного віку, що забезпечує готовність дітей до навчання в школі. Період старшого дошкільного віку іноді

називають стадією ініціативи й почуття провини, на якій виникають первинні етичні інстанції – поняття добра і зла з потужним опором.

На основі соціального досвіду в цьому віці удосконалюються особистісні властивості. В.У. Кузьменко ґрунтовно розкрила позитивні новоутворення, які роблять дітей спроможними усвідомлювати власну суперечність: «У зв'язку з розвитком цілепокладання, вибірковості та винахідливості як базових властивостей індивідуальності, саме в цей період започатковується оцінювання дій, вчинків, поведінки, якостей як своїх власних, так і оточуючих. Еталонним віком для втілення цієї стадії є вік 4–5 років» [181, с. 241–242].

Н. Харріс вивчав амбівалентність естетичних суджень як інтегративну функцію Еґо й психічного здоров'я дітей 5–6 років [443]. Він дійшов висновку, що ці діти стають більш толерантними до амбівалентності та спроможними інтегрувати позитивні й негативні сторони естетичних суджень. Ось чому висока амбівалентність не має значущих зв'язків з високим естетичним судженням. За допомогою статистичного аналізу цим вченим доведений зв'язок між низькими естетичними судженнями та високою дисгармонійною амбівалентністю.

С. Хартер [445] вивчала розвиток розуміння одночасного існування двох протилежних емоцій, виходячи з таких її виявів, як «валентність», тобто якість: позитивна чи негативна, і «об'єкт» – це те, на що спрямована емоція (точніше, когнітивна конструкція емоцій). На думку дослідниці, пізнання здійснює контроль над певними виявами поведінки, тому кожний його рівень має можливості здійснювати контроль. Спочатку дитина вчиться контролювати власні сенсомоторні дії, потім – образні й абстрактні. Вчена встановила в дітей чотири рівні розуміння амбівалентності емоцій. На нульовому рівні (середній вік – 5,2 року) дитина не може інтегрувати дві емоції, тому заперечує їх одночасну появу або розташовує їх послідовно в часі. Таким чином, С. Хартер, а також С. Дональдсон і Н. Вестерман [432] отримали практично подібні результати розуміння амбівалентних переживань у дошкільному віці. Проте вони не узгоджуються з результатами, отриманими Н. Харрісом, який стверджував що

діти 6 років спроможні узгоджувати протилежності. Наше пояснення полягає в тому, що цей дослідник вивчав дітей, доросліших на рік.

Е. Френкель-Брунсвік вивчала в 1951 році методом домашнього інтерв'ю внутрішню амбівалентність у дошкільників та їхніх матерів. Встановлено, що для більше ніж 10% дітей і матерів притаманна інтенсивна амбівалентність. Ставлення цих дітей до своїх матерів характеризується поведінкою уникнення. Проте вони не здатні контролювати власну амбівалентність, повторюючи материнські амбівалентні патерни [440].

Отже, у дошкільному віці дитина здатна оцінити свої можливості, поставити мету та знайти засоби її досягнення, вона має різнобічну рольову компетентність. Утворюється система мотивів, які допомагають дошкільнику оволодіти довільною поведінкою, що посилює внутрішню єдність особистості [5, с. 227]. Розвиток самоконтролю, довільної регуляції поведінки, поява внутрішньої єдності особистості дають можливість дітям цього віку усвідомити суперечність переживань, але вони здатні пояснити їх лише послідовно, на основі образного мислення. На думку Е. Еріксона, результатом прогресивного розвитку в дошкільному віці є сформованість цілеспрямованості як наслідок позитивного вибору між ініціативою та почуттям провини [408].

У дошкільника розвивається гармонійна особистісна амбівалентність, коли актуалізується домінантне прагнення до ініціативи, цілеспрямованої активності в провідній ігровій діяльності і водночас переживання провини значно слабше першого, які діють узгоджено, одночасно. Ці діти цілеспрямовані, оптимістичні, завершують розпочату справу та певною мірою контролюють переживання провини. Якщо актуалізується переживання провини так само, як ініціативи, то позитивне й негативне діють послідовно, їх чергування відбувається з інтенсивним опором, у дитини розвивається дисгармонійна амбівалентність. Отже, у дошкільному віці діти гармонійно або дисгармонійно переживають глобальне новоутворення переживання цілеспрямованої активності та провини.

Перехід до нового вікового періоду супроводжується кризою, основною ознакою якої є посилення особистісної амбівалентності: втрата безпосередності,

коли між бажанням і дією виникає переживання того, яке значення матиме означена дія для самої дитини, коли за виконання певного завдання дитину оцінюють, а її це бентежить. На перебіг кризи впливає процес становлення позиції школяра. Дитину перестає задовольняти гра «в доросле життя», вона прагне нової соціальної ролі, бажає визнання з боку оточуючих. В.У. Кузьменко так розкрила подальшу траєкторію розвитку молодшого школяра: «З кризи 6–7 років починається новий ступінь в розвитку індивідуальності дитини – період персоналізації. Саме в цей час відбувається перетворення різних діяльнісних структур суб'єктності в зміст узагальнених та усвідомлюваних уявлень дитини про себе, починаються процеси самообмеження... Завершується етапом інтеграції, об'єднання відмінностей індивідуального та особистісного спрямування в стійкі цілісні патерни» [181, с. 244].

Молодший шкільний вік розпочинається вступом дітей до школи, що сприймається ними як позитивне і водночас як щось невідоме і тривожне, тобто посилюється внутрішня амбівалентність. Дітей, які належать до гармонійного типу цього віку, тільки 35% [5, с. 247]. Гармонійні діти не переживають труднощів у навчанні, добре оволодівають програмою, мають високі досягнення. Інші діти (65%) переживають зазначені вище суперечності. У школі дитина опиняється в менш поблажливому, більш вимогливому оточенні. Вона повинна на самоті оцінювати те, що вона робить. Відповідно це вимагає узгоджувати позитивне й негативне і діяти конструктивно.

Провідною в молодшому шкільному віці є учбова діяльність, яка поступово змінює ігрову, але не виключає її. Відповідно «з'являється нова соціальна і життєва роль «учня», яку людина використовує будучи школярем, студентом, аспірантом тощо [88, с. 148]. Новоутворення виникають в усіх сферах психічного розвитку дитини: інтелектуальній, особистісній, соціальній. Саме тому, на думку І.В. Дубровіної, «настільки важливий рівень досягнень кожної дитини на цьому віковому етапі. Якщо дитина не відчує радості пізнання, не набуде навичок навчання, не зможе товаришувати, не здобуде впевненості у своїх здібностях і можливостях, зробити це пізніше (за межами сенситивного періоду) буде значно

складніше» [271, с. 157]. Тому завданням початкової школи є не лише розвиток пізнавальної активності, комунікативних навичок учнів, а й здатності впевнено оцінювати власні можливості, успіхів учбовій діяльності і взаєминах.

У молодшому шкільному віці система «дитина – вчитель» стає центром її життя [246; 247]. Оскільки саме вчитель є референтною особистістю для першокласника, оцінювання педагогом його досягнень є головним джерелом розвитку здатності до гармонійності молодшого школяра. Найгірше, зазначав Б.Г. Ананьєв, коли вчитель жодним чином не оцінює діяльність дитини; за цих умов суб'єктивна оцінка учня власних знань, умінь і навичок може не відповідати реальності, тобто розвивається дисгармонійна особистісна амбівалентність. Учений наголошував: «Неоцінювання призводить до формування невпевненості у своїх знаннях та усвідомлення своєї малоцінності» [10, с. 145].

Учитель впливає на досягнення учнів таким чином, щоб учні не лише набували знання, а й вчилися взаємодіяти в колективі, були наполегливими, ініціативними у виконанні учбових задач, протидіяли перешкодам. Якщо вчителі створюють довірливу атмосферу в класі, використовують індивідуальний підхід у навчанні та вихованні, то їхні учні мають вищі показники академічної успішності. Інакше кажучи, компетентність вчителя як референтної особистості молодшого школяра впливає на ефективність учнів [5, с. 249].

Поступово в міру адаптації дитини до шкільного життя встановлюється система міжособистісних відносин у класі. Основу їх становлять безпосередні емоційні контакти з однолітками та вчителем, коли позиція «Я та моя вчителька» переростає в кінці третього класу в позицію «Ми та наша вчителька» [280, с. 269]. Набуття навичок соціальної взаємодії з групою однолітків та вміння заводити з ними дружні стосунки, стає одним з етапів розвитку дитини в молодшому шкільному віці. Г.А. Цукерман [385], яка вивчала роль взаємодії з однолітками в психічному розвитку молодшого школяра, зазначила, що спільна робота посилює мотивацію учнів, здатність до співробітництва, що вимагає врахування позицій партнерів. Отже, у груповій роботі посилюється гармонійний розвиток особистісної амбівалентності учнів молодшого шкільного віку.

Л.І. Божович, аналізуючи вплив афекту неадекватності в молодшого школяра, звертала увагу на таке: «Якщо, спілкуючись з іншими людьми, він звикає діяти, керуючись особистими інтересами, то моральні норми, що засвоюються, залишаються лише на поверхні свідомості, не проникаючи в глибину мотиваційної структури. У цих випадках формується лицемір, який діє морально в присутності інших, або людина дисгармонійна, тобто така, що знаходиться в постійному конфлікті з собою і суспільством» [42, с. 282].

Для цього віку є типовими переживання тривоги та радості. «У молодшому шкільному віці страх та боязливість, тривожність та побоювання можуть бути представлені однаковою мірою» [111, с. 50]. Страх у цьому віці – це переживання «бути не тим», страх не відповідати вимогам до поведінки. Радість як позитивне переживання та страх як негативне емоційне переживання тісно пов'язані з провідною учбовою діяльністю молодшого школяра. Інтеграція цих амбівалентних емоцій може давати парадоксальний феномен, коли завдання занадто складне для учня, він може його відкинути як перешкоду на шляху своїх позитивних емоцій. Шкідлива дія або вчинок, що здійснює молодший школяр ситуативно, може принести радість. Якщо це закріплюється в результаті повторень, то така амбівалентність учня може сприяти розвитку психічної залежності (куріння, наркотики, алкоголь, секс, бродяжництво). Заради цього об'єкта молодший школяр може зневажати школу і батьків, у цьому віці утворюється стійка дисгармонійна особистісна амбівалентність у формі різних адикцій [5; 40; 271; 338; 348]. Жорстокість, холодність батьків провокує вразливу емоційну сферу молодших школярів на повтор батьківських патернів [371].

С. Хартер [445] встановила, що в молодшому шкільному віці на першому рівні (середній вік – 7,3 років) дитина інтегрує диференційовані нею емоції однієї валентності, які стосуються одного й того самого об'єкта. На другому рівні (середній вік – 8,7 року) дитина здатна узгоджувати різні емоції з різними об'єктами. З'являється здатність встановлювати взаємозв'язки змінних двох типів, що пов'язані з розвитком інтелекту [264]. На третьому рівні (середній вік – 10,1 року) дитина може інтегрувати позитивні й негативні емоції, відносячи їх до

різних об'єктів, проте вона не здатна інтегрувати емоції обох різновидів до єдиного об'єкта. Отже, відбуваються процеси диференціації та інтеграції стосовно валентності, що узгоджується з даними С. Дональдсон і Н. Вестермана [432].

Таким чином, ефективність основних новоутворень у молодшому шкільному віці (довільність та усвідомлення психічних процесів, їх внутрішнє опосередкування; здатність до дій у розумовому плані; усвідомлення своїх власних змін у результаті розвитку учбової діяльності) взаємопов'язане з узгодженим ставленням до навколишнього світу і до себе. Несприятливий перебіг психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, коли інтенсивні взаємовиключні суперечності (не подобається вчителька – подобається вчителька, погані діти – гарні діти) є виявом високої амбівалентності, як наслідок – дитина не хоче бути учнем [25; 110; 235; 287]. Проаналізовані феноменологічні дослідження розвитку особистісної амбівалентності в цьому віці дали можливість розглянути їх усвідомлення, яке взаємопов'язане з когнітивним та емоційним розвитком. Інтеграція відбувається в них лише з емоціями однієї валентності. Встановлено, що молодшому школяру легше здійснити інтеграцію валентностей порівняно з їх об'єктами. Розуміння амбівалентності різних емоцій, викликаних людьми, відстає в осмисленні емоцій, обумовлених ситуаціями. Пояснити, на наш погляд, це можна недостатнім емоційним досвідом молодшого школяра. Неадекватний чи обмежений емоційний досвід у родині негативно впливає на розвиток амбівалентності, зокрема, виникає алекситимія.

Е. Еріксон назвав результатом цього вікового періоду досягнення почуття компетентності чи некомпетентності [408, с. 236]. Інакше кажучи, досягнення компетентності виражається в тому, що молодший школяр має здатність послідовно виконувати завдання, завершити розпочату роботу завдяки наполегливості, упевненості у власних силах. Якщо цей школяр негативно оцінює власні здібності, не отримує задоволення від процесу пізнання і спрямований лише на результат, у нього посилюються суперечності з вимогами до цієї діяльності, а отже, з'являється інтенсивна амбівалентність. У молодшого школяра розвивається також гармонійна особистісна амбівалентність, коли актуалізується домінантне прагнення до працьовитості, ефективності і водночас виникає

переживання (значно слабше першого) неефективності, оскільки для дитини важливо адекватно реагувати на оцінювання дорослими її успіхів і можливостей. Ці діти точно виконують шкільні завдання, вони працьовиті, ефективні, відповідально ставляться до навколишнього світу і до себе. Якщо актуалізується переживання неефективності, так само як ефективності, то відбувається їх послідовне чергування, у дитини розвивається дисгармонійна амбівалентність. Отже, у цьому віці діти гармонійно чи дисгармонійно переживають глобальне новоутворення ефективності та неефективності особистості.

Перехід до нового вікового періоду супроводжується кризою, основною ознакою якої є негативний емоційний фон, опір як прагнення «перевантажитися» на більш високий рівень особистісного розвитку, що посилює амбівалентність. Кризові явища мають місце як в особистісній сфері (розвиток самосвідомості), так і в учбовій діяльності, що виявляється в зниженні інтересу до навчання, послабленні продуктивності засвоєння знань, умінь і навичок [5; 41; 271; 279].

Специфіка соціальної ситуації розвитку *підліткового віку* полягає в суттєвому розширенні сфери соціальної активності індивіда, але водночас це вік відкриття та утвердження самосвідомості, власного «Я» – внутрішнього світу [72, с. 153], який стає актуальним. Можна презентувати, на думку Г.М. Прихожан, подолання кризи як взаємовиключну суперечність двох тенденцій: «Я вже не дитина» та «Я дитина і хочу залишатися нею». Унаслідок домінування першої позиції переживається «криза незалежності», а в результаті другої – «криза залежності». Продуктивною є перший із вказаних способів, оскільки криза характеризується орієнтацією на майбутнє [273].

Г.С. Костюк зазначав: «У прагненні підлітка до самостійності виявляється почуття власної дорослості та потреба в її визнанні дорослими» [71, с. 206]. Серед основних новоутворень цього віку виокремлюють формування «Я-концепції» як системи внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів «Я» [174; 184], моральної самосвідомості, саморефлексії [55; 275]; потреби в неформальному, інтимному спілкуванні [357; 407]; самостійності і почутті власної дорослості [50; 157; 71; 241; 279].

У підлітковому віці у відповідності з прагненням до самостійності і почуттям дорослості відбувається інтенсивне формування самосвідомості, підвищений інтерес до самого себе. І.С. Булах зазначає, що в підлітків набувають розвитку такі осмислені переживання, як упевненість у собі, особистісна гідність, самоповага та самодостатність. Наявність цих почуттів, на думку вченої, сприяє «реалізації власних здібностей, вияву уміння бачити свої позитивні і негативні досягнення та усвідомлювати їх вплив на взаємодію з іншими людьми, активації прагнення досягати успіху чи гідно приймати невдачі» [55, с. 315]. Така ситуація стає сприятливим підґрунтям для генези особистісної амбівалентності підлітків.

Засвоюються статеві ролі, компетентного співрозмовника, члена групи, бунтаря, лідера, і, безперечно, роль «дорослого» набуває подальшого розвитку [88, с. 149]. Проте роль «учня» суб'єктивно знецінюється підлітками, що містить джерело інтенсивної особистісної амбівалентності.

Провідною діяльністю в підлітковому віці, згідно з поглядами Т.В. Драгунової та Д.Б. Ельконіна, є інтимно-особистісне спілкування в різних видах діяльності, яке ґрунтується на взаємній повазі, довірі, емпатії та підпорядковується «кодексу товарищескості» [407, с. 73]. За Д.І. Фельдштейном, це розгорнута суспільно корисна діяльність [353]. К.М. Поліванова зазначала, що провідною діяльністю в підлітковому віці є проєктивна діяльність [267] або експериментування підлітка в різних сферах свого життя. Фактично це вияв особистісної амбівалентності в різних вимірах: моделювання її суперечностей та апробування, набуття досвіду інтеграції позитивного й негативного.

Підлітковий вік пов'язаний із суттєвими змінами дитини: втрата дитячого статусу, різкі фізичні зміни, суперечності із собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягти статусу дорослої людини. Ключовою проблемою цього періоду Л. С. Виготський називав проблему розвитку нових інтересів підлітка або «домінант»: інтерес до власної особистості; до широких інтересів; до майбутнього; посилення вольових зусиль, що нерідко виявляється в упертості, протесті, хуліганстві, негативізмі; прагнення до невідомого, ризикованого, героїчного («домінанта романтики») [77, с. 37]. Л. С. Виготський наголошував,

«що названі домінанти двоїсті та ... виявляються як у негативній, так і в позитивній фазі. Заперечення та ствердження виявляються двома внутрішньо необхідними моментами процесу розвитку інтересу в перехідному віці» [Там само]. Інакше кажучи, амбівалентність стає необхідною умовою розвитку психології підлітка.

А. Фройд зазначала парадоксальність підлітків: одночасно виключно егоїстичні та здатні, як ніхто, на відданість і самопожертву. Вони з ентузіазмом беруть участь у житті оточуючих і водночас прагнуть самотності; можуть повністю підкоритися обраному ними лідеру й бунтувати проти будь-якої влади; поводять себе іноді дуже грубо, будучи неймовірно вразливими [361]. «Характерною рисою підліткового віку стає амбівалентність та парадоксальність його психічного життя» [5, с. 307]. Отже, особистісна амбівалентність у підлітків має такі вияви: висока активність може призводити до раптового знесилення, упевненість у собі переходить у боягузливість, егоїзм – у альтруїзм.

І.С. Булах акцентувала увагу на амбівалентність почуттів у підлітків: «Це явище позначається на поведінці, торкаючись морального змісту вчинків... Жодна з потреб не превалює ще достатньо стійко в особистості підлітка, що й викликає амбівалентний вияв почуттів» (цит. за: [72, с. 192]). Учена наводить типові характеристики цієї властивості сучасного підлітка: амбівалентне ставлення до власної особистості та оточуючих; усвідомлення співвідношення мотивів і поведінки; зростання прагнення до афіліації й одночасно поява прагнення до самотності; інтерес до моральних якостей власної особистості та прагнення створити суб'єктивну (автономну) мораль тощо [55, с. 131].

Група однолітків відіграє провідну роль у процесі соціалізації підлітка, а стосунки з представниками своєї та протилежної статі створюють прототип дорослих відносин, які можна реалізувати в подальшому соціальному, професійному і статевому житті. Невдала спроба задоволення провідної для підлітка потреби в приєднанні до однолітків, прагнення посісти сприятливе місце в системі міжособистісних відносин у класі призводить до фрустрованості особистісно значущих цілей. Тоді підліток замикається в собі, протиставляючи

реальному або вигаданому злу неслухняність, різкість та грубість, щоб заявити людям про своє право на увагу. У результаті такої інтенсивної амбівалентності розвиваються особистісні новоутворення, які перешкоджають соціалізації підлітка: через вияви феноменів «афекту неадекватності», «схильності до адиктивної поведінки» [41; 205]. Суперечність бути разом з усіма й бути самим собою стає джерелом посилення страхів, супротиву в підлітків, що може штовхати їх до адикцій. Чинником виникнення адиктивного потенціалу підлітка може бути емоційна травма чи (і) безпорадність [279, с. 400].

О. А. Ліщинська дослідила культову психологічну залежність як вид адикції і зазначила: «Адиктивний потенціал особистості формується в результаті фрустрації задоволення провідних, найбільш значущих потреб кожного вікового періоду» [205, с. 57]. Наслідком порушення в підлітка задоволення соціальних потреб, труднощів з самооцінкою і соціальною самореалізацією, можуть бути, на думку вченої, алкоголізм, наркоманія, інтернет-залежність.

Слід наголосити на компенсаторній функції адикцій у підлітків з порушеннями особистісної амбівалентності. На високій енергії опору з'являється (актуально чи віртуально) те, що дає можливість уникнути в реальному житті розв'язання конкретної суперечності, позбавить необхідності «тут і зараз» почати гідно діяти, заспокоїть і розвеселить. Це дисгармонійний шлях розвитку амбівалентності підлітків.

У референтній групі підлітки задовольняють провідні потреби. Для молодшого підлітка особливе значення має можливість розділити з друзями спільні інтереси; дуже важливими для них є вірність, чесність та чуйність [280, с. 346]. Старші підлітки спрямовані на пошук такого контакту, який дозволив би знайти розуміння їхніх почуттів, думок та забезпечив би підтримку з боку однолітків. І.С. Кон вважав, що мотивами зростаючої потреби в афіліації в підлітковому віці є: підкріплення самоповаги, визнання власної людської цінності; почуття емоційної співпричетності, злиття з групою; отримання інформації та набуття комунікативних навичок [166, с. 123] Типовою рисою підліткової групи є висока конформність. Завзято обстоюючи незалежність від

дорослих, підліток некритично ставиться до суджень членів своєї групи та її лідерів. Це може призвести до девіантної та делінквентної поведінки, тобто до високої амбівалентності особистості [279, с. 276].

Незважаючи на емансипацію від сім'ї, на послаблення її впливу, вона залишається для підлітка важливою групою [290]. Сімейні стосунки, які базуються на активній конструктивній взаємодії батьків і дітей, з одного боку, посилюють почуття дорослості в підлітків, з іншого – сприяють визнанню дорослими їх прагнення бути дорослими [235; 271; 273; 353; 407]. Отже, підлітковий вік стає сприятливим періодом для розвитку узгодженої амбівалентності (з однолітками та дорослими). Підлітки здатні усвідомлювати одночасне існування протилежних ставлень до одного об'єкта, а потім, інтегруючи їх стосовно різних аспектів цього об'єкта, пізнавати стосунки, власні якості особистості.

У підлітка розвивається гармонійна амбівалентність, коли актуалізується домінантне прагнення до самостійності і переживання власної дорослості та контролюється прагнення до прийняття в будь-якій ситуації в інтимно-особистісному спілкуванні в різних видах діяльності. Ці підлітки оптимістично ставляться до навколишнього світу (групи ровесників, сім'ї), переживають самостійність, самоцінність і зменшують цінність бути разом з ровесниками в будь-яких ситуаціях. Якщо актуалізується прагнення прийняття (конформізм) так само, як самостійність, переживання власної дорослості, то ці сторони суперечності послідовно чергуються, у підлітків розвивається дисгармонійна амбівалентність. Отже, підлітки гармонійно чи дисгармонійно переживають амбівалентність новоутворення особистості (самостійність та конформізм).

С. Хартер [445] встановила, що в підлітків на четвертому рівні (середній вік – 11,3 років) розвитку амбівалентності виявляється здатність узгоджувати емоції різної валентності до різних аспектів одного й того самого об'єкта. Проте одночасне віднесення двох протилежних емоцій до однієї людини, а також до себе здійснюється близько 13 років. Відбуваються процеси диференціації та інтеграції різних валентностей стосовно об'єкта та суб'єкта. Розвивається здатність виділяти два різновиди змінних у межах кожного типу (у даному разі – валентності й об'єкта) та

контролювати їх взаємозв'язки, що свідчить про утворення системи особистісної амбівалентності. Ці результати узгоджуються з даними С. Дональдсона і Н. Вестермана [432].

Здатність підлітків до збалансованої, узгодженої особистісної амбівалентності у взаємодії з однолітками та дорослими створює умови для встановлення нових завдань й адекватних мотивів провідної діяльності в наступному віковому періоді. Протиріччя між самосвідомістю, з одного боку, а, з іншого – прагнення до соціальних відносин, «повернення до дорослих» руйнує попередню соціальну ситуацію, у результаті створюється нова. Приблизно в 15 років посилюються кризові явища, особистісна амбівалентність шляхом опору змінює власну стабільність, знецінюються попередні досягнення особистісного розвитку, відбувається процес «перевантаження». Соціальна ситуація розвитку характеризується тим, що старшокласник стає суб'єктом власного розвитку в межах «Я і Я», коли самосвідомість виникає в цілісності [44, с.120]. Психологічний критерій «входження» в ранній юнацький вік пов'язаний зі зміною внутрішньої позиції – спрямованістю в майбутнє. Як афективний центр (Л.І. Божович) майбутнє одночасно викликає інтенсивну амбівалентність у старшокласників (надає смисл існуванню та турбує своєю невизначеністю). Слід зазначити, що після раннього юнацького віку (15–17 років) починається з 17–18 років до 20–21 року юнацький вік (старший юнацький, пізній юнацький), а потім рання дорослість [174; 254; 401]. У юнацькому віці завершується етап самовизначення – готовності до самореалізації в професійній та особистісній сфері, тобто готовності інтегруватися в спільність дорослих людей [286].

Ранній юнацький вік – суперечлива і переломна стадія онтогенезу особистості – перехід у самостійне життя, коли старшокласник поставлений умовами життя перед необхідністю приймати рішення стосовно власного майбутнього. На думку І.С. Кона, юність – «фаза переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема, статевого дозрівання, а з іншого – досягнення соціальної зрілості» [166, с. 6]. Соціум вимагає від старшокласників

визначитися в ранньому юнацькому віці стосовно професії. Нова соціальна ситуація обумовлює розвиток учбово-професійної діяльності як провідної в ранній юності, стає передумовою майбутньої професійної діяльності. Вибір професії вдалий лише в разі, якщо він пов'язаний з соціально-моральним вибором, з роздумами про сенс життя [197; 292].

Професійне самовизначення становить важливий аспект особистісного самовизначення, хоча й не вичерпує його. Важливою характеристикою цього віку стає психологічна готовність до дорослого життя – наявність потреби у взаємодії з іншими людьми, вміння адекватно спілкуватися, дружити, любити, здатність творчо працювати, вміння орієнтуватися в різноманітних подіях, наявність наукового, теоретичного світогляду й розвиненої рефлексії. Це становить зміст новоутворення раннього юнацького віку – особистісного та професійного самовизначення (Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон, І.С. Кон, Г.С. Костюк, А.О. Реан, Х. Ремшмідт). «Основою формування світогляду в старшокласників є перехід, – зазначав Г.С. Костюк, – до понятійного пізнання ...високий рівень його мотивації й основна їх внутрішня позиція, яка полягає у потребі самовизначитися» [71, с. 248].

Готовність до самовизначення означає не автономію від дорослих, а знаходження свого місця в дорослому світі. Відповідно, засвоюються «прообрази майбутніх «професійних» життєвих ролей», роль «мислителя», «коханця» і «коханки, а також всі сімейні ролі [88, с. 150]. «Юнаки і дівчата мислять логічно і здатні теоретично розмірковувати, займатися самоаналізом. ...триває розвиток загальних і спеціальних здібностей на основі навчання, спілкування і праці» [279, с. 34]. Юнацький максималізм, з одного боку, виявляється в завищеній самооцінці власних можливостей, з іншого – байдужість, апатія до навчання і в цілому до інтелектуального росту.

Для сучасного старшокласника головним новоутворенням є готовність до самовизначення в особистісній і професійній сфері [256; 284], а також становлення внутрішнього світу особистості, власного Я. Професійне самовизначення – це подія, яка суттєво змінює подальше життя і впливає не лише

на її професійну складову. Готовність до самовизначення в ранній юності пов'язана зі ставленням до майбутнього. У старшокласників нове сприйняття часу – часова транспектива як співвідношення минулого і майбутнього, сприйняття сьогодення з погляду майбутнього [4; 149]. У зв'язку з цим відбувається побудова життєвого плану, що полягає в усвідомленні способів планування діяльності, гнучкості та наполегливості в досягненні цілей [158; 166; 241 292]. Оптимальний вибір у ситуації професійного самовизначення вимагає від старшокласників навичок побудови віртуальної картини взаємозв'язків життєвих подій та її екстраполяції в майбутнє [199, с. 59]. Д.О. Леонтьєв, О.В. Шелобанова шляхом тренування сформували в старшокласників навички проектування себе в майбутнє і уявлення віддалених наслідків певних подій. Відповідно, це вплинуло на стратегію, орієнтовану на вибір професії, орієнтацію на цілісне майбутнє [199, с. 66]. Провідна діяльність цього віку детермінована мотивом самовдосконалення та потребою в пізнанні, досягненні. Рання юність характеризується перевагою внутрішньої мотивації над зовнішньою, що детермінує готовність до самовизначення: «Внутрішня мотивація дає можливість школяру усвідомлено керувати своїми потребами і прагненнями, опановувати свій внутрішній світ, формувати життєві плани і перспективи» [276, с. 17].

Амбівалентне ставлення до майбутнього приховується в самій категорії «майбутнього», у нинішньому нестабільному соціумі, а також у віковому аспекті старшокласників. Дитячі форми контролю, засновані на дотриманні зовнішніх норм, уже не діють на них, а дорослі способи, які передбачають свідому дисципліну та самоконтроль, ще не склалися або не зміцніли. Амбівалентність особистості в ранній юності розглядається як її вияв у «структурі Я-концепції, в якій виражена система очікувань, що мають позитивне та негативне емоційне забарвлення» [241, с. 15]. Юнаки і дівчата перебувають у напруженому пошуку відповіді на питання: «Хто Я?» та «Яким бути?». М.В. Папуча назвав ефективні засоби самопізнання в ранній юності: дружба, кохання; вивчення внутрішнього світу героїв художніх творів; засвоєння наукових знань у галузях, пов'язаних з людиною; дослідження й інтерпретація поведінки інших людей та ін. [256,

с. 39–48]. Готовність до життєвого самовизначення, вважає вчений, охоплює життєві плани, самопізнання, самоусвідомлення та індивідуальний стиль спілкування і поведінки [256, с. 52]. Життєвий план найкращий, коли він є гнучким утворенням, що можна змінювати. Суспільство поблажливо ставиться до такого мораторію, не вимагаючи «дорослих» стандартів у старшокласників, і тому життєві плани ніби незавершені новоутворення. Особистісна ідентичність є, за Е. Еріксоном, альтернативою рольовій невизначеності. Проте вона завершується після юнацького віку. Більшість випускників-старшокласників (85,5%) знаходиться в статусі мораторію, тобто для них характерна криза невизначеності [149, с. 117]. Лише починається процес свідомого узгодження двох типів ознак особистісної амбівалентності (валентності та актуального й потенційного до одного об'єкта) [85]. Саморозвиток – «це такий процес розвитку, який контролює сам старшокласник, відповідальний за нього» [256, с.61], що супроводжується реальними вчинками, відповідальністю та переживанням причетності до власного життя. Саморегуляція здійснюється як усвідомлене управління власною поведінкою та внутрішнім світом переживань. Вольова поведінка доповнюється механізмом переживання як породження нових смислів шляхом гармонійної особистісної амбівалентності. Проте в поведінці часто виявляються крайнощі, наприклад, у непередбачуваних змінах настрою – від радості до смутку, від ейфорії до пригніченості. Емоційна сфера стає значно багатшою за змістом і тоншою за відтінками переживань, підвищується здатність до співпереживання. Проте інтелектуальне дозрівання й моральні пошуки посилюють категоричність, максималізм, що супроводжується опором, інтенсивною амбівалентністю.

Ставлення до найближчих дорослих (батьків і вчителів) дуже суперечливе. І.Д. Бех наголошує на ролі дорослого у вихованні особистості в ранній юності: «Для юнаків і дівчат найважливіше – знайти розуміння, співчуття, допомогу в тому, що їх хвилює, що переживається як найбільш значуще» [33, с. 113]. Учений наголошує, що важливо зміцнювати потребу старшокласника удосконалювати себе, систематично й послідовно прямуючи до поставленої мети. Адже старшокласники дуже дратуються, коли нав'язливо відбувається взаємодія з

дорослим, тому важливо бути гнучким у спілкуванні з ними. Більшість юнаків і дівчат прагне до реальної позиції дорослої людини, тому варто створювати їм умови для вияву ініціативності, впевненості, самоповаги [109; 269; 342].

Спілкування з однолітками є важливим чинником для задоволення потреби в афіліації: «В основі юнацького потягу до дружби – потреба в розумінні іншого та себе іншим, у саморозкритті» [165, с.149]. У разі незадоволення цієї потреби з'являється почуття непотрібності, самотності, зниження впевненості в собі та адаптованості в стосунках, що посилює амбівалентність високої інтенсивності. Психосоціальна, психологічна відчуженість є характеристикою депривації потреб старшокласника [209, с. 49]. Фрустрація духовних потреб у ранньому юнацькому віці, за О.А.Ліщинською, на рівні ціннісно-сислового рівня особистості може виявлятися в трудоголізмі, фанатизмі, культовій залежності [205, с. 57–58]. Наша позиція збігається з поглядами дослідників стосовно детермінації адикцій та їх розвитку в юності [116; 118].

Для цього віку властиве зростання моральної самосвідомості. Дотримання умовної ролі юнаками передбачає очікування схвалення з боку інших людей. Мораль як повага прав людини (постконвенційний рівень, за Л. Кольбергом) формується не раніше 20 років, коли відбувається перехід до «автономної» моралі. Проте юнак намагається пізнати себе, що сприяє саморозвитку та самовихованню, коли формуються певні моральні переконання, якими він буде керуватися в житті [275]. Підсумком роздумів про себе, діалогів із самим собою, саморефлексії стає обґрунтування моральних мотивів і визначення моральної позиції, що є найкращим підґрунтям для адекватного самовизначення.

У ранньому юнацькому віці розвивається особистісна ідентичність, пошуки сенсу життя, індивідуальність, які стають підґрунтям готовності до самовизначення (Е. Еріксон, О.М. Ічанська, М. Кле, Дж. Марсія, Х. Ремшміт, В. Франкл та ін.) і набувають зрілості в дорослої людини. Зокрема, реалізована ідентичність є найвищою стадією, до якої ведуть кілька етапів: дифузна ідентичність, «приречений варіант розвитку», мораторій. Ранній юнацький вік спрямований на самовизначення, а отже, на широке й глибоке пізнання природи людей і

себе у світі – як дорослих, так і ровесників. Абстрактно-логічне мислення дозволяє диференціювати та інтегрувати взаємовиключні суперечності як у власній особистості, так і в інших осіб. Світогляд, часова транспектива, певний емоційний досвід дають можливість аналізувати реальні ситуації, історичні події сучасності і далекого минулого з погляду взаємозв'язку соціальної та внутрішньої амбівалентності.

На думку вчених (Т.В. Говорун, П.П. Горностай, М. Кікінеді, М. Кле, І.М. Шастко та ін.), сучасна культура обмежує амбіції дівчат, порушує статеву ідентичність, гендерну паритетність, посилює міжстатеву та рольову амбівалентність. Патріархальна культура впливає відповідно на формування соціальних установок до материнства, батьківства, що робить їх непривабливими для молоді [81].

Звернемося до особливостей вияву високої амбівалентності, яка характерна для обдарованих дітей та для тих, хто виховується в неблагополучних сім'ях, «важких дітей», а також юнаків з «турботливих, заклопотаних» сімей [124; 249; 290; 338; 377; 428]. Обдарованість як випереджальний розвиток пізнання, психічного розвитку та фізичних даних ще з дитинства обумовлює ряд труднощів у житті. Домінуючі індивідуалістичні тенденції юнака чи дівчини, прагнення незалежності порушують баланс між потребами «Я і МИ». Така ситуація зумовлює необхідність інтеграції, а не знищення суперечності, адже «тривале насильне придушення інтелектуальних потреб творчо обдарованої дитини може призвести до емоційних складностей, неврозу і навіть психозу» [249, с. 119]. Старшокласники з делінквентною, девіантною поведінкою, педагогічно занедбані потребують уваги, чуйності, індивідуального підходу оточуючих, для яких характерна інтенсивна амбівалентність [290; 338]. Х. Ремшмідт описав особливості психічного життя юнаків і дівчат з неблагополучних родин, використовуючи поняття «фактори зруйнованого дому» як ознаки амбівалентності: окреме проживання батьків, втрата одного з них, багаторічні розлуки з батьками, алкоголізм та ін. [290, с. 260].

Д. Кесіді і Л. Берлін [428] упродовж двох десятиліть вивчали проблему амбівалентності дітей, які стали дорослими. Учені дійшли висновку, що інтенсивна особистісна амбівалентність характерна для 20% дітей як у США, так і Великобританії.

Ця група дітей має важку суперечливу прихильність упродовж життя: діти не можуть відокремитися й бути автономними від батьків, вони в дорослому віці залежні від стосунків з батьками та своїх партнерів або ж, навпаки, від власних дітей. Автори називають таких дорослих «заклопотаними», «стурбованими». Злість та конфліктність в експресії заклопотаних батьків відповідає такій самій поведінці амбівалентних молодих людей, вони не усвідомлюють руйнівної амбівалентності: тривожні, втягнуті в постійну ворожнечу, не погоджуються ні з ким. Висока амбівалентність, на думку вчених, іде «по сімейному колу». В.В. Хабайлюк дійшла подібних висновків, що обумовило її корекційну роботу з учнями раннього юнацького віку [372].

Отже, розвиток учбово-професійної діяльності, світогляду (смісложиттєвих орієнтирів), самосвідомості (самопізнання, самоусвідомлення, самоприйняття, саморегуляції), спрямованість у майбутнє (життєві плани), зростання ініціативи та стійкості в соціальних контактах (дружбі, любові), саморозвиток як відповідальність за власне особистісне зростання визначають готовність до професійного та особистісного самовизначення в ранній юності.

У ранній юності розвивається гармонійна особистісна амбівалентність, коли актуалізується домінантна потреба до самовизначення і зменшується переживання дифузії самовизначення. Збалансування, узгодження зазначених взаємовиключних потреб дозволяє набути головне новоутворення цього віку (самовизначення) на засадах гармонійної амбівалентності. Якщо актуалізується переживання дифузії самовизначення, так само як і готовність до самовизначення, то у юнаків і дівчат розвивається дисгармонійна амбівалентність.

Отже, в учнів раннього юнацького віку гармонійно або дисгармонійно розвивається амбівалентність готовності й дифузії до самовизначення як глобальне новоутворення. Старшокласники стають спроможними визначити валентність (позитивне і негативне) відповідно до власних потреб, внутрішньої мотивації і віднести їх одночасно до об'єкта або людини. Усвідомлення й узгодження валентності є складною проблемою для раннього юнацького віку. Перебільшення лише одного боку особистісної амбівалентності без свідомого узгодження з іншим боком посилює опір та її дисгармонію. Несформоване об'єднання цих двох ознак (за валентністю та в часовому

вимірі) посилює амбівалентність, проте важливо їх разом узгодити як смислове утворення актуального й потенційного. Цей процес відбувається в ранній юності, проте завершується в юнацькому віці.

2.2. Специфіка розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Криза переходу у 16–17 років до юнацького віку пов'язана з тим, що психічне новоутворення (готовність до самовизначення, спрямованість у майбутнє) та загострене прагнення соціальної повноцінності руйнують стару ситуацію і призводять до нової. У юнацькому віці відбувається подальший розвиток самосвідомості, індивідуальності, але в нових соціальних умовах, які вимагають дорослого способу життя.

Здатність узгоджувати особистісну амбівалентність дає можливість протиставляти позитивні й негативні мотиви, думки, емоції в «боротьбі». Відповідно, це дає можливість завершити самовизначення (воно протягом життя уточнюється), скорегувати життєві плани, посилити прагнення бути суб'єктом власного життя, самопізнавати себе, саморозвиватися, саморегулюватися та здійснити готовність до самореалізації. Усе стає якісно іншим порівняно з раннім юнацьким віком, коли кристалізується власна індивідуальність у психологічному просторі дорослих людей. Криза юнацького віку має два етапи – у 17 років [184; 256; 268; 280; 401] і 21 рік [256; 280; 401]. Посилення особистісної амбівалентності в старшокласників 16–17 років [209] супроводжується опором зовнішньому впливу (батькам, вчителям), обставинам, є ознакою того, що необхідний саморозвиток на більш високому рівні.

Коли молоді люди стають студентами, змінюється спосіб життя: відірваність від школи, товаришів, друзів, від батьківського дому, що вимагає швидкої соціальної адаптації, самостійності, відповідальності. Соціально-психологічна адаптація студентів до ВНЗ і професійно-пізнавальної діяльності є різновидом психологічної адаптації та характеризує життєдіяльність людини [386, с. 35]. Соціальна ситуація розвитку студентів у юнацькому віці – це вибір життєвого шляху з урахуванням самопізнання, самоусвідомлення та саморегуляції. Т.М. Титаренко

наголошує на значущості юнацького віку для подальшого життя: «Вибори, які робить людина в молоді роки, значною мірою обумовлюють траєкторію її подальшого життя, рівень самореалізації, майбутні життєві успіхи та поразки» [345, с. 5].

Студентство як окремий віковий період і соціально-психологічна категорія був виділений у 60-х роках минулого століття ленінградською психологічною школою під керівництвом Б.Г. Ананьєва. Студентство співвідноситься з етапом вікового розвитку дорослої людини як перехідна фаза від дозрівання до зрілості (Б.Г. Ананьєв [8], І.О. Зимня [142], Т.М. Титаренко [254] та ін.). Проте студентський період вважається юнацьким віком (М.С. Замишляєва, Н.О. Єрмакова, Ю.І. Лановенко, О.Є. Фальова, В.Г. Чайка та ін.). Студентство об'єднує молодих людей, які займаються професійно-пізнавальною діяльністю, спрямованою на спеціальну освіту, мають єдині цілі, одного віку, з приблизно однаковим освітнім рівнем, період існування яких обмежений часом (В. Т. Лісовський [204]). Слід додати, що після отримання диплома бакалавра більшість сучасних студентів юнацького віку вступає в ранню дорослість (починає працювати та особистісно самореалізується).

Психологічні особливості студентів юнацького віку (є студенти іншого віку – заочної та вечірньої форми навчання) полягають у тому, щоб бути готовими до самовизначення на засадах професійно-пізнавальної діяльності [34], професійних здібностей [8; 322], а також оволодівати певним комплексом соціальних ролей дорослої людини [352; 409], життєвих очікувань [109], виявів близькості з іншими людьми [2; 408] та соціальної активності [142; 352]. Проте у юнацькому віці недостатній рівень самостійності, відповідальності, соціальної зрілості [166; 268, 275; 336], є труднощі у визначенні життєвих цілей, шляхів та засобів їх здійснення, низький рівень розроблення життєвих програм [209; 269].

Усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи Л.І. Божович вважала центральним новоутворенням особистісного розвитку в цьому віці [41]. В.І. Слободчиков зазначав, що юність завершує персоналізацію, а головні її новоутворення – саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності,

наявність життєвих планів, готовність до самовизначення та самореалізації, установка на свідому побудову власного життя, поступове вrostання в різні сфери життя [323]. Адже індивідуалізація юнацького віку не є «простим відкиданням альтернатив і амбівалентності, а є утриманням їх у вищому практичному синтезі» [253, с. 191]. Молодь набуває дорослої рольової компетентності в професії, дозвіллі та сімейній сфері («лідер», «креатив», «чоловік», «жінка», «батько», «мати»), що їм вкрай необхідно при переході до ранньої дорослості [88, с. 150].

Індивідуалізація в юності невід'ємна від пошуку сенсу життя (М. Кле [157], І.С. Кон [167], Г. Крайг [174], А.О. Реан [288], Х. Ремшмідт [290], В.І. Слободчиков [322], В. Франкл [360] та ін.). Вона пов'язана із «пошуком особистістю своєї укоріненості у світі, зі становленням справжнього авторства у визначенні й реалізації свого способу життя...» [322, с. 48]. Юнаки і дівчата в усіх сферах життя стоять перед вибором. Потреба в сенсі життя в юнацькому віці актуалізується, оскільки без появи в молоді особистісних цінностей, які визначають сенс існування, її життєдіяльність не відповідає власним можливостям, не спрямована в майбутнє. Нереалізована потреба пошуку сенсу життя виявляється в інтенсивній амбівалентності і може призвести до нервових розладів [360]. Отже, юнацький вік стає сенситивним для вирішення молодою людиною екзистенціальних проблем свого життя, переведення загальнолюдських законів існування на свій власний індивідуальний рівень [188].

Саме юнацький вік є сенситивним для утворення як позитивних, так і негативних смислових установок, стійких елементів життєвої перспективи стосовно професійного навчання, широких соціальних інтересів, близьких стосунків, любові. «Можливо, – пише Д. Кун, – було б правильно назвати юність найкращим періодом у житті і найгіршим її періодом» [185, с. 177]. На думку В.А. Ананьєва [11], перетворення мотивацій, інтелекту, системи ціннісних орієнтацій, характеру, спеціальних здібностей стають реальністю для юнацького віку. У роботах Т.А. Кадикової, Е.Д. Научитель, І.В. Нікітіної аналізується роль ціннісних орієнтацій студентів, їхнє суб'єктивне самовизначення, а також вплив

цих чинників на різні аспекти поведінки молодих людей [150; 240; 245]. М.Ю. Варбан піддає аналізу рефлексію професійного становлення в студентський період розвитку особистості [62]. Студенти набувають стійкості й виразності ціннісних орієнтацій особистості залежно від самоствавлення [346].

С.Г. Шебанова запропонувала комплексну систему тренінгів спілкування для корекції й профілактики агресивної поведінки студентів [398]. Т.І. Рейнвальд звертає увагу на песимістичні перспективи формування свідомості студентів у нових соціально-економічних умовах, обумовлених низкою чинників, що визначають агресивність як домінуючу рису студентської молоді [289]. А.І. Гусєв [92], Ю.І. Лановенко [188], З.А. Сивогракова [316] довели, що подолання складних життєвих ситуацій, вікової кризи в студентів залежить від їх усвідомлення суперечностей юності і відповідної активності, що обумовило розробку певних тренінгів.

Факт вступу до ВНЗ зміцнює віру молоді людини у власні сили та здібності, породжує надію на повнокровне і цікаве життя. Проте на другому і третьому курсах нерідко виникає питання про правильність вибору навчального закладу, спеціальності, професії. До кінця третього курсу вирішується питання про професійне самовизначення, виникають думки щодо уникнення роботи за фахом [352]. На четвертий курс навчання студентів у ВНЗ (20–21 рік) припадає початок другої кризи юнацького віку – під час переходу до ранньої дорослості, коли готовність до професійної та особистісної самореалізації піддається критиці, перевірці та самовдосконаленню. Деякі студенти починають працювати за фахом або випадково знаходять роботу, створюються «пробні» та постійні інтимні стосунки, тобто набувається власний досвід самореалізації.

Особистісна амбівалентність студентів юнацького віку розвивається під суперечливим впливом різних факторів: системи освіти, діяльності політичних організацій, засобів масової інформації, ідеалів, рівня політичних знань, професійної зацікавленості, творів мистецтва і літератури, психологічної характеристики особистості, сім'ї, місця проживання тощо [283; 315; 318; 417]. Зокрема, «вплив сім'ї майже на всі аспекти життя студентів більший тепер, ніж на

початку століття» [283, с. 137]. В.Ф. Петренко вивчав етнічні авто- і гетеростереотипи студентів: «У побутовій свідомості російських студентів відсутній образ зовнішнього ворога ... Що стосується етнічних авто- і гетеростереотипів студентів відносно етнічних груп громадян, то виявлені (за різними аспектами) певні упередження...» [282, с. 67]. Стереотипне етнічне ставлення характеризується інтенсивною амбівалентністю, коли в певній ситуації молода людина імпульсивно посилює негативну сторону протиріччя, відбувається деідентифікація навіть людини з власного етносу.

Етнічні високоамбівалентні стереотипи в юнацькому віці самі собою не зникають. Дослідження сучасних українських студентів показує, що великий обсяг їхніх цінностей належить до ближнього оточення, що свідчить про звуження життєвого світу. Фіксація на внутрішньому світі пояснюється тим, що представники влади не користуються авторитетом, що негативно впливає на формування громадянського типу культури [318, с. 12] та сприяє підвищенню їхньої соціальної амбівалентності.

Домінуючими серед мотивів отримання освіти в українських студентів є прагматичні (з дипломом краще влаштуватися на роботу; знання не завадять тощо). «Як бачимо, відсутність певних професійних перспектив не виключає «культу диплома», оскільки посилення конкуренції за умов безробіття висуває жорсткі вимоги щодо обов'язкової наявності вищої освіти для отримання хоча б порівняно гідного посадового статусу. Лунають і такі доводи на користь вступу до ВНЗ: «щоб не тинявся без діла по вулицях...» [417, с. 86–87]. Отже, відбувається відкладання рішення не лише про самореалізацію, а й про самовизначення студентів. Навчання у ВНЗ сприймається амбівалентно – п'ять додаткових років на мораторій працевлаштування і самостійних рішень.

Найчастіше науковці вважають головним новоутворенням юнацького віку особистісну ідентичність (А.І. Гусєв, Е. Еріксон, О.М. Ічанська, М. Кле, П.В. Лушин, Х. Ремшмідт), а також самовизначення та самореалізацію (Л.І. Божович, І.С. Кон, М.В. Папуча, С.О. Ставицька, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Д.І. Фельдштейн та ін.). Сформованість «зрілої ідентичності»

передбачає існування довіри до світу, самоповаги, самостійності, ініціативності в соціальних контактах, компетентності [409], що забезпечує самовизначення та готовність до самореалізації. Цей взаємозв'язок не означає їх тотожності, проте здатність студентів юнацького віку до самовизначення й готовності до самореалізації є суттєвими ознаками гармонійного інтегрального Я, особистісної ідентичності. О.М. Ічанська розглядала особистісну ідентичність як «... динамічне переживання внутрішньої цілісності та безперервності особистості» [149, с.58].

Саме у цьому віці відбувається опанування нової соціальної ролі – студента вищого навчального закладу, що вимагає від молодої людини цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності, високого рівня внутрішньої мотивації навчання. Провідною діяльністю в цей віковий період є професійно-пізнавальна (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, І.О. Зимня, А.О. Реан, О.Є. Фальова, В.О. Якунін та ін.). За І.О. Зимньою, студент юнацького віку – це людина, «яка цілеспрямовано, систематично оволодіває знаннями та професійними вміннями, їй притаманна специфічна спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на вирішення конкретних професійно зорієнтованих завдань» [142, с. 108].

Оцінка власної компетентності впливає на успіхи в навчанні, мотивацію діяльності, а також на вияви копінг-стратегій у подоланні стресових ситуацій. Студенти з високим рівнем досягнень докладають більше зусиль у навчанні, мають вищі оцінки з різних предметів, читають додаткову літературу, беруть активну участь у громадському житті, активно займаються спортом, ведуть здоровий спосіб життя, тобто вони більш успішні в різних видах діяльності [27; 87; 333; 336; 400].

І.Д. Бех більш широко розкриває провідну діяльність цього віку: «Професійно-пізнавальна діяльність стає провідною для молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах. Саме вона має бути джерелом розвитку морально досконалої особистості» [33, с. 405]. У період юності професійний розвиток відбувається невіддільно від особистісного. Налагодження стосунків із товаришами-студентами, викладачами набуває не меншої важливості, ніж професійно-пізнавальна діяльність [99; 352]. Необхідною передумовою

успішності у встановленні та підтримці соціальних контактів є самоефективність у соціальному вимірі, яка, за даними низки досліджень [171; 180; 208; 296; 339], позитивно корелює з почуттям упевненості в собі, можливістю протидіяти негативному соціальному тиску. Таким чином, у юнацькому віці розвиток особистості відбувається суперечливо, амбівалентно.

Дослідження проблеми переживання гармонійної амбівалентності в юнацькому віці дає можливість розглянути її роль в аспекті попередження антисоціальної, залежної поведінки. Високий рівень компетентності в навчанні зменшує ймовірність залежності молодшої людини від негативного тиску однолітків, сприяє відкритому спілкуванню з дорослими. Адже дівчата і хлопці з низьким рівнем досягнень є менш стійкими в протистоянні несприятливому впливу оточення [316; 318; 352].

Наркоманія, вживання алкоголю значною мірою поширилися всією територією колишнього Союзу, зокрема України. Очевидно, що негативний соціально-культурний вплив на особистість в юнацькому віці є основним джерелом формування як ознак залежності наркомана, так і фізичних, психічних розладів у даної особи [278; 348]. О.А. Ліщинська дає пояснення сучасним негативним тенденціям, які в першу чергу впливають на молодь: «Руйнування соціальних зв'язків у гонитві за особистою незалежністю та свободою часто призводить до негативних наслідків для самої людини» [205, с. 46].

Психологічна причина наркоманії – це підсвідоме відчуття власної неспроможності, нездатності адаптуватися в навколишньому соціальному середовищі, коли доводиться приймати дедалі більшу кількість рішень за одиницю часу [348]. Високий рівень амбівалентності щодо вживання наркотиків, алкоголю характерний для кожного залежного (знають, що не треба вживати, і одночасно діють навпаки) [159, с. 973]. Адиктивні особистості прагнуть уникнути реальності, захищаються від психологічного дискомфорту, намагаються штучно змінити свій психічний стан, який дає ілюзію безпеки, рівноваги [384].

Юність є періодом реального переходу до справжньої дорослості, коли необхідно усвідомити й узгодити свою амбівалентність як до зовнішнього світу,

так і до себе. Завершальним етапом розвитку самосвідомості в цьому віці як цілісного інтегрального процесу особистості є саморегуляція складних психологічних явищ [44, с.115], зокрема, амбівалентності. Важливо усвідомити ставлення до батьківської сім'ї, а саме: інфантильну залежність від матері, батька чи родини в цілому [376]. Якщо молода людина не узгодить високу амбівалентність у сімейних стосунках з батьками, то вона повториться у власній сім'ї як феномен «сімейного кола». Молодій людині необхідно бути компетентною в сімейних ролях (поки ще в потенційній формі), особливо у відповідності з гендером, тобто мати свідому власну установку на майбутнє материнство і батьківство. Авторське бачення цієї проблеми викладене в публікаціях [117; 128; 136].

Завершення періоду юнацтва супроводжується віковою кризою переходу до ранньої дорослості. Д.О. Леонтьєв і О.В. Шелобанова пишуть, що людині необхідно при завершенні певного етапу життя визначити подальший шлях, причому відповідальність за вибір лягає на неї [199, с. 58]. Певним чинником, що викликає кризу юнацького віку в студентів четвертого курсу, є криза близькості, любові та ізоляції, самотності. В.М. Ямницький [419] вважає період переходу від юності до ранньої дорослості початком становлення життєтворчої активності людини – підґрунтям, виходячи з якого суб'єкт свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до свого задуму.

На думку Е. Еріксона, існує два основні компоненти ідентичності – особистісна (тотожність із власним «Я») і соціальна (відчуття належності до певної соціальної групи) [409]. Криза ідентичності у юнацькому віці полягає в дисбалансі цих двох складових, що проявляється в гнітючих сумнівах щодо себе, власних здібностей, свого місця в соціумі, тобто у власних екзистенціальних позиціях [160]. Криза ідентичності доповнюється кризою інтимності як суперечність між близькістю та самотністю. Особливе значення в цей період набуває переживання самотності. Молода людина відчуває себе відірваною від людей, незважаючи на те, що її оточують рідні, друзі. Юнаки та дівчата, з одного

боку, глибоко страждають від самотності, страху знехтування, а, з іншого боку, прагнуть усамітнення.

Існують чинники, які надають кризі юнацького віку власне студентської специфіки: «Стан психологічної розбалансованості розгортається на фоні тимчасового екзистенціального вакууму, що зумовлений втратою сенсу провідної діяльності студента – навчання, а інколи, в особливо гострих випадках, – втратою сенсу життя» [281, с. 54]. Незадоволення переживається з почуттям образи за те, що ВНЗ нібито не створив необхідних умов для отримання необхідних знань, умінь і навичок. Це супроводжується зростанням критичного ставлення щодо викладачів, розчаруванням у навчанні в цілому, в обраному фаху та у власних перспективах і можливостях [104]. Результатом кризових явищ є втрата віри у власну ефективність, що призводить до посилення особистісної амбівалентності (ускладнення в навчанні, міжособистісних стосунках).

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що амбівалентність розвивається в єдності з розвитком особистості впродовж онтогенезу: у різні вікові періоди вона має конкретні специфічні особливості, пов'язані з соціальною ситуацією розвитку, зміною провідних видів діяльності та сформованістю вікових психологічних новоутворень.

Гармонійна або дисгармонійна особистісна амбівалентність починає розвиватися з першого року життя дитини як в стабільні, так і кризові періоди життя. У юнацькому віці особистісна амбівалентність набуває якісно вищого рівня завдяки глобалізації самосвідомості (інтегрального Я й дезінтегрального Я), яка виконує функцію центрального системотвірного психологічного явища.

Особливо відповідально варто ставитися оточенню в кризові періоди, коли посилюється висока амбівалентність і людині важко суб'єктивно. У юнацькому віці, зокрема, важливо зберегти провідні особистісні цінності, мотиви, а також суб'єктивний досвід; встановити, що саме в даному разі є вразливим і створити умови для активної й ефективної підтримки людини при переході до ранньої дорослості [217, с. 12], що сприяє зниженню інтенсивної амбівалентності та її гармонізації.

2.3. Феноменологічне дослідження генези переживання особистісної амбівалентності в юнацькому віці

На важливості усвідомлення, висловлювання переживань власної особистісної амбівалентності наголошують західні психологи феноменологічного напрямку (Н. Харріс, С. Харіст, С. Хартер, Е. Френкель-Брунsvік та ін.). Звісно, не слід допускати феноменцентризму, тобто розглядати лише власний досвід як істинний [47, с. 416]. Засновник феноменології Е. Гуссерль зазначав, що будь-яка емпірична робота повинна здійснюватися на підвалинах феноменологічно з'ясованих понять у досвіді людини, завдяки чому можна піднятися на більш високий рівень науковості [93, с. 58]. Феноменологія як метод і методологічний принцип пізнання – шлях дослідження особистісного досвіду людей в суб'єктивному аспекті, тобто розкривається звичайною мовою те психологічне явище, що цікавить дослідника. Феномен – явище, яке доступне для самоспостереження і певним чином пояснюється. О.М. Улановський визначає такі процедури класичного феноменологічного методу: феноменологічна інтуїція; феноменологічний аналіз; феноменологічний опис як процедура повного мовного вияву первинного досвіду в рефлексії, що орієнтована на пізнання смислу, переживань, пережитого досвіду [351, с. 17].

Основною проблемою феноменологічного аналізу є концентрація на тому, як сприймаються, переживаються особистістю ставлення, оцінки об'єктів, людей, подій, ситуацій. Якщо людина на високому рівні конгруентності, згідно поглядів К. Роджерса, то всі її повідомлення («Я-спогади») будуть включені в контекст її сприймання, усвідомлення. «Конгруентність – позначення точної відповідності нашого досвіду і його усвідомлення» [294, с. 401]. З позицій якісного підходу переживання взаємопов'язане зі структурами і смислами мови. Н. Смелсер [474] слушно зауважував, що неструктуроване інтерв'ю як реальний діалог дорослих людей є релевантним дослідженню переживання амбівалентності особистості.

Останніми десятиліттями в наукових розвідках амбівалентність широко вивчається за феноменологічними методиками в різних проблематиках: групових стосунках (Р. Берендт, Т. Екес і Х. Трауетнер [433]), емоційних виявах і комунікації (Л. Нордгрєн, Дж. Плайт і Ф. Харревелд [461]), взаєминах матері і дитини (С. Бендер [426], К. Вікрама, А. Вілсон, Г. Елдер і К. Шуей [423]), взаємозв'язках сексуальної активності та вживання алкоголю (В. Айкес, Дж. Гріч і Дж. Сімпсон [473], А. Кабаллеро, П. Каррера, Д. Мунос і Ф. Санчес [434]), солідарності між поколіннями (А. Стейнбах [476]).

Так, наприклад, Л. Нордгрєн, Дж. Плайт і Ф. Харревелд [461] виявили, що високоамбівалентні люди уникають нової інформації, не бажаючи посилювати власну тривожність, імпульсивність. В інтерв'ю вони вказували на те, що намагалися уникати нової інформації після придбання будинку, машини тощо. Люди з помірною амбівалентністю не припиняли шукати та сприймати нову інформацію, обробляючи її, що обумовлює зменшення їх суперечностей і посилення впевненості у собі.

С. Бендер [426] вивчала проблему прийняття рішення народжувати дітей вагітним дівчатами 15–17 років, які спочатку не хотіли цього. В інтерв'ю дівчата висловлювалися за і проти цього рішення, а потім робили свій вибір, який був найбільш прийнятним для них. Амбівалентність до вагітності і материнства у дівчат поступово зменшувалася, оскільки вони всі «за» і всі «проти» диференціювали, пізнавали й узгоджували, інтегруючи власні переживання зі своїм Я. Саме феноменологічне дослідження цієї вченої дало можливість восьми дівчатам з дев'яти прийняти свідоме рішення не робити аборт і стати матір'ю.

А. Стейнбах [476] дослідила методом інтерв'ю амбівалентність у стосунках між поколіннями в німецькій сім'ї. Демографічне старіння західних суспільств призвело до збільшення значущості вертикальних стосунків у родині. Розширений життєвий час, на думку вченої, є шансом для гармонізації амбівалентності між поколіннями.

У феноменологічному напрямі працює група вчених, яка вивчала генезу переживання особистісної амбівалентності (Л. Берлін, Г. Бланк, Р. Бланк, Н. Вестерман, С. Дональдсон, Д. Кесіді, Н. Смелсер, С. Харіст, С. Хартер та ін.). Д. Кесіді і Л. Берлін [428] досліджували групу амбівалентно стійких дітей (12 і 18 місяців), які характеризувалися чіплянням за матір. Учені протягом двох десятиліть вивчали

амбівалентність шляхом інтерв'ю з матерями та спостереженнями за їхніми дітьми. Вони дійшли висновку, що група амбівалентних дітей має важку суперечливу прив'язаність до матерів і різні залежності упродовж життя. Дослідники називають амбівалентних дорослих «стурбованими». Інтерв'ю з цими респондентами включало їх стан на даний момент і досвід дитинства. Вони інтенсивно переживали до себе любов і ненависть, їхні спогади були переважно про погані настрої, втрати чи хвороби. Отже, феноменологічне дослідження дало можливість вченим дійти висновку про розвиток переживання взаємозалежності амбівалентних дітей і амбівалентних матерів.

С. Дональдсон і Н. Вестерман [432] вважали розвиток амбівалентності емоційних ставлень у дитини комплексною проблемою, яка має три складові: 1) знання, що дві протилежності різних валентностей можуть існувати одночасно стосовно предмета чи людини; 2) усвідомлення переживання, оскільки суперечливі емоції взаємодіють; 3) уміння узгоджувати емоції, що обумовлено ситуацією, внутрішнім станом.

С. Дональдсон і Н. Вестерман поставили за мету в феноменологічному дослідженні виявити в дітей параметри усвідомлення амбівалентності ставлень. За основу вони взяли генезу зазначених вище трьох компонентів. Дітям 4–5 років, 7–8 років та 10–11 років спочатку дали прослухати оповідання, записане на плівці, герої якого переживали одночасно щастя і смуток, гнів і любов. Для аналізу результатів було розроблене спеціально структуроване інтерв'ю. Встановлено, що переживання амбівалентності розвивається від повного його заперечення до визнання існування в часовій послідовності. Близько одинадцяти років змінюється орієнтація з зовнішньої на внутрішню при визначенні чинників переживання амбівалентності. Доведено, що новоутворення амбівалентності розвиваються в шкільні роки, але їх усвідомлення й адекватне пояснення відбувається в підлітків 13 років.

С. Хартер [445] вивчала розвиток усвідомлення амбівалентності як одночасне існування двох взаємовиключних емоцій, виходячи з двох складових: валентності, тобто якості емоцій (позитивні й негативні) і об'єкта – це те, на що спрямована емоція. Дітям показували по дві фотографії, на яких зафіксовані різні

за валентністю емоції. Потім вони описували, як ці емоції можуть виявлятися до різних об'єктів.

Вчена розглядала отримані результати як переживання дитиною амбівалентності ставлень, тобто дитячу когнітивну конструкцію емоцій. На думку С. Хартер, пізнання здійснює контроль над певними виявами поведінки, тому кожний його рівень має власні можливості здійснювати цей контроль. Спочатку дитина вчиться контролювати власні сенсомоторні дії, потім – образні й абстрактні. Інтеграція, перш за все, відбувається з емоціями однієї валентності, а з протилежними – пізніше і меншою мірою. С. Хартер, враховуючи вік дітей (4–12 років), не встановила абстрактного переживання особистісної амбівалентності.

С. Харіст довів, аналізуючи феноменологічний досвід восьми студентів, що «динаміка феномена амбівалентності прямує до гармонії зі світом» [444, с. 85]. Учений визначив в інтерв'ю етапи розвитку переживання особистісної амбівалентності: збентеження, опанування, прийняття рішення. Проте за межами цього дослідження залишилося вирішення проблеми гармонійного переживання амбівалентності, коли протилежності інтегруються в цілісність за силою і валентністю стосовно різних сторін об'єкта.

Розвиток усвідомлення й висловлювання переживання особистісної амбівалентності, на думку С. Харіста, є сенситивним в юнацькому віці. Ми поділяємо думку вченого. Саме в юнацькому віці можна змістовно описати ці переживання, оскільки розвиваються атрибутивні якості в когнітивній сфері. Абстрактне уявлення про феномен амбівалентності посилюється завдяки розвитку відповідного мислення, творчої уяви, світогляду, готовності до самореалізації в професійній та інтимно-особистісній сфері. Ці респонденти мають різнобічний досвід амбівалентності, здатні його усвідомити та інтерпретувати. Переживання амбівалентності супроводжує вирішення важливих аспектів у людських стосунках; воно розкриває різні грані почуттів, думок і поведінки, що забезпечує їхню більшу реалістичність.

Диференціація об'єктів на «все погане» і на «все добре» без бажання їх інтегрувати в цілісність обмежує усвідомлення дійсності. Ось чому нам важливо

розкрити динаміку переживання особистісної амбівалентності шляхом використання феноменологічного інтерв'ю, дати характеристику етапів її перебігу через механізми рефлексії, ретрофлексії, часткової та глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції. Переживання особистісної амбівалентності, на нашу думку, відбувається як самопізнання, самоусвідомлення, самоприйняття та саморегуляція в юнацькому віці. Використання отриманих результатів дасть можливість у психологічному консультуванні створити умови для усвідомлення власної амбівалентності досліджуваних, знизити інтенсивність опору протилежностей та здійснити особистісні зміни.

Мета феноменологічного дослідження – встановити динаміку цілісного переживання особистісної амбівалентності у власному досвіді студентів юнацького віку.

Оптимальним для проведення феноменологічного дослідження з використанням інтерв'ю є 3 – 10 респондентів [7; 351; 444; 445; 474]. Ми запропонували взяти участь в інтерв'ю п'яти студентам 18–19 років Інституту іноземної філології (три дівчини і два хлопця) НПУ імені М.П. Драгоманова, які попередньо пройшли пілотажне дослідження, де були виявлені їхні можливості до різнобічних повноцінних і глибоких описів власних переживань досвіду [140]. Досліджувані були спрямовані на опис реалістичних переживань позитивного й негативного без теоретичних припущень, узагальнень тощо. Якісне неструктуроване інтерв'ю проводилося в три етапи з кожним студентом окремо по 40 хвилин. Це послідовне дослідження визначеного нами психологічного явища в інтерв'ю.

На першому етапі воно починалося з пропозиції студенту: «Опишіть, будь ласка, події з вашого життя, у яких ви переживали протилежні емоції, думки чи дії». Респондент розповідав про власні переживання амбівалентності шляхом рефлексування та ретрофлексування, коли ці спогади вичерпувалися, то знову повторювалася початкова пропозиція пригадати й описати суперечності позитивного й негативного в їхньому житті. Таким чином, активізовано атрибуцію додаткових випадків переживання феномена особистісної

амбівалентності. Записані інтерв'ю забезпечили феноменологічним матеріалом для інтерпретації особистісної амбівалентності.

На другому етапі ми робили помітки в усіх інтерв'ю, де мова йшла саме про позитивне й негативне в досвіді студентів. Решту матеріалу інтерв'ю скоротили і видалили надмірності, повтори, залишаючи важливі описи досвіду амбівалентності. За рефлексією респондентів були отримані узагальнені інтерв'ю, в яких виявлялася певна динаміка їхнього переживання амбівалентності.

На третьому етапі нашої роботи з інтерв'ю була проведена бесіда з досліджуваними стосовно інтеграції скорочених варіантів їх феноменологічного опису та послідовності переживання амбівалентності. Студенти підтвердили їх тотожність з певними уточненнями. Обговорення динаміки переживання амбівалентності відбулося шляхом рефлексії, ретрофлексії, часткової і глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції за певними узагальненням, а саме: спокій, збентеження, вивчення ситуації, вирішення питання. Ця смислова послідовність стала основою розуміння індивідуальних інтерв'ю, етапів переживання особистісної амбівалентності. Діалог у феноменологічному інтерв'ю забезпечив реалістичне самопізнання, самоусвідомлення, самоприйняття респондентами досвіду власної особистісної амбівалентності.

Спочатку студенти були зосереджені в інтерв'ю на емоційно інтенсивному й суперечливому досвіді переживання амбівалентності. І лише після цих описів вони почали розкривати досвід амбівалентності в більш спокійних ситуаціях. Пояснити виявлену особливість можна тим, що драматичні ситуації мають тенденцію до швидкого відреагування та міцного фіксування в пам'яті.

Інтенсивна амбівалентність супроводжується переживанням напруження, дезінтеграції позитивного і негативного, тому респонденти говорили про неї в першу чергу. Низька амбівалентність не виявляє потужного супротиву позитивного й негативного, вона є фоном в усвідомленні динаміки цього феномена. В амбівалентності низької інтенсивності переживання протилежностей інтегровані: згідно з цінністю позитивної валентності студент живе в реальному часі (актуальна частина), не забуваючи про знецінену негативну валентність

(потенційна частина). Наприклад, анорексик (у минулому) має узгоджені суперечності амбівалентності, тому він «тут і зараз» – позитивний, конструктивно контролює власне харчування, але й не забуває про зменшене негативне (потенційне) бажання уникнути вирішення життєвої проблеми відмовою від харчування. Проведена дослідницька робота дає нам підстави, згідно з феноменологічним матеріалом, визначити в переживанні амбівалентності юнаків і дівчат чотири етапи: фон-спокій, дезорієнтацію, вивчення ситуації та власних можливостей і реальних змін у поведінці. Розкриємо усвідомлення динаміки переживання амбівалентності з прикладами її феноменологічних описів в юнацькому віці.

Перший етап – *фон-спокій* – характеризується студентами через рефлексію як життя без травмуючих ситуацій, що супроводжується позитивним емоційним фоном, актуалізаціями ситуацій досягнення, успіху, дружніх стосунків, виявів афіліації в сімейних стосунках. Зокрема, студентка В. говорила: «Мені було легко до страшного випадку ходити в університет, оскільки всі дуже добре до мене ставилися». Цей етап досліджувані називають «повітрям, без якого неможливо щасливо жити», «спокій, без якого не можна природно жити», «гарно, коли я не знав цих подій... навіть міг би про це дізнатися, але гарно, що прожив щасливо, спокійно». Амбівалентність переживається без сильних емоцій, тривалих думок, у гармонії з поведінкою. Пояснити це можна тим, що її протилежності на низькому рівні збалансовані, узгоджені та інтегровані: одна валентність в актуальній частині, а інша – у потенційній. Вони інтегровані в смислову цілісність: дві валентності належать до різних сторін одного об'єкта, обидві валентності є необхідними, оскільки позитивна сторона більш ціннісна і діє актуально, негативна – менш цінна і діє потенційно, тому між ними не посилюється опір. На цьому етапі самоусвідомлюється гармонійно-амбівалентне переживання.

Другий етап – *дезорієнтація* – переживається студентами як порушення спокою, душевної рівноваги, тобто відбувається самоусвідомлення дезінтеграції. Позитивне й негативне змішуються в одну «велику хмару над головою», тобто як «несподіване, небажане», або ж «щось не так зі мною» і «не так зі світом»,

«тілесне відчуття неспокою, напруження, дискомфорту, що оточує з усіх боків», «ти пійманий, і нічого не можна зробити», «двері зачинилися, я безсильна», «це все вибило мене з колії...», «в одну мить страшний тягар я відчув, чому батьки так зробили з сім'єю». Переживання злості, суму та втрата щастя – «одне ціле, як втрата раю», коли «весь світ зупинився і ти один». Руйнування спокою, дезінтеграція усвідомлюється як розщеплення на фон-спокій (оцінка його завжди позитивна) і сьогочасне (негативне, невизначене, випадкове, чуже, вороже), від якого досліджувані намагалися захиститися інтенсивними емоціями.

Широкий діапазон наведених нами прикладів з інтерв'ю характеризує драматичний етап переживання досліджуваними дезінтеграції позитивного й негативного, змішування позитивного й негативного в одну небезпеку, що супроводжується побоюванням, занепокоєнням, роздратуванням, сумом. На цьому етапі обов'язково відбувається втрата попередньої узгодженості амбівалентності, коли молода людина нічого реально не може змінити. Невпевненість, безпорадність думок, відчуттів, дій («думки лізли в мою голову і на що це схоже?», «моє тіло мене дратувало, воно не хотіло бути зі мною, я став чужим і для нього»). Збентеження обумовлюється несумісними думками, емоціями і невпевненістю в правильному виборі дій: «Я могла кричати, а потім сміятися, через секунду сумувати». Отже, переживання досліджуваними особистісної амбівалентності характеризується на цьому етапі фрустрацією, опором, агресією, напруженням, страхом самотності, збентеженням навколишнім світом і собою, тобто дезінтеграцією. Попередня єдність позитивного й негативного розбалансована, що обумовлює неузгодженість всієї життєдіяльності.

Третій етап динаміки переживання особистісної амбівалентності – *вивчення ситуації та власних можливостей* – період саморегуляції несприятливих емоцій, думок, дій через ретрофлексію (бачення минулого «тут і зараз»), тобто шлях нової особистісної орієнтації, часткової інтеграції, що дозволяє рухатися вперед. Переживання амбівалентності набуває інших ознак порівняно з попереднім етапом. Збентеження й безсилля зменшуються. Досліджувані починають пошуки можливостей не лише в оточенні, а й у внутрішньому світі, де з'являється надія на

власні зусилля, очікування особистісних змін. Важливо на цьому етапі усвідомити вагання як спробу організувати й усвідомити інтенсивну амбівалентність, а потім інтегрувати її суперечності в гармонійний вимір. Вагання – рух від глобального змішаного, неузгодженого амбівалентного переживання (другий етап) до більш конкретної диференціації травмуючих суперечностей. Наведемо приклади з інтерв'ю: «Хандра не дуже допомагає. Треба реально розглянути мої плюси і мінуси»; «Життя триває. Помилки треба визнати, адже важко думати про себе лише гарно»; «Чому ворога треба поважати? У нього повинні бути гарні якості? Буду думати»; «Скільки чоловіків вирішували це питання. Вирішу і я».

Ірраціональність попереднього етапу переживання внутрішньої амбівалентності змінюється на «гарячі когніції» ретрофлексії: оцінити суперечності, знайти можливості (навіть хоробрість) визначити їх особистісну цінність. Це певна боротьба «за і проти» вторинної інтеграції амбівалентності. Прагнення оцінити інтенсивно конкуруючі протилежності до одного об'єкта скорочує дезорієнтацію: «Якщо я з'ясую, що для мене є правильним і неправильним, я буду знати, що треба робити»; «Я довіряла, але чому ж такі наслідки. Не лише в цьому справа», «Мене покинули, дуже самотньо... А може буде краще?». Отже, усвідомлена оцінка дає підстави особистості зорієнтуватися, набуті більшого самоприйняття переживання амбівалентності в новій ситуації, що може стати початком переходу до змінювання.

Четвертим етапом переживання особистісної амбівалентності в юнацькому віці є *реальні зміни в поведінці*. Тут здійснюється глобальна інтеграція усвідомлених суперечностей у цілісність, де об'єднуються актуальна сторона, більш особистісно цінна, і потенційна сторона, важлива, але менш особистісно цінна. Обидві протилежні сторони реально відображають різні ознаки одного об'єкта. Жодна з суперечностей не знищується, більше того, вони обидві мають прийматися у відповідності з їхньою особистісною цінністю. Такий вибір зумовлює нові зміни, самовдосконалення. Незважаючи на те що одна сторона переживання амбівалентності домінує, обидві сторони об'єднуються, зокрема, як любов та біль: «Байдуже все те, за що я злилась на хлопця ... добре не було, але я

все ще люблю його. Ми залишимося разом». У цьому разі любов переважає як особистісна цінність і стає актуальною частиною, реальним виміром життя. Біль зменшився, став індиферентно-негативним, після чого перейшов у потенційну частину. Любов дівчини до хлопця є актуальним реальним переживанням, водночас біль – потенційним. Як більш цінне почуття любові не знищує біль, дівчина пам'ятає його. Відбулася саморегуляція позитивного й негативного в гармонійну амбівалентність: дівчина толерантно усвідомлює і любов, і біль як власний досвід та узгоджений вибір, що обумовлює в реальній поведінці власні зміни (бути разом з хлопцем). Отже, прийняття рішення характеризується звільненням від переживання дискомфорту, оскільки інтенсивне протиставлення взаємовиключних протилежностей майже на одному рівні змінилося і стало в іншому, більш збалансованому й узгодженому вимірі. Вирішення життєвої ситуації шляхом глобальної інтеграції внутрішньої амбівалентності – це переживання нового вибору, якого не існувало в людини, що здійснюється через поведінку відповідних змін.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що переживання внутрішньої амбівалентності розвивається шляхом проходження чотирьох етапів. Психологічними механізмами досягнення гармонійної амбівалентності є поєднанням рефлексії, ретрофлексії, часткової і глобальної інтеграції, дезінтеграції. Вони відіграють провідну роль залежно від етапів її перебігу. Констатуються труднощі інтеграції емоційних ставлень протилежної валентності (третій етап). Цілісне переживання амбівалентності відбувається як процес балансу, узгодженості за силою валентності: позитивна частина стає актуальною (вона більш особистісно цінна), негативна частина стає потенційною (вона менш особистісно цінна), що сталося на четвертому етапі її розвитку в досліджуваних. Важливо посилювати оптимізм, турботу про себе та самоконтроль, щоб не повернутися в травмуючу ситуацію першого етапу амбівалентного переживання. Встановлено, що в досліджуваних недостатньо досвіду толерантного об'єднання позитивного й негативного в гармонійне переживання амбівалентності. Виявлені етапи самопізнання, самоусвідомлення, саморегуляції цієї властивості особистості враховуються у формульованому експерименті.

Динаміка переживання особистісної амбівалентності в юнацькому віці має особливості перебігу: спочатку відбувається як інтегрований феномен (етап фон-спокій), потім як дезінтегрований (етап дезорієнтації), частково інтегрований (етап вивчення ситуації та власних можливостей) і глобально інтегрований феномен (етап реальних змін у поведінці), що є важливим як у теоретичній, так і в практичній психології. Усвідомлювати, висловлювати, регулювати й переживати гармонійну амбівалентність є її розвитком у юнацтві. Матеріал, наведений у цьому розділі, надруковано в авторських публікаціях [124; 126; 137; 139; 140].

Висновки до розділу 2

Гуманітарна методологія лібералізму в психології дала можливість дослідити різні грані розвитку особистісної амбівалентності в онтогенезі. До моменту народження в дитини є нужда – внутрішня інстанція, яка поєднана зі спадковістю та вродженістю на рівні генотипу й архетипу (С.Д. Максименко). Нужда взаємодіє з широким і вузьким соціосередовищем на рівні свідомості й самосвідомості, на рівні усвідомленого й неусвідомленого в результаті виникає відгалуження різних потреб, когніцій, поведінки, а також їх властивостей, зокрема, амбівалентності. Тому ця властивість для кожної людини є даністю, але вона діє в межах нужди людини, яка втілюється в характеристику соціальної ситуації розвитку дитини, провідну діяльність, особистісні новоутворення та ознаки нормативної кризи під час переходу до наступного віку.

Обґрунтовано, що внутрішня амбівалентність розвивається впродовж онтогенезу через низку послідовних вікових періодів (немовляти, раннього дитинства, дошкільного, молодшого шкільного, підліткового, раннього юнацького та юнацького віку). У немовляти внутрішня амбівалентність розвивається в емоційній взаємодії з дорослими, коли одночасно актуалізується довіра в безпосередньо емоційному спілкуванні і водночас є недовіра (значно слабша за довіру), тому утворюється двовимірна гармонійна амбівалентність. Послідовне домінування недовіри та довіри до світу в немовляти розвиває одновимірну дисгармонійну

амбівалентність. Раннє дитинство характеризується розвитком гармонійної двовимірної амбівалентності за умов актуалізації в провідній предметно-маніпулятивній діяльності потреби в автономії при одночасному прагненні, значно слабшому від першого, до покірності. Послідовне домінування потреб у покірності та автономії в дитини розвиває одновимірну дисгармонійну амбівалентність.

Гармонійна двовимірна амбівалентність розвивається у дошкільника за таких умов: актуалізується домінантна потреба в ініціативі, цілеспрямованості в провідній ігровій діяльності при одночасному прагненні, значно слабшому за перше, переживання провини. Послідовно актуалізовані потреби у провині та ініціативі в дитини цього віку посилюють розвиток переживання одновимірної дисгармонійної амбівалентності.

У молодшого школяра, при домінуванні в учбовій діяльності потреби в працьовитості, ефективності та одночасному, але слабшому переживанні неефективності, розвивається гармонійна двовимірна амбівалентність особистості. Послідовне домінування потреб неефективності та працьовитості в учбовій діяльності, навпаки, посилює переживання одновимірної дисгармонійної амбівалентності в дитини цього віку.

Гармонійна двовимірна особистісна амбівалентність підлітка розвивається при актуалізації в інтимно-особистісному спілкуванні як провідній діяльності потреби в самостійності, дорослості при одночасному прагненні до конформізму (значно слабшому від першого). Потреби в прийнятті та конформізмі як послідовно домінантні в провідній діяльності підлітків посилюють переживання одновимірної дисгармонійної амбівалентності.

Подальший розвиток гармонійної двовимірної особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці відбувається в провідній учбово-професійній діяльності при одночасному домінуванні потреби в самовизначенні (професійному й особистісному) і зменшеному переживанні її дифузії. Послідовна актуалізація потреб у дифузії самовизначення та самовизначенні в цьому віці посилює переживання одновимірної дисгармонійної амбівалентності.

У юнаків і дівчат розвивається гармонійна двовимірною особистісна амбівалентність у процесі провідної професійно-пізнавальної діяльності при одночасному домінуванні потреби в готовності до самореалізації (професійної та особистісної) і зменшеному прагненні часткової готовності до самореалізації. Послідовне домінування потреб у частковій готовності до самореалізації та готовності до самореалізації в цьому віці посилює переживання одновимірної дисгармонійної амбівалентності.

Розкрита здатність усвідомлювати, інтерпретувати феномен амбівалентності, який розвивається в дітей, підлітків, юнаків за трьома напрямками: 1) дві протилежності (позитивна і негативна) діють стосовно предмета чи людини (5–11 років); 2) позитивна і негативна сторони взаємодіють та змінюють одна одну (13 років); 3) позитивне й негативне узгоджуються та досягають своєї цілісності в юнацькому віці.

Феноменологічне вивчення переживання особистісної амбівалентності в юнацькому віці здійснено шляхом психологічних механізмів рефлексії, ретрофлексії, часткової і глобальної інтеграції, дезінтеграції, що дало підстави виділити та висвітлити чотири етапи її перебігу (фон-спокій, дезорієнтацію, вивчення ситуації і власних можливостей, реальні зміни в поведінці).

Нами вперше досліджено у феноменологічному дослідженні два варіанти функціонування особистісної амбівалентності в юнацькому віці: двовимірною гармонійною (позитивне – ціннісне, актуальне і негативне – зменшене ціннісно, потенційне, які діють одночасно) та одновимірною дисгармонійною (негативне і позитивне – актуальні, оскільки однаково ціннісні, діють послідовно). Саме розвиток цих показників особистісної амбівалентності характеризує юнацький вік, коли вона набуває зрілого холізму як збалансоване, узгоджене смислове переживання суб'єктом власного самотворення.

Отже, смислова узгодженість позитивного й негативного до одного об'єкта (суб'єкта) як їх одночасне двовимірне переживання становить новоутворення особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Знання про динаміку переживання особистісної амбівалентності в юнацькому віці посилюють здатність юнаків і дівчат узгоджувати суперечності в гармонійний вимір.

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Психологія внутрішньої амбівалентності в юнацькому віці є актуальною проблемою як для психологічної теорії, так і для практики. В цьому розділі обґрунтовано особистісно-інтегративний підхід розвитку особистісної амбівалентності, його основні принципи, понятійний апарат, структурно-динамічну модель, основні положення функціонування цієї моделі та складові, форми, рівні вияву, психологічні механізми, а також інтерпретується природа її центральної системотвірної складової (інтегрального Я й дезінтегрального Я) особистості юнацького віку.

Теоретичне дослідження дало можливість виявити динаміку розробки особистісної амбівалентності, логіку висвітлення її сутності, якісне змінювання змістовного розкриття, що забезпечило виділення її певних категоріальних ознак та формулювання визначення. Наукові пошуки вимагають визнати однобічне вивчення амбівалентності людини переважно в психоаналітичному напрямі психології, певне нехтування її дослідження в психології особистості (М. Занна, К. Каплан, М. Томпсон та ін.). Проте слід урахувати цінні здобутки науковців, які побіжно до інших проблем розкрили певні вияви амбівалентності, а також наукові розвідки сучасних дослідників персонології, які вивчають особистісну амбівалентність в академічній і практичній психології. У зв'язку з цим актуальними є особистісний та інтегративний підходи при обґрунтуванні власної парадигми, яка визначає способи постановки й вирішення завдань, урахування законів, інтерпретації отриманих результатів тощо. Поняття парадигми означає зразок для подальшого розроблення й конкретизації в нових умовах.

В.В. Рибалка розглядав різні методологічні підходи (індивідуально-психологічний, соціально-психологічний, віковий, діяльнісний, системно-психологічний), серед яких особистісний підхід посідає особливе місце,

оскільки інтегрує всі зазначені вище підходи, набуває більш повної структурної характеристики. За особистісним підходом психіка людини має розглядатись як складне системне, цілісне, структурно-ієрархічне утворення. Як методичний інструмент, на думку В.В. Рибалки, особистісний підхід складається з концептуального уявлення про особистість, з комплексної психодіагностики її якостей, з концептуальної інтерпретації отриманих даних, а також комплексу методів і умов розвитку [291, с. 46–48]. Основу особистісного підходу становить провідна теорія, в нашому випадку генетико-психологічна теорія С.Д. Максименка, яка об'єднується з іншим підходом – інтегративним (К. Уїлбер, А.В. Юревич, В.М. Ямницький та ін.).

3.1. Особистісно-інтегративний підхід розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Особистісно-інтегративний підхід є провідним у вирішенні питань генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Власне визначення сутності амбівалентності дало можливість висвітлити на основі вивчення наукових джерел її психогенез у дитячому, підлітковому, ранньому юнацькому й юнацькому віці, що вимагає експериментального підтвердження в юнацькому віці.

Методологічною основою побудови особистісного підходу став генетико-моделюючий метод С.Д. Максименка [218, с. 61–67]. Останній надав можливості актуалізувати вивчення особистісної амбівалентності в юнацькому віці з позиції динамічної системи, що саморозвивається завдяки руху біосоціальної основи – нужди, яка «опредметнюється» в особистості.

Принципи генетико-моделюючого методу відображають соціальну природу об'єкта вивчення, неможливість отримати кінцеві пошуки щодо внутрішнього світу особистості, оскільки це відкрита система, що безперервно саморозвивається. Ось чому стає актуальним принцип рефлексивного релятивізму

особистості. Технологія методу полягає в проведенні дослідження в природних умовах для особистості, а також створення актуального виміру реалізації особистістю можливостей моделювання власного розвитку і буття.

Розглянемо коротко принципи побудови генетико-моделюючого методу дослідження, які дозволяють розкрити розвиток особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Аналітична частина генетико-моделюючого методу висвітлює виокремлення *змістових рухливих одиниць* генези і самомоделювання, «які були б самостійними і самодостатніми, несли в собі всю цілісність і забезпечували у своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування... «одиниця» системи, що саморозвивається і саморегулюється... має бути живою» [218, с. 63].

На думку С.Д. Максименка, вихідною всезагальною цілісною одиницею є нужда – носій особистісної природи психіки людини. «Це та одиниця аналізу, з розгляду якої має починатися дослідження особистості» [215, с. 21]. Нужда як суперечлива, рухлива й енергетична єдність біологічного та соціального моделює й реалізує рух особистості; вона «не модифікується» в жодні інші структури, а лише породжує «в собі» різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються, розвиваються» [215, с. 16]. У розгортанні нужда «зустрічається» із соціальними і біологічними факторами оточення людини, і утворюються змістовні точки – одиниці особистості – основа її структури й лінії розвитку. Виникають відгалуження нужди – потреби, які реалізуючись, утворюють міжфункціональні системи, що спеціалізуються, залишаючись частинами і носіями цілісності. Так виникає диференціація єдності особистості. Отже, перший принцип аналізу за одиницями реалізується, згідно з положенням С.Д. Максименка про особистісність психіки, коли часткове явище розглядатиметься як «змістове відгалуження особистості», зокрема дослідження амбівалентності здійснюється нами як властивість особистості.

Принцип єдності біологічного та соціального відображає природу нужди (першоджерела активності особистості): становлення її здатності до саморозвитку. Варто розглянути цю проблему у двох площинах – як

фактори, що діють на особистість, і як фактори, що утворюють особистість і забезпечують розвиток «зсередини». У першій площині «особистість – навколишній світ», де останній не є суто соціальним, оскільки «являє собою продукт людини (людства), в якому певним чином втілено не лише соціальне, але й біологічне...» [218, с. 64]. Біологічне і соціальне як внутрішнє, особистісне ніколи не розділяються. «Будь-яка думка, образ, ідея, потреба неможливі поза біологічними структурами і функціями організму. Так само ...кожна тілесна структура, кожна біологічна функція людини ... несе в собі як біологічне, так і соціальне втілення..» [218, с.64].

Отже, нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Тому особистісні утворення становлять собою єдністю біологічного й соціального, зокрема, це стосується психології особистісної амбівалентності.

Наступним принципом генетико-моделюючого методу є *креативність*, яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів. Нужда не просто породжує потребу й відповідне переживання, відбувається процес балансу, узгодження взаємовиключних валентностей. Це – вища форма активності та творчості, коли прагнення виразити свій внутрішній світ втілюється. При дослідженні особистісної амбівалентності важливо реально враховувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. Уже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості [218, с.65–66].

Принцип *рефлексивного релятивізму* фіксує принципову неможливість встановити точні виміри й фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості [215, с. 66]. Наявність рефлексії як зустрічі нужди з позитивно-негативними вимірами людини робить це життя безмежно своєрідним: гармонійним, неузгодженим, дисгармонійним. Цей принцип відносності застерігає від схематизму моделювання особистісної амбівалентності, відкриває людині нескінченність ресурсів самозмін, а також застерігає від поверхових прогнозів науковців. Разом принципи креативності й

релятивізму відкривають зміст суб'єктності. Нужда функціонує як дві «гілки»: перша – поза волею цієї людини забезпечує її життєздатність, друга – спрямована на зустріч із соціальним світом, де виникають вищі психічні функції, цілепокладання, переживання внутрішнього світу. Так народжується цілісність переживання інтегрального Я й дезінтегрального Я особистості в юнацькому віці.

Принцип єдності експериментальної і генетичної ліній розвитку зберігається, оскільки експеримент відбувається не шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання чи «уповільнення» переживань на тлі реальних можливостей їх самоделювання й саморозвитку. Це є для нас цінним при проведенні формувального експерименту як надання допомоги досліджуванім щодо їхнього змінювання шляхом психологічного консультування.

Принцип системності актуалізує цілісний розгляд психічних утворень, утверджуючи систему, що розвивається. Він дозволяє виявити характер конкретного психологічного феномену, його закономірностей, виходячи з властивостей цілісної системи. Принцип системності дає можливість не допустити «лінійної логіки» вивчення особистісної амбівалентності, розглядати її в динаміці виникнення і змін. Генетичним витокom її динамічної системи є нужда, що містить у собі всі компоненти розгорнутого цілого (зокрема, особистісної амбівалентності). Своім структурно-динамічним боком цей принцип фіксує всі необхідні переходи в діалектичному розгортанні психологічної одиниці. Відповідно система психологічних утворень вимагає як розумових, так і предметно-перетворювальних дій, наприклад, доброзичливих чи агресивних у поведінці. Нужда, на нашу думку, спонукає активність особистості в юнацькому віці: відбувається актуалізація потреби в афіліації, соціальної спорідненості, афективно-когнітивного пізнання й відповідної поведінки (доброзичливої чи агресивної). Нужда породжує в собі смислове

переживання, яке «утримує» в цілісності мотиваційну, афективно-когнітивну та поведінкову складові амбівалентності, що забезпечує їх сполучну взаємодію із системоутвірною складовою – інтегральним Я й дезінтегральним Я особистості в юнацькому віці.

Принцип моделювання форм психіки розкриває особливості проектування психічних утворень. Конструювання психологічної моделі особистісних утворень є необхідністю дослідження генези та її закономірностей. Модель «виникає у процесі складної логічної обробки результатів пізнання, що становлять суть людської культури» [215, с. 59]. Проектування розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці – образ реальної структури, рівнів, форм, типів цього психологічного утворення й результат складних теоретичних обґрунтувань. Зазначена психологічна модель знаходиться у відношенні часткової подібності до досліджуваного феномену особистісної амбівалентності, тобто за своєю структурою вона простіша від реальності. Проте ця модель є дієвим способом перевірки істинності теоретичних положень. Отже, генетико-моделюючий метод (у розумінні С.Д. Максименка) відбиває ті сутнісні ідеї, які ми прагнемо реалізувати в дослідженні внутрішньої амбівалентності як динамічної цілісності, що саморозвивається завдяки руху нужди у взаємодії з соціальним світом на засадах суб'єктності особистості.

І.Д. Бех, І.С. Булах розробили генетико-моделюючий метод [33; 55], який є близьким за своєю спрямованістю до методу С.Д. Максименка, принципи якого ми використовували в дослідженні особистісної амбівалентності. «Сутнісна характеристика цього методу, – зазначає І.С. Булах, – полягає у тому, що він спрямований на розвиток самосвідомості, причому з акцентом на її формуванні у процесі виховання» [55, с. 265].

Принцип активності компонентів ситуації визначає відношення між суб'єктом активності та соціальним оточенням. Суб'єкт і середовище становлять собою первісну цілісність, а соціальна ситуація є рушійною

силою взаємодій індивіда. Соціальні фактори (вимоги, події, предмети тощо) включаються в структуру вищих психічних функцій, тобто ззовні впливають на внутрішні процеси. Наголошується також активність самого суб'єкта, що пояснюється його здатністю до свідомого використання власних ресурсів.

Принцип психологічного детермінізму, тобто залежності психологічного явища від утворюючих його факторів, взаємопов'язаний з активністю особистості (цільовою детермінацією, з очікуванням особистісних досягнень). Активність дозволяє моделювати власну амбівалентність і не бути залежним від свого досвіду, ситуацій чи оточення.

Принцип довільності, або цілеспрямованості, І.С. Булах розкриває так: «У процесі особистісних змін людина набуває здатності будувати свою поведінку свідомо (довільно), звільняючись від влади афекту та влади конкретних соціальних подій» [55, с. 266]. Слід зазначити, що високоорганізована когнітивна сфера в юнацькому віці зменшує тиск волі на особистість порівняно з підлітковим віком. Збільшується роль складної вольової дії як розумово-емоційної єдності, що спонукає до дії чи вчинку.

Таким чином, спираючись на зазначені вище методологічні принципи як базові в психології стосовно особистісного розвитку в онтогенезі, що співвідносяться з конкретно-науковою методологією дослідження, ми підійшли до розробки власних принципів вивчення особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Нашою науковою позицією, на основі якої здійснено дослідження розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці, є особистісно-інтегративний підхід, який поєднує принципи особистісного та інтегративного підходів. При визначенні такого методологічного підходу, ми спиралися на логіку наукового аналізу особистісної амбівалентності в юнацькому віці: досліджено амбівалентність як властивість особистості в контексті розвитку в межах гуманістичного та когнітивного підходів у

психології, генетико-психологічної теорії С.Д. Максименка, а також у контексті інтегративного підходу.

Особистісний підхід часто використовується сучасними науковцями при вивченні особистісних феноменів [55; 57; 181; 275; 419]. Залежно від предмета дослідження робиться уточнення, певний «наголос» в особистісному підході, зокрема, І.М. Бушай спирався на положення Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейна [57], І.С. Булах, В.У. Кузьменко, Л.Є. Просандєєва – на теорію особистісно-зорієнтованого виховання І.Д. Бєха [55; 181; 275], В.М. Ямницький – на погляди О.Б. Орлова [419] тощо. Особистісний підхід характеризується своєю універсальністю – охоплює дослідження від розвитку свідомості до самосвідомості (М.Й. Боришевський [50], С.О. Ставицька [336], В.В. Рибалка [291], П.Р. Чамата [387] та ін.).

Вибір методології в зарубіжній психології обумовлюється її реальними науковими досягненнями саме у вивченні амбівалентності особистості. Ми дослідили особистісну амбівалентність у теоріях, концепціях психодинамічного, гуманістичного, когнітивного напрямів психології. Вони концентрують основні теоретичні та практичні здобутки обраної нами теми. Ми врахували класичний і неklasичний способи отримання психологічних знань за принципом доповнення, а не протистояння. Приєднуємося до гуманітарного підходу в психології як основи його неklasичного руху трансформації психології [26; 197; 198; 325; 351; 389; 414]. Наведемо положення неklasичної психології, які враховувалися в побудові авторської парадигми – від пошуку знань до соціального конструювання, від монологу до діалогу; від ізольованого індивіда до життєвого світу, від детермінізму до самодетермінізму, від потенціалізму до екзистенціалізму, від кількісного підходу до якісного, від констатувальної стратегії до дієвої [198]. Дослідницькі інтереси, безперечно, певною мірою конкретизуються, коли ми обґрунтовуємо психологічну модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Особистісно-інтегративний підхід як методологічне підґрунтя втілюється на засадах особистісного та інтегративного підходів у взаємовідносинах з людьми та з урахуванням індивідуального самотворення. Особистісний підхід розкривався багатьма психологами: К.О. Абульхановою-Славською, Л.І. Анциферовою, А.В. Брушлінським, І.Д. Бехом, І.С. Булах, Л.І. Божович, Д.О. Леонтьєвим, П.В. Лушиним, С.Д. Максименко, О.Б. Орловим, С.Л. Рубінштейном, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, В.М. Ямницьким та ін. Методологічною основою нашої особистісно-інтегративної концепції обрані певні положення цих вчених, генетико-психологічної теорії С.Д. Максименка, гуманістичного та когнітивного підходів в зарубіжній психології при дослідженні розвитку внутрішньої амбівалентності.

Особистість ми розглядаємо згідно з генетико-психологічною теорією С.Д. Максименка як складну відкриту систему, форму психіки, що розвивається в напрямі ускладнення, диференційованості, домінування внутрішнього порівняно з зовнішнім, саморегуляції, інтегрованості [215, с. 91]. Ми поділяємо й солідаризуємося з таким розумінням особистості. Структура особистості, на думку цього вченого, має вісім змістовних одиниць: п'ять підструктур (біопсихічна, психічні процеси, досвід, спрямованість, здібності) і три наскрізні динамічно-плинні загальні якості (психічні стани, внутрішній світ, характер). Гетерогенність структури особистості впливає з даної побудови. Це є класичний (типовий) підхід до проблеми структури особистості [218, с. 180]. Для розуміння підструктур особистості, зокрема внутрішнього світу, варто враховувати низку суттєвих для *генетичної психології положень*: цілісність особистості; структура набуває форми як її ознака; кожна підструктура має в собі всі інші підструктури; розвиток всієї структури особистості відбувається за певними лініями, напрямками, тобто нічого не розвивається окремо; особистість структурована від початку як потенція і структурується все життя; нужда до саморозвитку розглядається як єдино можливий спосіб існування; структура особистості найбільш придатна для реалізації свідомості, самосвідомості;

нужда розвиває механізми входження зсередини, з себе самої; два полюси розвитку – як адаптація (соціалізація) і саморозвиток; внутрішнє визначає все існування людини; зміни відбуваються на рівні міжфункціональних систем; спіральність змін забезпечується нуждою; інстанція-Я всеособистісна, центральна складова структури особистості тощо [218, с.181–201].

«Внутрішній світ – одночасно структура і процес (структурний процес або процесуальна структура). Він упорядкований, має стабільні складові й «точки відліку» – структурні показники, і разом з тим він є постійно плинним (процесом), у ході якого виникають, існують, руйнуються нові структури, частина яких стає стабільною [256, с. 125]. Уся інформація, що становить зміст внутрішнього світу, просякнута переживаннями [218]. Внутрішній світ людини становить собою потребово-інформаційну субстанцію, яку можна розглядати як душу людини в її науковому розумінні [394, с. 10], тобто це потребово-емоційно-когнітивна субстанція.

Внутрішній світ є відкритою гетерогенною структурою, яка саморозвивається, самоорганізується. Незавершеність структури внутрішнього світу розуміється як відкритість через систему активності розвиватися й змінюватися. Т.М. Титаренко зазначає: «Очевидно, людина водночас перебуває в кількох світах, простих, складних, матеріальних і ідеальних, минулих і сьогочасних. Штучною була б спроба просто демонструвати полярність зовнішнього і внутрішнього світів, адже їх поєднання, співвіднесення набагато складніше...» [345, с. 17]. Ми вивчаємо амбівалентність внутрішнього світу особистості як властивість, яка посилює не лише дезінтеграцію внутрішнього світу, а й інтеграцію, взаємопов'язана з соціальним світом.

Особистість, як пише О.Д. Леонтьєв, становить собою психологічне утворення, де регуляторна система конституюється функціями виокремлення суб'єктом себе, своїх відносин зі світом і підпорядкуванням своєї життєдіяльності стійкій структурі цих відносин, на протипагу

імпульсам і зовнішнім стимулам. Людина є особистістю тією мірою, якою її життя визначається логікою смислу чи життєвою необхідністю. Ключову роль у самодетермінації відіграє рефлексивна свідомість [200, с. 154]. Водночас людина і світ є взаємодоповнюючими складовими системи, з якої не можна виділити людину й розглядати її без відносин, без зв'язку зі світом, без контексту.

А.В. Брушлінський розкривав протиріччя зовнішнього і внутрішнього в особистості: «При поясненні будь-яких психологічних явищ особистість є цілісною системою таких внутрішніх умов, що необхідно й суттєво опосередковують усі зовнішні чинники (педагогічні, пропагандистські тощо). ...Особистість може бути об'єктом справжнього виховання, якщо вона є суб'єктом цього виховання, яке стає все більше самовихованням» [52, с. 21]. Тому є можливим змінити особистісну реальність, зокрема, її амбівалентність, передбачуваним чином з урахуванням специфіки людини як унікального суб'єкта та об'єкта пізнання.

Для нас важливо визначити в процесі вивчення особистісної амбівалентності, зокрема, такий її аспект як *смисловизначення*. Ми поділяємо погляди Д.О. Леонтьєва стосовно становлення смислової сфери особистості, її ієрархічної побудови, звернувши увагу на один із механізмів породження смислу, який визначив учений, а саме: зіткнення смислів, який, на наш погляд, є процесом амбівалентності [200, с. 137]. Характеристика шести складових смислової сфери особистості супроводжувалася в цього вченого описом «зіткнення смислів».

Особистісна амбівалентність відображає не об'єктивні ознаки предметів і явищ, а одночасне позитивне й негативне ставлення людини до: задоволення потреб (особистісний смисл), певних проблем (смилова установка), певних дій, діяльності (мотив), стійких особистісних феноменів (смилова диспозиція), атрибутивного пояснення життєво важливих об'єктів і явищ (смилові конструкти), соціальних цінностей (особистісні цінності) [200, с. 251]. Отже, зазначимо, що амбівалентність як властивість

особистості є чинником породження різних смислів, збагачення смислового світу суб'єкта. Наведене вище дає підстави стверджувати про «участь» амбівалентності у створенні смислової сфери особистості.

Ми дослідили, що проблематика «сучасного поля» особистісної амбівалентності розроблялася в зарубіжній науці представниками різних напрямів у психології: у межах гуманістичного підходу [435; 441; 456], когнітивного [425; 429; 447; 448; 451; 453; 458; 467; 470; 475; 481 та ін.], сучасними авторами в межах психодинамічного підходу [178; 265; 443; 464], феноменологічного напрямку [432; 440; 443; 445; 473].

Важливими для нас є *положення представників когнітивної психології* (М. Занни, К. Каплана, К. Кругмана, К. Левіна, В. Скотта, М. Томпсон та ін.), а саме: активізація когнітивної сфери, афективно-когнітивна узгодженість, вплив контексту на поведінку, ціннісно-смілова узгодженість, диференціація самосхем особистості, самоусвідомлення вагань як пошук розв'язання суперечності, вплив інтенсивності й амбіеквальності на амбівалентність тощо. Ми дотримувалися *основних постулатів гуманістичної психології*: людина як цілісна істота перевершує суму своїх складових; її існування розгортається в контексті людських відносин; вона усвідомлює себе; людина не пасивна і має вибір; людина спрямована в майбутнє, тому є в неї мета, цінності, смисл, тобто вона інтенціональна (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл, І. Ялом та ін.).

Психологічні знання про амбівалентність утворюються, як це доводять вчені феноменологічного напрямку (Н. Вестерман, С. Дональдсон, Н. Харріс, С. Харіст, С. Хартер та ін.), на засадах постнеокласичної науки, побудованої на методологічному плюралізмі або лібералізмі, що передбачає не лише толерантне, рівноправне ставлення до психологічних теорій, а й нове ставлення до джерел психологічного знання як взаємодоповнюючих одне одного.

У зв'язку з цим *інтегративний підхід* (П.П. Горностай, К. Уїлбер, А.В. Юревич, В.М. Ямницький та ін.) ми розуміємо широко: це об'єднання,

систематизація надбань різних учених в адекватне розуміння особистісної амбівалентності, розширення й поглиблення її психологічної реальності власними здобутками.

А.В. Юревич зазначав, що моністичне об'єднання в сучасних умовах шляхом «ігнорування» багатьох теорій неможливе, оскільки поширення методології постмодернізму на засадах взаємовизнання та рівноправної взаємодії різних напрямів психології набуло широкої підтримки психологів [414, с. 136]. Інтеграція не може бути декларацією загальних закликів про об'єднання всіх з усіма. Холістична позиція утворюється шляхом міждисциплінарного підходу до інтеграції психологічних знань [329]. На перший план виходить не лише сам факт інтеграції психології, а й визначення її моделі, яка б штучно не утворювала насильницького об'єднання попередніх часів. Учений визначив три напрями ліберальної інтеграції психології: по-перше, як об'єднання фундаментальної тріади когніцій, афектів, поведінки; по-друге, між різними рівнями детермінації психічного (внутрішньопсихічного, психофізіологічного, психофізичного, психосоціального); по-третє, між академічною й практичною психологією [414, с. 138–150].

З огляду на викладене будуть доречними погляди К. Уїлбера, який нагадував науковцям про зрозумілі моральні істини, зокрема, що інтегративна психологія вимагає включення найбільш важливих поглядів учених, які варто визнати, цінувати та спиратися на них у власному досягненні [350, с. 119]. Він вважав, що кожний новий і більш високий етап розвитку науки та певної проблеми ставить дослідника перед вибором: інтегрувати у власне дослідження надбання вчених та віддавати їм належне або нехтувати їхніми здобутками. К. Уїлбер пояснив явище узурпації в науці більш низькими прагненнями людини, коли слава влади замінює пошуки істини [350, с. 115]. Ось чому системне висвітлення досліджуваної проблеми вимагає від нас послідовності в її розкритті та відповідальності в проектуванні власної концепції. К. Уїлбер при розробці інтегральної моделі

«Я» наголошував, що суперечності (внутрішнє – зовнішнє, суб'єкт – об'єкт, гарне – погане, розум – тіло тощо) сходяться в сукупній самості «Я сам» (внутрішньому суб'єкті чи свідку). Глобальний холізм, на думку вченого, є результатом зрілої інтеграції часткових виявів самості [350, с. 163].

П.П. Горностай також підтримує інтегративний напрям у психології, зокрема, у психотерапії: «Теоретично можливі різні шляхи зближення психотерапевтичних підходів з різним рівнем інтеграції, виходом за межі однієї парадигми: перший рівень – інтеграція споріднених напрямів; другий рівень – зближення теоретично далеких один від одного напрямів; третій рівень – інтеграція всіх напрямів в одну систему» [88, с. 234]. Перші два рівні реально існують, третього принципово не може бути: важко адекватно досліджувати всю психіку за однією системою. На практиці інтеграція в психотерапії, на думку П.П. Горностая, відбувається як одна з чотирьох моделей. Перша модель: один метод береться за основу й збагачується елементами інших методів. Подібна еволюція відбувається практично з кожним напрямом психотерапії. Друга модель: об'єднання групи споріднених методів, універсалізація підходу, коли немає потреби будувати нові теоретичні концепції, вони близькі методологічно й гармонійно доповнюють один одного. Наприклад, гуманістичні теорії та концепції в психотерапії амбівалентних особистостей мають певні спільні засади, оскільки поділяють погляди К. Роджерса та Ф. Перлза. Третя модель: синтез двох підходів (іноді далеких теоретично). Прикладом є синтез психоаналізу та арт-терапії Т.С. Яценко. Четверта модель: об'єднуються методи кількох напрямів, де жодний не відіграє провідної ролі. Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана є таким прикладом [257, с. 235–236].

Вдало, на наш погляд, використано інтегративний підхід В.М. Ямницьким у дослідженні життєтворчої активності особистості в дорослому віці [419]. Учений зробив авторський аналіз літературних джерел, обґрунтовуючи власний внесок в інтегративний підхід стосовно досліджуваної проблематики. Спираючись на поняття «інтеграція» (від лат.

integratio – об'єднувати, цілісність) як приєднання частини до цілого, учений зазначив, що ним додається те, що не враховувалося, але воно вкрай необхідне в цьому підході [419, с. 148]. Метою інтеграції, як вважав автор висунутих положень, є досягнення інтегрованості, для якої характерна рівновага та цілісність.

В.М. Ямницький наголошував, що інтегративний підхід – системи теорій, концепцій, моделей, методів, умінь і навичок, які визначають переживання людиною «більшої цілісності, зменшення конфліктності, фрагментарності свідомості, діяльності, поведінки. У теоретичному плані інтегративний підхід є певним узагальненням і подальшим розвитком уявлень холістичного (або цілісного, системного) підходу до аналізу феноменів людини...» [419, с.149]. Методологія інтегративного підходу, на думку цього вченого, полягає в таких провідних наукових положеннях розвитку особистості: розуміння психіки людини як багаторівневої системи, що здатна до саморегуляції, відкрита для взаємодії з іншими системами, спроможна утворювати нові структури й способи організації; визнання принципів цілісності й інтеграції провідними; застосування за необхідності якісно організованої підтримки з метою збереження еволюційних процесів у системі, що перебуває в критичному стані; уявлення про цілісне бачення людини як особистості з певною поведінкою [419, с. 224]. Ми поділяємо зазначені принципи, але зауважимо, що рівновага різних сфер особистості спричиняє інтенсивну амбівалентність, що не може бути оптимальним для особистісного розвитку. Важлива не рівновага, а узгодженість особистісних суперечностей (В.Франкл).

І.Д. Бех акцентував увагу на значенні внутрішньої інтеграції в зростанні особистості, яка дає можливість усвідомити те, що пригнічувалося, нехтувалося [33]. Обмеження здатності до інтеграції особистості призводить до розвитку дисгармоній [41; 55; 181], зокрема, протиставлення як ознаки особистісної амбівалентності, що закріплюється в стійких формах поведінки (агресії, уникненні). Таким чином, нами

обґрунтовані основні концептуальні підвалини власної особистісно-інтегративної парадигми розвитку амбівалентності в юнацькому віці.

Інтегративний підхід потребує урахування психології опору в дослідженні саме особистісної амбівалентності. Психологія свідомого опору не була об'єктом дослідження як у радянській, так і у вітчизняній психологічній науці. Психологічні словники не включали такого терміна, проте західна психологія розкриває цю категорію. Опір свідомий – це психологічне утворення, що виявляється в реальному супротиві виконанню розпоряджень, вказівок, впливів тощо [46, с. 278]. Опір може відбуватися в контексті терапевтичних стосунків або в процесі особистісного розвитку [95; 96].

Гуманістичний підхід стосовно опору має багато спільних рис для всіх психологічних терапій, що входять до нього. По-перше, вважається, що люди намагаються розкрити свій потенціал для покращення життя, хоча іноді діють деструктивно. По-друге, розглядається «цілісна людина», яка прагне до інтеграції тілесного, емоційного та когнітивного. По-третє, усі терапії наголошують на необхідності змін. По-четверте, зазначається, що важливо сприймати клієнтів такими, як є. Існує два головні напрями цього підходу – клієнт-центрована терапія К. Роджерса [294] і гештальттерапія, започаткована Ф. Перлзом [450; 465; 466]. Розуміння опору, за К. Роджерсом, наведене в праці «Клієнто-центрована терапія», де це явище розглядається як відповідь людини на усвідомлення загрози цілісності Я. Згідно з К. Роджерсом, особистісна зміна відбувається, оскільки терапевт приймає і цінує ті аспекти, які клієнт знаходить загрозовими і які не бажає усвідомлювати. «Коли в клієнта змішуються протилежні почуття, проявляється любов і ненависть, симпатія і відторгнення або співіснують два полюси важкого вибору, варто визнати, що перед нами амбівалентне ставлення ...визнання лише одного полюса амбівалентних почуттів може гальмувати терапію. Тому амбівалентні ставлення необхідно відкрито обговорювати як позитивні, так і негативні, тому що через їх пояснення клієнт здатний знайти спосіб вирішення амбівалентності» [295, с. 162].

Клієнт може свідомо сприйняти протилежні установки і спокійно підійти до усвідомлення цілісного Я.

Гештальттерапія також наголошує на прийнятті психотерапевтом загрозованих аспектів досвіду клієнта, але використовує експерименти, щоб допомогти інтегрувати ці аспекти в Я-концепцію. Метою експериментів двох стільців, які описані Л. Грінберг та іншими вченими, є підвищення усвідомлення, а потім інтеграції амбівалентних суперечностей (висвітлено нами в першому розділі). П. Гудман, Ф. Перлз і Р. Хефферлайн розглядали опір через конфлікт особистості, який відбувається поза усвідомленням, що обмежує особисті контакти з Я: «Опір є конфліктом між однією частиною особистості і іншою. Одна її частина усвідомлена, тобто та, що встановлює завдання і намагається їх виконати. Інша частина чинить опір, що меншою мірою або взагалі не усвідомлюється» [465, с. 44–45]. Ця концепція збігається з поглядами К. Роджерса, але наголошується на важливості супротиву протилежних частин Я.

У подальших дослідженнях гештальттерапії І. Полстер і М. Полстер визначили, що «те, що приймають за опір є не лише німим бар'єром, який має бути усунутий, й креативною силою, яка керує складним світом» [466, с. 52]. Ці дослідники бачать опір як інтрапсихічне явище серед різних аспектів Я. Вони розкривають порушення контактів особистості, щоб пояснити опір клієнта.

Дж. Кепнер пропонує таке узагальнення різних поглядів на опір. По-перше, опір не є механізмом Я, це є самим Я, вираженим у діях, поведінці. Спроби «прорватися» через опір є атакою на Я. По-друге, опір Я діє поза усвідомленням і не є виявленням особистісного вибору. По-третє, опір є силою, яка шукає усвідомлення, хоча не успішно, створює протиріччя. По-четверте, опір не дозволяє людям взаємодіяти з оточенням так, щоб їхні власні потреби задовольнялися [450, с. 66]. Таким чином, опір розглядається у гуманістичному підході психології як відповідь на невизначеність, тривогу або загрозу цілісності Я, що вимагає інтеграції протилежностей. Поведінка, яка визначає наявність опору, виявляється в непокорі, протесті, агресії, коли позитивне й негативне дезінтегровані, діють супротив один одному. Зменшення опору шляхом інтеграції

суперечностей розкриває можливості особистісних змін, зокрема, переживання більшої гармонії особистісної амбівалентності.

Отже, висвітлена методологія дозволила вивчити особистісну амбівалентність в юнацькому віці на основі особистісно-інтегративного підходу, сутність якого полягає в тому, що нужда детермінує розвиток особистості як саморух цілісної суперечності, у процесі життєздійснення якої позитивна й негативна валентності до одного об'єкта виявляють протистояння; водночас зростає здатність одночасно-гармонійно збалансувати, узгодити слабкий і помірний опір протилежностей у переживання самотворення цілісності (актуального, позитивного і потенційного, негативного); сильний супротив протилежностей послідовно-дисгармонійно актуалізує чергування валентностей, що блокує їх смислову цілісність; взаємозв'язки позитивного і негативного обумовлені їх ціннісною двовимірністю, тому вони діють одночасно або супротив один одного.

3. 2. Основні принципи розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Визначення вихідних положень розвитку особистісної амбівалентності у юнацькому віці спирається як на теоретичні засади, так і на багаторічні спостереження, пілотажні дослідження, досвід психологічного консультування. У розробленій нами програмі психологічного дослідження розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці були впроваджені в практику спроектовані нами методологічні принципи про баланс, узгодженість взаємовиключних позитивних і негативних протилежностей; переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька; вияв амбівалентності в опорі поведінки. Відповідно була підібрана діагностична низка методик, пояснення, інтерпретації, узагальнення отриманих кількісних та якісних результатів, виявлення контексту, фактів,

закономірностей, а також вибір адекватної психологічної допомоги шляхом консультування. У процесі реалізації цієї програми були актуалізовані реальні особистісні утворення юнаків та дівчат, водночас в психологічних умовах спеціально закладені основи зростання особистісних утворень, що сприяло подоланню вікової кризи під час переходу до ранньої дорослості та гармонізації внутрішньої амбівалентності шляхом психоконсультативної взаємодії.

3.2.1. Принцип балансу та узгодженості взаємовиключних протилежностей особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Цілісний розгляд амбівалентності як властивості особистості в юнацькому віці передбачає її розуміння як динамічної системи, що розвивається. Термін «система» використовується для того, щоб вказати на організованість групи елементів, об'єднаних певною структурою. При цьому під структурою розуміються закономірні зв'язки і функціонування її елементів [314, с. 293–294]. Функціональна система є комплексом вибіркового компонентів, у яких взаємодії і взаємовідносини набувають характеру сприяння всіх компонентів один одному, спрямованих на отримання корисного результату (адаптивного ефекту). П.К. Анохін як автор теорії функціональних систем зазначав, що головна перешкода використання системного підходу полягає у відсутності в методології дослідника поняття системотвірного фактора, що детермінує розвиток системи [14, с. 32]. Системотвірним фактором, на думку вченого, є результат (майбутнє), який досягається при реалізації системи. Результат як певне явище, що матиме місце в майбутньому, детермінує поточну активність. Цей часовий парадокс пояснюється тим, що моделлю майбутнього результату є мета, яка і становить таку детермінанту. Акцептор результатів дій – це спеціальний прогнозуючий апарат у відповідності з метою, що забезпечує випереджальне відображення. Поведінка, спрямована в майбутнє, та її організація стає інформаційним

еквівалентом майбутньої події. Ось чому поведінка є цілеспрямованою та відповідно детермінованою.

Структура як вияв системи змінюється на різних ступенях розвитку, набуваючи певного змісту й нових зв'язків. Генетичний аналіз визначає нерозривний зв'язок структури та еволюції, функціонування та розвитку. Існування системи полягає в її розвитку, без якого не може бути осмисленою цілісність, що утворюється й руйнується, ні її диференційованість [206]. Особистісна амбівалентність своєю змістовно-структурною стороною презентує єдність та узгодженість психологічних одиниць, якими є мотиваційна, афективно-когнітивна, поведінкова та системотвірна. Основна тенденція розвитку цієї особистісної властивості є збалансованість, узгодженість, що пов'язано з динамікою міжфункціональних зв'язків у цьому віці, коли «сходиться» розвиток всіх компонентів як «система систем» [445] у системотвірний компонент. Він організує та супроводжує досягнення результату – переживання гармонійності інтегрального Я й дезінтегрального Я власної індивідуальності в юнацькому віці.

Студенти набувають у провідній діяльності професійної освіти та отримують сучасну інформацію в різних сферах життя, що впливає на розвиток професійної спрямованості, інтелекту, емоцій, а також на ціннісні світоглядні позиції [35; 199; 333]. На досліджуваних «проектуються ідеологічні орієнтири, соціальні запити, економічні можливості, колективні уявлення тієї частини працюючого населення, яку умовно можна назвати середнім класом чи його зародком ...представники украї зубожілої верстви населення не мають можливості навчатися за контрактною формою, яка віднедавна почала превалювати в нашій країні» [155]. У юнаків і дівчат від 17–18 до 20–21 років система особистісної амбівалентності як збалансована, узгоджена та гармонійна цілісність набуває своєї завершеності. Вікова криза під час переходу до ранньої дорослості обумовлює як розбалансованість, неузгодженість і дисгармонію внутрішньої амбівалентності, так і створення оптимальних умов «перевантаження», гармонізації цієї особистісної властивості на більш високому рівні розвитку [113].

Розглянемо значення термінів, які вживаємо в контексті зазначеного принципу: баланс, узгодженість, позитивне, негативне. «Баланс [фр. *balance* – терези] – 1) рівновага, урівноважування; 2) система показників, що характеризують співвідношення елементів у будь-якому явищі, яке постійно змінюється» [341, с. 39]. Виходячи з цього розуміння, збалансувати означає зіставити показники (позитивне й негативне) системи, яка змінюється. Підтвердженням цьому є таке словникове тлумачення: «Баланс [фр. *palance*–терези] – система показників, які характеризують певне явище шляхом зіставлення чи протиставлення окремих його сторін» [324, с. 70]. Близьким за змістом є поняття «сполучність». Так, С.Д. Максименко наголошує, що сполучність передбачає не лише гармонійність, узгодженість, а й напруженість, конфліктність, протиріччя [215, с. 143]. Принцип балансу розуміється В.У. Кузьменко як оптимальне співвідношення процесів розвитку та саморозвитку, підтримки процесів індивідуалізації та соціалізації, емоційно-чуттєвого та когнітивного розвитку тощо [181, с. 107].

Термін «узгодженість» (від грец. *synerqetikos* – сумісно діючий) означає синергійність, тобто «працюючий разом, кооперативно» [47, с. 248]. Синергійність – зв'язок елементів структури, унаслідок чого ступінь їх упорядкованості зростає до цілісності. Отже, узгодженість має режим зіставлення як «притирання», «обкатка» до робочого стану. «Співвіднесення – це вид супідрядного зв'язку, в процесі якого залежний компонент (підсистеми) уподібнюється за своїми значеннями компоненту (підсистеми), який підпорядковує. Між ними існує ієрархічна взаємозалежність (якщо .., то) як пряма, так і зворотна» [55, с. 293]. Виходячи з наведеного, ми визначаємо ієрархічно вищу, системотвірну складову (інтегральне Я й дезінтегральне Я). Наведемо приклад. Якщо студент юнацького віку прагне до взаємин з оточуючими людьми (зокрема, активізує спілкування шляхом подолання недоліків мовлення), то його страх знехтування в спілкуванні буде контрольованим і значно меншим. Навпаки, якщо студент буде концентрувати увагу на недоліках мовлення, то страх знехтування стане актуальним і прагнення

до приєднання значно зменшиться, стане потенційним. У психології особистості широко використовуються ці процеси організації системи [55; 181; 215; 419]. Отже, гармонійний розвиток особистісної амбівалентності – здатність забезпечити баланс і узгодженість протилежностей.

Загальною особливістю цього принципу є те, що уявлення людини про світ, когнітивні репрезентації реальної ситуації (її причин, наслідків) спрямовують поведінку. Когнітивні теорії, концепції мотивації інтенсивно розвиваються, беруть свій початок від теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера [356], у якій обґрунтовується положення про те, що між двома елементами можливі відношення консонансу (узгодженості) або дисонансу (неузгодженості). На думку цього вченого, перемога завжди на боці консонансу. Слід зауважити, М. Занна, М. Томпсон вважали, що таке спрощене бачення суперечності заважало тривалий час досліджувати особистісну амбівалентність.

Ідеї когнітивної відповідності інакше розвивав К. Роджерс [294; 295] у зв'язку з розумінням конгруентності – інконгруентності (докладніше розкрито в підрозділі 1.2). Лише зазначимо, що К. Роджерс під цим поняттям розумів ступінь узгодженості між тим Я, що сприймає особистість, та її актуальним досвідом. Учений зазначав, що природне прагнення до узгодженості спотворюється, і це людина має усвідомлювати.

Концепція функціональної ролі контрафактного мислення чи контрафактів Н. Роса [470] дала глибоке бачення сутності впливу когніцій на поведінку. Контрафактами називаються уявлення про результат події, досягнення. Це мислення за типом «якщо б...то». Контрафакти поділяються на два різновиди: 1) ті, що йдуть угору (критичне ставлення до реального невисокого рівня досягнень) і 2) ті, що йдуть униз (задоволення реальним невисоким рівнем досягнень). Перші негативно впливають на емоційний стан, але позитивно на поведінку, другі посилюють позитивні емоції, але негативно впливають на поведінку. Очевидно, що людині важливо бути толерантною до негативної інформації для отримання більш вищих індивідуальних досягнень.

У концепції узгодженості С. Мадді за основу беруться процеси диференціації та інтеграції, які сприяють психологічному зростанню: «Сутність інтеграції – це організація диференційованих елементів в широкі категорії за функціями чи значенням. Процеси інтеграції дозволяють вам бачити, у чому окремі переживання схожі за змістом та інтенсивністю з іншими переживаннями, незалежно від того, наскільки вони можуть відрізнятися на основі більш конкретного аналізу, що слугує виявом процесів диференціації. Між процесами диференціації та інтеграції не існує конфлікту» [214, с. 15].

Р. Ассаджолі в теорії психосинтезу приділяв увагу амбівалентності, яка «пояснює незвичність і суперечність вчинків людини» [24, с. 29]. Автор цього положення вважав одним із суттєвих амбівалентних протиріч пробудження нових вікових потреб, які входять у суперечність зі старими потребами. Важливо усвідомлювати обидва полюси амбівалентності, досягти стану творчого напруження між полюсами: «Гармонійної єдності може досягти будь-яка людина. Для цього необхідно виявити та вивчити протиріччя. Лише після аналізу, варто переходити до синтезу» [24, с. 143]. Отже, репрезентований когнітивний підхід до мотивації балансу, узгодженості дає підстави дійти висновку, що когніції дають можливість стабільно об'єднуватися з емоціями, що обумовлює свідому мотивовану поведінку.

Смисловими утвореннями особистісної амбівалентності незалежно від її складових є цілісна двовимірність позитивного й негативного, які динамічно взаємодіють (актуально й потенційно). Смысл не тільки завжди смысл чогось, а й завжди стосовно чогось, що, на думку Д.О. Леонтьєва, відображається у ставленні [200, с. 169]. «Позитивний» – це той, хто має високі моральні якості, виражає згоду й заслуговує на схвалення [170, с. 402]. «Негативний» – той, хто заслуговує на осуд, поганий, не виражає згоди на щось [170, с.319].

У понятті «валентність» розкривається смысл створення, усвідомлення особистісної амбівалентності. Провідними в цьому плані є погляди К. Левіна. Учений використовував в теорії поля термін «валентність» як психологічну значущість, смысл об'єктів і явищ у життєвому просторі індивіда, яких він уникає

і до яких одночасно прагне [189, с. 184]. Валентність (позитивне й негативне) обумовлюється потребами людини та конкретною ситуацією. Для К. Левіна було важливо встановити, що оточуюче психологічне «поле», ситуація мають можливість викликати дію в напрямі предмета з позитивною валентністю або уникнути предмета з негативною валентністю [189, с. 35]. В амбівалентному конфлікті індивід одночасно прагне до об'єкта та уникає його. Поведінка людини є результатом реалізації її актуальних потреб у конкретному життєвому просторі (ситуації). Е. Бош враховував розуміння валентності К. Левіним та відзначив нерозривні взаємозв'язки позитивної й негативної валентності особистості: «Амбівалентність позитивної валентності супроводжується небезпекою невдачі, відмовою від інших рівних за привабливістю альтернатив» (цит. за: [200, с. 57]).

Т.М. Титаренко приділяє увагу в психологічному просторі особистості двом головним полюсам – позитивному і негативному. Між цими полюсами – постійна взаємодія, яка створює енергетичний потенціал, заряд особистісного руху, так і, навпаки, агресивні вияви, невротичні захисти. Полюсність психологічного простору виявляється в співіснуванні симпатій та антипатій [345, с. 75], які не поглинають одна одну, а забезпечують цілісність об'єкта. Фактично вчена підтримує попереднього автора стосовно розуміння позитивного й негативного. Д.О. Леонт'єв також зазначав: «У конкретній ситуації оцінка смислу об'єкта чи явища визначається його суб'єктивною локалізацією на цих шкалах, які мають смислове навантаження» [200, с. 220].

К. Роджерс чітко висловив власну думку стосовно розуміння позитивного й негативного в амбівалентності клієнта: «Ці почуття протилежні, але не в тому сенсі, що одне з них істинне, а інше хибне, неправдиве. Вони обидва істинні,.. тільки ворожість у студента тут свідома, у той час як захоплення батьком не виявлялося відкрито...» [295, с. 163] Саме позитивне, на думку цього психотерапевта, є гуманно визначеним: «Справжній інсайт містить позитивний вибір тих цілей, які принесуть найбільше задоволення індивіду» [295, с.232].

Р. Мей зробив особливий внесок в експлікацію смислу особистісної амбівалентності, коли наголосив на визнанні в людини і гарного, і поганого як

одночасно діючих виявів її природи: «Як тільки ми розуміємо, що один елемент повинен бути врівноважений іншим, то виявляємо, що нам потрібні інші, більш глибокі критерії, ніж одновимірні етика зростання» [223, с. 312].

Актуальна якість діє в конкретних реальних умовах життєдіяльності особистості, потенційна може стати реальною лише за певних умов. «Потенційні особливості особистості – це сукупний результат її актуальної життєдіяльності» [21, с. 78]. Співвідношення актуального й потенційного дозволяє розглядати їх як результат власного досвіду (минулого), так і сьогочасного та майбутнього (у динаміці досвіду). Активність особистості відіграє провідну роль у перебігу цих процесів і не лише зовні, а й у тому, наскільки вона усвідомлює власний саморозвиток, свідомо використовує власні ресурси (І.С. Булах). Отже, потенційне в особистості має вимір можливого (якою прагне і боїться стати людина) та ресурсного (неусвідомлене, нереалізоване), які виявляються в критичних станах, зокрема, у віковій кризі під час переходу до ранньої дорослості.

У колективній монографії за редакцією Л.І. Анциферової досліджувалася проблема взаємодії актуального й потенційного як часового параметру розвитку особистості, де визначені такі загальні положення: це діалектичний процес переходу потенційного в актуальне й актуального в потенційне; їх нерозривний взаємозв'язок і одночасне протиставлення; актуальна сторона реалізує потенційну, яка була в попередньому розвитку особистості; взаємопроникнення як неможливість окремого існування [21, с. 78].

Л.І. Божович та її співробітники довели, що перехід потенційного в актуальне не може бути автоматичним саме тому, що змінювання (зокрема, афекту неадекватності) вимагає перебудови як актуального (неадекватності, агресивності), так і потенційного (невпевненості, страху). Гармонійний і дисгармонійний розвиток особистості, на думку цієї вченої, залежить від адекватності свідомого й неусвідомленого, встановлення між ними ціннісного зв'язку, які набувають актуальної (ціннісної) та потенційної (менш цінної) форми

[42, с. 270]. Підсумок нашого обґрунтування принципу балансу, узгодженості розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці відображено на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Принцип балансу, узгодженості розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Як бачимо з рис. 3.1, амбівалентність збалансовується та узгоджується шляхом сполучення протилежностей особистості в динамічному вимірі. По-перше, утворюється *двовимірність*, коли одночасно виділяються та співвідносяться актуальна (позитивна) та потенційна (негативна) валентності як частини цілої особистісної амбівалентності. Це є вияви гармонійного і неузгодженого рівнів. Гармонійна особистісна амбівалентність – цілісна двовимірність, а саме: *баланс* означає зіставлення двох протилежних валентностей (позитивної й негативної) та *узгодженість* – створення динамічного цілого шляхом смислової диференціації на актуальну (домінантну, ціннісну) і на потенційну (контрольовану, менш ціннісну) частини. Неузгоджений рівень відрізняється від гармонійного лише більш тривалішим усвідомленням ціннісних взаємозв'язків між актуальним і потенційним. По-друге, утворюється *одновимірність* як розбалансованість двох валентностей (позитивної й

негативної) та неузгодженість – відсутність їх ціннісної диференціації та лише актуальне чергування рівноцінних по силі протилежностей.

Зазначимо, що жодна зі сторін двовимірної особистісної амбівалентності не має сенсу одна без одної: актуальність однієї сторони забезпечується погодженням на це іншої сторони, яка зменшує своє значення шляхом усвідомлення на користь протилежної та стає потенційною. Актуальна сторона контролює цю узгодженість разом з потенційною стороною. У такому разі досягається стійка двовимірна цілісність унаслідок збалансованості й узгодженості позитивної (актуальної) та негативної (потенційної) сторін у гармонійну особистісну амбівалентність [118]. Повної узгодженості між валентностями не може бути, бо їхні змістовні характеристики не лише різні, а й взаємовиключні. Навпаки, розбалансованість і неузгодженість взаємовиключних сторін утворюють дисгармонійний рівень внутрішньої амбівалентності, у якому позитивне і негативне є цінними для особистості, діють послідовно й актуально, нехтуючи, руйнуючи одна одну.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що розроблено принцип балансу та узгодженості особистісної амбівалентності в юнацькому віці з урахуванням валентності (позитивної та негативної), їх динаміки (актуального та потенційного), що здійснюються на гармонійному, неузгодженому та дисгармонійному рівнях. Особистісна амбівалентність виявляється на цих рівнях у мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій сферах особистості. У юнацькому віці утворюється амбівалентність як «система систем», де центральна її складова є виявом збалансованості, узгодженості соціалізації та індивідуалізації, зовнішнього та внутрішнього, розвитку й саморозвитку [137]. Під час кризи при переході до ранньої дорослості це стабільне утворення («особистісна амбівалентність») знаходиться на порозі змін, починає «розхитуватися», особистість виборює право до вищого саморозвитку. Актуальна частина, яка домінує, втрачає «толерантність» до потенційної частини, яка кристалізує, контейнерує в собі нові потреби, можливості, що супроводжується збільшенням

опору особистісної амбівалентності та прагненням до «перевантаження» актуального та потенційного.

3.2.2. Принцип переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька в юнацькому віці

У попередньому розділі розглянуто розвиток рольової амбівалентності в онтогенезі. Переживання амбівалентності майбутніх ролей матері і батька є сутнісним виявом актуальної потреби готовності до самореалізації в сімейній сфері життя в юнацькому віці. Зупинимось на розумінні феномена переживання у внутрішньому світі дівчат і хлопців цього віку

Поняття «переживання» вживається в психології у вузькому парціальному розумінні як емоційне [143; 147], інтелектуальне [162; 196; 483], а також у широкому розумінні – як створення й перетворення свідомості, внутрішнього світу, особистості (А. Адлер, І.С. Булах, Ф.Ю. Василюк, Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, М.В. Папуча, В.М. Поліщук та ін.).

Л. С. Виготський схилився до думки, що переживання являє собою дійсну «одиницю» аналізу особистості. Учений вважав, що творення особистості відбувається шляхом переживання в соціальній ситуації розвитку: «Середовище визначає розвиток дитини через її переживання. Отже, найсуттєвішою є відмова від абсолютних показників середовища; дитина є частиною соціальної ситуації, ставлення дитини до середовища і середовища до дитини подається через переживання... Це зобов'язує до глибокого внутрішнього аналізу переживань дитини, тобто до вивчення середовища, яке значною мірою переноситься усередину самої дитини, а не зводиться до вивчення зовнішніх обставин її життя» [77, с. 383].

С.Д. Максименко вважає, що переживання – постійне прагнення до усвідомлення, інтеграції реальності для того, щоб вона стала «моєю».

Переживання становить зміст душевного, внутрішнього життя людини [215, с. 170]. Упорядкування внутрішнього світу, його несуперечливість є кінцевою метою переживання, що являє характеристику гармонійної особистісної амбівалентності. Ми вживаємо термін «переживання» у двох значеннях з переважанням його широкого розуміння як психологічного засобу оволодіння власним внутрішнім світом, поведінкою.

Досвід, що переживається у внутрішньому світі, виявляється, зокрема, у соціальних установках, ролях як формах соціальної взаємодії з соціумом чи окремими групами, де особистість адаптується, самовиражається і саморозвивається. Суспільні норми, стереотипи існують як очікування, вимоги до форми і змісту соціальних ролей, які спрямовані на розвиток особистості. «Особливості рольової соціалізації містяться не лише в засвоєнні суспільних очікувань стосовно соціальних ролей, а й у формуванні ролей... і в рольовому розвитку особистості (рольових якостей, рольовій ідентичності, рольовій Я-концепції)» [88, с. 136]. Інтерналізована роль – це внутрішнє визначення свого соціального становища і ставлення до нього, а також відповідні обов'язки людини [167, с.25].

Рольовий розвиток охоплює відповідну соціальну установку (менш усвідомлені стереотипи) та якості особистості. Роль, яку людина виконує, є опосередкованим засобом між нею і соціальними правилами поведінки [55, с. 267]. Соціальні вимоги до юнацького віку включають необхідність визначитися у ставленні до майбутніх сімейних ролей матері та батька, що, відповідно, стимулює розвиток соціальної установки та її переживання. Активний розвиток особистісних цінностей, світоглядних позицій суб'єкта служить передумовою появи різних переживань стосовно майбутніх ролей у цьому віці. Дружба, кохання, нові стосунки з людьми в ділових та неофіційних ситуаціях стимулюють систему життєвих ролей особистості («батька», «матері» «друга», «ділового партнера»), які можуть входити в суперечність з іншими ролями («душа компанії», «сексуальний», «син», «донька», «студент») або рольовими стереотипами.

Для юнацького віку характерний перехід від соціалізації до індивідуалізації, життєтворчості, готовності до особистісної самореалізації, що посилює власні суб'єктивні основи: відповідальності, свободи. І.Д. Бех характеризує сучасне студентство як прогресивну частину нашого суспільства: «Студентська молодь – значний прошарок нашого суспільства, його соціально-економічний і духовний потенціал. Вік юності найчутливіший до соціальних перетворень, і це варто враховувати у виховному процесі вищої школи...» [33, с. 405]. У ранньому юнацькому віці відбувається первинна екзистенціальна інтеграція як свідоме смисложиттєве самовизначення [254; 275; 337; 344]. «Вторинна інтеграція відбувається в разі переживання екзистенціальної кризи (пошук себе) через подальшу інтеграцію інформації про себе» [188, с. 10]. Самосвідомість включена в розвиток особистості завдяки інтегративному процесу, в основі якого лежать сформовані самопізнання, самоствалення і здатність до подолання стереотипів, саморегуляції поведінки та в цілому особистості [44, с.116], що характеризує юнацький вік.

У сімейних ролях особистості синтезуються тілесний, соціальний і духовний виміри [107;124;139; 376]. Так, здоровий спосіб життя має широку мотивацію, проте студенти це іноді забувають. Бути готовими до материнства і батьківства означає узгодити складні смисложиттєві позиції в єдності соціального, тілесного і духовного. Нормативна вікова криза юнацького віку загострює переживання особистісної амбівалентності, яка найбільш відкрита до змін. Під час вікової кризи відбувається зіткнення старого досвіду, зокрема гендерних стереотипів як консервативного утворення, що блокує інтеграцію, з новим досвідом як майбутнім виміром життя молоді людини.

Важливим аспектом функціонування життєвих ролей є віковий: вони закономірно виникають, руйнуються, розвиваються. «Якщо вони проходять гармонійно, тобто без неодмінного загострення життєвих проблем і протиріч, або, принаймні, ці складнощі продуктивно вирішуються людиною, то можна говорити

про гармонійність її розвитку» [88, с. 150]. І.Д. Бех наголошує, що студентам «через совість, відповідальність, мудрість, самопроекування» [33, с. 225] важливо прагнути до гуманних цінностей, зокрема, сімейних.

Психосоціальний розвиток особистісної амбівалентності в юнацькому віці передбачає наявність чітких рольових установок, відповідних якостей особистості, які переживаються актуально та потенційно і є підготовкою до їх реального втілення в життя. Студенти, які реалізують лише роль «учня ВНЗ», залежного матеріально і психологічно від батьків, не набувають нормативної ціннісної установки на батьківство. Інші використовують статус студента як захисний механізм від усвідомлення вікового «репертуару» ролей («мені треба лише навчатися»). Проте життєдіяльність студентів різнобічна, і вони можуть не лише експериментувати в інтимних стосунках, що більш притаманне ранній юності, а й бути готовими брати на себе відповідальність, обов'язки і виконувати життєві ролі відповідально. Адже невідповідальні інтимні стосунки стають загрозою переживання екзистенціального пошуку себе в цьому віці, коли життєві ролі матері та батька вважаються «архаїзмом».

У розвитку особистісної амбівалентності юнацького віку ми визначаємо два виміри – соціальний світ і особистісний світ. Особистість являє собою такий об'єкт, у якому внутрішнє визначає все існування людини, тобто не існує особистісних елементів поза внутрішнім світом [215, с. 156]. Зовнішній світ не можна відривати від особистісного, але повинна бути особистісна свобода, психологічна суверенність у житті людини. У рольовому переживанні не варто зливатися з вимогами суспільства і мати лише соціальні стереотипи. Однак необхідно довіряти собі як індивідуальності при задоволенні потреби в материнстві та батьківстві, взаємодіяти з людьми, відчувати соціальну спорідненість.

У юнацькому віці молодь має певні ставлення до актуальних і майбутніх ролей. У соціумі є відповідні очікування щодо реалізації майбутніх ролей матері та батька (П.П. Горностай), що враховується

кжною молодю людиною індивідуально. У цьому віці відбувається екзистенціальна інтеграція різних сфер життя, що вимагає від молоді як диференціації ділової та особистісної сфер життя, так і їх збалансування, узгодження в єдину життєву стратегію (К.О. Абульханова-Славська).

Відсутність узгоджених ціннісних орієнтацій, чітких усвідомлених рольових установок, негативний досвід «сімейного кола» посилюють переживання дисгармонійної особистісної амбівалентності майбутніх ролей матері та батька. Переживання батьківських ролей у цьому віці виникає іноді раптово, у критичних ситуаціях (вагітність жінки, яку не кохає хлопець, а кохає іншу; вагітність, яка заважає кар'єрі, тощо), що супроводжується інтенсивною амбівалентністю, а іноді закінчується драматично (суїцидом або культовою, наркотичною, алкогольною, сексуальною залежністю).

Отже, у ненормативних кризах юнацького віку виявляється прагнення «втекти від себе» – бажання уникнути відповідальності за майбутнє. Інфантильність світоглядних позицій, депривація соціально-психологічних функцій посилюють особистісну амбівалентність і при нормативній кризі під час переходу до ранньої дорослості. Здатність до усвідомлення своїх амбівалентних переживань майбутніх ролей матері та батька, зумовлює збалансованість, узгодженість та гармонійність позитивного й негативного, а, отже, прийняття відповідальних рішень.

Дівчата і хлопці опановують нові рольові установки і, відповідно, смисложиттєві переживання майбутніх ролей матері та батька, які попередять життєві катастрофи, визначають траєкторію їх подальшого дорослого життя. Адже у молоді прагнення до кар'єри, інтелектуального вдосконалення (наявність кількох дипломів) чи (і), навпаки, прагнення постійних розваг, подорожування перешкоджають усвідомленню свого переживання до майбутньої сім'ї, щасливого батьківства.

3.2.3. Принцип вияву особистісної амбівалентності в опорі поведінки в юнацькому віці

Обґрунтування взаємозв'язків феноменів особистісної амбівалентності та опору нами подано в підрозділі 3.1. Тепер зосередимося на виявленні опору-поведінки в особистісній амбівалентності в юнацькому віці. Термін «поведінка» ми розглядаємо у більш широкому розумінні, ніж «вчинок», «діяльність» [263; 277], але не тотожно психіці [186]. Поняття «поведінка» розкривається як «наявна живим істотам форма взаємодії із середовищем, опосередкована їх зовнішньою (руховою) та внутрішньою (психічною) активністю. Термін застосовується як для характеристики окремих осіб, індивідів, так і їх сукупностей (поведінка біологічних видів, соціальних груп тощо)» [277, с. 276]. Поведінка – це певна форма активності особистості в навколишньому світі за певною схемою та відповідно до ситуації взаємодії. С.Л. Рубінштейн розкрив взаємозв'язки поведінки та особистості: «Внутрішній психічний зміст поведінки, що складається в ситуації, особливо значущої для особистості, переходить у відносно стійкі властивості особистості, які, у свою чергу, позначаються на її поведінці. Не можна, таким чином, ні відривати особистість від динаміки її поведінки, у якій вона і проявляється, і формується, ні розчинитися» [301, с. 102]. Отже, поведінка людини розуміється як визначальна зовнішня активність, в якій втілюються моральні норми, смислова сфера особистості.

У проблематиці особистості поняття поведінки розглядається ширше, ніж діяльність [9]. Вивчаються взаємозв'язки поведінки і внутрішнього світу: «Поведінка може бути адаптивною. І це забезпечує високу суб'єктивну якість життя людини. Поведінка може бути і дезадаптивною, і в цьому випадку суб'єктивна якість життя людини буде низькою» [187, с. 110 – 111]. Зовнішній критерій є цінним як для нашого дослідження, так і для вітчизняних психологів, які вивчають особистісне зростання [55; 57; 182; 275], особистісні зміни [210; 390], а також для зарубіжних учених, які

досліджували амбівалентність [436; 448; 451; 458; 483]. В.А. Роменець зазначав, що вчинок – засіб позбавлення від інтенсивної амбівалентності: «Людина запалюється вчинком тому, що хоче пережити радість боротьби, радість перемоги» [297, с. 201].

У теорії особистісно-зорієнтованого виховання І.Д. Бега увага зосереджена на аналізі здійснення молодого людиною вільного та відповідального вчинку, який є першоосновою подальшого формування власного вибору як особистісної цінності, духовного самовизначення особистості [34]. І.С. Булах обґрунтувала саморегуляцію як зовнішній поведінковий критерій особистісного зростання підлітків [55]. Л.Є. Просандєєва обрала зовнішнім критерієм стратегії поведінки [275], В.У. Кузьменко – стилі поведінки [181], В.М. Чернобровкін – педагогічні рішення [390]. І.М. Бушай у контексті дослідження образу світу пише: «Питання стосується способу осмислення дитиною оточуючої реальності, наслідком чого виступає образ світу певної якості та його зовнішнім виявом – поведінкою» [57, с. 60].

У нашому дослідженні поведінка розглядається як вияв тієї внутрішньої амбівалентності, що склалася на поточний момент часу. Якісний рівень розвитку особистісної амбівалентності позначається на закріпленні дій у типових ситуаціях, які можуть змінюватися лише за умов якісних перетворень складових цієї властивості. Поведінка в юнацькому віці буде різною залежно від якісних відмінностей розвитку особистісної амбівалентності. Узагальнюючи результати теоретичного та емпіричного дослідження, ми дійшли висновку про типовість зовнішніх форм активності зі схожими характеристиками особистісної амбівалентності. Зазначимо, що цей взаємозв'язок є нелінійним. У науковій літературі зазначається, що поведінка амбівалентних особистостей залежить: більшою мірою від емоцій [429; 438; 441; 443], від когніцій [24; 214; 446; 458; 470], від афективно-когнітивної узгодженості [39; 78; 300; 425; 456; 475; 481; 482], яка є, на нашу думку, особистісною детермінантою поведінки в стабільний період юнацького віку. П.В. Лушин підтримує положення про те,

що емоції відіграють головну роль в особистісних змінах, а опір розуміється цим автором як ознака кризи, «як генерація нових підвалин» особистості [210, с. 132], що й ми вважаємо процесуальною стороною перебудови внутрішньої амбівалентності в кризовий період, її саморозвитку.

Особистісна амбівалентність – психологічна реальність, про що свідчить, з одного боку, її онтогенез (як доказ її поступового розвитку, стійкості), з іншого – її динамізм у вікових кризах: саморозвиток і перебудова, перехід на якісно новий рівень, що відображено в другому розділі нашої роботи. Дослідження амбівалентності в онтогенезі дає нам підстави стверджувати, що опір як напруження від суперечності виявляється в неузгодженому й дисгармонійному її рівнях. Коли опір між позитивним і негативним слабкий, то здійснюється гармонійний розвиток амбівалентності (позитивне стає актуальним, а негативне – потенційним). Неузгоджений рівень амбівалентності супроводжується коливанням актуального і потенційного з помірним опором, але довільно шляхом смислового усвідомлення відбувається узгодження позитивного як актуальної частини та негативного як потенційної частини. Навпаки, коли опір між позитивним і негативним сильний, то баланс, узгодженість деформуються, особистість обирає дисгармонійний розвиток особистісної амбівалентності (позитивне і негативне однаково актуальні та послідовно чергуються, пригнічуючи один одного).

Водночас опір-поведінка – вияв саморозвитку, самозмін у період вікової кризи переходу до ранньої дорослості. В цій ситуації опір-поведінка характеризується нестійкістю, де афективна складова відіграє провідну роль у руйнації (дезінтеграції) набутої внутрішньої амбівалентності, а когнітивна – у створенні (інтеграції) її на більш високому етапі розвитку. Опір-поведінка стабільного періоду юнацької генези особистісної амбівалентності характеризується в межах структурно-змістовного розвитку, де афективно-когнітивна узгодженість відіграє провідну роль у доброзичливій поведінці.

З погляду глибинної психотерапії Дж. Бьюдженталя, «опір – один з універсальних, нормальних і навіть бажаних способів переробки нашого

досвіду» [59, с.169]. Опір у юнацькому віці виявляється як системне особистісне явище, зокрема, як стиль життя, стосунки з людьми, форма поведінки (агресія). Дж. Бьюдженталь пов'язував опір із системою конструктів «Я-і-Світ», який виконує функцію захисту власної суб'єктивності, тому опір є мотивованою поведінкою [59, с. 179]. Важливо, на думку вченого, пояснювати клієнтові його опір-поведінку та навчити інтегрувати позитивне й негативне, що зменшує супротив та інтенсивність амбівалентності.

Опір має тенденцію розповсюджуватися в період вікової кризи переходу до ранньої дорослості на всі складові особистісної амбівалентності, фактично стабільність руйнується. Нормативні кризи мають власні базові переживання як складну пізнавально-динамічну систему позитивних і негативних симптомів [269, с.33]. В.М. Поліщук також наголошував на зростанні ознак амбівалентності: «Апріорі кожний позитивний симптом у період вікових криз перебуває в сфері потужного адресного впливу певного для себе негативного симптому» [269, с. 10].

Дж. Каплан [427] розрізняв чотири стадії вікової кризи і відповідно описав вияви опору. На першій стадії зростає напруження від незадоволення потреб із нового досвіду. Посилюються звичні засоби вирішення суперечності. На другій стадії напруження зростає далі, опір, звичні засоби його зменшення не дають бажаного результату. На третій – напруження, опір і негативні емоції ще більш потужні, що вимагає мобілізації зовнішніх і внутрішніх можливостей. На четвертій стадії напруження стає нестерпним, відповідно посилюється опір, дезорганізація. Учений зазначав, що криза може закінчитися на будь-якій стадії, коли прийде рішення. Отже, Дж. Каплан висвітлив роль опору в кризовій ситуації, проте не розкрив процес зменшення опору та прийняття рішення.

Ми виділяємо, згідно з теоретичним та феноменологічним дослідженнями [140], *чотири етапи процесуальних змін особистісної амбівалентності та відповідний вияв опору*: 1) дезорієнтація; 2) вивчення ситуації та власних можливостей; 3) реальні зміни в поведінці; 4) фон-спокій.

На першому етапі переживається дезорієнтація особистісної амбівалентності як певний контекст свідомості: хаотично змінюється активність, зростають напруження, незадоволення, почуття несправедливості, агресивність. Це переживання загального дистресу, «шоку», руйнації звичного в житті, що посилює опір до невизначеності. Особистість намагається дистанціюватися від ознак перебудови амбівалентності шляхом посилення агресивності. Прагнення одночасно зберегти стабільність і набути нового досвіду травмує особистість. Пригадуються спокійні часи щасливої стабільності (фон-спокій).

На другому етапі – вивчення ситуації та власних можливостей – посилюється невизначеність, розбалансованість, неузгодженість, відбувається певне уповільнення вияву стабільного розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці, загострюється рольове незадоволення собою. Зростання негативних емоцій порушує афективно-когнітивне утворення, що призводить до спонтанного посилення опору в неадаптивних формах агресивності (деструктивної та дефіцитарної), відповідно, зменшуються доброзичливість і конструктивна агресія. Фактично негативними емоціями руйнується стабільна особистісна амбівалентність, відкривається простір для нових конструктивних когніцій. Відповідно піддаються аналізу та атрибуції минула ситуація, моделюється майбутнє та актуалізуються внутрішні ресурси.

На третьому етапі – зміни в реальній поведінці – відбувається свідоме зменшення опору шляхом самоконтролю, рефлексії власних думок, з'ясування реальної ситуації та актуалізації своїх можливостей, переосмислення позитивного і негативного шляхом ретрофлексії, посилення ресурсів задоволення нових потреб. Збалансовуються, узгоджуються міжфункціональні зв'язки всіх складових особистісної амбівалентності. Опір переходить з актуальної стадії амбівалентності в потенційну разом з агресією. Отже, вторинна інтеграція структури особистісної амбівалентності відбувається шляхом балансу, узгодження її позитивних і негативних сторін, що актуалізує доброзичливість і зменшує агресивність поведінки.

На четвертому етапі настає нова стабільність чи фон-спокій у генезі особистісної амбівалентності в юнацькому віці: усвідомлюються особистісні зміни або їх відсутність шляхом рефлексії, відновлюється афективно-когнітивна узгодженість (фрустраційна толерантність). Опір стає контрольованим: доброзичливість є актуальною, вона домінує, агресивність зменшується і переходить у потенційну стадію гармонійного вияву амбівалентності. Таким чином, презентовані чотири етапи її переживання дали можливість відстежити динаміку зменшення інтенсивності опору, що нами використано в психологічному консультуванні.

Виявлення опору-поведінки пов'язані з якісними змінами особистісної амбівалентності, тобто з її рівнями. Коли вона має високу інтенсивність, то домінує агресія, відповідно, у поведінці мінімізована доброзичливість, і, навпаки, при низькому рівні поведінкової суперечності домінує доброзичливість, а мінімізована агресія виявляється в конструктивній формі.

Опір – реальна агресивна поведінка, яка здійснюється тоді, коли амбівалентність має суперечності високої інтенсивності в мотивації, емоціях, когніціях, а також між цими складовими в особистості юнацького віку. Нужда як першооснова особистості, її внутрішнього світу породжує собою переживання, яке перетворює в єдності афективні та когнітивні ознаки амбівалентності й забезпечує їх взаємозв'язки та відповідну мінімізовану опір-поведінку. Узагальнене розуміння опору як ознаки розвитку особистісної амбівалентності в стабільний період чи під час кризи переходу до ранньої дорослості дало можливість описати характер поведінки, що виявляється в коливанні, неприйнятті, уникненні, ворожості та прямій агресії.

Отже, саме в опір-поведінці юнацького віку виявляється, втілюється переживання гармонійної, неузгодженої та дисгармонійної внутрішньої амбівалентності. Психологічна модель досліджуваної особистісної властивості розглядається в наступному підрозділі.

3.3. Структурно-динамічна модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Презентована структурно-динамічна модель систематизує знання про особистісну амбівалентність як психологічну реальність внутрішнього світу, відкриваючи перспективи власного способу мислення про предмет наукового пошуку. Генеза особистісної амбівалентності за логікою дослідження потребує змістовно-структурного обґрунтування [113; 115; 119]. Структурний метод, який виходить з аналізу відношень, зв'язків елементів, дає можливість виявити певну структуру, що узагальнює закономірності [177, с. 148]. Структура ж являє собою цілісність, особливу упорядкованість, новий синтез [215, с. 138]. Вона має провідні ознаки, виходячи з ідей холізму, а саме: неадитивність, коли сума частин не дорівнюється цілому; несуперечливість частин [210, с. 88]. Поділяючи принцип неадитивності, вважаємо логічним виділення семантичних компонентів, розуміючи їх як динамічні функціональні утворення, що виникають та існують усередині цілісної системи значень [194; 264, с. 24].

Структура особистості як цілісності є об'єктивною реальністю, що відображає внутрішні процеси: виникнення, існування і розвиток. Безперервний процес зміни особистісних явищ як рух чогось єдиного, цілісного і незмінного втілюється у формі становлення кількісно-якісних структур [215, с. 139]. Саме в межах зазначеної логіки розглядаємо особистісну амбівалентність і диференціюємо, виокремлюємо її складові. Крім того, ми враховуємо *формування* в процесі розвитку особистісної амбівалентності як «набуття особистістю певної форми, що являє собою цілісну систему соціальних властивостей, станів, процесів, психологічних механізмів» [215, с. 140]. Важливим для нас є розуміння *становлення* особистісної амбівалентності як включення ранніх стадій розвитку в більш пізні. Кожна складова особистісної амбівалентності працює не на одному, а на кількох рівнях психічного й віддзеркалює структуру як цілісність. Усі її складові нерозривно пов'язані між собою, утворюючи на кожному етапі онтогенезу певну ієрархічну систему.

Структура розвивається як самостійно (різнопланова, суперечлива), так і в складі цілісності (бути гетерогенною, з'єднувати різні і протилежні якості). Нами враховано положення про те, що розвиток особистості здійснюється у двох напрямках – до адаптації, стабільності і, навпаки, до самозмін, саморозвитку, які не можуть існувати один поза одним. Особистісна амбівалентність здатна до саморозвитку, має змістовні структурно-динамічні складові, які, з одного боку, передбачають сталість, стійкість, визначеність, упорядкованість, з іншого – динамічність, що означає постійні зміни і самозміни, інакше починається примітивізація, регрес, а потім руйнація структурної цілісності. «Бути в процесі» – це означає розвиватися шляхом вирішення актуальних суперечностей [51]. «Динамічна система – це система, що розвивається в часі, змінює склад компонентів, що входять до неї, та зв'язок між ними при збереженні функцій» [218, с. 178]. Змістовні складові обумовлені «логікою самого об'єкта дослідження, а не нав'язуванням йому (об'єкту) власної логіки» [177, с. 160].

З'ясування змістовних одиниць психологічного аналізу розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці дає можливість виокремити зі сфер особистості певні складові та відповідні критерії. Принцип зв'язку фундаментальних складових – баланс, узгодженість – забезпечує їх сполучність в актуальній та потенційній частинах шляхом визначення смислового домінування валентності. Принцип рольового переживання амбівалентності (майбутніх ролей матері та батька), як втілення актуальної потреби готовності до самореалізації в сімейній сфері життя в юнацькому віці, посилює самоактуалізацію досліджуваної особистісної властивості. Принцип вияву особистісної амбівалентності в опорі дає можливість дослідити в поведінці її зовнішній бік. Цілісність змінюється через власні форми, має індивідуальні особливості складових і розглядається нами як похідна структури особистісної амбівалентності. «Цілісність означає, що підструктури слід вважати не «одиницями» особистості, а «одиницями» її складної цілісної структури» [218, с. 177]. Упровадження принципів особистісно-інтегративного підходу дозволило визначити структурно-динамічну модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Її психологічна структура

складається з обґрунтованих складових, форм, які розвиваються у відповідності з особливостями цього віку, з урахуванням індивідуальності, що обумовлює рівні вияву. Узагальнення теоретичних наукових пошуків і результатів пілотажного дослідження дали підстави розробити структурно-динамічну модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці (рис. 3.2).

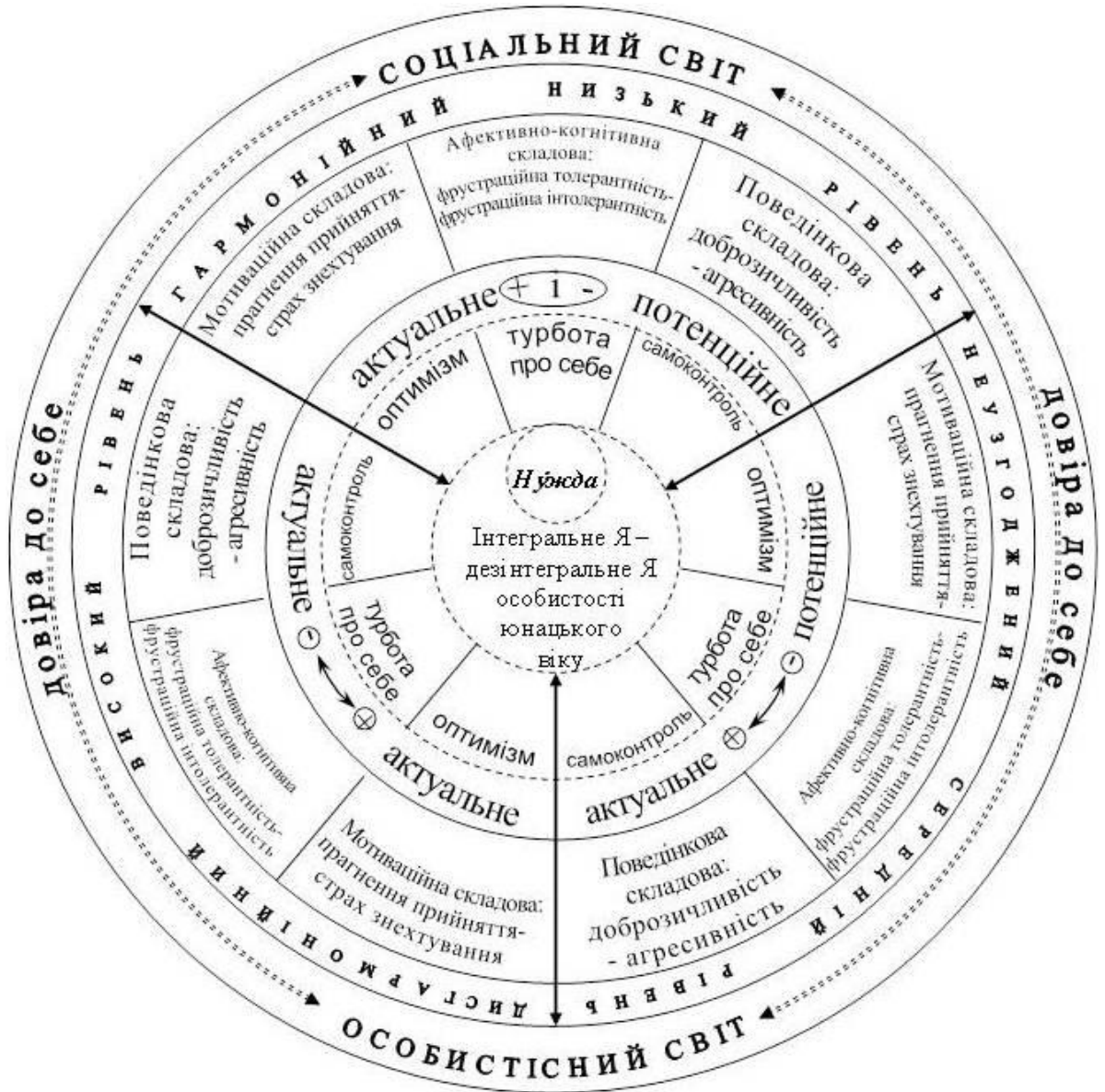


Рис. 3.2. Структурно-динамічна модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Виходячи з принципу креативного релятивізму зазначимо, що особистість принципово не вичерпується будь-якою конкретною моделлю. Людська екзистенція безмежна, невичерпна. Єдиним способом її опанування є розуміння

суб'єкта як активного творця власного життя. Розроблений варіант структурно-динамічної моделі генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці відображає принципово важливі *наукові положення*:

1) динамізм цієї особистісної властивості здійснюється шляхом постійних змін, самозмін її складових та зв'язків між ними при збереженні функцій;

2) збалансованість, узгодженість відбуваються як в її особистісних складових (мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій, системотвірній), так і між ними;

3) змістовна рівноцінність, самостійність кожної її складової забезпечує стійкість, упорядкованість та цілісність гетерогенних протилежностей;

4) неадитивність, коли сума її складових не дорівнює цілісній структурі;

5) її складові пов'язані між собою лінійно та нелінійно;

6) системотвірна складова, що регулює активації, ієрархічно вище особистісне явище за функціональним призначенням, є метою та результатом розвитку особистісної амбівалентності (інтегральне Я – дезінтегральне Я);

7) наявність становлення як включення більш ранніх стадій розвитку в більш пізні та формування як набуття певної форми;

8) позитивна і негативна сторони протилежності кожної її складової мають певну інтенсивність вияву до одного об'єкта, що обумовлює опір між ними;

9) двовимірність протилежностей – наявність смислових взаємозв'язків: одна частина актуальна, домінантна, ціннісна, інша – потенційна, контрольована, менш ціннісна; одновимірність протилежностей – наявність двох ціннісних смислових частин, які практично не взаємопов'язані й актуально чергуються ;

10) функціонування позитивного й негативного: одночасне гармонійне, оскільки протилежності помірні за інтенсивністю; послідовне дисгармонійне, бо ці сторони надмірні за інтенсивністю;

11) наявність широкого феноменологічного поля (форм, емпіричних корелятивів, рольові вияви, типи), яке не вичерпується, не зводиться до жодного з цих психологічних явищ, оскільки досліджувана особистісна властивість є «системою систем» з психологічними механізмами рефлексії, ретрофлексії,

часткової та глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції в кожному з її феноменів і між ними.

У процесі розвитку амбівалентності в особистості юнацького віку виокремлюються два світи – соціальний і особистісний. Особистість є суб'єктом власного життя, тому відповідає за них [51]. *Соціальний світ* – носій суспільних цінностей, норм, зовнішніх суспільних чинників, умов як соціокультурний вимір молодих людей; *особистісний* – це внутрішній світ з провідними потребами та індивідуально-віковими особливостями, нуждою в переживанні відмінності, несуперечливості з зовнішнім світом. Людина відображає зовнішній світ як досвід власних взаємин з ним, оцінку власних результатів. Атрибути людини (праця, соціум, свідомість) спрямовані на освоєння зовнішнього світу, адже її особистісне втілення стосується освоєння внутрішнього світу [177, с. 36]. Зовнішній світ не можна відривати від особистісного. «Насправді особистісний і всезагальний світи співіснують у тісній, суперечливій взаємодії. Засвоївши щось для себе значуще й нове, особистість здобуває новий ступінь свободи, але водночас... залишається щось, досі не пізнане...» [345, с. 110]. Невідоме завжди викликає страх, але це можна подолати активним, творчим ставленням до пізнання реальності.

Особистість утворюється як трансформація зовнішнього світу у внутрішній. Вона протиставляє стихійним та фатальним наслідкам зовнішніх обставин зразки осмисленості, гармонії та віри в кращу перспективу, які притаманні внутрішньому світу людини. Важливо мати внутрішню соціальну людяність, щоб не бути інвалідизованим зовнішнім середовищем. Водночас особистість відкривається зовнішньому буттю осмисленим існуванням як виявом власного особливого світу [179, с. 42]. Т.М. Титаренко зазначає: «Людина шукає таких форм активності, які надавали б їй можливість якнайбільшої самореалізації, розкриття своїх сутнісних сил» [345, с. 110].

На думку О.Б. Орлова, феномен довіри до себе є важливим утворенням, що виявляється у взаємодії особистості й сутності [251, с. 63]. Н.О. Єрмакова доводить, що довіра до себе – новоутворення юнацького віку – інтегрована суб'єктна якість, що взаємопов'язана із довірою до інших людей, до соціального

світу [108]. Тільки особистість втілює винятково людську якість, довіряючи собі, здійснюючи зв'язок з потенційними світами, виявляючи безліч самовизначень і можливостей свого буття [177, с. 31].

С.Д. Максименко виділяє інстанцію-Я як особистісне утворення, що забезпечує зв'язки зовнішнього і внутрішнього світів на засадах довіри до себе та інших. «Інстанція-Я – це те явище, яке визначає, що людина розуміє свою відмінність від навколишнього світу» [215, с.157]. Виходячи з розробленої нами теоретико-методологічної моделі генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці, ми розглядаємо її як інтеграцію взаємовиключних протилежностей щодо соціального і особистісного світів, де довіра до себе відіграє провідну роль.

Дослідження структури особистісної амбівалентності може відбуватися залежно від складових зазначеного утворення (однокомпонентного чи багатокомпонентного). У першому випадку вивчається амбівалентність як єдине однокомпонентне особистісне явище (М. Ербер, С. Ходжес і Т. Вілсон [436], К. Каплан [448] та ін.).

У другому розділі аналізуються кілька структурних компонентів амбівалентності особистості [472; 481]. У попередньому розділі висвітлено розвиток особистісної амбівалентності у ранньому та юнацькому віці. Це дало підстави вважати, що розвиток структури особистісної амбівалентності в них має багато спільного, але він не тотожний, зокрема, трикомпонентний у ранньому юнацькому [119] та ієрархічний чотирикомпонентний у юнацькому віці [137, с. 164–185]. Особливості її розвитку обумовлені різними соціальними ситуаціями розвитку й провідними видами діяльності: у ранньому юнацькому – учбово-професійна, у студентів юнацького віку – професійно-пізнавальна. Зазначимо, що учні здійснюють лише перші кроки у задоволенні потреби в професійному та життєвому самовизначенні, пошуку сенсу життя. Проте в студентів відбувається конкретна професійна підготовка, смисложиттєва інтеграція, встановлюються реальні інтимні стосунки, що стимулює індивідуалізацію, готовність до самореалізації в професійній і сімейній сфері. Подібні результати були отримані

Б.О. Сосновським, який вивчав мотиваційно-сміслові утворення особистості (досягнення, пізнання, афіліацію, домінування, ставлення до навчання), дійшов такого висновку: «Як за ступенем виразності мотиваційно-сміслових конструктів, так і за рівнем їх реалізації старшокласники мають в цілому показники менше на одну чи дві одиниці, ніж студенти» [332, с.92].

Підсумовуючи, зазначимо, що основними складовими як ментальними репрезентаціями генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці є чотири: мотиваційна, афективно-когнітивна, поведінкова та системотвірна (інтегральне Я – дезінтегральне Я). Подібний підхід був використаний М. Занною при дослідженні амбівалентності атитюдів (когніції, афекти, поведінкові інтенції, а в центрі цієї системи установки «Я» (цит. за: [141, с.47]). Ми користуємося поняттям внутрішньої репрезентації як «унітарним форматом репрезентації для всіх типів знань» внутрішнього світу особистості [162, с.119]. Структура генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці як внутрішня репрезентація має ознаки коннекціоністської моделі: елементи взаємопов'язані між собою нелінійно і впливають один на одного; кожен елемент має рівнозначну активацію; інстанція, яка слідує за розподілом активації, обов'язково знаходиться в самій системі [162, с.121–122]. Авторська модель реалізується таким чином, що зміни одного її компонента призводять до змін інших, але нелінійно. Системотвірна складова – амбівалентне інтегральне Я – дезінтегральне Я, як ієрархічно вище особистісне явище за функціональним призначенням є метою і результатом генези досліджуваної властивості в юнацькому віці.

Варто зазначити, що амбівалентність не може бути адекватно пояснена, узагальнена через факти, закономірності без включення тих особистісних явищ (мотивацій, когніцій, афектів, поведінки), які конституують загальний устрій психічного життя (А.В. Юрєвич). Амбівалентність має категоріальний характер, вона виявляється через інші феномени, проте не обмежується ними. У юності як найбільш гнучкому віковому періоді, комплексно розвиваються всі сторони особистості, де амбівалентність як її властивість має інтегруючу функцію як усередині кожної з чотирьох складових: мотиваційної, афективно-когнітивної,

поведінкової та системотвірної, так і між ними. Охарактеризуємо кожен з цих складових відповідно до рис. 3.2.

Мотиваційну складову генези особистісної амбівалентності вчені досліджували як переживання протилежних валентностей, які необхідно узгоджувати [22; 59; 189; 200; 206; 293; 456]. Д.О. Леонтьєв розрізняв у структурі мотивації потреби і особистісні цінності, для яких характерне зіткнення різних полюсів [200, с. 137]. Одна й та сама мета може одночасно викликати, за К. Левіним, Н. Міллером, прагнення її досягти та уникнути. Мотиваційна амбівалентність як цілісне переживання реалізується через протиставлення двох його частин. На думку К. Левіна, «конфлікт з погляду психології становить собою таку ситуацію, в якій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані, але приблизно рівні за величиною сили» [189, с. 171].

В основі мотиваційного спонукання лежить амбівалентне відношення між негативною реальністю та позитивним майбутнім, які становлять цілісність. Мотиваційне переживання амбівалентності, згідно з Дж. Бьюдженталем, здійснюється як одночасна чи послідовна позитивна і негативна валентність (цит. за: [418, с. 354]). О.В. Киричук, В.А. Роменець і В.О. Татенко вважають мотиваційну амбівалентність динамічним утворенням, яке після практичної дії «згасає»: «Вона... не встановлює сполучної ланки між своїми амбівалентними компонентами» [253, с. 191]. Подібної позиції автори дотримуються, оскільки, на нашу думку, саме контекст у цьому випадку посилював амбівалентність.

Мотиваційна складова переживання особистісної амбівалентності функціонує на трьох рівнях: 1) гармонійному низькому – одночасна актуалізація, домінування однієї частини з протилежностей та мінімізація іншої в потенційній частині; 2) неузгодженому середньому – одночасне коливання актуальної та потенційної частин взаємовиключної суперечності, що довільно (свідомо) узгоджуються; 3) дисгармонійному – послідовна актуалізація протилежностей шляхом чергування, що може бути реалізовано довільно (свідомо) чи мимовільно (неусвідомлено).

Ураховуючи вікові особливості юнацького віку, ми встановили, що змістовною стороною переживання мотиваційного компонента внутрішньої амбівалентності є афіліація [118], де виявляється особистісна спорідненість і підтримка людини. Невключеність студентів у різнобічні нормативні соціальні взаємини посилює квазіпотреби, зокрема, у деструктивній і культовій залежності (О.А. Ліщинська), збіднює їх духовність (І.С. Булах, І.Д. Бех, Л.Є. Просандеєва, С.О. Ставицька). А.В. Юревич характеризував реальний контекст соціального впливу на молодь: «У результаті ми стоїмо перед розбитим коритом моральності... з «образами гарних бандитів», ідеологемами «купи і виграй», «відкрий пляшку і виграй», «вкради і не попади», а то і просто «кради»...» [414, с.223]. Зазначимо змістовно-смісловий бік особистісно-інтегративної парадигми нашого дослідження, оскільки інтерпретація результатів досліджуваних залежить не лише від когнітивних установок, а й від мотивів, реальних ціннісних орієнтацій досліджуваних [414, с. 206]. Знання актуальної мотивації дає можливість впливати на шляхи її зменшення та гармонізацію амбівалентності в юності.

Мотивація афіліації реалізується через взаємовиключні позитивні й негативні мотиви: прагнення прийняття та страх знехтування, що актуалізуються в реальних контактах у юнацькому віці (Г.С. Абрамова, М. Кле, І.С. Кон, М.Ш. Магомед-Емінов, Х. Ремшмідт). У комунікативних взаєминах реально виявляються симпатія і антипатія, любов і ненависть. Вивчення лише конструктивних прагнень афіліації (прихильності, близькості), тобто позитивних ознак комунікації, без негативних (страху, нудьги, самотності) не дає реалістичної картини розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Для студентів важливо не боятися близьких стосунків, не порушувати особистісної суверенності, що дозволяє бути самостійними, стабільними та повноцінно підготуватися до самореалізації в професійному та сімейному вимірі. Саме збалансованість, узгодженість афіліації оптимізує стосунки, саморозкриття, оскільки прагнення до дружби, кохання є важливими в цьому віці. Проте маніпуляція зменшує прагнення прийняття, посилює страх знехтування [165; 211; 399; 415] і відповідно інтенсивну амбівалентність.

Домінування цінності прагнення до прийняття та зменшення значення страху знехтування є умовою для зниження інтенсивності особистісної амбівалентності. М. Аргайл визначив афіліацію як прагнення досягти певного ступеня інтимності [19]. Г. Мюррей розкрив потребу в афіліації як прагнення до зближення з людьми [460, с. 586]. Г. Салліван аналізував потребу в близькості як віру в позитивні стосунки з оточуючими людьми та страху бути знехтуваним [307, с. 236].

Переживанню страху як негативному, протилежному аспекту прагнення прийняття вчені приділяли особливу увагу [111; 168; 293; 406]. Існує негативний взаємозв'язок між прагненням прийняття та страхом [261, с. 376]. Хронічний страх руйнує особистість, перешкоджає стосункам з оточуючими людьми. Студенти з домінуванням страху уникають спілкування та мають негативні очікування. Вони думають про те, як може відбутися конкретно знехтування, а не шукають шляхи набуття комунікативних навичок. Коли відбувається небажане, то молоді люди говорять, що вони не могли таке зробити або це відбулося не з ними. Г. Салліван назвав таку мотивацію втратою відчуття самоідентичності, коли неприємне залишається поза свідомістю згідно зі схемою: «Я-гарний» – «Я-поганий» – «не-Я» [307, с. 12]. Отже, відторгненість від соціального оточення загострює самотність, страх і високу амбівалентність.

Ми поділяємо погляди І. С. Кона, М.Ш. Магомед-Емінова, Г. Саллівана, Б.О. Сосновського про те, що мотивація афіліації як віра в позитивні стосунки складається з бажання бути прийнятим іншими людьми [165; 211; 307; 333]. На нашу думку, критерієм вияву особистісної амбівалентності в мотиваційній сфері юнацького віку є мотивація афіліації як результат суперечності між позитивним і негативним прагненням до прийняття в різних сферах комунікативних відносин.

Наступною складовою генези особистісної амбівалентності, на нашу думку, є **афективно-когнітивна** [84; 85; 110; 143; 200; 300; 313; 319; 472; 475; 480; 483], що виявляється в переживанні суперечності афектів і когніцій. Згідно з рис. 3.2, де відображена цілісна модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому

віці, ця складова також виявляється на трьох рівнях (гармонійному низькому, неузгодженому середньому, дисгармонійному високому).

М. Занна і М. Томпсон вважали, що афективно-когнітивний компонент є найстійкішим утворенням особистісної амбівалентності [480]. Вони наголошували, що когнітивна інтерпретація ситуації є необхідною умовою для виникнення емоцій певної якості, певного афективного забарвлення. У теорії емоцій П.В. Симонова також обґрунтована ця позиція [319]. Учений вважав, що емоція – це функція двох факторів: значення мотивації, або потреби і відмінності між інформацією, необхідною для задоволення цієї потреби, та інформацією, доступною суб'єкту. Розуміння афективно-когнітивної системи розкрив С.Л. Рубінштейн: «Необхідно говорити не лише про єдність емоцій і інтелекту в житті особистості, а й про єдність емоційного, чи афективного, а також інтелектуального всередині самих емоцій, а також інтелекту» [301, с.153]. Подібної позиції дотримується К. Ізард, наголошуючи на взаємовпливі емоцій та когніцій [143, с. 91]. С.Л. Рубінштейн найточніше висловив думку із зазначеного вище питання: «Справжньою конкретною «одиницею» психічного (свідомості) є цілісний акт відображення об'єкта суб'єктом. Це утворення складне за своєю будовою; воно завжди певною мірою становить собою єдність двох протилежних компонентів – знань і відношення, інтелектуального й «афективного» (у наведеному вище розумінні), із яких перший чи другий є домінуючим» [300, с. 236]. Емоційна індикація яскрава, але дає лише загальну, поверхневу оцінку характеристику об'єкта чи явища. Емоції посилюють регулятивну функцію діяльності, вважав Д.О. Леонтьєв, але окремо вони не дають об'єктивної інформації: «Як позитивний особистісний смисл, так і негативний має характеристику спотворення образу» [200, с. 172]. Тому амбівалентність когніцій, розумової діяльності та емоцій особистості В.А. Семіченко розглядає в комплексі [313, с. 25].

Важливим аспектом єдності переживання афективно-когнітивної амбівалентності є толерантність до задоволення і незадоволення потреб у юнацькому віці [443; 475; 483]. Особистісна амбівалентність накопичує

напруження від незадоволення протилежних смислів, цінностей, у результаті виникає фрустрація як неможливість досягти бажаного [47, с. 437]. Це переживається особистістю як фрустраційна толерантність або фрустраційна інтолерантність [277, с. 434]. Механізм толерантності діє, за Ф.Ю. Василюком, лише в певних межах, коли виникає ситуація неможливості тримати одночасно дві протилежності, тоді виникає ситуація фрустрації (перешкоди) [63, с. 114].

Дослідження особистісної амбівалентності в юнацькому віці [112; 113] дозволило виокремити в афективно-когнітивній складовій їх полярні переживання – фрустраційну толерантність і фрустраційну інтолерантність. Фрустраційну толерантність вивчають як вроджену індивідуально-психічну якість особистості [106; 145; 299; 471], як особистісне утворення, що потребує певних соціальних чинників для його розвитку [1; 42; 178; 326]. Зокрема, С. Розенцвейг, досліджуючи емоційні стани, вказував, що в кожній людині існує певний граничний рівень напруження, перевищення якого зумовлює зміни психічного стану, поведінки. Цей рівень учений називав толерантністю до фрустрації, визначав її як спроможність індивіда перенести фрустрацію без втрати своєї психобіологічної адаптації. При цьому він розглядав стійкість до дії фрустраторів як постійну, генетично зумовлену характеристику індивіда [471].

Фрустраційна толерантність розглядається як індивідуально-психологічна якість особистості, що є необхідною для її нормального функціонування [175, с. 69–82]. Виникнення певного переживання фрустрації, з погляду Є.П. Ільїна, залежить від особистості, для визначення якого запропоновано «поняття про фрустраційну толерантність, тобто стійкість до фрустраторів» [147, с. 340]. Е. Френкель-Брунsvік розрізняла емоційну та когнітивну толерантність до полярних протилежностей як здатність сприймати і переносити разом особистісну амбівалентність [440].

Ми погоджуємося з поглядами вчених [1; 43; 44; 191; 192], які вказують на те, що фрустраційна толерантність – це особистісне утворення, яке обумовлює стійкість до фрустраторів і можливість протидіяти різноманітним життєвим труднощам без втрати психічної адаптації та саморозвитку. Її основу становить

здатність адекватно оцінювати фруструючі ситуації, передбачати вихід з них, рефлексувати, зіставляти з контекстом, цілями та способами діяльності, тому фрустраційну толерантність необхідно посилювати.

В.В. Бойко зазначав, що фрустраційна інтолерантність не дає можливості людині «розірвати негативні взаємозв'язки між інтелектом і емоціями» [43, с. 336]. Вчений розглядав соціальну фрустрованість як «емоційне ставлення людини до позицій, які вона займає у суспільстві на даний момент. Інтелект при цьому відображає те, що людина конкретно сама досягла» [43, с. 337]. Отже, взаємозв'язки емоцій і когніцій утворюють як фрустраційну толерантність, так і фрустраційну інтолерантність. В.В. Бойко наголошував на раціональному підході до зниження соціальної фрустрованості.

М.Д. Левітов розглядав цей феномен у трьох формах: перша – спокій, розсудливість, готовність використовувати стратегії досвіду у подібних ситуаціях; друга – напруження, зусилля при забороні небажаних реакцій і спрямування необхідних; третя – нарочита байдужість, переоцінка значущості фрустратора [192, с. 123].

А.М. Большакова доводить, що в професійній діяльності пожежників варто розглядати фрустраційну толерантність як здатність людини протистояти перешкодам, адекватно оцінювати й керувати ними без деструктивних наслідків, демонструвати конструктивну поведінку [45, с. 51]. Фрустраційну толерантність людини варто розвивати, створюючи відповідні умови.

Учені виокремлюють травмуючі види фрустраторів [58; 191; 209; 326; 372]. Серед головних фрустраторів у юнацькому віці розрізняють «фрустратори-цінності» та «фрустратори-суб'єкти». До цінностей, які викликають стан фрустрації, відносять, перш за все, зовнішність, матеріальну забезпеченість, відповідність суспільним моральним нормам, соціальне положення в суспільстві. Якщо в цьому віці недостатньо сформована гармонійна особистісна амбівалентність, то молода людина переживає емоційну нестійкість до таких суб'єктів, як батьки, друзі, однокласники, вчителі, оточуючі значущі люди.

А.І. Гусев визначив толерантність до невизначеності як інтегральну

характеристику чи особистісну властивість, яка діє в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах особистості [92]. На наш погляд, фрустраційна толерантність до особистісної амбівалентності має вужче значення, ніж толерантність до невизначеності [219]. Звичайно, ці два поняття взаємопов'язані. А.І. Гусєв, характеризуючи як толерантну, так інтолерантну особистість до невизначеності, назвав ознаки особистісної амбівалентності: здатність приймати (не приймати) напруження, яке виникає в ситуації двоїстості та певного вибору; прагнення інтолерантних людей вирішувати проблеми за схемою «чорне – біле» [92].

В.М. Чернобровкін розкрив особливості фрустраційної толерантності та фрустраційної інтолерантності в процесі прийняття рішення вчителями: «Ситуації високої напруженості частіше дезорганізують педагогів, «змушують» їх переживати стан розгубленості й зупинки в процесі діяльності, і, навпаки, у слабо напружених ситуаціях педагоги частіше зберігають здатність виконувати свої професійні функції й організовувати діяльність учнів» [390, с. 246].

Психологи досліджують фрустраційну толерантність як здатність особистості переносити напруження між протилежностями без руйнівних наслідків, що характеризує гармонійну особистість юнацького віку (Т.М. Лук'яненко, І.В. Михайлова, Л.М. Собчик, В.В. Хабайлюк та ін.). Творчі особистості характеризуються високою толерантністю до невизначеності, суперечностей, оскільки вони мають велику самомотивацію і схильні ризикувати [375, с. 478]. Проте Т.М. Титаренко попереджує, що зростання напруження в юнацькому віці може перевищувати індивідуальний рівень толерантності до фрустрації, тоді починає діяти фрустраційна інтолерантність: відбувається психологічний зрив, і людина опиняється виведеною з душевної рівноваги [345]. О.Т. Соколова вважала примітивні взаємозв'язки емоцій і когніцій особистісною детермінантою фрустраційної інтолерантності дівчат і хлопців [329]. Розвиток розуміння смислу фрустраційної толерантності і фрустраційної інтолерантності відбувається постійно в єдності і взаємодії пізнавального й емоційного аспектів особистості в юнацькому віці.

Отже, фрустраційна толерантність і фрустраційна інтолерантність, на наш погляд, є критерієм афективно-когнітивної складової розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Наявність фрустраційної толерантності свідчить про баланс, узгодженість суперечностей в цій складовій і, навпаки, нездатність довільно це здійснити – про фрустраційну інтолерантність. Фрустраційна толерантність – особистісне утворення, яке дає можливість долати перешкоди без травмуючих наслідків, адекватно їх оцінювати, відстежувати власні когніції, емоції. На нашу думку, це означає знати, переживати й бути готовим поводитися адекватно ситуації, що надає молодій людині життєстійкості, яка необхідна для розвитку гармонійної особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Протилежною валентністю цього психічного явища є фрустраційна інтолерантність. Нами теоретично обґрунтована афективно-когнітивна складова генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці та відповідний критерій.

Як бачимо на рис. 3.2, третьою складовою генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці є *поведінкова*, що виявляється в її протилежностях [332; 418; 480]. Поведінка людей характеризується значною узгодженістю і передбачуваністю [298, с. 187]. Згідно з цілісною моделлю генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці, поведінкова її складова має три рівні вияву (гармонійний низький, неузгоджений середній, дисгармонійний високий).

Т.М. Сорокіна [332] описала амбівалентну поведінку на першому році життя дитини як суперечність позитивного та негативного в ставленні до незнайомого дорослого. І. Ялом писав: «Бажання, які лежать в основі поведінкової імпульсивності, взаємопов'язані з поняттям амбівалентності...» [418, с. 354]. Вольовий компонент особистісної амбівалентності полягає у взаємовиключних довільних вчинках [36, с. 26]. М. Занна і М. Томпсон вважали, що особиста участь у реальних подіях або наміри людей негативно корелюють з високою особистісною амбівалентністю. Досвід, реальна поведінка, успіх у спільній діяльності сприяють зменшенню її інтенсивності [480].

Вивчення різних видів поведінки дозволило виділити два полярні її вияви – доброзичливу й агресивну – в особистісній амбівалентності в юнацькому віці. Доброзичлива поведінка здійснюється у співпраці, підтримці, симпатії, допомозі, тобто є ознакою гармонійної амбівалентності [32; 43; 238; 288; 302; 367]. К. Роджерс вважав, що в основі людської природи лежить добро як позитивне, конструктивне, спрямоване до самоактуалізації, зрілості [294, с. 68]. І. Ялом вбачав доброзичливість у самотрансцендентності, реципрокному детермінізмі пацієнта, пояснюючи його поведінку в минулому невеликим життєвим досвідом, інтенсивним впливом на нього дорослих [418, с. 395]. У реальній єдності добра й зла в людині повинна переважати доброзичливість.

Суть доброзичливості, на думку С.Л. Рубінштейна, як вияв найпершої потреби людини – радіти самому існуванню іншої людини [302, с. 370]. Система цінностей доброзичливої особистості характеризується гуманізмом, повагою до себе, іншої людини, умінням реально здійснювати добро. «Відчуття, а потім і усвідомлення свого життя як постійної добродійної поведінки – це і є, на переконання І.Д. Беха, початком формування себе як вільної і відповідальної особистості» [32, с. 73]. В.В. Бойко зазначав, що доброзичливу особистість відрізняє готовність встановлювати дружні контакти, узгоджувати суперечності, долати перепони на шляху до співробітництва [43, с. 237]. Найважливішим самовизначенням особистості є вибір між добром і злом саме у поведінці, яка обумовлюється мотивацією, афектами та когніціями [177, с. 31]. Довільність активності поведінки визначається згідно з етичним імперативом, який виявляється в тому, що людина не може не робити добро [420]. Люди, які дотримуються доброзичливості, незалежності поведінки адекватно використовують слова «Я» чи «не Я», а також спостерігають, контролюють свою поведінку шляхом Я-моніторингу [298, с.275].

Протилежною доброзичливості є агресивність (агресія) – стійка риса особистості завдати шкоду в реальній поведінці. Розвиток особистісної амбівалентності пов'язують з високою агресивністю, що має реальні підстави лише при її високій інтенсивності, коли агресія реалізується актуально, а

доброзичливість ціннісно мінімізована, стає потенційною. Агресивність сприймається сучасними студентами згідно з опитуванням та консультаціями як розповсюджене зло, що реально виявляється в їх поведінці [118].

Серед науковців не існує однозначної позиції щодо цього феномену. У словнику агресію визначають як «цілеспрямовану деструктивну поведінку, що суперечить нормам та правилам існування людей у суспільстві, наносить шкоду об'єктам нападу (живим та неживим), спричиняє фізичний збиток людям або викликає у них негативні переживання, стан напруження, страху» [277, с. 8]. Суперечливою є думка про обумовленість агресії інстинктивною природою людини [207].

Поширеним у психології є погляд на агресію як модель поведінки (Л. Берковіч [29], Р. Берон і Д. Річардсон [59], А.О. Реан [280], І.А. Фурманов [371], С.Г. Шебанова [398] та ін.), в її основі лежать соціально-когнітивні механізми. Пам'ять на агресивні епізоди інтегрується в агресивні когнітивні схеми, які керують процесом переробки інформації. Люди, схильні до агресії, характеризуються негативною атрибуцією, бо переносять самоустановку на оточення. Р. Берон і Д. Річардсон обґрунтували термін «агресія» для опису «будь-якої форми поведінки, спрямованої на заподіяння шкоди або образи іншій живій істоті, яка намагається запобігти такого поводження» [59, с. 26].

Здорові риси агресії (В. Клайн [156], С.Л. Соловйова [330], Е. Фромм [367], С. Хорн [379]) пов'язуються із самообороною, реакцією на загрозу вітальних потреб, розуміючи при цьому конструктивну агресію. Для визначення злоякісної агресії (пристрасть до панування, руйнування) будемо користуватися терміном «деструктивна» [367, с. 28], яка є результатом екзистенціальних потреб людини (жадоби влади, нарцисизму, садизму, догідливості). Агресія супроводжується почуттям роздратованості, гніву чи злості, які спрямовані на зовнішні об'єкти та саму особу. Вона відіграє подвійну роль: сприяє усуненню перешкоди (і доброзичливості), зменшує емоційне напруження. Вибух гніву приносить афективне полегшення навіть у разі, якщо перешкоду не можна усунути чи здолати. Якщо соціальні норми відчутно тяжіють над людиною, то агресія

переміщується всередину її психоструктури, перетворюючись на самоагресію, яка супроводжується переживанням провини. Отже, деструктивна агресія людини свідчить, що вона діє ірраціонально. Яким же чином доброзичливість співіснує з агресивністю і стає конструктивною творчою поведінкою?

Самоактуалізація як розгортання власних можливостей стає повнішою, коли людина захоплена улюбленою роботою, служить високій справі, допомагає, закохана в іншу людину. В. Франкл виявив суперечність у співвідношенні ідей самоактуалізації й самотрансценденції в юнацькому віці, наголосивши, що «бути людиною – означає бути спрямованою не на себе, а на щось інше» [360, с. 59]. Ідея самотрансценденції не припускає здійснення агресії, оскільки в контексті цього підходу вона, спричинюючи руйнівну дію, неминуче призводить особистість до саморуйнування. Навпаки, самоздійснення відбувається в позитивному ракурсі, якщо повно реалізується тенденція соціального утвердження людини («Двері щастя відкриваються назовні»), і вона стає сама собою. Інтеграція поведінкової складової особистісної амбівалентності може успішно здійснюватися на принципах самотрансценденції, тоді доброзичлива поведінка буде актуальною, агресивна – потенційною. Отже, у поведінковій складовій генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці визначається взаємовиключна протилежність між доброзичливістю та агресивністю.

Проте агресія – дуже складна поведінка. Лише одним ефективним шляхом (самотрансценденцією) її не завжди можна зменшити. Ось чому науковці почали розглядати конструктивну агресію як засіб мінімізації деструктивної агресії. Ідеї Е. Фромма в цьому напрямі розвиваються С.Л. Соловйовою [330]. Під *конструктивною* агресією С.Л. Соловйова розуміє відкритий вияв агресивних спонукань, який реалізується у соціально прийнятій формі за наявності відповідних поведінкових та емоційних навичок, відкритості соціальному досвіду, саморегуляції доброзичливості й агресивності, корекції поведінки. Це продуктивні відносини між людьми. До *деструктивної* агресії, згідно з дослідженням вченої, належить прямий вияв агресивності, пов'язаний з порушенням морально-етичних або правових норм, кваліфікований як риси

делінквентної або кримінальної поведінки, з недостатністю самоконтролю. Це деструктивні відносини між людьми. *Дефіцитарна* агресія пов'язана з відсутністю реалізації ворожих спонукань при дефіциті відповідних поведінкових навичок, надмірного самоконтролю емоцій, відмовою від конструктивної агресії. Ця відхилена соціальна енергія здійснюється як самоагресія [330].

Агресивна поведінка в юнацькому віці, як складова особистісної амбівалентності, виявляється на трьох рівнях (конструктивному, дефіцитарному, деструктивному). Взаємозв'язки агресивності з іншими елементами структури особистісної амбівалентності утворюють певну цілісність (рівні, форми). Тому важливо дослідити суперечність доброзичливості та агресивності в особистісній амбівалентності в юнацькому віці.

Зарубіжні дослідники (Л. Берковіц, Р. Берон, Д. Річардсон, Е. Фромм, З. Фройд та ін.), вітчизняні психологи (А.О. Реан, С.Л. Соловйова, С.Г. Шебанова та ін.) розуміють агресію та агресивність як тотожність, ми поділяємо ці погляди, оскільки їх сутність – завдання шкоди як засіб отримання бажаного або позбавлення від неприємного.

Права і свободу в юнацькому віці (і не лише) людина повинна прагнути та вміти захищати від свідомої агресії. У соціальному оточенні, вікових особливостях науковці знаходять чинники як нелюдяної жорстокості, так і покірності ситуації [286; 288; 290; 398]. Проте прагнення до задоволення вітальних потреб у юнацькому віці є недосяжним, якщо хлопці і дівчата не знають нормативної психологічної можливості захистити себе від деструктивних агресорів [368; 379]. Необхідно бути непримиренними і вміти припинити їх жорстокість певними засобами та повернути в нормативне поле відносин. Саме це дає можливість особам юнацького віку залишатися в суверенному просторі, керувати доброзичливістю та агресивністю, не перетворюючись на агресора.

С. Хорн [379] – психотерапевт, розвиваючи ідеї Е. Фромма, присвятила свою книгу конструктивній агресії, а саме: розкрила психологію агресора або важкої людини – «Бика», проаналізувала установки вихованих людей, які заохочують агресорів; довела, що ухилення, пристосування, заперечення –

неефективні стратегії з ними. С. Хорн переконує, що ніколи не пізно зробити правильно й розкриває технології конструктивної агресії: як змусити агресорів залишити вашу територію (фізичну, емоційну); як бути позитивно непримиренними; як відповідати на агресивні наміри впевнено і нормативно тощо. Отже, деструктивна агресія блокує розвиток гармонійної особистісної амбівалентності, унеможлиблює вияви доброзичливості в юнацькому віці. Водночас ми дотримуємося гуманістичної позиції, згідно з якою визнається як особистісна деструктивність (агресивність), так і можливість її конструктивних змін у цьому віці (шляхом конструктивної агресії тих, на кого спрямована деструктивна агресивність та власним вдосконалення). Отже, доведено, що поведінковою складовою генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці є доброзичливість й агресивність.

Четвертою складовою генези внутрішньої амбівалентності в юнацькому віці є **системотвірна**, яка має три рівні вияву (гармонійний низький, неузгоджений середній, дисгармонійний високий).

Вивчення системотвірної складової, де концентрується глобальне самопізнання, самоусвідомлення, самоототожнення, смислоутворення та саморозвиток, дозволило виділити два полярні її вияви – *інтегральне Я* й *дезінтегральне Я*. Проблема глобального «Я» належить до екзистенціального (смислжиттєвого) центру суб'єкта, який супроводжує всі фази феноменології людської свідомості від дитинства до смерті. Дж. Бьюдженталь писав: «Ми являємо собою значно більше, ніж те, що усвідомлюємо» [58, с. 167]. Інтегральне Я постійно вирішує питання: що є «Я» (самоототожнення), що є «Не-Я» (світ чи інша людина в бутті), що являє собою «Над-Я» (ідеал, Бог). Питання світу як «Не-Я» сполучається з проблемою «Над-Я» як здатністю до трансценденції, тобто виходу за межі свого існування у вищі інстанції [179, с.139–141]. Отже, у інтегральному Я відбувається усвідомлення, об'єднання буттєвого, гностичного й аксіологічного потоків психіки людини.

Нас цікавить розуміння дослідниками Я як інтегрального й деінтегрального особистісного утворення, що містить свідомість та самосвідомість, тобто підсумку того, що людина називає своїм.

К. Уїлбер стверджував, що часткові «Я» становлять сукупну самість («Я сам»), яка послідовно розвивається (подібно до поглядів Е. Еріксона). Цей розвиток самості забезпечується генезою свідомості й самосвідомості [350, с. 52]. «Я сам», на думку вченого, виконує важливі функції: самоототожнення, прагнення до добра, справедливості й турботи; використання досвіду для побудови особистісних структур; здатність орієнтуватися в зовнішньому світі; центр інтеграції різних виявів свідомості тощо [350, с. 55–56].

О.Т. Соколова характеризувала дифузцію Я такими показниками: недостатній взаємозв'язок полярних якостей; нестабільність Я-концепції в часі; хронічна депресія; моральний релятивізм. Переживання Я інтегрує біологічне і соціальне, зовнішнє та внутрішнє, що має глобальні наслідки для особистості. Дезінтегральне Я домінує, в разі, якщо відбувається розбалансованість, неузгодженість емоцій і когніцій [329, с.5].

Вчені визнають ефективність інтегрального Я лише за умови його позитивного спрямування. «Дійсно, розмірковування про себе як про неадекватну, чи, можливо, не здатну в різних відношеннях людину не захистить від невдач і поразок» [334, с. 179]. Інакше кажучи, мова йде про те, що інтегральне Я є позитивним особистісним утворенням, проте дезінтегральне Я – негативним, дифузним, тобто це є протилежності. Ш. Тейлор, Л. Піпло і Д. Сірс обґрунтували взаємозв'язки інтегрального Я з оптимізмом, турботою про себе і самоконтролем [334, с. 187–188], які є, на наш погляд, формами особистісної амбівалентності в юнацькому віці. К. Роджерс вважав, що в «Я» (суб'єкта і об'єкта) включається лише усвідомлений досвід [294].

Інстанція «Я», на думку М.В. Папучі, здійснюється в юнацькому віці у двох переживаннях: зовнішнього світу, майбутнього (макросередовище) і свого внутрішнього світу як пізнання, оцінка дружби, кохання, ставлення до майбутнього материнства, батьківства (мікросередовище) [256, с. 206–207].

В.В. Столін наголошував на суперечливому змісті «Я», який відображає різні життєві вияви особистості, що набуває інтегрованості в глобальному Я чи інтегральному Я [339, с. 123]. Вчений вважає, що в юнацькому віці посилюється позиція суб'єкта власного життя, яка полягає в наступному: молоді люди здатні свідомо ставити цілі у відповідності з власними вітальними потребами, аналізувати реальні життєві ситуації; використовувати власні конструктивні способи досягнення цілей, долати важкі життєві ситуації; мати індивідуальну, власну філософію життя (світогляд), володіти гармонійним Я.

Таким чином, теоретичне обґрунтування центральної системотвірної складової особистісної амбівалентності в юнацькому віці дає підстави вважати, що вона визначається двома протилежними критеріями: позитивним – інтегральним Я та негативним – дезінтегральним Я. Системотвірна складова особистісної амбівалентності в цьому віці – це мета її генези, що організує, контролює, посилює розвиток усіх складових структури та їх взаємозв'язки, водночас вона є її результатом.

Згідно з ієрархічним принципом системного підходу амбівалентна системотвірна складова – ціле, що не є сумою складових вище обґрунтованої нами структури. Інтегральне Я й дезінтегральне Я взаємопов'язані з кожною складовою як ціле з однією з кількох своїх основних одиниць. Нужда як першопричина розвитку особистості (С.Д. Максименко) має своє стійке відгалуження в амбівалентному інтегральному Я та дезінтегральному Я в юнацькому віці. Інтегральне Я має помірний вияв опору різних Я, що характеризується збалансованістю, узгодженістю та гармонійністю переживання в юнацькому віці. Дезінтегральне Я характеризується інтенсивним виявом опору та боротьбою різних Я за домінування та пригнічення інших Я, що супроводжується розбалансованістю, неузгодженістю та дисгармонійністю переживання в цьому віці. На наш погляд, це системотвірне психологічне явище (інтегральне Я – дезінтегральне Я) є смисловою цілісністю і «системою систем» у структурі генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Системотвірна складова внутрішньої амбівалентності в юнацькому віці виявляється на трьох рівнях як інші її складові (мотиваційна, афективно-когнітивна, поведінкова). Висвітливо динаміку вияву системотвірної центральної складової особистісної амбівалентності в цьому віці: 1) на гармонійному низькому рівні – наявність двох протилежних валентностей (інтегрального Я – дезінтегрального Я), які діють збалансовано, узгоджено та одночасно, мають цілісно-смісловне переживання (актуальним є ціннісне, контролююче інтегральне Я та потенційним стає менш ціннісне, контрольоване дезінтегральне Я); 2) на неузгодженому середньому рівні – наявність двох протилежних валентностей (інтегрального Я – дезінтегрального Я), які одночасно коливаються між ціннісно-смісловним вибором актуального та потенційного, але особистість свідомо їх збалансовує, узгоджує (актуальним стає інтегральне Я та потенційним – менш ціннісне дезінтегральне Я); 3) на дисгармонійному високому рівні – наявність двох протилежних валентностей (інтегрального Я – дезінтегрального Я), які діють розбалансовано, неузгоджено та послідовно чергуються, мають «розірване» смислове переживання з інтенсивним опором між ними.

Отже, обґрунтування структурно-динамічної моделі генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці дало можливість дійти висновку про складність цього психологічного конструкту, який перебуває в динамічній взаємодії чотирьох її складових (мотиваційної, афективно-когнітивної, поведінкової і системотвірної), відповідних критеріїв (прагнення прийняття – страх знехтування; фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність; доброзичливість – агресивність; інтегральне Я – дезінтегральне Я) та показників (одночасність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта – послідовність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта; двовимірність вияву на актуальну і потенційну частини – одновимірність вияву як актуальне чергування позитивного і негативного). Вивчення структурно-динамічної моделі генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці вимагає подальшого емпіричного дослідження.

На нашу думку, *основними її формами* в особистості юнацького віку є оптимізм, турбота про себе і самоконтроль. Це цілісні конструктивні переживання

як формовияв складових особистісної амбівалентності, що відповідають віковим особливостям юнацтва [118].

Оптимізм [87; 109; 118; 304; 311; 392] як емоційна спрямованість мотивації в юнацькому віці на успішне майбутнє, перевагу добра, гарних людських стосунків впливає на готовність до самореалізації у професійному та особистісному вимірі. Життєрадісність, життєлюбство (протилежність – песимізм, апатія) посилює толерантність, служіння людям, власну творчість, що збільшує соціальний, інтелектуальний і фізичний потенціал, на що ми звертали увагу в публікації [118]. Песимісти зосереджені на сумних сторонах життя, для них характерна затримка мислення, пасивність дій, відсутність «біофілії» як прагнення до життя (Е. Фромм). Тому актуальною є проблема навчання оптимізму (М. Селігман). Важливо попередити розповсюдження песимізму, зокрема, безпорадності: думати про себе добре і про людей, контролювати депресивні схеми – не уникати емпатії, дружби, кохання, розвивати здатність до адекватного саморозкриття.

Оптимізм із песимізмом пов'язані не тільки суспільним буттям з домінуванням одного з боків цієї суперечності, а й із загальною позитивною чи негативною установкою стосовно служіння суспільству, власного самовдосконалення, отримання від цих переживань задоволення чи незадоволення. Саме оптимісти задоволені власною державою, освітою, оточенням, друзями, батьками. Вони мають гармонійну амбівалентність з домінуванням такого позитивного компонента, як жага нового, самотворення. Несприятливу ситуацію вони усвідомлюють, приймають рішення боротися з нею з подвійною силою, зменшують страхи і долають невдачу.

Оптимізм у юнацькому віці передбачає не лише довіру, любов до себе, а й до інших. Своїм внутрішнім світом вони посилюють людей, яким веселіше, більш радісно долати життєві проблеми. Оптимістичні молоді люди переживають насиченість життя, вони вміють товаришувати, дружити, любити, тобто репрезентують себе іншим, отримують від цього задоволення. Оптимістичний світогляд робить студентську молодь збалансованою та поміркованою у будь-

яких життєвих ситуаціях [118, с. 168–176]. Переживання оптимізму збагачують емоційний досвід, що поглиблює, розширює гармонійну особистісну амбівалентність в юнацькому віці.

Турбота про себе виявляється в саморозумінні, аутосимпатії, автономності в умовах самозбереження в тілесному, соціальному і духовному вимірах людського існування [230, с. 67]. Це когнітивне утворення юнацького віку впливає на активність, виконує функцію захисту особистості, запобігаючи нанесенню шкоди, у тому числі агресії, самоагресії, тривоги. Вона гарантує виживання й містить перевірку реальності, розсудливість, знаходження причинно-наслідкових зв'язків; дає можливість хлопцям і дівчатам захистити свої вітальні потреби й якість свого життя від зовнішніх і внутрішніх деструктивних впливів. Турбота про себе, за Дж. Бьюдженталем, здійснюється як прагнення змінити спосіб існування, внутрішні орієнтири життя: «Психотерапія, яка пробуджує у клієнта турботу про його власне життя, таким чином, робить великий внесок у це життя» [58, с. 212]. Як когнітивна форма особистісної амбівалентності турбота про себе посилює в юнацькому віці готовність до самореалізації в професійному і сімейному вимірі. Турбота про себе здійснюється як у сфері психічного, так і фізичного здоров'я [118, с. 59]. Вона передбачає власне особистісне зростання і повагу до оточення.

Здатність турбуватися про себе у високоамбівалентної особистості юнацького віку з адикціями є ненадійною і викликає багато проблем, що становить реальну загрозу для оточення, їхнього життя [402]. Вони порушують чужу психологічну суверенність, легко переходять від стану жертви у роль кривдника. Посилення абсолютності, глобальності суперечностей у когнітивній сфері призводить до інтенсивної амбівалентності в юнацтві: інтолерантності, агресивності, звеличення або, навпаки, знецінення себе і світу [116; 122; 125].

Розуміння *самоконтролю* як поведінкової форми генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці вимагає відповідного обґрунтування.

Діяльнісний підхід, розроблений в психології С.Л. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим, спирається на ідею про те, що психіка розвивається перш за все

на основі практичної діяльності, яка є взаємодією людини з реальною дійсністю. У діяльності здійснюється нерозривний зв'язок людини із зовнішнім світом: спочатку матеріально, а потім теоретично, коли стає змістом думок, почуттів, пізнання. Проте діяльність не вичерпує всієї взаємодії людей з об'єктивною дійсністю. Коли в ході діяльності стосунки між людьми виступають головними, що фіксується в мотивації людини, тоді вона стає поведінкою, а вчинок її одиницею (А.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн, М.Г. Ярошевский та ін.). Вчинок відображає моральні уявлення людини (І.Д. Бех, В.А. Роменець та ін.). Отже, ми приєднуємося до поглядів учених щодо поняття поведінки, у якому акцентується практичне смислове спрямування.

К. Левін [189] приділив увагу регулятивним процесам поведінки, яку він розглядав як функцію особистості й оточення (ситуації, поля). Ці два фактори впливають на поведінку по-різному. Поведінка-ситуація, або польова поведінка, залежить від інших, проте поведінка у відповідності з власними потребами, коли долається вплив ситуації, залежить від особистості, тобто від довільної цілеспрямованої саморегуляції. У юнацькому віці вона розвивається в єдності з афективно-когнітивною, ціннісною сферами особистості [32; 275].

Г. Міллер, Е. Галантер і К. Прибрам [229] описали когнітивну схему контролю поведінки: перевірка – дія – перевірка – завершення дії. Дослідники вважають, що поведінка починається як результат суперечності між наявним і бажаним, що спрямовує активність на її подолання, і знову перевіряється її наявність. Якщо суперечність зникає, людина перестає діяти. Отже, в основі цієї теорії самоконтролю поведінки лежить принцип зворотного зв'язку, коли долається суперечність мети і реального результату.

Поняття зворотного зв'язку відіграє провідну роль у самоконтролі поведінки в різних авторів (А. Бандури, Е. Нетера, Дж. Роттера, Й. Троупа та ін.). Цей термін використовується прихильниками когнітивної психології при визначенні будь-якої інформації щодо функціонування компонентів системи, яка зумовлює їх певні зміни при поверненні назад [46, с. 533]. Інформація, яка забезпечує можливість порівнювати параметри поточного і бажаного результату

(мети), є зворотнім зв'язком [328, с. 386]. Вона збільшує ефективність результату, але тільки в разі, якщо перед людиною ставиться попередньо мета [328, с. 386]. А. Бандура зазначав, що зворотний зв'язок повинен враховувати соціальне порівняння, тобто давати інформацію про досягнення інших членів його соціальної групи [27]. Таким чином, комбінація мети і зворотного зв'язку, а також соціальне порівняння зумовлює зростання ефективності поведінки.

Негативний зворотний зв'язок знижує задоволення поведінкою, проте стимулює зусилля людини на збільшення ефективності результату. Позитивний зворотний зв'язок збільшує задоволення досягненнями, проте знижує зусилля й ефективність результату. Й. Троупа і Е. Нетера довели, що люди (досліджуваними були студенти) не завжди прагнуть отримувати зворотний зв'язок, тобто вислухати інших і зрозуміти власні досягнення. Це вимагає синтезу двох аспектів зворотного зв'язку – діагностичного і оцінно-афективного. Діагностичний аспект інформує виконавця про те, що зроблено і що необхідно зробити, оцінно-афективний – відображає емоційний бік ставлення людини до зворотного зв'язку, що виявляється у посиленні уникнення, агресивності, зміні самооцінки тощо. Негативна інформація має більшу діагностичну цінність, вона стимулює зусилля людини, але посилює негативні емоції. Ось чому така інформація не бажана для людини, але дуже цінна для посилення самоефективності.

Важливо сприяти усвідомленню негативного зворотного зв'язку для досягнення ефективного результату. Згідно з поглядами Й. Троупа і Е. Нетера, варто ввести певний метод саморегуляції, а саме: «у ситуації очікування негативного зворотного зв'язку в певній сфері життя людині треба шукати позитивної інформації в її досвіді. Це є «підсолоджування пігулки» [328, с. 393]. Інакше кажучи, мова йде про використання амбівалентного прийому в процесі саморегуляції, коли позитивне (актуальне, цінне) узгоджується з негативним (потенційним) і, відповідно, докладаються зусилля для зменшення негативного. Амбівалентні прийоми дають можливість досліджуваним не уникати негативної інформації, посилювати інтеграцію діагностичного й оцінно-афективного аспектів зворотного зв'язку, що забезпечує досягнення мети та отримання результату.

Особливості самоконтролю як поведінкової форми амбівалентності ми використовували в групових та індивідуальних консультаціях. У наступному підрозділі презентуємо згідно з структурно-динамічною моделлю (див. рис. 3.2) психологічні механізми розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

3.4. Психологічні механізми розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Психологічний механізм є поняттям, що розкривається в будь-якій психологічній системі як стан оптимальних взаємодій та співвідношень між її актуальними елементами, що й забезпечує функціонування, становлення та розвиток цієї системи. За словами Д.О. Леонтьєва, психологічні механізми є «малою динамікою» порівняно з процесом онтогенезу, який він називає «великою динамікою» [200, с. 366]. Передусім характеристика психологічних механізмів презентується на аналізі особливостей структурних елементів психологічної системи. Ми приєднуємося до розуміння Л.І. Анциферовою психологічних механізмів як закріплених у психологічній структурі особистості способів її перетворення, у результаті яких з'являються різні особистісні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості структурних елементів, змінюється їх функціонування [17; 18].

Зауважимо, що один і той самий феномен може бути охарактеризований і як процес, і як механізм залежно від контексту обговорення [69]. Зокрема, наявна інтеграція (цілісність) є феноменом, адже існують, згідно з поглядами К. Домбровського, Т.С. Яценко, спеціальні механізми позитивної дезінтеграції, часткової та вторинної інтеграції.

Психологічними механізмами розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці виступають, відповідно до структурно-динамічної моделі, є рефлексія, ретрофлексія, часткова та глобальна інтеграція, позитивна

дезінтеграція. Без спеціальних психологічних механізмів, які організують певні пріоритети, особистість не здатна реалізувати одночасно два протилежні спонукання.

М.Ш. Магомед-Емінов наголошував на вирішальному значенні рефлексуючої Его-позиції особистості в механізмах амбівалентності, які він характеризував як «циклічний процес, що складається зі спроб локального задоволення і часткового покарання» [212, с. 52], тобто як амбівалентне утворення. В. Франкл визначив механізм рефлексії як спрямованість свідомості до позитивних аспектів смислу життя шляхом свободи та відповідальності.

Проте відірваність від реальності, егоцентризм спричиняють непродуктивне розмірковування про власне Я, що вчений назвав гіперфлексією [359]. М.Є. Сандомирській розглядав негативні перетворення рефлексії особистості, зокрема дефлексію (уникнення усвідомлення) [309, с. 62]. Рефлексія або саморефлексія є особливим механізмом становлення самосвідомості (І.С. Булах, І.М. Бушай, М.Ю. Варбан, П.В. Лушин та ін.). Рефлексія розкривається П.В. Лушиним як творча інтерпретація власного життя й самих себе: «Побудова нового знання про себе у вигляді принципово нового опису життєвої події дає можливість особистості вибудувувати нове, змінене ставлення до самого себе та світу» [210, с. 146].

Механізм рефлексії розкривається як різнобічне пізнання людиною світу, як інтелектуальне розмірковування та емоційне оцінювання, спрямоване на зовнішній і внутрішній світ (Г.М. Андрєєва, М.Ш. Магомед-Емінов, С.Л. Рубінштейн). Через рефлексію особистість постійно здійснює аналіз життєвих подій, захищається від здійснення життєвих помилок [419, с. 311]. Рефлексія особистості – механізм осмислення й переосмислення, комплексний аналіз суперечностей позитивного й негативного в зовнішній і внутрішній реальності, що дає нові знання щодо їх поєднання у розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Це механізм аналізу й розуміння власних цінностей, усвідомлення власних переконань, а не лише надання інформації про «гарячі» когніції.

Рефлексія є системною й глибокою переробкою власного досвіду в контексті позитивної і негативної суперечності. Роль емоцій беззаперечна в особистісній амбівалентності, проте вони як «революціонери дуже швидко, а іноді і не в тому напрямі» йдуть, коли когніції ще не готові до подібних перетворень, і тоді особистість бере паузу, щоб набратися інтелектуальної спроможності бути разом з цими емоціями чи відмовити їм в єдності й гармонії. Реінтерпретація чи переписування події або ситуації про себе зводиться до аналізу умов походження суперечностей, опору, що також є частиною особистісної рефлексії [63; 210].

Подолання високої амбівалентності починається з усвідомлення умов збалансування, узгодження її суперечностей, де простежується ієрархічна смислова єдність актуальної та потенційної частин. Завдяки особистісній рефлексії в юнацькому віці усвідомлюються широкі суспільні проблеми, інтимна сфера, міжособистісні стосунки, ставлення до майбутніх ролей матері та батька. Проте механізм рефлексії має особливості залежно від власного досвіду.

Ф. Перлз, Р. Хефферлін і П. Гудмен (гештальттерапія) як представники гуманістичної психології розробили механізми адекватного функціонування гештальту, або свідоме узгодження взаємовиключних суперечностей власної особистості [260]. Для нас є цінним їх розуміння механізмів, особливо *ретрофлексії*. Учені не використовують поняття рефлексії, замінюючи його словами «свідомо, творчо пізнавати». Поняттям «ретрофлексія» наголошує на глибині та специфіці роботи із суперечностями саме як психологічного механізму усвідомлення, перетворення незавершеної поведінки, певної якості. «Ретрофлексія – поворот думки назад у протилежний бік. Ретрофлексія поведінки – це прагнення зробити те, що намагалися зробити... не здійснилося раніше, оскільки була перешкода, яку не подолали... Для того щоб уникнути болю людина відмовилася...» [260, с.156–157]. Так виникає амбівалентність високого напруження, коли енергія суперечності практично порівну розділяється. Одна протилежність, як і раніше, прагне до бажаної мети, інша – під контролем людини і не має виходу зовні. Якщо потреба задовольняється, як вважають вчені, то гештальт завершений. І навпаки, якщо він незавершений, фруструє особистість.

Людині необхідно повернути здатність завершити незакінчене, зменшити амбівалентне напруження, бути собі «інженером» (цього навчає психотерапевт). Необхідним кроком, таким чином, є усвідомлення протилежностей, а також знаходження між ними середньої толерантної позиції. Наприклад, «минуле й майбутнє» – протилежності, але «теперішнє» – їх проміжне положення. Одну частину, яка прагне до задоволення потреби, індивід усвідомлює, іншу частину, що чинить опір, він не усвідомлює. Людині необхідно назвати неусвідомлену протилежність, потім назвати їх разом, утримуючись від оцінок (гарне чи погане)... спонтанно пережити те нове, що виникає та підтримати його переживання «тут і зараз» [260, с. 94]. Більшість людей не ризикує творити і пережити нове шляхом довіри до себе й турботи про себе, тримають під контролем те, до чого прагнуть, не допускають контактів протилежностей, не бажають пізнати себе. Це є процесом самоманіпуляції.

Ф. Перлз, Р. Хефферлін і П. Гудмен дали відповідь на одне з центральних питань, що нас цікавить, а саме: про контроль у взаємовиключних суперечностях та ставлення до «забороненого», латентного. Не завжди треба «звільняти будь-яке заборонене»: «Необхідно з'ясувати раціональну основу стримування поведінки в певних обставинах. Якщо ретрофлексія свідомо контролює, гальмує певну реакцію, яка може зашкодити, то це нормальна поведінка людини...» [260, с. 157]. Наше розуміння збігається з вищезазначеним поглядом контролю негативної частини суперечності особистісної амбівалентності.

Наступне питання, яке важливо з'ясувати, – стійкість контролю особистісної амбівалентності. Інакше кажучи, у який спосіб негативний бік суперечності буде утримуватися позитивним, тобто це «контроль-тюрма чи контроль-діалог». Ф. Перлз, Р. Хефферлін і П. Гудмен вважали, що постійний контроль, який системно не обдумується, переходить у «лінію фронту». «Невротичне використання ретрофлексії має місце тоді, коли частина особистості приглушена, її голос не доходить до свідомої особистості» [260, с. 173], адже саме ця протилежність продовжує боротьбу, чинить опір, що обумовлює психосоматичні захворювання, деструктивні залежності. Вважаємо, що

гармонійна особистісна амбівалентність припускає, що ретрофлексія дає можливість усвідомлювати смисл як того, що стримується, так і сам факт стримування, не втрачаючи мотивацію контролю. У неузгодженій особистісній амбівалентності іноді втрачається адекватність цього процесу, але довільно вони активізують внутрішню мотивацію контролю. У дисгармонійній особистісній амбівалентності втрачається усвідомлення того, що стримується, і сам факт стримування. Усвідомлення амбівалентних суперечностей у психотерапевтичному діалозі відкриває можливості задоволення депривованої потреби людини.

Таким чином, презентовані вияви психологічних механізмів як процесів рефлексії та ретрофлексії в структурі особистісної амбівалентності. Механізм рефлексії діє гнучко і не лише в кризові періоди особистісних змін, а й у періоди стабільності, коли усвідомлюється та зберігається цілісність амбівалентного інтегрального Я й дезінтегрального Я, коли адекватно попереджається опір у складових структури, захищаються набуті досягнення. Ретрофлексія дає можливість свідомо розкрити свої можливості щодо реінтерпретації власних складових особистісної амбівалентності, позитивних їх змін. Важливо навчитися знаходити для актуальної частини амбівалентної суперечності доповнення – потенційну частину. Остання свідомо узгоджується з актуальною стороною суперечності як потенційна, яку важливо толерантно пізнати, прийняти та пережити «тут і зараз». Отже, механізми рефлексії, ретрофлексії розширюють суб'єктність розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Наступними психологічними механізмами генези особистісної амбівалентності у цьому віці є процеси *позитивної дезінтеграції, часткової та глобальної інтеграції* [113; 132; 209; 372; 396]. Інтеграція – процес координації та об'єднання елементів у ціле; інтегрувати – приводити до гармонійного цілого, перебудувати, організувати, додати чи вилучити елементи [48, с. 318]. С.Л. Рубінштейн підкреслював динамічну єдність цілісного розуміння особистості та попереджував про те, що неправильно є думка, для якої єдність особистості виражається в аморфній цілісності, або, навпаки, бачити в особистості лише

окремі риси [301, с. 684].

Механізм інтеграції використовується в психологічному аспекті для дослідження проблеми особистісних змін (К. Домбровський, П.В. Лушин, Т.С. Яценко), для характеристики цілісності особистості (Л.І. Анциферова, Р. Ассаджолі, І.С. Булах, С.Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, В.А. Семіченко, Т.М. Титаренко, В.О. Татенко, Ф. Перлз, В.М. Ямницький). Проблема цілісності особистості розкривається шляхом інтеграції елементів її структури, гармонії особистісних суперечностей у нові життєві конструкти, інсайти, вищі особистісні явища, ціле вищого порядку, закриття гештальту. Так, наприклад, К. Роджерс описав «інсайт» як результат інтеграції (саморозуміння, самоприйняття), тобто інсайт означає розуміння і прийняття себе реальним, що забезпечує рух до вищих рівнів інтеграції в поведінці (впевненій і незалежній) [295, с. 49]. Під цілісністю (інтегрованістю) особистості розуміється сукупність її різних компонентів, які керуються її Я, яке забезпечує послідовність та несуперечливість [210, с. 88].

Саме така інтегрована особистість здатна змінитися як у стабільні періоди життя, так і в кризові, коли посилюється саморозвиток. В.О. Татенко зазначає, що суб'єкт є головною силою, яка інтегрує особистість. Учений розглядає розвиток суб'єкта психічної активності в онтогенезі від немовляти до повноліття крізь призму механізмів психічної активності: самозапитування, самооцінювання, самоперцепцію, самооцінювання, самоактуалізацію, самовизначення та самопокладання [344].

Отже, лише шляхом інтеграції досягається реальний психотерапевтичний результат особистісних змін. У своєму дослідженні як ознаки цілісності особистості ми брали єдність прагнення прийняття – страху знехтування, фрустраційної толерантності – фрустраційної інтолерантності, доброзичливості – агресивності, що керуються системою складовою – інтегральним Я й дезінтегральним Я, що посилює переживання гармонії між позитивним і негативним усіх складових.

Проте особистісна амбівалентність як функціональна система забезпечується не тільки процесом інтеграції в контексті адаптації до середовища,

а й процесом дезінтеграції (розпад цілого на елементи як постійне явище), а також коли людина не погоджується на актуальні умови розвитку, шукає кращі, зокрема, відмовляючись від вже набутого її рівня розвитку. Ослаблення, руйнування цілого, відокремлення кожного елемента особистісної амбівалентності характерні для дисгармонійного рівня, проте виникнення з них нового цілого здійснюється лише процесом інтеграції. Отже, інтеграція і дезінтеграція – це психологічні механізми цілісного процесу саморозвитку особистісної амбівалентності, а також адаптації до середовища, у якому поетапно домінує якийсь один із них; темп і напрям одного процесу впливає на темп і напрям розвитку іншого.

Вивчення механізмів дезінтеграції, інтеграції розкривається К. Домбровським [431], Т.С. Яценко [421]. В основі концепції позитивної дезінтеграції К. Домбровського [431] лежить уявлення про людину як про суб'єкта, який здатний до безперервного розвитку. Останній і здійснюється як система внутрішніх тенденцій індивіда, одно- або багаторівневих, ієрархічних або рівнозначних, гармонійних або дисгармонійних. Механізми позитивної дезінтеграції, часткової інтеграції та глобальної інтеграції беруть участь у психотерапевтичному процесі особистісних змін. Позитивна дезінтеграція характеризується розширенням здатності до самоусвідомлення, самоконтролю й самозмін, а також емоційним зближенням індивіда з людьми, які його оточують.

Позитивна дезінтеграція, на думку К. Домбровського, відкриває новий шлях процесу розвитку, який є перехідним до більш високих можливостей людини. Руйнація деструктивних елементів сприяє посиленню вторинних процесів інтеграції особистості на вищому рівні розвитку. Умовою розвитку особистості є руйнування та усвідомлення примітивно організованих структур, що має позитивні характеристики через процес дезінтеграції та нової інтеграції. Отже, припускаємо, що гармонійна особистісна амбівалентність в юнацькому віці розвивається шляхом здійснення психологічних механізмів позитивної дезінтеграції та часткової інтеграції в напрямі глобальної інтеграції.

Т.С. Яценко запровадила ці теоретичні засади в процес активного соціально-психологічного навчання спілкуванню у груповій психокорекції.

«Груповий ефект виявляється у феномені наслідування, коли саморозкриття одних членів групи ініціює саморозкриття інших» [422, с. 63]. Основний ефект навчання в групі полягає в можливості аналізувати не лише свої суперечності, а й інших людей, що сприяє саморозкриттю та саморозвитку. Учена вважає групові процеси тлом, на якому відбуваються особистісні зміни, що й нам вважається адекватним. Зазначає, що «ілюзорна цілісність», суб'єктивна інтеграція захисних механізмів повинна бути спеціально дезінтегрована, щоб змінити дисгармонійний розвиток особистості. Т.С. Яценко зазначила, що на когнітивному рівні майже не усвідомлюється дисгармонія, але існує емоційне переживання напруження, фрагментарність усвідомлення розщепленості. Суперечлива поведінка значними зусиллями суб'єктивно узгоджується в ілюзорну цілісність. Отже, переживання інтегрованості чи розщепленості залежить як від свідомих, так і неусвідомлених аспектів особистості.

Процес дезінтеграції супроводжується негативними переживаннями, які пов'язані з емоціями, когніціями та поведінкою особистості і є порушенням їх балансу. Т.С. Яценко використовує ідею позитивної дезінтеграції К. Домбровського, яка дає можливість цілеспрямовано впливати в психологічній допомозі через вторинну інтеграцію та досягати більш високого рівня розвитку. Вторинна інтеграція настає як нова організація неузгоджених структур особистості. На думку вченої, це може стосуватися окремих якостей або мати глобальний загальний характер, що обумовлює конструктивні зміни. Глобальна інтеграція «дає можливість певною мірою позбутися залежності від зовнішніх впливів та виробити здатність до внутрішньої зумовленості розвитку на шляху досконалості» [422, с. 73].

Таким чином, концепцію К. Домбровського доповнюють погляди Т.С. Яценко. Учені схарактеризували механізми позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції як процес самоінтеграції в напрямі адаптації та позитивних особистісних змін. Отже, обґрунтовані психологічні механізми (рефлексія, ретрофлексія, часткова та глобальна інтеграція, позитивна дезінтеграція) розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Розглянемо, відповідно до структурно-динамічної моделі (дивись рис. 3.2), **рівні розвитку особистісної амбівалентності** в юнацькому віці: гармонійний низький, неузгоджений середній, дисгармонійний високий.

Гармонійний низький рівень особистісної амбівалентності – це баланс, узгодженість взаємовиключних протилежностей з домінуванням актуальної частини (позитивної) та контролем потенційної частини (негативної). Цей рівень характерний для юнацького віку в усіх її складових, що забезпечується психологічними механізмами. Рефлексія, інтеграція в структурі особистісної амбівалентності дають переживання поміркованості, самоконтролю, оптимізму, турботи про себе в будь-якій сфері буття. Вияви позитивної частини особистісної амбівалентності цього рівня характеризуються посиленням оптимізму, симпатії, прихильності, відтак швидше реалізується прагнення прийняття. Негативна мотивація особистісної амбівалентності діє як страх знехтування, а також фрустраційна інтолерантність, агресивність, які усвідомлені, знецінені особистістю і знаходяться під контролем позитивного. Тому негативні сторони не заважають бути товариськими, толерантними, оптимістичними. Ці люди більш вдячні за добро, виявляють співчуття, швидше звільняються від образ.

Гармонійна особистість з низьким рівнем розвитку особистісної амбівалентності вміє невимушено жити, довіряє собі, турбується про себе, толерантно приймаючи все, що життя їй пропонує. Вона в різних сферах життя переживає соціальну спорідненість, здатна бути толерантною, доброзичливою. Але це не означає, що гармонія виникає автоматично. Вона потребує посилення процесів рефлексії, глобальної інтеграції, що сприяє зберіганню цілісності позитивної й негативної частин суперечностей у розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Баланс, узгодженість позитивного і негативного в афективно-когнітивній складовій особистісної амбівалентності розвиває толерантність як усвідомлену стійкість до невизначених і навіть травмуючих ситуацій. Молоді люди вміють витримувати напруження, перетворюють несприятливі умови на позитивні та досягають мети. Поведінка в них з домінуванням доброзичливості (позитивного),

і лише за несприятливих умов (спілкування зі свідомими агресорами) використовується конструктивна агресія. Гармонійна амбівалентна особистість успішно адаптується до внутрішніх і зовнішніх змін. Переживання гармонійної амбівалентності завжди буде здійснюватися як творчий особистісний процес, рух до цілісності. Нужда в цьому переживанні – шлях не лише до адаптації, а й саморозвитку, самоздійснення та особистісного зростання. Саморозвиток пов'язаний з причетністю молодої людини до того, що вона робить, до свого життя та власного «Я». Саморозвиток має зв'язки із самопізнанням, самоприйняттям, саморегуляцією та означає баланс, узгодженість інтегрального Я й дезінтегрального Я в цілісне переживання власної індивідуальності в юнацькому віці.

Неузгоджений середній рівень особистісної амбівалентності характерний для юнацького віку, де відбувається інтеграція як коливання актуальної та потенційної частин протилежностей в її структурі. Переваги позитивної сторони і мінімізація негативної в усіх її складових є усвідомленими, довільними. У цих юнаків і дівчат нестійка внутрішня мотивація усвідомлення, контролю суперечностей. Вони пригнічують себе страхом, переживають фрустраційну інтолерантність (потенційна частина), щоб приєднатися до інших (актуальна частина). Адже вони спроможні усвідомити власну неадекватність і доволно посилити позитивні сторони суперечностей, конструктивно турбуватися про себе, довіряти собі й обов'язково контролювати себе.

Цей перехід-коливання вимагає посилення процесів пошуку, ретрофлексії, позитивної дезінтеграції, часткової інтеграції в напрямі глобальної інтеграції. Вони щомиті свідомо маленькими кроками зростають у напрямі доброзичливості, не тримають у собі образи, не посилюють безпідставно негативне. Ці молоді люди здатні прийняти та зменшити власну агресивність, страх знехтування, фрустраційну інтолерантність, тобто ті частини суперечностей, що є негативними. Доброзичливість і агресивність як свідомі суперечності знаходять нову форму існування та відповідні конструктивні засоби вираження. Посилення

фрустраційної толерантності та прагнення прийняття приносить радість, упевненість.

Дисгармонійний високий рівень розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці характеризується інтенсивним виявом позитивного і негативного, оскільки вони є однаково цінними для особистості, що обумовлює їх актуальне послідовне чергування. Суперечності розбалансовані, неузгоджені, тому «в боротьбі» намагаються знищити, подолати чи перемогти одна одну, що переживається людиною як постійний сильний опір. Вони знімають напруження, лише створюючи умовні чи квазіцінності, які реалізують у деструктивній агресії, руйнівних залежностях, що гальмує особистісне зростання. Варто додати, що така особистісна амбівалентність характеризується хронічною імпульсивністю, песимізмом, людина не може реально рефлексувати, інтегрувати. Втрачається ціннісно-сміслові домінування, свідоме відстеження думок, емоцій, оскільки руйнується власне стримування, самоконтроль.

Часткова інтеграція відбувається під зовнішнім впливом. Внутрішня конструктивна мотивація несформована. Про це ми писали більш докладно щодо проблеми високоамбівалентних особистостей з інфантильними залежностями [116; 126]. Вони потребують тривалої психологічної допомоги у всіх складових розвитку особистісної амбівалентності. Дисгармонії на високому рівні її розвитку в особистості юнацького віку є непатологічними відхиленнями як наслідок травмуючих обставин, власної байдужості, кризових ситуацій.

Отже, лише дисгармонійний рівень особистісної амбівалентності юнаків і дівчат утворює розбалансований, неузгоджений особистісний розвиток. Презентована структурно-динамічна модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці поглиблена шляхом висвітлення її психологічних механізмів і рівнів вияву в юнацькому віці.

Наведений матеріал надруковано в авторських публікаціях [116; 117; 120; 121; 125; 136; 137].

Висновки до розділу 3

Обґрунтовано особистісно-інтегративний підхід розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Розкрито особистісну методологію, яка відрізняється від інших підходів своєю універсальністю, де охоплюється проблематика свідомості, самосвідомості амбівалентності. Висвітлено засади гуманістичного й когнітивного напрямів психології, а також генетико-психологічної теорії особистості С.Д. Максименка, які містять методологію емпіричного дослідження особистісної амбівалентності.

Показано, що інтегративний підхід дає можливість об'єднати різні психологічні знання про особистісну амбівалентність, інтегрувати різні джерела походження цих наукових надбань, зокрема, результати академічної психології, феноменологічних досліджень і практичної психології.

Методологічною основою побудови особистісно-інтегративного підходу стали принципи генетико-моделюючого метода С.Д. Максименка. Це дало можливість актуалізувати вивчення особистісної амбівалентності в юнацькому віці з позиції динамічної системи, яка саморозвивається завдяки руху біосоціальної інтенції – нужди, що «опредметнюється» в особистості.

Особистісно-інтегративний підхід дозволяє дослідити особистісну амбівалентність в юнацькому віці, сутність якого полягає у тому, що нужда детермінує розвиток особистості як саморух цілісної суперечності, у процесі життєздійснення якої позитивна й негативна валентності до одного об'єкта виявляють протистояння; водночас зростає здатність одночасно збалансувати, узгодити слабкий і помірний опір протилежностей у переживанні самотворення цілісності (актуального, позитивного й потенційного, негативного); потужний опір протилежностей послідовно актуалізує чергування валентностей, що блокує їх смислову цілісність; взаємозв'язки позитивного і негативного обумовлені їх ціннісною двовимірністю, тому вони діють одночасно або супротив один одного. Особистісно-інтегративний підхід генези внутрішньої амбівалентності в

юнацькому віці ґрунтується на таких принципах: баланс та узгодженість взаємовиключних протилежностей; переживання амбівалентності майбутніх ролей матері і батька; вияв амбівалентності в опорі поведінки.

Розроблено структурно-динамічну модель генези особистісної амбівалентності в юнацтві, а також вихідні положення, які пояснюють її функціонування. Розглянуто генезу цієї властивості особистості в широкому соціальному (соціалізація) та особистісному (внутрішньому) світах, що дозволило визначити перспективи дослідження її структурно-динамічної моделі в юнацькому віці. Внутрішній світ – одночасно структура і процес, у ході якого виникають, існують, руйнуються нові структури амбівалентності, частина яких стає стабільною. Уся інформація, що становить зміст внутрішнього світу, просякнута переживаннями особистісної амбівалентності.

Внутрішній світ становить собою амбівалентну потребово-інформаційну субстанцію, відкриту гетерогенну та амбівалентну структуру, яка саморозвивається, самоорганізується, самозмінюється. Амбівалентність як властивість особистості діє як позитивна й негативна суперечність у внутрішньому світі юнацтва. Особистісна амбівалентність в цьому віці визначається єдністю розвитку з процесами навчання, виховання як переживання внутрішнього світу. Феномен особистісної амбівалентності в юнацькому віці виявляється шляхом самопізнання, самоусвідомлення, самоототожнення, смислоутворення позитивного й негативного в цілісне глобальне переживання. У цьому віці з'являється здатність системного розвитку особистісної амбівалентності, де центральною складовою стає переживання юнаками і дівчатами цілісності Я власної індивідуальності.

Визначені її структурні складові є результатом теоретико-методологічного аналізу, інтерпретації, узагальнення та розширення науково-теоретичного пошуку. Ураховані як адаптаційний розвиток особистісної амбівалентності в юнацькому віці, так і саморозвиток у період нормативної кризи входження в ранню дорослість. Це виявляється в її складових (мотиваційна, афективно-когнітивна, поведінкова, системотвірна), відповідних критеріях (прагнення до

прийняття – страх знехтування, фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність, доброзичливість – агресивність, інтегральне Я – дезінтегральне Я), показниках (одночасність вияву позитивного й негативного до одного об'єкта – послідовність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта; двовимірність смислового вияву на актуальну і потенційну частини – одновимірність смислового вияву як їх послідовне чергування) та відповідних формах (оптимізм, турбота про себе, самоконтроль).

Обґрунтовано психологічні механізми: рефлексія, ретрофлексія, часткова та глобальна інтеграція, позитивна дезінтеграція забезпечують адекватне функціонування, позитивні зміни структури, відповідних форм та вікових новоутворень особистісної амбівалентності.

Презентовані складові структури особистісної амбівалентності утворюють якісну ієрархію рівнів їх розвитку: гармонійний низький – двовимірне й одночасне функціонування позитивного та негативного; неузгоджений середній – двовимірне коливання й одночасне функціонування позитивного і негативного; дисгармонійний високий – одновимірне послідовне функціонування позитивного й негативного.

Отже, згідно з особистісно-інтегративним підходом презентовано структурно-динамічну модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці, що вимагає її експериментальної перевірки.

РОЗДІЛ 4

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ГЕНЕЗИ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сфері психологічних досліджень юнацького віку особливого значення набувають роботи, що вивчають розвиток сучасної молодої людини [354, с. 21], зокрема її особистісної амбівалентності.

Нами визначені методичні підходи до психологічного діагностування досліджуваних: представлено вибірку, методи, процедури та інтерпретацію результатів; висвітлено результати дослідження соціального й особистісного світів юнацтва; на основі критеріїв, показників визначено рівні складових особистісної амбівалентності; проаналізовані відповідні форми, переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька, базові типи та виявлено сутність поняття «особистісна амбівалентність в юнацькому віці».

У цьому розділі представлені різні види психологічних знань (діагностичні методики, знання контексту, узагальнення, констатація кореляцій, пояснення, інтерпретація, прогнозування, встановлення фактів, закономірностей), які спрямовані на виконання четвертого завдання дисертації.

4.1. Особливості впровадження методології та методик дослідження генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Власну генезу особистість сама моделює й реалізує як система, що розвивається в соціальному та внутрішньому світах. Дослідження розвитку особистісної амбівалентності проведено на основі особистісно-інтегративного підходу, структурно-динамічної моделі генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці, яка базується на генетико-психологічній теорії, принципах генетико-моделюючого методу С.Д. Максименка, а також принципі активності особистості (Б.Г. Ананьєв, Р. Ассаджолі, І.Д. Бех, Л.І. Божович, І.С. Булах, Л. С. Виготський, Г.С. Костюк, В.У. Кузьменко, С. Мадді, М.В. Папуча,

В.В. Рибалка, В.А. Роменець, Н. Рос), на суб'єктно-діяльнісній, суб'єктній парадигмі (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, А.В. Брушлінський, Ф.Е. Василюк, Д.О. Леонтьєв, П.В. Лушин, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева), на феноменологічному підході (С. Бендер, К. Роджерс, О.М. Улановський, С. Харіс, С. Хартер та ін.), на інтегральній психології (К. Уїлбер, А.В. Юревич), парадигмі інтегративності (П.П. Горностай, В.М. Ямницький). Ми враховували вихідні положення вивчення амбівалентності соціальних установок (Д. Гріффін, М. Занна, К. Каплан, Г. Олпорт, М. Сміт, М. Томпсон, В.О. Ядов), психології опору як вияву амбівалентності (Дж. Бьюдженталь, Дж. Кепнер, Ф. Перлз, І. Полстер, М. Полстер, К. Роджерс), психологічних особливостей амбівалентності соціальних установок (Ф. Брьомер, М. Занна, В. Крено, Х. Левайн, М. Мур, К. Роджерс, Дж. Сайвесек, Л.М. Собчик, С. Томпсон, А.Е. Хурчак), психології розвитку юнацького віку (І.Д. Бех, Л.І. Божович, І.М. Бушай, Л.В. Долинська, Е. Еріксон, І.С. Кон, Г. Крайг, О.А. Ліщинська, В.М. Поліщук, Е.О. Помиткін, Л.Є. Просандєєва, А.О. Реан, Х. Ремшмідт, С.О. Ставицька, Т.М. Титаренко, Т.С. Яценко та ін.).

Методологія оснащує мислиннево-діяльнісний процес адекватними засобами теоретичного й практичного аналізу проблеми дослідження. Вона забезпечує рефлексивне співвідношення фундаментальних, теоретичних, прикладних знань, з одного боку, з іншого – практичної роботи в конкретній ситуації [405]. Методологія виступає як форма самоусвідомлення, самопізнання та самовдосконалення наукового апарату. Результатами методологічної роботи можуть бути не тільки проблеми, гіпотези, ідеї, методи, технології, а й нові закони, концепції та теорії, на основі яких удосконалюється відповідна галузь практичної діяльності людини [292, с. 10–11].

Дослідження генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці на засадах особистісно-інтегративного підходу вимагає здійснення такого: його провідних принципів, структурно-динамічної моделі, форм, рівнів, психологічних механізмів, що докладно викладені в третьому розділі нашої роботи. У запропонованій структурно-динамічній моделі генези особистісної

амбівалентності в юнацькому віці обґрунтована єдність і взаємозв'язки соціального та особистісного світів, її психологічна структура, яка має такі складові: мотиваційну, афективно-когнітивну, поведінкову та системотвірну (інтегральне Я – дезінтегральне Я). Формами зазначеної структури встановлено найважливіші особистісні утворення в цьому віці: оптимізм, турбота про себе, самоконтроль. Психологічними механізмами розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці нами визначені рефлексія, ретрофлексія, часткова та глобальна інтеграція, позитивна дезінтеграція.

Психологія юнаків і дівчат характеризується особливостями соціальної ситуації розвитку (професійна освіта, самостійне, практично доросле життя), провідною професійно-пізнавальною діяльністю та розвитком новоутворень (готовність до самореалізації в професійній та особистісній сферах), які дали можливість здійснити наукові пошуки генези особистісної амбівалентності в цьому віці. Варто зазначити, новоутворення розвиваються в різних сферах особистості молодих людей, що створює можливості різнобічного і гармонійного розвитку їх амбівалентності протягом цього періоду життя (професійне навчання та особистісне життя). Юнацький вік студентів (17–21 рік) характеризується певною незавершеністю, відкритістю щодо гармонізації особистісної амбівалентності. Професійно-пізнавальна діяльність дає можливість розглядати різні проблеми життя в ціннісному вимірі.

На нашу думку, в інших групах юнацького віку встановлені нами факти, тенденції, закономірності розвитку особистісної амбівалентності також відбуваються з певними особливостями, проте вони не порушують характеристику вікового періоду. Дослідження розвитку особистісної амбівалентності в студентів юнацького віку відбувалося у ході здійснення основних принципів, а саме: 1) балансу, узгодженості взаємовиключних позитивних і негативних протилежностей; 2) переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька; 3) вияв амбівалентності в опорі поведінки.

Експериментальною роботою було охоплено 480 осіб юнацького віку

(студенти 17–21 років) Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (240 осіб), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (240 респондентів), крім того, 110 студентів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та 120 студентів Національного університету харчових технологій брали участь лише в пілотажному дослідженні. У констатувальному експерименті брали участь за власним бажанням 123 студентів першого курсу (61 хлопець і 62 дівчини), 118 студентів другого курсу (57 хлопців і 61 дівчина), 118 студентів третього курсу (58 хлопців і 60 дівчат), 121 студент четвертого курсу (62 хлопця і 59 дівчат). Загальна кількість досліджуваних – 710. Констатувальний експеримент проводився у 2010–2012 роках, формувальний – у 2012–2013 навчальному році.

Констатувальний експеримент включав чотири етапи згідно з особистісно-інтегративним підходом, структурно-динамічної моделі генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці (17–21 рік).

На *першому етапі* досліджувалися за трьома чинниками (віком, гендером, професійно-регіональним навчанням у ВНЗ) особливості соціального світу (ціннісних орієнтацій, амбівалентності соціальних установок), особистісного світу (мотивації навчання, загальної самооефективності, орієнтації в часі, професійної готовності до самореалізації, життєвих стратегій, копінг-механізмів) та довіри до себе в юнацькому віці. На *другому етапі* констатувального експерименту досліджено в респондентів за віковим чинником психологічні особливості та закономірності розвитку складових особистісної амбівалентності (мотиваційної, афективно-когнітивної, поведінкової та системотвірної), її форм (оптимізму, турботи про себе, самоконтролю), встановлено взаємозв'язки системотвірної складової (інтегрального Я – дезінтегрального Я) з іншими складовими, відповідними формами та з особистісними явищами внутрішнього світу осіб юнацького віку. На *третьому етапі* констатувального експерименту досліджено за чинниками віку і гендеру особливості переживання амбівалентності до майбутнього материнства і батьківства, взаємозв'язки з рольовою компетентністю та типами батьків як виявом готовності до особистісної самореалізації в

юнацькому віці. На *четвертому етапі* констатувального експерименту визначено типи особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Психодіагностичний інструментарій нашого дослідження складався на основі особистісно-інтегративного підходу, структурно-динамічної моделі генези особистісної амбівалентності в юнацтві з урахуванням можливості його використання у ході констатувального та формувального експерименту. Юнацький вік є сенситивним періодом розвитку особистісної амбівалентності, що впливає на відносини студентів із соціальним світом, на особливості внутрішнього світу та їх узгодження завдяки довірі до себе. Відбір методик передбачав їх адекватність завданням нашої роботи. Кожна з методик відповідала віковим особливостям юнацького віку, а також критеріям валідності та надійності, що визначалися в попередніх роботах і були підтверджені у дослідженні. Деякі з методик були нами модифіковані: розширені способи обробки та інтерпретації отриманих даних. Під час проведення пілотажного дослідження уточнювалася гіпотеза, апробувалася процедура проведення констатувального експерименту та перевірялась адекватність психодіагностичних методик вивченню розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

За функціональною значущістю використаний психодіагностичний інструментарій можна поділити на дві групи – основний та допоміжний. Останній дозволив нам підтвердити валідність і надійність основного діагностичного апарату, ґрунтовніше дослідити психологічні особливості розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці [12; 49; 56; 317]. Методи психологічного дослідження є також видом психологічних знань. Вони є знаннями про те, як і якими засобами отримані факти, тенденції, закономірності, а також умови їх отримання, які чинники впливали на досліджувану особистісну властивість тощо. Методики є конкретизацією тих психологічних знань, які знаходяться на рівні методології, з одного боку, з іншого – вони дають зворотний зв'язок, уточнюють авторську парадигму [414, с. 32]. Достовірність методичного апарату, його використання були нами висвітлені в публікаціях [118, с. 188–223; 120; 121].

Особливості *соціального світу*, які осмислюються студентами, досліджувалися шляхом діагностування їх ціннісних орієнтацій, амбівалентності соціальних установок, що дало можливість виявити закономірності їх вікового, гендерного та професійно-регіонального навчання у ВНЗ. Людина розвиває себе як світ, будуючи відносини, і це є її існування. Але не все визначається нею, оскільки відносини створюються з іншими людьми, тобто з іншими світами [256, с. 82]. Р. Мей зазначав: «Світ – це структура значущих відносин, у яких існує людина і в створенні яких вона бере участь» [224, с. 163]. Отже, соціальний світ переживається як система соціальних відношень.

Виходячи з диспозиційного підходу В.О. Ядова [416], смислової установки О.Г. Асмолова [23], концепції смислової сфери особистості Д.О. Леонтьєва [200], теорії Ш. Шварца [154] про загальнолюдські цінності, ми включили в характеристику соціального світу ціннісні орієнтації: вищий рівень смислового ставлення в єдності афекту, когніції, поведінки та соціальні установки (усвідомлене ставлення до певних тем) в юнацькому віці. Глобалізація нашого життя зумовлює врахування розвитку в цьому віці загальнолюдських цінностей, що є основою для вивчення їх амбівалентності.

Методика Ш. Шварца «*Опитувальник ціннісних орієнтацій*» в адаптації В.М. Карандашева [154] містить 57 цінностей чи мотиваційних цілей, які складаються з термінальних цінностей-ідей та інструментальних цінностей-способів. Досліджувані оцінюють в балах у діапазоні шкали від –1 до 7. Обробка у відповідності з ключем (підраховується середній бал) по кожному з 10 типів ціннісних орієнтацій (конформізм, традиції, доброта, універсалізм, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, безпека), що дозволяє їх оцінити: 1 – 3 ранги – високий рівень ціннісних орієнтацій (ядро), 4 – 6 ранги – середній рівень ціннісних орієнтацій (резерв), 7 – 10 ранги – низький рівень ціннісних орієнтацій (периферія). Отже, певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах життєдіяльності, тобто здійснюється оволодіння цінностями, переведення цінностей суспільства у цінності індивіда [37, с. 22], які

можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію [34], найвищу смисловою складову особистості – особистісні цінності [200].

Наступна методика *А.Е. Хурчак «Амбівалентність соціальних установок»* [382], яка була розроблена авторкою для осіб юнацького віку. Нами визначені у пілотажному дослідженні найбільш значущими такі соціальні установки для студентів юнацького віку: алкоголь, комп'ютерні ігри, кар'єра (робота), гендерний паритет, купівля нових речей, новий сексуальний партнер. Процедура опитування та вимірювання була побудована на основі трьохкомпонентної структури амбівалентності соціальних установок (1 – афективний, 2 – когнітивний, 3 – поведінковий), започаткованою М. Томпсон, М. Занною і Д. Гріффіном [481]. У відповідності з процедурою вимірювання позитивні оцінні шкали позначені літерою «п», негативні – «н».

Оскільки сама процедура вимірювання особистісної амбівалентності є незвичною для досліджуваних, то в інструкції ми приділили їй більше уваги та зробили пояснення в анкеті [121]. Свою відповідь респондент обирає таким чином: а) +1 – ледве позитивно; +2 – не повністю позитивно; +3 – позитивно; +4 – дуже позитивно; б) -1 – ледве негативно; -2 – не повністю негативно; -3 – негативно; -4 – дуже негативно. Для визначення рівня амбівалентності соціальних установок методика має дві окремі однополярні шкали («п» і «н») за їх трьома компонентами. На першій шкалі афективного компонента – від «ледве позитивної» до «дуже позитивної» оцінки – досліджувані відмічали лише позитивні емоції до даної проблеми, незважаючи на негативні. Так само і на другій шкалі афективного компонента від «ледве негативної» до «дуже негативної» оцінки досліджувані визначали лише негативні емоції, незважаючи на позитивні. На першій шкалі когнітивного компонента респонденти визначали свою усвідомлену оцінку, враховуючи лише позитивні думки з цієї проблеми, незважаючи на негативні думки, від «ледве позитивної» до «дуже позитивної». На другій шкалі цього компонента амбівалентності із значенням від «ледве негативної» до «дуже негативної» оцінки досліджувані визначали лише негативні думки, незважаючи на позитивні.

Поведінкові позитивні наміри на першій шкалі («п») визначались, незважаючи на негативні поведінкові наміри, від «ледве позитивної» до «дуже позитивної» оцінки. На другій шкалі цього компонента амбівалентності соціальних установок із значенням від «ледве негативної» до «дуже негативної» оцінки відмічали лише негативні наміри («н»), незважаючи на позитивні.

Була використана формула для отримання індексу особистісної амбівалентності, запропонована М. Томпсон, М. Занною і Д. Гріффіном, котрі визначили дві необхідні і достатні умови для їх вимірювання та розвитку. По-перше, зростаюча амбіеквальність (рівність полярностей) призводить до підвищення амбівалентності. По-друге, зростаюча інтенсивність оцінок також веде до посилення рівня амбівалентності [481]. Отже, однією з перспективних моделей вимірювання особистісної амбівалентності є модель подібності-інтенсивності, розроблена М. Томпсон, М. Занною і Д. Гріффіном. Учені запропонували для вимірювання амбівалентності соціальних установок математичну модель:

$$Amb = F\{[(K + D)/2] - (D - K)\}, \quad (1)$$

де K – конфліктна, зменшена оцінка; D – домінантна оцінка; $(K + D)/2$ – інтенсивність; $(D - K)$ – амбіеквальність.

Концептуально перша частина рівняння $(K + D)/2$ показує інтенсивність двох оцінок, тому збільшення їх середніх значень веде до зростання рівня амбівалентності. Друга частина рівняння $(D - K)$ відповідає за амбіеквальність. Високі значення оцінок за цим фактором також характеризують високий рівень амбівалентності. Отже, необхідними і достатніми умовами вияву амбівалентності соціальних установок є їх подібність (амбіеквальність) і інтенсивність (сила).

У підсумку, виходячи з обґрунтування М. Томпсон, М. Занною і Д. Гріффіном індексу вимірювання амбівалентності, зазначимо, що ми використали їхню процедуру визначення рівнів цього конструкту: високий – від 4 до 2,5 бала (+4/-4 – 4 бала; +3/-3 – 3 бала; +4/-3, +3/-4 – 2,5 бала); середній – від 2 до 1 бала (+2/-2 – 2 бала; +3/-2, +2/-3 – 1,5 бала; +1/-1, +4/-2, +2/-4 – 1 бал);

низький – від 0,5 до –0,5 бала (+1/–2, –2/+1 – 0,5 бала; +3/–1, +1/–3 – 0 бала; +4/–1, –4/+1 – це – 0,5 бала) [481, с. 370].

Робота з даною методикою активізувала у студентів юнацького віку мотивацію самопізнання (довірча валідність). Опитувальник дав можливість виділити групи досліджуваних за рівнем афективного, когнітивного та поведінкового компонентів амбівалентності соціальних установок (діагностична валідність), диференціювати показники в залежності від віку досліджуваних (конструктна валідність). Практика психологічних вимірювань, побудованих на рефлексивних методиках, має певну психотерапевтичну цінність, коли переважна більшість студентів-респондентів беруть завдання як особистісно значущі, наприклад, залишали свої інтернет-адреси, додатково коментували свої відповіді.

Вивчення *особистісного світу* передбачало, яким чином юнаки і дівчата пізнають самих себе як суб'єктів життєдіяльності з їх віковими прагненнями до самоактуалізації, самовизначення і готовності до самореалізації. Здійснено дослідження на основі методик, що дали можливість виявити в них особливості внутрішнього світу (мотивацію навчання, загальну самоефективність, орієнтацію в часі, професійну готовність до самореалізації, життєві стратегії, копінг-механізми), а також довіру до себе, яка взаємозв'язує внутрішнє й зовнішнє. Внутрішній світ дає можливість зрозуміти і пережити когось (щось) у його існуванні до особистості. Цей світ забезпечує активне втілення людини в інші світи через усвідомлення і саморегуляцію існування [256, с. 82].

Компетентність [54; 285] молодій людині в ролі студента є важливою протягом усього навчання у ВНЗ, мотивація провідної професійно-пізнавальної діяльності є сутнісним виявом готовності до професійної самореалізації. Засвоєння норм студентського життя, залучення до системи міжособистісних стосунків мають цінність саме через адекватну мотивацію професійного навчання у вищому навчальному закладі. Аналіз проблеми вибору ВНЗ та спеціальності серед юнаків і дівчат визначає такі мотиви: інтерес до професії, здібності у певній сфері, прагнення поглибити, розширити знання, престиж ВНЗ, перспективи знайти гарну роботу після його закінчення, бажання посісти певне місце в

суспільстві [33, 67; 145; 280]. Професійною ознакою спрямованості є «становлення професійної домінанти у свідомості студента, сформованість образу світу, образу професії, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності» [67, с. 34]. Сформованість мотиву набуття знань та отримання професії є невід'ємною складовою ефективності професійно-пізнавальної діяльності. При цьому важливо, щоб мотивація була внутрішня, безпосередньо пов'язана з провідною діяльністю, студент знаходив у ній задоволення пізнавальних потреб, інтересів і схильностей, потреби в особистісному саморозвитку. Професійне навчання буде ефективним, якщо студенти юнацького віку будуть зв'язувати компетентність з особистісними цілями та соціальним інтересом [285].

Дослідження показують, що значна частина студентів має прагматичні мотиви навчання, такі як соціальний престиж професії, авторитет навчального закладу [33, с. 421]. Зростає чисельність студентів, які не збираються працювати за фахом, а вступили до ВНЗ задля отримання диплома. Це, на думку Є.П. Ільїна, свідчить про девальвацію вищої освіти, коли цінністю стає документ [145, с. 265].

Основні мотиви професійно-пізнавальної діяльності студентів (пізнавальні, професійні, отримання диплома) ми досліджували опитувальником, розробленим *Т.І. Ільїною* «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» [145, с.433–431]. Методика містить три шкали: «набуття знань» – прагнення отримати нові знання, допитливість (максимальна кількість балів – 12,6 балів); «оволодіння професією» – бажання оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості (10 балів); «отримання диплома» – прагнення отримати диплом (10 балів). Опитувальник складається з 21 твердження, ступінь згоди з якими студенти висловлювали за допомогою двох варіантів відповідей: «згоден» або «не згоден». Переважання мотивів у перших двох шкалах свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеності нею, що відповідає їх високому рівню. Домінування другої й третьої шкал – середньому рівню, але низький рівень – лише мотиви отримання документа.

З метою вивчення самоефективності ми використали методику *Р. Шварца, М. Єрусалема і В. Ромека* «Шкала загальної самоефективності» [397, с. 71–76]. У

феномені «самоєфективність» підкреслюється самодетермінізм, компетентність, наголошується на внутрішній мотивації та усвідомленні потреби успішності, досягненні реальних результатів (А. Бандура), що є виявом гармонійної особистісної амбівалентності. Загальна самоєфективність як особистісне утворення розвивається в юнацькому віці, що робить студентів здатними до успіху як в соціальних взаєминах, так і в діяльності [208]. Респондент висловлюється за допомогою чотирьох варіантів відповідей: «абсолютно невірно» (1 бал), «не повністю невірно» (2 бала), «не повністю вірно» (3 бала), «абсолютно вірно» (4 бала). Методика дозволяє встановити рівні самоєфективності: низький рівень (до 19 балів); середній рівень (20–30 балів); високий рівень (31–40 балів). При виборі цієї методики ми врахували простоту її використання, наявність даних про валідність, надійність.

Провідною характеристикою самовизначення в юнацькому віці є орієнтація на майбутнє, що зумовлює становлення життєвої перспективи [191]. Основою життєвого самовизначення, готовності до самореалізації, особистісної ідентичності є *ставлення особистості до майбутнього* в юнацькому віці, яке характеризується невизначеністю, різною часовою транспективою, що обумовлює зростання амбівалентності [241, с. 14]. Самоставлення особистості в цьому віці структуроване в часі та характеризується суперечностями між актуальним Я (Я-нинішнім), ретроспективним Я (Я-минулим) і проспективним Я (Я-майбутнім) [3]. Самовизначення і готовність до самореалізації в юнацькому віці пов'язане з амбівалентним уявленням про своє майбутнє, що існує в часовому і смисловому вимірі [90]. Основою успішної особистісної та професійної готовності до самореалізації є збалансоване, узгоджене та позитивне ставлення до майбутнього. Спрямованість у майбутнє здійснює сприятливий вплив на розвиток особистості в юнацькому віці тільки тоді, коли у неї є почуття задоволеності теперішнім. Отже, ставлення до майбутнього залежить від його природи, міри стабільності суспільства та власної особистості.

Розвиток ставлення до майбутнього у студентів юнацького віку розглядаємо в двох аспектах: часовому та змістовному, що зумовило вибір відповідних

методик. Орієнтація в часі чи часова транспектива в юнацькому віці є провідним віковим утворенням, яке детермінує розвиток особистісної ідентичності, є показником розвитку під час переходу до ранньої дорослості [149; 190; 268; 336]. Основними складовими ставлення до майбутнього є орієнтація в часі та смисловий вимір (готовність до професійної самореалізації та життєва стратегія), гармонія яких утворює усвідомлене майбутнє [3; 90; 149; 164; 191]. Орієнтацію в часі узагальнимо в часову транспективу, яка передбачає гармонійні та дисгармонійні амбівалентні взаємозв'язки минулого, теперішнього та майбутнього у свідомості і поведінці людини.

На першому етапі вивчення ставлення до майбутнього ми досліджували орієнтацію в часі за допомогою методики А. Маслоу «*Діагностика самоактуалізації особистості*» в адаптації Н.Ф. Каліної [11]. Вибір цієї методики (перша шкала «Орієнтація в часі») зумовлений її можливостями вивчити часові установки в юнацькому віці, з'ясувати напрями розвитку амбівалентності. Рівні орієнтації в часі такі: високий – 10–8 балів, середній – 7–4 балів, низький – 3–0 балів. Друга методика – Ш. Шварц «*Опитувальник ціннісних орієнтацій*» в адаптації В.М. Карандашева [154], що спрямована на дослідження змістовного аспекту ставлення до майбутнього. Усі 10 типів ціннісних орієнтацій об'єднуються в два тематичні блоки (професійна готовність до самореалізації – самостійність, стимуляція, досягнення, влада й життєва стратегія – універсалізм, доброзичливість, безпека, конформізм і традиції). Гедонізм, за Ш. Шварцем, відноситься як до першого блоку цілей, в основі якого два параметра – відкритість змінам й самодостатність, так і до другого блоку – з параметрами самотрансцендентності та самозбереження чи консерватизму. Середні значення у балах дають можливість дослідити динаміку у залежності від вікового, гендерного і професійно-регіонального чинників.

Життєва перспектива, як образ бажаного і усвідомленого, можлива лише за умови досягнення певних цілей [3]. Плануючи власне майбутнє, молода людина виходить із певного набору цілей, тобто ціннісних орієнтацій особистості. Таким чином, ціннісні орієнтації стають мірою суб'єктивної регуляції життєдіяльності

людини. Сформованість ціннісних орієнтацій означає їх внутрішню збалансованість, узгодженість як між блоками («цінностей професійної готовності до самореалізації» і «цінностей життєвої стратегії»), так і в середині кожного з цих блоків. У зворотному випадку конкуренція ціннісних орієнтацій породжує невизначеність життєвого вибору, неготовність до професійної самореалізації. А неузгодженість породжує високу амбівалентність, що має негативні наслідки для життєвого шляху респондента.

Життєві обставини студенти юнацького віку сприймають по-різному, але цей вік є сенситивним для свідомого вирішення складних проблем, що вимагає від них певних стратегій (механізмів) подолання труднощів в емоційній, когнітивній і поведінковій сферах особистості [180; 239; 246; 316]. Важливо дослідити копінг-механізми, в основі яких міра самостійності й адаптаційності особистості при подоланні стресової ситуації, а саме: функціональні (конструктивні, напівконструктивні) або дисфункціональні (неконструктивні). Конструктивні в емоціях (зберігається оптимізм, турбота про себе, мінімізуються страхи), конструктивні в когніціях (адекватна оцінка ситуації, вибір адекватних можливостей, планування), конструктивні в поведінці (активні дії, спрямовані на вирішення проблеми, усунення джерела стресу, соціальні зв'язки); напівконструктивні в емоціях (пошук співчуття, розуміння збоку оточуючих); напівконструктивні в когніціях (очікування більш сприятливих умов), напівконструктивні в поведінці (звернення до інших за підтримкою, повторення минулих успішних дій); неконструктивні механізми в емоціях (концентрація на власних негативних емоціях, неспроможність подолати страхи), неконструктивні механізми в когніціях (заперечення стресової події, уникнення її оцінки, повторення минулих неадекватних думок), неконструктивні механізми в поведінці (психологічне уникнення, відмова від вирішення проблеми) [73, с. 230].

Таким чином, виділення у студентів трьох копінг-механізмів, а саме: конструктивних, напівконструктивних та неконструктивних в емоційній, когнітивній і поведінковій сферах особистості дає можливість розкрити їх особливості розвитку в юнацькому віці. Складні життєві ситуації спричиняють

стресовий стан, знижують самоефективність, що призводить до зростання особистісної амбівалентності. Використання механізмів, сфокусованих на вирішенні проблеми, пов'язане з високим рівнем адаптації, у той час як неконструктивні – знижують здатність досліджуваних у подоланні труднощів. У професійно-пізнавальній діяльності студенти, які використовують ефективні стратегії подолання труднощів, краще навчаються, високо оцінюють власні здібності та прагнуть удосконалюватися [255, с. 116].

З метою вивчення цього особистісного утворення використано методику *Е. Хайма «Копінг-механізми»* в адаптації Н.Є. Водоп'янової [73, с. 282–286], яка дає можливість дослідити три типи механізмів (конструктивний, напівконструктивний і неконструктивний) у когнітивній, емоційній і поведінковій сферах особистості. Методика складається з трьох блоків: А – поведінкова сфера (вісім питань), Б – когнітивна сфера (вісім питань), В – емоційна сфера (вісім питань). Досліджуваний вибирає в кожному блоці по одному твердженню. У відповідності з ключем визначаються копінг-механізми. Методика дозволяє встановити в студентів юнацького віку механізми вирішення складних питань у різних сферах особистості.

Взаємозв'язки соціального і особистісного світів виявляються через довіру до себе (Н.О. Єрмакова, О.Б. Орлов, Т.П. Скрипкіна). М.В. Папуча вважав, що динаміка «світів» ґрунтується на любові [256, с. 85], Н.О. Єрмакова, Т.П. Скрипкіна – на довірі до себе. Н.О. Єрмакова визначає довіру до себе як самопізнання, самоприхильність, самоздійснення та як провідне новоутворення юнацького віку [108], без якого неможливий пошук себе, сенсу життя, життєве самовизначення та готовність до самореалізації. Недостатній розвиток довіри до себе як структурний елемент Я-концепції, що входить до провідних механізмів життєтворчої активності, посилює неефективне проектування суб'єктом власного життя [251; 419].

Довіра до себе в студентів юнацького віку вивчалася за допомогою методики *Т.П.Скрипкіної «Рефлексивний опитувальник довіри до себе»* [321, с. 238]. Вибір цієї методики зумовлений такими її особливостями, як висока

інформативність про довіру до себе в різних життєвих сферах, що дозволило виявити характеристики індивідуальної самосвідомості студентів, не доступні об'єктивному дослідженню, систему їх особистісних смислів. Це дало змогу з'ясувати можливі напрями розвитку особистості в консультативному процесі. Методика включає дев'ять життєзначущих сфер студентів юнацького віку: інтелектуальну діяльність, вирішення побутових проблем, стосунки з близькими людьми (друзями), стосунки з керівництвом (викладачами), стосунки в сім'ї, стосунки із сторонніми, взаємини в студентській групі, взаємини з представниками протилежної статі, цікаве проведення дозвілля.

Узагальнення отриманих даних відбувалося за чотирма життєвими сферами довіри до себе: сімейною, інтимною, навчанням, соціальними контактами і дозволило розподілити досліджуваних на три групи: з високим, середнім та низьким рівнем. Ступінь довіри до себе у вищезазначених життєвих сферах виявлявся за допомогою відповідей: повністю довіряю (3 бали), скоріше довіряю (2 бали), частково довіряю (1 бал). Рівні довіри до себе визначалися таким чином: високий – 8–9 балів, середній – 5–7 балів, низький – 3–4 бали.

На другому етапі констатувального експерименту вивчалися за віковим чинником рівні розвитку структурних складових особистісної амбівалентності (мотиваційної, афективно-когнітивної, поведінкової, системотвірної), а також її форми (оптимізм, турбота про себе, самоконтроль).

Критерієм мотиваційної сфери розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці, за нашим теоретичним дослідженням, може бути мотивація афіліації (обґрунтовано у підрозділі 3.4), яка вивчалася за допомогою методики А. Меграбяна «Мотивація афіліації» в адаптації М.Ш. Магомед-Емінова [145, с. 373 – 375]. Вияв міри прагнення прийняття ми розуміємо, з одного боку, у переживанні єдності, спорідненості з оточуючими людьми, з іншого – страху знехтування цієї особистості. Амбівалентність прагнення прийняття діє як в інтимно-особистісній, так і в професійно-пізнавальній діяльності студентів. Шкала має тридцять питань, які ми не змінили, проте модифікували процедуру опитування у відповідності з вимірюванням особистісної амбівалентності,

започаткованою М. Томпсон, М. Занною і Д. Гріффіном [481]. Ми її описали при дослідженні амбівалентності соціальних установок на першому етапі дослідження.

Вивчення афективно-когнітивної складової особистісної амбівалентності студентів юнацького віку, як вияв фрустраційної толерантності і фрустраційної інтолерантності, ми проводили з допомогою методики *Л.І. Вассермана «Рівень соціальної фрустрованості»* у модифікації В.В. Бойка [43, с. 340–342]. Соціальна фрустрованість залежить від переживання недосягнутого, яке має накопичувальний ефект, що утворює постійний негативний емоційний фон. Водночас особистість рефлексує власні успіхи в різних життєвих сферах, усвідомлює власні досягнення, що переживається разом як цілісне амбівалентне афективно-когнітивне утворення. Опитувальник дає можливість констатувати ступінь задоволеності та незадоволеності соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності: навчальній діяльності, у стосунках з ровесниками, членами сім'ї, матеріальним становищем, соціальним статусом та ін. Методика має двадцять питань, які ми не змінили, проте модифікували спосіб опитування у відповідності з процедурою вимірювання особистісної амбівалентності, започаткованою М. Томпсон, М. Занною і Д. Гріффіном [481], що описано на першому етапі дослідження.

Студенти юнацького віку спроможні рефлексувати, інтерпретувати та приймати негативну афективну інформацію, яка сильно енергетизована в амбівалентних суперечностях, знижувати її інтенсивність шляхом збалансування, узгодження позитивного і негативного, їх одночасної та двовимірної смислової цілісності. Отже, єдність афективно-когнітивної складової утворюється шляхом балансу, узгодженості всередині афектів, когніцій, а також між афектами і когніціями. У цьому випадку особистісна амбівалентність розвивається в гармонійному напрямі.

Поведінковий компонент розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці – доброзичливість й агресивність – досліджували за методикою *В.В. Бойка «Я агресивний чи ні?»* [43, с. 457– 460], додатковою була методика

А. Маслоу «Діагностика самоактуалізації особистості» в адаптації Н.Ф. Каліної [12]. Вибір основної методики обумовлений тим, що вона дозволяє діагностувати як інтенсивність, так і змістовні вияви агресивності. Опитувальник містить сім шкал агресії: спонтанність, нездатність стримувати агресію, анонімність агресії, провокація агресії в оточуючих, схильність до відображеної агресії, аутоагресія, задоволення від агресії. Методика має тридцять п'ять питань, які ми не змінили, проте модифікували процедуру опитування у відповідності з вимірюванням особистісної амбівалентності, започаткованою М. Томпсон, М. Занною і Д. Гріффіном [481], яку ми описали при вивченні амбівалентності соціальних установок. Визначені три рівні (низький, середній і високий) розвитку амбівалентності агресії досліджуваних. С. Хорн описала агресивну людину: «Бик – це той, хто свідомо, постійно позбавляє людей права власноруч контролювати ситуацію. Він завжди використовує залякування та маніпуляцію для досягнення своєї мети» [379, с. 14]. Агресивні люди не прагнуть до примирення, бо бажають перемогти, наносячи шкоду іншим.

Вибір додаткової методики А. Маслоу «Діагностика самоактуалізації особистості» в адаптації Н.Ф. Каліної обумовлений тим, що вона дала можливість вивчити розвиток доброзичливості (перша шкала), що доповнює результати основної методики щодо розвитку поведінкових виявів особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Амбівалентність інтегрального Я – дезінтегрального Я є центральною системотвірною складовою, глобальним виявом індивідуальності в юнацькому віці, яке досліджено за методикою В.В. Століна, Р.С. Пантілеєва «Тест-опитувальник самоствавлення», де вченими виділена шкала «глобальне Я» чи «інтегральне Я», у якій 28 суджень. Ця методика дала можливість визначити три рівні амбівалентності системотвірної складової: гармонійний низький, неузгоджений середній і дисгармонійний високий у відповідності з процедурою, започаткованою М. Томпсон, М. Занною і Д. Гріффіном [481].

Додатковою методикою дослідження цієї системотвірної складової був напівпроективний авторський опитувальник «Рівень особистісної

амбівалентності» [130, с. 197–198]. Методика проходила в два етапи. Перший – це підготовка, актуалізація глобальної особистісної амбівалентності респондентів, яка не оброблялася. Другий етап – процедура цієї методики, яка має 21 питання з варіантами відповідей: «так», «ні», «не знаю», а також можливістю дати власну відповідь. Якщо респондент виявляв нерішучість, згідно з поглядами М. Кругмана [451], тобто йому притаманна висока амбівалентність думок, емоцій, то це заважало відповісти на прості питання. У такому випадку досліджуваний залишав їх без відповіді. «Не знаю» оцінюється одним балом. Усі інші відповіді не враховуються. Рівні самооцінки особистісної амбівалентності такі: гармонійний низький – 1–3 бали, неузгоджений середній – 4–6 балів, дисгармонійний високий – 7 і вище балів.

Наступним напрямом дослідження було вивчення *форм особистісної амбівалентності* в межах її складових: оптимізму, турботи про себе, самоконтролю. Ми вивчали оптимізм як форму гармонійної особистісної амбівалентності у досліджуваних за допомогою методики Л.М. Рудіної «*Оптимізм*» [304]. Вивчалася атрибуція власних успіхів і невдач (перша і друга шкали), а також широта розповсюдження власних успіхів і невдач (третья і четверта шкали) як суперечність оптимізму та песимізму в житті. Різниця між позитивними і негативними шкалами є показником міри оптимізму та песимізму: 6 балів і більше – оптимізм широкого діапазону; 5–3 бала – помірний оптимізм; 1 і 2 бала – помірний песимізм; 0 і менше – інтенсивний песимізм.

За допомогою методики Т. Пауелла «*Як я турбуюсь про себе?*», адаптованою Г.Б. Моніною, О.К. Лютовою-Робертс і модифікованою І.В. Михайловою [131 с. 162–164], були виявлені особливості розвитку такої форми особистісної амбівалентності, як турбота про себе в студентів юнацького віку. Аналіз та узагальнення результатів цієї методики складався з двох частин. У першій частині в результаті підрахунку балів були визначені вікові вияви рівнів розвитку турботи про себе досліджуваних, у другій – розвиток турботи про себе на трьох рівнях вияву в тілесній, соціальній та духовній сферах особистості.

Вивчення регулятивної форми особистісної амбівалентності здійснювалося за допомогою опитувальника «Соціальний самоконтроль» Г.С. Нікіфорова, В.Д. Васильєва, С.В. Фірсова [146, с. 345–348], де були досліджені рівні самоконтролю в особистісній та діловій сферах. Респонденти оцінювали твердження такими чином: «так» – 2 бала, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів. Рівні (високий, середній і низький) самоконтролю за кожною сферою визначалися окремо: високий рівень – 24–17 балів, середній рівень – 16–9 балів, низький рівень – 8–0 балів. Результати розвитку соціального самоконтролю дозволили вивчити готовність до професійної та особистісної самореалізації студентів.

На третьому етапі констатувального експерименту у досліджуваних вивчався розвиток переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька як ставлення до особистісної самореалізації в сімейній сфері життя. Рольова компетентність, підготовленість (гнучкість і чутливість, глибина і здатність до рольових переживань) відносяться до ділових і міжособистісних взаємин [88; 285]. Методикою П.П. Горностая «Рольова компетентність» [88] вивчали це особистісне утворення, де високий рівень – 24–17 балів, середній рівень – 16–9 балів, низький рівень – 8–0 балів.

Для вивчення переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька ми використали авторську методику «Материнська й батьківська амбівалентність» [120]. В основу був покладений психосемантичний підхід, який реалізує парадигму «суб'єктного» підходу у розумінні іншого як мікрокосмоса індивідуальних значень [264, с. 3] Опитувальник дозволив дослідити вікові особливості амбівалентності ставлення до цих майбутніх ролей у дівчат і у хлопців юнацького віку. Стимульний матеріал, інструкція були однаковими для дівчат і хлопців. Опитувальник складався із 44 слів-прикметників, які означають позитивну чи негативну якість. Ці слова вибрали більше 80% респондентів у пілотажному дослідженні при характеристиці ролей жінки-матері та чоловіка-батька.

Семантичний диференціал дозволив оцінити не знання про материнство, батьківство, а особистісний смисл, зв'язаний з цією соціальною установкою на

майбутнє. В.Ф. Петренко зазначав: «Оцінка поняття «мама» чи «тато» має сильну емоційну валентність, тому інші фактори не суттєві» [262, с. 4], що нами враховано в ці методиці. Треба обов'язково зробити вибір (так чи ні) і поставити «+». Спочатку підраховується окремо загальна кількість позитивних і негативних виборів (один вибір – один бал), потім знаходиться різниця між ними. Вона і є ознакою переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька. Використана процедура вимірювання амбівалентності, започаткованою М. Томпсон, М. Занною і Д. Гріффіном [481]. Невелика різниця в балах відображає високий рівень амбівалентності, бо констатується амбіеквальність позитивних та негативних виявів.

Підрахунок балів амбівалентності ставлення до майбутнього материнства і батьківства такий: низький рівень – 18 балів і вище; середній рівень – 17–5 балів; високий рівень – 4–0 балів. Ця методика була використана іншим дослідником [396], де були отримані достовірні показники валідності та надійності. Простота у використанні цієї методики робить її зручною в груповому діагностуванні, викликає довіру валідності. Результати дослідження амбівалентності ставлення до майбутніх ролей матері та батька перевірено шляхом виявлення взаємозв'язків із загальною рольовою компетентністю.

Феномен батьківства [128] значно менше досліджений нами, ніж материнства, тому методика *М.А. Земнова, В.О. Міронова «Тип батьківства»* дала можливість поглибити вивчення розвитку амбівалентності в майбутньому батьківстві. Опитувальник має 24 твердження, на які варто відповісти «правильно» (2 бала), «не завжди правильно» (1 бал), «не згоден» (0 балів). Визначені такі типи батьківства: традиційний (патріархальний), годувальник (відсторонений), сучасний (андроїнний). Отже, обрані методики дали можливість виявити загальну рольову підготовленість до самореалізації в різних сферах життя, встановити кореляційні зв'язки переживання амбівалентності до майбутніх сімейних ролей матері та батька та загальною рольовою компетентністю.

На четвертому етапі характеризувалися типи особистісної амбівалентності в юнацькому віці. У кожному регіоні, де розташовані ВНЗ, були проведені групові консультації, у ході яких повідомлялися узагальнені результати, а також надавалися індивідуальні консультації. Важливо було виявити ступінь узгодженості отриманих даних із суб'єктивними поглядами студентів. Вони переживають соціальні та навчальні проблеми, тому важливо їм вчасно надати психологічну допомогу чи вказати орієнтири самопомоги.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>. Математично-статистична обробка отриманих результатів проводилася на ПЕОМ AMD Athlon у середовищі Windows XP, у програмному забезпеченні Excel-2007 коефіцієнтом кореляції Пірсона (r_{xy}) [56, с. 141–143].

Визначений комплекс методик був апробований у пілотажному дослідженні, кожна з них мала достовірні показники валідності і надійності, що підтвердило адекватність його використання відповідно до завдань дисертації. Це дає підстави перейти до розкриття першого етапу констатувального експерименту.

4.2. Розвиток особистісної амбівалентності в юнацькому віці у соціальному та особистісному світах

Соціальний та особистісний світи в юнацькому віці характеризуються якісними ознаками того, що молода людина усвідомлено задовольняє провідні потреби. Відповідно це виявляється у розвитку ціннісних орієнтацій як світоглядних цілей. Міра їх конкретизації здійснюється в амбівалентності соціальних установок, а також у досягненнях особистісного світу, тобто збалансованості, узгодженості провідних утворень юнацького віку. Вивчення довіри до себе в цьому віці дозволило не лише відрізнити два світи, а й

забезпечити їх взаємопереходи й взаємозв'язки. Зазначені вище психологічні явища ми дослідили залежно від трьох чинників: вікового, гендерного, професійно-регіонального навчання. Такий підхід дав підстави розглядати амбівалентність у широкому вимірі, а потім зосередитися на її вікових особливостях у складових структури, формах.

Перший етап констатувального експерименту (2010) полягав у дослідженні за трьома чинниками (віком, гендером, професійно-регіональним навчанням у ВНЗ) особливостей соціального світу (ціннісних орієнтацій, амбівалентності соціальних установок), особистісного світу (мотивації навчання, загальної самоефективності, орієнтації в часі, професійної готовності до самореалізації, життєвих стратегій, копінг-механізмів) та довіри до себе в юнацькому віці. Розвиток соціального й особистісного світів зумовлений задоволенням основних соціально-психологічних потреб юнацького віку, що становить дослідження генези особистісної амбівалентності. Юнацький вік характеризується активним розвитком світогляду, Я-концепції, особистісної ідентичності, інтегрального Я [2; 31; 256; 268; 275; 336], що пов'язано із соціальними і психологічними змінами особистості, зокрема, розвитком її амбівалентності. Психологія студентів юнацького віку характеризується особливостями соціальної ситуації розвитку (професійна освіта, напівсамостійне доросле життя), провідною професійно-пізнавальною діяльністю та розвитком новоутворень (готовність до самореалізації в професійній та особистісній сферах). Одним із центральних завдань цього віку є розвиток особистісних ціннісних орієнтацій як системи смислової репрезентації. Ціннісні орієнтації є складовою загальної структури диспозицій особистості Г.М. Андрєєвої [13], В.О. Ядова [416], смислової структури особистості Д.О. Леонтєєва [200]. В умовах глобалізації світу зміни світоглядних орієнтирів, їх нестійкість, дифузність створюють ситуацію аномії, що для студентів є фактором посилення внутрішньої амбівалентності.

Вивчення *соціального світу* шляхом діагностування ціннісних уявлень студентів було здійснено методикою Ш. Шварца «Опитувальник ціннісних орієнтацій» [154], яка дала можливість: а) визначити динаміку розвитку

смислових систем ціннісних орієнтацій в юнацькому віці: високий рівень – їх ядро, середній рівень – резерв, низький рівень – периферія; б) встановити їх гендерні особливості у досліджуваних; в) констатувати особливості залежно від їх професійно-регіонального навчання. Ми користуємося, згідно з Ш. Шварцем, такими назвами ціннісних орієнтацій: 1 – конформізм, 2 – традиції, 3 – доброзичливість, 4 – універсалізм, 5 – самостійність, 6 – стимуляція, 7 – гедонізм, 8 – досягнення, 9 – влада, 10 – безпека. Кількісні показники розподілу осіб юнацького віку за рівнями ціннісних орієнтацій відображені в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Вікова динаміка розвитку ціннісних орієнтацій в юнацькому віці (у балах)

N = 480

Рівень	Ранги	Цінності	Вибірка 17–18 рр.	Цінності	Вибірка 18–19 рр.	Цінності	Вибірка 19–20 рр.	Цінності	Вибірка 20–21 р.	Цінності	Вибірка 17–21 р.
			(n = 123)		(n = 118)		(n = 118)		(n = 121)		(n = 480)
Високий	1	5	5,0	5	5,3	8	4,7	1	4,6	5	4,8
	2	3	4,8	8	5,1	5	4,5	8	4,5	8	4,7
	3	8	4,7	3	4,8	6	4,4	5	4,4	3	4,5
Середній	4	10	4,6	6	4,6	7	4,3	3	4,3	10	4,4
	5	1	4,5	7	4,3	10	4,2	10	4,1	6	4,3
	6	4	4,4	10	4,2	3	4,1	6	4,0	1	4,2
	7	6	4,2	1	4,1	1	4,0	7	3,8	7	4,1
Низький	8	9	4,1	9	3,9	9	3,7	4	3,7	4	4,0
	9	7	4,0	4	3,8	4	3,6	2	3,4	9	3,8
	10	2	3,3	2	3,5	2	3,5	9	3,1	2	3,4

Проаналізуємо кількісні показники ціннісних орієнтацій як ієрархічних

виявів смислової системи в юнацькому віці у досліджуваних 17–21 років Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (240 осіб), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (240 осіб).

У студентів 17–18 років, які адаптуються до нових умов навчання і життя, ядром їх ціннісних орієнтацій (високий рівень) є самостійність – 1 ранг, 5,0 балів; доброзичливість – 2 ранг, 4,8 бала; досягнення – 3 ранг, 4,7 бала. Ціннісні типи створюють інтегральну мотиваційну структуру. Вони, згідно з теоретичною моделлю відношень між десятьма типами цінностей Ш. Шварца, знаходяться не поруч один з одним, навпаки, ціннісний тип доброзичливості і досягнення знаходяться в амбівалентній суперечності (напроти один одного).

Проте важливими є їх внутрішньофункціональні зв'язки з іншим ціннісним типом – самостійністю. Ядерна підсистема ієрархічна, де самостійність домінує у мисленні, виборі дій, у творчості, самоконтролі, автономності. Амбівалентна суперечність «доброзичливість і досягнення» не стає дезінтегрованим, оскільки самостійність посилює конструктивність всієї підсистеми. Ознакою узгодженості ядра ціннісних орієнтацій 17–18-річних є те, що в них *констатується сполучність різних напрямів цінностей*: самотрансцендентності (доброзичливості), відкритості змінам (самостійності) та самодостатності (досягнення). Молодь здатна навчатися, мати помірну амбітність, не втрачаючи людяності. Ядерна ціннісна система першокурсників гармонійна, для неї характерна збалансована, узгоджена амбівалентність.

До *резерву* ціннісних орієнтацій (середній рівень) відносяться безпека – 4 ранг, 4,6 бала; конформізм – 5 ранг, 4,5 бала; універсалізм – 6 ранг, 4,4 бала; стимуляція – 7 ранг, 4,2 бала. Знаходження в моделі Ш. Шварца поруч цінностей безпеки, конформізму та універсалізму характеризує резервну смислову ціннісну підсистему як зрілу і природну: безпека для себе та інших вимагає від студентів соціального порядку, безпеки для сім'ї і нації, почуття приналежності, здоров'я, а для цього необхідно стримувати негативні схильності до незнайомих людей, мати самодисципліну, повагу до батьків, старших за віком людей, бути ввічливими в спілкуванні.

Мотиваційна мета цінності «стимуляція» – прагнення до нових и глибоких переживань – актуальна і контрольована потреба в єдності з цінностями безпеки, конформізму та універсалізму. Ознакою узгодженості цієї підсистеми ціннісних орієнтацій 17–18-річних є те, що в них констатується *сполучність трьох їх напрямів*: самотрансцендентності (універсалізму), відкритості змінам (стимуляції) та самозбереження (безпеки, конформізму). Резервні ціннісні типи цих студентів збалансовані, узгоджені, амбівалентність суперечностей виявляється на низькому (оптимальному) і середньому рівнях.

«Периферія» як латентна підсистема ціннісних орієнтацій 17–18-річних студентів – це влада (8 ранг, 4,1 бала), гедонізм (9 ранг, 4,0 бала), традиції (10 ранг, 3,3 бала). Пояснити цю систему можна тим, що сучасна європейська, українська влада, на жаль, не демонструють у реальності високі моральні якості, а бізнесові прагнення священнослужителів зазнають усе більшої поразки в світогляді молоді. Певним застереженням для молодих українців є думки В.П. Москальця: «Традиція, звичай є основним механізмом стабілізації та інтеграції народів, передачі від покоління до покоління духовних цінностей, ідеалів, які лежать в основі національного характеру» [233, с.15].

Середні бали периферійних цінностей значно відрізняються від ядра (самоствійності, доброзичливості, досягнень), тобто вони латентні – самозбереження (традиції) і самодостатність (влада). Це негативна вікова тенденція. Студенти першого курсу не вірять, що влада може працювати заради благополуччя соціальних груп. Вони уникають таким чином «поганих цінностей».

Саме в резервній, тобто потенційній, підсистемі закладені чинники високої амбівалентності: звужується соціальний світ, який в екстремальних умовах може суб'єктивно розширюватися (студенти знаходять «гарну» секту, нетрадиційних «духовних» наставників тощо). Деструктивним молодіжним рухом, як компенсацією цих тенденцій, було «Біле братство» у Києві. Нерідко розвиваються негуманні ознаки особистісної амбівалентності, коли молоді люди агресивно, асоціально втілюють периферійні ціннісні орієнтації до влади (наприклад, фільм «Бригада»). Доречними є думки В.П. Москальця, який тривалий час вивчає

духовні засади української школи: «Сама історія показала безперспективність і згубність для національного духу будь-яких тоталітарних агресивних ідеологій, що заперечують загальнолюдські моральні цінності ...» [233, с.64].

Отже, узагальнюючи аналіз методики Ш. Шварца «Опитувальник ціннісних орієнтацій» 17–18-річних, ми констатуємо в актуальній ієрархічній системі розвитку ціннісних смислових типів інтеграцію (ядра і резерву), що дає стабільність, гармонію, передбачуваність думок, емоцій, дій незалежно від конкретної ситуації, контексту взаємин із соціальним світом. Нами встановлена негативна закономірність розвитку загальнолюдських цінностей у латентному вияві – звуження соціального світу в досліджуваних, що утворює суперечності з екзистенціальною потребою до рівності, свободи. Нехтування традиціями, владою є джерелом високої амбівалентності на початку юнацького віку.

У подальшому віковому розвитку зберігається на високому рівні єдність розкритої нами вище підсистеми ціннісних типів. Зазначимо, що в досліджуваних 17–21 років, згідно з табл. 4.1, ціннісні орієнтації розвиваються гармонійно в двох підсистемах (ядерній і резервній). Вони характеризуються сполучністю різних напрямів.

Молодь опановує роль студента, має помірну амбітність. Ядерна, резервна ціннісна система разом цілісна, узгоджена, для якої характерна не висока амбівалентність. Констатовано у периферійних підсистемах ціннісних орієнтацій самообмеження в соціальному світі. Мотиваційні цілі «влади» й «універсалізму» взаємопротилежні, вони є джерелом болю, нереалізованості, агресії. Інтолерантність до інших культур, байдужість до влади й релігії робить цю латентну підсистему слабо усвідомленою, але мотиваційне смислове навантаження залишається в будь-якому контексті високоамбівалентним.

Узагальнення аналізу розвитку ціннісних типів орієнтацій у студентів юнацького віку дає нам підстави констатувати їх *вікові особливості*.

По-перше, ціннісні смислові типи розвиваються стабільно, цілісно в ядерній і резервній підсистемах як активний орієнтир молоді людини в соціальному світі. Вони характеризуються різнобічною сполучністю: самотрансцендентністю

(доброзичливістю), відкритістю змінам (самостійністю, стимулюванням), самодостатністю (досягненнями), самозбереженням (безпекою, конформізмом), що дає можливість адекватно взаємодіяти в соціальному світі.

По-друге, ієрархічність смислоутворення ціннісних типів орієнтацій (актуальність і потенційність) обумовлює їх інтеграцію в середині підсистем і між ними, а відтак відповідний розвиток особистісної амбівалентності як «системи систем» студентів юнацького віку. Це позитивна закономірність розвитку ціннісних орієнтацій в цьому віці.

По-третє, встановлена негативна вікова закономірність юнацького віку – *звуження соціального світу* як самообмеження соціального інтересу, відповідальності, нехтування широким соціальним виміром ціннісних типів: владою (самодостатністю), традиціями (самозбереженням), універсалізмом (самотрансцендентністю). Відсутність соціальної спорідненості в різних напрямках розвитку загальнолюдських цінностей є джерелом високої амбівалентності: протестних молодіжних думок, емоцій і поведінки (секти, молодіжні агресивні групи) для розширення власного соціального світу.

Студентська молодь переживає амбівалентно звуження соціального світу, бо актуальною є вікова потреба входження в соціум як дорослої людини на засадах рівності, свободи, відповідальності. Реальна ціннісна система детермінує зміст активності особистості в юнацькому віці й виступає передумовою її амбівалентності в соціальному вимірі.

Важливо усвідомлювати виявлену закономірність в процесі професійної підготовки молоді, на рівні державних інститутів, посилюючи соціальну інтегрованість у цьому віці. Кількісні гендерні показники ціннісних орієнтацій як ієрархічних виявів смислової системи в студентів юнацького віку Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка відображені в табл. 4.2.

Таблиця 4.2

Гендерна динаміка розвитку ціннісних орієнтацій в юнацькому віці

(у балах)

N = 480

Рівень	Ранги	Вибірка 17–21 р.			
		цінності	жінки (n = 240)	цінності	чоловіки (n = 240)
Високий	1	Безпека	4,9	Самостійність	4,8
	2	Гедонізм	4,8	Досягнення	4,6
	3	Доброзичливість	4,7	Доброзичливість	4,4
Середній	4	Конформність	4,5	Безпека	4,3
	5	Традиції	4,4	Конформність	4,2
	6	Самостійність	4,3	Стимуляція	4,0
	7	Стимуляція	4,2	Гедонізм	4,1
Низький	8	Універсалізм	4,1	Універсалізм	3,7
	9	Влада	4,0	Влада	3,6
	10	Досягнення	3,4	Традиції	3,5

Загальна вибірки досліджуваних 17–21 рік характеризується на високому рівні у жінок такими мотиваційними типами ціннісних орієнтацій: безпекою – 1 ранг, 4,9 бала; гедонізмом – 2 ранг 4,8 бала; доброзичливістю – 3 ранг, 4,7 бала. Це ядрена підсистема ціннісних орієнтацій відносин дівчат із соціальним світом, яка змістовно відповідає традиційним поглядам на жінку в патріархальній культурі, тобто перевага близьких стосунків, у яких дівчата реалізують афіліативні потреби (симпатії, дружби, любові). Ядро ціннісних орієнтацій дівчат характеризується незбалансованістю, неузгодженістю, оскільки відсутні, згідно з поглядами Ш. Шварца, два протилежні доповнюючі напрями (відкритість змінам, самодостатність), розвивається амбівалентність на середньому й високому рівнях.

Резервна підсистема ціннісних типів дівчат юнацького віку має такі кількісні дані: конформізм – 4 ранг, 4,5 бала; традиція – 5 ранг, 4,4 бала;

самостійність – 6 ранг, 4,3 бала; стимуляція – 7 ранг, 4,2 бала. Вона характеризується незбалансованістю, неузгодженістю, оскільки має сполучність лише двох спрямувань цінностей: самозбереження (конформізм, традиції), відкритість змінам (самостійність, стимуляція), адже відсутні два інших напрями – самодостатності й самотрансцендентності. Резервна підсистема відповідає діловим стосункам дівчат. Разом ядерна й резервна підсистеми ціннісних орієнтацій дівчат цього віку інтегруються в мотиваційну цілісність, яка характеризується домінантою сімейного соціального світу. У. Ерхардт пояснює це тим, що в жіночому стереотипі більше схильності до покірності, тому «... жінки стають залежними від чоловіків, приховують власні здібності і, як результат, не можуть турбуватися про себе самостійно» [410, с.51], надіючись лише на підтримку інших. У відповідності з цим стереотипом дівчата придушують амбітність у ділових стосунках, оскільки бажають бути для інших передбачуваними слухняними дівчатами (М. Кле, Г. Крайг, К. Пінкола, Х. Ремшмідт).

«Периферія» як латентна підсистема ціннісних орієнтацій студенток характеризується універсалізмом – 8 ранг, владою – 9 ранг, досягненнями – 10 ранг. Наймеш приваблива для дівчат ця підсистема охоплює весь напрям самодостатності (влада, досягнення). Реально дівчата не бажають впливати, брати відповідальність за прогресивні перетворення в суспільстві, в окремих організаціях. Вони не прагнуть індивідуальних досягнень порівняно з чоловіками, їх не цікавлять взаємини з людьми поза межами свого соціального середовища. Ця підсистема є неусвідомленим джерелом високої амбівалентності дівчат. У загальній вибірці чоловіків 17–21 року виявлено ядро їх ціннісних орієнтацій: самостійність – 1 ранг, 4,8 балів; досягнення – 2 ранг, 4,6 бала; доброзичливість – 3 ранг, 4,4 бала. Ознакою збалансованості, узгодженості цієї підсистеми є те, що в ній констатується сполучність трьох спрямувань цінностей (відкритість змінам, самодостатність, самотрансцендентність). Хлопці здатні навчатися, бути помірковано амбітними, виявляючи до людей з безпосередніми контактами чесність, відповідальність, симпатію, дружбу, любов. Резервна підсистема ціннісних орієнтацій хлопців має сполучність лише двох її спрямувань: самозбереження (безпека, конформізм), відкритість змінам (стимуляція). Важливо, що ціннісні типи стимуляції й

конформізму стримують один одного, що веде до розуміння власних потреб і потреб оточуючих людей. Домінування безпеки для всіх людей в єдності з гедонізмом характеризує гуманну позицію хлопців. Разом «ядерна й резервна» підсистеми ціннісних орієнтацій хлопців характеризуються інтеграцією, бо взаємодіють усі її чотири спрямування: відкритість змінам, самодостатність, самотрансцендентність, самозбереження. Гедонізм відноситься до всіх ціннісних смислових типів. Ось чому актуальна амбівалентність у чоловіків проявляється помірно, не на високому рівні, оскільки дві підсистеми збалансовують та узгоджують одна одну.

«Периферія» як латентна підсистема ціннісних орієнтацій хлопців характеризується універсалізмом – 8 ранг, владою – 9 ранг, традиціями – 10 ранг. Мотиваційні цілі універсалізму і влади взаємовиключні, неусвідомлені, латентні, що є джерелом некерованої агресії, високої амбівалентності. Встановлені вікові тенденції підтверджуються гендерними особливостями.

Узагальнення аналізу розвитку ціннісних орієнтацій в юнацькому віці за *гендерним чинником* дає нам підстави констатувати певні особливості.

По-перше, у дівчат виявлено самообмеження актуальних цінностей індивідуального досягнення. Відсутність у них на пряму самодостатності ціннісних орієнтацій робить цю систему соціально дезінтегрованою, з виявами інтенсивної амбівалентності. У хлопців актуальна система ціннісних орієнтацій характеризується сполучністю всіх чотирьох їх спрямувань: відкритістю змінам, самодостатністю, самотрансцендентністю, самозбереженням. Тому амбівалентність у чоловіків більш збалансована, узгоджена, оскільки врівноважується взаємовиключними протилежностями. По-друге, і дівчата, і хлопці нехтують широким соціальним виміром, обмежують самореалізацію, спрямовуючи її по компенсаторному шляху. По-третє, ціннісна система детермінує зміст активності особистості й виступає необхідною внутрішньою передумовою її амбівалентності в соціальному світі. Жіноча меншовартість обмежує розвиток мотиваційного спрямування амбівалентності в гармонійному вимірі. Більшість хлопців латентно й неусвідомлено нехтує широким соціальним інтересом, але цінності самодостатності дають їм більше соціальних зв'язків порівняно з дівчатами.

А. Фурман пояснює цю тенденцію: «Оскільки українець століттями не міг утвердитися у «великому світі» .., то він природно прагнув зреалізуватися у побутоволокальних, малих соціальних групах – родині...» [370, с.57]. Кількісні показники ціннісних орієнтацій як ієрархічних виявів смислової системи в юнацькому віці у студентів Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (центральний регіон «Київ»), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (східний регіон «Суми») відображено в табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Динаміка розвитку ціннісних орієнтацій за чинником професійно-регіонального навчання в юнацькому віці (у балах)

N = 480

Рівень	Ранги	Регіони			
		«Київ» (n = 240)		«Суми» (n = 240)	
		цінності	вибірка 17–21 р.	цінності	вибірка 17–21 р.
Високий	1	Самостійність	5,1	Досягнення	4,6
	2	Досягнення	4,7	Самостійність	4,5
	3	Доброзичливість	4,6	Безпека	4,4
Середній	4	Безпека	4,4	Доброзичливість	4,3
	5	Стимуляція	4,3	Конформність	4,2
	6	Конформність	4,2	Стимуляція	4,1
	7	Гедонізм	4,1	Гедонізм	4,0
Низький	8	Універсалізм	3,9	Універсалізм	3,8
	9	Традиції	3,7	Традиції	3,5
	10	Влада	3,6	Влада	3,4

У загальній вибірці досліджуваних юнацького віку 17–21 років за центральним регіоном «Київ» *ядро* (високий рівень) їх ціннісних орієнтацій характеризується усвідомленим, актуальним вибором самостійності – 1 ранг, 5,1 бала; досягнення – 2 ранг, 4,7; доброзичливості – 3 ранг, 4,6 бала. Обрані ціннісні типи, згідно зі Ш. Шварцем, охоплюють три напрями їх розвитку: відкритість змінам, самодостатність, самотрансцендентність. Ядерна підсистема цих студентів має

збалансованість, узгодженість суперечностей між досягненнями й доброзичливістю. Домінування самостійності посилює саморегуляцію, автономність ядра ціннісних орієнтацій, для якого притаманний оптимально низький, середній рівні амбівалентності.

Високий рівень ціннісних орієнтацій у східному регіоні «Суми» характеризується такими мотиваційними типами: досягнення – 1 ранг, 4,6 бала; самостійність – 2 ранг, 4,5 бала; безпека – 3 ранг, 4,4 бала. Вони охоплюють три напрями їх розвитку: самодостатність, відкритість змінам, самозбереження. У ядерній підсистемі цих студентів врівноважується амбівалентність протиріччя між самостійністю й безпекою. Домінування мотиву досягнення посилює соціальну компетентність у підсистемі актуальних ціннісних орієнтацій, для якої характерний оптимально низький і середній рівні амбівалентності.

Отже, ядро вияву ціннісних типів орієнтацій у студентів юнацького віку обох вибірок збалансоване, узгоджене змістовно між трьома його напрями. Проте домінування (1 ранг) дає особливе смислове спрямування актуальної підсистеми. Ми пояснюємо це специфікою професійного навчання: сумські студенти навчаються в Інституті фізичної культури, де особистісні досягнення й безпека є складовими їх професійної підготовки; київські студенти мають інженерні спеціалізації, де самостійність максимально впливає на їх досягнення, що врівноважується вибором доброзичливості в безпосередніх контактах.

Резервна підсистема ціннісних орієнтацій досліджуваних має в центральному регіоні «Київ» такі показники: безпека – 4 ранг, 4,4 бала; стимуляція – 5 ранг, 4,3 бала; конформність – 6 ранг, 4,2 бала; гедонізм – 7 ранг, 4,1 бала. Вони охоплюють два напрями розвитку ціннісних орієнтацій: самозбереження і відкритість змінам, що разом з попередньою підсистемою є цілісним смисловим утворенням. Резервна підсистема ціннісних орієнтацій досліджуваних у східному регіоні «Суми» має такі дані: доброзичливість – 4 ранг, 4,3 бала; конформність – 5 ранг, 4,2 бала; стимуляція – 6 ранг, 4,1 бала; гедонізм – 7 ранг, 4,0 бала. Вони охоплюють три напрями розвитку ціннісних орієнтацій: самотрансцендентність (доброта), консерватизм (конформізм) і відкритість змінам (стимуляція), що доповнює

підсистему ядра до чотирьох напрямів їх розвитку. Отже, разом ядерна й резервна підсистеми ціннісних орієнтацій досліджуваних у центральному («Київ») і східному («Суми») регіонах інтегруються в мотиваційну цілісність, яка характеризується сполучністю чотирьох їх спрямувань. Гедонізм відноситься до всіх ціннісних смислових типів ядерної й резервної підсистеми. Інтеграція охоплює всі чотири напрями вияву ціннісних орієнтацій. Амбівалентність у досліджуваних цих двох вибірок виявляється на низькому і середньому рівнях, бо ядерна й резервна підсистеми ціннісних орієнтацій збалансовують, узгоджують одна одну.

«Периферія» як латентна підсистема ціннісних орієнтацій цих двох регіонів характеризується таким чином: універсалізм – 8 ранг, традиції – 9 ранг, влада – 10 ранг. Мотиваційні цілі універсалізму й влади протилежні, але вони не узгоджуються, бо мало осмисленні, що є джерелом нереалізованості. Суспільний інтерес не став актуальною мотиваційною цінністю для осіб юнацького віку. Соціальна дезінтегрованість передається по колу українцям («моя хата з краю»).

А. Адлер, Р. Мей вважали прагнення до широких соціальних інтересів потужною силою для розвитку особистості, інших людей. Р. Мей розкрив сутність етичного вибору людини шляхом солідарності індивідуальної свідомості, індивідуальної відповідальності із суспільною свідомістю, міжособистісною відповідальністю. Вчений-гуманіст вважав, що невинність у людському існуванні є злісним самозахистом від реальності, відповідальності, водночас, це є бар'єром для особистісного росту. Р. Мей убачав у безсиллі, апатії, байдужості соціально неадекватні дії, коли людина пропускає стадію самоствердження в соціальному світі, приєднується до агресії: зі звинуваченням інших людей, інших націй чи релігій [223, с. 311]. Отже, узагальнюючи результати дослідження ціннісних орієнтацій за чинником професійно-регіонального навчання у студентів юнацького віку, варто відзначити вплив провідної професійно-пізнавальної діяльності. Вікова закономірність звуження широкого соціального інтересу шляхом самообмеження підтверджується і в цьому дослідженні. Ціннісні орієнтації мають узагальнений характер і не зв'язані безпосередньо з наявною ситуацією та конкретними об'єктами. Вони є результатом оволодіння соціальним

світом з позицій задоволення потреб особистості і свідчать про формування світогляду, зокрема, його актуального й потенційного виміру.

Соціальні установки виявляються в результаті взаємодії ціннісних орієнтацій і якоїсь реальної ситуації [416]. Вони найбільш чутливі до конкретних потреб і реального контексту юнацького віку, що виявляється в їх амбівалентності [112]. Дослідження цієї властивості соціальних установок у студентів 17–21 років було здійснено за трьома чинниками (віковим, гендерним, професійно-регіональним навчанням) опитувальником А.Е. Хурчак «Амбівалентність соціальних установок» [382]. Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>. Нами досліджені вікові особливості амбівалентності соціальних установок залежно від розвитку кількісних і якісних показників структурних компонентів (табл. 4.4 і рис. 4.1).

Таблиця 4.4

Особливості амбівалентності соціальних установок залежно від рівнів розвитку їх структурних компонентів у юнацькому віці

N = 480

Структурні компоненти	Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 p. (n = 121)	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Афективний	низький	14	11,39	29	24,58	35	29,67	19	15,70
	середній	58	47,15	67	56,78	61	51,69	55	45,46
	високий	51	41,46	22	18,64	22	18,64	47	38,84
	Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00
Когнітивний	низький	31	25,20	31	26,27	36	30,51	18	14,87
	середній	76	61,79	72	61,02	69	58,47	57	47,11
	високий	16	13,01	15	12,71	13	11,02	46	38,02
	Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00
Поведінковий	низький	32	26,02	33	27,97	34	28,81	22	18,18
	середній	67	54,47	65	55,08	67	56,78	60	49,59
	високий	24	19,51	20	16,95	17	14,41	39	32,23
	Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00

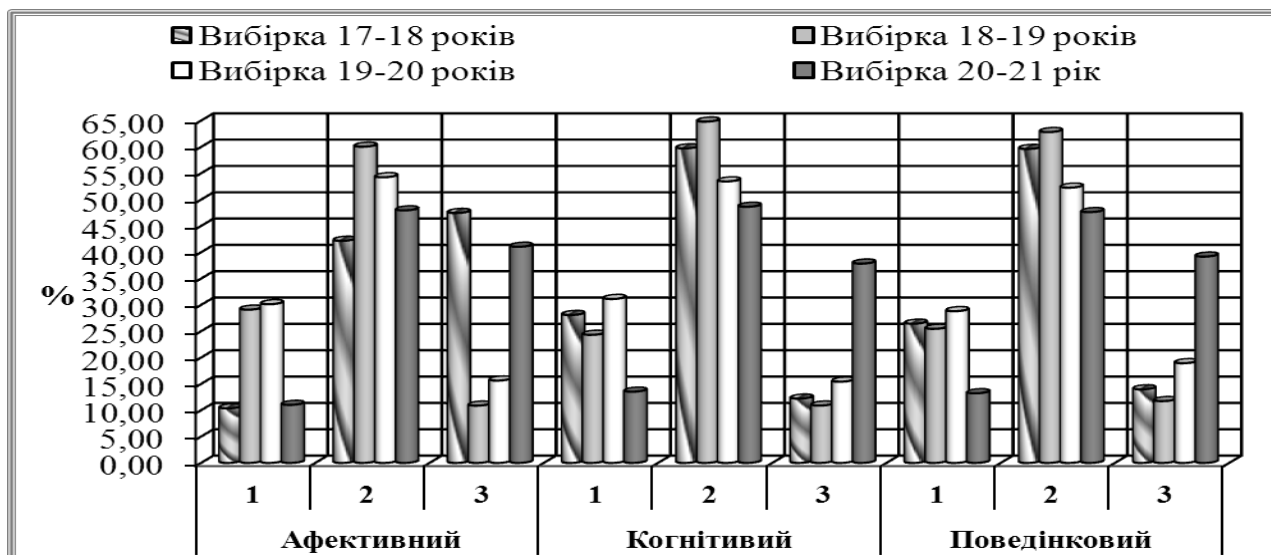


Рис. 4.1. Динаміка розвитку структурних компонентів амбівалентності соціальних установок у юнацькому віці

Примітки:

1 – низький рівень;

2 – середній рівень;

3 – високий рівень.

Як видно з табл. 4.4, у студентів *17–18 років* в афективній сфері виявлено на низькому й високому рівнях відповідно 11,39 і 41,46% респондентів, що свідчить про негативні тенденції в розвитку особистісної амбівалентності. Не здійснюється інтеграція амбівалентності на дисгармонійному високому рівні афективного компонента соціальних установок: позитивне і негативне діють розбалансовано, неузгоджено, тобто окремо чергуються, немає між ними субординації, ієрархії й узгодженості. Емоція часто розглядається як готовність до дії. У зв'язку з цим О.К. Тихомиров зробив інший висновок. Емоційна активність посилює напрям подальших пошуків розв'язання суперечності, тим самим виконує евристичну функцію [347, с. 98]. Підтвердженням цієї позиції є констатація даних у когнітивній сфері амбівалентності соціальних установок.

У когнітивному компоненті не виявлено негативної тенденції: дисгармонійний високий рівень представлено в цій вибірці 13,01%, на гармонійному низькому рівні – 25,20%. У поведінковому компоненті ситуація подібна когнітивному. Стабільність когнітивної сфери соціальних установок не дозволяє афектам лінійно впливати на

поведінку, оскільки юнацький вік характеризується інтеграцією системи мислення. Певним позитивно-нейтральним тлом в афективному компоненті є середній рівень (47,15%), де амбівалентні суперечності частково або повністю інтегровані. Домінування дисгармонійного високого рівня в афективному компоненті свідчить про процеси «швидкого реагування» на ситуацію адаптації першокурсників. Професійно-пізнавальна діяльність для студентів є провідною. У ній задовольняються головні вікові потреби, якщо навчитися контролювати себе, переглянути комунікативну сферу, регулювати мотивацію досягнення й спілкування, режим праці й дозвілля. Н.В. Хазратова також вважає, що адаптація першокурсників включає проблеми мотиваційного, поведінкового й загального розуміння порядку університету [373, с. 5–8]. Засвоюється роль студента, що супроводжується адаптацією без порушення стабільного поступового розвитку цієї властивості особистості. Отже, у розвитку амбівалентності соціальних установок на початку юнацького віку виявлено негативну тенденцію в афективному компоненті при збереженні позитивного розвитку в когніціях, поведінці. Ми пояснюємо це адаптацією першокурсників до нових умов навчання, життя.

У респондентів *18–19 років* (2 курс) відбувається посилення інтеграції амбівалентних суперечностей. На низькому й високому рівнях в афективній сфері виявлене відповідно 24,58 і 18,64%, що свідчить про позитивні тенденції в розвитку особистісної амбівалентності. Зниження амбівалентної суперечності між афектами та когніціями, у порівнянні з 18-літніми, характеризується міжкомпонентною інтеграцією. Узгодженість афектів та когніцій визначає домінування осмисленої доброзичливості в поведінці студентів.

На низькому рівні когнітивного компонента виявлено 26,27%, протилежна тенденція – на дисгармонійному високому рівні – 12,71%. Вплив емоцій на поведінку узгоджується з когніціями, тому на гармонійному низькому рівні поведінковий компонент має позитивну тенденцію. Отже, виявлено поступовий розвиток амбівалентності у трьох компонентах соціальних установок у віковий проміжок від 17 до 19 років. В афективному компоненті (додаток А, табл. А.1) – статистично значуще збільшується у 18–19 років гармонійний низький рівень ($t = 6,51; p \leq 0,001$).

У студентів 19–20 років (3 курс) триває стабільний період розвитку особистісної амбівалентності, посилюються позитивні тенденції попереднього року. На гармонійному низькому й дисгармонійному високому рівні в афективній сфері перебувають відповідно 29,67% і 18,64% досліджуваних: майже у два рази більше виявів збалансованості, узгодженості всередині афективної сфери. Позитивні тенденції низького рівня домінують у когнітивній сфері (30,51%) у порівнянні з попереднім роком (26,27%) у розвитку внутрішньої амбівалентності. Когніції домінують над афектами у студентів 19–20 років, тому молоді люди більш упевнені. Ця ситуація розвитку амбівалентності близька до попереднього року. Інтеграція афектів і когніцій сприятливо впливає на розвиток низького рівня поведінкового компонента амбівалентності (28,81%).

У всіх трьох компонентах соціальних установок низький рівень домінує над високим, тобто зафіксовано більше студентів з гармонійною особистісною амбівалентністю. Середній рівень у всіх компонентах посідає перше місце, характеризується коливаннями між позитивною і негативною сторонами суперечностей, значними вольовими зусиллями досліджувані актуалізують позитивну сторону. Цей рівень – перехідний у динаміці амбівалентності: одні студенти набираються сил, щоб перейти на гармонійний рівень, інші – залишаються чи регресують на дисгармонійний високий рівень. Розширення досвіду самореалізації представників середнього рівня (добре вчаться, освоюють культурний простір, будують інтимні й дружні стосунки) свідчить про їх позитивне спрямування. У цій вибірці когнітивно-афективний вид амбівалентності низької інтенсивності, тому поведінка доброзичлива.

Виявлено поступовий гармонійний розвиток амбівалентності соціальних установок у віковий проміжок 19–20 років, який характеризується стабільною узгодженістю розвитку всіх трьох компонентів. Статистично значуще зменшився середній рівень когнітивного компонента (додаток А, табл. А.2) амбівалентності установок ($t = 2,69$; $p \leq 0,05$).

У студентів 20–21 року (4 курс) виявлені негативні вікові закономірності в розвитку амбівалентності соціальних установок. Поступове накопичення суперечностей у стабільний період розвитку особистісної амбівалентності «кристалізується» у 21 рік. Опір, ознака саморозвитку в цьому випадку, руйнує стабільність, яка перетворюється на бар'єр.

Відповідно посилюється афективність, яка дезадаптує актуальні сторони амбівалентних суперечностей. Одночасно в потенційній сфері послаблюється контроль негативних виявів амбівалентності. Порушуються міжфункціональні й внутрішньофункціональні зв'язки особистісної амбівалентності. З одного боку, ситуація хаосу, невизначеності, з іншого – фіксація на позитивній або негативній стороні без ієрархії їх взаємозв'язків, що характеризує кризу юнацького віку під час переходу до ранньої дорослості.

На гармонійному низькому й дисгармонійному високому рівні в *афективній сфері* соціальних установок перебувають відповідно 15,70 і 38,84% респондентів, що свідчить про деструктивні тенденції в розвитку амбівалентності. З одного боку, маємо найменшу представленість у респондентів 21 року низького рівня в афективній сфері, з іншого – порівняно з попереднім роком (29,67%) нестабільну кризову ситуацію розвитку цієї особистісної властивості.

Слід наголосити на розірваності міжфункціональних зв'язків афективної й когнітивної сфер, що дезінтегрує поведінку студентів. Посилення дисгармонійного високого рівня в когнітивному компоненті порівняно з попереднім роком (38,02 і 11,02% відповідно) поглиблює розуміння вікової кризи в цих досліджуваних. Негативне домінування афектів і когніцій в амбівалентності обумовлює поведінку з різними виявами опору. У цих респондентів, порівняно з попереднім роком, зменшується гармонійний низький рівень поведінкового компонента соціальних установок на 10,63% (28,81 і 18,18% відповідно). Кількість респондентів збільшується на високому рівні амбівалентності в трьох її компонентах, що констатує їх прагнення змінити розвиток цієї властивості в соціальних установках.

Середній рівень амбівалентності соціальних установок посідає перше місце з-поміж трьох її складових, його респонденти займають позицію уникнення і не поспішають до конструктивних змін. Феноменологічна представленість цієї картини вікової кризи – переживання безпорадності й нереалістичного оптимізму, що є характеристикою високої особистісної амбівалентності в досліджуваних при переході до ранньої дорослості. Виявлена негативна тенденція розвитку амбівалентності соціальних установок наприкінці юнацького віку (21 рік), яка характеризується активними виявами опору й розбалансованості, неузгодженості, руйнуванням її стабільності в афективній, когнітивній і

поведінковій складових. В афективному компоненті соціальних установок (додаток А, табл. А. 3) амбівалентність збільшується статистично значуще на дисгармонійному високому рівні ($t = 5,23; p \leq 0,001$), зменшується на гармонійному низькому рівні ($t = 2,57; p \leq 0,01$). У когнітивному та поведінковому компонентах особистісна амбівалентність збільшується статистично значуще на високому рівні відповідно $t = 5,01; p \leq 0,001$ і $t = 5,28; p \leq 0,001$.

У результаті емпіричного дослідження розвитку амбівалентності соціальних установок стосовно актуальних тем юнацтва (алкоголю, комп'ютерних ігор, кар'єри, гендерного паритету, купівлі нових речей, сексуального партнера) в студентів юнацького віку виявлені *закономірності та факти*.

По-перше, негативне збільшення особистісної амбівалентності у студентів 17–18 років (1 курс) в афективній сфері пов'язане з адаптацією до нових умов навчання й життям при поступовому позитивному розвитку, ускладненні та інтеграції когнітивної й поведінкової сфер соціальних установок.

По-друге, особистісна амбівалентність у цих досліджуваних розвивається стабільно завдяки психологічним механізмам інтеграції й дезінтеграції: поступово ускладнюються структурні компоненти соціальних установок в окремих компонентах і між ними, збільшується актуальність рефлексуючих позитивних тенденцій.

По-третє, наприкінці юнацького віку (20–21 рік) під час переходу до ранньої дорослості в студентів збільшується особистісна амбівалентність. Ця вікова закономірність констатується в усіх трьох компонентах соціальних установок, що підтверджує прагнення особистості до саморозвитку на більш високому етапі.

Кількісні показники гендерного розвитку амбівалентності соціальних установок у студентів Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка відображено в додатках А (табл. А.4).

Згідно з табл. А. 4 у загальній виборці 17–21 років на гармонійному низькому рівні в афективній сфері дівчат менше (17,50%), ніж хлопців (24,61%). Статистично значуще збільшується в дівчат порівняно з хлопцями високий рівень в афективному

компоненті амбівалентності соціальних установок ($t = 2,59; p \leq 0,05$). Отже, у дівчат виявлена більш інтенсивна, ніж у хлопців, особистісна амбівалентність в афективній сфері.

У когнітивному компоненті амбівалентність у дівчат і хлопців має таке кількісне вираження: гармонійний низький рівень у дівчат 22,93%, у хлопців – 26,50%, що свідчить про більш виражену негативну тенденцію в хлопців.

У поведінковому компоненті досліджуваних цього віку зафіксовано такі дані амбівалентності: у дівчат гармонійний низький рівень становить 26,67%, у хлопців – 20,35%, що є статистично значущою різницею ($t = 2,52; p \leq 0,05$). Проте середній рівень домінує в обох вибірках. У хлопців статистично значуще збільшується високий рівень у поведінковому компоненті амбівалентності соціальних установок ($t = 1,99; p \leq 0,05$). Таким чином, у хлопців виявлено більшу інтенсивність особистісної амбівалентності у поведінковій сфері стосовно актуальних тем юнацтва (алкоголю, комп'ютерних ігор, кар'єри, гендерного паритету, купівлі нових речей, сексуального партнера).

Отже, дослідження гендерного розвитку амбівалентності соціальних установок за трьома компонентами дало можливість встановити такі *закономірності та факти*.

По-перше, в афективному компоненті амбівалентності соціальних установок у дівчат менше збалансованості, узгодженості, ніж у хлопців, що підтверджується кількісно вищим виявом у дівчат дисгармонійного високого рівня. Це можна пояснити соціально-культурною мотивацією: дівчатам дозволяється бути більш емоційними. У цілому в дівчат і хлопців юнацького віку в афективній сфері домінує амбівалентність середнього неузгодженого і високого дисгармонічного рівнів.

По-друге, у хлопців і в поведінці, і в когніціях встановлено вищу інтенсивність особистісної амбівалентності стосовно актуальних соціальних проблем юнацького віку. Пояснити це можна більш поблажливим соціальним ставленням до молодих чоловіків, яким дозволяється оточенням більш експериментувати в житті.

Нами досліджено вплив професійно-регіонального навчання на структурні компоненти амбівалентності соціальних установок у юнацькому віці у двох ВНЗ України, що відображено в табл. 4. 5.

Таблиця 4.5

**Порівняльний аналіз структурних компонентів амбівалентності
соціальних установок за чинником професійно-регіонального навчання
в юнацькому віці**

N = 480

Структурний компонент	Рівень	Вибірка 17–21 р.				t
		«Київ» (n = 240)		«Суми» (n = 240)		
		абс.	%	абс.	%	
Афективний	низький	39	16,11	42	17,59	–
	середній	158	66,04	119	49,68	2,10*
	високий	43	17,85	79	32,73	2,83**
Когнітивний	низький	62	25,63	48	19,91	1,98*
	середній	135	56,32	148	61,80	–
	високий	43	18,05	44	18,29	–
Поведінковий	низький	61	25,49	52	21,53	–
	середній	119	49,72	135	56,32	2,21*
	високий	60	24,79	53	22,15	–

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$.

Як бачимо з табл. 4.5, у досліджуваних (центральний регіон «Київ» і східний – «Суми») констатовано наявність різниці розвитку амбівалентності в афективному компоненті: на середньому рівні кількісно більше студентів інженерної спеціалізації («Київ»; $t = 2,10$; $p \leq 0,05$), на високому рівні кількісно більше студентів за фаховою підготовкою майбутніх вчителів фізичної культури («Суми»; $t = 2,83$; $p \leq 0,01$). Середній рівень домінує в обох вибірках: у київських студентів 66,04%, у сумських – 49,68%; на гармонійному низькому рівні у сумських студентів більше на 1,48%. Отже, порівняння цих двох груп досліджуваних показує незначну перевагу здатності сумських студентів більш збалансовано, узгоджено керувати емоційною сферою.

У когнітивному компоненті розвиток особистісної амбівалентності має

позитивну тенденцію: гармонійний низький рівень домінує в обох групах досліджуваних над дисгармонійним високим рівнем. Адже в київських студентів низький рівень кількісно більше представлений (25,63%), порівняно з сумськими студентами (19,91%), що статистично відрізняється ($t = 1,98$; $p \leq 0,05$), свідчить про їх вищу пізнавальну ментальність. Середній рівень домінує в обох вибірках: у київських студентів – 56,32%, у сумських значно більше – 61,80%, що свідчить про вищу амбівалентність останньої групи стосовно внутрішніх репрезентацій соціальних проблем юнацтва. Узагальнюючи, зазначимо, що студенти центрального регіону мають перевагу в когнітивній сфері збалансовувати, узгоджувати суперечності думок.

У поведінковому компоненті розвиток амбівалентності соціальних установок характеризується в київських студентів позитивною тенденцією: середній рівень статистично значуще менший порівняно з сумськими студентами ($t = 2,21$; $p \leq 0,05$). У сумських студентів неузгоджений середній становить 56,32%, у київських – 49,72%; відповідно на гармонійному низькому рівні кількісно більше київських, ніж сумських студентів (25,49 і 21,53% відповідно). Тобто, констатуємо в східному регіоні вищу незбалансованість, неузгодженість амбівалентних суперечностей в поведінці стосовно соціальних установок.

Отже, дослідження за чинником професійно-регіонального навчання у розвитку амбівалентності соціальних установок за трьома компонентами дало можливість визначити такі закономірності стосовно актуальних тем юнацтва (алкоголю, комп'ютерних ігор, кар'єри, гендерного паритету, купівлі нових речей, сексуального партнера). По-перше, в амбівалентності афективного компонента соціальних установок встановлено закономірність у здатності майбутніх вчителів фізичної культури східного регіону більш збалансовано, узгоджено гармонізувати позитивне й негативне. По-друге, в амбівалентності когнітивного й поведінкового компонентів соціальних установок встановлено закономірність у здатності майбутніх інженерів центрального регіону гармонізувати позитивне й негативне порівняно з майбутніми вчителями фізичної культури східного регіону. Можна пояснити на нашу думку, це тим, що вони характеризуються вищою пізнавальною ментальністю, узгодженістю міжфункціональних зв'язків між когніціями й поведінкою.

Отже, емпірично досліджені за трьома чинниками (віковим, гендерним, професійно-регіональним навчанням) особливості соціалізації як амбівалентність розвитку ціннісних орієнтацій та соціальних установок юнацького віку [113].

Переходимо до вивчення *особистісного світу* в юнацькому віці, що, на думку С.Л. Рубінштейна, є «основою, сутністю і субстанцією зовнішніх відношень» [300, с. 308]. Дослідження особистісного (внутрішнього) світу студентів здійснювалося за трьома чинниками (віковим, гендерним, професійно-регіональним навчанням) у мотиваційному вимірі за методикою Т.І. Ільїної «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» [145, с. 433–434]. Кількісні та якісні показники розвитку мотивації навчання у ВНЗ студентів юнацького віку наведено в табл. 4.6 та додатку Б (табл. Б.1).

Таблиця 4.6

Вікова динаміка рівнів розвитку мотивації навчання у ВНЗ студентів юнацького віку

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 p. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 p.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	25	20,33	27	22,88	25	21,19	17	14,05	94	19,58
Середній	90	73,17	79	66,95	77	65,25	74	61,16	320	66,67
Низький	8	6,50	12	10,17	16	13,56	30	24,79	66	13,75
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Згідно з табл. 4.6 у досліджуваних 17–21 року перше місце посідає *середній рівень* (66,67%), який характеризується мотивацією оволодіння професією та отримання диплома. Б.О. Сосновський наголошував, що для таких студентів: «Навчання ... – не просто засвоєння знань і вмінь з метою отримання «оцінки» чи диплома. Це етап життя, тип організації взаємодій, коли реалізується не одна тільки пізнавальна потреба, а й усі інші мотиваційно-сміслові тенденції ...» [333,

с. 255]. Такий раціонально-діловий підхід до професійно-пізнавальної діяльності посилюється сучасним соціумом. На другому місці – *високий рівень* (19, 58%) з мотивацією набуття знань і оволодіння професією, що відповідає потребам провідної діяльності студентів. Проте така мотивація відповідає ідеальному виміру навчання у ВНЗ. Д. Халперн звертала увагу на значення пізнавального рівня мотивації: «Щоб творити, треба наповнювати голову думками і знаннями ... культивуйте в собі любов до навчання» [375, с. 465]. На третьому місці – *низький рівень* (13,75%) з мотивацією отримання диплома та часткового набуття пізнавально-професійних знань, що є формальною мотивацією. Виявлені особливості констатовано в кожній виборці досліджуваних юнацького віку.

Вікова динаміка мотивації навчання *на високому рівні* характеризується зростанням з 17 до 20 років. А вже в 20–21 рік на цьому рівні порівняно з 19–20 роками відбувається (21,19 і 14,05% відповідно) статистично значуще зниження ($t = 3,04$; $p \leq 0,01$), що свідчить про негативну закономірність розвитку мотивації навчання студентів. *На середньому рівні* мотивація навчання поступово знижується, що свідчить про розвиток особистості на шляху її адаптації в ролі студента, товариша, майбутнього ділового партнера-професіонала. Студенти, у яких змінилася мотивація навчання і обмежилася лише отриманням диплома, перейшли на *низький рівень*. У 20–21 рік на середньому рівні характерною є негативна тенденція зниження мотивації оволодіння професією й отримання диплома (61,16%). *На низькому рівні* у 20–21 рік підвищується мотивація отримання диплома до 24,79% на статистично вірогідному рівні ($t = 5,29$; $p \leq 0,001$), що свідчить про негативну закономірність мотивації навчання студентів заради отримання диплома. Подібні дані виявлені іншими вченими при дослідженні мотивації навчання у ВНЗ [28; 64].

Отже, у юнацькому віці зростає адекватна професійна мотивація навчання у ВНЗ як цілісне смислове утворення набуття знань, оволодіння професією, отримання диплома. Зниження цієї мотивації під час переходу до ранньої дорослості супроводжується посиленням зовнішньої мотивації отримання диплома як документа.

Кількісні показники розвитку мотивації навчання у ВНЗ в гендерному аспекті відображені в додатку Б (табл. Б.2). *На високому рівні* мотивацію набуття

знань і оволодіння професією встановлено в дівчат (15,84%), для порівняння у чоловіків – 22,50%, що свідчить про те, що хлопців, яким подобається навчатися обраній професії, більше, ніж дівчат. *На середньому рівні* найбільше кількісно знаходиться досліджуваних в обох вибірках: у дівчат – 70,83%, у хлопців – 66,67%. *На низькому рівні* кількісно найменше досліджуваних з мотивацією навчання лише отримання диплому (у дівчат – 13,33%, у хлопців – 10,83%). Середній разом з високим рівнем становить: у жінок – 86,67%, у чоловіків – 89,17%. Ці студенти прагнуть набуття знань, оволодіння професією і отримання диплома, тобто переважна більшість і дівчат, і хлопців. Проте хлопців з адекватною мотивацією навчання у ВНЗ більше, ніж дівчат.

Кількісні та якісні результати розвитку мотивації навчання студентів у ВНЗ за професійно-регіональним чинником відображені в додатку Б (табл. Б.3) та гістограмі (рис. 4.2).

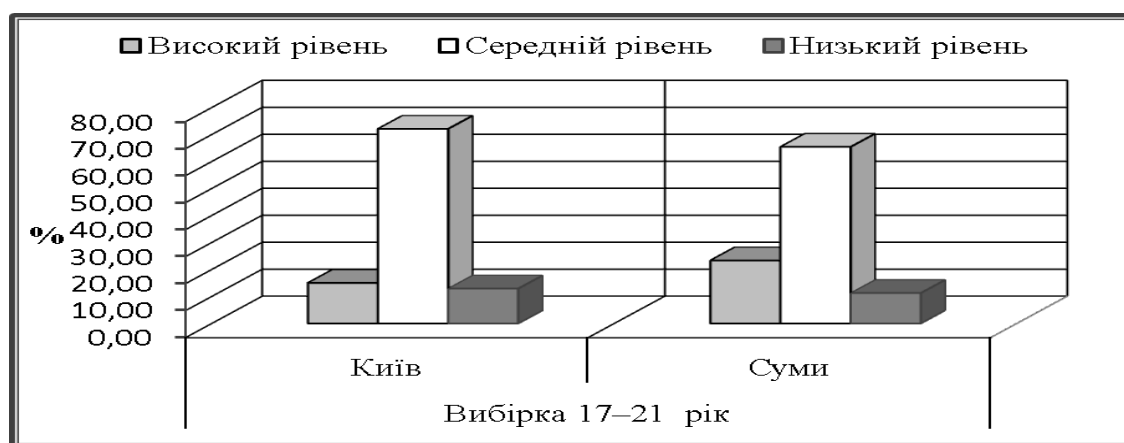


Рис. 4.2. Професійно-регіональні особливості рівнів розвитку мотивації навчання у ВНЗ студентів юнацького віку

На високому рівні мотивація набуття знань й оволодіння професією в студентів юнацького віку центрального регіону становить 15,00%, у студентів східного регіону – 23,33%, що свідчить про їхню вищу спрямованість. Задоволення когнітивних потреб, за А. Маслоу, приносить людині «почуття глибокого задоволення, воно стає джерелом вищих переживань. ...Справжнє щастя людини пов'язане саме з цими моментами приналежності до вищої істини» [220, с. 94]. *На середньому рівні* в студентів центрального регіону кількісно більше досліджуваних, ніж у студентів східного

регіону (72,08 і 65,42% відповідно). Ця мотивація оволодіння професією і прагнення отримати диплом є прагматично-діловою. Разом високий і середній рівні складають адекватну мотивацію навчання у ВНЗ, яка домінує в обох вибірках, але в сумській вона нижча (76,67%), ніж у київській (85,00%). Отже, можна дійти висновку про домінування адекватного вибору професії в обох групах, але кількісно більше таких досліджуваних серед київських студентів.

Методика «Шкала загальної самооефективності» Р. Шварцера, М. Єрусалема, В. Ромека [397, с. 71–76] дала можливість встановити за трьома чинниками (віковим, гендерним, професійно-регіональним навчанням) розвиток загальної самооефективності у когнітивному вимірі особистості студентів. Кількісні та якісні показники динаміки розвитку загальної самооефективності у досліджуваних наведено в табл. 4.7 та додатку В (табл. В.1 – В.2).

Таблиця 4.7

**Вікова динаміка рівнів розвитку загальної самооефективності в
юнацькому віці**

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 р. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 р.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	28	22,76	30	25,42	34	28,82	19	15,70	111	23,12
Середній	64	52,04	59	50,00	54	45,76	66	54,55	243	50,63
Низький	31	25,20	29	24,58	30	25,42	36	29,75	126	26,25
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Згідно з табл. 4.7 у досліджуваних 17–21 років на першому місці *середній рівень* (50,63%). Для таких осіб характерні очікування успіху, але одночасно невпевненість у своїх здібностях, прагнення ставити такі завдання, які лише частково досягаються. Вони вірять у можливість контролю за неприємними подіями шляхом посилення сприятливих зовнішніх умов, а також за допомогою цілеспрямованої праці. Позитивна вікова тенденція – поступове зменшення

середнього рівня до 19–20 років. Це можна пояснити зростанням у юнацькому віці відкритості до дорослих стандартів компетентності. Проте відбувається зростання середнього рівня у вибірці 20–21 року (додаток В у табл. В.2) на статистично значущому рівні ($t = 2,45$; $p \leq 0,05$), що свідчить про порушення адаптації, посилення саморозвитку на більш вищому етапі.

Кількісно менш представленим є *низький рівень* самоефективності як для загальної вибірки 17–21-річних респондентів (26,25%), так і впродовж юнацького віку. До того ж відбувається поступове його зменшення. Таким студентам властиві невпевненість у своїх здібностях, оскільки вони вважають, що їхні зусилля неефективні. Вони не вірять у можливість контролю за неприємними подіями, які постійно повторюються.

Незначна позитивна вікова динаміка зменшення самоефективності в досліджуваних цього рівня зумовлена тим, що студенти переосмислюють попередні успіхи, ставлячи перед собою більш реалістичні цілі, піддають рефлексії свої здібності, зусилля та здатність тримати ситуацію під контролем. Подібних висновків дійшли й інші автори [208; 252; 333; 382]. Б.О. Сосновський зазначав, що це наслідок дорослішання і наближення юнацьких установок до реалій практичного життя [333, с. 91]. Адже констатується зростання низького рівня у виборці 20–21 року на 4,33%, що свідчить про кризові процеси під час переходу до ранньої дорослості.

Високий рівень загальної самоефективності в досліджуваних 17–21 року (23,12%) на третьому місці. Для них характерні очікування успіху, віра у свої здібності, упевненість, уміння ставити перед собою складні, але реалістичні завдання й досягати мети. Вони вірять у можливість контролю над неприємними подіями, що повторюються, шляхом наполегливої праці. Вікова динаміка (додаток В, табл. В.1) показує поступове зростання на цьому рівні загальної самоефективності протягом навчання студентів у ВНЗ: збільшується у 19–20 років на статистично значущому рівні ($t = 2,45$; $p \leq 0,05$). Проте констатується зниження високого рівня у виборці 20–21 року (додаток В, табл. В.2) на статистично значущому рівні ($t = 6,71$; $p \leq 0,001$), що свідчить про дезінтеграційні кризові

процеси під час переходу до ранньої дорослості. Отже, проведене дослідження дає нам підстави стверджувати, що для юнацького віку характерною є динаміка зростання загальної самоефективності на високому рівні, а також зменшення негативних виявів на середньому й високому рівнях, що підтверджується іншими дослідниками [208; 382]. Зафіксовані дезінтеграційні кризові процеси розвитку цього психологічного явища у 20–21 рік під час переходу до ранньої дорослості.

Кількісні результати аналізу розвитку загальної самоефективності в гендерному аспекті відображені в додатку В (табл. В.3). Згідно з цими даними *високий рівень* самоефективності, який посідає третє місце в обох вибірках, характерний для 22,51% дівчат, та 23,75% хлопців, які адекватно оцінюють свої можливості та впевнено очікують досягнень від власних думок і рішень. Проте це менше ніж чверть досліджуваних.

На *середньому рівні*, який посідає перше місце в обох вибірках, найбільше досліджуваних: у дівчат – 49,17%, у хлопців – 52,08%. Ці студенти спрямовані на очікування успіху залежно від ситуації та власних зусиль, адже вони виявляють нестійкість в оцінці своїх здібностей. Серед досліджуваних хлопців юнацького віку їх більше половини.

На *низькому рівні* загальної самоефективності, який посідає друге місце, досліджуваних дівчат 28,33%, хлопців – 24,17%. Отже, констатовані особливості в гендерному аспекті в студентів юнацького віку не є статистично значущими. Однак негативні вияви в самоефективності хлопців стосуються зростання лише середнього рівня, у дівчат – посилення неефективного низького рівня. Пояснити ці особливості можна впливом сучасної патріархальної культури українців, які не заохочують молодих жінок до загальної стабільної успішності [144].

Кількісні показники розвитку загальної самоефективності за професійно-регіональним чинником навчанням відображені в додатку В (табл. В.4). Згідно з цими даними на *високому рівні* (третє місце в обох вибірках) 23,33% студентів центрального регіону юнацького віку та 22,92% східного, що свідчить про їхні майже однакові вияви. Саме про цих досліджуваних писав А. Бандура: «Люди пишаються

своїми досягненнями, коли вони приписують успіхи своїм власним здібностям і зусиллям» [27, с. 186].

На *середньому рівні* (перше місце в обох вибірках досліджуваних) кількісно студентів центрального регіону менше, ніж східного (52,92 і 48,33% відповідно). З-поміж київських студентів менше тих, хто пов'язує свій успіх з вдалою ситуацією, залежить від очікування допомоги ззовні. А. Бандура саме для цих студентів писав: «Досягнення у виконанні є найбільш надійним джерелом інформації про очікування ефективності, оскільки вони ґрунтуються виключно на особистому досвіді. Після того як у результаті досягнутих успіхів зміцнюється очікування ефективності, негативний вплив випадкових невдач послаблюється» [27, с. 117].

На *низькому рівні* розвитку загальної самоефективності (друге місце в обох вибірках) студентів центрального регіону кількісно менше, ніж східного (23,75 і 28,75% відповідно), що є суттєвою різницею ($t = 2,19$; $p \leq 0,05$). Це негативна закономірність розвитку загальної самоефективності в сумських студентів – майбутніх педагогів фізичної культури. Важливо дослухатися висновку А. Бандури про те, що людська поведінка мотивується й регулюється внутрішніми стандартами: «Одного разу сформоване очікування ефективності розповсюджується і на суміжні ситуації» [27, с. 117]. Отже, досліджувані юнацького віку обох ВНЗ незалежно від регіону проживання та специфіки професійної освіти характеризуються середнім рівнем розвитку загальної самоефективності.

Опитувальник А. Маслоу «Діагностика самоактуалізації особистості» (перша шкала) в адаптації Н.Ф. Каліної [12] дозволив за трьома чинниками (віковим, гендерним, професійно-регіональним навчанням) дослідити *безперервність орієнтації в часі* (часову орієнтацію) досліджуваних.

Безперервність не є синонімом незмінності, навпаки, вона пов'язана з особистісною ідентичністю, в основі якої лежить переживання самототожності в процесі змін. Активізація осмислення суб'єктивного часу власного життя є характерною ознакою особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Аналіз специфіки цього процесу здійснювався нами за допомогою поняття «часова транспектива», що презентує наскрізне цілісне бачення особистістю свого «Я» з

акцентом на майбутньому. Вивчення особливостей безперервності орієнтації в часі чи часової траспективи є умовою виявлення сутності смислової трансформації *змістовного аспекту* ставлення до майбутнього, що характеризує особистісну ідентичність у юнацькому віці.

Різночасові аспекти «Я» (минуле, нинішнє, майбутнє) розуміються в юності як екзистенціальна цінність життя «тут і тепер», проте з орієнтацією на майбутнє. К.О. Абульханова-Славська і Т.Н. Березіна наголошували на взаємозв'язку самоставлення в поточний момент і життєвою перспективою [3, с. 15]. Розвиток безперервності орієнтації в часі обумовлює певний вид часової траспективи: адекватно-динамічний, статично-інфантильний та розірваний [154].

Оптимальним для особистісної ідентичності в юнацькому віці є адекватно-динамічний вид часової траспективи, сутність якого полягає в переживанні безперервності минулого, сьогодення та майбутнього при усвідомленні узгодженості та гармонійності амбівалентності власної особистості. Наступні два види часової траспективи в юності репрезентують посилену амбівалентність і неготовність до свідомої самореалізації в професійному й особистісному вимірі.

Статично-інфантильний вид часової траспективи в юнацькому віці виявляється як неусвідомлене, некритичне прийняття різночасових аспектів «Я». Відбувається орієнтація на минуле або занадто оптимістичне майбутнє, тобто презентується «розірване» та неузгоджене амбівалентне переживання часу. Цей вид часової траспективи характеризується втратою наступності між усіма трьома часовими аспектами, коли рух власного Я мислиться як існування нічим не пов'язаних етапів життя молодого людини, що виявляється у реальному житті в деструкціях.

Описані три види часової траспективи відповідають певним рівням досліджуваного конструкта. Кількісні та якісні показники розподілу студентів юнацького віку за рівнями розвитку безперервності орієнтації у часі наведені в табл. 4.8 та додатку Г (табл. Г.1).

Таблиця 4.8

Вікова динаміка рівнів розвитку безперервності орієнтації у часі в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 р. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 р.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	31	25,20	33	27,97	45	38,14	16	13,22	125	26,04
Середній	57	46,34	51	43,22	43	36,44	86	71,07	237	49,38
Низький	35	28,46	34	28,81	30	25,42	19	15,71	118	24,58
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Як видно з табл. 4.8, перше місце за кількісними показниками вияву безперервності орієнтації в часі у осіб 17–21 років посідає *середній рівень* (49,38%). Для таких досліджуваних характерне *статично-інфантильне* домінування Я в поточний момент над Я в минулому, тобто минуле переживається лише позитивно. Сьогодні не сприймається як новий етап життя, тому й не задовольняє молоду людину. Студентам притаманний феномен нереалістичного оптимізму, коли виявляють схильність більш високо оцінювати свої шанси в майбутньому. Останнє мислиться абсолютно відокремленим від сьогоденного, що свідчить про низький рівень особистісної ідентичності. Ідеалізація майбутнього виконує роль компенсаторного механізму підтримання безперервності орієнтації в часі. Студенти живуть сталими для дитячого світу образами Я, а плани на майбутнє мають форму мрій, які не ґрунтуються на реальних можливостях. Амбівалентність інфантильного патерну, з одного боку, є минуло-сьогочасним полюсом, з іншого – ідеалізованим майбутнім, що підвищує між ними опір, підтверджує незрілість ідентичності досліджуваних.

Позитивна вікова закономірність – поступове зменшення середнього рівня безперервності орієнтації в часі до 19–20 років (36,44%). Це можна пояснити зростанням в юнацькому віці відкритості особистості до дорослих стандартів,

осмислення минулого, сьогочасного й майбутнього, зменшення захисних механізмів. Студенти здатні насолоджуватися переживаннями сьогочасного, задовольняти екзистенціальну потребу власного існування. Проте відбувається зростання середнього рівня у виборці 20–21 року (додаток Г, табл. Г.1) на статистично значущому рівні ($t = 2,48$; $p \leq 0,05$), що свідчить про посилення саморозвитку під час переходу до ранньої дорослості.

Діаметрально протилежним до проаналізованого вище є *низький розірваний рівень* безперервності орієнтації в часі (третє місце), на якому знаходяться 24,58%. У юнацькому віці відбувається поступове зменшення цього рівня безперервності орієнтації в часі, що є позитивною тенденцією адаптаційного періоду особистісного розвитку. Для цих осіб характерні порушення наступності між усіма або окремими часовими аспектами Я. Відсутність збалансованості, узгодженості різночасових аспектів особистісної ідентичності посилює в них переживання дисгармонійної амбівалентності між минулим та майбутнім. Деякі студенти уявляють майбутнє максимально наближеним до актуального нинішнього, тобто майбутнє не пов'язується з прагненням до ідеального Я. У зв'язку з цим відірваність різночасових Я є деструктивним фактором особистісної ідентичності та високої амбівалентності.

Проаналізовані особливості середнього і низького рівнів розвитку безперервності орієнтації в часі у загальній виборці юнацького віку демонструють наявність спільних ознак: ідеалізація минулого, відсутність зв'язку нинішнього й майбутнього, тісний зв'язок між ретроспективним й актуальним Я.

Оптимальним для розвитку особистісної амбівалентності є *високий адекватно-динамічний рівень* безперервності орієнтації в часі (друге місце) у загальній вибірці юнацького віку. Він характерний для 26,04% досліджуваних, сутність якого полягає в переживанні безперервності орієнтації в часі при усвідомленні суперечностей розвитку особистості. Відбувається позитивна вікова динаміка збільшення досліджуваних цього рівня: для 17–18-річних – 25,20%, 18–19-річних 27,97%, 19–20-річних 38,14%. Минуле критично оцінюється, тому існують певні суперечності з нинішнім. Вони концентрують власні зусилля на

сьогочасному, в якому осмислюють минуле й планують майбутнє. Розвиток прогностичного мислення в студентів юнацького віку дає можливість спроектувати себе, своє оточення, наслідки певних проблем, і, чим далі в часі постає майбутнє, тим складніше його усвідомити, пережити без посилення амбівалентності. Отже, для таких студентів характерне реалістичне бачення свого майбутнього, яке ґрунтується на основі наступності та прийнятті різночасових аспектів свого Я. Відповідно, це впливає на зв'язки з ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, мотивацією навчання, загальною самоефективністю, готовністю до професійної самореалізації, життєвою стратегією, довірою до себе, а отже, на розвиток особистісної ідентичності. Відбувається зниження високого рівня у виборці 20–21 року на статистично значущому рівні ($t = 2,45; p \leq 0,05$), що свідчить про кризові явища руйнування стабільності, прагнення до більш високого етапу розвитку.

Кількісні та якісні показники розподілу студентів юнацького віку за гендерним чинником розвитку рівнів безперервності орієнтації у часі відображені на рис. 4.3 і в додатку Г (табл. Г.2).

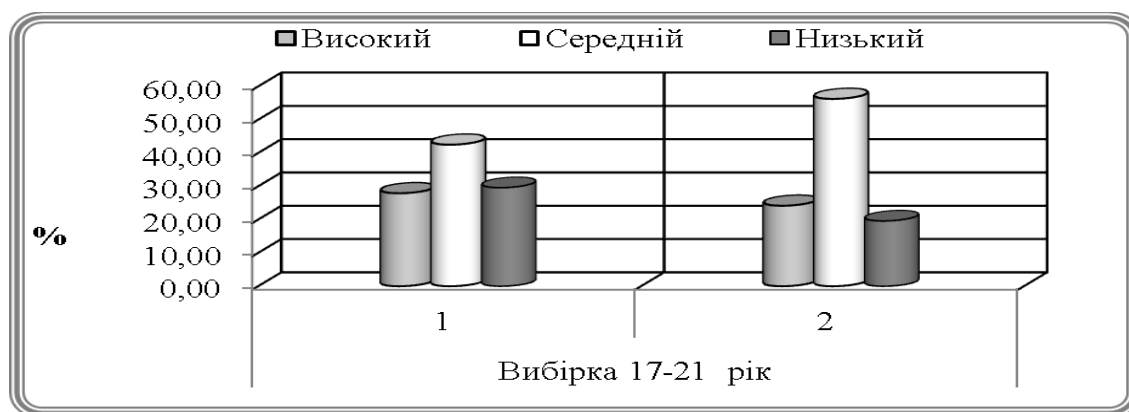


Рис. 4.3. Гендерний розвиток рівнів безперервності орієнтації у часі в юнацькому віці

Примітки:

1. – жінки;
2. – чоловіки.

Згідно з додатком Г (табл. Г.2) у загальній вибірці досліджуваних 17–21 року на високому рівні безперервності орієнтації в часі (адекватно-динамічний) –

27, 92% дівчат та 24,17% хлопців, що свідчить про те, що більше дівчат мають наступність в транспективі часу. На середньому рівні (*статично-інфантильний*) дівчат 42,50%, хлопців – 56,25%, що свідчить про меншу представленість у дівчат інфантильної часової транспективи з компенсаторними механізмами. Негативною закономірністю в хлопців (більше ніж у половини) недостатня диференціація транспективи поточного й майбутнього, тобто наближення майбутнього до актуального нинішнього Я. Тому майбутнє здається більшості хлопців «безхмарним» продовженням періоду навчання у ВНЗ. На *низькому рівні з розірваною* часовою орієнтацією дівчат значно більше (29,58%), ніж хлопців – 19,58%, яким притаманне порушення зв'язків часової транспективи. Той факт, що майже для третини студенток характерна неузгодженість амбівалентних суперечностей орієнтації в часі, з одного боку, можна пояснити високим рівнем суперечностей виховання у родині, освітніх закладах, з іншого – позитивним ставленням до реальної патріархальної культури. Якщо середній і низький рівні об'єднати як непродуктивні орієнтації в часі, то в дівчат їх – 72,08%, хлопців – 75,83%, тобто таких хлопців більше.

Кількісні та якісні показники розподілу студентів юнацького віку подані залежно від чинника професійно-регіонального навчання за рівнями розвитку безперервності орієнтації в часі в додатку Г (табл. Г.3). Згідно з цими даними *високий рівень* (друге місце в обох вибірках) характерний для 30,00% студентів центрального регіону та 22,08% східного, що свідчить про більшу представленість у київських досліджуваних *адекватно-динамічної* часової орієнтації. На середньому рівні (перше місце) маємо 57,50% сумських та 41,25% київських студентів, які характеризуються *статично-інфантильним* виявом цього конструкта. На низькому рівні часової орієнтації (розірваний вияв) київські студенти мають 28,75%, сумські – 20,42% (третє місце). Така представленість середнього і низького рівнів свідчить про значні суперечності часової орієнтації, високу амбівалентність в обох вибірках, проте в сумських досліджуваних їх більше.

Наступна методика Ш. Шварца «Опитувальник ціннісних орієнтацій» в адаптації В.М. Карандашева [154] спрямована на дослідження за трьома чинниками (віковим, гендерним, професійно-регіональним навчанням)

змістовного аспекту ставлення до майбутнього. Кількісні результати аналізу розвитку цих психологічних конструктів відображено в додатку Д (табл. Д. 1). У досліджуваних 17–21 років вікова готовність до самореалізації порівняно з життєвою стратегією (4,11 балу) дещо вища (4,41 балу). Дійсно, соціум більше впливає на готовність молоді мати конкретні досягнення, бути самостійними, брати на себе відповідальність, перш за все, у діловій сфері, ніж визначитися у світоглядному, ціннісно-духовному плані існування особистості. Констатовано поступове вікове зростання цих двох особистісних явищ. Проте у 20–21 рік відбувається зниження готовності до самореалізації, життєвої стратегії, що свідчить про вікові кризові явища особистісного розвитку під час переходу до ранньої дорослості.

У *дівчат* 17–21 років за параметром «готовність до самореалізації» констатовано вищі кількісні дані, ніж у *хлопців* (4,57 балу і 4,26 балу відповідно); дівчата мають вищі результати за «життєвою стратегією» (4,22 балу і 4,01 балу відповідно). Можна пояснити ці тенденції більшою визначеністю, цілеспрямованістю жінок у юнацькому віці [225; 265; 443].

У *студентів центрального регіону* 17–21 років за параметром «готовність до самореалізації» зафіксовано вищі кількісні дані, ніж у *студентів східного* (4,43 балу порівняно з 4,21 балу), така сама тенденція виявлена за параметром «життєва стратегія» (4,17 балу порівняно з 4,01 балу). Отже, проведене дослідження дає нам підстави стверджувати, що в студентів юнацького віку виявлено вікове зростання готовності до самореалізації й життєвої стратегії, проте у 20–21 рік зафіксовано зниження особистісного розвитку. Це явище можна пояснити завершенням періоду адаптації в розвитку особистості юнацького віку студентів та посиленням саморозвитку, прагненням «перевантажитися» при переході до ранньої дорослості. У дівчат констатовано вищі готовність до самореалізації та життєву стратегію порівняно з хлопцями. У київських студентів, на відміну від сумських, виявлено вищі готовність до самореалізації і життєву стратегію.

З метою вивчення способів подолання складних життєвих проблем у юнацькому віці за трьома чинниками (віковим, гендерним, професійно-

регіональним навчанням) ми використали методику Е. Хайма «Копінг-механізми» в адаптації Н.Є. Водоп'янової [73, с. 282–286]. Розв'язання стресових ситуацій вивчається шляхом феномену «копінгу» [86; 180; 239; 316]. Це поняття містить різні форми активності людини, спрямовані на труднощі зовнішнього і внутрішнього світів: вирішення, уникнення, пошуки підтримки тощо. Комплекс адаптаційних дій (афективних, когнітивних, поведінкових) дозволяє впоратися з внутрішнім напруженням адекватно власній особистості та ситуації (Н.Є. Водоп'янова, Т.Л. Крюкова, С. К. Нартова-Бочавер).

Отже, при вивченні копінг-механізмів враховується контекст (ситуація) та особливості людини (вік, стать, професія тощо). Люди відрізняються за ступенем вияву стабільності їхніх особистісних якостей у різних ситуаціях. Оцінка значення ситуацій різного типу і рівня стресогенності впливає на вибір способів їх подолання (конструктивних, напівконструктивних, неконструктивних). Зазначені вище копінг-механізми поділяються на високий (конструктивний), середній (напівконструктивний) і низький (неконструктивний) рівні [73, с. 284–286]. Показники за рівнями розподілу копінг-механізмів у досліджуваних наведені в додатку Е (табл. Е.1– Е.2).

Розглянемо отримані дані в динаміці розвитку копінг-механізмів в юнацькому віці. У досліджуваних 17–21 років в афективній сфері виявлено на середньому і низькому рівнях 47,50 і 22,08% відповідно, що свідчить про домінування напівконструктивних і неконструктивних механізмів подолання стресових ситуацій. Лише 30,42% студентів спроможні конструктивно керувати емоціями, волею на шляху адаптації особистості в конкретній ситуації. Адаптація студентів першого курсу до нових умов навчання та життя впливає на підвищення рівня в цій сфері напівконструктивних (47,97%) і неконструктивних механізмів (21,14%). Високий рівень поступово зростає до 19–20 років (35,59%), і у 20–21 рік відбувається (додаток Е, табл. Е.2) зниження афективних конструктивних механізмів на статистично значущому рівні ($t = 2,56; p \leq 0,05$). Це свідчить про руйнування адаптаційного періоду розвитку цього утворення в досліджуваних, прагнення до вікових змін. На середньому і низькому рівнях відбувається позитивне зменшення напівконструктивних і неконструктивних механізмів до 19–20 років (44,92 і

19,49% відповідно). Адже у 20–21 рік негативна вікова тенденція кризового періоду здійснюється й на цих рівнях.

У *когнітивному компоненті* копінг-механізмів загальної вибірки досліджуваних виявлено на першому місці за кількісними показниками середній рівень (41,46%), на другому – низький рівень (29,79%), на третьому – високий рівень (28,75%). Порівняно з афективним компонентом у когніціях середній рівень зменшився, низький рівень негативно збільшився. Проте в обох компонентах напівконструктивні і неконструктивні механізми домінують у подоланні стресових ситуацій, а отже, як когніції (71,25%), так і афекти (69,58%) обумовлюють неадекватний вибір дій особистістю в конкретному контексті. Вікова динаміка розвитку на всіх рівнях когнітивного компоненту (додаток Е, табл. Е.2) копінг-механізмів має до 19–20 років позитивну тенденцію. Проте у 20–21 рік відбувається зниження на статистичному рівні конструктивних механізмів ($t = 2,53$; $p \leq 0,05$) на високому рівні, на низькому рівні, навпаки, збільшуються неконструктивні до 38,85%, де $t = 3,02$; $p \leq 0,05$.

У *поведінковому компоненті* копінг-механізмів загальної вибірки досліджуваних виявлено на першому місці високий рівень (44,17%), на другому – низький рівень (28,33%), на третьому – середній рівень (27,50%). Більше половини студентів (55,83%) має неадаптаційні патерни подолання стресових ситуацій. Вікова динаміка на всіх рівнях поведінкового компонента копінг-механізмів до 19–20 років має позитивну закономірність (додаток Е, табл. Е.2). У 20–21 рік зафіксовано негативні вікові тенденції: на високому рівні (29,75%) статистично значущо знижуються конструктивні копінг-механізми ($t = 3,03$; $p \leq 0,05$), на низькому рівні збільшуються неконструктивні (37,20%) статистично значущо ($t = 3,36$; $p \leq 0,05$). Ми пояснюємо ці факти прагненням до вікових змін студентів під час переходу до ранньої дорослості.

Отже, проведене дослідження розвитку копінг-механізмів у юнацькому віці дало можливість визначити такі вікові *закономірності і факти*. В усіх компонентах (афективному, когнітивному, поведінковому) копінг-механізмів встановлена нерівномірною позитивна вікова закономірність розвитку на високому (конструктивному), середньому (напівконструктивному) та низькому (неконструктивному) рівнях, що доводить наявність адаптаційного етапу розвитку у досліджуваних. Збалансованість, узгодженість

конструктивних механізмів в афектах і когніціях у подоланні стресових ситуацій обумовили нелінійний вплив на поведінку: виявлена вікова позитивна закономірність домінування конструктивних виявів над напівконструктивними. Це є ознакою дорослих стандартів в активному вирішенні складних життєвих ситуацій. Проте більше половини студентів має неадаптаційні чи неактивні патерни подолання стресових ситуацій. Негативна вікова закономірність як суттєве зниження розвитку копінг-механізмів у юнацькому віці в кризовій ситуації при переході до ранньої дорослості у 20–21 рік свідчить про руйнування стабільності й спрямованості цих досліджуваних до змін, саморозвитку. Кількісні та якісні показники розвитку копінг-механізмів у гендерному аспекті юнацького віку наведені в табл. 4.9.

Таблиця 4.9

Гендерна динаміка рівнів розвитку копінг-механізмів за структурними компонентами в юнацькому віці

N = 480

Структурний компонент	Рівень	Вибірка 17–21 р.				t
		жінки (n = 240)		чоловіки (n = 240)		
		абс.	%	абс.	%	
Афективний	високий	88	36,67	58	24,17	2,41*
	середній	93	38,75	135	56,25	3,12**
	низький	59	24,58	47	19,58	–
Когнітивний	високий	62	25,84	76	31,67	–
	середній	95	39,58	104	43,33	–
	низький	83	34,58	60	25,00	–
Поведінковий	високий	99	41,25	113	47,08	–
	середній	73	30,42	59	24,58	–
	низький	68	28,33	68	28,34	–

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$.

Як видно з табл. 4.9, *високий рівень афективного компоненту* копінг-механізмів характерний для 36,67% дівчат та 24,17% хлопців, що свідчить про те, що чоловіків, які здатні діяти конструктивно в емоційному, вольовому аспекті значно менше, ніж дівчат ($t = 2,41; p \leq 0,05$). На *середньому рівні* найбільше досліджуваних з напівконструктивними копінг-механізмами в обох вибірках: у дівчат – 38,75%, у хлопців – 56,25% ($t = 3,12; p \leq 0,001$). Студенти спрямовані на подолання стресових ситуацій побічно: пошук співчуття та розуміння з боку оточуючих, очікування більш сприятливих умов для вирішення проблем. На *низькому рівні* знаходиться більше дівчат (24,58%), ніж хлопців (19,58 %) з неконструктивними копінг-механізмами. Це не адаптаційні засоби, бо вони передбачають фіксування на власних негативних емоціях, психологічне відволікання, відмову від розв'язання стресової ситуації, уникнення. Отже, дівчат з конструктивними механізмами в афективній сфері у вирішенні стресових ситуацій більше, ніж хлопців. В останніх на статистично вірогідному рівні більше тих, хто напівконструктивно вирішує стресові ситуації. Це можна пояснити меншою компетентністю чоловіків в афективній сфері.

У *когнітивному компоненті* копінг-механізмів *високий рівень* характерний 25,84% для дівчат та 31,67% хлопців, тобто хлопців з конструктивними когніціями в подоланні стресових ситуацій більше. На *середньому рівні* в обох групах досліджуваних домінує напівконструктивний спосіб зменшення стресу (у дівчат – 39,58%, у хлопців – 43,33%). Низький неконструктивний хід думок характерний більш для дівчат (34,58%), ніж для хлопців – 25,00%. Отже, домінантою даного компоненту в обох групах є неактивний і неадаптаційний хід думок (середній і низький рівні разом), що становить 71,16% в дівчат, у хлопців 68,33%. Проте хлопців з конструктивними когніціями в подоланні стресових ситуацій більше, ніж дівчат, що свідчить про їхню більшу когнітивну компетентність.

У *поведінковому компоненті* розвитку копінг-механізмів у дівчат перше місце посідає високий конструктивний рівень (41,25%), як і в хлопців (47,08%). Середній напівконструктивний рівень характерний 30,42% для дівчат та 24,58%

хлопців; на низькому рівні 28,33% та 28,34% відповідно. Отже, у поведінковому компоненті домінантою є *високий адаптаційний рівень* розвитку копінг-механізмів в обох групах досліджуваних. Пояснити цю позитивну вікову закономірність можна збалансованістю, узгодженістю не лише в афективному, когнітивному компоненті, а й розвитком у цьому напрямі міжфункціональних зв'язків між ними в юнацькому віці.

За чинником професійно-регіонального навчання подано результати розвитку рівнів копінг-механізмів у додатку Е (табл. Е.3). Згідно з цими даними *високий рівень* розвитку афективного компоненту копінг-механізму (друге місце в обох групах) притаманний 29,58% студентів центрального регіону і 31,25% східного. Саме ці досліджувані характеризуються здатністю адаптаційно вирішувати проблеми, долати дискомфорт, напруження, досягати мети. На *середньому рівні* (перше місце в обох вибірках) студентів центрального регіону кількісно більше, ніж східного (51,25 і 43,75% відповідно). В останніх досліджуваних менше тих, хто пасивно намагається регулювати стресові ситуації. У київських – їх більше половини, що є бар'єром особистісного розвитку. На *низькому рівні* (третє місце в обох групах) київських студентів кількісно менше, ніж сумських (19,17 і 25,00% відповідно). Ці респонденти дезадаптивно намагаються подолати стресові ситуації, які посилювати дискомфорт, напруження. Отже, домінантою в обох вибірках студентів є напівконструктивні, неактивні афекти в подоланні стресових ситуацій.

У когнітивному компоненті на *високому рівні* розвитку копінг-механізму більше київських досліджуваних, ніж сумських (30,83 і 26,67% відповідно). Середній рівень є домінантним в обох вибірках (42,92% студентів центрального регіону та 40,00% східного відповідно). На низькому рівні київських студентів 26,25%, сумських – 33,33%. Отже, домінантою в розвитку когнітивного компоненту подолання стресових ситуацій в обох групах є напівконструктивні, неактивні думки, що засвідчують негативну тенденцію їх особистісного розвитку. З-поміж студентів центрального регіону більше тих, хто активно й адаптаційно виявляє думки стосовно вирішення стресових ситуацій, з-поміж східного – тих, хто намагається неконструктивно подолати стресові ситуації.

У поведінковому компоненті *високий рівень* (перше місце в обох вибірках) розвитку копінг-механізму характерний для 46,25% студентів центрального регіону та 42,08% східного, що свідчить про конструктивність у вирішенні стресових ситуацій. Напівконструктивних дій на середньому рівні при подоланні стресових ситуацій більше в сумських студентів (32,50%) проти київських (22,50%). На низькому рівні з неконструктивними діями стосовно подолання стресових ситуацій більше київських, ніж сумських студентів (31,25 і 25,42% відповідно). Отже, у поведінковому компоненті подолання стресових ситуацій домінують конструктивні активні дії в обох вибірках. Проте в студентів східного регіону більше тих, хто вирішує стресові ситуації напівконструктивними діями, у студентів центрального – неконструктивними. У цілому сумські досліджувані характеризуються більш адаптаційними діями при вирішенні стресових ситуацій. Слід зазначити нелінійність взаємозв'язків афектів, когніцій з поведінкою, оскільки саме афективно-когнітивна система впливає на поведінку в юнацькому віці. Узгодження зовнішнього і внутрішнього світів передбачає довіру особистості до себе. Людина може зайняти діалогічну позицію до власного Я та інших (Н.О. Єрмакова, Т.П. Скрипкіна, Н.В. Чепелева). «Завдяки довірі до себе людина не лише об'єднується зі світом в єдину систему, а й змінює, конструює і переконструює його. Лише довіра до себе створює можливість виходу за межі конкретної ситуації...Не можна і без довіри до світу, інакше розпадається вся система «людина і світ» [321, с. 87]. Людина орієнтована на соціальний світ і одночасно враховує свої потреби, можливості в реальних взаєминах з іншими.

Довіра до себе виконує функцію моделювання власної особистості та зв'язків з іншими людьми в гармонійну систему. Це можливо в разі балансу, узгодження міри довіри до себе та соціального світу. Отже, довіра до себе гармонізує як ставлення, так і самоставлення, об'єднуючи минуле, сьогочасне, майбутнє в цілісне існування людини. Розвиток такого особистісного утворення в осіб юнацького віку вивчався за трьома чинниками (віковим, гендерним, професійно-регіональним навчанням) за методикою Т.П. Скрипкіної «Рефлексивний опитувальник довіри до себе». Показники розподілу респондентів за рівнями розвитку довіри до себе подані в табл. 4.10 та додатку Ж (табл. Ж.1).

Таблиця 4.10

Вікова динаміка рівнів розвитку довіри до себе в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 р. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 р.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	48	39,02	50	42,37	53	44,91	45	37,19	196	40,83
Середній	55	44,72	50	42,37	49	41,53	45	37,19	199	41,46
Низький	20	16,26	18	15,26	16	13,56	31	25,62	85	17,71
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Як видно з табл. 4.10, у загальній вибірці досліджуваних 17–21 років перше місце посідає *середній рівень* (41,46%), друге – високий рівень (40,83%), третє – низький рівень (17,71%). 82,29% осіб юнацького віку довіряють собі повністю або майже повністю. Для таких досліджуваних характерне переживання самоцінності, самоприйняття, самоприхильності, які поширюються на різні сфери життя, а також на інших людей. Це успішний «фініш» юнацького віку. Позитивна динаміка відбувається на всіх рівнях з 17 до 20 років. Проте в 20–21 рік довіра до себе статистично значущо знижується на високому рівні 37,19% ($t = 2,87$; $p \leq 0,05$) та збільшується на низькому рівні (25,62%), якщо $t = 2,87$; $p \leq 0,05$, що свідчить про порушення стабільності довіри до себе під час переходу до ранньої дорослості. Кількісні показники розподілу в юнацькому віці за рівнями розвитку довіри до себе в життєзначущих сферах наведено в додатку Ж (табл. Ж.2) і на рис. 4.4.

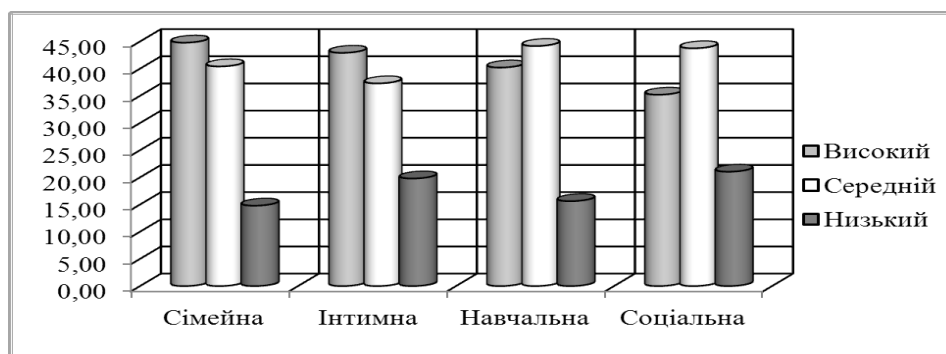


Рис. 4.4. Динаміка розвитку вибірковості в життєзначущих сферах довіри до себе в юнацькому віці

Досліджувані виявили таку вибіркковість довіри до себе (високий і середній рівні) у сімейній сфері – 85,21%, у навчальній – 84,38%, в інтимній – 80,21% та в соціальній – 78,96 %. Пояснити це можна тим, що студенти юнацького віку мають сформовану провідну професійно-пізнавальну діяльність (2 ранг), проте сімейна сфера в цьому віці є домінуючою [108; 382], бо молоді люди готуються до створення власної родини і з більшою прихильністю сприймають стосунки з батьками (1 ранг). Зниження кількісних показників довіри до себе не є суттєвим в інтимній сфері, що пояснюється значущою роллю друзів, товаришів, інтимних партнерів в житті студентства (3 ранг). Довіра до себе у взаєминах з іншими людьми (незнайомими, малознайомими в різних життєвих ситуаціях) також має високі кількісні показники, але в студентів виникають певні труднощі в спілкуванні зі сторонніми людьми. Отже, досліджувані мають високі показники довіри до себе в різних сферах життя, що дає їм можливість гармонійно здійснити перехід до ранньої дорослості.

Кількісні показники рівнів розвитку довіри до себе в гендерному аспекті наведено в додатках Ж (табл. Ж.3). Практично на одному рівні гендерні вияви довіри до себе в обох групах: у дівчат – 81,66%, у хлопців – 82,50%. Отримані результати є позитивною передумовою професійної й особистісної готовності до самореалізації студентів юнацького віку.

Отримані дані рівнів розвитку довіри до себе відображено за чинником професійно-регіонального навчання студентів у додатках Ж (табл. Ж.4). У студентів центрального регіону вияви довіри до себе на високому і середньому рівнях зафіксовано в 77,70%, у східного регіону – 86,67%. Проте на низькому рівні встановлено статистично значущо розвиток довіри до себе в цих групах (22,30 і 13,33% відповідно; $t = 3,22$; $p \leq 0,01$). Незадоволеність життям, зниження віри у завтрашній день характеризує цю групу студентської молоді. Отже, з-поміж сумських студентів значно більше тих, хто довіряє собі в різних сферах життя, виявляє самоцінність, самоприйняття, самоприхильність, менше прагне змінити себе з почуттям провини. Вони більш гармонійно об'єднують зовнішні й внутрішні суперечності в амбівалентність.

Підсумовуючи, зазначимо, що соціальний і особистісний світи набувають якісно нових особливостей, задовольняючи основні соціокультурні потреби в

юнацькому віці. Завдання, які вирішуються в цьому віці в професійному й особистісному вимірі, стосуються здатності усвідомлювати двовимірність позитивного і негативного існування. Студенти здатні збалансувати, узгодити суперечності в афективній, когнітивній, поведінковій сферах і між ними, що посилює міжфункціональні зв'язки, розвиток толерантного розуміння гармонійної амбівалентності в соціальному і особистісному світах. Усвідомлення двовимірності позитивного й негативного дає можливість студентам на якісно новому рівні розвивати готовність до професійної й особистісної самореалізації. Ускладнюється змістовно-смісловне наповнення соціального світу в цьому віці шляхом засвоєння загальнолюдських цінностей як особистісних цінностей, що знаходить конкретне виявлення через їх амбівалентність.

У віковій динаміці ціннісні смислові типи набувають різнобічної сполучності: самотрансцендентності (доброчливості, універсалізму), відкритості змінам (самостійності, стимулювання), самодостатності (влади, досягнення), самозбереження (безпеки, конформізму, традицій), що дає можливість адекватно взаємодіяти в соціальному світі. Ієрархічність смислоутворюючих цілей забезпечує мотиваційну узгодженість в амбівалентних суперечностях досліджуваних в середині підсистем і між ними. Нами встановлені такі закономірності і факти при вивченні соціального світу (соціалізації) в юнацькому віці за трьома чинниками (віковим, гендерним, професійно-регіональним навчанням):

1. *Вікова закономірність* поступового зростання від 17 до 20 років ціннісних орієнтацій в стабільний період юнацького віку. Однак виявлена негативна вікова тенденція в цей період у досліджуваних – звуження соціального світу шляхом самообмеження широкого соціального інтересу, тобто виявлені широкі соціальні цінності (влади, традицій, універсалізму) в латентній сфері. Переважання більш вузьких ціннісних орієнтацій досліджуваних затримує розвиток їхньої соціальної інтегрованості, що є джерелом високої амбівалентності.

Під час переходу до ранньої дорослості у 20–21 рік при вивченні ціннісних орієнтацій констатована вікова закономірність порушення адаптаційного зростання,

підвищення амбівалентності та прагнення до саморозвитку.

2. У *гендерному аспекті* розвитку ціннісних орієнтацій в юнацькому віці встановлена негативна закономірність самообмеження в дівчат цінностей широкого соціального спрямування та індивідуального досягнення як вияв їх меншовартості. Мотиваційна спрямованість дівчат звужує соціальні взаємодії, самодостатність, що є джерелом інтенсивної амбівалентності.

У хлопців виявлена тенденція до вищої здатності збалансовувати, узгоджувати мотиваційну спрямованість ціннісних типів, проте констатовано звуження широких соціальних цінностей (влади, традицій, універсалізму), що спрямовує їх самореалізацію компенсаторним шляхом, є джерелом агресії, високої амбівалентності. Більшість хлопців латентно нехтує широкими соціальними ціннісними орієнтаціями, водночас їхня ціннісна самодостатність дає їм більш різнобічні соціальні зв'язки, ніж дівчатам.

3. З-поміж досліджуваних *центрального регіону* (майбутніх інженерів) переважна більшість обрала ціннісні орієнтації «самостійність» і «ефективність» в безпосередніх контактах, проте студенти східного регіону (майбутні вчителі фізкультури) – «досягнення» і «безпеку», що підтверджує вплив професійного навчання.

4. У студентів 17–18 років встановлено негативний факт збільшення афективної амбівалентності соціальних установок, що пояснюється їх адаптацією до нових умов навчання й життя. Позитивна вікова закономірність зростання в досліджуваних 18–20 років збалансованості, узгодженості в афективному, когнітивному, поведінковому компонентах соціальних установок сприяла розвитку гармонійної амбівалентності. У 20–21 рік виявлено негативну закономірність зростання інтенсивної амбівалентності соціальних установок в усіх складових. Це є ознаками дезінтеграції стабільності особистісного розвитку під час переходу до ранньої дорослості.

5. Встановлені *гендерні особливості* розвитку амбівалентності соціальних установок. У дівчат констатовано меншу здатність збалансовувати, узгоджувати афекти в соціальних установках, тому й вища афективна амбівалентність порівняно з хлопцями, що можна пояснити соціальною поблажливістю до емоційності жінок.

У хлопців і в когніціях, і в поведінці соціальних установок встановлено факт вищої амбівалентності, ніж у дівчат стосовно певних соціальних проблем юнацького віку:

алкоголю, комп'ютерних ігор, кар'єри, гендерного паритету, купівлі нових речей, сексуального партнера. На нашу думку, це можна пояснити соціальною поблажливістю до ризикованості чоловіків. У поведінці переважає в обох групах збалансованість, узгодженість, що свідчить про вплив міжфункціональних афективно-когнітивних зв'язків та нелінійності зв'язків між цими компонентами.

6. У професійно-регіональному аспекті навчання досліджуваних також встановлено факти розвитку соціальних установок в юнацькому віці. В афективному компоненті соціальних установок у студентів східного регіону констатовано вищу інтеграцію амбівалентності суперечностей як майбутніх вчителів фізичної культури. У когнітивному й поведінковому компонентах соціальних установок у студентів центрального регіону порівняно з студентами східного регіону встановлено вищу узгодженість амбівалентності суперечностей. Це можна пояснити, на нашу думку, тим, що вони характеризуються вищою пізнавальною ментальністю. Отже, нами досліджені особливості розвитку ціннісних орієнтацій і соціальних установок як виміру соціального світу студентів юнацького віку, що дозволило експериментально встановити їхні певні вікові, гендерні й професійно-регіональні особливості.

Вивчення *особистісного світу* юнацького віку дало нам підстави встановити такі закономірності і факти розвитку їхніх провідних вікових утворень: мотивації навчання, загальної самоефективності, безперервності орієнтації в часі, професійної готовності до самореалізації, життєвої стратегії, копінг-механізмів та довіри до себе:

1. У віковому аспекті у 17–18 років констатовано факт підвищення розбалансованості, неузгодженості афективної сфери у зазначених вище особистісних утвореннях, але залишилися збалансованими, узгодженими когнітивна та поведінкова сфера. Встановлена вікова закономірність розвитку в студентів 18–20 років цих особистісних утворень як поступовий, адже нерівномірний процес зростання їхньої адаптації. Більшість досліджуваних характеризується мотивацією оволодіння професією й отримання диплома, середнім рівнем загальної самоефективності, конструктивною готовністю до самореалізації й життєвих стратегій, статично-інфантильною й розірваною часову орієнтацію, що свідчить про неузгоджену особистісну ідентичність. Збалансованість, узгодженість конструктивних механізмів в афектах і когніціях у

подоланні стресових ситуацій обумовили позитивний вплив на поведінку студентів. Проте більше половини досліджуваних має неадаптаційні і неактивні механізми подолання стресових ситуацій. Найвища довіра до себе в них у сімейній і навчальній сферах. Більшість досліджуваних характеризує широке та майже широке розповсюдження довіри до себе в різних сферах життя. При переході до ранньої дорослості у 20–21 рік встановлено вікову закономірність порушення, дезінтеграції стабільного періоду розвитку в юнацькому віці як прагнення до саморозвитку на вищому етапі.

2. Вивчення *гендерних особливостей* внутрішнього світу досліджуваних дало можливість встановити, що хлопців, яким подобається обрана професія більше, ніж дівчат. Вони мають вищу загальну самоефективність. У дівчат більше тих, хто має адекватно-часову орієнтацію, у хлопців – статично-інфантильну (сучасне й майбутнє не диференціюють). У дівчат вищою є готовність до професійної самореалізації, у хлопців – життєві стратегії. Дівчат більше з конструктивними емоційними механізмами подолання стресових ситуацій, хлопців – з конструктивними когніціями в подоланні стресових ситуацій. У поведінковій сфері і в дівчат, і в хлопців домінують активні копінг-механізми, що пояснюється міжфункціональними зв'язками всіх механізмів в юнацькому віці. Довіра до себе в більшості дівчат і хлопців на високому рівні, що є позитивною передумовою професійної й особистісної самореалізації студентів юнацького віку.

3. *Професійно-регіональний* аспект навчання впливає на особливості розвитку особистісного світу досліджуваних. Студентам східного регіону більше, ніж центрального, подобається обрана професія, обидві групи характеризуються середнім розвитком загальної самоефективності. Готовність до самореалізації в київських й сумських досліджуваних практично однакова: збалансована, узгоджена на середньому рівні. З-поміж студентів східного регіону більше тих, хто конструктивно використовує афективні копінг-механізми, але неконструктивними думками намагається вирішити стресові ситуації. З-поміж студентів центрального регіону більше тих, хто активно й адаптаційно виявляє когнітивні копінг-механізми. У поведінкових копінг-механізмах сумських студентів більше з неконструктивними діями, київських – з напівконструктивними. Проте в обох групах домінують досліджувані з конструктивними діями. У студентів східного регіону значно більше тих, хто довіряє собі, гармонійніше

об'єднує зовнішній і внутрішній світи. Отже, констатовані та узагальнені якісні та кількісні показники психологічного розвитку в юнацькому віці в соціальному та особистісному світах дають підстави вивчити складові структури амбівалентності та її форми.

4.3. Вивчення розвитку структурних складових особистісної амбівалентності та їх взаємозв'язків з формами її вияву та особистісними утвореннями в юнацькому віці

Згідно зі структурно-динамічною моделлю генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці її зміст набуває вікових особливостей: з одного боку, поступового ускладнення розвитку на етапі стабільності, адаптації, з іншого – руйнування стабільності та прагнення до саморозвитку, особистісних змін під час переходу до ранньої дорослості. Ми дотримуємося положення про те, що гармонійний розвиток особистісної амбівалентності взаємопов'язаний з гармонійним розвитком амбівалентної особистості. Проблема розвитку особистісної амбівалентності є багатоплановою. Це дослідження сконцентроване на виявленні рівнів її структурних складових, відповідних форм в юнацькому віці.

Другий етап констатувального експерименту (2011р.) був спрямований на вивчення психологічних особливостей та закономірностей розвитку структурних складових особистісної амбівалентності (мотиваційної, афективно-когнітивної, поведінкової та системотвірної), її форм (оптимізму, турботи про себе, самоконтролю), а також взаємозв'язків системотвірної складової з іншими структурними складовими, відповідними формами та з особистісними явищами (мотивацією навчання у ВНЗ, загальною самоефективністю, безперервністю орієнтації в часі, професійною готовністю до самореалізації, життєвими стратегіями, копінг-механізмами, довірою до себе) внутрішнього світу. Виконання цього завдання дає можливість використати його результати для відтворення адекватної для юнацького віку генези особистісної амбівалентності.

Розкриємо основні напрями дослідження розвитку кожної з цих чотирьох складових особистісної амбівалентності. Критерієм мотиваційної сфери розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці, згідно з нашою моделлю, є мотивація афіліації (описано в п. 3.3), яка вивчалася за допомогою методики А.Меграбяна «Мотивація афіліації» в адаптації М.Ш. Магомед-Емінова. Мотивація афіліації у юнацькому віці є певним видом психологічної регуляції діяльності й внутрішньої активності. Юнацький вік сенситивний для розвитку стосунків різної міри близькості (товариських, дружніх, любовних), які знижують тривожність, страх та посилюють соціальну спорідненість. Прагнення бути разом з групою, окремою людиною сильніше за прагнення бути самотнім. Амбівалентна природа мотивації афіліації у цьому віці полягає в необхідності збалансувати, узгодити протилежні її сторони. Зазначена методика дала можливість виявити розвиток амбівалентності в прагненні прийняття як в інтимно-особистісній, так і в професійно-пізнавальній діяльності студентів юнацького віку. Дослідження проведене згідно з прийнятою структурно-динамічною моделлю генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці та розширеною інтерпретацією цієї методики. Кількісні та якісні показники розподілу досліджуваних за рівнями розвитку амбівалентності прагнення прийняття у мотивації афіліації подані в табл. 4.11 та додатку 3 (табл. 3.1).

Таблиця 4.11

**Вікова динаміка розвитку рівнів амбівалентності прагнення прийняття
у мотивації афіліації в юнацькому віці**

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 р. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 р.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	38	30,89	39	33,05	42	38,13	33	23,97	152	31,46
Середній	50	40,65	47	38,98	44	34,75	65	39,67	206	38,54
Високий	35	28,46	32	27,97	32	27,12	23	36,36	122	30,00
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Якісна і кількісна інтерпретація даних загальної вибірки, наведена в табл. 4.11, свідчить про те, що *гармонійний низький рівень* розвитку амбівалентності прагнення прийняття у мотивації афіліації властивий 31,47% студентів юнацького віку. Вони легко встановлюють контакти, підтримують диференційовані стосунки (знайомі, товариші, друзі) як досягнення певного ступеня інтимності та розвитку рольової компетентності. У групах ровесників встановлюються міжособистісні стосунки співробітництва, підтримки, емпатії. Досліджувані збалансовують, узгоджують позитивне й негативне одночасно в цілісне смислове двовимірне утворення – мотивацію афіліації. В актуальній частині знаходиться ціннісне позитивне прагнення до прийняття, у потенційній – значно зменшений ціннісно страх бути знехтуваним значущим оточенням. Смысл позитивної і негативної суперечності усвідомлюється цими досліджуваними адекватно: домінування позитивного встановлюється без зусилля волі, здійснюється контроль над потенційним мінімізованим негативним. Амбівалентна суперечність мотивації афіліації на цьому рівні збалансовується, узгоджується в цілісне двовимірне переживання, тобто обидві сторони одночасно характеризують мотиваційну сферу особистості на цьому рівні.

Неузгоджений середній рівень вияву амбівалентності прагнення прийняття у мотивації афіліації характерний у загальній вибірці для 38,54%. Досліджувані, з одного боку, прагнуть бути разом з людьми, спілкуватися, допомагати та отримувати допомогу, з іншого – мають чутливість до критики, порівняння, знехтування, а отже, переживають невпевненість у собі. В актуальній частині знаходиться позитивне прагнення до прийняття, у потенційній – страх бути знехтуваним значущим оточенням, які коливаються за недостатньої внутрішньої мотивації. Адже досліджуваним вдається доволіно посилити конструктивні копінг-механізми, афективно-когнітивну узгодженість та встановити домінування позитивної частини і зменшити негативну частину з посиленням контролю над нею. Отже, усвідомлення та посилення цінності прагнення прийняття сприяє зменшенню, знеціненню страху знехтування, які діють одночасно як цілісне переживання афіліації. Феномен амбівалентності мотивації афіліації переживається як одночасна двовимірність прагнення прийняття і страху знехтування. Досліджувані характеризуються стійкою збалансованою амбівалентністю, але в певному контексті

виявляють часткову неузгодженість мотивації афіліації. Вони бажають бути разом з людьми, мати зрілі стосунки, відповідати дорослим стандартам взаємин, тому доволіно докладають зусиллями, особливо в складних для себе ситуаціях, товаришувати, виявляти симпатію, дружити, кохати.

Дисгармонійний високий рівень амбівалентності мотивації афіліації зафіксований у 30,00% студентів загальної вибірки. Вони прагнуть до спілкування, але одночасно переживають страх знехтування, не виявляють соціальну спорідненість. Досліджувані прагнуть домінувати, що дає поштовх для маніпуляції, встановлення відповідних стосунків у студентській групі, з окремими людьми. Вони переживають хронічний страх втратити контроль над ситуацією, постійно очікують негативного від оточення. Студенти з високим рівнем амбівалентності не збалансовують, не узгоджують в цілісне утворення мотивацію афіліації. В актуальній частині знаходиться як страх знехтування, так і прагнення прийняття, вони послідовно чергуються. Утворюється постійний опір між цими суперечностями, що може бути реалізовано доволіно (свідомо) або мимовільно (неусвідомлено). Досліджувані не вдається встановити домінування певної сторони амбівалентності та контролю над іншою. Опір є постійним негативним фоном високої амбівалентності, де прагнення прийняття та страх знехтування мають високу інтенсивність і майже однакову особистісну цінність. Обидві сторони розбалансовані, неузгоджені, тому амбівалентність стає одновимірною. Лише в разі зовнішнього стимулювання ці студенти юнацького віку спроможні до часткової інтеграції.

Узагальнення якісних і кількісних результатів інтерпретації проведеної методики мотивації афіліації показало (див. табл. 4.11 та додаток 3 (табл. 3.1) поступове зростання у юнаків та дівчат гармонійного рівня від 17 років (30,89%) до 20 років (38,13%). Однак у досліджуваних 20–21 року відбувається статистично значуще його зменшення до 23,97%, за $t = 4,43$; $p \leq 0,001$. На неузгодженому середньому і дисгармонійному високому рівнях амбівалентності мотивації афіліації у респондентів 17– 20 років констатовано позитивні тенденції їх поступового зменшення. Проте у досліджуваних 20–21 року виявлено вікову закономірність їх збільшення, зокрема на дисгармонійному високому рівні до 36,36%, що статистично ймовірно ($t = 2,13$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про кризові явища руйнування стабільності в амбівалентності

мотивації афіліації та прагнення до більш високого етапу її особистісного розвитку.

Підсумовуючи інтерпретацію за методикою А. Меграбяна «Мотивація афіліації» в адаптації М.Ш. Магомед-Емінова, зазначимо, що більшість студентів здатні конкордантно реалізувати прагнення до прийняття (низький і середній рівні), що в студентів юнацького віку становить 70,00%. Психологічні механізми інтеграції та дезінтеграції, рефлексії та ретрофлексії забезпечують розвиток мотиваційної амбівалентності юнацького віку в гуманістичному вимірі (соціальної спорідненості, товаришування, дружби, любові). Цей конструктивний вияв активності справляє значний вплив на розвиток особистісної амбівалентності, на професійну й особистісну готовність до самореалізації в юнацькому віці.

Вивчення вікової динаміки розвитку афективно-когнітивної складової особистісної амбівалентності студентів, як вияв фрустраційної толерантності та фрустраційної інтолерантності, проведено за допомогою методики Л.І. Вассермана «Рівень соціальної фрустрованості» у модифікації В.В. Бойка [43, с. 340–342]. Фрустраційна толерантність – це здатність переживати суперечності в цінностях, ставленні до оточуючих людей, до себе без надмірного емоційного напруження, зберігаючи здатність особистості інтегрувати позитивні й негативні протилежні думки, оцінювати події минулого з позитивним домінуванням [45; 92; 143; 145; 163; 191; 471]. Фрустраційна інтолерантність характеризується надмірним емоційним напруженням у переживанні суперечностей у цінностях, ставленні до оточуючих людей, до себе, неспроможність їх збалансувати, узгодити, що виявляється в надмірному коливанні емоцій і думок та фіксації на негативному. Амбівалентність соціальної фрустрованості здійснюється як взаємодія протилежностей: фрустраційної толерантності та фрустраційної інтолерантності шляхом збалансованості, узгодженості чи розбалансованості, неузгодженості. Методика дала можливість дослідити віковий розвиток амбівалентності соціальної фрустрованості в осіб юнацького віку, що подано на рис. 4.5 та в додатку II (табл. II.1).

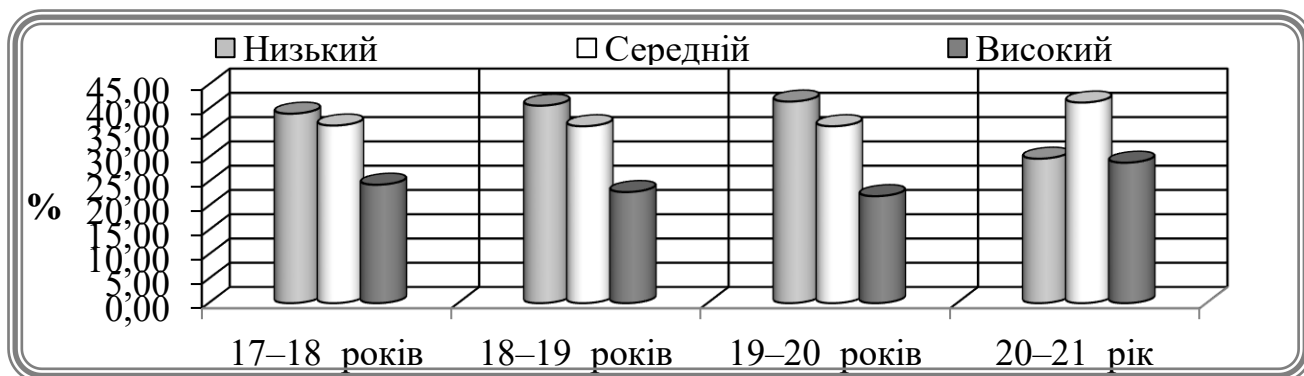


Рис. 4.5. Динаміка рівнів розвитку амбівалентності соціальної фрустрованості в осіб юнацького віку

Гармонійний низький рівень розвитку амбівалентності цього особистісного утворення, згідно додатку И (табл. И.1), у загальній вибірці властивий 29,75% досліджуваних. Вони характеризуються домінуванням фрустраційної толерантності в сімейній, навчальній, інтимній та соціальній сферах. Ці студенти не переживають фіксації на фрустраторах-цінностях і фрустраторах-суб'єктах, не виявляють спалахів самозвинувачування чи гніву проти інших людей. Амбівалентність соціальної фрустрованості збалансовується, узгоджується адекватно до контексту і власного Я в цілісну особистісну якість, що зумовлене успішним досвідом, який очікується в майбутньому. В актуальній частині знаходиться домінантна фрустраційна толерантність, у потенційній частині – ціннісно зменшена за силою фрустраційна інтолерантність.

Смисл позитивної і негативної частин адекватно усвідомлюється, тому домінування позитивної частини (фрустраційної толерантності) та контроль над ціннісно зменшеною негативною частиною (фрустраційною інтолерантністю) встановлюється без зусилля волі. Феномен амбівалентності соціальної фрустрованості переживається одночасно та двовимірно як фрустраційна толерантність, так і фрустраційна інтолерантність. Досліджувані диференціюють, рефлексують, усвідомлюють взаємовиключні суперечності в різних сферах власного життя і, відповідно, збалансовуючи й узгоджуючи позитивне та негативне, інтегрують їх у цілісне переживання соціальної фрустрованості. Процес самопізнання амбівалентності вимагає

свідомої (вольової) толерантності у рольовій компетентності, самоконтролю власних потенційних можливостей у різних сферах життя. Ф. Ніцше найточніше охарактеризував цю групу людей: «Ми завжди в підсумку винагороджуємося за нашу добру волю, наше терпіння, справедливість...» [243, с. 653].

На *неузгодженому середньому рівні* амбівалентності соціальної фрустрованості виявилось 41,32% осіб юнацького віку. Їм властивий недостатній самоконтроль висловлювань, емоцій. Тривале стримування негативного в когніціях, емоціях призводить до фіксованості на фрустраторах-цінностях, фрустраторах-людях, що спричинює коливання між позитивним і негативним. В актуальній частині діє фрустраційна толерантність, у потенційній – фрустраційна інтолерантність, які коливаються. Проте ця група досліджуваних здатна вольовими зусиллями збалансувати, узгодити амбівалентні суперечності в смислову цілісність. Студенти доволіно об'єднують позитивну й негативну частини в одночасну двовимірну амбівалентність соціальної фрустрованості з домінуванням фрустраційної толерантності та контролем фрустраційної інтолерантності.

Дисгармонійний високий рівень амбівалентності соціальної фрустрованості характерний для 28,93% загальної вибірки юнацького віку. Ці досліджувані характеризуються розбалансованістю, неузгодженістю позитивної і негативної сторін суперечності. В актуальній частині знаходяться фрустраційна інтолерантність і фрустраційна толерантність, які послідовно чергуються. Утворюється постійний опір між цими протилежними сторонами, що може бути реалізовано доволіно (свідомо) або мимовільно (неусвідомлено). Досліджуваним не вдається встановити домінування певної сторони амбівалентної суперечності та досягти певного контролю в соціальній фрустрованості. Зазначимо, що фрустраційна інтолерантність та фрустраційна толерантність є маніпулятивним смисловим утворенням у цих студентів. Амбівалентність соціальної фрустрованості здійснюється розбалансовано, неузгоджено як одновимірна послідовність або чергування її взаємовиключних сторін. Постійний опір блокує об'єднання фрустраційної толерантності і фрустраційної інтолерантності, що характеризує розвиток дисгармонійної амбівалентності в афективно-когнітивній її складовій в юнацькому віці.

Узагальнення якісних і кількісних результатів проведеної методики показало, що вікова динаміка розвитку амбівалентності соціальної фрустрованості в юнацькому віці, згідно з додатком И (табл. И.2), показує поступове зростання гармонійного низького рівня досліджуваних від 17 років (39,02%) до 20 років (41,53%), що свідчить про стабільність адаптаційного періоду. Проте у респондентів 20–21 рік відбувається його статистично значуще зменшення до 29,75% за $t = 3,17$; $p \leq 0,01$. На неузгодженому середньому і дисгармонійному високому рівнях у 17–20 років констатовано позитивні вікові тенденції поступового їх зменшення. Однак у досліджуваних 20–21 рік відбувається вікове закономірне зростання інтенсивності амбівалентності: на середньому рівні на 4,88%, на високому рівні на 7,90% за $t = 2,12$; $p \leq 0,05$, що свідчить про кризові явища руйнування стабільності, саморозвитку на більш високому рівні при входженні в ранню дорослість.

Підсумовуючи інтерпретацію за цією методикою, зазначимо, що більшість студентів (75,42%) здатна до збалансованої, узгодженої амбівалентності соціальної фрустрованості (низький і середній рівні). Психологічні механізми рефлексії, ретрофлексії, інтеграції, дезінтеграції забезпечують конкордантний розвиток амбівалентності в афективно-когнітивній сфері юнацького віку, що сприяє розвитку професійної та особистісної готовності до самореалізації.

Вивчення вікової динаміки такої поведінкової складової особистісної амбівалентності як вияв доброзичливості та агресивності ми провели за допомогою методики В.В. Бойка «Я агресивний чи ні?» [43, с. 457–460] та додатковою методикою А. Маслоу «Діагностика самоактуалізації особистості» в адаптації Н.Ф. Каліної. Вибір основної методики обумовлений тим, що вона дозволила діагностувати амбівалентність загальної агресивності (агресії): спонтанність, нездатність стримуватися, анонімність, її провокацію в оточуючих, схильність до її відображення, аутоагресія, задоволення.

Агресивність як поведінка характеризується схильністю отримувати задоволення від заподіяння фізичної, психологічної шкоди тварині, людині та стійкою нездатністю її стримувати (Р. Берон та Д. Річардсон [59], Л. Берковіц [29], А.О. Реан [280], І.О. Фурманов [371], С.Г. Шебанова [398]). Доброзичливість

є особистісною рисою, яка виявляється в гуманному ставленні до інших і до себе на основі загальнолюдських цінностей, що обумовлює лише вияв конструктивної агресії заради захисту вітальних потреб (В. Клайн [156], С.Л. Соловійова [330], Е. Фромм [367], С. Хорн [379]).

Кількісні та якісні показники розподілу осіб юнацького віку за рівнями амбівалентності агресії подані в табл. 4.12 та додатку К (табл. К.1).

Таблиця 4.12

Динаміка рівнів розвитку амбівалентності агресивної поведінки в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 р. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 р.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	45	36,59	45	38,14	46	38,98	29	23,97	165	34,38
Середній	45	36,59	43	36,44	44	37,29	52	42,97	184	38,33
Високий	33	26,82	30	25,42	28	23,73	40	33,06	131	27,29
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Гармонійний низький рівень розвитку амбівалентності агресивної поведінки властивий 34,38% загальної вибірки юнацького віку. Для них характерний епізодичний конструктивний вияв агресії, уміння її стримувати, що вказує на здатність збалансовувати, узгоджувати суперечності в позитивну взаємодію. Досліджувані усвідомлюють вплив власної агресії як на оточення, так і на себе, що робить неможливим отримувати задоволення від виявів власної агресії. Збалансованість, узгодженість позитивного і негативного в певній ситуації вирішується шляхом усвідомлення наслідків деструктивної поведінки. Ці студенти гнучкі при вирішенні складних ситуацій: прагнуть не стільки критикувати, скільки співпрацювати. Отже, амбівалентність суперечності агресивності й доброзичливості інтегрується в гармонійну поведінку досліджуваних в юнацькому віці.

При захисті вітальних потреб від свідомо агресивних людей ці досліджувані використовують конструктивну агресію відкрито, у соціально прийнятій формі, не порушуючи морально-етичних і правових норм, свідомо регулюючи власну поведінку. В актуальній частині в них знаходиться ціннісна та домінантна доброзичливість, у потенційній частині – свідомо ціннісно зменшена конструктивна агресивність. Смисл позитивного й негативного адекватно усвідомлюється, рефлексується, інтегрується, тому домінування позитивного та зменшення негативного встановлюється без зусилля волі. Феномен амбівалентної поведінки переживається як одночасна двовимірність доброзичливості (актуальна частина) та конструктивної агресивності (потенційна частина).

На *неузгодженому середньому рівні* встановлено амбівалентність агресивності в 38,33% досліджуваних загальної вибірки юнацького віку. Їм властива дефіцитарна агресія з надмірним її придушенням, що супроводжується самоагресією. Доброзичливість виявляється як свідомо вольова противага агресивності. Студенти підтримують домінування позитивної частини суперечності поведінки (доброзичливості) та мінімізують негативну потенційну (дефіцитарну агресивність), що супроводжується їх коливаннями. Ці досліджувані свідомо з вольовими зусиллями об'єднують позитивне й негативне в цілісну двовимірну амбівалентну поведінку. Поступовий рух розвитку в напрямі гармонійної амбівалентності забезпечується балансом, узгодженістю доброзичливості та агресивності поведінки в юнацькому віці.

Дисгармонійний високий рівень амбівалентності агресії характеризує 27,29% студентів юнацького віку. Досліджувані виявляють стійку нездатність стримувати нанесення шкоди, надмірну схильність до спонтанності, нехтування доброзичливістю, переживання задоволення від звільнення напруги через заподіяння шкоди. Ці студенти є групою ризику, бо готові постійно агресивно реагувати. Доброзичливість не бажають та не вміють виявляти, розуміють її спотворено як стосунки домінування та підкорення. Диктаторські, деспотичні вияви в спілкуванні, ігнорування інтересів інших людей спотворює встановлення товариських, дружніх, інтимних стосунків. До цього рівня амбівалентності

поведінки відносяться ті молоді люди, які виявляють інтенсивну самоагресію (К. Меннінгер, В. Франкл).

К. Меннінгер, досліджуючи молодь, що намагалася скінчити життя самогубством, дійшов висновку про необхідність осмислити і врахувати наявні взаємовиключні суперечності: «Осмислюючи лише позитивне чи негативне, біле чи чорне, гарне чи погане, ви не здатні бачити всю ситуацію в цілому. Тому ваші думки, почуття і вчинки посилюють внутрішню і зовнішню суперечливість ситуації, яку ви ж самі підтримуєте» [226, с.330]. Важливо цим респондентам навчитися шляхом балансу, узгодженості звільнитися від самоненависті і діяти самоефективно, доброзичливо. Адже високоагресивна молодь шукає гострих відчуттів, зокрема, катують тих, хто поруч з ними, але час від часу наражають і себе на ймовірність небезпеки насильницьких дій. Вони керуються збудженням, яке нагадує минулу травму та нібито можливість оволодіння нею. В актуальній частині – деструктивна агресія та доброзичливість, які практично не інтегровані в цих студентів юнацького віку. Утворюється постійний опір між суперечностями: вони чергуються, що може бути реалізовано довільно (свідомо) або мимовільно (неусвідомлено).

Досліджуванам не вдається встановити смислове домінування певної сторони амбівалентності та конструктивного контролю в поведінці. Зазначимо, що доброзичливість є маніпулятивним смисловим утворенням у цих студентів. Амбівалентність поведінки здійснюється шляхом розбалансованості, неузгодженості агресивності – доброзичливості та чергуванням їх переживань. Постійний опір блокує смислове об'єднання позитивного й негативного, що свідчить про розвиток дисгармонійної амбівалентності в юнацькому віці.

Узагальнення якісних і кількісних результатів інтерпретації проведеної методики В.В. Бойка «Я агресивний чи ні?» показало, що вікова динаміка розвитку амбівалентності агресивності в юнацькому віці, згідно з табл. 4.12 і додатком К (табл. К.1), показує поступове вікове зростання гармонійного низького рівня з ціннісним домінуванням доброзичливості у досліджуваних від 17 років (36,59%) до 20 років (38,98%)

і ціннісним зменшенням агресивності в потенційній частині. Втім у 20 – 21 рік відбувається його статистично значуще зменшення до 23,97%, $t = 9,05$; $p \leq 0,001$.

На неузгодженому середньому і дисгармонійному високому рівнях у респондентів констатуються в цей період позитивні вікові тенденції їх поступового зменшення. Проте у досліджуваних 20–21 року виявлено їх збільшення: на середньому рівні 42,97%, $t = 3,38\%$; $p \leq 0,01$, на високому – 33,06%, $t = 4,79$; $p \leq 0,001$. Це свідчить про розбалансованість, неузгодженість поведінкової складової, оскільки домінує як агресивність, так і доброзичливість, що посилює її інтенсивність, протистояння і саморозвиток, піднімаючи його на більш високий рівень при входженні в ранню дорослість.

Методика А. Маслоу «Діагностика самоактуалізації особистості» в адаптації Н.Ф. Каліної [11] дала можливість визначити вікову динаміку розвитку доброзичливості в студентів юнацького віку (додаток К, табл. К.2). Встановлено в загальній виборці досліджуваних юнацького віку на високому та середньому рівнях доброзичливості 71,67%, що свідчить про їх відповідність результатам за основною методикою В.В. Бойка (72,65%).

Підсумовуючи результати за основною методикою В.В. Бойка «Я агресивний чи ні?», зазначимо, що більшість досліджуваних юнацького віку здатна до збалансованості, узгодженості доброзичливості та агресивності (низький і середній рівні), що становить 72,71%. Психологічні механізми рефлексії, ретрофлексії, інтеграції, дезінтеграції забезпечують конкордантний розвиток амбівалентності поведінки в юнацькому віці, що сприяє розвитку професійної й особистісної готовності до самореалізації.

Вивчення вікової динаміки розвитку амбівалентності системотвірної складової студентів юнацького віку як вияв її критерія інтегрального Я й дезінтегрального Я здійснено за методикою В.В. Століна, Р.С. Пантелеєва «Тест-опитувальник самоствавлення», де вченими виокремлена шкала «інтегральне Я». Ця основна методика дала можливість дослідити вікову динаміку розвитку системотвірної складової особистісної амбівалентності юнаків і дівчат згідно з структурно-динамічною моделлю її генези в юнацькому віці. Додатковою методикою був напівпроективний авторський опитувальник «Рівень особистісної

амбівалентності» [130, с. 197 – 198].

Показники кількісного та якісного розподілу в юнацькому віці за рівнями розвитку амбівалентності інтегрального Я й дезінтегрального Я подані в табл. 4.13 та додатку Л (табл. Л.1).

Таблиця 4.13

Динаміка рівнів розвитку амбівалентності інтегрального Я й дезінтегрального Я в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 p. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 p.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	40	32,52	41	34,75	45	38,13	36	29,75	162	33,75
Середній	55	44,72	50	42,37	48	40,68	55	45,46	208	43,33
Високий	28	22,76	27	22,88	25	21,19	30	24,79	110	22,92
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Як бачимо з табл. 4.13, *гармонійний низький рівень* розвитку амбівалентності системотвірної складової (інтегрального Я й дезінтегрального Я) властивий 33,75% загальної вибірки юнацького віку. Для них характерне одночасне осмислення диференційованих позитивних і негативних сторін самоствалень, усвідомлення їх смислів, рефлексування й знаходження власної позиції у внутрішньому світі шляхом збалансування, узгодження та гармонії взаємовиключних сторін суперечностей в мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій складових особистісної амбівалентності. Досліджувані на позиції цілісної смислової двовимірності позитивного й негативного реалізують суб'єктність власної амбівалентності в юнацькому віці: домінування ціннісного інтегрального Я в актуальній частині і зменшення ціннісного дезінтегрального Я в потенційній частині. Опір між ними є помірним, оскільки позитивне й негативне збалансовані, узгоджені та гармонійні. Жодна сторона амбівалентності не має сенсу без іншої в його гармонійному розвитку: домінантність забезпечується

усвідомленим погодженням її цінності з іншою частиною, яка відповідно зменшує своє значення, стає ієрархічно залежною та контрольованою. Опір між двома частинами усвідомлюється, після чого приймається рішення юнаками враховувати одночасно обидві частини амбівалентності, їх контекст обумовлює контроль актуальної частини над потенційною. Лише після цього досліджувані здатні гармонійно взаємодіяти з людьми, задовольняючи власні потреби.

Ефективність цієї системотвірної складової реалізується на гармонійному рівні лише за умови її свідомого позитивного спрямування в актуальній частині. Відповідно, в потенційній частині діє свідомо й мінімізовано негативна сторона амбівалентності. Одночасно актуальна й потенційна частини створюють системотвірну складову, яка використовує власний досвід для побудови амбівалентних гармонійних особистісних структур. Амбівалентність системотвірної складової – це мета генези цієї особистісної властивості в юнацькому віці, що організує, контролює, посилює розвиток всіх складових структури, їх взаємозв'язків. Проте складові особистісної амбівалентності також посилюють розвиток центральної складової в юнацькому віці. Згідно з ієрархічним принципом системного підходу амбівалентне інтегральне Я й дезінтегральне Я – ціле, що не є сумою складових досліджуваної нами структури. Системотвірна складова досягає цілісності і стає «системою систем», її вплив на окремі складові й, навпаки, складових на неї максимально збалансовані, узгоджені. У юнацькому віці системотвірна складова дає можливість об'єднати суперечності суспільних цінностей і власного життя. Глобальний холізм є результатом зрілої інтеграції часткових виявів амбівалентності (мотивації, афективно-когнітивної, поведінкової складових), з одного боку, з іншого – інтегрального Я й дезінтегрального Я в гармонійне переживання власної індивідуальності. Саме про цих досліджуваних, на наш погляд, писав Р. Мей, що вони вміють любити людей за їх чесноти та недоліки [223, с. 181].

На *неузгодженому середньому рівні* амбівалентності системотвірної складової (інтегрального Я й дезінтегрального Я) встановлено 43,33% досліджуваних загальної вибірки юнацького віку. Їм властиве усвідомлення

диференціації позитивних і негативних сторін самоствавлень, проте нестійкість внутрішньої мотивації спричинює їх коливання: в актуальній і потенційній частинах не встановлюється стабільність певної валентності.

Досліджувані свідомо зусиллям волі досягають зрілої диференціації актуального (позитивного) і потенційного (негативного) на засадах загальнолюдських цінностей, конструктивності копінг-механізмів, позитивного досвіду та утворюють узгоджене амбівалентне переживання власної індивідуальності. Помірний опір не дозволяє повністю контролювати, знищити негативну сторону суперечності та об'єднати амбівалентність в одновимірність думок, емоцій, дій. Двовимірний контекст залишається (разом обидві сторони амбівалентності), що обумовлює узгоджений контроль актуальної частини над потенційною. Лише після цього досліджувані здатні оптимістично взаємодіяти з людьми, турбуватися про себе, задовольняючи власні потреби, здійснюючи самоконтроль в соціальному й особистісному світах. Разом актуальна і потенційна частини (інтегральне Я й дезінтегральне Я) створюють ієрархічно вищу системотвірну складову амбівалентності в юнацькому віці, яка відповідно посилює розвиток всієї структури цієї властивості особистості. Холізм є результатом не лише інтеграції часткових виявів особистісної амбівалентності, а й їх перетворення. Р. Мей, на нашу думку, про цих досліджуваних писав, що вони намагаються спочатку не осмислювати реальність, уникати неприємностей, відповідальності і лише під впливом оточення, подій власного життя починають чітко диференціювати та узгоджувати екзистенції життя [223, с. 181].

На *дисгармонійному високому рівні* амбівалентності системотвірної складової (інтегрального Я й дезінтегрального Я) встановлено 22,92% досліджуваних юнацького віку. Інтегральне Я й дезінтегральне Я є однаково цінними для цієї групи юнацького віку, виявляються інтенсивно, тому домінують по черзі. Ці респонденти не прагнуть усвідомлення диференціації позитивних й негативних сторін самоствавлень та їх наступної узгодженості. Опір між інтегральним Я й дезінтегральним Я виявляється в агресивній поведінці, що фруструє задоволення власних потреб, тому амбівалентність глобально зростає.

Баланс, узгодженість деформуються і перетворюються на розбалансованість, неузгодженість, особистість обирає дисгармонійний розвиток особистісної амбівалентності. Обидві різнополюсні сторони амбівалентної суперечності прагнуть бути найважливішими та актуальними, тобто в реальному часі діють імпульсивно за принципом «чорне, потім біле». Тому виявляється лише послідовна смислова одновимірність, бо кожна сторона амбівалентної суперечності намагається бути домінантною, пригнічуючи іншу.

Разом актуальні суперечності системотвірної складової створюють дисгармонійну амбівалентність, яка сприяє розвитку в цьому напрямі всієї структури. Проте дисгармонійні складові особистісної амбівалентності також посилюють розвиток системотвірної складової. Інтегральне Я й дезінтегральне Я на цьому рівні розвитку амбівалентності лише частково узгоджені зовнішнім впливом. Холізм не є характеристикою дисгармонійного рівня амбівалентності. Ця системотвірна складова утворюється як дифузна «система систем» шляхом психологічних механізмів дезінтеграції, ретрофлексії з усіма складовими особистісної амбівалентності. Р. Мей, на наш погляд, саме про цих досліджуваних писав, що вони прагнуть шукати в інших недоліки настільки наполегливо, вороже, що ніхто не може витримати їх «агресивного слухання» [223, с. 190].

Узагальнення якісних і кількісних результатів інтерпретації проведеної методики В.В. Століна, Р.С. Пантілеєва «Тест-опитувальник самоствавлення», тобто шкали «інтегральне Я», показало, що вікова динаміка розвитку амбівалентності системотвірної складової досліджуваних, згідно з табл. 4.13 і додатком Л (табл. Л.4.1), свідчить про поступове зростання гармонійного низького рівня від 17 років (32,52%) до 20 років (38,13%). Проте у респондентів 20–21 року відбулося його статистично значуще зменшення до 29,75%, за $t = 2,76$; $p \leq 0,01$.

На неузгодженому середньому і дисгармонійному високому рівнях встановлені позитивні вікові тенденції їх поступового зменшення від 17 до 20 років. А вже у досліджуваних 20–21 року констатовано їх збільшення: на середньому рівні до 45,46%, $t = 2,29$; $p \leq 0,05$, на високому – 24,79%,

при $t = 2,63$; $p \leq 0,05$, що свідчить про розбалансованість, неузгодженість, прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості.

Додаткова авторська методика «Рівень особистісної амбівалентності» [130, с. 197–198] дала можливість визначити особливості розвитку загальної амбівалентності, що змістовно відповідає інтегральному Я й дезінтегральному Я в юнацькому віці (додаток Л, табл. Л. 4.2).

Спочатку досліджувані оцінили графічно власну амбівалентність: 1.....2.....3, де 1 – означає, що прийняття важливих рішень не становить для респондента жодних труднощів; 2 – при прийнятті важливих рішень виникають нечасто труднощі; 3 – іноді виникають труднощі при прийнятті важливих рішень. Рівень амбівалентності визначався в такий спосіб. Досліджувані, які вказали на цифру 1, мають гармонійну амбівалентність низького рівня; на цифру 2 – неузгоджену амбівалентність середнього рівня; на цифру 3 – дисгармонійну амбівалентність високого рівня. Отже, актуалізується амбівалентність для виконання наступної частини методики, але отримані дані не аналізуються, не враховуються. Інструкція другої частини методики заохочувала досліджуваних писати свої коментарі, уточнювати кожне з двадцяти одного питання, при цьому їх спочатку треба оцінити (так, ні, не знаю). Питання активізували амбівалентність, оскільки сприймаються неоднозначно, наприклад: «Вам подобається їсти?», «Чи називають вас скупим?», «Жінка привабливіша за чоловіка?» «Ви любите менше матір, ніж батька?».

Саме відповідь «не знаю» характеризує високу амбівалентність [451], тому лише ці відповіді оброблялися. Слід зауважити, що відповіді «не знаю» не супроводжувалися коментарями, уточненнями студентів. Пояснити це можна тим, що висока амбівалентність не усвідомлюється чи свідомо не розкривається студентами (болісні спогади, травмуюча реальність, аутоагресія, безпорадність), тобто захищається замовчуванням, уникненням. Амбівалентність протікає гармонійно, якщо досліджувані не бояться приймати рішення, зокрема, відповідати на питання зазначеної вище методики.

Показники кількісного та якісного розподілу студентів юнацького віку за рівнями розвитку загальної амбівалентності, що досліджена додатковою авторською методикою «Рівень особистісної амбівалентності», наведені в додатку Л (табл. Л.2). *Гармонійний*

низький рівень (35,62%) загальної амбівалентності характеризується тим, що студенти юнацького віку мали досвід успішного прийняття рішень. Батьки їх часто хвалили за це. Досліджувані, які оцінюють себе на низькому оптимальному рівні амбівалентності, сподіваються, що їхні відповіді правильні, успішні. Вони визнають за собою право на суб'єктність, авторство рішень, не бояться критики, не уникають давати відповіді, а також довіряють іншим людям, зокрема, експериментатору.

Ці студенти уточнюють, мотивують як позитивні, так і негативні відповіді. Вони також уникали відповідати, але на одне або два питання: «Вам подобається їсти?», «Чи називають Вас скупим?». Пояснити це можна тим, що молоді люди сприймають ці питання неадекватно, проте в бесіді використовували позитивну атрибуцію: «Не хочеться бути скупим, я працюю над собою»; «Не добре сприймається людина, яка багато любить їсти»; «Не виховано рахувати чужі гроші».

Неузгоджений середній рівень загальної амбівалентності властивий 44,17%. Досліджувані найчастіше вагалися і не відповідали на такі питання: «Чи вірити Ви у любов?»; «Ви любите менше матір, ніж батька?»; «Ви порівнюєте кількість своїх грошей з кількістю грошей в інших людей?»; «Ви дома неохайний?». Негативний досвід (неуспіх, критика) досліджуваних не дав їм можливості адекватно реагувати на наведені вище питання, тому вони частіше уникали відповідати (так чи ні). Ці дівчата і хлопці намагалися зменшити напруження амбівалентних суперечностей завдяки захисним механізмам, маніпуляції, які спрямовані на соціальну бажаність. Наприклад, вони коментували негативні відповіді більшою мірою так: «Я вважаю, що чужі почуття нікому не потрібні!»; «Для кого це важливо знати, хто швидше закохується?».

Дисгармонійний високий рівень загальної амбівалентності притаманний 20,21% всієї вибірки досліджуваних 17–21 років. Ми пояснюємо її певною дезінтеграцією сімейних стосунків, коли критика, ворожість, гіперопіка або байдужість з боку батьків сформували відразу до власних рішень. Агресивність чергується з пасивністю, нерішучістю. Студенти використовують захисні механізми уникнення відповідальності в прийнятті будь-яких рішень (зволікання, спростування, замовчування), різні форми нездатності адаптуватися до соціуму, які примушують батьків, близьких людей виконувати за них певну роботу. Навіть, не поважаючи своїх батьків, ці досліджувані завжди оцінюють себе «через

батьківське плече». Вагання, відкладання відповідей на питання методики характерні для досліджуваних цього рівня. Найчастіше вони залишали без відповіді, тобто відповідали «не знаю», на наступні питання: «Ви любите менш матір, ніж батька?»; «На вечірці ви багато говорите?»; «Ви вірити в любов?». Вони коментували більшість зазначених вище питань як безглузді, тобто виявляли негативну атрибуцію.

Узагальнення якісних і кількісних результатів проведеної авторської методики «Рівень особистісної амбівалентності» показало, що динаміка розвитку загальної амбівалентності в юнацькому віці, згідно з додатком Л (табл. Л.2), показує поступове зростання гармонійного рівня від 17 років (34,96%) до 20 років (39,83%). Проте у 20–21 рік відбувається його зменшення (30,58%). На неузгодженому середньому й дисгармонійному високому рівнях констатовано позитивні вікові тенденції поступового їх зменшення. А вже у 20–21 рік відбулося їх збільшення: на середньому рівні 41,32%, на високому – 28,10%, що свідчить про дезінтеграцію під час переходу до ранньої дорослості.

Підсумовуючи викладене, слід відзначити, що за основною методикою більшість студентів характеризується одночасним та двовимірним інтегральним Я й дезінтегральним Я (гармонійний низький і неузгоджений середній рівні), що в юнацького віку становить 77,08%. За додатковою авторською методикою «Рівень особистісної амбівалентності» встановлено в юнацькому віці на гармонійному низькому і неузгодженому середньому рівнях 79,79%, що підтверджує результати основної методики. Інтегральне Я виявляє переживання усвідомленої двовимірності амбівалентності як властивості своєї особистості («для себе»).

Завдяки системотвірній складовій амбівалентності студенти переживають неповторність індивідуальності особистості, яка здатна будувати свою життєдіяльність на основі двовимірності як цілісного уявлення про етичність вибору. Саме юнацький вік є сенситивними для розвитку глобального утворення особистісної амбівалентності як динамічної «системи систем», що пов'язане з розвитком інших структурних складових: мотивації афіліації, соціальної фрустрованості, агресивності й доброзичливості. Психологічні механізми рефлексії, ретрофлексії, інтеграції, дезінтеграції забезпечують конкордантний розвиток системотвірної складової амбівалентності в юнацькому віці, що сприяє розвитку професійної й особистісної готовності до самореалізації.

Важливим напрямом є дослідження провідних **форм особистісної амбівалентності** в межах складових особистісної амбівалентності (оптимізм, турбота про себе, самоконтроль), які утворюють її внутрішнє феноменологічне поле в юнацькому віці. Оптимізм як важлива мотиваційна форма гармонійної особистісної амбівалентності вивчалася за допомогою методики Л.М. Рудіної «Оптимізм».

Переживання, пояснення власних успіхів і власних невдач, їх поширення становить мотиваційний зміст оптимізму та песимізму в різних сферах життя. Різниця між позитивними і негативними шкалами є виявом міри розвитку оптимізму. Показники кількісного та якісного розподілу в юнацькому віці за рівнями розвитку оптимізму наведені в гістограмі на рис. 4.6 та додатку М (табл. М.1– М.2).

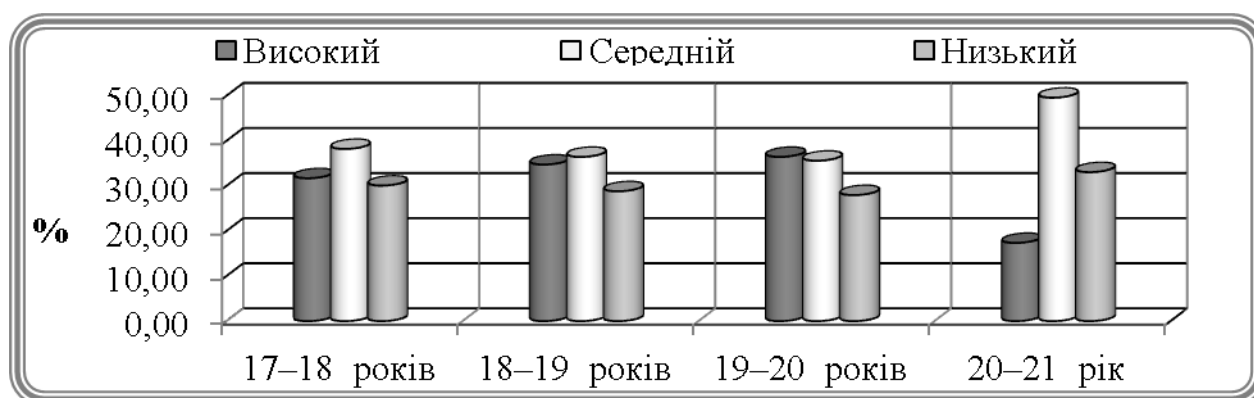


Рис. 4.6. Динаміка рівнів розвитку оптимізму в юнацькому віці

Високий рівень розвитку оптимізму властивий 30,00% загальної вибірки юнацького віку. Для них характерне розуміння успіхів як результату використання своїх можливостей у досягненні мети. Власний досвід усвідомлюється та є основою позитивних очікувань. Стійкість оптимістичної мотивації зберігається при інтерпретації власних невдач. Студенти пояснюють поразки не лише власними недоліками, переживаючи провину, а й ураховують контекст подій. Це дозволяє зберегти на майбутнє надію бути більш успішним,

що розповсюджується на сімейну, навчальну та інтимну сфери життя. Студенти задоволені власною державою, освітою, оточенням, друзями, батьками та власним майбутнім. Досліджувані мають гарні стосунки з людьми, вважають, що їм у разі необхідності оточення допоможе. Оптимістичний світогляд сприяє поміркованості в будь-яких життєвих ситуаціях. Вони позитивно налаштовані на складні життєві ситуації, задоволені своїм життям, майбутнє взаємопов'язують з власним удосконаленням, більшою наполегливістю, відповідальністю. Переживання оптимізму поглиблює емоційний досвід студентської молоді, що мотивує їх посилювати гармонійну амбівалентність.

Середній рівень розвитку оптимізму зафіксовано в 40,00% загальної вибірки юнацького віку, яким притаманна непослідовність у поясненні власних успіхів і невдач, використання захисних механізмів. Внутрішня мотивація залежить від гарантованого успіху (позитивного власного досвіду, поблажливого товариства). Вони прагнуть до спілкування, дружби, кохання. Однак у різних сферах життя в складних ситуаціях ці студенти шукають сильніших. Саме таким чином уникають песимізму, непотрібності в спілкуванні. Почуття провини, бажання стати значно успішнішими не завжди сприяють реальним змінам. Проте досліджувані здатні доволіно мотивувати оптимізм, отримувати від цього задоволення. Для них важливо навчитися попереджувати власну безпорадність, не уникаючи власних зусиль, пошуків власних резервів та «вчитися» оптимізму (М. Селігман).

Низький рівень розвитку оптимізму характеризує 30,00% загальної вибірки досліджуваних. Песимістичні пояснення власного неуспіху обумовлені, на їхню думку, поганим оточенням, яке в різних сферах життя заважає їм розкрити свої можливості. Песимісти зосереджені на сумних моментах життя, для них характерна затримка мислення, пасивність дій. Навчена безпорадність, тобто недовіра до власних думок, дій, збіднює їхнє власне життя. Зовнішня мотивація переважає, але від навколишнього світу вони також нічого доброго не чекають. Досліджувані не очікують позитивних результатів у майбутньому, тому захищаються різними видами агресії, байдужості.

Узагальнення якісних і кількісних результатів, отриманих за методикою

Л.М. Рудіної «Оптимізм», показало, що динаміка розвитку оптимізму студентів у юнацькому віці (див. додаток М: табл. М. 4.1– М. 4.2) свідчить про поступове зростання високого рівня від 17 років (31,71%) до 20 років (36,44%). Проте у 20–21 рік відбувається його статистично значуще зменшення до 17,35% за $t = 2,76$; $p \leq 0,05$. На середньому й низькому рівнях фіксуються позитивні вікові тенденції їх поступового зменшення. У досліджуваних 20–21 року констатовано їх збільшення: на середньому рівні – 49,59%, на низькому – 33,06% за $t = 2,71$; $p \leq 0,05$, що свідчить про розбалансованість, неузгодженість і водночас прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості.

Підсумовуючи, слід відзначити, що за даною методикою більшість респондентів характеризується оптимістичною мотивацією (високий і середній рівні), що становить 70,00%. Оптимізм сприяє посиленню внутрішньої мотивації, прагненню до прийняття, спілкування, дружби, кохання, а також розвитку успішних офіційних стосунків студентів. Вони мають гармонійну амбівалентність з домінуванням позитивного компонента. Оптимізм передбачає не лише довіру, любов до інших, а й до себе, що розширює соціальний, інтелектуальний і фізичний потенціал студентів. Однак третина досліджуваних юнацького віку характеризується песимізмом, що є джерелом посилення дисгармонійної особистісної амбівалентності.

За допомогою методики Т. Пауелла «Як я турбуюсь про себе?», адаптованою Г.Б. Моніною, О.К. Лютовою-Робертс, модифікованою І.В. Михайловою [121, с. 162–164], був вивчений розвиток турботи про себе як форми особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Турбота про себе як пізнавально-афективне утворення (саморозуміння, аутосимпатія) сприяє самозбереженню та особистісному розвитку в тілесному, соціальному та духовному вимірі [230, с. 27]. Аналіз й узагальнення результатів цієї методики складався з двох частин. У першій частині в результаті підрахунку балів визначені вікові вияви у досліджуваних рівнів розвитку турботи про себе, у другій – її розвиток в тілесному, соціальному та духовному напрямках.

Показники кількісного та якісного розподілу осіб юнацького віку за рівнями розвитку турботи про себе наведені в табл. 4.14 та додатку Н (табл. Н.1– Н.2).

Таблиця 4.14

Вікова динаміка рівнів розвитку турботи про себе в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 р. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 р.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	47	38,21	48	40,68	57	48,30	31	25,62	183	38,13
Середній	46	37,40	42	35,59	36	30,51	54	44,63	178	37,09
Низький	30	24,39	28	23,73	25	21,19	36	29,75	119	24,78
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Як бачимо з табл. 4.14, *високий рівень* характеризує 38,13% студентів юнацького віку. Їм властиво осмислювати інформацію про себе як безперервний процес самопізнання позитивних і негативних сторін, уміння інтегрувати минулі, нинішні та майбутні самопрезентації, забезпечувати стійкість вияву турботи про себе завдяки перевазі внутрішньої мотивації. Їм притаманне самоприйняття, задоволення власною особистістю. Досліджувані виявляють незалежність, уміння саморегулювати позитивні й негативні сторони суперечностей, надавати самопідтримку, адекватно оцінювати, визначати пріоритети взаємодій, упевненість у досягненні мети, відповідальність за власне життя. В юності відбувається перегляд цінностей та звільнення від домінування егоцентризму, розширення автономії, що пов'язано зі здатністю враховувати інтереси інших [290, с. 63]. Отже, у студентів турбота про себе на цьому рівні розвитку стає якісно вищою, коли об'єднується з турботою про інших людей.

На *середньому рівні* розвитку турботи про себе зафіксовано 37,09%. Ці студенти переживають вагання між позитивними й негативними сторонами інформації про себе. Іноді використовують захисні механізми, які обмежують адекватність саморозуміння, що виявляється в залежності від зовнішніх чинників. Для них характерна неузгодженість позитивних і негативних думок, що

обумовлює нестійкість турботи про себе та залежність від зовнішньої мотивації. Бажання змінитися супроводжується звеличанням оточуючих людей, нехтуванням собою. Посилюється опір між прагненням до автономії та бажанням бути під опікою іншої людини. Страх неспроможності діяти самостійно посилює пасивність, безініціативність. Проте значними вольовими зусиллями ці студенти здатні спрямувати власні думки, переживання в бік турботи про себе та інших, надати самопідтримку, відчутти задоволення від власного успіху. Отже, турбота про себе розвивається більш свідомо, оскільки посилюються міжфункціональні взаємозв'язки, а когнітивні спрямування до саморозуміння стають домінантними.

Низький рівень розвитку турботи про себе характерний для 24,78% загальної вибірки юнацького віку. Їм притаманне слабке саморозуміння, відсутність інтересу до самопізнання, неспроможність інтегрувати минуле, поточне, майбутнє, а також нерозуміння інших людей. Вони ігнорують власні потреби, не можуть адекватно презентувати власні думки, емоції. Відсутність стабільного самоприйняття спонукає до самоненависті, інтенсивної агресії та самоагресії, частих захворювань, деструкцій. Нездатність підтримувати себе в нормативному полі дуже часто призводить до запеклої боротьби за впливову роль у групі. Ці досліджувані використовують брехню, уникнення відповідальності за реальну турботу про себе, компенсуючи палінням, алкоголем, бездумним використанням грошей, випадковими сексуальними стосунками тощо, що нами досліджувалось у виявах високої амбівалентності [116]. Молодь з адикціями не здатна турбуватися про себе та оточуючих людей. Вони порушують чужу психологічну суверенність, легко переходять від стану жертви у роль кривдника, що призводить до інтенсивної амбівалентності. Отже, на високому та середньому рівнях здатні турбуватися про себе 75,22% досліджуваних юнацького віку.

Встановлення особливостей розвитку турботи про себе (додаток Н, табл. Н.2) залежно від напрямку (тілесного, соціального, духовного) розкривається на трьох рівнях. На високому й середньому рівнях знаходяться студенти, які здатні турбуватися про себе: перше місце займають два напрями її розвитку – духовний (82,71%) та тілесний (82,71%), друге – соціальний (69,38%). У ранньому юнацькому віці

встановлені такі тенденції: перше місце – тілесний напрям (89,68%), друге місце – духовний напрям (85,59%), третє – соціальний напрям (83,89%) [230, с. 100]. Слід зазначити, що в юнацькому віці зросла кількість тих, хто на високому рівні здатний турбуватися про себе, а також виявляти турботу про себе різнобічно, адже встановлене значне відставання соціальної сфери (виявлено також і при дослідженні ціннісних орієнтацій), що впливає на розвиток особистісної амбівалентності. Позитивною закономірністю є домінування турботи про себе в духовному та тілесному напрямках, що сприяє розвитку гармонійної особистісної амбівалентності.

Узагальнення якісних і кількісних результатів методики Т. Пауелла «Як я турбуюсь про себе?», адаптованою Г.Б. Моніною, О.К. Лютовою-Робертс, модифікованою І.В. Михайловою, показало, що динаміка розвитку турботи про себе в юнацькому віці, згідно з табл. 4.14, додатком Н (табл. Н.1), свідчить про поступове зростання високого рівня від 17 років (38,21%) до 20 років (48,30%). Проте у 20–21 рік відбувається його статистично значуще зменшення до 25,62%, за $t = 2,62$; $p \leq 0,05$. На середньому й низькому рівнях виявлені позитивні вікові тенденції їх поступового зменшення. У 20–21 рік зафіксовано їх збільшення: на середньому рівні – 44,63%, на низькому – 29,75%, що свідчить про порушення етапу адаптації, стабільного розвитку з прагненням до змін під час переходу до ранньої дорослості. Підсумовуючи, слід зазначити, що за даною методикою більшість досліджуваних цього віку здійснює турботу про себе у сфері психічного, фізичного здоров'я, переживає насиченість життя, уміє товаришувати, дружити, любити, що є виявами гармонійної амбівалентності.

Дослідження самоконтролю як поведінкової форми особистісної амбівалентності здійснювалося за допомогою опитувальника Г.С. Нікіфорова, В.Д. Васільєва, С.В. Фірсова «Соціальний самоконтроль» [146, с. 345–349], де досліджені розподілені на три рівні в особистісній та діловій сферах. Шляхом самоконтролю поведінки долається суперечність між метою і реальним результатом її виконання, для чого отримується, обробляється інформація про індивідуальне виконання мети та про досягнення інших членів соціальної групи. Показники кількісного та якісного розподілу досліджуваних за рівнями розвитку

особистісного і ділового самоконтролю наведені на рис. 4.7, у додатку П (табл. П.1 – П. 2).



Рис. 4.7. Вікова динаміка рівнів розвитку особистісного і ділового самоконтролю досліджуваних в юнацькому віці

Самоконтроль студентів у діловій сфері загальної вибірки на високому та середньому рівнях становить 77, 30%, що є кількісно вище, ніж в особистісній сфері (65,42%). Поясненням може бути сучасна система підготовки молоді, де професійне навчання є домінуючим. Як діловий, так і особистісний самоконтроль має негативні вікові тенденції у 20–21 рік, зокрема, в особистісній сфері самоконтроль на високому рівні статистично значуще зменшується, якщо $t = 3,37$; $p \leq 0,05$, низький – збільшується за $t = 2,62$; $p \leq 0,05$ (додаток П, табл. П.1–П.2), що свідчить про дезінтеграцію, порушення адаптаційного періоду, прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості.

Як бачимо з додатка П (табл. П. 3), *високий рівень* засвідчується в 34,59% загальної вибірки юнацького віку. Їм властиво осмислювати зворотний зв'язок як інформацію про хід виконання мети, що стимулює досягнення результатів. Як позитивна, так і негативна інформація про власне досягнення мети не фруструє ні ділових, ні особистісних стосунків. Інформація про хід виконання цієї самої мети товаришами посилює їх прагнення швидко й точно отримати інформацію та робити відповідну корекцію. На *середньому рівні* розвитку соціального самоконтролю виявлено 36,78% досліджуваних загальної вибірки, для яких

характерне адекватне сприймання інформації про хід досягнення мети. Проте інформація про вищі досягнення товаришів може блокувати їхні ділові та особистісні стосунки. На *низькому рівні* зафіксовано 28,62% студентів, які не сприймають негативну інформацію про виконання мети чи взагалі байдуже ставляться до власних результатів у діловій і особистісній сферах. У досліджуваних не сформована цілеспрямованість. Вони чекають результату, не пов'язуючи його з самоконтролем власних зусиль при досягненні мети.

Узагальнення якісних і кількісних результатів інтерпретації методики Г.С. Нікіфорова, В.Д. Васильєва, С.В. Фірсова «Соціальний самоконтроль» показало, що динаміка розвитку рівнів соціального самоконтролю в юнацькому віці згідно з додатком П (табл. П.3 – П.4) свідчить про зростання високого рівня від 17 років (35,77%) до 20 років (41,53%). Проте у 20–21 рік відбувається його статистично значуще зменшення до 23,14%, за $t = 2,80$; $p \leq 0,05$. На середньому й низькому рівнях виявлені позитивні вікові тенденції їх поступового зменшення. А вже у досліджуваних 20–21 року зафіксовано їх збільшення: на середньому рівні 36,36%, на низькому – 40,50%, $t = 3,61$; $p \leq 0,05$, що свідчить про порушення етапу стабільного розвитку під час переходу до ранньої дорослості.

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що за даною методикою 71,26% осіб юнацького віку здатні в поведінковій сфері до самоконтролю. Проте на високому рівні більше тих, хто має переваги в діловому самоконтролі, що суперечливо впливає на засвоєння батьківських ролей досліджуваних. Таким чином, амбівалентність як властивість особистості розвивається в мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій та системотвірній складових і відповідних формах. Структурно-динамічний напрям дослідження розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці дав можливість через відповідні критерії, показники, рівні та форми виявити кількісні і якісні її вияви. У ході аналізу, інтерпретації, узагальнення якісних і кількісних результатів використано психологічні механізми розвитку цієї особистісної властивості (рефлексію, ретрофлексію, інтеграцію, дезінтеграцію), а також основні принципи особистісно-інтегративного підходу генези внутрішньої амбівалентності в юнацькому віці.

Для підтвердження припущення, що амбівалентність є самостійною психологічною реальністю внутрішнього світу особистості з певною структурою, рівнями, формами, емпіричними корелятами була здійснена процедура кореляційного аналізу за коефіцієнтом Пірсона r_{xy} з використанням цих експериментальних даних. Отримані показники кореляційних зв'язків у структурі особистісної амбівалентності (додаток Р, табл. Р.1 – Р.3), з її формами (додаток Р, табл. Р.4 – Р.6), відповідними особистісними утвореннями (додаток С, табл. С.1), (додаток Т, табл. Т.1), (додаток У, табл. У.1), (додаток Ф, табл. Ф.1), (додаток Х, табл. Х.1–Х.2), (додаток Ц, табл. Ц.1) на статистично значущому рівні є підтвердженням її існування як самостійної, так і відносно незалежної властивості від інших психологічних явищ.

Отже, структурно-динамічна модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці підтверджена проведеним експериментальним дослідженням. Особистісна амбівалентність у юнацькому віці як властивість виявляється в чотирьох складових та відповідних критеріях: мотиваційній (прагнення прийняття – страх знехтування), афективно-когнітивній (фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність), поведінковій (доброзичливість – агресивність), системотвірній (інтегральне Я й дезінтегральне Я) і показниках (одночасність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта – послідовність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта; двовимірність вияву на актуальну і потенційну частини – одновимірність вияву як актуальне чергування позитивного і негативного); які реалізуються на трьох рівнях (гармонійному низькому, неузгодженому середньому та дисгармонійному високому).

Формами особистісної амбівалентності в респондентів юнацького віку є оптимізм, турбота про себе, самоконтроль. Встановлено індивідуальні емпіричні кореляти особистісної амбівалентності (мотивація навчання у ВНЗ, загальна самоефективності, безперервність орієнтації в часі, професійна готовність до самореалізації, життєві стратегії, копінг-механізми, довіра до себе) в юнацькому віці. Більшість досліджуваних здатна збалансовувати, узгоджувати позитивні й негативні суперечності в усіх компонентах особистісної амбівалентності в

одночасну двовимірну їх єдність в актуальній і потенційній частинах.

Саме одночасність (двовимірність) – послідовність(одновимірність) виявляє глибинну характеристику критеріїв, тому вони є якісними показниками чотирьох складових генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Разом низький і середній рівні складають їх конкордантний рівень при дослідженні особистісної амбівалентності: мотивації афіліації – 70,00%, соціальної фрустрованості – 72,42%, доброзичливості й агресивності – 72,65%, інтегрального Я й дезінтегрального Я – 77,08%. Отримані результати підтверджуються в цих досліджуваних в трьох її формах, а саме: 70,00% мають оптимістичну мотивацію, 75,22% – турбуються про себе, 71,37% здатні до самоконтролю. Але майже третина досліджуваних не здатна усвідомлювати, збалансовувати, узгоджувати складові особистісної амбівалентності, її відповідні форми й індивідуальні емпіричні кореляти, тому утворюється її дисгармонійний рівнем з чергуванням протилежностей.

Встановлена *вікова закономірність* більш гармонійного розвитку особистісної амбівалентності у досліджуваних від 17–18 років до 19–20 років за всіма її складовими, відповідними критеріями, показниками, відповідними формами й індивідуальними емпіричними корелятами в юнацькому віці, а також вікова криза дестабілізації розвитку, прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості у 20–21 рік. У юнацькому віці констатовано у студентів 17–18 років соціально-психологічну кризу адаптації до навчання у ВНЗ.

Отже, наше визначення досліджуваного психологічного явища таке: *особистісна амбівалентність в юнацькому віці є властивістю внутрішнього світу людини, яка виявляється в супротиві позитивних і негативних сторін мотивації афіліації, соціальної фрустрованості, поведінки, інтегрального Я й дезінтегрального Я до одного об'єкта, що переживається у двовимірності актуального і потенційного чи в одновимірності лише актуального.*

4.4. Розвиток переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька в юнацькому віці

На *третьому етапі* констатувального експерименту (2012 рік) вивчено розвиток переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька як вияв готовності до особистісної самореалізації в юнацькому віці.

Юність – пора інтеграції, кристалізації базових структур, властивостей особистості, готовності до самореалізації в дорослому світі (Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьєв, Л.В. Долинська, І.С. Кон, М.В. Папуча, В.М. Поліщук, А.О. Реан, Х. Ремшмідт, С.О. Ставицька та ін.). На даному етапі дослідження ми вивчили вікову динаміку переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька в студентів від 17–18 років до 20–21 року, їхні гендерні особливості та взаємозв'язки з рольовою компетентністю. Це дає нам підстави визначити міру гендерної готовності досліджуваних до особистісної сімейної самореалізації. Переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька за віковим і гендерним чинниками ми досліджували за авторською методикою «Материнська й батьківська амбівалентність» [120]. Досліджувалася особистісна амбівалентність в однокомпонентному ставленні, що започатковано К. Капланом, а саме: знаходиться різниця між протилежностями, яка є її показником [448].

Материнство і батьківство – це основа сімейних відносин, які становлять собою цінність людського існування [172]. Важливим етапом розвитку майбутнього батьківства є юнацький вік, коли молодь переходить до стандартів дорослого світу і в сімейній сфері. Сучасній молоді складно узгодити готовність до професійної та сімейної рольової самореалізації. Батьківство (материнство, батьківство) включені в контекст соціальних відносин суспільства, взаємопов'язані з реально існуючою гендерною стратифікацією і в соціокультурній еволюції відображають її зміни (В.В. Бойко, І.С. Кон, В.П. Кравець, Ж. Ледлофф, А. Некрасов, Р.В. Овчарова, Г.Г. Філіппова,

В.В. Хабайлюк, І.М. Шастко та ін.). У суспільстві трансформуються традиційні гендерні норми й відповідні гендерні ролі, зокрема, ролі матері й батька.

Материнство і батьківство мають біологічну природу, втім згідно з гендерним підходом є реалізацією соціально обумовлених відмінностей між чоловіками і жінками (Ш. Берн, Т.М. Говорун, Е. Грізл, Є.П. Ільїн, Р.В. Овчарова, Р. Паркер, В. Проктор, Г. Шихі та ін.). Уявлення про материнство і батьківство має у своїй ментальній репрезентації в студентів юнацького віку гендерні відмінності, які відображають реально існуючі в суспільстві сімейні орієнтації. Нами встановлена в дівчат і хлопців при дослідженні соціального самоконтролю тенденція до більшої самореалізації в ділових стосунках. Виникають суперечності стосовно готовності до самореалізації досліджуваних у майбутніх ролях матері та батька.

Соціальна установка (ставлення) до майбутніх ролей матері та батька виявляються в прагненні мати дитину, виховувати її та особистісно зростати в сімейній та професійній сферах [128; 396]. Порушення їх адекватного змісту посилює амбівалентність, коли опір суперечностей зростає між професійною й сімейною самореалізацією, між стосунками чоловіка та жінки. «Взаємозалежна природа жіночих і чоловічих ролей полягає в тому, що зміни в одній з них неодмінно супроводжуються змінами в іншій.

Мало зосередитися лише на жіночій ролі материнства, треба займатися і чоловічою соціальністю, для якої характерна криза маскулінності, що перетинається з кризою батьківства» [118, с. 92]. Збалансованість, узгодженість суперечностей в цих життєво важливих соціальних ролях хлопців і дівчат обумовлюють гармонійне амбівалентне переживання щодо їх майбутнього виконання.

Вияви кількісного та якісного розподілу студентів юнацького віку за рівнями розвитку переживання амбівалентності майбутньої ролі наведені в додатку III (табл. III.1) і табл. 4.15.

Таблиця 4.15

Динаміка переживання амбівалентності майбутньої ролі матері в юнацькому віці під час переходу до ранньої дорослості

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 р. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Гармонійний низький	42	35,59	32	26,45	3,17*
Неузгоджений середній	50	42,37	52	42,97	–
Дисгармонійний високий	26	22,04	37	30,58	2,68*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Як бачимо з додатка III (табл. III.1), *гармонійний низький рівень* характеризує 30,63% студентів загальної вибірки юнацького віку. Їм властиво збалансовано, узгоджено осмислювати позитивні й негативні сторони ставлення до ролі матері. Материнство як феномен переживається гармонійно, без опору з домінуванням позитивної сторони, проте негативні вияви усвідомлені, мінімізовані. Адекватний смисл позитивної і негативної сторін суперечності інтегрований, тому домінування в студентів позитивного встановлюється без особливого зусилля волі. Амбівалентна суперечність вирішується двовимірним переживанням без інтенсивного опору, тобто обидві сторони (позитивна й негативна) разом характеризують материнство. У цих досліджуваних встановлено гармонійне переживання амбівалентності майбутнього материнства.

На *неузгодженому середньому рівні* виявлено 43,97% досліджуваних загальної вибірки, для яких характерне збалансоване, але неузгоджене усвідомлення позитивної та негативної сторін ставлення до ролі матері. Позитивні оцінки материнства суперечать негативним, тому вони коливаються, проте зусиллям волі над собою або внаслідок потужних зовнішніх впливів встановлюється домінування актуального позитивного та потенційного

негативного. Ці студенти здатні доволіно об'єднати актуальну й потенційну частини в цілісну двовимірність переживання амбівалентності майбутньої ролі матері. Досліджувані характеризуються дезінтеграцією, ретрофлексією, які доволіно змінюються на рефлексію, інтеграцію, що й забезпечує розвиток гармонійного переживання амбівалентності майбутнього материнства.

На *дисгармонійному високому рівні* переживання амбівалентності майбутнього материнства зафіксовано в 25,40% студентів. В актуальному вимірі знаходяться неузгоджені негативні та позитивні ставлення до ролі матері, між якими утворюється постійний сильний опір. Цим досліджуваним не вдається встановити домінування певної смислової сторони амбівалентного ставлення до майбутньої ролі матері. Зазначимо, що традиційно позитивне переживання майбутнього материнства є маніпулятивним смисловим утворенням у цих студентів, що підтверджується їхнім негативним ставленням до виховання дітей. Амбівалентність здійснюється шляхом дезінтеграції, ретрофлексії з одновимірним актуальним переживанням опору, що свідчить про розвиток дисгармонійного переживання амбівалентності майбутнього материнства.

Узагальнення якісних і кількісних результатів авторської методики «Материнська й батьківська амбівалентність» показало, що динаміка розвитку переживання амбівалентності майбутньої ролі матері в юнацькому віці, згідно з додатком III (табл. III. 1) і табл. 4.15, свідчить про зростання гармонійного низького рівня від 17 років (29,27%) до 20 років (35,59%). Проте у 20–21 рік відбувається його статистично значуще зменшення до 26,45% за $t = 3,17$; $p \leq 0,05$. На середньому й високому рівнях виявлені позитивні вікові тенденції їх поступового зменшення. Однак у 20–21 рік зафіксовано їх збільшення: на середньому рівні до 42,97%, на високому – до 30, 58% за $t = 2,68$; $p \leq 0,05$, що свідчить про дезінтеграцію, прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості. Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що за даною методикою більшість студентів (74,60%) здатна адекватно до ціннісного смислу материнства виявити переживання амбівалентності, а отже, готова до майбутньої сімейної самореалізації. У юності відбувається процес перебудови відносин з батьками, дорослими, що посилює їхню автономність, а також міру відповідальності за власну життєдіяльність. Когнітивний розвиток, перш за все, пам'яті, мислення,

уяви дозволяє узгодити статеву зрілість з професійною і сімейною готовністю до самореалізації [149; 162; 290; 375]. Кількісні та якісні показники за гендерним чинником розвитку переживання амбівалентності майбутнього материнства наведені в гістограмі на рис. 4.8 і додатку III (табл. III. 2).



Рис. 4.8. Гендерна динаміка розвитку переживання амбівалентності майбутнього материнства в юнацькому віці

Згідно з рис. 4.8 та додатком III (табл. III. 2), на гармонійному низькому рівні розвитку переживання амбівалентності майбутнього материнства знаходяться: у групі дівчат – 32,50%, у групі хлопців – 28,75%, на неузгодженому середньому – 47,50 та 40,42% відповідно. Разом на цих двох рівнях показник дівчат становить 80,00%, що свідчить про переважну більшість конкордантного амбівалентного переживання дівчат до майбутньої ролі матері, але 69,17% хлопців здатні так само ставитися до материнства.

У хлопців більше, ніж у дівчат, виражене дисгармонійне переживання амбівалентності ставлення до майбутнього материнства (30,83%) за $t = 2,79$; $p \leq 0,05$, що свідчить про негативне ставлення більше третини хлопців до материнства. Пояснити це не можна лише впливом сім'ї. Сучасне суспільство поширює думку, що воно не несе відповідальності за формування системи цінностей, зокрема, сімейних. Батьківство і материнство є шляхами реалізації суспільних потреб, які взаємодіють з певними внутрішніми умовами, стають особистісними утвореннями. Отже, за майбутнє материнство несуть відповідальність як молоді люди, так і суспільство.

Показники кількісного та якісного розподілу студентів юнацького віку за рівнями розвитку переживання амбівалентності майбутнього батьківства наведені в додатку Ш (табл. Ш.3) і табл. 4.16.

Таблиця 4.16

Динаміка рівнів переживання амбівалентності майбутнього батьківства в юнацькому віці при переході до ранньої дорослості

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 р. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Гармонійний низький	43	36,44	27	22,31	2,67*
Неузгоджений середній	50	42,37	49	40,50	–
Дисгармонійний високий	25	21,19	45	37,19	3,11*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Як видно з додатка Ш (табл. Ш.3), на гармонійному низькому рівні знаходяться 29,38%, на неузгодженому середньому рівні – 44,59%, на дисгармонійному високому рівні – 26,03% загальної вибірки юнацького віку. Узагальнення результатів цієї методики показало, що динаміка розвитку переживання амбівалентності майбутньої ролі батька в юнацькому віці свідчить про зростання низького рівня від 17 років (26,02%) до 20 років (36,44%). Проте у 20–21 рік відбувається його статистично значуще зменшення до 22,31% за $t = 2,67$; $p \leq 0,05$. На середньому і високому рівнях зафіксовані позитивні вікові тенденції їх поступового зменшення. Проте у 20–21 рік встановлено їх збільшення: на середньому рівні – до 40,50%, на високому – до 37,19% за $t = 3,11$; $p \leq 0,05$, що свідчить про розбалансованість, неузгодженість та прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості.

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що за даною методикою більшість студентів 73,97% (низький і середній рівні) здатна конкордантно виявити амбівалентність переживання, а отже, готова до адекватного розуміння майбутньої ролі батька в сімейній самореалізації.

Кількісні та якісні показники за гендерним чинником розвитку рівнів переживання амбівалентності майбутнього батьківства наведені в гістограмі на рис. 4.9 та додатку Ш (табл. Ш.4).

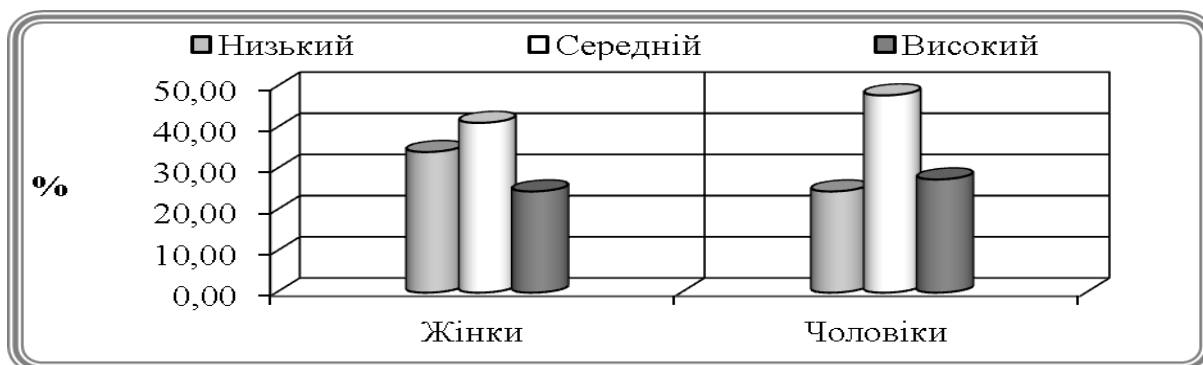


Рис. 4.9. Гендерний розвиток рівнів переживання амбівалентності майбутнього батьківства у юнацькому віці

Згідно з рис. 4.9 та додатком Ш (табл. Ш.4), на гармонійному низькому рівні знаходяться 34,17% дівчат і 24,58% хлопців, на неузгодженому середньому – 41,25 та 47,92% відповідно. Разом на цих двох рівнях показник у дівчат становить 75,42%, що свідчить про переважну більшість конкордантного амбівалентного ставлення дівчат до майбутньої ролі батька своєї дитини, 72,50% хлопців здатні так само ставитися до батьківства. Виявлені особливості можна пояснити тим, що молодь використовує переважно зовнішню мотивацію (нехай змінюються хлопці як батьки чи дівчата як майбутні матері). Внутрішня мотивація властива гармонійному переживанню амбівалентності батьківства, яка притаманна менше ніж третині студентів обох статей. У хлопців статистично значуще менше виражений гармонійний рівень (24,58% за умови $t = 2,78; p \leq 0,05$).

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що за даною методикою згідно з гендерним розподілом більшість студентів переживає амбівалентність до майбутнього материнства позитивно: дівчата – 80,00%, хлопці – 69,17%; до батьківства: хлопці – 72,50%, дівчата – 75,42%. Встановлена негативна вікова закономірність у хлопців, які мають кількісно менше збалансованої, узгодженої амбівалентності в ставленні як до власної гендерної ролі батька, так і до ролі матері. Пояснити це можна патріархальною культурою стосовно здійснення ролі батька як стратегії уникнення або домінування [128; 131]. Проте зміни лише в ролі матері не забезпечують гармонійної амбівалентності сімейної сфери.

Необхідне усвідомлення молодими чоловіками власних уявлень про батьківство та їх корекція у відповідності з гендерним паритетом [358].

Феномен батьківства [128] досліджений нами значно менше, ніж материнства, тому потребував глибшого вивчення за додатковою методикою М.А. Земнова, В.О. Міронова «Тип батьківства». Це дало можливість вивчити уявлення про три типи батьків: патріархальний (домінантний), відсторонений (годувальник), сучасний (андроґенний). Показники кількісного розподілу студентів юнацького віку за розвитком уявлень про типи батьків наведені в додатку III (табл. III.5). Згідно з цими даними *сучасний тип батька* обирають 29,38% досліджуваних загальної вибірки. Для них важливо збалансовувати, узгоджувати професійну й сімейну сфери. Зазначений тип батька готовий бути реальним батьком після народження дитини, виховувати її разом з дружиною (чоловіком) на засадах гендерного паритету та безумовної любові, ураховувати потреби дитини та власний особистісний розвиток.

Відсторонений тип батька зафіксовано в 44,38% загальної вибірки юнацького віку. Цьому типу властиво виконувати роль годувальника, прагнути до кар'єри, тому такі батьки змушені весь час присвячувати роботі. Виховання відбувається ситуативно під впливом дружини.

Патріархальний тип батька виявлено у 26,24% досліджуваних загальної вибірки. Вони характеризуються прагненням бути домінантними, тримати в покорі дітей, підпорядковувати своїй волі всіх членів родини, виявляти мужність, навіть у формі жорстокості. Змістовно описані типи батьків співвідносяться відповідно з гармонійним низьким (сучасний тип), неузгодженим середнім (відсторонений тип) та дисгармонійним високим (патріархальний тип) рівнями амбівалентності ставлення до майбутнього батьківства відповідно.

Узагальнення якісних і кількісних результатів цієї методики показало, що динаміка розвитку уявлень про типи батьків в юнацькому віці згідно з додатком III (табл. III. 5 – III. 6), свідчить про зростання ставлення до оптимального сучасного типа батька від 17 років (27, 64%) до 20 років (38,13%). Проте у 20–21 рік відбувається його статистично

значуще зменшення (22,31% за $t = 2,82$; $p \leq 0,05$). Динаміка відстороненого й патріархального типів батьків має позитивні вікові тенденції їх зменшення. Однак у досліджуваних 20–21 року зафіксовано їх збільшення: відстороненого типу – до 39,67%, патріархального – 38,02% за умови $t = 2,98$; $p \leq 0,05$, що свідчить про дезінтеграцію, посилення неоптимальних типів батька, прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості. Відповідно кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона r_{xy} з використанням отриманих показників типів батьків та амбівалентності ставлення до майбутнього батьківства в юнацькому віці доводить на статистично значущому рівні їх взаємозв'язки (додаток Ш, табл. Ш.7). Кількісні та якісні показники за гендерним чинником розвитку уявлень про типи батьків наведені в табл. 4.17.

Таблиця 4.17

Гендерний розвиток уявлень про типи батьків у юнацькому віці

N = 480

Типи батьків	Вибірка 17–21 рік				t
	жінки (n = 240)		чоловіки (n = 240)		
	абс.	%	абс.	%	
Сучасний	91	37,91	50	20,83	4,06**
Відсторонений	103	42,92	110	45,83	–
Патріархальний	46	19,17	80	33,34	2,25*

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$.

Як видно з табл. 4.17, дівчата обрали сучасний тип батька (37,91%), хлопці – 20,83%, що на статистично значущому рівні відрізняється за $t = 4,06$; $p \leq 0,01$. Відсторонений тип батька посідає в обох вибірках перше місце: у дівчат – 42,92%, у хлопців – 45,83%. Пояснити це можна українськими реаліями сімейного життя, коли чоловік виконує фінансове забезпечення родини, нехтуючи вихованням дітей. Більшість українських жінок розпоряджається не лише грошми, які заробляють чоловіки, а й дітьми. Це призводить до того, що мати домінує і несе відповідальність практично повністю за сім'ю. Більшість

студентів у бесідах говорила, що саме матері дають їм гроші, а батьки іноді не знають про це. Жінки більш активно виконують материнську роль, ніж чоловіки батьківську роль [248; 308]. Це підтверджується нашим дослідженням, оскільки амбівалентність ставлення до материнства більш збалансована, узгоджена в юнацького віку. Патріархальний тип батька в хлопців більш популярний і фіксується в 33,34%, у дівчат – лише в 19,17%, що статистично значуще відрізняється за $t = 2,25$; $p \leq 0,05$. У хлопців більш традиційні уявлення про роль батька, проте роль матері оцінюють варіативно.

Рольова компетентність, підготовленість (гнучкість і чутливість, глибина і здатність до рольових переживань) належать до ділової та міжособистісної сфер відносин студентів юнацького віку, яку ми вивчали за методикою П.П. Горностая «Рольова компетентність» [88, с. 267–268]. Виявлення взаємозв'язків рівнів амбівалентності ставлення досліджуваних до майбутніх ролей матері та батька з загальною рольовою компетентністю дало можливість їх підтвердити чи відхилити.

Показники кількісного та якісного розподілу респондентів за рівнями розвитку рольової компетентності наведені в додатку III (табл. III.8) і табл. 4.18.

Таблиця 4.18

**Динаміка рівнів розвитку рольової компетентності
під час переходу до ранньої дорослості**

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 р. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
	Високий	45	38,13	22	
Середній	48	40,68	53	43,42	–
Низький	25	21,19	46	38,05	2,47*

N = 239

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Згідно з додатком Ш (табл. Ш.8), на високому рівні знаходиться 27,95%, на середньому – 46,19% та низькому – 25,86 % досліджуваних загальної вибірки. Разом на високому і середньому рівнях це становить 74,14%, що свідчить про переважну більшість студентів, які мають загальну рольову компетентність. Чверть досліджуваних мають проблеми в підготовленості до виконання офіційних і неофіційних ролей. Узагальнення якісних і кількісних результатів цієї методики показало, що за рівнями вияву рольової компетентності в юнацькому віці згідно з додатком Ш (табл. Ш.8) і табл. 4.18 виявлено зростання оптимального високого рівня від 17 років (24,90%) до 20 років (38,13%). Проте у 20–21 рік відбувається його статистично значуще зменшення (18,53% за умови $t = 2,92$; $p \leq 0,05$). Динаміка середнього і низького рівнів має позитивні вікові тенденції поступового їх зменшення. Однак у 20–21 рік зафіксовано їх збільшення: на середньому рівні – 43,42%, на низькому – 38,05% за $t = 2,47$; $p \leq 0,05$, що свідчить про дезінтеграцію, прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості.

Відповідно кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона r_{xy} з використанням отриманих даних досліджуваних загальної рольової компетентності та переживання амбівалентності до майбутньої ролі матері (додаток Ш, табл. Ш.9), переживання амбівалентності до майбутньої ролі батька (додаток Ш, табл. Ш.10) доводить на статистично значущому рівні їх взаємозв'язки.

Отже, досліджено розвиток переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька як вияв готовності юнацтва до сімейної самореалізації, їх гендерні особливості, а також встановлені статистично значущі взаємозв'язки з рольовою компетентністю, що свідчить про певну готовність до самореалізації досліджуваних. Переважна більшість юнаків і дівчат має збалансоване, узгоджене двовимірне амбівалентне ставлення до ролі матері й батька. Проте більше третини хлопців виявляють високу дисгармонійну амбівалентність до ролі матері і батька, дівчата – 20,00%. Саме ці молоді люди можуть ініціювати дисгармонійну амбівалентність стосунків у власній родині.

Відсторонений тип батька домінує (1 місце) як у хлопців, так і у дівчат, тобто традиційне українське сімейне коло продовжується в уявленнях цих молодих людей. Сучасний тип батька обрала більшість дівчат (2 місце), а хлопці – патріархальний (2 місце), що свідчить лише про певне прагнення жінок до гендерних змін. Найменш цінним для дівчат став патріархальний тип батька (3 місце), а для хлопців сучасний (3 місце). Близько трьох чвертей студентів юнацького віку характеризуються взаємозв'язками рольової компетентності з амбівалентністю уявлень про материнство й батьківство, що підтверджує не випадковість рольової амбівалентності як вияв готовності до сімейної самореалізації. Досліджувані юнацького віку рефлексують, інтегрують особистісну амбівалентність, тому стають здатними самопроекувати власне майбутнє, індивідуальність, самоактуалізувати внутрішні резерви в напрямі розвитку готовності до професійної та сімейної самореалізації. Висока орієнтація дівчат і хлопців на батьківство узгоджується з особистісною цінністю індивідуального життя. Відповідно, ми можемо дійти висновку про готовність більшості досліджуваних до особистісної сімейної самореалізації.

Встановлена *вікова закономірність* більш конкордантного переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька від 17–18 років до 19–20 років у юнацькому віці, а також вікова закономірність її дезінтеграції, прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості у 20–21 рік.

4.5. Типологічні характеристики розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці

На *четвертому етапі* (2012 рік) характеризувалися типи особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Метод типологічного аналізу застосовується нами при інтерпретації отриманих результатів дослідження розвитку особистісної

амбівалентності в юнацькому віці. Психологічний тип – це модель, якій відповідає група явищ, що має особливі характеристики. Б.І. Додонов зазначав: «Тип становить собою репрезентант певної психологічної реальності, якості якої не зводяться до суми її компонентів» [100, с. 302]. Типологічний підхід є традиційним для психологічної науки, зокрема, при визначенні типів особистості, її феноменів (акцентуацій, маніпуляцій тощо).

Типологізація здійснюється на основі певних критеріїв, які проходять теоретичне й емпіричне обґрунтування (Ф. Ю. Василюк, Б. І. Додонов, В. Міллер, Ф. Ріман, С. Ролнік, Л.М. Собчик та ін.). Б. І. Додонов вважав, що тип є певним варіантом координації внутрішнього світу особистості шляхом об'єднання навколо найбільш потужного критерія. На його думку, цю функцію виконує гармонійність як внутрішня організованість особистості шляхом об'єднання її різних граней.

Для нашого дослідження є цінним це розуміння гармонійної особистості, оскільки саме амбівалентність як збалансована, узгоджена властивість в одночасну двовимірну цілісність дає таке утворення. Б.І. Додонов характеризував дисгармонійний тип внутрішньої організованості особистості, де потреба може реалізувати себе при витісненні, нехтуванні іншою потребою [100, с. 300–304], що висвітлює дискордантні вияви особистісної амбівалентності.

Учений дослідив, не називаючи саме таким чином, конкордантну гармонійну особистісну амбівалентність, яка активно наповнюється смислом у юнацькому віці: «Різні орієнтації особистості конкурують між собою доти, доки не виокремиться одна з них, яка стане здатною не конфліктувати з іншими орієнтаціями, об'єднати їх навколо себе, своєрідно проникаючи в кожную з них і знижуючи їх конкуренцію ...домінування, але не витіснення інших потреб людини... Таке домінування-проникнення, домінування-лідерство ...обумовлює типологію особистості» [100, с. 297], типологію, на наш погляд, особистісної амбівалентності.

Р. Мей також наголошував на необхідності двовимірності особистості в цілісному гармонійному існуванні. У людей не вистачає сили прийняти на себе відповідальність і стверджувати себе, усвідомлюючи джерела і гарного, і

поганого всередині себе. Учений вважав одновимірність, навіть лише з позитивним спрямуванням, невинністю, яка заважає бути відповідальною та зрілою людиною [223, с. 318].

К. Роджерс у зв'язку з цим писав, що людина, яка відкрита своєму досвіду та самостійна, враховує протилежні реалії, є гармонійною, діє помірковано [294, с. 463]. Як і К. Роджерс, В. Франкл вважав амбівалентність особистості основою її гармонійності і, щонайголовніше, умовою існування духовності особистості. «Людині насправді необхідна не рівновага, а, швидше, прагнення й боротьба за мету, гідну її .., це «геодинаміка», тобто духовна динаміка у полярних частинах» [359, с. 250].

Ф. Ю. Василюк створив типологію чотирьох основних життєвих світів особистості шляхом сполучення параметрів її внутрішнього (легкого, важкого) та зовнішнього (простого, складного) світів [63]. Презентований автором підхід у типології є цінним для нас, оскільки використано глобально вимір людини як у зовнішньому, так і внутрішньому світах.

Ф. Ріман розрізняє чотири основні типи особистостей (шизоїдний, депресивний, нав'язливий, істеричний), у яких амбівалентність діє як суперечність свідомої потреби й неусвідомленого страху [293]. Для нас є важливими погляди вченого на психічне здоров'я особистості, на яке справляє вплив сімейне виховання. Травмуючі сімейні умови, що посилюють страхи та блокують задоволення вітальних потреб, деструктивно перетворюють дитину, яка набуває ознак високої межової амбівалентності.

В. Міллер і С. Ролнік визначають вияви амбівалентності клієнта за двома показниками – ступінь довіри до себе та значення власних змін. Учені називають чотири типи амбівалентних особистостей.

Перший тип характеризується низькою довірою до себе, низьким значенням власного вдосконалення. Люди цієї групи найменше здатні змінюватися, оскільки не думають про це. Вони невпевнені, що можуть успішно змінюватися, якщо навіть і спробують.

Другому типу властиві висока довіра до себе та низьке значення власного вдосконалення. Вони не готові вдосконалюватися, бо вважають зміни не дуже важливими для себе, адже вірять, що зможуть змінитися, якщо спробують.

Третьому типу притаманні високе значення власного вдосконалення та низька довіра до себе. Люди цієї групи мають високий рівень цінності власних змін, тому більш готові вдосконалюватися, ніж представники перших двох груп. Однак їхня низька довіра до себе заважає посилити прагнення до власних змін.

Четвертий тип виявляє високе значення власного вдосконалення і високу довіру до себе. Ці люди вважають особистісні зміни дуже важливим процесом і мають високий ступінь довіри до себе, що допомагає їм успішно вдосконалюватися. Наведена класифікація може допомогти психотерапевтам визначити, на що саме має бути спрямована мотивація: на зростання значення вдосконалення чи (і) на посилення довіри до себе [456].

Л.М. Собчик на основі амбітендентності як єдності внутрішньо вагомих суперечностей розрізняє три типи особистості: конкордантно-нормальний (інтегрований, адаптований); дискордантно-нормальний (частково-інтегрований, адаптація вимагає вольових зусиль); дискордантно-межовий (незначна інтегрованість, часткова дезадаптованість). Амбівалентність, на думку авторки, відіграє провідну роль в утворенні типів особистості [326, с. 39–41].

Отже, найбільш оптимальним при визначенні типів особистісної амбівалентності є її конкордантність і дискордантність. Конкордантність (збалансованість, узгодженість, гармонія) та дискордантність (розбалансованість, неузгодженість, дисгармонія) [47, с. 366], що розглядаються нами як типи особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

У констатувальному експерименті підтверджена структурно-динамічна модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці (розділ 4), що дає підстави взяти за основу її типології критерії та показники, які наведені в табл. 4.19.

Таблиця 4.19

Типологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці

№ п/п	Типи	Критерії				Показники		
		Прагнення прийняття – страх знехтування	Фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність	Доброзичливість – агресивність	інтегральне Я – дезінтегральне Я	Динаміка протилежностей	Двовимірність Одновимірність	Інтенсивність опору
1	Конкордантно-гармонійний	+ –	+ –	+ –	+ –	актуальне і потенційне	**	слабка
	Життєрадісно-толерантний							
2	Конкордантно- нестійкий	– +	+ –	+ –	+ –	актуальне і потенційне	**	помірна
	Пригнічено-доброзичливий							
3	Дискордантний	+ –	– +	– +	– +	актуальне і актуальне	*	сильна
	Конфліктно-афіліативний							

Примітки:

1. + позитивне; 2. – негативне;

3. – ** одночасна двовимірність; 4. – * послідовна одновимірність.

Як бачимо з табл. 4.19, кожний з трьох типів особистісної амбівалентності юнацького віку містить чотири складових (мотиваційну, афективно-когнітивну, поведінкову, системотвірну) та їх критерії (прагнення прийняття – страх знехтування, фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність, доброзичливість – агресивність, інтегральне Я – дезінтегральне Я) і показники (динаміка протилежностей як актуальне і / або потенційне; вияв двовимірний одночасний або одновимірний послідовний протилежності; інтенсивність опору: сильна, помірна, слабка).

У відповідності з проведеним дослідженням згідно з особистісно-інтегративним підходом, інтегральне Я й дезінтегральне Я як системотвірна складова й мета всієї структури втілюється в кожному критерії, отже, в усіх трьох типах. Дж. Бьюдженталь описав три типи особистісних світів залежно від активності Я: «Одні люди мають дуже маленьких розмірів власний світ, інші постійно відкривають нові для себе можливості. Більшість людей буде комфортний, але обмежений світ і лише іноді досліджує нові альтернативи»

[59, с. 173]. Можна припустити, що описані цим ученим світи співвідносяться з такими типами внутрішньої амбівалентності: конкордантно-гармонійним, конкордантно-нестійким і дискордантним.

Феноменологічне втілення кожного типу має варіативність. Ми розкрили змістовно-сміслове наповнення зазначених типів як певний психологічний образ, переживання інтегрального Я й дезінтегрального Я в юнацькому віці, а саме: життєрадісно-толерантний, пригнічено-доброзичливий, конфліктно-афіліативний. Узагальнення якісних і кількісних критеріїв і показників структурних складових особистісної амбівалентності дає підстави побудувати гістограму, зображену на рис. 4.10.



Рис. 4.10. Типологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Як видно з рис. 4.10, *конкордантно-гармонійний тип* особистісної амбівалентності, представників якого ми називаємо *життєрадісно-толерантними*, становить 34,32% (друге місце) досліджуваних юнацького віку. Він характеризується збалансованими, узгодженими та гармонійними переживаннями, оскільки аналізується, усвідомлюється та приймається слабкий опір між позитивними і негативними сторонами суперечностей.

Толерантне поєднання позитивного і негативного в думках, емоціях, поведінці (процес збалансованості) відкриває можливості процесу ціннісно-сміслової узгодженості в одночасну двовимірність в актуальній і потенційній частинах. Полярності залишаються як природні сторони двовимірного існування людей (Р. Мей), але напруження, опір між ними слабкий, бо кожний з них усвідомлюється і знаходить відповідне місце в актуальній чи потенційній частині

особистісної амбівалентності. Інтеграція позитивного і негативного відбувається в стані творчого напруження особистості, коли ціннісно посилюється актуальна та ціннісно зменшується потенційна частина, унаслідок чого утворюється конкордантно-гармонійна особистісна амбівалентність. Їхні афілятивні мотиви бути прийнятими в товариських, дружніх, любовних стосунках та виявляти їх нормативно з повагою до себе та інших. Ці досліджувані відверті, але мінімально виявляють страх як бажання адекватно саморозкриватися, не бути нав'язливими в спілкуванні. Завдяки відкритості, товариськості вони не схильні концентруватися на неприємностях, намагаються їх спокійно пережити. Професійна підготовка їх цікавить, домінує внутрішня мотивація пізнання й отримання диплома. Студенти мають різні й приємні для себе та інших стосунки, у яких спокійно розкривають своє погляди, зокрема ставлення до майбутнього материнства і батьківства, сімейних стосунків.

У них на високому рівні діють внутрішні репрезентації, тому фрустраційна толерантність є виваженою життєвою позицією. Хлопці і дівчата цього типу довіряють собі, оскільки соціально сміливо, нормативно і конструктивно долають складні життєві ситуації. Урівноваженість, уміння себе контролювати, турбуватися про себе дозволяють їм залишатися розсудливими в стресових ситуаціях. Адже вони не забувають власної інтолерантності, яка може посилитися, якщо їх почнуть принижувати. Ці студенти забезпечують собі соціальну підтримку в спілкуванні (поговорити, обговорити) з ровесниками та дорослішими людьми. У поведінці домінує доброзичливість, а в разі необхідності захистити свої вітальні потреби – конструктивна агресія. Отже, життєрадісно-толерантні особи юнацького віку здійснюють одночасну ціннісну двовимірність позитивного й негативного в гармонійну особистісну амбівалентність як цілісне системотвірне переживання власної індивідуальності.

Психологічна допомога полягає в тому, щоб ці досліджувані не втрачали своєї внутрішньої мотивації до гармонійної амбівалентності, могли отримати підтвердження свого вибору в референтному оточенні, з близькою людиною, не

знижували соціального інтересу, довіри до себе, оптимізму, турботи про себе та самоконтролю.

Конкордантно-нестійкий тип особистісної амбівалентності згідно з табл. 4.19, представників якого ми називаємо *пригнічено-доброзичливими*, притаманний 39,48% (перше місце) досліджуваних юнацького віку. Пригнічено-доброзичливий тип особистісної амбівалентності характеризується в мотиваційній сфері домінуванням страху знехтування, а прагнення прийняття виконує компенсаторну функцію. Потреба в прийнятті та підтримці з боку інших людей перебільшені, що викликає в товаришів, близьких певне обмеження контактів з ними. Прагнення об'єднатися з іншими людьми сприяє розвитку в цих студентів близьких контактів, жагуче бажання кохати. Найменше дистанціювання від такого студента переживається ним як страх бути покинутим, самотнім. Агресивність має дефіцитарний непрямий характер – скарги, нарікання, сором'язливість, підвищена турботливість. Сексуальність для цих студентів менш значуща, ніж симпатія, ніжність, любов. Домінування в афективно-когнітивній сфері фрустраційної толерантності, у поведінковій – доброзичливості забезпечує гуманність взаємин. Уникнення страху знехтування не дає можливості його усвідомити, що призводить до середньої інтенсивності опору, напруження між протилежними сторонами мотивації афіліації. Однак студенти пригнічено-доброзичливого типу особистісної амбівалентності спроможні доволно узгодити суперечності з позитивним домінуванням. Конкордантність для цих студентів є свідомим утворенням, яке постійно знаходиться під власним контролем, оскільки страх знехтування – потужна руйнівна мотивація. Отже, пригнічено-доброзичливі студенти юнацького віку спроможні доволно здійснити одночасну ціннісну двовимірність позитивного й негативного в гармонійну особистісну амбівалентність як цілісне системотвірне переживання власної індивідуальності.

Психологічна допомога з гармонізації неузгодженої особистісної амбівалентності в пригнічено-доброзичливого типу полягає в зміцненні власної автономії, індивідуальності, стійкості домінування інтегрального Я та знецінення дезінтегрального Я в напрямку довіри до себе, самоконтролю та оптимізму.

Дискордантний тип особистісної амбівалентності, представників якого ми називаємо *конфліктно-афілятивними*, становить 26,20% досліджуваних юнацького віку. Цей тип має нав'язливий напрям особистісної амбівалентності в юнацтві, який здійснює в мотиваційній сфері домінування прагнення прийняття, в афективно-когнітивній сфері – домінування фрустраційної інтолерантності, у поведінковій – деструктивної агресії. Вони легко починають спілкуватися, оскільки оптимізм демонстративний, але потім стосунки перетворюються на суцільне маніпулювання. У юнацькому віці деструкції цих студентів стають бар'єром в адекватній взаємодії з товаришами, близькими людьми. Домінування негативних сторін у двох сферах амбівалентності створює потужний опір позитивним виявам особистості, що посилює компенсаторні механізми в мотивації, тому прагнення прийняття перетворюється на потребу у власній безпеці. Вони наполегливо все контролюють, піддають сумніву, не довіряють.

Кожна думка, емоція цих студентів супроводжуються протилежною за змістом, сильний опір – це, з одного боку, потреба в прийнятті, з іншого – переживання страху знехтування, фіксація на негативних деталях. Розбалансована, неузгоджена амбівалентність в цих особистостей супроводжується постійною ворожістю, яка блокує інтеграцію позитивного і негативного. Потреба в прийнятті і деструктивна агресія в досліджуваних з дискордантним типом характеризується певними особливостями амбівалентності. Симпатію, дружбу, любов вони намагаються розважливо стримувати (причіпки, сумніви, скупість). Агресія – не передбачувана, за нею приховується пристрасть до влади, насилля. Ці досліджувані знаходять еквівалент агресивності в «розумній доброзичливості»: в надкоректності, затягуванні рішень. Агресія в них реалізується з прагненням до людей, яке перетворюється на владу над ними. Таким чином, конфліктно-афілятивні особи юнацького віку здійснюють послідовну ціннісну одновимірність шляхом чергування позитивного й негативного, що утворює дисгармонійну особистісну амбівалентність як переживання розбалансованості, неузгодженості власної індивідуальності.

Психологічна допомога цим досліджуваним полягає в тому, щоб вони посилили адекватну внутрішню мотивацію до змін, знизили інтенсивність опору суперечностей в афективно-когнітивній, поведінковій і системотвірній складових особистісної амбівалентності, усвідомили переживання цілісності (інтегрального Я – дезінтегрального Я) власної індивідуальності.

Отже, презентовані три типи особистісної амбівалентності в юнацькому віці, з яких конкордантно-гармонійний і конкордантно-нестійкий мають одночасну двовимірну цілісність позитивного й негативного, що обумовлює слабкий і помірний опір, системотвірне переживання власної індивідуальності. Дискордантний тип характеризується одновимірними ознаками домінування негативного чи позитивного, що обумовлює сильний опір, та переживання розбалансованості, неузгодженості власної індивідуальності. Психологічна допомога спрямовується на створення психологічних умов гармонізації особистісної амбівалентності в контексті психологічного консультування, зокрема в складній ситуації під час переходу до ранньої дорослості. Наведений матеріал розділу надруковано в авторських публікаціях [112; 113; 120; 121; 128; 137].

Висновки до розділу 4

Емпіричне вивчення генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці (17–21 років) здійснено згідно з обґрунтованою структурно-динамічною моделлю, яка включає соціальний та особистісний світ, структурні складові, форми, а також ставлення до майбутніх ролей матері та батька. Ми керувалися основними принципами, положеннями особистісно-інтегративної концепції розвитку амбівалентності в юнацькому віці, її психологічними механізмами (рефлексія, ретрофлексія, часткова та глобальна інтеграція, позитивна дезінтеграція).

Зовнішній і внутрішній світи набувають якісно нових особливостей, задовольняючи основні потреби юнацького віку. Усвідомлення особистісної амбівалентності як одночасної смислової двовимірності позитивного й негативного дає можливість в юнацькому віці на якісно новому етапі розвивати

готовність до самореалізації та переживати системотвірність власної індивідуальності. *Соціальний світ* (соціалізація) вивчався шляхом виявлення особливостей розвитку амбівалентності ціннісних орієнтацій і соціальних установок залежно від трьох чинників: вікового, гендерного та професійно-регіонального навчання у ВНЗ. Отримані результати свідчать про те, що ціннісні смислові типи орієнтацій в юнацькому віці мають такі особливості: 1) різнобічна їх сполученість забезпечує адекватну взаємодію з людьми; ієрархічність цілей утворює мотиваційну узгодженість всередині ціннісних підсистем і між ними; 2) самообмеження широкого соціального інтересу залежно від трьох чинників обумовлює високу амбівалентність; 3) самообмеження особистісних досягнень у дівчат є гендерним чинником високої амбівалентності; 4) переважна більшість київських досліджуваних, майбутніх інженерів, вибрала цінності «самостійність» і «ефективність у безпосередніх контактах», проте в сумських студентів, майбутніх вчителів фізкультури, більшість вибрала – «досягнення», «безпека», що підтверджує вплив професійного навчання.

Соціальний світ дівчат і юнаків набуває своєї конкретизації й глибини залежно від зазначених вище трьох чинників амбівалентності соціальних установок, а саме: 1) у 17–18 років відбувається негативне збільшення афективної амбівалентності, що пояснюється їхньою адаптацією до нових умов навчання у ВНЗ і самостійного життя; 2) позитивне вікове зростання соціальних установок в стабільний період розвитку досліджуваних протягом 17–20 років; 3) у 20–21 рік негативне зростання інтенсивної амбівалентності в усіх її складових. Це є ознаки порушення адаптації розвитку під час кризи входження в дорослість; 4) у дівчат менша здатність узгоджувати афекти, когніції, тому вищою є й афективна, і когнітивна амбівалентність порівняно з хлопцями. Ці особливості можна пояснити різними соціокультурними вимогами, нормами до жінок і чоловіків. У поведінці переважає в обох групах двовимірна гармонійна та двовимірна неузгоджена амбівалентність, що свідчить про гетерохронність та нелінійність зв'язків між цими компонентами; 5) у сумських студентів в афективному компоненті є вищою узгодженість протилежностей як у майбутніх вчителів

фізичної культури. У київських студентів, майбутніх інженерів, встановлено вищу гармонійність у когнітивному і поведінковому компонентах, яким притаманна глибша пізнавальна ментальність.

Особистісний світ досліджуваних вивчали, спираючись на розвиток їхніх провідних вікових утворень. Переважна їх більшість характеризується адекватною мотивацією оволодіння професією й отриманням диплома, проте 13,75% мають спрямованість лише на отримання диплома як документа; середнім рівнем загальної самоефективності, конструктивною готовністю до самореалізації та життєвих стратегій, статично-інфантильною й розірваною орієнтацією в часі, що свідчить про неузгоджену особистісну ідентичність. Половина студентів характеризується конструктивними копінг-механізмами. 80% досліджуваних притаманна довіра до себе в різних сферах життя, проте найвища – у сімейній і навчальній. У 17–18 років констатовано підвищений рівень афектів в розглянутих вище утвореннях, проте залишилися стабільними когнітивна та поведінкова сфери. Встановлена вікова закономірність розвитку цих особистісних утворень як поступовий, але нерівномірний процес зростання адаптації в юнацькому віці. Під час переходу до ранньої дорослості у 20–21 рік встановлено порушення стабільності розвитку в юнацькому віці як прагнення до саморозвитку.

Згідно з гендерним чинником встановлено, що хлопцям більше подобається обрана професія та переважно вищий рівень загальної самоефективності. У дівчат більшість має адекватно-часову орієнтацію, вищу готовність до професійної самореалізації, проте в хлопців – більш інтегровані життєві стратегії та конструктивні когнітивні механізми. У поведінковій сфері в обох групах домінують активні копінг-механізми, що пояснюється міжфункціональними інтегративними зв'язками всіх механізмів в юнацькому віці. Довіра до себе в більшості дівчат і хлопців – на високому рівні, що є позитивною передумовою гармонійної амбівалентності, професійної й особистісної самореалізації.

Професійно-регіональний чинник впливає на розвиток особистісного світу досліджуваних. Представникам східного регіону більше, ніж центрального регіону, подобається обрана професія, обидві групи характеризуються середнім

рівнем загальної самоефективності. Готовність до професійної та особистісної самореалізації в київських і сумських досліджуваних узгоджена на середньому рівні. У сумських студентів більше тих, хто конструктивно використовує афективні копінг-механізми, у київських – когнітивні. З-поміж сумських студентів значно більше тих, хто довіряє собі, гармонійніше об'єднують зовнішній і внутрішній світи. Досліджувані рефлексують, об'єднують суперечності інтегрального Я й дезінтегрального Я, тому стають здатними самопроекувати власне майбутнє в напрямі готовності до самореалізації.

Структурно-динамічна модель розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці підтверджена проведеним експериментальним дослідженням. Доведено існування амбівалентності як самостійної, так і відносно незалежної властивості особистості від інших психологічних явищ. Результати, які отримані при вивченні взаємозв'язків амбівалентності інтегрального Я й дезінтегрального Я з іншими складовими, формами, особистісними утвореннями внутрішнього світу, доводять її системотвірну роль у юнацькому віці.

Підтверджено, що динаміка особистісної амбівалентності здійснюється на трьох рівнях: гармонійному низькому, неузгодженому середньому та дисгармонійному високому. Амбівалентність як властивість особистості можна презентувати на конкордантному рівні (низький і середній разом) в усіх чотирьох складових, критеріях і показниках: у мотиваційній (прагнення прийняття і страх знехтування в одночасній двовимірності) – 70,00%; в афективно-когнітивній (фрустраційна толерантність і фрустраційній інтолерантність в одночасній двовимірності) – 75,42%; у поведінковій (доброзичливість та агресивність в одночасній двовимірності) – 72,65%; системотвірній (інтегральному Я та дезінтегральному Я в одночасній двовимірності) – 77,08%. Формами особистісної амбівалентності встановлено оптимізм, що характеризує на конкордантному рівні 70,00%, турбота про себе – 75,22%, самоконтроль – 71,37% в юнацькому віці.

Виявлено її індивідуальні емпіричні кореляти: мотивація навчання у ВНЗ, загальна самоефективність, безперервність орієнтації в часі, професійна готовністю до самореалізації, життєві стратегії, копінг-механізми, довіра до себе.

Розкрито *вікову закономірність* поступового розвитку особистісної амбівалентності в стабільний період 17–20 років в усіх її складових, а також вікову закономірність її дестабілізації, прагнення до саморозвитку під час кризи переходу до ранньої дорослості у 20–21 рік. Встановлена соціально-психологічна криза адаптації до навчання у вищих навчальних закладах у 17–18 років.

Досліджено переживання амбівалентності майбутнього материнства і батьківства як вияв готовності до сімейної рольової самореалізації: конкордантна амбівалентність до ролі матері у 80,00% дівчат та у 69,17% хлопців, до ролі батька у 62,50% хлопців та у 75,42% дівчат. Встановлена вікова закономірність більш конкордантного розвитку переживання амбівалентності майбутніх ролей матері і батька у 17–20 років, а також вікова закономірність її дестабілізації розвитку, прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості у 20–21 рік. Більшість має збалансоване, узгоджене переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька. Проте більше третини хлопців та близько чверті дівчат притаманна висока амбівалентність переживання до майбутніх ролей матері та батька, які можуть ініціювати деструктивність у цих сімейних ролях.

Виявлено три типи особистісної амбівалентності в юнацькому віці: конкордантно-гармонійний (34,32%), конкордантно-нестійкий (39,48%) і дискордантний (26,20%). Конкордантним її типам притаманна одночасна двовимірна цілісність актуальної позитивної та потенційної негативної частин, слабкий чи помірний опір між протилежностями в юнацькому віці. Дискордантному типу амбівалентності притаманне послідовне одновимірне домінуванням то позитивної, то негативної сторін суперечності з потужним опором, що обумовлює її високу інтенсивність.

Викладене дає підстави стверджувати, що амбівалентність є самостійним переживанням внутрішнього світу особистості з певною структурою, рівнями, формами, емпіричними корелятами; експериментально підтверджено структурно-динамічну модель її розвитку в юнацькому віці.

Психологічна допомога спрямовується на гармонізацію особистісної амбівалентності при переході до ранньої дорослості.

РОЗДІЛ 5

ОСОБИСТІСНА АМБІВАЛЕНТНІСТЬ У ВИМІРІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Феномен особистісної амбівалентності, розкритий нами у світлі констатувальної стратегії дослідження, характеризується певними психологічними знаннями. Утім у некласичній психології, згідно з ліберальною гуманітарною парадигмою, констатувальний експеримент не є остаточною стратегією. Особистісно-інтегративний підхід передбачає об'єднання академічного напрямку з практичною психологією з метою здійснення формувальної стратегії, що дозволяє розкрити цей феномен у знанні контексту, тобто психологічних умов впливу на гармонізацію особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Особистісна амбівалентність розвивається впродовж усього життя як властивість особистості, набуваючи під час переходу до ранньої дорослості зрілого холізму, гармонійності. Розглядаючи цю властивість особистості як цілісну смислову двовимірність актуального й потенційного у внутрішньому світі, ми дійшли висновку про адекватність її розвитку в процесі психологічного консультування (групового та індивідуального). Ця форма психологічної допомоги дає можливість дослідно-феноменологічного вивчення ресурсів розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Формувальний етап дослідження побудований на методологічних засадах гуманістичного підходу практичної психології, представники якого працюють з особистісною амбівалентністю (Л. Грінберг та інші вчені, Д. Інгл і Г. Арковіц, В. Міллер і С. Ролнік), що проаналізовано й узагальнено в першому розділі та в авторських публікаціях [135; 137]. Внутрішня амбівалентність – це стійке утворення, властивість особистості, яка має гармонійний, неузгоджений і дисгармонійний рівні вияву, що потребує оптимального її розвитку в напрямі гармонізації шляхом психологічного консультативного впливу. Запропонована

нами концепція психологічного консультування є розвитком гуманістичних традицій. Дж. Бьюдженталя, Р.Мейя, К. Роджерса, В. Франкла, І. Ялома та ін. Нами враховані положення Д.О. Леонтьєва про розвиток смислової сфери особистості, де внаслідок «зіткнення смислів» здійснюється їх породження. На нашу думку, смислова сфера особистості (особистісний смисл, смисловий конструкт, смислова установка, смислова диспозиція, мотив, особистісна цінність) забезпечує регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта в усіх її аспектах [200, с. 154] через процес особистісної амбівалентності. Остання породжує новий смисл не лише завдяки місцю, яке посідає феномен в ієрархії смислової сфери особистості, а й власним перетворенням. Справа в тому, що в усіх компонентах смислової сфери людини, з одного боку, відбувається їх амбівалентний розвиток, з іншого – якісні ознаки цього процесу розвитку варіативні (гармонійний, неузгоджений, дисгармонійний).

Проведення формувального експерименту складається з таких *чотирьох етапів*: перший – актуалізація в студентів результатів констатувального експерименту як особливостей розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці; другий – визначення методології, відповідних методів, особливих прийомів та вмінь, а також умов проведення психологічного консультування; третій – здійснення психологічного консультування (етапи, завдання, зміст, механізми); четвертий – перевірка ефективності формувального експерименту.

У констатувальному експерименті ми довели, що різні складові смислової сфери особистості в юнацькому віці характеризуються певними особливостями, тенденціями, фактами, закономірностями розвитку особистісної амбівалентності, які нами враховуються в процесі психологічного консультування. *Мета формувальної стратегії* – актуалізувати психологічні умови, за яких відбувається збалансованість, узгодженість та гармонізація особистісної амбівалентності, що супроводжується зниженням її опору, готовністю до самореалізації досліджуваних. Розглянемо результати другого етапу формувального експерименту.

5.1. Теоретико-методологічні засади цілеспрямованого розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Гене́за особистісної амбівалентності на всіх вікових етапах здійснюється у єдності зовнішнього і внутрішнього світів. У юнацькому віці їх взаємозв'язки набувають певної особливості – домінування внутрішнього світу як вияву довіри до себе, самодетермінації, суб'єктності, турботи про себе, самоконтролю, відповідальності перед собою та іншими людьми. Потреба юнацького віку в інтеграції особистості (Г. Крайг [174, с. 638]) визначає перебіг процесу розвитку особистісної амбівалентності. Остання в юнаків і дівчат становить собою усвідомлення одночасної двовимірності позитивного й негативного, необхідності їх балансу, узгодження в часових параметрах актуальної та потенційної частин цілісного переживання гармонійності чи дисгармонійності. У даному контексті ми поділяємо позицію Б.І. Додонова щодо того, що справді гармонійна особистість завжди багатогранна [100, с. 304], зокрема, у її структурно-динамічному вияві особистісної амбівалентності: прагнення прийняття і страх знехтування, фрустраційна толерантність і фрустраційна інтолерантність, доброзичливість й агресивність та інтегральне Я й дезінтегральне Я, а також в ціннісних орієнтаціях, соціальних установках, емпіричних корелятах. Досягнення юнацького віку, на думку Г. Крайг, вимагають від молоді «інтегрувати отриману про себе різномірну інформацію в цілісну, несуперечливу особистість»[174, с. 639].

Водночас з інтеграцією особистості, особистісної амбівалентності в юнацькому віці діє дезінтеграція, яка трансформує, блокує, розщеплює або, навпаки стимулює разом з інтеграцією конструктивний процес переживання внутрішнього світу, індивідуальності. А. Елліс вважав причинами психічних деструкцій ірраціональні уявлення, помилкові роздуми, негативні уявлення про себе, дезадаптивну атрибуцію. Ці негативні когніції створюють емоційні ускладнення. З допомогою логіки, аргументації, глузування, гумору необхідно змінити ірраціональні переконання, які викликають напруження (за: [258, с. 512].

Інакше кажучи, слід знецінювати негативні когніції та переводити їх в потенційну частину амбівалентності, оскільки вони унеможлиблюють її гармонійність.

С. Хартер вивчав феномен «вище середнього», сутність якого полягає в тому, що люди, порівнюючи себе з іншими, як правило, вважають себе кращими (цит. за: [80, с. 535]). На думку С. Хартера, це підтверджує схильність до самовиправдання. Люди намагаються показати більш яскраво свої чесноти, а недоліки замовчують або не акцентують. Відтак люди починають сприймати самих себе дещо краще, ніж вони є насправді.

Однак феномен «вище середнього», на наш погляд, слід трактувати й позитивно в психологічному консультуванні юнацтва. Я-моніторинг в ситуації самопізнання, самозмін діє так. По-перше, людина, порівнюючи себе з іншими, визначає, що таке, наприклад, добро, посилюючи при його усвідомленні те позитивне, що для неї характерно, а негативне – знецінює. По-друге, діє вибір відповідної інформації пам'яттю, яка актуалізує ті епізоди, де людина була доброзичливою і не пригадує, коли вона була ворожою. По-третє, відбувається мотивація добра власними якостями (духовністю, здібностями, винахідливістю тощо). Ворожість, навпаки, розглядається як результат впливу зовнішніх факторів, що зменшує їх особистісну цінність. Отже, створюється суб'єктивно бажане, яке лише моделюється, але є надія, що воно здійсниться. Феномен «вище середнього» посилює прагнення амбівалентної особистості досягти гармонії. Він начебто гарантує людині в майбутньому успіх у будь-якій сфері життя. Це установка на життєстійкість, оптимізм у стресі, фрустрації [312], коли зростає внутрішня амбівалентність.

Р. Мей бачив «сфінкса» в кожній людині: життя є єдністю добра і зла, досягнення добра не може відбуватися відірвано від зменшення зла [223, с. 319]. Учений не лише констатував амбівалентність як природне явище людського буття, а й відповів на питання про гармонійність і гідність людини. Уникнення розуміння природи людини є особистісною, соціальною невідповідальністю. Єдність з іншими людьми і власні зусилля етичної двовимірності становлять собою вияв сили людини, яка лежить в основі життя [223, с. 313]. У зв'язку з цим,

на наш погляд, єдиний шлях залишитися в гармонійному просторі особистісного розвитку – це, з одного боку, усвідомлення негативного в собі, зменшення його шляхом посилення позитивного, з іншого – толерантне їх об'єднання в амбівалентну двовимірність. У даному контексті Г. Крайг розкрила розуміння особистісних суперечностей в юнацькому віці: «від початкового дуалізму (наприклад, істина – неправда) до толерантності стосовно множинних суперечливих поглядів (концептуальний релятивізм) і потім до самостійно обраної позиції та відповідальності» [174, с. 669].

І. Ялом не вірив у природу людської довершеності, як, наприклад, К. Роджерс, А. Маслоу, але він завжди врахував *п'ять основних постулатів гуманістичної психології*:

- 1) людина як цілісна істота перевершує суму своїх складових;
- 2) її існування розгортається в контексті людських відносин;
- 3) людина усвідомлює себе;
- 4) вона не пасивна і має вибір;

5) людина спрямована в майбутнє, тому є в неї мета, цінності, смисл, тобто вона інтенціальна [418, с. 24].

І. Ялом, насамперед, зазначав: «Екзистенціальна терапія – це динамічний психотерапевтичний підхід, який концентрується на базисних проблемах існування індивідуума» [418, с. 8]. Дійсно, як слушно зауважував учений, «більшість терапевтів розуміє, що усвідомлення власної смертності і взагалі «скінченності» нерідко змушує людину на багато речей подивитися зовсім інакше; що цілющу дію справляють відносини; що страждання пацієнта пов'язані з вибором; що терапевт повинен стимулювати «волю» пацієнта до дії; що, врешті-решт, пацієнти страждають від недостатньої осмисленості свого життя» [418, с. 9]. С.Л. Братченко називає позицію К. Роджерса й А. Маслоу стосовно природи людини безумовно-позитивною, представників екзистенціального підходу – умовно-позитивною [51]. Отже, на наш погляд, гуманістична й екзистенціальна психотерапії мають позитивне ставлення до природи людини, доповнюючи одна одну, що для нашого дослідження є важливим.

Психологічні проблеми юнацького віку пов'язані з підвищенням інтенсивності амбівалентності під час вікової кризи переходу до ранньої дорослості. Переживання її на високому рівні інтенсивності спричинює утримання в актуальному часі несумісних суперечностей. Тому ми включили в психологічне консультування студентів юнацького віку з кризовими ознаками особистісної амбівалентності, які нами емпірично виявлені, а саме: звуження широких соціальних ціннісних орієнтацій; неконструктивні соціальні установки в різних сферах життя; підвищену інтенсивність амбівалентності в емоціях, мотивації, когніціях; високий опір через дефіцитарну і деструктивну агресивність; неадекватну мотивацію навчання; розірвану часову перспективу (дифузію особистісної ідентичності); неконструктивні копінг-механізми, низьку самоефективність, песимізм та регрес у довірі до себе, турботі про себе, неефективний особистісний самоконтроль. У процесі традиційного навчально-виховного процесу у ВНЗ розвиток особистісної амбівалентності під час переходу до ранньої дорослості набуває ситуативного, короткотривалого руху в напрямі збалансованості, узгодженості. Так, зниження агресивності на певних учбових заняттях, наприклад, у більш кваліфікованого викладача, вимагає подальшого осмислення, рефлексування та обговорення, що, як правило, не відбувається в професійному навчанні студентів. Ефективність психологічного консультування досягається розвитком новоутворень особистісної амбівалентності, які охоплюють мотиваційну, афективно-когнітивну, поведінкову, системотвірну складові, а також її форми, емпіричні кореляти, ставлення до майбутнього материнства і батьківства.

Психологічне консультування ґрунтується на особливостях юнацького віку, а також на знаннях розвитку особистісної амбівалентності як упродовж цього періоду, так і під час переходу до ранньої дорослості [133]. Ми врахували провідні потреби юнацького віку в готовності до професійної й особистісної самореалізації, усвідомлення цілісного амбівалентного інтегрального Я й дезінтегрального Я (збалансованого, узгодженого), що посилює самоефективність провідної професійно-пізнавальної діяльності та переживання власної

індивідуальності. Переживання під час переходу до віку ранньої дорослості в досліджуваних 20–21 року виявляється в усвідомленні балансу, узгодженні професійної та сімейної сфер життя, що виявляється в гармонійності особистісної амбівалентності. Відповідно, це впливає на власне життя особистості, а пізніше – на дітей, родину, суспільство.

Ціннісно-сміслові новоутворення світогляду дівчат та юнаків обумовлюють усвідомлення плинності часу, єдності часової транспективи у вимірі особистісної ідентичності, яка може розглядатися як соціокультурна репрезентація, відчуття Я [388]. Відповідно, це позначається на амбівалентному інтегральному Я й дезінтегральному Я студента під час переходу до ранньої дорослості, що об'єднує, стимулює розвиток окремих складових цієї властивості, а отже, усієї «системи систем» – особистісної амбівалентності. Психологічна герменевтика і нарративна психологія як її невід'ємна складова наголошують на ефективності методів конструювання Я, де нарратив відіграє винятково важливу роль. Як правило, нові нарративи створюються в процесі внутрішнього і зовнішнього проказування на основі нових ментальних утворень [388], зокрема, в психологічному консультуванні. Зазначимо, що ми спираємося на положення, згідно з яким цілісний розвиток особистісної амбівалентності охоплює всі її складові, а також форми, індивідуальні емпіричні кореляти тощо.

Мета формувального експерименту – гармонізація особистісної амбівалентності в кризовий період під час переходу до ранньої дорослості, переведення її на більш високий етап розвитку – реалізована нами шляхом створення організаційно-інтерактивних та змістовних умов психологічного консультування. Перетворення, посилення особистісної амбівалентності як гармонізація цієї властивості досліджуваних стали можливими завдяки застосуванню спеціальних методик, психотехнік, умінь у консультативному процесі (модель підтримувально-толерантного діалогу), які увійшли до програми психологічної допомоги «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці» Ця програма психологічного консультування реалізована на засадах гуманістичної психологічної допомоги і містила групові форми роботи

(бесіди, дискусії, психотехніки, корекційні вправи) та індивідуальне консультування (спеціальні методики, прийоми, уміння на трьох етапах), які тривали більше півроку. Особистісна амбівалентність в студентів юнацького віку визначається єдністю психічного розвитку з процесами навчання, виховання.

За методологічну основу нашого дослідження обраний особистісно-інтегративний підхід, обґрунтований нами в розділі 3. Цей підхід є результатом об'єднання особистісного (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Л.І. Божович, І.С. Булах, А.В. Брушлінський, Д.О. Леонт'єв, С.Д. Максименко, Ф. Перлз, В.В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва, Т.С. Яценко та ін.) та інтегративного (П.П. Горностай, Д. Гріффін, М. Занна, М. Томпсон, К. Уїлбер, А.В. Юревич, В.М. Ямницький та ін.) підходів. Нами також враховано гуманістичний та екзистенціальний підходи психологічного консультування, а також когнітивний напрям психології, представники якого досліджували особистісну амбівалентність. Отже, висвітлена методологія дозволила вивчити особистісну амбівалентність в юнацькому віці на основі особистісно-інтегративного підходу, сутність якого полягає в тому, що нужда детермінує розвиток особистості як саморух цілісної суперечності, у процесі життєздійснення якої позитивна й негативна валентності до одного об'єкта виявляють протистояння; водночас зростає здатність одночасно збалансувати, узгодити слабкий і помірний опір протилежностей у переживанні самотворення цілісності (актуального, позитивного і потенційного, негативного); сильний супротив протилежностей послідовно актуалізує чергування валентностей, що блокує їх смислову цілісність; взаємозв'язки позитивного й негативного обумовлені їх ціннісною двовимірністю, тому вони діють одночасно або супротив один одного. У відповідності з особистісно-інтегративним підходом генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці нами впроваджено три основні методологічні принципи про збалансованість, узгодженість взаємовиключних суперечностей; переживання амбівалентності до майбутніх ролей матері й батька; вияв особистісної амбівалентності в опорі поведінки. Згідно з *першим принципом* відбувається мотивація балансу,

узгодженості позитивних і негативних сторін суперечностей в одночасну двовимірну цілісність в структурних складових особистісної амбівалентності в досліджуваних юнацького віку. Розвиток цієї властивості згідно із зазначеним принципом полягає у свідомому визначенні валентності на позитивну і на негативну, які узгоджуються в одночасну двовимірну цілісність актуальної та потенційної частин. Відповідно до цього генеза особистісної амбівалентності полягає в тому, що в юнацькому віці вперше утворюється цілісне системотвірне інтегральне Я й дезінтегральне Я. Це новоутворення має три якісні вияви, а саме: 1) *гармонійну смислову двовимірність*, коли актуальною частиною є позитивна валентність, потенційною – негативна; 2) *неузгоджену смислову двовимірність*, коли актуальна (позитивна) та потенційна (негативна) частини утримуються в цілісності довільними зусиллями; 3) *дисгармонійну смислову одновимірність*, коли позитивна й негативна валентності однаково важливі та послідовно чергуються. У цьому контексті психологічне консультування спрямоване на актуалізацію змін досліджуваних в напрямі гармонізації особистісної амбівалентності як одночасної смислової двовимірності в її складових, відповідних формах, емпіричних корелятах.

Згідно з *другим принципом* готовність до самореалізації в сімейній сфері виявляється в рольовому переживанні амбівалентності майбутнього материнства й батьківства досліджуваних. Психосоціальний розвиток у юнацькому віці обумовлює адекватність життєвих рольових установок (Я-мати, Я-батько). Особистість взаємодіє із соціумом шляхом розвитку свого ставлень і переживання до майбутніх сімейних ролей матері й батька. Кожна культура створює певну модель родини, яка містить нормативні ролі, насамперед, батька, матері та дітей. Домінування негативного переживання до майбутніх ролей матері й батька посилює в молоді прагнення уникати цієї сфери життя на невизначений час. Отже, розвиток особистісної амбівалентності конкретизується в переживаннях майбутніх ролей матері та батька, що дає можливість при зміні цієї властивості відповідно трансформувати рольові установки та навпаки. У цьому контексті психологічного консультування необхідно посилити гендерні переживання у

студентів до майбутніх ролей матері та батька під час переходу до ранньої дорослості.

Логіка *третього принципу* розкривається через опір (сильний, помірний, слабкий) протилежностей поведінки як конституюючу ознаку розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Опір поведінки здійснюється у двох напрямках розвитку амбівалентності в цьому віці: 1) у стабільний період (адаптаційний) і 2) у період юнацької кризи під час переходу до ранньої дорослості (саморозвитку, самозмін).

Опір виявляється в мотиваційній, афективно-когнітивній і системотвірній складових амбівалентності. Втім у поведінці опір стає зовнішньою глобальною ознакою цієї особистісної властивості. У гармонійному її розвитку слабкий опір не реалізується в актуальній частині суперечності, оскільки він переживається в потенційній частині, де контролюється домінантною частиною. Генеза особистісної амбівалентності в юнацькому віці полягає в тому, що вперше утворюється гармонійна амбівалентна двовимірність позитивного й негативного зі слабким опором. Сильний опір поведінки виявляється в дисгармонійному розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці, коли протистояння позитивного й негативного відбувається актуально на одному ціннісному рівні.

У період юнацької вікової кризи під час переходу до ранньої дорослості зростає дисгармонійний рівень особистісної амбівалентності, зменшується оптимальний гармонійний рівень, оскільки відбувається посилення опору між негативними та позитивними переживаннями в актуальній частині, руйнується стабільність і починається процес самозмінювання. У цьому контексті психологічного консультування є важливим усвідомлення та гармонізація переживання супротиву в амбівалентності поведінки.

У психологічній науці на сучасному етапі її розвитку відбуваються важливі трансформації в дослідницьких орієнтирах та стратегіях вивчення особистості. Одним із напрямів інтеграції психологічних знань є об'єднання традиційної академічної і практичної психології при вивченні особистості. Звуження «легальних» джерел психологічного пізнання академічною психологією сприяло

поглибленню розриву між дослідницькою і практичною психологією, перешкоджало експлікації методології конкретного пізнання, а отже, інтеграції психології [414, с. 51]. Нові образи психологічного пізнання і, відповідно, методології, які формуються в сучасній постнекласичній науці, характеризуються ідеями плюралізму чи лібералізму, де не має єдиного правильного джерела отримання знань. Практична психологія дедалі частіше використовує методологію і культуру постмодернізму, яка спирається, зокрема, на такі положення: нефундаментальність, фрагментарність, розуміння знань як динамічних соціально конструйованих і залежних від контексту, розширення чи звуження соціальних горизонтів, неопрагматизм як вияв свободи і влади над собою та ін. [274, с. 56; 414, с. 145].

Академічна і практична психологія як дві основні форми психологічних знань поступово об'єднуються завдяки різноплановій конвергенції, зокрема, «близьких до практики дослідників», які займаються як дослідницькою, так і практичною діяльністю, тобто мають подвійну професійну ідентичність. Водночас практичні психологи здійснюють дослідження, спираючись на власну діяльність. Отже, реальні кроки в напрямі інтеграції психології надають можливість здійснити основні положення нашого особистісно-інтегративного підходу в найбільш сприятливих психологічних умовах консультативного процесу.

Усвідомлення особливостей життєвого світу сучасної молоді людини може відбуватися на засадах «розумінневої» психології та феноменології (Д.О. Леонтьєв, П.В. Лушин, М.Л. Смульсон, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, О.М. Улановський та ін.). Особистість у контексті свого життєвого світу об'єднує в цілісність неповторний внутрішній світ зі світом зовнішнім завдяки важливим життєвим стосункам. Соціальний світ, за Н.В. Чепелевою, як джерело культурного досвіду задає будову внутрішнього світу особистості, який привласнюється суб'єктом і включається в його смислову сферу. «Неповторний особистісний твір», на думку цієї авторки, є власною смисловою реальністю людини, яка постає її автором [274, с. 16]. У творі реалізовані способи розуміння,

інтерпретації реальності, які є особливою формою існування людини. Розуміння особистості як твору означає її належність до культурного простору. Особистість не може бути розкрита без контекстуальності, без умов особливої взаємодії, в яких вона змінюється [274; 345; 391].

Наша формувальна стратегія спирається на розуміння «живих творів» у процесі діалогу саме в психологічному консультуванні. «Діалог дає можливість запуснути процеси смислоутворення, рефлексії, що сприяє не лише розумінню смислу тексту, а й виникненню нового смислу, який є результатом взаємодії автора і реципієнта» [274, с. 17]. Внутрішній світ людини можна зрозуміти, лише вступивши з нею в діалог, у якому смисли не тільки виявляються, а й утворюються, змінюються. Особистість, таким чином, характеризується як принципово відкрита система. Лише діалог дає можливість особистості рухатися в просторі свого особистого досвіду, формуючи нові концептуальні схеми та наративні структури, а отже, розвиваючись [388].

Діалог стає засобом уточнення особистісних смислів партнерів, коли використовується інтерпретація в контексті міжособистісного спілкування. Це вимагає осмислення й пояснення не тільки результатів розуміння висловлювань іншого, а й власних контекстів [274, с. 17]. Значущість розвитку діалогічності самосвідомості обумовлена тим, що діалог є умовою творення цілісного Я, тобто інтегрального Я й дезінтегрального Я, основою збагачення особистісного досвіду та змін, формою існування смислу Я, що забезпечує підтримання позитивного самоствалення особистості [68; 391]. Діалог – це не лише спілкування двох людей, а й їх ставлення один до одного. Взаємна спрямованість партнерів дає можливість подолати людині свою частковість, розірваність, можливість досягнення цілісності [53, с. 99]. Отже, різні аспекти діалогічності людського способу існування нами враховуються в процесі психологічного консультування для гармонізації особистісної амбівалентності досліджуваних.

Суттєвою ознакою некласичної психології є її спрямованість на феноменологічну стратегію якісних досліджень, які фокусуються на описах переживань суб'єкта, а не відкритого спостереження дій чи поведінки [351, с. 18].

Феноменологічне життя свідомості дається людині в дуже сплутаному вигляді, що потребує спеціального дослідження. Феноменологія як метод пізнання має мету інтуїтивно, неупереджено, детально, дескриптивно, аналітично усвідомити феномени свідомого життя [351, с. 1]. Феноменологічний метод як опис досліджуваними вияву феноменів використовується для підтвердження кількісних результатів експерименту. За певної несумісності такої стратегії наукового дослідження вона становить собою компроміс, який збагачує розуміння психологічної реальності.

Феноменологія є складовою гуманістичної і екзистенціальної психотерапій (Дж. Бьюдженталь, Р. Мей, Ф. Перлз, К. Роджерс, І. Ялом та ін.). Ф. Перлз, К. Роджерс переорієнтували феноменологію з дослідницького поля в практичний вимір, тобто саме феноменологічні описи клієнтів були основою роботи з переживаннями, слугували основою підтримки необхідного емоційного контакту (безперечна позитивна увага до клієнта, емпатія, холізм, гештальт, «тут і зараз» тощо), що використовується в практичній психології. *Принципи екзистенціальної психотерапії* застосовуються у феноменології гуманістичних психотерапій (неупередженість, відкритість новому досвіду, інтенціональність, потік, структура переживання тощо). Ми спираємося на методологічні засади гуманістичного напряму психологічного консультування, тому положення феноменології введені нами в авторську модель підтримувально-толерантного консультування під час переходу до ранньої дорослості. Методологія феноменологічних досліджень узгоджується з *гуманітарною методологією* психологічних досліджень, де наголошуються на унікальності індивідуальності, її переживань, саморозкриття, діалогу як автентичного вияву людини.

Феноменологічна психологія стала самостійним напрямом з кінця 1970-х років як якісна стратегія дослідження й форма практики. *Базові положення феноменологічної психології* є такими: розгляд переживання як центрального психологічного феномена; інтерес до аналізу смислу, способів сприймання й розуміння людиною світу; неупередженість і очевидність відправних положень емпіричного дослідження і побудови теорій; дескриптивний підхід дослідження

психологічних явищ; використання суб'єктивних звітів респондентів як основного джерела дослідження та методів якісного дослідження (переважно інтерв'ю, аналіз документів); процедура аналізу якісних даних і рефлексія самого дослідника [351, с.8].

У психологічному консультативному процесі нами використано метод одиничного випадку, біографічний метод, неструктуроване інтерв'ю. Біографічний метод застосований нами не для того, щоб володіти минулим людини, навпаки, щоб сконцентруватися саме на переживаннях «тут і зараз», пережити відповідальність за нинішнє і майбутнє, пробачити собі, виходячи з розподіленої відповідальності за минуле (Р. Мей, В. Міллер, С. Ролнік, І. Ялом).

Важливо посилити спогади про позитивні події в житті людини і разом з негативними переживаннями сприймати їх одночасно як власну амбівалентну цілісність, яка прагне гармонізації особистісного розвитку. Минуле з негативним «шлейфом» – дуже поширена детермінанта дисгармонійної особистісної амбівалентності. Біографія в нашому консультативному діалозі не була фіксацією невдач, а, скоріше, позитивним переживанням особистісного зростання. Метод індивідуального випадку спрямований на глибоке, детальне вивчення будь-яких дій, процесів, конфліктів, зустріч тощо, які стали важливими для динаміки в консультативному процесі в напрямі прийняття клієнтом особистісних змін [239, с. 185].

Проведене нами феноменологічне дослідження процесу усвідомлення переживання особистісної амбівалентності у стабільний період юнацького віку збагатило психологічні знання про цей феномен [137], прояснило констатувальну й формувальну стратегію експерименту, зокрема, дало підстави визначити етапи перебігу цієї властивості особистості в психологічному консультуванні, що описано в п. 2.3, а також буде розкрито в наступних підрозділах. Отже, нами використані такі варіанти феноменологічної стратегії дослідження: якісне дослідження феномена особистісної амбівалентності шляхом інтерв'ю, феноменологічні методи, прийоми психологічного консультування.

5.2. Умови гармонізації особистісної амбівалентності в юнацтві у процесі психологічного консультування

Актуалізація розвитку особистісної амбівалентності відбувається в умовах, пов'язаних з психологічною допомогою в процесі консультування (групового, індивідуального). Л. Грінберг та інші вчені вважають головною умовою зміни амбівалентності подолання застійності внутрішнього динамічного процесу, тобто важливо посилити саме процеси збалансованості й узгодженості, які відновлять гармонійність особистості. Дослідники акцентують увагу на толерантності до негативних емоцій в процесі особистісних змін [441]. В. Міллер і С. Ролнік розвивають консультативну модель внутрішньої мотивації до змін клієнтів, використовуючи змістовну сферу особистісної амбівалентності (цінності, соціальні відносини, довіру до себе тощо) [456]. Умовами розвитку особистісної амбівалентності в юнацтві є організація та підтримка консультативних стосунків, комунікативних за характером, урахування змістовно-сміслового аспекта, пов'язаного з актуалізацією, реконструкцією її складових, форм, а також психологічних утворень соціального й особистісного світів досліджуваних.

Гармонізація особистісної амбівалентності в юнацькому віці здійснюється завдяки системі організаційно-комунікативних та змістовно-сміслових умов у процесі психолого-консультативної взаємодії (шляхом посилення внутрішньої мотивації та змін її структурних компонентів, форм, ставлення до майбутнього материнства і батьківства) в юнацького віку під час переходу до ранньої дорослості. Консультування (групове та індивідуальне) відповідає змісту розвитку особистісної амбівалентності в період дорослішання, коли студенти юнацького віку мають реальні можливості до самовдосконалення шляхом особистісних змін. Цей процес актуалізується в підтримувально-толерантному діалозі психологічного консультування. Досліджувані пізнають власну амбівалентність і реально здійснюють мотивацію до позитивного змінювання, що забезпечує зниження її інтенсивності та гармонізацію особистісного розвитку.

Професійне психологічне консультування становить собою вид психологічної допомоги, у якому використовуються принципи психології, здійснюється розвиток людини в ході когнітивних, афективних, поведінкових або системних впливів і стратегій, спрямованих на досягнення психологічного комфорту, особистісне зростання, розвиток кар'єри, а також на подолання особистісних ускладнень. Консультування зорганізується для людей благополучних, а також тих, хто має проблеми неклінічного характеру; консультування базується на теоретико-методологічних засадах (на рівні свідомості) як в індивідуальній, так і в груповій роботі (О. Ф. Бондаренко [48], С.В. Васьківська [65], С. Гледдінг [79], К. Рудестам [303], Е. Філдс [439], Е. Форрестер [358] та ін.). М.П. Гусакова підтверджує наведене вище розуміння: «У системі психологічної науки психологічному консультуванню відводиться сфера розробки теоретичних основ і прикладних методик і технік психологічної допомоги психічно й соматично здоровим людям з приводу виникнення у них проблем» [91, с. 30].

Підтримувально-толерантний діалог як модель консультування амбівалентних особистостей належить до гуманістичного напрямку психологічної допомоги (консультування, немедичної терапії). Теоретико-методологічними засадами підтримувально-толерантного діалогу є мотиваційне інтерв'ю В. Міллера і С. Ролніка, підхід двох стільців амбівалентного «Я» клієнта Л. Грінберга та інших вчених, інтегративна концепція амбівалентності при опорі змінам Д. Інгла та Г. Арковітца, які базуються на особистісно-орієнтованій на клієнті терапії К. Роджерса та гештальттерапії Ф. Перлза. Нами використані положення про механізми психологічного впливу: позитивну дезінтеграцію, часткову та глобальну інтеграцію К. Домбровського, Т.С. Яценко, генетико-психологічної теорії особистості С. Д. Максименка, екзистенціальної терапії Дж. Бьюдженталя, Р. Мейо, І. Ялома, «розуміннєвої» та феноменологічної психології Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої та ін. Ці методологічні засади належать до гуманітарного напрямку практичної психології.

Підтримувально-толерантний діалог – це бесіда в процесі консультування амбівалентних особистостей з урахуванням опору позитивного й негативного, коли шляхом психологічних механізмів рефлексії, ретрофлексії, часткової та глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції утворюється цілісність системотвірного інтегрального Я й дезінтегрального Я особистості, яке здатне до певних змін. Усвідомлення людиною позитивних і негативних сторін особистісної амбівалентності зумовлює одночасне прийняття позитивної сторони як актуальної, домінантної, а негативної – потенційної, контрольованої, тим самим опір стає слабким, контрольованим щодо власних гармонійних змін.

Підтримувально-толерантний діалог як модель психологічного консультування становить собою інтегративне поєднання положень гуманістичної, екзистенціальної психотерапії, гуманітарного напрямку практичної психології та власних здобутків. Слід зазначити, зокрема, що В. Міллер і С. Ролнік підтримують спокійний емоційний стан клієнта, у дворівневому діалозі Л. Грінберг та інших вчених, навпаки, посилюються емоції клієнта, оскільки вважається, що руйнується заблокований афект, відкривається шлях для бажань, а потім дій людини. На нашу думку, слід поступово посилювати усвідомлення, саморозкриття людини, коли вона осмислює власні резерви змін, бажання конкретного результату, здійснює вибір, відповідну реальну поведінку та прагне посилити набуті досягнення. Доречним є попередження І. Ялом: «Як би ми не хотіли іншого, психотерапія – це «циклотерапія», тобто тривалий, важкий процес, з неодноразовим опрацюванням одних і тих самих проблем у терапевтичному середовищі, з повторенням перегляду життєвих патернів пацієнта» [418, с. 348]. Зауважимо, що занадто раціональний підхід до психологічного консультування, який пригнічує спонтанність саморозкриття людини, також не може бути ефективним. Саме тому шляхом виконання психотехнік мотиваційного інтерв'ю, дворівневого діалогу та авторських засобів психологічного впливу ми підтримуємо оптимістичне ставлення людини до вирішення її проблем, особистісних змін, здатності контролювати себе, турбуватися про себе шляхом гармонізації особистісної амбівалентності. Важливо посилити внутрішню

мотивацію до змінювання шляхом усвідомлення позитивної й негативної сторін амбівалентності досліджуваного (ми його називаємо в психологічному консультуванні клієнтом), що усуває опір до власних змін на засадах збалансованості, узгодженості особистості.

Організаційно-комунікативними умовами, в яких відбувається гармонізація особистісної амбівалентності досліджуваних під час переходу до ранньої дорослості, є такі:

1. Амбівалентність – природна, стійка та динамічна властивість особистості.

Вона виявляється на помірному рівні інтенсивності як одночасне гармонійне переживання людиною позитивного й негативного в думках, почуттях та поведінці. Проте на високому рівні амбівалентності інтенсивний опір спричиняє напруження, бо як тільки людина актуалізує один полюс суперечності, то починає його уникати й актуалізувати протилежний полюс. Відповідно, думки, емоції, поведінка змінюються на актуально-протилежні. Така дисгармонійна амбівалентність є мотиваційним бар'єром на шляху вирішення проблеми людини та демонструє її прагнення до вдосконалення. Інакше кажучи, бажання «так» високоамбівалентної людини змінюється запереченням «але» та протилежним бажанням «ні». Виходячи з викладеного, вище, гармонізацію розвитку особистісної амбівалентності ми розуміємо як зниження її інтенсивності шляхом балансу, узгодженості суперечностей.

2. Важливо говорити про зміни щодо вдосконалення особистісної амбівалентності лише у разі, якщо сама людина цього хоче.

Психолог-консультант не є першопричиною змінювання людини, тому важливіше те, яку мету вона ставить, який вибір робить, а не спеціаліст. Існуючі межі консультативного процесу визначаються цим положенням, а також можливостями в установленні відкритих і довірливих стосунків. Важливими є й засоби стимулювання клієнта, які здійснює консультант. Ми використовуємо для цього методику В. Міллера і С. Ролніка «Аркуш балансу», авторську методику «Одночасна двовимірна амбівалентність», прийом двох стільців, власні думки, засновані на спостереженні, створення образу амбівалентних суперечностей,

пробні експерименти на тиждень у формі домашніх завдань, які потім обговорюються й далі визначається напрям вдосконалення студента. Ці психотехніки дають можливість активізувати процес консультування, успішно працювати з опором суперечностей Я. Реальні особистісні зміни не відбуваються внаслідок примусу. Людина не може змиритися з порушенням її особистісної свободи, вона переживає це як її втрату. Якщо дуже швидко зникає опір у студента щодо власних змін, то, можливо, він сприймає практичного психолога як захисника змін за будь-яку ціну; можливо, що він не хоче усвідомлювати амбівалентність і діє імпульсивно під впливом то однієї, то іншої сторони суперечності. Тому не дивно, що такі «досягнення» ведуть до регресу.

3. Усвідомлювати зовнішні вияви особистісної амбівалентності.

У процесі консультування деякі люди використовують слово «Так .., але ...», «Це» замість «Я», що свідчить про відсутність внутрішньої мотивації до змін. Наприклад: «Це мене непокоїть, що не змінююся». Консультант, інтерпретуючи такі висловлювання, допомагає студенту свідомо використовувати слово «Я». Зокрема, краще сказати так: «Я сумую, коли бачу, що не змінююся». Відбувається ідентифікація з емоційним переживанням, що дає можливість осмислити майбутні зміни. Невербальні ознаки (вираз обличчя, манера сидіти тощо) сигналізують про наявність амбівалентних почуттів, тому уважно спостерігаємо за динамікою емоцій досліджуваного.

4. Особистісна амбівалентність та опір взаємопов'язані між собою.

Студент не завжди може досягти без допомоги практичного психолога особистісного вдосконалення, оскільки переживає потужний опір. Люди, яким не вдалося прийняти важливе рішення, переживають інтенсивну амбівалентність. У них позитивна сторона суперечності прагне змін, а негативна бореться проти цього, що супроводжується ваганнями «за» і «проти», невпевненістю, а також деструктивною та дефіцитарною агресією. Інакше кажучи, відбувається «війна з самим собою». Саме такі вияви власної амбівалентності важливо знати клієнту, усвідомлюючи її обидві сторони. Озброєний розумінням природи цієї властивості особистості, досліджуваний, більш імовірно, зрозуміє власний опір.

Амбівалентність відображає міру опору між позитивною і негативною сторонами суперечності на високому, середньому і низькому рівні інтенсивності. «Ламати» опір досліджуваного є непрофесійним кроком з боку психолога-консультанта. Замість конфронтації як непродуктивного прийому необхідно навчитися підтримувально-толерантного діалогу. Результатом буде успішна інтеграція двох амбівалентних Я клієнта в системотвірне переживання власної індивідуальності з бажанням успіху, вдосконалення. І навіть тоді, коли клієнт не приймає рішення змінитися, опір не можна ламати. Він дає цінну інформацію про стан особистості, який необхідно розуміти консультанту й працювати з ним далі.

Якщо молода людина не приймає рішення змінитися, то це означає, що спроби прямого впливу консультанта неуспішні. Можна виділити дві реакції клієнта в даній ситуації. Перша – готовність інтегрального Я й дезінтегрального Я, вже не агресивних, разом іти до цілі. Така пауза, як «канікули», дає можливість студенту набратися сил і прийняти рішення змінитися в більш зручний час, коли він стане здатним до цього. Друга реакція – він не готовий до особистісних змін. На даний час у нього не вистачає осмисленості, послідовності збалансувати, узгодити позитивне й негативне в системотвірну цілісність, що вкрай необхідне для успіху. Психоконсультативна робота з виявом амбівалентності в опорі розкрита нами докладно в публікації [114].

Психологічними засобами зменшення опору в особистісній амбівалентності є коментарі стосовно ознак протистояння позитивного й негативного; виявлення і зміна психологічних умов, які посилюють неадекватну поведінку; підвищення внутрішньої мотивації до особистісних змін; навчання студентів усвідомлювати неточні й спотворені думки, що «ведуть вниз» до агресивності; емпатійні стосунки психолога зі студентами, які посилюють почуття безпеки, бажання усвідомлювати та контролювати одночасно власні позитивні й негативні, що збільшує доброзичливість; використання прихильного стилю спілкування, що забезпечує стійкість внутрішньої мотивації до вдосконалення.

5. Мотиваційний процес є важливим на всіх етапах психологічного консультування амбівалентної особистості.

У процесі психологічного консультування шляхом емпатії, толерантності, оптимізму, розподіленої відповідальності посилюється здатність студента до мотивації позитивних змін. Усвідомлення невідповідності, розбалансованості, неузгодженості протилежних сторін амбівалентності між її поведінкою в нинішній момент і ціннісною поведінкою може сприяти зміні внутрішньої мотивації. Тому *консультанту слід пам'ятати про таке*: посилювати в людини довіру до себе та інших, прихильно ставитися до його переживань; сприяти партнерству без засудження недоліків; бути гнучким, емоційно стійким, тобто «ураженим зцілителем»; підтримувати досліджуваного, зокрема, робити щирі комплементи; слухати більш, ніж говорити, заохочуючи до саморозкриття, розмірковування та посилення підтримувального соціального оточення (сім'я, друзі, товариші); сприяти досягненню мети консультування.

6. Знаходження контакту між амбівалентними сторонами в реальному моменті життя – «тут і зараз» (Ф. Перлз, Л. Грінберг та інші дослідники).

Ця установка спонукає не виходити з актуальних переживань, вчитися усвідомлювати їх у контексті. Цінність такої установки для людини полягає в тому, що вона вчиться розуміти себе, а також спиратися на власні можливості й робити вибір – змінюватися чи не змінюватися. Важливо осмислити й перетворити «незавершені справи» шляхом ретрофлексії.

7. Доступність презентації опору між позитивним Я (інтегральним Я) та негативним Я (дезінтегральним Я).

Позитивне Я прагне змін, негативне Я їх не бажає і гальмує. Назва цих Я посилює розуміння людини в психологічному консультуванні. Насамперед, важлива доступність у розумінні студентом власної амбівалентності. Для цього варто використовувати різні назви амбівалентних суперечностей, а саме: Бажана та Боязка, Бажана та Невідповідальна, Бажана та Реальна; Я хоче змін і Я проти змін; «Я+» і «Я-»; Я радісне і Я сумне тощо. Необхідно дослідити, усвідомити протилежні Я, запитуючи про переваги та недоліки позитивного Я і негативного Я. Зокрема, любитель спиртного, обговорюючи з консультантом переваги вживання спиртного, розслабляється, і зменшується протистояння позитивного й

негативного. Якщо слухати з розумінням думки, переживання клієнта про переваги цієї адикції в житті, не наполягаючи на його змінах, то він заспокоюється. Лише після цього досліджуваний спроможний переключитися на іншу сторону даної проблеми – позитивне Я (бажання припинити вживати алкоголь). У той самий час, якщо консультант буде переконувати не вживати алкоголь без аналізу його досвіду щодо вживання алкоголю, людина опиратиметься позитивним змінам.

8. В особистості є право відмовитися на пропозицію психологічного впливу.

Консультант повинен бачити раціональність професійного втручання і бути здатним пояснити його, що посилює почуття безпеки клієнта. Слід поважати рішення людини змінитися чи не змінюватися за умови, що вона усвідомлює власний опір змінам у думках, емоціях, поведінці.

9. Людина приймає рішення стосовно власних змін у ході психологічного консультування в таких трьох формах: 1) створюється цілісність інтегрального Я й дезінтегрального Я, коли усвідомлюється бажання амбівалентних сторін діяти одночасно як актуальна і потенційна частини; 2) без абсолютного домінування позитивного й негативного визначається певна угода діяти разом, відповідно зменшується опір, але проблема не вирішується; 3) обидві суперечності діють актуально, послідовно змінюють одна одну з потужним опором. Зрозуміло, що реальні зміни відбуваються в першій формі прийняття рішення, але інші є потенційною можливістю змін.

Дж. Бьюдженталь розрізняв дві форми амбівалентних виборів клієнта – послідовну та одночасну (цит. за: [418, с. 354]). При послідовній амбівалентності людина переживає актуалізовано і позитивну, і негативну сторони, захищається від вибору, але імпульсивні емоції, думки, дії виснажують її, що супроводжується посиленням страху, фрустраційної інтолерантності, агресивності, а отже, погіршенням психічного здоров'я. Це є третя форма прийняття рішення амбівалентного клієнта не змінюватися, згідно з вищенаведеними трьома формами особистісних змін. Завданням терапевта, на думку Дж. Бьюдженталю, є допомога клієнту трансформувати послідовну амбівалентність в одночасну, коли

необхідно відповідально обрати домінуючу частину та відкинути іншу(цит. за: [418, с. 355]). Для нашого дослідження є цінними думки Дж. Бьюдженталя про форми протікання амбівалентності, проте ми дотримуємося поглядів Р. Мейя, Ф. Перлза та інших про те, що як позитивні, так і негативні сторони є природними й необхідними для гармонійної особистості. Наше розуміння одночасної амбівалентності полягає в тому, що ми допомагаємо клієнту визначити ціннісно актуальну та потенційну частини, які утворюють ієрархічну цілісність в емоціях, думках, поведінці, її системотвірній складовій та переживанні двовимірності власної індивідуальності. Тобто просто відкинути одну зі сторін амбівалентності означає пригнітити, зробити недоступною, латентною для осмислення цю частину особистості.

10. Стиль діалогу психологічного консультування має бути підтримувально-толерантний.

Не використовуємо конфронтацію, бо вона посилює в діалозі інтенсивну амбівалентність (агресію, безпорадність, уникнення, маніпуляцію). Саме підтримувально-толерантний стиль дозволяє кваліфікувати амбівалентність як природну варіативну властивість особистості юнацького віку, яка піддається цілеспрямованому психологічному впливу навіть у короткий проміжок часу (півтора – два місяці при 5 – 6 прийомах). Консультант приймає досвід, світогляд клієнта і працює з цією реальністю. Дворівневий діалог (Л. Грінберг та інші вчені), двовимірність (Р. Мей) є свідченням важливості обох сторін амбівалентності, що становить і нашу позицію. Ми поділяємо думку Р. Мейя про те, що важливим завданням психологічного консультанта є необхідність сформувати власні конструкти достатньо гнучкими, щоб бути здатним слухати і чути на мові клієнта [222]. Узгоджуючи позитивні й негативні суперечності в проблемі людини, варто консультанту використовувати *загальні правила підтримувально-толерантного стилю діалогу*: виражати емпатію клієнту, стимулюючи його до розмірковування та усвідомлення; сприяти розумінню порушення взаємозв'язків мети, емоцій, думок, цінностей і поведінки; не допускати сперечання та зіставлень, які принижують; не пригнічувати опору

людини, посилюючи власну фрустраційну толерантність, мотивувати до змінювання; підтримувати в клієнта довіру, оптимізм, доброзичливість, самоконтроль та конструктивне подолання стресу; не обов'язково повністю погоджуватися з досліджуваним, але розуміти обов'язково. Така співпраця дозволяє консультанту тримати тон більш досвідченого в процесі комунікативної взаємодії.

11. Консультант буде ефективним психологом у допомозі високоамбівалентним людям, якщо не маніпулюватиме власною особистісною амбівалентністю.

Партнерство в підтримувально-толерантному діалозі дуже важливе як спільність між консультантом і досліджуваним, коли кожен робить внесок у розв'язання проблеми. Необхідно враховувати не лише амбівалентність клієнта, а й консультанта, приймаючи сильні і слабкі сторони власної особистості. Це посилює професійну впевненість у собі та повагу до клієнта з перевагою загальнолюдських цінностей. Консультант може мати дисгармонійну особистісну амбівалентність, але в процесі психологічного консультування «над контролем» демонструвати її гармонійність. Це ситуація «з вогню в полум'я», тобто пригнічена, невідреагована сторона інтенсивної амбівалентності неконтрольовано спрацьовує, і консультант виявляє імпульсивність, деструктивну агресивність чи поблажливість, байдужість до проблем клієнта. Отже, розв'язання амбівалентності особистісних проблем є умовою ефективності консультанта, який власним психологічним простором впливає на клієнта (зокрема, поглядами, звичками, зовнішнім виглядом тощо) [79; 135, с. 7–8].

12. Специфіка психотехнік, базових професійних умінь обумовлюється як загальною логікою гуманістичного напряму психологічного консультування, так і конкретним підтримувально-толерантним стилем консультування амбівалентних особистостей в юнацтві.

Авторська методика «Одночасна двовимірна амбівалентність» та авторські прийоми роботи (зокрема, охарактеризовані в роботі з цією методикою) з особистісною амбівалентністю використовуються поряд з іншими

психотехніками, які є взаємодоповнюючими (В. Міллера і С. Ролніка, Л. Грінберг та інших дослідників, Д. Інгла і Г. Арковітца).

На першому етапі аналізу та усвідомлення амбівалентних суперечностей молодій людині доцільно використовувати психологічні знання (психотехніки, уміння) мотиваційного інтерв'ю В. Міллера і С. Ролніка (див. 1.4). Зокрема, реалізувати такі базові вміння: відображаючи слухати, підтверджуюче розуміти, постійно робити систему проміжних і кінцевих узагальнень, помічати рух до змін тощо. Для посилення саморозкриття на наступних етапах психологічного консультування брати методики з дворівневої психотерапії Л. Грінберг та інших вчених (див. п. 1.4), інтегративної концепції амбівалентності при опорі змінам Д. Інгла і Г. Арковітца (див. п. 1.4.). Наприклад, уміти працювати з такими амбівалентними схемами: емоціями (Бажане Я) і поведінкою (Реагуюче Я), емоціями (Бажане Я) і когніціями (Потрібне Я), емоціями (Бажане Я) і когніціями (Потрібне Я). Необхідність й адекватність психологічного впливу визначає консультант, враховуючи виконання мети, завдань кожного етапу консультативної роботи, власних психологічних знань, умінь, а також ставлень юнаків і дівчат. Діагностичні методики використовуються в разі необхідності визначення динаміки розвитку особистісної амбівалентності на всіх етапах консультування. Домашні завдання виконуються як закріплення досягнутого під час психологічної консультації та як експерименти на тиждень перед прийняттям рішення молоді людиною змінитися в усіх сферах життя. Наприклад, намалювати амбівалентні схеми та підготувати відповідно вірш, розповідь; навести приклади з власного досвіду протягом останнього тижня, де б студент гармонізував суперечливі схеми.

Отже, підтримувально-толерантний діалог як авторська модель психологічного консультування створює організаційно-комунікативні умови (прийняття організаційної взаємодії; побудова консультативних стосунків на основі підтримувально-толерантного діалогу без конфронтації, вияви емпатії, принципу «тут і зараз», оптимізму, розділеної відповідальності, коли студент приймає рішення стосовно позитивних змін під час переходу до ранньої

дорослості. Це реалізація особистісно-інтегративного підходу в психологічному консультуванні амбівалентних особистостей юнацького віку. Толерантно-активна позиція консультанта стимулює до внутрішніх змін досліджуваних. Конфронтація виключена нами як неадекватна позиція щодо консультування молодих людей з особистісною амбівалентністю. У наступному підрозділі розкриємо змістовно-сміслові умови гармонізації особистісної амбівалентності досліджуваних.

5.3. Напрями гармонізації особистісної амбівалентності в юнацькому віці у процесі психологічного консультування

Третій етап формувального експерименту (ФЕ) здійснювався зі студентами юнацького віку 20–21 року, які навчалися на четвертому курсі Інституту фізичної культури за спеціальністю «Фізичне виховання» у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка. Нами обраний напрям розвитку особистісної амбівалентності в кризовий нормативний період переходу до ранньої дорослості, коли психологічна допомога для всіх досліджуваних є актуальною. Експериментальну групу (ЕГ) становлять 28 осіб, контрольну групу (КГ) – 26 осіб. Під час групового консультування ЕГ була поділена на дві підгрупи (по 14 досліджуваних). Психологічне консультування здійснювалося під нашим керівництвом двома викладачами психології цього університету, які мали досвід практичної психологічної роботи, володіли психологічними знаннями про особистісну амбівалентність. Формувальний експеримент проводився у 2012–2013 навчальному році та складався з групових та індивідуальних консультацій в позанавчальний час у психологічному гуртку.

Метою формувального експерименту є гармонізація розвитку особистісної амбівалентності у змістовних напрямках (складових, відповідних формах, ставленні до майбутніх ролей матері та батька тощо) шляхом посилення внутрішньої мотивації щодо одночасного збалансування, узгодження позитивного й негативного у двовимірне системотвірне переживання власної індивідуальності.

Завдання формувального експерименту зі студентами юнацького віку під час переходу до ранньої дорослості полягали в такому: посилити змістовні психологічні умови гармонізації особистісної амбівалентності шляхом актуалізації складових, її форм, готовності до майбутнього материнства та батьківства, її емпіричних корелятивів внутрішнього світу і виявів соціального світу; посилити внутрішню мотивацію студентів до балансу, узгодження та гармонії позитивного і негативного на засадах двовимірності системотвірного переживання особистісної амбівалентності власної індивідуальності (інтегрального Я– дезінтегрального Я) з допомогою психологічних механізмів рефлексії, ретрофлексії, часткової та глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції.

Програма «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці» передбачала групові (по 90 хвилин) та індивідуальні консультації (60 хвилин) за запитами студентів. П'ять групових консультацій проводилися за такими темами: 1) розвиток особистісної амбівалентності в онтогенезі; 2) амбівалентність сімейних стосунків та їх корекція; 3) чинники розвитку та умови гармонізації особистісної амбівалентності в юності; 4) високоамбівалентні особистості та їх гармонізація; 5) амбівалентність ставлення до майбутнього материнства та батьківства.

Студенти готувалися до групових консультацій за навчальним посібником Т.М. Зелінської «Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція» [118], обмірковували проблеми, які для них важливо вирішити на цих зустрічах. Консультант розширював і поглиблював їхні знання у формі міні-лекцій, бесід, дискусій, корекційних вправ та консультування за актуальними темами.

Авторська модель психологічного консультування амбівалентних особистостей як підтримувально-толерантний діалог дала можливість реалізувати її як у групових, так і індивідуальних консультаціях. Зупинимось на змістовних умовах гармонізації особистісної амбівалентності в юнацькому віці та відповідних методиках, прийомах (у п. 5.2 викладені організаційно-комунікативні

умови). Актуалізація особливостей розвитку особистісної амбівалентності студентів під час переходу до ранньої дорослості передбачає з'ясування та **посилення внутрішньої мотивації** досліджуваних до змін. Психологічні знання сутності особистісної амбівалентності в процесі консультування стають надбанням як психолога-консультанта, так і студентів, що посилює внутрішню мотивацію до змінювання. У досліджуваних актуалізовано знання про особливості розвитку в них особистісної амбівалентності.

Наголошувалося, що несформованість в особистості юнацького віку особистісних утворень, які становлять критерії складових амбівалентності, її феноменологічного поля (відповідні форми, емпіричні кореляти), світоглядних орієнтирів є виявом нездатності збалансувати, узгодити позитивне та негативне у гармонійне системотвірне переживання інтегрального Я – дезінтегрального Я власної індивідуальності. Під час переходу юнаків і дівчат до ранньої дорослості у 20–21 рік зростає дисгармонійна особистісна амбівалентність в усіх структурних складових та знижуються оптимальні вияви її форм, індивідуальних емпіричних корелятів. Це руйнує стабільний період її розвитку та відкриває шлях до більш високого рівня саморозвитку, зокрема, в умовах психологічного консультування. Утім гнучка рухлива єдність позитивної і негативної сторін особистості дає можливість *бути мотивованим творцем* амбівалентності власної індивідуальності (інтегрального Я й дезінтегрального Я).

Гармонізація амбівалентності забезпечує баланс, узгодженість мотивів «хочу – не хочу!». Студенти намагаються вдосконалювати стиль життя, поведінку не усвідомивши, не оцінивши особистісну амбівалентність, що спричинює неефективність намірів змінитися. На наше запитання про те, хто зі студентів намагався себе вдосконалювати, більшість відповіла ствердно. Наступне запитання було про те, чи була ця спроба невдалою. І знову більшість студентів відповіла «так». Дійсно, чому людина не лише не виконує своїх бажань, обов'язків, зокрема, студента, а й посилює деструктивність: вживає алкоголь чи їсть без міри, має залежність від тютюну, комп'ютера (геймер), «бігає» за коханням (сексоголік) чи уникає близьких стосунків, але так наполегливо

приховує це? Такі особливості внутрішньої мотивації є типовими для дисгармонійної амбівалентної особистості [116; 118; 122]. Без її усвідомлення не можна сподіватися на реальні особистісні зміни. Розглянемо це питання більш докладно.

Студенти приходять по психологічну допомогу, але відразу додають, що це не дуже серйозно. Настрій вразливості змінюється роздратованістю або навіть непокорюю, але через кілька хвилин у них повертається бажання отримати психологічну допомогу. Слід наголосити, що такий опір, нестійкість до позитивних змін робить цих людей дуже сприйнятливими до самого процесу психологічного консультування. Так, студент Н., із запитом соціальної ізоляції, говорить: «Хочу мати близькі знайомства, дружити, але я не відчуваю себе цікавим! Мені не так це треба вирішувати». Студентська пара з інтимними проблемами, дочекавшись консультації, каже: «Хочемо зрозуміти наші постійні сварки, але ми любимо одне одного, нам не треба було приходити сюди!». В інших психологічних проблемах роль внутрішньої мотивації амбівалентності ще більш значуща. Студентка П., у якої неврегульовані інтимні стосунки, розривається між двома партнерами, переживаючи сильну емоційну амбівалентність. Проте, лише сказавши про свою проблему, вибігла з кімнати зі словами: «Усе це неправильно!». Студент Б., у якого є кохана дівчина, а також жінка, яка від нього вагітна, прийшов на консультацію і, не присівши на стілець, сказав, що краще «про це» не говорити. Однак через кілька хвилин почався конструктивний діалог. Студентка В. хоче зрозуміти, що їй робити з прагненням матері віддати її заміж «за будь-кого» (у матері молодий співмешканець), а дівчина не хоче в такий спосіб виходити заміж, разом з тим любить свою матір, тому сказала: «Я неправильно роблю, що скаржуся на матір». Подібна реакція була в іншій студентки А., бо мати не хотіла, щоб вона захоплювалася мотогонками.

Якщо розглядати молодих людей зі шкідливими звичками, то мотивація особистісної амбівалентності посідає центральне місце в психологічному консультуванні. Студенти дуже прихильні до своєї поведінки з багатьох причин,

головна з них – невміння долати власними можливостями важкі життєві ситуації. Вони так діють, коли їм погано, але в спокійному стані бажають відмовитися від негативних звичок. Життя адиктів дедалі більше ускладнюється, коли вони не знають, що потрібно робити для подолання негативної поведінки.

У даному контексті зазначимо, що невпевненість, бажання уникнути іноді вважається ознакою слабкої мотивації до змін. Ось чому робиться висновок про необхідність переконувати, розповідати про наслідки шкідливої поведінки. Консультант, як правило, схиляє людину до змін у її житті, тобто намагається розкрити суть однієї сторони суперечності. Однак така стратегія консультування неефективна, призводить до протилежного результату, тобто студент нічого не змінює у своєму житті. І. Ялом характеризував цю ситуацію найбільш точно: «прийняти відповідальність за свою життєву ситуацію і рішення змінитися передбачає, що ми одні відповідаємо за минулий крах свого життя і могли б змінитися давним-давно» [418, с. 363]. Переживання провини слід перевести шляхом дерефлексії (психотехніка В. Франкла) на реальні зміни «тут і зараз» (Ф. Перлз) і на майбутнє. І. Ялом активно брав участь у підготовці пацієнта до прийняття рішення змінитися, не допускав того, щоб пацієнт ховався за такі слова, зокрема, як «прийняв рішення не вирішувати» [418, с. 378]. Нашу позицію можна сформулювати коротко: людині ніколи не пізно зробити правильно. Тому студенти спрямовуються до змін у нинішньому та майбутньому.

Насамперед, не можна розглядати особистісну амбівалентність лише з негативного боку. Варто прийняти амбівалентність (позитивну і негативну сторони) як природну властивість особистості. Консультант разом зі студентом знаходять цілісне розуміння феномена амбівалентності як двовимірної властивості в різних життєвих контекстах. І це допомагає йому посилити внутрішню мотивацію до змінювання: «Пояснення феномена – перший крок до контролю над ним... За допомогою пояснення терапевт допомагає пацієнту упорядкувати раніше незнайомі феномени й пережити їх як такі, що знаходяться під його контролем. Так інсайт дозволяє пацієнту пережити: «Я сильний, у мене є сила змінитися» [418, с. 388]. Консультант, який розуміє природність особистісної

амбівалентності, знає її реальні вияви як психологічного явища, не наполягає лише на негативному боці проблеми і тим самим не посилює ситуацію конфронтації. Таке розуміння психологічного консультування дало можливість зменшити опір амбівалентності клієнта, сприяти вирішенню його проблеми.

Таким чином, суперечності між негативним і позитивним є цілісним переживанням студента. Необхідно усвідомити обидві сторони амбівалентності – «Я хочу і водночас не хочу!». Без такого розуміння особистісної амбівалентності вирішення проблеми студента буде лише короточасним, незважаючи на те що негативна сторона буде проаналізована, усвідомлена. Отже, внутрішня мотивація до гармонізації позитивного й негативного відбувається шляхом балансу, узгодження обох сторін амбівалентності: позитивна сторона стає свідомо актуальною, ціннісною та негативна – свідомо потенційною, ціннісно зменшеною, контрольованою. Для наочного підкріплення викладених вище особливостей мотивації студенти уявляють особистісну амбівалентність як гойдалку: на дві протилежні сторони сідають її сторони і лише таким чином гойдаються.

Особистісна амбівалентність в юнацькому віці – «система систем» – виявляється між афектами, когніціями, поведінкою і в кожній з цих складових, а також розвивається новоутворення – системотвірне переживання амбівалентності власної індивідуальності (інтегральне Я й дезінтегральне Я), що активізує інші складові, її форми тощо. Водночас інші складові також впливають як на її центральну системотвірну складову, так і одна на одну. Розуміння цієї змістовної умови розвитку особистісної амбівалентності є важливим для посилення внутрішньої мотивації студентів. Амбівалентність полідетермінована, що впливає на міру узгодженості обробки інформації та прийняття збалансованих, узгоджених чи розбалансованих, неузгоджених рішень щодо власних змін у поведінці. Проте ці впливи діють нелінійно, бо системотвірна складова (інтегральне Я й дезінтегральне Я) має взаємовпливи з кожною структурною складовою і, навпаки, кожна складова – з нею. Зазначимо, що невідраговані емоції обумовлюють затримку як в афективній сфері, так і в усвідомленні й

адекватній поведінці. Тому важливо шляхом ретрофлексії завершити розпочату справу й звільнитися від емоційних фіксацій.

Внутрішня мотивація посилюється шляхом усвідомлення когнітивних несвідомих амбівалентних самосхем, актуалізації успішного досвіду клієнта. Зокрема, досвід є конструктивним, коли молода людина була у важких життєвих ситуаціях, але розв'язала їх успішно, або якщо вчасно «брала канікули» від проблем, щоб набратися сил, потім продовжила вдосконалюватися. Така тактика, особливо на етапі аналізу проблеми, дозволяє зменшити опір амбівалентності, створюючи умови для посилення внутрішньої мотивації до гармонійних змін, а потім і реального розв'язання проблеми. Після внутрішнього бажання змінитися варто переходити до реального плану та реалізації змінювання в поведінці.

Зміни особистісної амбівалентності відбуваються як хвильовий процес, а саме: перетворені думки відповідно змінюють певною мірою афекти та поведінку. Так само зміни в думках, емоціях зумовляють прийняття певного рішення. Закріплення в поведінці зазначених трансформацій обумовлює зміни системотвірної складової амбівалентності, яка впливає на інші складові. Збалансованість і узгодженість позитивного Я (інтегрального Я) й негативного Я (дезінтегрального Я) об'єднують їх одночасно в несуперечливе цілісне двовимірне переживання амбівалентності власної індивідуальності. Дійсно, якщо з інтегральним Я (актуальна частина) узгоджується дезінтегральне Я (потенційна частина), то двовимірна їх цілісність буде вже зовсім іншою; воно не може бути копією ані позитивного, ані негативного Я. Це системотвірне переживання власної індивідуальності стає гармонійним, бо враховує різні грані з домінуванням позитивного, що сприяє змінам амбівалентної особистості.

Отже, вивчення й урахування двох напрямів взаємодії амбівалентності особистості в юнацькому віці, з одного боку, усередині складових і між складовими, з іншого – центральна роль її системотвірної складової, яка сприяє усвідомленню людиною певної проблеми та її розв'язанню.

Наведемо приклад роботи з методикою В. Міллера і С. Ролніка «*Аркуш балансу*» [456], яка дає можливість проаналізувати, усвідомити взаємовиключні

вияви амбівалентності (плюси і мінуси) в думках, емоціях, поведінці та досягти системотвірної цілісності (інтегрального Я й дезінтегрального Я). У даному контексті є доцільними думки І. Ялома: «Щоб інтерпретації були справді ефективними, вони повинні бути розраховані на отримувача. Новизна пояснення обумовлена незвичною для пацієнта структурою, яка дозволяє терапевту в оригінальний спосіб об'єднати в одне ціле дані про пацієнта; більш того, це дані, які раніше ігнорувалися або не усвідомлювалися пацієнтом» [418, с. 389]. Зазначимо, що методика заповнюється разом з консультантом чи лише одним студентом, але обов'язково обговорюється написане, знаходиться адекватне розуміння одночасної двовимірності особистісної амбівалентності. У табл. 5.1 наведені повідомлення студента «за» і «проти», які є доповненням позитивної чи негативної сторони аналізу проблеми вживання алкоголю в індивідуальній консультації.

Таблиця 5.1

Бланк за методикою В. Міллера і С. Ролніка «Аркуш балансу» клієнта
(подано у вигляді таблиці автором)

Вживати алкоголь		Не вживати алкоголь	
+	–	–	+
Допомагає мені розслабитися	Можу втратити роботу	Що робити з моїми друзями?	Мої близькі щасливі
Я люблю «літати в хмарах»	Поганий приклад	Як я буду розслаблятися?	Більше часу для близьких людей
Легко знайомлюся з людьми	Шкода здоров'я	Важко знайомитися з людьми	Почуваю себе краще
Забуваю невдачі	Витрачаю гроші	Думки про невдачі	Економлю гроші

Як видно з табл. 5.1, усі висловлювання взаємопов'язані, тому зміна одних думок клієнта викликає необхідність корекції інших. За аналогією з темою вживання алкоголю проаналізовані й інші проблеми: професійне навчання,

готовність до батьківства, дружба, кохання, сімейні феномени, соціальний інтерес, тобто в залежності від запиту студентів. Майже завжди при аналізі, інтерпретації результатів заповненого бланку виділяється головна суперечність: «Я знаю, що це – шкідливе для мене, але мені воно подобається!», «Іноді я себе зупиняю, але в інший раз я хочу і роблю!». Консультант при обговоренні приділяє більше уваги тим висловлюванням студента, які приховуються чи якими він нехтує, що є ознакою неусвідомлення. Він допомагає досліджуваному повернутися до незавершених справ, емоцій шляхом ретрофлексії (знаходити доповнення кожній стороні за принципом «є +, то знайди →» чи «є – , то знайди +») та завершити їх, щоб вони не блокували усвідомлення особистісної амбівалентності. Отже, методика В. Міллера і С. Ролніка «Аркуш балансу» особистісної амбівалентності посилює усвідомлення внутрішньої мотивації до змінювання юнаків і дівчат. Авторську методику «Одночасна двовимірна амбівалентність» презентуємо в підрозділі 5.4.

У підтримувально-толерантній моделі психологічного консультування нами враховані умови впливу на розвиток особистісної амбівалентності шляхом гармонізації *змістовних напрямів* її феноменологічного поля – ціннісних орієнтацій, соціальних установок, прагнення прийняття і страх знехтування, фрустраційної толерантності і фрустраційної інтолерантності, доброзичливості й агресивності, довіри до себе, оптимізму, турботи про себе, самоконтролю тощо.

Наприклад, у процесі розвитку особистісної амбівалентності при переході до ранньої дорослості враховується фрустраційна толерантність і фрустраційна інтолерантність як афективно-когнітивна орієнтація студентів у різних сферах життя. Що сильніше виражена дезінтеграція емоцій і когніцій, то більшою афективною силою, напруженням утворюється висока особистісна амбівалентність. Негативні переживання роздратованості, тривоги, відчаю як мимовільне відтворення подій минулого виникають унаслідок фрустраційної інтолерантності, спонукають до активної роботи інтелект. Однак через високу емоційну інтенсивність інтелект не знаходить адекватного виходу з ситуації, що спричинює подальше посилення амбівалентності. Студенти з фрустраційною

інтолерантністю намагаються якомога швидше пережити труднощі, не прагнуть до активного пошуку інформації, у пізнавальних переживаннях не враховують реальну ситуацію. Вони обирають «погане знайоме», забезпечуючи потребу в безпеці неадекватними засобами з небезпечними наслідками, намагаються повністю прийняти людину як ідеальну, або відторгають її, уникають невизначеності як джерела небезпеки, переживають тривогу, роздратування та байдужість [118]. Утім студенти спроможні свідомо зменшувати в процесі внутрішнього критичного діалогу чи в результаті цілеспрямованого психологічно впливу інтолерантність, знаходячи їй позитивне доповнення – толерантність. К. Роджерс про це писав так: «Більш ефективне управління фрустрацією – це не зовнішнє явище, воно стосується самокерованих реакцій» [294, с. 310].

Ціннісні орієнтації студента і психолога-консультанта можуть не збігатися. Наприклад, студент С., який зловживає тютюнопалінням, прийшов на консультацію з проблемою погіршення психологічного здоров'я (песимізм, роздратованість, уникнення контактів з товаришами). Проте розлади шлунку він не пов'язував зі шкідливою звичкою, пояснюючи це лише несумісністю харчових продуктів. Відмовитися від сигарети студенту було особливо складно, оскільки молода людина переживала інтенсивну особистісну амбівалентність. Тому після утримання від вживання тютюну він знов почав курити, усвідомлюючи, що здійснює повільне самогубство. Навіть З. Фройд не зміг відмовитися від паління перед загрозою важкого захворювання щелепи, що стало причиною його смерті: «Нездатність Фрейда кинути курити доводить істинність його спостереження однієї риси, яка властива всьому людству і яку сам Фройд назвав знання-і-незнання – стан раціонального розуміння, яке не виключає відповідних дій [278, с. 27]. Тому важливо не поспішати приймати рішення стосовно адикцій, яке не підкріплене власною перебудовою афективно-когнітивної сфери амбівалентної особистості.

У цього студента було п'ять консультацій з психологом, він зменшив свою негативну звичку й регулярно почав харчуватися. Консультант спрямовував свої професійні зусилля в цьому випадку на усвідомлення цінностей та їх зв'язків з поведінкою, більш того, смислом власного життя цього студента. Це дає надію на

те, що молода людина в майбутньому знайди власні резерви щодо гармонізації цілісного переживання «Не вживаю тютюн та хочу вживати тютюн».

Смислові ціннісні типи студенту важливо знати, осмислити і свідомо використовувати у відповідному контексті, тобто розширювати власне ціннісне поле, знаходячи новий смисл у розв'язанні конкретної проблеми. Відповідно в молодій людині формуються більш високі особистісні утворення, зокрема, осмислення життя, що знижує особистісну амбівалентність. Цінності здорового способу життя дозволяють обирати відповідну поведінку, вони вносять в життя, міжособистісні стосунки передбачуваність, соціальну довіру. І. Ялом обґрунтовував це так: «Наприклад, якщо наша смислова схема ставить акцент на служінні іншим, нам не важко сформувати ціннісні орієнтири, які дозволятимуть говорити: «ця поведінка правильна» або «ця поведінка неправильна» [418, с. 520].

Потреба юнацтва мати систему цінностей, яка становлять основу її поведінки, є фундаментальним чинником пошуку життєвого смислу. Обговорення питання взаємозв'язків між смислом життя та ціннісними орієнтаціями в процесі консультивання посилює переживання щастя, цілісності особистості. Відчуття життєвого смислу юнака і дівчини, яке, виникаючи, дає початок цінностям, що, у свою чергу, синергетично посилюють переживання смислу молодими людьми [418, с. 519]. Отже, що високо цінується одними (здоров'я, професійне навчання, соціальна спорідненість, релігія, друзі), то зовсім може бути неважливим для інших студентів. Разом з тим будь-який запит досліджуваного нами розглядався в широкому ціннісному контексті, що позитивно впливало на зниження інтенсивності особистісної амбівалентності, тобто її гармонізацію.

Крім цінностей власної поведінки, молоді людині важливо допомогти проаналізувати, осмислити очікування імовірних результатів (і позитивних, і негативних) від власних змін. Очікування значною мірою впливають на поведінку, спрямовують студентів на майбутнє. Проте це не автоматично посилює гармонійність амбівалентності, наприклад, так звані «безголові оптимісти» відчайдушно бажають кинути курити, почати гарно вчитися, але нічого для цього не роблять, вважаючи, що таке зробити неможливо. «Реальні»

оптимісти спираються на когніції при визначенні небезпеки, успіху, тому швидко приймають адекватне рішення. Азартні гравці, залежні від соціальних сайтів, не хочуть кидати шкідливої поведінки, оскільки вважають, якими б не були переваги поміркованого способу життя, ризик – джерело гострих переживань. Саме такі очікування призводять до відновлення деструктивної поведінки. Важливо враховувати те, що люди дискордантного типу особистісної амбівалентності налаштовані на сприймання й відтворення в минулому негативної інформації, неуспіху, люди конкордантно-гармонійного типу, навпаки, на позитивне, на успіх.

Гедонізм як очікування перетворюється на самоціль для юнацтва, що характеризується парадоксальністю: задоволення, щастя, переживання успіху не настає, оскільки воно є лише наслідком реалізації більш високих ціннісних орієнтацій, що спрямовані на інших людей, на участь у діяльності, творчості. Тому В. Франкл, І. Ялом рекомендували в екзистенціальній терапії спрямувати пацієнтів від власного Я, «відкривши двері назовні» шляхом специфічної техніки – дерефлексії [359; 418].

У процесі психологічного консультування ми посилюємо в студентів, які переживають різні травмуючі ситуації саме їх соціальний вимір (патріот України, син чи донька, студент, гарний сусід, майбутній професіонал тощо), де молоді люди можуть бути залучені в життєві події за власним бажанням і «всім серцем». «Смисл, як і задоволення, повинні отримуватися побічно. Відчуття осмисленості – супутній результат залучення» [418, с. 540]. Звісно, саме тому Ш. Шварц відносить гедонізм до всіх ціннісних орієнтацій. Важливим для нашого консультування є власна позиція І. Ялома в цьому процесі: «Терапевт веде пацієнта до залученості стосунків з іншими, і перший крок на цьому шляху забезпечується його особистісним глибоким та аутентичним ставленням до пацієнта» [418, с. 541]. Отже, власний приклад професійного ставлення консультанта до проблем студента допомагає йому шляхом вікарного наuczіння, ідентифікації залучитися до відповідальності та позитивних соціальних відносин.

Довіра до себе, уміння турбуватися про себе, контролювати себе – важливі особистісні детермінанти створення внутрішньої мотивації змінити поведінку, гармонізувати збалансовано, узгоджено особистісну амбівалентність в юнацькому віці [108; 230]. Послаблений самоконтроль досліджуваних з інтенсивною особистісною амбівалентністю призводить до того, що довіра до себе замінюється довірою до когось чи до чогось, а турбота про себе належить певній людині (скоріш за все матері, батькові чи товаришам) [118]. Ось чому розуміння консультантом психологічної реальності цих феноменів, адекватне їх посилення у молодій людині зменшують особистісну амбівалентність. Усвідомлення студентом процесу консультування, здійснення вибору гармонійно змінити особистісну амбівалентність посилює переживання оптимізму, довіри до себе, турботи про себе.

Соціальні та культурні фактори також впливають на сприймання власної амбівалентності досліджуваними. Поступове усвідомлення ними переваг і недоліків їхнього життя сприяє прийняттю неупередженого рішення про оточуючих людей. Так, у різних районах міста люди можуть дотримуватися майже протилежних поглядів щодо шкідливих звичок. У «спальних районах» у суботу, неділю майже нормою є вживання алкоголю, словесна агресія. В одних сім'ях вважається більш прийнятними мінімально розвивати інтелект дітей, більш розважатися, ніж в інших. Особистісна амбівалентність юнака чи дівчини не може бути вивчена без бесіди про сім'ю, друзів, оточення і суспільство в цілому. Студент С., прийшов на консультацію із запитом, що йому не вистачає часу добре навчатися. Біографічний метод дозволив з'ясувати, що студент давно виконує дорослі обов'язки і тепер працює, щоб платити кредит, який взяла його мати.

Усвідомлення людиною негативних наслідків своєї поведінки не завжди означає, що почнуться позитивні зміни. Навпаки! Наведемо приклад однієї консультації. Студент К. вирішив зрозуміти, що він робить неправильно в стосунках з мамою. Прискіпливе ставлення сина-студента до харчування матері, яка мала булімію, призвело до протилежного результату. Мати після розмови з сином уночі, «потихеньку», щоб він не бачив і не чув, їла і дуже багато. Поясните

це можна тим, що в неї посилилась тривожність, дискомфорт, а отже, і бажання вживати ще більше їжі.

Повернення до шкідливої поведінки може обумовлюватися зменшенням прихильності (як у наведеному вище прикладі), розривом дружби, любові, коли людина втрачає дуже важливу чи єдину соціальну підтримку, що допомагала вести поміркований спосіб життя. Студентка Р. хотіла з'ясувати на консультації, чому хлопець перестав з нею зустрічатися. Він не знайшов іншу дівчину, але з нею розірвав стосунки. У дівчини констатовано пригнічено-доброзичливий тип особистісної амбівалентності, тобто прагнення до любові, дружби перебільшені на рівні симбіотичного злиття. Хлопець не хотів з дівчиною таких близьких стосунків. Консультант і дівчина працювали в напрямі посилення довіри до себе, самоконтролю, зменшуючи прагнення до такої близькості з хлопцем або з будь-якою іншою людиною. На наступній зустрічі досліджувана плакала і жалілась на несправедливий світ, оскільки думала з дівчиною у неї будуть справжні дружні стосунки, але й та нею знехтувала. Отже, замість того, щоб осмислити стосунки з хлопцем і гармонізувати особистісну амбівалентність, вона почала нав'язуватися дівчині. Інакше кажучи, дуже швидко відбулося прийняття рішення в цієї дівчини змінитися, тому виникло прагнення повернутися до попереднього патерну. Отже, парадоксальність вияву амбівалентності клієнта не химерні, не патологічні; вони стають після осмислення зрозумілими та передбачуваними.

Визначення типів особистісної амбівалентності сприяє посиленню внутрішній мотивації до збалансованих, узгоджених змін [138]. Конкордантно-гармонійний і конкордантно-нестійкий типи характеризуються одночасною двовимірністю позитивного й негативного в юнаків і дівчат. Дискордантний її тип – одновимірністю чергування позитивного чи негативного, що обумовлює відповідний опір між ними.

Дискордантний тип особистісної амбівалентності – складова більшості психологічних проблем, з яких студенти отримали психологічну допомогу. Мотивація цих студентів непослідовна і потужна. Досліджуючи мотивацію поведінки, консультант намагався почути саме «твір» клієнта про те, що буде,

коли він продовжить чи утримується від такої поведінки. Консультант вчив студентів самоаналізу особистісної амбівалентності, працювати з власним типом амбівалентності, інтегруючи в одне ціле плюси і мінуси своєї проблеми, гармонізуючи її. Наприклад, студент А. прийшов на консультацію з запитом налагодити стосунки з нареченою. Він вважав любов цінністю, проте не зовсім звичні способи заробляння грошей – буденною подією. В його очікуваннях були захисні механізми, прагнення до соціальної бажаності (бути веселим і з грішми), що є ознаками інтенсивної особистісної амбівалентності. Зовні хлопець не виявляв тривожності, був толерантним у процесі психологічного консультування, але внутрішня мотивація до змін розвивалася дуже повільно.

Цьому студенту був потрібний час (групові консультації та п'ять зустрічей індивідуального консультування) на усвідомлення шкідливої поведінки заробляння грошей. Якщо поспішати та активно наполягати на змінах ціннісних орієнтацій, думок, емоцій цього студента, то в нього посиляться бажання покинути консультування, бо його негативне дезінтегральне Я чинить опір, захищається від домінування ціннісного інтегрального Я.

Студенти з конкордантно-гармонійним типом особистісної амбівалентності приходили на консультацію, коли вважали свої наміри чи короткочасний власний досвід шкідливим. Студентка Н. (дівчина, яка ще на першому курсі вийшла заміж) жила з чоловіком і свекрухою, яка мала конфліктно-афілятивний тип (нав'язливого характеру) амбівалентності. Студентка стала відчувати, що в неї посилюється бажання заподіяти маленькі неприємності матері свого чоловіка. Це було тривожне для неї відкриття, бо вона вважала себе толерантною, гуманною. Дівчина звернулася по допомогу вчасно. Амбівалентна суперечність у таких людей збалансовується, узгоджується швидше, ніж у людей з дискордантним чи конкордантно-нестіким типом особистісної амбівалентності. Отже, для людей з гармонійною особистісною амбівалентністю характерно усвідомлювати головну суперечність та досить швидко узгоджувати позитивну й негативну сторони проблеми у двовимірну гармонійність інтегрального Я й дезінтегрального Я особистості.

Студенти з дискордантним типом особистісної амбівалентності приходять на консультацію з іншою, супутньою проблемою. Так, юнак Б. оформив свій запит на консультацію з проблеми мотивації афіліації: не має друзів у студентській групі. Однак те, що він не ходив на заняття, часто використовував та принижував товаришів у гуртожитку, ним замовчується. Молоді люди з конкордантно-нестійким типом особистісної амбівалентності визначають адекватно свою проблему і водночас переключаються на інші питання, використовуючи захисні механізми. Тому консультант уважно слухав та переключав увагу юнака у контексті актуальної проблеми. Відсутність кваліфікованої психологічної допомоги посилює опір особистісної амбівалентності цих молодих людей та зумовлює її інтенсивність.

Існує пастка швидкої гармонізації амбівалентності, в яку консультант, не аналізуючи глибоко ситуацію, може потрапити. Наприклад, студентка Г. звернулася по допомогу, щоб навчитися спілкуватися з коханим хлопцем. Не виявився в її розповіді інтенсивний опір між думками й емоціями, проте пізніше з'ясувалася висока амбівалентність в інтимній сфері особистості: дівчина приваблювала хлопця дорогою машиною, грішми. Вона завжди хотіла знайти хлопця метросексуала, але сама не доглядала за своїм тілом і одягом, не контролювала поведінку. У цьому випадку була змінена стратегія психологічного консультування з цією дівчиною, тобто далі продовжили працювали як з дискордантним типом особистісної амбівалентності.

Разом з тим, незалежно від виявів амбівалентності досліджуваного, у психолога-консультанта вона має бути збалансованою, узгодженою. Саме це робить його здатним до емпатії, толерантності, коли він впевнено працює з будь-якою проблемою з метою домогтися зниження інтенсивності особистісної амбівалентності. Студентка Л. оформила запит у проблематиці майбутнього материнства. Її турбувало питання про те, як швидко чоловік може дізнатися, що дитина не його. Отримавши відповідь, студентка сказала, що тепер ця проблема (материнства) для неї неактуальна. Саме в такі моменти можна «зірватися» до моралізаторства, втративши можливість впливати на студентку в стані кризи під

час переходу до ранньої дорослості. Консультант не допустив конфронтацію з дівчиною, не порушуючи її особистісної свободи, що посилює її внутрішню мотивацію до змінювання. Через місяць ця дівчина прийшла на консультацію з бажання уточнити місце дружби в коханні з хлопцем. Уже сам по собі цей запит став перемогою консультанта над аномією, інфантильністю дівчини. Зауважимо, що молоді люди помиляються й тому, що зовнішній світ наполегливо пропонує різні технології негідного життя, які вони іноді перевіряють на собі.

Узагальнимо викладені вище змістовно-сміслові психологічні умови розвитку особистісної амбівалентності в процесі консультування, а саме: посилення внутрішньої мотивації студентів до змін шляхом одночасного збалансування, узгодження позитивного й негативного в ціннісних орієнтаціях, соціальних установках, а також як усередині її складових, так і між ними, у відповідних формах, емпіричних корелятах тощо.

Отже, умови гармонізації особистісної амбівалентності студентів під час переходу до ранньої дорослості будуються в психологічному консультативному процесі в змістовно-смісловому й організаційно-комунікативному напрямі. Останній напрям характеризується такими умовами: прийняття організаційної взаємодії; побудова консультативних стосунків на основі підтримувально-толерантного діалогу без конфронтації, виявами емпатії тощо. Зазначимо, що всі психологічні умови двох напрямів складають цілісну формувальну стратегію гармонізації особистісної амбівалентності досліджуваних. Це дозволило визначити динаміку гармонізації особистісної амбівалентності в процесі психологічного консультування студентів під час переходу до ранньої дорослості.

5.4. Етапи психологічного консультування та механізми гармонізації особистісної амбівалентності в юнацькому віці

Підтримувально-толерантний діалог у психологічному консультуванні дає можливість урахувати одночасно двовимірність позитивного (інтегрального Я) й негативного (дезінтегрального Я), що сприяє створенню системотвірного

переживання амбівалентності власної індивідуальності, здатної до певних змін. «Саме консультування дає можливість вивчення діалогу, але саме завдяки діалогу консультування і може бути успішним. Тому діалог є одночасно і методом надання психологічної допомоги, і предметом дослідження в консультуванні» [91, с. 50]. Особистісна амбівалентність з опором щодо власних змін у підтримувально-толерантному діалозі набуває внутрішньої мотивації зробити вибір – змінитися чи не змінитися. Це є центром процесу психологічного консультування студентів з різною інтенсивністю особистісної амбівалентності як у груповій, так і в індивідуальній формах.

На *третьому етапі* формувального експерименту після визначення методології, відповідних методів, особливих прийомів та вмінь, умов проведення психологічного консультування, було здійснено його моделювання як процесу (етапів, відповідних завдань, змісту, механізмів) у напрямі розвитку збалансованої, узгодженої та гармонійної особистісної амбівалентності в юнацькому віці під час переходу до ранньої дорослості. Студенти отримали психологічну допомогу гармонізації особистісної амбівалентності в кризовий період у груповому та індивідуальному консультуванні.

Групове консультування використовується в комплексі з індивідуальним, що дозволило досягти мети, а також підтверджується іншими вченими [79; 390]. Для нас цінним є підхід Е. Філде щодо групового п'ятисесійного консультування (орієнтація, почуття, плюси і мінуси, цінності й оцінювання власних змін) амбівалентних особистостей за допомогою мотиваційного інтерв'ю. Дослідник розвиває ідеї В. Міллера і С. Ролніка в груповому консультуванні, яке стало основною формою психологічної допомоги амбівалентним клієнтам [439, с. 5]. Е. Філде називає консультативну групу мотиваційною: «У більшості людей є внутрішні ресурси для змін, але заважає відсутність бажання і (або) впевненості в прийнятті рішення» [439, с. 4]. Завдяки зменшенню опору між суперечностями і підвищенню мотивації щодо реальних змін відбуваються позитивні зміни в житті людей. Автор довів, що групове консультування амбівалентних особистостей має широке застосування [439, с. 2].

Програма консультування «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці» проводилася в ЕГ у групових (по 14 осіб) заняттях по 90 хвилин. *Мета групової консультативної роботи* – посилити бажання гармонізувати амбівалентні суперечності, сприяти формуванню конкретних знань, умінь аналізу й усвідомлення позитивного й негативного шляхом їх балансу, узгодження в конкретних питаннях життєдіяльності особистості в юнацькому віці. Групове психологічне консультування дозволило юнакам і дівчатам зміцнити міжособистісні стосунки, виявити емпатію, підтримку, проаналізувати та усвідомити актуальні питання гармонізації особистісної амбівалентності в психолого-освітній групі.

Разом з тим групові консультації мають обмеження та недоліки, зокрема, недостатня глибина опрацювання особистісних проблем, обмежене саморозкриття тощо [79, с. 403]. Не описуючи різні типи консультативних груп [79; 303], зазначимо, що для нашого дослідження ми обрали психолого-освітній тип групи. Їх мета полягає в тому, щоб посилити внутрішню мотивацію до змінювання, скорегувати особистісний розвиток при переході до іншого віку, зокрема, у нашому дослідженні з юнацького до раннього дорослого віку, коли посилюється дисгармонійна амбівалентність. П'ять групових консультацій проводилися за такими темами: 1) розвиток особистісної амбівалентності в онтогенезі; 2) амбівалентність сімейних стосунків та їх корекція 3) чинники розвитку та умови гармонізації особистісної амбівалентності в юності; 4) високоамбівалентні особистості та їх гармонізація; 5) амбівалентність ставлення до майбутнього материнства і батьківства студентів. Досліджуваний феномен є новим для юнаків і дівчат, тому консультанти розкрили його в міні-лекціях, бесідах, в інтерпретаціях результатів діагностичних методик і виявів при вирішенні різних життєвих ситуацій, аналізі фрагментів художніх творів, віршів, малюнків, телевізійних передач тощо. На кожній консультації відповідно з темою та бажанням студентів проведено корекційні вправи, що переважно містяться в рекомендованому навчальному посібнику Т.М. Зелінської «Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція»[118, с.224 – 238].

Наведемо приклад корекційної роботи в процесі групового консультування на тему *«Амбівалентність сімейних стосунків та їх корекція»*. Поєднання елементів психологічної освіти та методів психокорекції дає можливість юнакам і дівчатам усвідомити, змінити свої залежні стосунки у батьківській родині й закріпити свої прагнення до самостійності та компетентності. Мета психокорекції для молодого людини полягає у такому – навчитися гармонізувати амбівалентні сімейні стосунки, в основі яких лежать безумовна любов, самостійність (позитивне) та минулі стосунки залежної любові, несамостійності (негативне). Форми роботи з батьківською сім'єю можуть бути різноманітними залежно від трьох її етапів реалізації.

На першому етапі здійснено психокорекційну роботу з інтрапсихічним трансформуванням сімейних стосунків у методиці *«Подорож додому»*, яка проводилася як вільна ретроспектива життя з подальшим його самоаналізом шляхом психологічних механізмів позитивної дезінтеграції, ретрофлексії. Спочатку студенти записали всі конкретні ситуації, які зробили їх щасливими в сім'ї, а потім ситуації, в яких пережили злість, ворожість, уникнення. Після виконання цього аналізу доводили або спростовували взаємозалежність у батьківській сім'ї. Усі студенти висловлювали свою позицію, після чого товариші по групі мали можливість задавати питання для уточнення ситуацій, проте заборонялося давати оцінку, вступати в дискусію.

На другому етапі психокорекційної роботи студенти написали *«Автобіографію»* як домашнє завдання, використовуючи амбівалентність, та зробили в кінці висновок про стосунки в сім'ї, не вказуючи автора роботи. На цьому етапі корекції були задіяні психологічні механізми часткової рефлексії та інтеграції. Взаєморецензування домашніх робіт було корисним, оскільки досліджувані уточнювали й власні висновки.

Третій етап психокорекційного впливу – інтерпсихічний: лист до батьків, а потім і реальні бесіди з ними. На цьому етапі корекції були задіяні рефлексія, глобальна інтеграція як психологічні механізми гармонізації особистісної амбівалентності досліджуваних. Дівчата і хлопці виявляли у цих формах групової

роботи сповнені любові стосунки з батьками і приймали на себе відповідальність за навчання, особистісні стосунки. Не всі досліджувані виконали це завдання повністю (не відправили написані листи та не змогли говорити про свою самостійність з батьками), бо матеріальна залежність обмежує відповідальність їхнього незалежного життя.

На четвертому етапі психокорекції були обговорені й прийняті студентами такі умови гармонізації амбівалентних стосунків у батьківські сім'ї: найменше залежати від батьків; встановити емоційні стосунки з віддаленим батьком чи мамою; не допускати виконання функції посередника між батьками; виявляти власну індивідуальність у сім'ї; побудувати дружні стосунки з ровесниками; налаштувати себе на успіх; знайти сенс життя шляхом власного досвіду відповідальної поведінки.

У психолого-освітній групі організаційно-комунікативні й змістовно-сміслові умови створювали оптимальний простір гармонізації амбівалентності досліджуваних у психологічному консультуванні. Профілактичні та корекційні заходи групових консультацій були спрямовані на перетворення, посилення складових, форм вияву особистісної амбівалентності в напрямі їх гармонізації, розширення та усвідомлення ціннісно-сміслового простору юнаків, на актуалізацію потреби в професійному навчанні, самоефективності, адекватного ставлення до майбутнього материнства і батьківства. Для цього використовували бібліотерапію, арт-терапію, тематичні бесіди, дискусії шляхом активізації психологічних механізмів рефлексії, ретрофлексії, часткової та глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції.

На завершальному груповому консультативному занятті було проведене узагальнення набутих знань, умінь щодо гармонізації особистісної амбівалентності юнаків і дівчат за такими питаннями:

1. Що ви вважаєте своїми позитивними якостями та позитивними досягненнями?
2. Що ви вважаєте своїми негативними якостями та життєвими поразками?
3. Пов'яжете ви свої позитивні емоції, думки, вчинки з негативними емоціями, думками, вчинками?

4. Дайте коротку характеристику гармонійної, дисгармонійної амбівалентної особистості, використовуючи протилежності (позитивне та негативне, актуальне та потенційне) в емоціях, думках, поведінці.

5. Опишіть системотвірне переживання амбівалентності власної індивідуальності (інтегральне Я й дезінтегральне Я).

Практично усі досліджувані довели, що позитивне й негативне до одного об'єкта є природним виявом їхньої особистісної амбівалентності. Позитивні досягнення вони пов'язували не лише зі своїми позитивними якостями, а й з самоконтролем негативних якостей. Так, студент Д. написав: «Гарний настрій завжди пов'язаний з поганим, оскільки він контролює негативні почуття».

Були засвоєні два варіанти функціонування особистісної амбівалентності в юнацькому віці – одночасна двовимірна й послідовна одновимірна. Студентка Р. написала таке про гармонійну амбівалентну особистість: «Без напруження, опору буду узгоджувати одночасно свої позитивні (актуальні) й негативні (потенційні) сторони, які є моїм досвідом у гармонійному двовимірному розв'язанні проблеми». Студентка В. так висловила свою високоамбівалентну позицію: «Я не готова пробачити батьків за їх розлучення. Може пізніше. Я їх то люблю і забуваю про погане, то спокійно не можу думати про них». Отже, групові консультації надали досліджуваним позитивного досвіду у балансі, узгодженні амбівалентних суперечностей та мотивували їх у майбутньому до гармонізації особистісної амбівалентності.

Після завершення групової роботи студенти ЕГ (28 осіб) зробили запити на індивідуальне консультування, тобто виявили бажання вирішити більш глибокого проблему особистісної амбівалентності під час переходу до ранньої дорослості. Ми об'єднали запити досліджуваних у проблематику чотирьох груп особистісної амбівалентності згідно з її складовими: 1 – мотиваційна (прагнення прийняття – страх знехтування); 2 – афективно-когнітивна (фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність); 3 – поведінкова (доброзичливість – агресивність); 4 – системотвірна (інтегральне Я – дезінтегральне Я), а також її форми (оптимізм, турбота про себе, самоконтроль), емпіричні кореляти, ставлення до майбутнього

материнства і батьківства. Виявлено, що в основі запиту досліджуваних по психологічну допомогу лежить переживання інтенсивної особистісної амбівалентності, яке пов'язане з усіма її змістовно-смысловими складовими. Проте можна виділити головну з них, яка посилює дисгармонійну одновимірну амбівалентність. Здійснено аналіз гендерних запитів у досліджуваних 20 – 21 року в контексті виділених нами чотирьох підструктур особистісної амбівалентності, що відображено в табл. 5.2 і на рис. 5.1.

Таблиця 5.2

Розподіл запитів у досліджуваних 20–21 року за гендерним чинником щодо індивідуальних консультацій

N=28

Запити		Дівчата (n =1 2)		Хлопці (n =1 6)	
		абс.	%	абс.	%
1	Прагнення прийняття – страх знехтування	4	33,33	3	18,75
2	Фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність	3	25,00	3	18,75
3	Доброзичливість – агресивність	2	16,67	6	37,50
4	Інтегральне Я– дезінтегральне Я	3	25,00	4	25,00
Усього		12	100,00	16	100,00

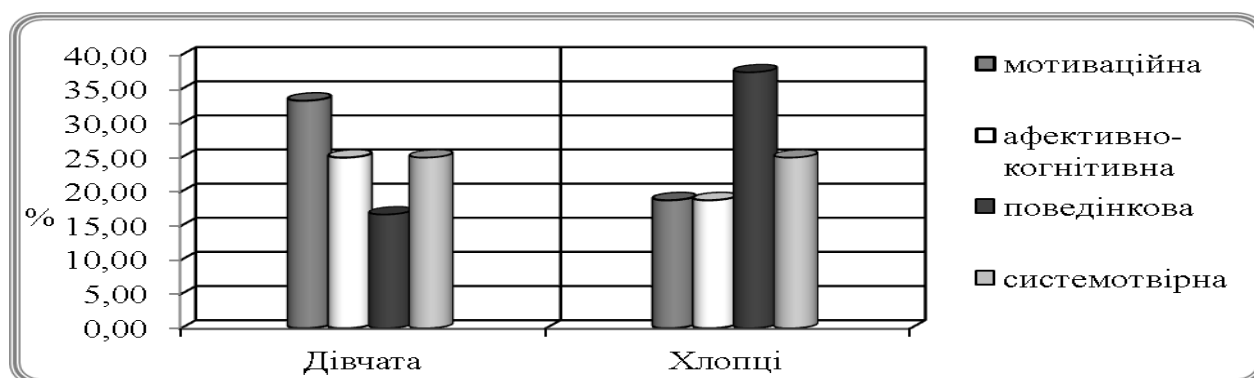


Рис. 5.1. Розподіл запитів у досліджуваних 20–21 року за гендерним чинником щодо індивідуальних консультацій

Як бачимо з табл. 5.2 і рис. 5.1, у дівчат 20–21 року в запитах проблематики особистісної амбівалентності перше місце посідає мотиваційна, друге – афективно-когнітивна та системотвірна, третє – поведінкова. Зазначені вище особливості запитів дівчат під час переходу до ранньої дорослості узгоджуються з закономірностями, тенденціями, фактами розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці, які виявлені в констатувальному експерименті.

У запитах хлопців 20–21 року в проблематиці особистісної амбівалентності перше місце посідає поведінкова, друге – системотвірна, третє – афективно-когнітивна та мотиваційна. Ці особливості відображають встановлені нами в констатувальному експерименті закономірності, тенденції, факти в хлопців під час переходу до ранньої дорослості, а саме: спрямованість на реальні дії й особистісні досягнення, що не завжди має оптимальний вимір, у той самий час більше хлопців має збалансовану, узгоджену афективно-когнітивну сферу особистості. Загалом ці результати підтверджують традиційні уявлення про гендерні відмінності в юнацькому віці.

Здійснено аналіз запитів досліджуваних у період 20–21 року в контексті виділених нами чотирьох підструктур особистісної амбівалентності, що подано в табл. 5.3 і рис. 5.2.

Таблиця 5.3

Розподіл запитів у досліджуваних 20–21 року щодо індивідуальних консультацій

Запити		Загальна вибірка	
		абс.	%
1	Прагнення прийняття – страх знехтування	7	25,00
2	Фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність	6	21,43
3	Доброзичливість – агресивність	8	28,57
4	Інтегральне Я– дезінтегральне Я	7	25,00
Усього		28	100,00

N = 28



Рис. 5.2. Розподіл запитів у досліджуваних 20–21 року щодо індивідуальних консультацій

Як бачимо з табл. 5.3 і рис. 5.2 у розподілі запитів досліджуваних щодо індивідуальних консультацій у проблематиці особистісної амбівалентності в період 20–21 року перше місце займає поведінкова, друге – мотиваційна і системотвірна, третє – афективно-когнітивна. Ці студенти згідно з їхніми індивідуальними запитами були нами включені в аналіз та смислової феноменологічну інтерпретацію в попередніх підрозділах цього розділу. Зазначимо, що досліджувані зверталися із запитами, що визначені в контексті різних компонентів розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці, що надало особливостей процесу психологічного консультування.

Індивідуальні консультації (у середньому по 60 хвилин чотири зустрічі) здійснювалися за узгодженим графіком, згідно з яким студенти отримали психологічну допомогу щодо гармонізації особистісної амбівалентності в кризовий період під час переходу до ранньої дорослості. Вони переживали соціальні та навчальні проблеми, тому важливо їм вчасно індивідуально допомогти та навчити в подальшому самостійно розв’язувати певні ускладнення особистісної амбівалентності. За своїм психологічним впливом *індивідуальні консультації* спрямовані на досягнення *такої мети* – посилити в досліджуваних здатність до розв’язання конкретних проблем щодо особистісної амбівалентності шляхом її збалансування, узгодженості та гармонізації розвитку під час переходу до ранньої дорослості.

Питання, яке потребує нашої подальшої уваги в психології індивідуального консультування амбівалентних особистостей, – це *психологічні механізми* змін у

підтримувально-толерантному діалозі: рефлексія, ретрофлексія, часткова та глобальна інтеграція, позитивна дезінтеграція. Ці механізми розкриті в концепції К. Домбровського, Т.С. Яценко [421; 431], отримали подальше вивчення в наших роботах [131; 137], а також у дисертації в підрозділі 3.4. Вплив на особистість є динамічним процесом, об'єкт якого – не самі складові внутрішньої амбівалентності, а психологічні механізми, в яких і через які відбувається будь-яке змінювання.

Механізми позитивної дезінтеграції, часткової та глобальної інтеграції здійснюють гармонізацію особистісної амбівалентності в процесі психологічного консультування. Позитивна дезінтеграція є обов'язковою перехідною фазою, що стимулює якісні зміни особистості. Вона ослаблює деструктивні суперечності, сприяє становленню вторинних процесів інтеграції на вищому рівні розвитку. Позитивна дезінтеграція готує усвідомлення нової глобальної інтеграції шляхом часткових (проміжних) інтеграцій. Цей процес передбачає послідовний вплив на амбівалентні суперечності студента в конкретній проблемі згідно з етапами психологічного консультування. Саме це забезпечує динаміку гармонізації особистісної амбівалентності досліджуваних експериментальної групи.

Ми провели феноменологічне дослідження зі студентами юнацького віку [140], де були виявлені етапи усвідомлення перебігу особистісної амбівалентності завдяки механізмам рефлексії, ретрофлексії, інтеграції, дезінтеграції, що висвітлено нами в підрозділі 2.3. Встановлено такі етапи здатності до усвідомлення переживання власної особистісної амбівалентності в юнацькому віці: 1) дезорієнтація; 2) вивчення ситуації та власних можливостей; 3) узгодження взаємовиключних суперечностей у реальній поведінці шляхом власних змін; 4) фон-спокій, де амбівалентність перебігає одночасно двовимірно без опору між позитивною і негативною частинами як гармонійне переживання (інтегрального Я – дезінтегрального Я) власної індивідуальності [129]. «Звертаючись до теорії психологічного консультування, ми зустрічаємо опис поетапної взаємодії партнерів, у ході якої проблема виявляється, очищається від усього другорядного, перетворюється» [91, с. 49]. Саме таке розуміння етапності

ми вкладаємо в психологічний консультативний процес гармонізації розвитку особистісної амбівалентності студентів під час переходу до ранньої дорослості. У процесі групового консультування ми описали його три етапи у цьому підрозділі.

Отже, виділяємо і в індивідуальному консультуванні три етапи :1) аналіз та усвідомлення проблеми (з феноменологічних позицій це дезорієнтація й дослідження ситуації, власних можливостей); 2) розв'язання проблеми шляхом реальної поведінки (згідно з феноменологічним дослідженням це узгодження взаємовиключних суперечностей у реальній поведінці шляхом особистісних змін; 3) збереження досягнутих змін (згідно з феноменологічним дослідженням це фон-спокій). Визначимо завдання на кожному етапі індивідуального психологічного консультування, а також механізми перетворень особистісної амбівалентності та методики роботи практичного психолога.

Перший етап індивідуального психологічного консультування – *аналіз та усвідомлення проблеми.*

Завдання цього етапу – усвідомити досліджуваному вияви особистісної амбівалентності в його конкретній проблемі шляхом розмежування позитивних і негативних сторін суперечностей, налагодження їх взаємозв'язків та прийняття студентом рішення змінитися.

Психологічні механізми реалізації завдання – позитивна дезінтеграція, ретрофлексія та часткова інтеграція, які дозволяють аналізувати, інтерпретувати, диференціювати й одночасно двовимірно інтегрувати взаємовиключні сторони особистісної амбівалентності студента в певній проблемі. Консультативна ситуація розкриває в людині суперечливі сторони її особистості, що стримують її від діалогу і разом з тим посилюють творчі сили, які виявляються як діалогічна інтенція та здатність змінюватися.

Психолог-консультант допомагає досліджуваному усвідомити досвід позитивної та негативної сторін суперечності особистості шляхом психологічного механізму ретрофлексії (повернення до невирішеного питання та його завершення шляхом одночасної двовимірності позитивного й негативного). Посилення реальних змін студента зменшує цінність негативної сторони його особистісної

амбівалентності. Відбувається розрив «нездорової» інтеграції, тобто того взаємозв'язку позитивного Я (інтегрального Я) і негативного Я (дезінтегрального Я), який турбує людину. Завдання консультанта – навчити студента бачити амбівалентні Я і вміти кожну з них виявляти в емоціях, думках, діях та системотвірному переживанні власної індивідуальності. Розмежування їх є фактом продуктивним, оскільки дає можливість будувати особистісне змінювання на основі загальнолюдських цінностей, двовимірного існування людини.

Отже, на першому етапі індивідуального консультування розглядається конкретний вияв особистісної амбівалентності в запиті, з яким прийшов на прийом студент, що віддзеркалюється в його думках, емоціях, поведінці. Подальша робота консультанта і досліджуваного спрямована на гармонізацію його особистісної амбівалентності.

Процедура підтримувально-толерантного діалогу передбачає розмову з студентом про те, що більшість людей чинить опір щодо власних змін, тому практичному психологу хотілося б краще дізнатися про ці переживання. Наведемо приклад такої розмови зі студенткою М.: «Більшість людей мають суперечливі думки щодо власних змін, і я припускаю, що ви також. Частина людини, дійсно, прагне позитивного змінювання, але інша частина, здається, бореться проти цього. У вашому випадку може бути частина Я, що дійсно бажає стати менш песимістичною, та інша частина вас – негативне Я – веде боротьбу проти ваших спроб стати менш депресивною. Я точно говорю про ваші переживання? Якщо так, то продовжуйте». У даному контексті варто помічати вияви інтенсивної особистісної амбівалентної у вербальних твердженнях досліджуваного, а саме: «Так, але ...»; «Це краще ..., але не впевнений, що можу зробити»; «Частина мене хоче .., але частина не ...»; «З одного боку .., але з іншого ...»; «Мені слід .., але боюсь ...». Ці слова відображають реальний опір між позитивним і негативним. Чим більше одна частина Я прагне до змін, тим сильніше інша частина Я протидіє спробам змінитися, і знову все повторюється по колу. Якщо студент стає дуже закритим, то консультант запрошує його повільно пройти по кімнаті, коли розмовляє. Якщо він рухається чи швидко

говорить, то можна попросити стати більш тихим, спокійним, посидіти, або, наприклад, дати вправу на релаксацію. Усе це є виявами усвідомлення опору між суперечностями особистісної амбівалентності.

Зазначимо, що ознакою опору амбівалентної особистості є невідповідність між словами та діями, що аналізується та усвідомлюється на етапі позитивної дезінтеграції. Наведемо приклад. Студентка Д. прийшла на консультацію з проблемами харчування, вона дуже швидко погодилася регулярно харчуватися: «Я буду щодня готувати собі сніданки. Ранок починається зі сніданку – це добре!». Але нічого не купила з харчів після першого консультативного прийому, холодильник не працював. Вона перенесла закупку харчів на час, коли буде краще себе почувати. Ось так вона виявляє опір позитивним змінам! З цим важко погодитися, тому усвідомлення невідповідності слів та поведінки дівчини стало предметом обговорення на наступному прийомі. Анорексія – це порушення системи задоволення потреб, неприйняття власної тілесності. Тому крок за кроком ми актуалізували позитивні сторони задоволення цієї потреби разом з негативними для того, щоб дівчина набувала здатності турбуватися про фізіологічне задоволення потреб та усвідомлено прийняла власну тілесність.

Методики дають можливість психологу реально працювати з особистісною амбівалентністю на першій стадії консультування. Уважне, емпатійне слухання, уточнення та аналіз суперечностей студента спрямовані на розуміння його амбівалентності в цінностях, очікуваннях, мотивації афіліації, соціальній фрустрованості, доброзичливості та агресивності, довірі до себе, турботі про себе й прийнятті власної парадоксальності особистості. Відкрите та емпатійне ставлення психолога-консультанта сприяє аналізу досвіду досліджуваного шляхом ретрофлексії, позитивної дезінтеграції та усвідомлення окремо позитивних і негативних виявів особистісної амбівалентності.

На першому етапі консультант не ставить питань, обмежуючись зауваженнями про тон голосу, міміку, рухи, підтримуючи почуття гідності студента. Не спирається консультант і на минуле, мотивуючи досліджуваного майбутнім, оскільки ставлення до майбутнього в юнацтві є потужною

детермінантою конструктивної поведінки. Дійсно, більшість студентів вже зробила певні кроки і знаходиться на порозі особистісних змін, тому мотивація майбутнім є актуальною. Акцентуація на поточний момент також ефективна. І, насамперед, консультант посилює бажання досліджуваного вибачити себе і дати можливість змінитися в майбутньому: «Доти, доки ми діємо відносно власного Я в нинішньому часі так само, як діяли в минулому, ми не спроможні вибачити себе за минуле» [418, с. 396]. Ефективною методикою, яка дозволяє реалізувати зазначені вище положення, є, наприклад, «Аркуш балансу» В. Міллера і С. Ролніка (описана в підрозділі 5.3). Репрезентуємо авторську методику «Одночасна двовимірна амбівалентність» на прикладі проблеми тютюнопаління, що відображено у табл. 5.4, яку використано до багатьох ситуацій досліджуваних.

Таблиця 5.4

Бланк методики Т.М. Зелінської «Одночасна двовимірна амбівалентність»

I. Переваги життя без тютюнопаління (+)	Хід аналізу	II. Переваги життя з тютюнопалінням (-)	Хід аналізу	III. Переваги життя без тютюнопаління домінують (+), але:
а) цінність тютюнопаління (-)	посилення (+) і зменшення (-)	ж) цінність здорового способу життя (+)	зменшення (-) і посилення (+)	є незначна цінність тютюнопаління (-)
б) очікування тютюнопаління (-)	посилення (+) і зменшення (-)	з) очікування незалежності від тютюнопаління (+)	зменшення (-) і посилення (+)	є невелике очікування тютюнопаління (-)
в) довіра до «друзів»-курців (-)	посилення (+) і зменшення (-)	к) довіра до себе (+)	зменшення (-) і посилення (+)	є невисока довіра до «друзів»-курців (-)
г) залежність від турботи «друзів»-курців (-)	посилення (+) і зменшення (-)	л) турбота про себе (+)	зменшення (-) і посилення (+)	є невелика залежність від турботи «друзів»-курців (-)
д) песимізм (-)	посилення (+) і зменшення (-)	м) оптимізм (+)	зменшення (-) і посилення	є невисокий песимізм (-)

Використання авторської методики вимагає певних зусиль і прийомів роботи консультанта, щоб розглянути разом зі студентом конкретні факти і в чіткій формі дати їм пояснення. До заповненого бланку авторської методики «Одночасна двовимірна амбівалентність» важливо звертатися впродовж усього процесу індивідуального психологічного консультування.

Психолог-консультант визначає разом із досліджуваним головну суперечність його особистісної амбівалентності в проблемі-запиті. Потім поступово заповнюється бланк наведеної вище методики разом зі студентом по ходу підтримувально-толерантного діалогу. У табл. 5.4 стовпчик «Переваги життя без тютюнопаління» означає, що людина потенційно може посилити негативні переваги життя у важкій ситуації. Пояснити це можна тим, що негативні вияви в думках шляхом дереклексії залишилися знеціненими, але вони не зникли. Варто розуміти зазначене як те, що негативне має власний простір і в разі травмуючих умов може посилитися і повернутися до актуальної частини. Ось чому консультант посилює ціннісну етичну орієнтацію студента, зокрема, позитивні переваги життя без тютюнопаління, тобто послідовно аналізує разом із ним перший стовпчик, потім другий, третій, що дає можливість усвідомити домінування позитивної сторони проблеми (актуальної) з урахуванням ціннісно зменшеної негативної (потенційної) сторони.

Інакше кажучи, у результаті позитивної дезінтеграції консультант разом із досліджуваним усвідомлює частини суперечностей, знецінює негативну частину й моделює двовимірну гармонійну особистісну амбівалентність у конкретній проблемі. Консультант без аналізу та усвідомлення суперечностей не стимулює розв'язання головного питання, яке є дуже складним для студента – відмовитися від тютюнопаління. Юнаки, дівчата, які уникають усвідомлення власної амбівалентності, використовують потужні механізми захисту і діють у відповідності з «білим і чорним». На перший план виходить одна валентність унаслідок виключення іншої, коли завчасно віддається перевага одній стороні, щоб уникнути занепокоєння. Вони не здатні бути толерантними до власних суперечностей особистісної амбівалентності.

Резюмуючи опис консультування на першому етапі, зазначимо, що робота зі зниження інтенсивності особистісної амбівалентності студента шляхом позитивної дезінтеграції, часткової інтеграції не повинна сприйматися спрощено. Важливо поступово посилювати його внутрішню мотивацію до позитивних змін, повертаючись неодноразово до різних феноменів. Зв'язок мотиву з потребами має смислову природу: кожна потреба повідомляє свій смисл мотиву. Останній впливає опосередковано на студента через мету; смисл мотиву не узгоджується, коли мета не відображає мотивації. «Смисл мотиву утворюється, як правило, його зв'язком не з однією, але з цілою низкою потреб. ...спонукання і смислоутворення – внутрішньо нерозривні функції» [200, с. 204].

Внутрішня мотивація до змін повинна відповідати власним потребам студента, які посилюються різними прийомами. Зокрема, з дворівневого діалогу Л. Грінберга та інших вчених використовуються прийоми повторення характерної для студента мови, коли усвідомлюється особистісна амбівалентність. Психолог-консультант може сказати: «Ви говорите від Я, яке боїться рухатися далі. У вас ніби дві людини: одна хоче вести здоровий спосіб життя, бути вільною, інша – боїться бути такою. Бажана та Боязка сторони особистості сперечаються між собою».

Студент переживає маленькі шоківі впливи в ході першого етапу консультування при кожному «роз'єднанні» взаємовиключних суперечностей в думках, емоціях, поведінці. З нього ніби знімають «незручний одяг», і він шукає вкрай необхідний новий одяг. В образній формі ми акцентуємо механізми позитивної дезінтеграції, ретрофлексії. Якщо в процесі індивідуального консультування досліджуваний усвідомив особистісну амбівалентність, то практичний психолог пропонує це закріпити «прийомом двох стільців». Зокрема, консультант говорить: «Ви переживаєте протилежні полюси проблеми. Корисно розділити ці дві частини і в діалозі зрозуміти їх амбівалентність. Хотіли б ви це спробувати?». Варто знизити тривогу щодо цього прийому в такий спосіб: «Спочатку буде незручно, потім, звичайно, адаптуєтесь. Ви можете зупинити

діалог «двох стільців» в будь-який час». Якщо досліджуваний не погоджується, то використовуються інші методи.

Ефективною є психотерапевтична техніка позитивної реінтерпретації Н. Пезешкіана [257], спрямована на досягнення прийняття власних негативних станів шляхом знаходження в них позитивних сторін. Наприклад, депресія позитивно реінтерпретується як здатність глибоко емоційного реагування на конфлікт; агресивність – здатність емоційного і розгальмованого реагування.

Таким чином, у кінці першого етапу психологічного консультування студент має чітке розуміння виявів амбівалентності в конкретній проблемі-запиті, усвідомлює минуле, орієнтований на «тут і зараз» з визначеними межами відповідальності, спрямований на особистісне змінювання. Досліджуваний засвоює, що природно для людини переживати опір між позитивною і негативною сторонами суперечності до прийняття рішення конструктивно змінитися.

Наведемо приклад консультування з конкордантно-нестійким типом особистісної амбівалентності, до якого належать пригнічено-добррозичливі люди. Студентка І. оформила свій запит з проблеми поганого настрою, песимізму. Консультант звертається до дівчини: «Давайте почнемо з того, що ви – це частина, яка дійсно бажає бути менш песимістичною. Посадимо частину вас, що бореться зі спробами щодо змін настрою, на той, інший стілець. Говоріть до тієї людини, що на іншому, пустому стільці і розкажіть їй про себе. Наприклад, ви можете почати так: «Я – частина Ірини, яка справді хоче позбутися депресії. Продовжуйте таким же чином розказувати іншій частині, що ви думаєте і відчуваєте». Після того як дівчина в цьому кріслі закінчила говорити, консультант запропонував їй помінятися стільцями, і, коли вона це зробила, сказав: «Зараз будьте частиною себе, яка бореться проти зміни песимізму і робить речі, які ви знаєте, що можуть допомогти, розмовляйте з іншою частиною».

Після прийому двох стільців триває підтримувально-толерантний діалог, у якому усвідомлюється вибір щодо змін стосунків з товаришами, близькими, щодо себе з урахуванням і позитивного, і негативного. Наведемо фрагмент діалогу. Студентка І. першою узагальнює своє переживання: «Мама мені говорила, щоб я

була гарною. Якось для мене незвично, що і гарне, і погане разом. Але ж воно, дійсно, моє». Консультант спостерігає ознаки зниження напруження, опору в дівчини та говорить: «Ми реальні люди, тому розуміння себе допомагає робити правильні вибори». Дівчина відповідає: «Зараз мені не хочеться нічого забувати або ж кого-небудь уникати в спілкуванні... У мене гарне ставлення до людей. Я буду про це пам'ятати. Буду дослухатися до себе, інших. Усе буде добре». Консультант узагальнює: «Ваш вибір у реальному житті підтвердиться. Наступна зустріч буде цьому присвячена. Нічого не робіть «спеціально». Не забувайте про власний вибір і живіть із задоволенням». Дівчина прийняла свідоме рішення змінитися після етапу безпорадності, песимізму. У додатку Щ ми наводимо приклад цілісного підтримувально-толерантного консультативного процесу студентки І. з використанням прийому «двох стільців» Л. Грінберг та інших психотерапевтів.

Юнаки і дівчата говорять про своє наболіле в запиті, оскільки в них не вистачило бажання це врегулювати. Разом з тим не варто поспішати практичному психологу при аналізі та усвідомленні їхніх суперечностей. На першому етапі часто спостерігається парадоксальність (регрес до попереднього рівня амбівалентності), якщо консультант не враховує цієї особливості. Людина буде й далі жити погано, ніж щось швидко змінить (А. Маслоу). Це може бути виявом особистісного зростання, коли людина набирається сил для того, щоб відірватися від власного досвіду й почати вдосконалюватися. «Завдання виявлення, усвідомлення побудови критеріїв смислового вибору є головним, коли воно вирішене, порівняти конкретні альтернативи неважко» [200, с. 356].

Завершення першого етапу індивідуального консультування означає, що студент розуміє обидві сторони власної особистісної амбівалентності, усвідомлює опір між ними та приймає їх одночасно як двовимірну цілісність позитивного й негативного. Отже, здійснюється гармонійний вибір, де в актуальній частині домінує позитивна сторона та в потенційній частині стає контрольованою негативна сторона особистісної амбівалентності досліджуваного.

Другий етап індивідуального психологічного консультування амбівалентних особистостей – *розв'язання проблеми шляхом реальної поведінки* – і становить його завдання. Механізми, що забезпечують досягнення завдання, – рефлексія, а також часткова та глобальна інтеграція. Слід зазначити, що минуле перетворюється сьогоденним, тобто «тут і зараз» реалізується досліджуваним бачення власних позитивних перетворень.

Методики попереднього етапу консультування використовуються для поглиблення внутрішньої мотивації до змін. На попередньому етапі консультування були «роз'єднані», усвідомлені суперечності на позитивні і негативні сторони, об'єднані в певних феноменах шляхом рефлексії, часткової інтеграції. Результат другого етапу консультування – спрямованість внутрішньої мотивації студента на гармонійність з домінуванням позитивної сторони в актуальній частині (інтегрального Я), знеціненням негативної – у потенційній (дезінтегрального Я) як системотвірного переживання амбівалентності власної індивідуальності. Це сприяє здійсненню в реальній поведінці особистісного змінювання. Або ж студент приймає рішення не включатися в реальні зміни.

На другому етапі індивідуального психологічного консультування триває робота з посилення змін у реальній поведінці в різних сферах життя. Для цього даються домашні завдання як експериментування в реальному житті, які через тиждень обговорюються, залежно від їх результатів продовжуються зміни чи досліджуваний повертається до активізації внутрішньої мотивації до змінювання.

Часткова інтеграція є проміжною, оскільки надає переваги позитивній спрямованості в контексті амбівалентної суперечності проблеми-запиту. Студент точно знає, що для нього буде добре, а що погано в даній ситуації. Наприклад, погуляти з дівчиною цінніше, ніж вживати пиво з товаришами.

Глобальна інтеграція сприяє наданню переваг у вирішенні всіх суперечностей особистісної амбівалентності позитивному Я у відповідності з загальнолюдськими цінностями (це актуальна частина) при розумінні знеціненого негативного (потенційна частина). Таким чином, відбувається об'єднання різних Я (інтегрального Я й дезінтегрального Я) в системотвірну гармонійність

амбівалентності в реальній поведінці. Творчо збалансоване, узгоджене та гармонізоване переживання амбівалентності власної індивідуальності студента здатне розв'язувати проблеми в реальній поведінці. Втручання консультанта здійснюється зауваженнями (про поведінку, ознаки голосу, тілесні реакції), вказівками (про самоконтроль, про нові емоції, думки, дії), які вокалізуються консультантом ненав'язливо, доброзичливо.

Консультант уважно спостерігає за невербальною поведінкою студента, знаходить різницю між його вербальними і невербальними виявами, які пояснюються в контексті. Саме в цей час негативна частина амбівалентної суперечності зменшується, як і опір, та рухається разом в потенційну частину. Для цього актуалізується феномен «вище середнього», який дозволяє посилити домінування позитивного та зменшити і контролювати негативне. Людина стає здатною вдосконалюватися.

Разом з тим колишніх геймерів, алкоголіків, сексоголіків, анорексиків, агресорів не буває. Негативні якості можуть актуалізуватися, тобто вийти «з тіні» (потенційної частини), коли людина перестає ціннісно посилювати позитивну її частину. У даному контексті консультант виявляє емпатію, підтримку реальним змінам у поведінці студента, які можуть бути короткочасними, неглибокими. При цьому важливо бачити різницю між тим, що він зробив і що говорить про це. Наприклад, студентка Д. (має анорексію) каже, що для неї не важко готувати їжу до занять кожного дня. Це рішення означає зміну безвідповідального ставлення до власного харчування. Утім дівчина сказала після наступного прийому, що можна було б не готувати їжу на сніданки, оскільки її не запитав про це консультант.

Нестійкі бажання важливо помічати й надавати доброзичливої підтримки. Студент О., з проблемою шопоголізма (боявся, що почне красти речі) після прийняття рішення не купляти зайвих речей, отримав домашнє завдання не заходити в супермаркети «просто так», а лише тоді, коли це об'єктивно необхідно. Консультант на наступному прийомі почав перевіряти це завдання і почув такий коментар: «Я думав, що ви будете питати свідків, що я не ходив в

супермаркет. А так просто можна все говорити». Незважаючи на висловлювання хлопця, консультант похвалив його за адекватну поведінку протягом тижня.

Природно на етапі часткової інтеграції переживати страхи, невпевненість. Консультант звертає увагу хлопця на те, що він напружений. Стимування емоцій впливає на тіло, наприклад, м'язи і дихання стають напруженими, голос – слабким і тонким, поза – статичною. Консультант м'яко підбадьорює цього студента і вірить, що в нього все вийде.

У таких випадках необхідно, щоб практичний психолог був спокійним, толерантним, виявляв турботу в контактах, усвідомлював почуття досліджуваного, лише тоді вплив буде продуктивним. Студент Д. з пригніченим настроєм на консультації прийняв рішення частіше виходити з квартири на вихідних. Домашнє завдання полягало в тому, що він буде активним у взаємодії з різними людьми. На наступному прийомі він розповідав, що не зміг стати більш активним минулого тижня, зустрівся лише з одним шкільним товаришем на півгодини. Отже, вербальні твердження хлопця за сильні зміни, однак його поведінка більш стримана. Важливо побачити позитивні зрушення людини. Консультант повторив попереднє домашнє завдання.

Розуміння практичним психологом ознак дисгармонійної амбівалентності досліджуваного дає можливість працювати в напрямі її збалансування, узгодження та посилення внутрішньої мотивації до змін. Багато студентів вважало, що вони досягли бажаного результату тоді, коли припинили робити неприємне, негативне, шкідливе. Якщо зниження особистісної амбівалентності не виявлено в різних сферах життя, то такого досліджуваного не можна залишати без кваліфікованої психологічної допомоги.

Високоамбівалентні особистості шукають «непрямі» шляхи позбавлення від шкідливих звичок. Студент Ж. сам запропонував, що припиняє курити, тому що розпочинає займатися агресивним видом спорту. Зазначимо, що в цій ситуації фактично не може відбутися особистісних змін, бо в актуальній частині лише замінюється один мінус на інший. Деякі студенти «застосовують» достроково глобальну інтеграцію для того, щоб протидіяти подальшому змінюванню. Вони

говорять про власні вдосконалення, але поведінка свідчить про їхні великі вагання чи регрес. Це ознаки часткової інтеграції – нестійке змінювання, якому притаманний регрес. Інші досліджувані вірять у те, що досягли бажаного, коли вступили в дієвий етап. Справа в тому, що позитивне нове завжди вимагає від особистості певного зростання, подолання себе. Людині негативне відтворювати як «з гори котитися», тобто його повторити набагато простіше, ніж нове добре, позитивне. Тому важливо посилювати домінування позитивного в різних сферах життя, що посилює системотвірну амбівалентну гармонійність.

Іноді сім'я, друзі вважають, що близька людина досягла позитивних змін, зокрема, постійно виявляє бажану поведінку, але не відмовляється від небажаної. Наприклад, студент В. сформулював свій запит на індивідуальну консультацію як бажання знайти «гарну» дівчину для серйозних стосунків. Проте й далі спілкувався з дівчатами нездорового способу життя. Друзі його запевняли, що головне його бажання, а дії самі по собі прийдуть. Консультант зазначив, що студент повинен не комусь доводити своє змінювання, а отримувати власне задоволення від вдосконалення та бути відповідальним перед собою. Навіть, після глобальної інтеграції ще можливий регрес, але молода людина в цьому разі швидше повертається до нової позитивної поведінки.

Можливе тривале застрягання на окремих етапах, зокрема, на етапі дезорієнтації, коли посилюється переживання безпорадності чи заклопотаності; на етапі вивчення ситуації і власних можливостей, коли особа фіксується на боці «що таке гарно» або на боці «що таке погано» (постійний самоаналіз), не переходячи до реальної поведінки.

Отже, «злети і падіння» в реальній поведінці характерні для другої стадії індивідуального консультування амбівалентних особистостей, які прагнуть реально втілити в життя гармонійність змінювання. Консультант не забував, що працює над гармонізацією особистісної амбівалентності, яка вимагає реальної фрустраційної толерантності від обох сторін консультативної взаємодії. Механізми часткової інтеграції та глобальної інтеграції діють нелінійно, тому багаторазовим є повернення від глобального до часткового і, навпаки, звична

робота на другому етапі психологічного консультування амбівалентних особистостей. Зазначені особливості психологічного консультування презентовані в публікації автора [135].

Третій етап індивідуального психологічного консультування – *збереження досягнутих позитивних змін*, що становить його завдання. Механізмами цього етапу консультування стає посилення рефлексії, глобальної інтеграції в різних сферах особистісної амбівалентності студента. Якщо на попередньому етапі процесу консультування ситуативний опір йде переважно від соціального оточення (сім'я, друзі), то на цьому етапі від самого досліджуваного. Він вважає, що відвідувати консультативні прийоми вже більш не потрібно і, на жаль, помиляється.

Дуже важливо навчитися студентам бачити травмуючі ситуації в різних сферах життя і попереджувати або долати їх. Обговорення реальних перешкод, фрустраційних ситуацій з практичним психологом дає їм підтримку, стійкість у реальному житті. Така співпраця навчає студента самостійно бачити можливі ситуації посилення інтенсивності особистісної амбівалентності. Обговорюються домашні завдання, сучасні широкі проблеми, а також актуальні теми для життєвого світу саме цього студента з метою закріплення особистісних змін у різних контекстах.

Ми рекомендуємо *пам'ятку* на третьому, завершальному етапі консультування амбівалентних особистостей, яка обговорюється консультантом і досліджуваним:

- опір взаємовиключних думок гальмує позитивні зміни;
- рішення діяти позитивно повинно бути набагато сильнішим, ніж негативні емоції, думки;
- навчитися розпізнавати власні думки, емоції, які посилюють шкідливу поведінку;
- гармонійність особистості дає можливість пережити повноту життя без шкідливих звичок. Завершення психологічного консультування відбувається з

установкою досліджуваного на перенесення змін особистісної амбівалентності, її гармонізацію в повсякденне життя, у реальні міжособистісні стосунки.

Разом з тим, як початок психологічного консультування супроводжується посиленням особистісної амбівалентності, так і завершення, навіть з позитивними змінами студента. У даному контексті наведемо близьку для нас думку М.П. Гусакової: «Клієнт виявляє амбівалентність стосовно завершення зустрічей: страх залишитися одному чи засмутити консультанта і прагнення до незалежності. Демонстрація цієї амбівалентності є характерною особливістю завершення терапії. ...Почуття втрати і жалю має місце при завершенні успішного курсу, воно природне і взаємне...Проте варто завершувати відносини на терапевтичній, а не соціальній спільності» [91, с. 181].

Таким чином, необхідно вміти консультанту як почати, так і закінчувати психологічну допомогу професійно, розуміючи, що особистісна амбівалентність наприкінці є виявом лише її тимчасового стану, а не стійкої властивості, як це було на початку.

Консультативну процедуру закінчення психологічної допомоги не можна затягувати. О.Ф. Бондаренко зазначав, що вчасно звільнити життєвий простір клієнта від себе – одне з професійно важливих завдань психолога на останньому етапі роботи [48, с. 54].

Отже, ми розглянули три етапи психологічного консультування (групового та індивідуального) як процес гармонізації особистісної амбівалентності (аналіз та усвідомлення проблеми, вирішення проблеми шляхом реальної поведінки, збереження досягнутих перетворень), відповідні механізми змінювання (рефлексія, ретрофлексія, часткова та глобальна інтеграція, позитивна дезінтеграція), спеціальні методи, прийоми, уміння. Ефективність застосування в психологічному консультуванні особистісно-інтегративного підходу пов'язана з дотриманням його основних постулатів у психологічній допомозі особистості, а саме: у підтримувально-толерантній моделі гармонізації особистісної амбівалентності в досліджуваних.

5.5. Специфіка розвитку особистісної амбівалентності у юнацькому віці в експериментальній та контрольній групах

Психологічне консультування є важливим видом психологічної допомоги, яке в програмі «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці» спрямовується на гармонізацію особистісної амбівалентності досліджуваних під час переходу до ранньої дорослості. У підтримувально-толерантному консультуванні ми досягли розвитку гармонізації системотвірної особистісної амбівалентності (інтегрального Я й дезінтегрального Я) як переживання власної індивідуальності, що взаємопов'язано з її мотиваційною, афективно-когнітивною, поведінковою складовими, а також з гендерною рольовою готовністю до самореалізації в майбутньому материнстві, батьківстві. Отже, апробація запропонованого психологічного консультування в програмі «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці» зумовила якісні зміни її структури, а також ставлення до майбутніх ролей матері і батька.

Мета завершального, *четвертого етапу* формувального експерименту полягає в проведенні порівняльного аналізу якісних і кількісних результатів після формувального експерименту в учасників експериментальної групи з показниками констатувального експерименту та, відповідно, контрольної групи; виявів особистісної амбівалентності в КГ і ЕГ після формувального експерименту, що дозволило визначити динаміку цієї властивості особистості в студентів при переході до ранньої дорослості, встановити достовірність виявлених змін для підтвердження ефективності проведеної формувальної стратегії шляхом психологічного консультування (групового та індивідуального) осіб експериментальної групи.

У відповідності до поставленої мети виділено такі завдання цього етапу експериментального дослідження: 1) провести порівняльний аналіз складових (критеріїв, показників діагностування) особистісної амбівалентності в експериментальній та контрольній групі (до та після ФЕ); 2) визначити

особливості динаміки переживання амбівалентності до майбутніх ролей батька і матері в експериментальній та контрольній групах (до та після ФЕ).

Кількісні показники рівнів розвитку діагностичних критеріїв особистісної амбівалентності в експериментальній та контрольній груп до та після проведення формувального експерименту подано в табл. 5.5.

Таблиця 5.5

Порівняльний аналіз розвитку особистісної амбівалентності за її складовими в юнацькому віці в експериментальній та контрольній групі до та після проведення формувального експерименту

N = 54

Складові: критерії, показники	Рівень	ЕГ (n = 28)				КГ (n = 26)			
		до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мотиваційна: прагнення прийняття–страх знехтування (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	6	21,43	10	35,71	5	19,23	6	23,08
	середній	12	42,86	10	35,71	12	46,15	11	42,30
	високий	10	35,71	8	28,57	9	34,62	9	34,62
Афективно-когнітивна: фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	8	28,57	12	42,86	8	30,77	9	34,62
	середній	12	42,86	11	39,29	11	42,30	11	42,30
	високий	8	28,57	5	17,85	7	26,93	6	23,08
Поведінкова: доброзичливість – агресивність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	7	25,00	11	39,29	7	26,93	8	30,77
	середній	12	42,86	10	35,71	11	42,30	10	38,46
	високий	9	32,14	7	25,00	8	30,77	8	30,77
Системотвірна: інтегральне Я – дезінтегральне Я (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	8	28,57	13	46,43	8	30,77	9	34,62
	середній	13	46,43	11	39,29	12	46,15	11	42,30
	високий	7	25,00	4	14,28	6	23,08	6	23,08

Підрахунок статистичної значущості в групах визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Під час визначення експериментальної та контрольної груп ми врахували відсутність статистично вірогідних відмінностей між ними стосовно кількісної представленості рівнів особистісної амбівалентності (додаток Ю, табл. Ю.1).

Як бачимо з табл. 5.5, в експериментальній групі співвідношення рівнів розвитку особистісної амбівалентності до та після формульованого експерименту характеризується якісними й кількісними змінами: прагнення прийняття – страх знехтування як мотиваційний критерій досліджуваних має статистично вірогідні відмінності на низькому, середньому, високому рівнях у цій складовій (додаток Ю, табл. Ю.2), що свідчить про позитивні зміни після формульованого експерименту.

Наявні зміни в розвитку фрустраційної толерантності – фрустраційної інтолерантності в досліджуваних ЕГ, що є статистично значущим на низькому, середньому і високому рівнях (додаток Ю, табл. Ю.2). Позитивні статистично значущі зміни виявлені в розвитку амбівалентності доброзичливості – агресивності, а також розвитку інтегрального Я – дезінтегрального Я досліджуваних на низькому, середньому і високому рівнях (додаток Ю, табл. Ю.2), що констатує ефективність формульованого експерименту.

У контрольній групі не виявлено статистично вірогідних змін у рівнях розвитку діагностичних критеріїв особистісної амбівалентності від констатувального до контрольного замірів, що засвідчує неефективність впливу традиційної навчально-виховної системи вищої освіти на гармонізацію розвитку особистісної амбівалентності студентів 20–21 року під час переходу до ранньої дорослості (додаток Ю, табл. Ю.3).

Як видно з табл. 5.5, в експериментальній та контрольній групах співвідношення рівнів розвитку особистісної амбівалентності після формульованого експерименту має таку кількісну характеристику: в ЕГ розвиток прагнення прийняття – страху знехтування в досліджуваних з гармонійним

низьким рівнем зросло (35,71% – в ЕГ та 23,08% – у КГ), з неузгодженим середнім рівнем зменшилося (35,71% – в ЕГ та 42,30% – у КГ), з дисгармонійним високим рівнем відповідно зменшилося (28,58% – в ЕГ та 34,62% – у КГ). Статистично вірогідні відмінності виявлено на низькому і середньому рівнях у цій складовій (додаток Ю, табл. Ю.4), що свідчить про позитивні зміни в досліджуваних після впливу психологічного консультування.

Кількісні зміни в розвитку фрустраційній толерантності – фрустраційній інтолерантності становлять у студентів ЕГ порівняно з КГ, а саме: на низькому рівні збільшилося досліджуваних відповідно 46,43 та 34,62%, на середньому рівні зменшилося відповідно 39,29 та 42,30%, на високому – зменшилося відповідно на 14,28 та 23,08%, що є статистично достовірним на низькому і високому рівнях (додаток Ю, табл. Ю.4), що підтверджує ефективність програма консультування «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці» як формувальної стратегії.

Позитивні статистично достовірні зміни виявлені в розвитку амбівалентності доброзичливості – агресивності на низькому і середньому рівнях, а також статистично вірогідні відмінності між групами констатовано в інтегральному Я – дезінтегральному Я на всіх трьох рівнях у досліджуваних (додаток Ю, табл. Ю.4), що свідчить про ефективність формувального експерименту.

Отже, психологічна консультативна робота сприяла гармонізації розвитку особистісної амбівалентності досліджуваних згідно з апробованою програмою «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці».

Кількісні та якісні показники рівнів розвитку переживання амбівалентності до майбутніх ролей матері й батька в юнацькому під час переходу до ранньої дорослості в експериментальній та контрольній групах до та після проведення формувального експерименту подано в табл. 5.6.

Таблиця 5.6

Порівняльний аналіз розвитку амбівалентності ставлення до майбутніх ролей матері і батька в юнацькому віці в експериментальній та контрольній групах до та після проведення формувального експерименту

N = 54

Майбутні ролі	Рівень	ЕГ (n = 28)				КГ (n = 26)			
		до ФЕ		після ФЕ		до ФЕ		після ФЕ	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Матері	низький	7	25,00	12	42,86	7	26,92	8	30,76
	середній	12	42,86	10	35,71	12	46,16	12	46,16
	високий	9	32,14	6	21,43	7	26,92	6	23,08
Батька	низький	6	21,43	10	35,71	6	23,08	7	26,92
	середній	12	42,86	10	35,71	11	42,31	10	38,47
	високий	10	35,71	8	28,58	9	34,61	9	34,61

Під час визначення експериментальної та контрольної груп ми враховували відсутність статистично вірогідних відмінностей між ними стосовно кількісної представленості рівнів амбівалентності ставлення до майбутніх ролей матері і батька (додаток Я, табл. Я.1). Охарактеризуємо динаміку виявів амбівалентності ставлення до майбутніх ролей матері і батька в студентів під час переходу до ранньої дорослості в експериментальній та контрольній групах до та після реалізації консультативної програми.

Звернемося спочатку до виявів амбівалентності ставлення до *майбутнього материнства*, згідно з табл. 5.6. Порівняння кількісного складу за рівнями розвитку цього особистісного утворення продемонструвало статистично достовірне збільшення респондентів експериментальної групи до та після ФЕ з гармонійним низьким рівнем з 25,00 до 42,86% і зменшення із неузгодженим

середнім рівнем з 42,86 до 35,71%, дисгармонійним високим – з 32,14 до 21,43% (додаток Я, табл. Я.2).

У досліджуваних контрольної групи виявлені зміни були статистично недостовірними (додаток Я, табл. Я.3). Викладене підтверджується й порівняльним аналізом обох груп студентів після завершення консультативної роботи. Статистично достовірні відмінності між КГ і ЕГ групами констатовано на високому, середньому та низькому рівнях (додаток Я, табл. Я.4). Отже, психологічне консультування сприяло підвищенню гармонізації амбівалентності ставлення до майбутньої ролі матері, зниження її рівня в студентів під час переходу до ранньої дорослості.

Амбівалентність ставлення до майбутнього *батьківства* в досліджуваних експериментальної групи до та після проведення психологічного консультування характеризується такими даними: статистично значущо збільшилися на гармонійному низькому рівні з 21,43 до 35,71%, достовірно зменшилися на неузгодженому середньому – з 42,86 до 35,71%, на дисгармонійному високому – з 35,71 до 28,58% (додаток Я, табл. Я.2). У контрольній групі показники зміни розвитку амбівалентності ставлення до майбутньої ролі батька до та після формувального експерименту є статистично незначущими (додаток Я, табл. Я.3). Наведені дані підтверджуються порівняльним аналізом динаміки амбівалентності ставлення до майбутнього батьківства в експериментальній та контрольній групах після консультативного впливу. Відмінності їх кількісних показників розвитку амбівалентності ставлення до майбутньої ролі батька є статистично достовірними (додаток Я, табл. Я.4).

Таким чином, розроблена й апробована нами програма консультування «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці» як формувальна стратегія сприяла гармонізації амбівалентності ставлення до майбутнього батьківства студентів під час переходу до ранньої дорослості.

Здійснений аналіз результатів завершального етапу дослідження (до і після ФЕ) дозволив дійти таких висновків:

– встановлено статистично вірогідні позитивні зміни досліджуваних експериментальної групи, які виявляються в розвитку збалансованості, узгодженості та гармонійності особистісної амбівалентності як кількісне збільшення низького та зменшення середнього і високого рівнів в мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій та системотвірній складових;

– констатовано позитивну динаміку в розвитку амбівалентності ставлення до майбутніх ролей матері й батька студентів під час переходу до ранньої дорослості;

– виявлено статистично незначущу динаміку збалансованості, узгодженості та гармонійності розвитку особистісної амбівалентності в контрольній групі, що засвідчує неефективність впливу традиційної навчально-виховної системи вищої освіти в кризовій період під час переходу до ранньої дорослості.

Отже, підтверджена гармонізація особистісної амбівалентності в експериментальній групі досліджуваних, що доводить ефективність створеної й апробованої програми консультування «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці».

Проведена психологічна консультативна робота як формувальна стратегія підтвердила висунуту нами гіпотезу та дала можливість сформулювати такі **практичні рекомендації** з гармонізації розвитку особистісної амбівалентності для студентів юнацького віку, викладачів, практичних психологів вищих навчальних закладів:

1. Необхідно вдосконалювати знання про психологічні особливості юнацького віку, розвиток особистісної амбівалентності в цьому віці, а також при переході до ранньої дорослості, проводити подальші дослідження на теоретичному та емпіричному рівнях й обговорювати результати на науково-практичних семінарах, конференціях. Викладачам, практичним психологам доцільно використати ці знання в плануванні навчального процесу, під час виховних бесід зі студентами, під час психологічних консультацій, тренінгів.

Виявлені психологічні особливості розвитку складових структури особистісної амбівалентності, її форм, типів та взаємозв'язки з соціальним і

внутрішнім світом у юнацькому віці можуть бути використані викладачами психології в лекційних курсах: «Загальна психологія» [123], «Вікова та педагогічна психологія» [122], «Соціальна психологія» [16] під час вивчення тем: «Особистість», «Сприймання», «Пам'ять», «Мислення», «Емоції та почуття», «Психологія юнацького віку», «Психологія виховання», «Міжособистісні стосунки», «Психологія груп». Важливо організувати спецкурс при підготовці психологів, соціальних працівників «Психологія консультування амбівалентних особистостей», який нами розроблений у відповідності з програмою [134], апробований та надрукований [135].

Необхідно ознайомлювати студентів зі складовими та відповідними критеріями, показниками розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Нові знання, уміння та навички збалансування, узгодження внутрішнього світу у юнацькому віці сприятимуть готовності до професійної та особистісної самореалізації. Вперше в цьому віці утворюється одночасна двовимірність позитивного й негативного як системотвірне переживання амбівалентності власної індивідуальності (інтегрального Я й дезінтегрального Я).

Запропонована програма психологічного консультування «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці» може бути використана практичними психологами під час проведення психологічної допомоги студентам.

2. Викладачам, практичним психологам доцільно приділяти увагу віковим особливостям вияву амбівалентності ціннісних орієнтацій та смислових установок у соціальному світі студентів юнацького віку.

Слід звертати увагу на мотиваційні ціннісно-смислові типи широкого соціального інтересу як у хлопців, так і в дівчат юнацького віку, оскільки встановлена негативна вікова закономірність їх самообмеження. У дівчат юнацького віку виявлена вікова закономірність уникнення ціннісних типів індивідуальної самореалізації, що зумовлює необхідність широкого культурного, психологічного впливу.

Адекватна мотивація провідної професійно-пізнавальної діяльності спрямовує студентів до оволодіння професійними знаннями, розвитку професійно

важливих якостей, які впливають на підвищення гармонійного рівня особистісної амбівалентності в юнацькому віці. Проте більш третини досліджуваних обмежується формальною мотивацією навчання лише задля отримання диплома як документа вищого навчального закладу. У відповідності з мотиваційним процесом реалізується загальна самоефективність, в якій домінує середній рівень, внутрішні напівконструктивні механізми подолання стресових ситуацій, розірваність безперервності орієнтації в часі юнаків. Слід враховувати виявлені особливості соціального й особистісного світів у плануванні психологічного консультування в юнацькому віці.

3. Практичним психологам необхідно проводити діагностику особистісної амбівалентності та її форм (оптимізму, турботи про себе, самоконтролю), які утворюють феноменологічне внутрішнє поле її розвитку в юнацькому віці. Психологічними механізмами особистісної амбівалентності є рефлексія, ретрофлексія, часткова та глобальна інтеграція, позитивна дезінтеграція які обумовлюють якісні структурно-динамічні утворення одночасної двовимірності позитивного (в актуальній частині) і негативного (в потенційній частині).

Оптимальним для розвитку особистості юнацького віку є гармонійний низький рівень вияву її амбівалентності, який має одночасну двовимірність своїх протилежних сторін. Неузгоджений середній рівень має нестійку одночасну двовимірність, проте дисгармонійний високий рівень амбівалентності характеризуються послідовним та одновимірним актуальним чергуванням сторін суперечності.

Спираючись на ці психологічні знання про динаміку та механізми особистісної амбівалентності в юнацькому віці, необхідно їх усвідомити й реалізувати в психологічних умовах спеціально організованого консультативного процесу (групового, індивідуального). Наша модель психологічного консультування (підтримувально-толерантний діалог) амбівалентних особистостей належить до гуманістичного напрямку психологічної допомоги, зокрема, її організаційно-комунікативними умовами є такі: емпатія та розуміння, відсутність конфронтації, розподілена відповідальність, не пригнічується опір

змінам тощо). Умови розвитку особистісної амбівалентності, з одного боку, створюються самою організаційно-комунікативною взаємодією, основними положеннями консультативної моделі, з іншого – змістовно-смісловими параметрами (складовими, формами, вимірами соціального й особистісного світів).

4. Слід звертати увагу на динаміку розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці під час переходу до ранньої дорослості. Підвищення дисгармонійного високого, неузгодженого середнього та зниження гармонійного низького рівня за складовими особистісної амбівалентності, а також вікових новоутворень у соціальному та особистісних світах вказує на кризу під час переходу від юності до ранньої дорослості.

Ця ситуація руйнування етапу стабільності в розвитку особистісної амбівалентності характеризується розчаруванням у навчанні, в обраному фаху, викладачах, незадоволення власним становищем у суспільстві, стосунками з оточуючими. Необхідно в цій ситуації у психологічному консультуванні посилювати здатність студентів до збалансування, узгодження позитивного й негативного у двовимірне гармонійне переживання амбівалентності власної індивідуальності.

5. Практичні психологи мають оволодіти спеціальними методиками, психотехніками, вміннями в консультативній роботі з особистісною амбівалентністю в юнацькому віці. Зокрема, уміти працювати з методиками «Одночасна двовимірна амбівалентність» Т.М. Зелінської та «Аркуш балансу» В. Міллера і С. Ролніка, а також з такими амбівалентними схемами: емоціями (Бажане Я) і поведінкою (Реагуюче Я), емоціями (Бажане Я) і когніціями (Потрібне Я), когніціями (Потрібне Я) і поведінкою (Реагуюче Я), які будуються на розумінні системотвірної гармонійної амбівалентності (інтегрального Я й дезінтегрального Я).

Інакше кажучи, гармонійна особистісна амбівалентність є збалансованою, узгодженою як двовимірне Я, де актуальна частина має домінуючий, позитивний

ціннісний смисл (інтегральне Я), потенційна – ціннісно зменшений негативний (дезінтегральне Я).

6. Необхідно моделювати взаємозв'язки групової та індивідуальної форм психологічного консультування, оскільки вони забезпечують ефективний, менш болісний перехід до ранньої дорослості. Підтримка студентського товариства дуже важлива в групових стосунках, індивідуальне консультування надає більш глибокого розуміння кризової ситуації та можливостей власними силами творчо гармонізувати особистісну амбівалентність. Наведений матеріал надруковано в авторських публікаціях [114; 129; 133; 137; 138].

Висновки до розділу 5

Формувальний етап дослідження підтвердив, що причиною несформованості в юнацькому віці особистісних утворень, які становлять феномен особистісної амбівалентності, є нездатність збалансовувати, узгоджувати та гармонізувати позитивне й негативне, не усвідомлення опору в мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій та системотвірній складових, що виявляється також у відповідних формах, індивідуальних емпіричних корелятах внутрішнього світу та світоглядних орієнтирах в соціальному світі.

Під час переходу до ранньої дорослості в студентів 20–21 року зростає дисгармонійна особистісна амбівалентність в усіх структурних складових та знизилася оптимальні вияви її форм (оптимізму, турботи про себе, самоконтролю), індивідуальних емпіричних корелятів тощо. Це зруйнувало стабільний період її розвитку та відкрило шлях до більш вищого етапу саморозвитку, зокрема, в умовах психологічного консультування.

Побудова умов гармонізації розвитку особистісної амбівалентності відбулася в кризовій ситуації переходу до ранньої дорослості в процесі психологічного консультування (групового та індивідуального), який мав два

аспекти – організаційно-комунікативний і змістовно-смісловий. *До організаційно-комунікативних умов*, що сприяють самодетермінації власних змін амбівалентності, належать прийняття організаційної взаємодії; побудова консультативних стосунків на основі підтримувально-толерантного діалогу без конфронтації, вияви емпатії, принципу «тут і зараз», оптимізму, розділеної відповідальності; підтримання взаємозв'язків базових умінь (підтверджуюче розуміння, система проміжних і кінцевих узагальнень, помічати рух до змін тощо) та специфічних психотехнік (інших авторів та власних), умінь (працювати з амбівалентними схемами, прийом двох стільців, смислова презентація опору та ін.). *Змістовно-сміслові умови* консультування спрямовані на розвиток особистісної амбівалентності шляхом посилення внутрішньої мотивації досліджуваних до змін як одночасне збалансування, узгодження та гармонізація позитивного й негативного усередині складових і між ними, а також системотвірного переживання (інтегрального Я й дезінтегрального Я) власної індивідуальності, її форм, емпіричних корелятив тощо.

Усі умови двох аспектів складають цілісну формувальну стратегію гармонізації особистісної амбівалентності досліджуваних. Зазначені умови реалізовано на трьох етапах психоконсультування з відповідними механізмами позитивних змін: на першому – аналіз та усвідомлення її реальних виявів через механізми ретрофлексії, часткової інтеграції, позитивної дезінтеграції; на другому – вирішення проблеми інтенсивної амбівалентності шляхом змін у реальній поведінці через механізми рефлексії, часткової та глобальної інтеграції; на третьому – збереження позитивних змін особистісної амбівалентності в різних сферах життя через механізми рефлексії, глобальної інтеграції.

Аналіз запитів, з якими досліджувані зверталися по психологічну допомогу в індивідуальному консультуванні, свідчить, що в їх основі були переживання, пов'язані зі складовими особистісної амбівалентності. Для ЕГ було складно гармонізувати амбівалентність у поведінковій, мотиваційній і системотвірній складових.

Групові психологічні консультації реалізовані шляхом утворення психолого-освітньої групи в позанавчальний час у психологічному гуртку з використанням психологічних механізмів в різних формах профілактики й психокорекції. Мета групового психоконсультування була досягнута: студенти набули знань щодо особистісної амбівалентності, навчилися усвідомлювати, інтерпретувати як позитивні, так і негативні частини проблеми в поточний період, набули досвіду їх толерантного об'єднання в гармонійну двовимірну цілісність з домінуванням загальнолюдських цінностей, прагнення прийняття, фрустраційної толерантності, доброзичливості, довіри до себе, оптимізму, турботи про себе, самоконтролю та позитивного ставлення до майбутніх ролей матері та батька.

Завдяки індивідуальним консультаціям було здійснено системотвірну гармонізацію особистісної амбівалентності під час переходу до ранньої дорослості, яку юнаки і дівчата не могли реалізувати в групових консультаціях. Посилення внутрішньої мотивації гармонізувало особистісну амбівалентність, сприяло розвитку вікового новоутворення – системотвірного переживання гармонійної амбівалентності власної індивідуальності (інтегрального Я й дезінтегрального Я).

Зміни відбувалися за принципом «хвилі»: позитивні перетворення в конкретних життєвих ситуаціях сприяли змінам особистісної амбівалентності у внутрішньому світі та у відносинах з людьми, перебудова внутрішнього світу, навпаки, сприяла її зниженню в стосунках. Підтверджено шляхом порівняння ЕГ і КГ ефективність запропонованої автором консультативної програми «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці».

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено та експериментально вирішено проблему психології особистісної амбівалентності в юнацькому віці (від 17–18 до 20–21 року), представлено особистісно-інтегративний підхід щодо дослідження цього феномену, виявлено механізми, закономірності, структуру, типологію особистісної амбівалентності юнаків і дівчат, обґрунтовано, розроблено, апробовано та впроваджено програму гармонізації особистісної амбівалентності в процесі психологічного консультування. Результати дослідження дали підстави сформулювати такі висновки:

1. На рівні загальнонаукової методології амбівалентність розглядається як вияв суперечностей зовнішнього чи внутрішнього світів у напрямі гармонії або дисгармонії, що є характеристикою психічно здорової людини. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових поглядів щодо амбівалентності у філософії, соціології, психіатрії та психології дали підстави обґрунтувати її як властивість особистості та самостійне психологічне явище, яке має певні сутнісні ознаки категорії: подвійність явищ внутрішнього світу, позитивну й негативну валентності, опір між ними різної інтенсивності, ціннісно-сміслову двовимірність й одновимірність та одночасність і послідовність функціонування. Отже, авторське визначення цього поняття таке: амбівалентність – особистісна властивість, яка притаманна кожному індивіду і виявляється в одночасній чи послідовній подвійності взаємовиключно діючих з певною силою, протилежних сторін мотивів, емоцій, когніцій, поведінки.

Особистісна (внутрішня, психологічна) амбівалентність для кожної людини як даність (*a priori*), але вона діє у межах нужди людини, яка втілюється в характеристику віку: соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність, особистісні новоутворення та ознаки нормативної кризи під час переходу від одного вікового періоду до іншого. Внутрішня амбівалентність розвивається впродовж онтогенезу шляхом проживання послідовних вікових періодів з відповідним змістом суперечності позитивного й негативного: у немовлячому віці – довіра та

недовіра до світу, в ранньому дитинстві – автономія та покiрність, у дошкільному – ініціатива й уникнення, у молодшому шкільному – ефективність і неефективність, у підлітковому – самостійність і конформізм, у ранньому юнацькому – самовизначення та дифузія самовизначення, в юнацькому віці – готовність до професійної та особистісної самореалізації і часткова готовність до самореалізації.

Вперше вивчено у феноменологічному дослідженні функціонування амбівалентності в особистості юнацького віку: двовимірно-гармонійної й одновимірно-дисгармонійної, коли ця властивість набуває цілісного переживання амбівалентності (інтегрального Я й дезінтегрального Я) власної індивідуальності, яке усвідомлюється суб'єктом як системотвірне. Встановлено чотири етапи переживання амбівалентності через механізми рефлексії, ретрофлексії, часткової і глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції, а саме: фон-спокій, дезорієнтація, дослідження ситуації і своїх можливостей та зміни в поведінці.

2. Вивчення особистісної амбівалентності здійснено на основі *особистісно-інтегративного підходу*, сутність якого полягає у тому, що нужда детермінує розвиток особистості як саморух цілісної суперечності, в процесі життєздійснення якої позитивна і негативна валентності до одного об'єкта виявляють протистояння; водночас зростає здатність одночасно-гармонійно збалансувати, узгодити слабкий і помірний опір протилежностей у переживання самотворення цілісності (актуального, позитивного й потенційного, негативного); сильний супротив протилежностей послідовно-дисгармонійно актуалізує чергування валентностей, що блокує їх смислову цілісність; взаємозв'язки позитивного й негативного обумовлені їх ціннісною двовимірністю, тому вони діють одночасно або супротив один одного. Основу особистісно-інтегративного підходу складає сукупність вихідних теоретичних положень про закономірності, структуру, функціонування і розвиток особистісної амбівалентності, він полягає в об'єднанні різних і водночас цінних психологічних знань про особистісну амбівалентність, визнанні різних джерел їх походження (академічної, феноменологічної та практичної психології) як гуманітарний напрям психології. Вихідними принципами цього підходу визначено такі: баланс, узгодженість

взаємовиключних протилежностей; переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька; вияви амбівалентності в опорі поведінки.

3. Структурно-динамічна модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці утворюється в руслі особистісно-інтегративної парадигми як динамічної системи, що саморозвивається в соціальному світі (соціалізації) та у переживаннях внутрішнього світу, в складових (мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій, системотвірній), відповідних критеріях (прагнення прийняття – страх знехтування, фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність, доброзичливість – агресивність та інтегральне Я – дезінтегральне Я), показниках (одночасність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта – послідовність вияву позитивного і негативного до одного об'єкта; двовимірна ціннісно-сміслова узгодженість актуального і потенційного – одновимірна ціннісно-сміслова неузгодженість як актуальне їх чергування), трьох рівнях (гармонійного низького, неузгодженого середнього і дисгармонійного високого). Виявлено сутність центральної системотвірної складової особистісної амбівалентності як переживання позитивного (інтегрального Я) та негативного (дезінтегрального Я) у смисловій двовимірності чи одновимірності індивідуальності. Виокремлено такі форми розвитку особистісної амбівалентності як: оптимізм, турбота про себе, самоконтроль, а також психологічні механізми – рефлексія, ретрофлексія, часткова і глобальна інтеграція, позитивна дезінтеграція. Визначено основні положення побудови, інтерпретації концептуальної структурно-динамічної моделі, що систематизує знання про особистісну амбівалентність як психологічну реальність внутрішнього світу в юнацькому віці.

Генеза особистісної амбівалентності в цьому віці реалізується як розгортання внутрішнього енергетично-інформаційного плану нужди особистості та набуття в соціальній ситуації, у провідній діяльності системотвірного переживання інтегрального Я – дезінтегрального Я індивідуальності як психологічного новоутворення.

4. Здійснено дослідження соціального й особистісного світів юнацької молоді згідно структурно-динамічної моделі генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці в залежності від чинників віку, гендеру, професійно-регіонального навчання у ВНЗ.

Встановлено вікові закономірності поступового та нерівномірного розвитку амбівалентності в *соціальному світі* досліджуваних, які полягають у зростанні збалансованості, узгодженості ціннісних смислових типів орієнтацій, соціальних установок у період 17–20 років, а також у розбалансованості, неузгодженості їх вияву у досліджуваних 20–21 року під час кризи переходу до ранньої дорослості; розкрито *гендерні відмінності*: у дівчат виявлено самообмеження особистісних досягнень, меншу здатність узгоджувати афекти і когніції в гармонійну амбівалентність порівняно з хлопцями; констатовано за двома чинниками (віком і гендером) самообмеження широкого соціального інтересу досліджуваних.

Виявлено особливості *внутрішнього світу* досліджуваних: *вікову* закономірність поступового, але нерівномірного зростання адаптації особистісних утворень в період 17–20 років, проте у 20–21 рік констатовано кризові порушення стабільності розвитку (зниження оптимального рівня і посилення неоптимальних рівнів); *гендерні відмінності*: хлопцям порівняно з дівчатами більше подобається обрана професія, у них вищі життєві стратегії та конструктивно-когнітивні копінг-механізми; у дівчат порівняно з хлопцями більше тих, хто має адекватно-часову орієнтацію, готовність до професійної самореалізації та конструктивно-емоційні копінг-механізми; у більшості дівчат і хлопців довіра до себе на високому рівні.

Встановлено вікову закономірність поступового ускладнення особистісної амбівалентності у напрямі збалансованості, узгодженості в усіх її складових (мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій, системотвірній) в стабільний період з 17 до 20 років, з іншого – її розбалансованість, неузгодженість в 20–21 рік під час вікової кризи переходу до ранньої дорослості. Позитивні зміни складових особистісної амбівалентності юнацтва позначаються на гармонізації її

системотвірної центральної складової (інтегрального Я – дезінтегрального Я), і навпаки, остання має власні впливи в певному контексті на кожну підструктуру. Констатовано позитивні кореляції її складових з відповідними формами. Доведено розвиток системотвірної центральної складової особистісної амбівалентності – новоутворення цього віку – цілісного переживання позитивного (інтегрального Я) й негативного (дезінтегрального Я) власної індивідуальності; виявлені взаємозв'язки системотвірної складової з іншими трьома її складовими та наявність емпіричних корелятив у внутрішньому світі особистості юнацького віку. Досліджено три типи особистісної амбівалентності в цьому віці: конкордантно-гармонійний, конкордантно-нестійкий і дискордантний.

Розкрито вікову закономірність більш гармонійного розвитку амбівалентності ставлення досліджуваних до майбутніх ролей матері і батька у юнаків і дівчат 17–20 років, а також їх прагнення до змін під час переходу до ранньої дорослості у 20–21 рік; встановлені гендерні відмінності (третина хлопців, біля чверті дівчат виявляють високу дисгармонійну амбівалентність до обох сімейних ролей). Проведене дослідження дало підстави *визначити особистісну амбівалентність у юнацькому віці* як властивість внутрішнього світу особистості, яка виявляється в супротиві позитивних і негативних сторін мотивації афіліації, соціальної фрустрованості, поведінки, інтегрального Я й дезінтегрального Я до одного об'єкта, що переживається у двовимірності актуального і потенційного чи в одновимірності лише актуального.

5. Сутність формувальної стратегії гармонізації особистісної амбівалентності в юнацькому віці під час переходу до ранньої дорослості полягає у створенні практичними психологами і педагогами організаційно-комунікативних і змістовно-сміслових умов психолого-консультативної взаємодії та підтримувально-толерантного діалогічного простору (групового та індивідуального).

Ефективність психологічного консультування визначають організаційно-комунікативні (прийняття організаційної консультативної взаємодії, побудова стосунків на основі розділеної відповідальності без конфронтації, усвідомлення

амбівалентності «тут і зараз» тощо; посилення взаємозв'язків базових умінь, спеціальних психотехнік та дотримання етапності, відповідних механізмів) і змістовно-сміслові умови (посилення внутрішньої мотивації досліджуваних до гармонізації особистісної амбівалентності як одночасного двовимірного збалансування, узгодження протилежностей усередині складових і між ними, а також у її формах тощо).

Авторська експериментальна програма «Психологія розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці» у груповому та індивідуальному консультуванні актуалізує механізми рефлексії, ретрофлексії, часткової та глобальної інтеграції, позитивної дезінтеграції на трьох етапах психологічного консультування, спрямована на гармонізацію особистісної амбівалентності, розширює і поглиблює знання, уміння самоусвідомлювати, інтерпретувати протилежності і досягати їх гармонізації шляхом методів гуманістичної, когнітивної психології у міні-лекціях, бесідах, дискусіях, корекційних вправах та консультування за актуальними темами. Індивідуальні консультації посилюють здатність до балансу, узгодженості та гармонізації особистісної амбівалентності юнака і дівчини шляхом використання спеціальних методик (інших дослідників та авторської) на трьох етапах психологічного консультування під час переходу до ранньої дорослості.

Відбувається актуалізація гармонізації структурних складових моделі особистісної амбівалентності, механізмів її функціонування, збалансованості, узгодженості протилежностей позитивного і негативного у двовимірну смислову цілісність актуального і потенційного, рольове переживання амбівалентності гармонійного ставлення до майбутнього материнства і батьківства; реалізація амбівалентності в слабкому і помірному опорі поведінки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми психології особистісної амбівалентності. Перспективи подальшого її вивчення ми вбачаємо в феноменологічних дослідженнях різних вікових періодів дитинства, у дорослому віці в групових взаємодіях людей у різних сферах життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. И. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. И. Аболин. – Казань : Казанский университет, 1987. – 261 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебное пособие / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 704 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейа, 2001. – 304 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Методологические проблемы формирования и развития личности [ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
5. Аверин В. А. Психология детей и подростков : Учебное пособие / В. А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
6. Адлер А. Наука жить / А. Адлер ; [пер. с англ. и нем.]. – К. : Port-Royal, 1997. – 288 с.
7. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта / А. Айві ; [пер. с англ.]. – К.: Сфера, 1998. – 342 с.
8. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого–педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С. 3 – 7.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 379 с.
10. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2 – 288 с.
11. Ананьев В. А. Практикум по психологии здоровья. Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике / В. А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2007. – 320 с.

12. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина ; [пер. с англ.]. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
13. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высшей школы / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 376 с.
14. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 225 с.
15. Ануфрієва Н. М. Внутрішній конфлікт і амбівалентність особистості в умовах суспільної кризи / Н. М. Ануфрієва // Вісник Київського національного університету. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – К., 1997. – Вип. 3. – С. 35 – 43.
16. Ануфрієва Н. М. Соціальна психологія : навч. посібник / Н. М. Ануфрієва, Т. М. Зелінська, Н. О. Єрмакова. – К. : Каравела, 2011. – 296 с.
17. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Методологические проблемы формирования и развития личности [ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – С. 3 – 17.
18. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 207– 213.
19. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл ; [пер. с англ. А. Лисицына]. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
20. Арістотель Політика / Арістотель ; [пер. с давньогр. та перед. О. Кислюка]. – К. : Основа, 2000. – 239 с.
21. Артемьева Т. Я. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т. Я. Артемьева // Методологические проблемы формирования и развития личности [ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – С. 67 – 87.
22. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : МГУ, 1976. – 158 с.
23. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.

24. Ассаджоли Р. Психосинтез : Принципы и техники / Р. Ассаджоли ; [пер. с англ.]. – М. : Психотерапия, 2008. – 381 с.
25. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 160 с.
26. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл – К., Донецк : Ин-т психологии АПН Украины, 1993.– 32 с.
27. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура ; [пер. с англ. под ред. Н.Н. Чубарь]. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
28. Бахтина И. А. Мотивация учебной деятельности студентов ССУЗ : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Бахтина Ирина Анатольевна. – Казань, 1997.– 180 с.
29. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц ; [пер. с англ. А. Боричева и др.]. – СПб. : Прайм – Еврознак, 2001. – 512 с.
30. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Ш. Берн ; [пер. с англ. С. Рысева и др.]. – СПб. : Прайм – Еврознак, 2007. – 318 с.
31. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.]. – М : Прогресс, 1986. – 224 с.
32. Бех І. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна–Віта, 1995. – 202 с.
33. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
34. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
35. Блейлер Э. Аффективность, внушение, паранойя. Методические рекомендации к учебному курсу «Психотерапия» / Эйген Блейлер ; [пер. с нем.]. – М. : Центр психологической культуры, 2001. – 208 с.
36. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов : в 2 т / В. М. Блейхер, И. В. Крук. – Т. 1. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.
37. Блинникова С. Л. Психологическая природа понимания противоречий / С. Л. Блинникова // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. – С. 52 – 62.

38. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Г. Блюм; [пер. с англ.]. – М. : КСП, 1996. – 247 с.
39. Божович Л. И. Избранные психологические труды : Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 209 с.
40. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
41. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : / Л. И. Божович. [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – [2-е изд.]. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : МОДЭК, 1997. – 352 с.
42. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Методологические проблемы формирования и развития личности [ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – С. 257 – 284.
43. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
44. Болотова А. К. Развитие самосознания личности: временной аспект / А. К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 116 – 125.
45. Большакова А. Н. Фрустрационная толерантность как составляющая психологической готовности пожарных к профессиональной деятельности в экстремальных условиях : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Большакова Анастасия Николаевна. – Х., 2000. – 191 с.
46. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / [сост. А. Ребер] ; [пер. с англ.] – М. : Вече, АСТ, 2003. – Т. 1 (А–О) : – 592 с.
47. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / [сост. А. Ребер] ; [пер. с англ.] – М. : Вече, АСТ, 2003. – Т. 2 (П–Я) : – 560 с.
48. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – [Изд. 4-е, испр. и доп.]. – К. : Освіта України, 2007. – 332 с.
49. Бондарчук О.І. Експериментальна психологія : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2003. – 168 с

50. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Боришевский Мирослав Йосифович. – К., 1992. – 77 с.
51. Братченко С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности : [сб. ст. / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой]. – СПб., 1997. – С. 38 – 46.
52. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта [Электронный ресурс] : / А. В. Брушлинский. – Режим доступа : http://www.koob.ru/brushlinskij_a_v/problemi_psihologii_subekta.
53. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер ; [пер. с нем.] ; [под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова]. – М. : Республика, 1995. – 438 с.
54. Булах І. С. Викладач–студент : психологія міжособистісних взаємодій : навч.-метод. посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 105 с.
55. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. – К., 2004. – 466 с.
56. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – 528 с.
57. Бушай І. М. Психологічні основи становлення образу світу дітей шкільного віку : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Бушай Ігор Михайлович. – К., 2009. – 407 с.
58. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Д. Бьюдженталь ; [пер. с англ. и общ. ред. М. Р. Мироновой]. – 3-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
59. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб : Питер, 2001. – 352 с.
60. Вакуліна В. М. Двоїстий характер людського буття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 «філософська антропологія і філософія культури» / В. М. Вакуліна. –К., 1996. – 23 с.
61. Валлон А. Психологическое развитие ребёнка / А. Валлон ; [пер. с фр.]. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.

62. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення у студентські роки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. Ю. Варбан. – К., 1999. – 18 с.
63. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций : монография / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
64. Васильева Т. И. Динамика профессиональной самооффективности будущего педагога-психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Васильева Татьяна Иосифовна. – М, 2008. – 264 с.
65. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : підручник / С. В. Васьківська. – 2-ге вид. – К. : Ніка–Центр, 2011. – 424 с.
66. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов [Электронный ресурс] : / Л. М. Веккер. – Режим доступа : http://www.koob.ru/vekker_1_m/psihika_i_realnost_edinaja_teorija_psihicheskikh_processsov.
67. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении : монография / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
68. Визгина А. В. Внутренний диалог и самоотношение / А. В. Визгина, В. В. Столин // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 6. – С. 50 – 57.
69. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во Московского университета, 1990. – 285 с.
70. Винникот Д. В. Разговор с родителями / Д. В. Винникот ; [пер. с англ.]. – М. : Независимая фирма «Класс», 1994. – 112 с.
71. Вікова психологія / [за ред. Г. С. Костюка]. – К. : Рад. школа, 1976. – 271 с.
72. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Просвіта, 2009. – 400 с.
73. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб : Питер, 2009. – 336 с.
74. Всемирная энциклопедия : Философия / [ред. и сост. А. А. Гришанов]. – М. : АСТ ; Минск. : Харвест, 2001. – 312 с.

75. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984.

Т. 3. История развития высших психических функций. – 1983. – 336 с.

76. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984.

Т. 1. О психологических системах. – 1982. – С. 109–131.

77. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984.

Т. 4 : Детская психология / [под ред. Д. Б. Эльконина]. – 1984. – 432 с.

78. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982 – 1984.

Т. 6 : Научное наследство [под ред. М. Г. Ярошевского]. – 1984. – 400 с.

79. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг ; [пер. с англ. А. Можаяева]. – СПб. : Питер, 2002. – 736 с. – (Серия «Мастера психологии»).

80. Глейтман Г. Основы психологии / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг ; [пер. с англ. под ред. В.Ю. Большакова, В.Н. Дружинина]. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.

81. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи – К. : Академія, 2004. – 308 с.

82. Головаха Е.И. Посттоталитарная амбивалентность / Е. И. Головаха, Н. В. Панина // Социальное безумие : история, теория и современная практика. – К. : Абрис, 1994. – С. 132 – 140.

83. Головин С. Ю. Словарь психолога–практика / С. Ю. Головин. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Мн. : Харвест, 2007. – 976 с.

84. Горбатков А. А. Позитивные и негативные эмоции : Взаимосвязь и её зависимость от уровня субъективного развития индивида / А. А. Горбатков // Психологический журнал. – 2000. – Т. 22, № 1. – С. 61 – 71.

85. Гордеева О. В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций / О. В. Гордеева // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 26 – 36.

86. Гордеева Т. О. Гендерные различия в академической и социальной самооэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2006. – № 3. – С. 78 – 85.
87. Гордеева Т. О. Мотивация достижения : теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации [под ред. Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2002. – С. 47 – 102.
88. Горностай П. П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
89. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : монографія / [за ред. Г. О. Балла]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 98 с.
90. Гуменюк О. Психологія Я-концепції: монографія / О. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
91. Гусакова М. П. Психологическое консультирование : учебное пособие / М. П. Гусакова. – М. : Эксмо, 2010. – 228 с.
92. Гусев А. И. Толерантность к неопределённости как фактор развития идентичности личности : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / А. И. Гусев. – Одесса, 2009. – 20 с.
93. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга 1. Общее введение в чистую феноменологию / Э. Гуссерль ; [пер. с нем. А. В. Михайлова]. – М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. – 311 с.
94. Давыдов В. В. Проблемы психического развития детей / В. В. Давыдов // Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – Глава 2. – С. 38 – 83.
95. Демерс А. Е. Особливості психотерапевтичної роботи з опором клієнта в теоріях реактивності, конструктивізму та інших підходах / А. Е. Демерс // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського Нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Випуск 16. – С. 245 – 254.

96. Демерс А. Е. Психологія опору в гуманістично-експериментальному підході та підході сімейних систем / А. Е. Демерс // Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2012. – Вип. 9. – С. 38 – 45.
97. Демьянов Ю.Г. Диагностика психиатрических нарушений : Практикум / Ю. Г. Демьянов – СПб : МиМ, Респекс, 1999. – 224 с.
98. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : автореф. дис. на соискание учёной степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / О. Е. Дергачева. – М., 2005. – 20 с.
99. Дмитрова Т. В. Образ «Я» як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.В. Дмитрова. – К., 1993. – 18 с.
100. Додонов Б. И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности / Б. И. Додонов // Методологические проблемы формирования и развития личности [ред. Л. И. Анцыферова]. – М. : Наука, 1981. – С. 284 – 305.
101. Долинська Л. В. Підготовка молоді до сімейного життя : соціально-психологічний тренінг / Л. В. Долинська, Т. А. Демидова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 74 с.
102. Донченко Е. А. Личность : конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К. : Политическая литература Украины, 1987. – 155 с.
103. Донченко О. А. Психічний стан українського соціуму в період межичасся / О.А. Донченко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей Інституту соціальної та політичної психології АПН України / Ред. С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. – 1999.– Вип. 1 (4). – С. 5 – 17.
104. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія» / Г. М. Дубчак. – К., 2000. – 19 с.
105. Дьяченко М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1980.– № 1. – С. 106 – 112.

106. Дюркгейм Э. Норма и патология / Э. Дюркгейм // Социология преступности. Современные буржуазные теории: [сб. статей, перевод с англ.]. – М.: Прогресс, 1966. – С. 39 – 44.
107. Ермихина М.О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: автореф. на соискание научной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / М. О. Ермихина – Казань, 2004.– 28 с.
108. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в юнацькому віці : дис... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Єрмакова Наталія Олександрівна. – К., 2008. – 205 с.
109. Замышляева М. С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. / Замышляева Марина Сергеевна. – М., 2006. – 237 с.
110. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К. : Ника-Центр, Эльга-Н, 2001. – 352 с.
111. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб : Союз, 1995. – 314 с.
112. Зелинская Т. Н. Психологические особенности амбивалентности ценностных ориентаций у студентов юношеского возраста / Т. Н. Зелинская // Вестник ТвГУ.– Тверь, 2013. – № 2. – С. 6 – 18.
113. Зелинская Т. Н. Психологические особенности развития личностной амбивалентности в юношеском возрасте / Т. Н. Зелинская // Мир психологии. – М., 2013. – № 2 (74). – С. 200 – 211.
114. Зелинская Т. Н. Психотерапевтическая работа с сопротивлением и амбивалентностью личности / Т. Н. Зелинская // Мир образования – образование в мире. – М., 2013. – № 2 (50). – С. 142 – 152.
115. Зелинская Т. Н. Экспликация содержания понятия амбивалентности в психологии / Т. Н. Зелинская // Новое в психолого–педагогических исследованиях. – М., 2013. – № 2 (30). – С. 211– 221.

116. Зелінська Т. М. Адикції високоамбівалентної особистості / Т. М. Зелінська // Вісник Київського національного університету. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2004. – Вип. 20–21. – С. 109–112.
117. Зелінська Т. М. Амбівалентність батьківської гендерної ролі / Т. М. Зелінська // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 47 – 48.
118. Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості : Теорія, діагностика і психокорекція : навч. посібник / Т. М. Зелінська – К. : Каравела, 2010. – 256 с.
119. Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості як психологічний феномен / Т. М. Зелінська // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 23 – 32.
120. Зелінська Т.М. Вимірювання латентного материнства у дівчат юнацького віку. / Т. М. Зелінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 23 (47). – С. 103 – 108 с.
121. Зелінська Т. М. Вимірювання особистісної амбівалентності у школярів і дорослих / Т. М. Зелінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 20 (44). – С. 147 – 152.
122. Зелінська Т. М. Психологія особистісного розвитку в юнацькому віці / Т. М. Зелінська // Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Каравела, 2011. – Розділ VII. – С. 199 – 233.
123. Зелінська Т. М. Пам'ять Т. М. Зелінська // Загальна психологія : підручник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Каравела, 2012. – С. 183 – 212.
124. Зелінська Т. М. Залежна любов як амбівалентність відданих сімей / Т. М. Зелінська // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 38 – 50.
125. Зелінська Т. М. Збалансована амбівалентність – переживання особистісного зростання / Т. М. Зелінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 30 (54). – С. 59 – 64.

126. Зелінська Т. М. Інфантильні залежності амбівалентної особистості / Т. М. Зелінська // Психологія і суспільство. – 2005. – № 1. – С. 27 – 38.
127. Зелінська Т. М. Концептуалізація феномена амбівалентності атитюдів особистості / Т. М. Зелінська // Психологія і суспільство. – 2004. – № 1. – С. 43–55.
128. Зелінська Т. М. Маскулінність та батьківська амбівалентність / Т. М. Зелінська // Психологія і суспільство. – 2003. – № 1. – С. 90 – 102.
129. Зелінська Т. М. Механізми та етапи підтримуючого діалогу у консультуванні амбівалентних особистостей / Т. М. Зелінська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. X., Вип. 22. – С. 162 – 172.
130. Зелінська Т. М. Практикум із загальної психології : навч. посібник / Т. М. Зелінська, І. В. Михайлова. – К. : Каравела, 2009. – 272 с.
131. Зелінська Т. М. Практикум із соціальної психології : навч. посібник / Т. М. Зелінська, І. В. Михайлова, А. Е. Демерс. – К. : Каравела, 2012. – 232 с.
132. Зелінська Т. М. Практична допомога амбівалентним клієнтам на засадах мотиваційного інтерв'ю / Т. М. Зелінська // Вища освіта України. – 2012. – Додаток 3 до № 1, Том 1. – С. 124 – 129.
133. Зелінська Т. М. Психологічна допомога клієнтам з амбівалентністю / Т. М. Зелінська // Гуманітарний вісник ДНУЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2013. – Додаток 1 до вип. 29.1, Том III. – С. 28 – 35.
134. Зелінська Т. М. Програма курсу «Психологія консультування амбівалентних особистостей» / Т. М. Зелінська // Психологія : комплекс типових навчальних програм з професійної та особистісно орієнтованої підготовки бакалаврів : [навч. посібник]. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2011. – 210с. – С. 107 – 116.
135. Зелінська Т. М. Психологія консультування амбівалентних особистостей : навч. посібник / Т. М. Зелінська. – К. : Каравела, 2011. – 152 с.
136. Зелінська Т. М. Психологія материнської амбівалентності / Т. М. Зелінська // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 18 – 27.

137. Зелінська Т. М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці : монографія / Т. М. Зелінська. – Суми : Університетська книга, 2013. – 432 с.
138. Зелінська Т. М. Типи розвитку амбівалентних особистостей та їх становлення в напрямку збалансованості / Т. М. Зелінська // Гуманітарний вісник ДНВЗ «Переяслав–Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2012. – Вип. 25. – С. 327 – 331.
139. Зелінська Т. М. Феномен залежної любові у відданих сім'ях / Т./М./Зелінська // Початкова школа. – 2003. – № 6. – С. 49 – 51.
140. Зелінська Т. М. Феноменологічний аспект вивчення особистісної амбівалентності у студентів юнацького віку / Т. М. Зелінська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець–Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої], Кам'янець–Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 16. – С. 389 – 398.
141. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйпе ; [пер. с англ. Н. Мальгина, А. Федорова]. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.
142. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
143. Изард К. Психология эмоций / К. Изард : [пер. с англ. А. Татлыбаева]. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
144. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин – СПб. : Питер, 2007. – 544 с.
145. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
146. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
147. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2001. – 752 с.
148. Имедадзе И. В. Проблема полимотивации поведения / И. В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 87 – 94.
149. Ічанська О. М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ічанська Олена Михайлівна. – К., 2002. – 225 с.

150. Кадикова Т. А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія» / Т. А. Кадикова. – Одеса, 2002. – 17 с.
151. Камю А. Бунтующий человек : Философия. Политика. Искусство / А. Камю : [пер. с фр.]. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
152. Камю А. Сторонній : Повість. / А. Камю [пер. с фр. А. Перепаді]. // Вибрані твори / А. Камю. – К. : Дніпро, 1991. – 655 с. – С. 29 – 116.
153. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон ; [пер. с англ. В. Белоусова]. – СПб. : Питер, 2003. – 640 с. – (Серия «Мастера психологии»).
154. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности : концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
155. Карпенко З. С. Соціальні неврози особистості перехідного періоду суспільства / З. С. Карпенко, В. М. Мицько // Психологія і суспільство. – 2001. – № 1(3). – С. 124 – 132.
156. Клайн В. Как подготовить ребёнка к жизни / В. Клайн ; [пер. с англ. В. В. Веселовой]. – М. : Прогресс, 1991. – 279 с.
157. Кле М. Психология подростка : Психосексуальное развитие / М. Кле ; [пер. с фр. А. И. Донцова]. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
158. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н / Д : Феникс, 1996. – 512 с.
159. Клиническая психология / [под ред. М. Перре, У. Бауманна]. – СПб. : Питер, 2003. – 1312 с.
160. Клочек Л. В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Клочек Лілія Валентинівна. – К., 2005. – 259 с.
161. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребёнка / М. Кляйн. // Психоанализ в развитии : сборник переводов [Сост. А. П. Порошенко, И. Ю. Романов]. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – С. 59 – 107.

162. Когнитивная психология: учебник для вузов / [под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова]. – М. : ПЕР СЭ, 2002 – 480 с.
163. Кожухарь Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г. С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 3–12.
164. Кон И. С. В поисках себя : Личность и её самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
165. Кон И. С. Дружба : Этико–психологический очерк / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1987. – 350 с.
166. Кон И. С. Психология ранней юности : Книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 225 с.
167. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967.– 383 с.
168. Кондаш О. Хвилювання : страх перед випробуванням / О. Кондаш ; [пер. з словац.]. – К. : Рад. школа, 1981. – 170 с.
169. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посібник / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
170. Короткий тлумачний словник української мови : Близько 70 000 слів / [за ред. Д. Г. Гринчишина]. – К. : Просвіта, 2004. – 608 с.
171. Коссов Б.Б. Личность: Теория, диагностика и развитие / Б.Б. Коссов. – М.: Академический проект, 2000. – 240 с.
172. Кравець В. П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / В. П. Кравець. – К. : Академія, 2001. – 244 с.
173. Кравченко П. А. Бівалентність світоглядкової природи духовності та свідомості / П. А. Кравченко // Філософська думка. – 2000. – № 3. – С. 143 – 155.
174. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг ; [пер. с англ. Н. Малыгиной и др.]. – СПб : Питер, 2000. – 992 с. – (Серия «Мастера психологии»).
175. Креч Д. Фрустрация, конфликт, защита / Д. Креч, Л. Кратчфилд, Н. Ливсон // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 69 – 82.
176. Кречмер Э. Медицинская психология / Э. Кречмер ; [пер. с нем.]. – СПб. : Союз, 1998. – 464 с.

177. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. – К. : Києво-Могилянська академія, 2008. – 718 с.
178. Кристал Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия / Г. Кристал при содействии Д. Х. Кристала ; [пер. с англ. В. В. Старовойтова], [науч. ред. А. В. Рассохин]. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2006. – 800 с. – (Серия «Теория и практика психоанализа»).
179. Крымский С. Б. Философия как путь человечности и надежды / С. Б. Крымский. – К. : Курс, 2000. – 308 с.
180. Крюкова Т. Л. Молодёжь, стресс и копинг: изучение психологического совладания в социальном поведении личности / Т. Л. Крюкова // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии. / Т. Л. Крюкова, В. Д. Сапоровская. – Кострома, 2000. – С. 95–98.
181. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : монографія / В. У. Кузьменко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
182. Кузьмина Е. И. Психология свободы / Е. И. Кузьмина – М. : Знание, 1994. – 198 с.
183. Кукса В. А. Феномен установки : минуле і сучасне психологічне розуміння / В. А. Кукса // Вісник Київського національного університету. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2003. – Вип. 11. – С. 42 – 46.
184. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : Развитие ребёнка от рождения до 17 лет : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. – М. : УРАО, 1997. – 176 с.
185. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека / Д. Кун ; [пер. с англ. А. Кулакова и др.]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.
186. Курпатов А. В. Руководство по системной поведенческой психотерапии / А. В. Курпатов, Г. Г. Аверьянов. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 576 с.
187. Кьеркегор С. Страх и трепет : этические трактаты / С. Кьеркегор ; [пер. с дат.]. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
188. Лановенко Ю.І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. І. Лановенко. – К., 2005. – 25 с.

189. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин ; [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. – СПб. : Речь, 2000. – 408 с.
190. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин ; [пер. с англ.]. – СПб. : Речь, 2000. – 365 с.
191. Левенець А.Е. Психологічні особливості становлення життєвих перспектив в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Е. Левенець. – К., 2006. – 18 с.
192. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118 – 129.
193. Ледлофф Ж. Как вырастить ребёнка счастливым. Принцип преемственности / Ж. Ледлофф ; [пер. с англ. Л. Е. Шарашкина, И. В. Шарашкиной]. – [4-е изд.]. – М : Генезис, 2007. – 207 с.
194. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
195. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Московский университет, 1971. – 38 с.
196. Леонтьев В. Г. О природе познавательной потребности / В. Г. Леонтьев // Проблемы формирования социогенных потребностей : I Всесоюзная конф., 4–6 ноября 1974 г. : материалы конф. – Тбилиси, 1974. – С. 83 – 86.
197. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев. // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 13 – 27.
198. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии / Д. А. Леонтьев // Постнеклассическая психология: Социальный конструкционизм и нарративный подход, – 2005. – С. 51 – 71. [Электронный ресурс] : – Режим доступа : <http://istina.imec.msu.ru/publications/article/1116858/>
199. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57 – 65.

200. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 478 с.
201. Лисий І. Українці : амбівалентність менталітету і дуальність культури / І. Лисий // Філософія. Історія культури. Освіта : III Міжнар. конгрес українців.: тези доповіді. – Х. : Око, 1996. – С. 115 – 121.
202. Лисина М. И. Особенности общения в процессе совместных с взрослым действий у детей раннего возраста // Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М., 1974. – С. 113 – 152.
203. Лисина М. И. Формирование личности ребёнка в общении / М. И. Лисина. – СПб : Питер, 2009. – 320 с.
204. Лисовский В. Т. Идеология обновления в обучении и воспитании будущих специалистов / В. Т. Лисовский // Социология образования : всесоюзная науч.-метод. конф.: тезисы докладов. – Л., 1990. – Т. 2. – С. 4 – 6.
205. Ліщинська О. А. Культурна психічна залежність особистості : Практичне керівництво для психологів / О. А. Ліщинська. – К. : Шкільна освіта, 2007. – 112 с.
206. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М : Наука, 1984. – 444 с.
207. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц ; [пер. с нем. Г. Ф. Швейника]. – М. : Прогресс, 1994. – 247 с.
208. Лук'яненко В. В. Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лук'яненко Валентина Володимирівна. – К., 2011. – 269 с.
209. Лук'яненко Т. Н. Психологічні особливості прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лук'яненко Тетяна Никифорівна. – К., 2003. – 230 с.
210. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс : теория и практика : монография / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
211. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения : дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Магомед-Эминов Мадрудин Шамсудинович. – М., 1987. – 183 с.

212. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности : монография / М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : Психоаналитическая ассоциация, 1998. – 496 с.
213. Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности / В. С. Магун. – Л. : Наука, 1983. – 175 с.
214. Мадди С. Теории личности : сравнительный анализ / С. Мадди ; [пер. с англ. И. Ю. Авидон, А. Н. Батустин, П. В. Румянцева]. – СПб. : Речь, 2002. – 367 с.
215. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
216. Максименко С. Д. Основні методи дослідження та категорія нужди // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. 16. – С. 3 – 13.
217. Максименко С. Д. Психологічні механізми становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – 2011. – Вип. 11. – С. 3 – 11.
218. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча; [ред. С. Д. Максименко]. – К. : ТОВ КММ, 2007. – 296 с.
219. Максименко С. Д. Теория неопределённости [Электронный ресурс] : / С. Д. Максименко. – Режим доступа : [http : // www.maksymenko-psychology.org.ua / Tvory / Stattya _ _ Teoriya _ neopredelyonnosti.htm](http://www.maksymenko-psychology.org.ua/Tvory/Stattya_-_Teoriya_neopredelyonnosti.htm).
220. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
221. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; [пер. с англ., предисл. Г.А. Балла]. – Киев – Донецк : ИП АПН Украины, 1994. – 52 с.

222. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей ; [пер. с англ. Т. К. Кругловой], [науч. ред. : Е.Л. Михайлова].– М. : Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
223. Мей Р. Сила и невинность / Р. Мей ; [пер. с англ. А. П. Попогребского и др.] ; [под общей ред. Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2001. – 319 с.
224. Мей Р. Становлення екзистенційної психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. [пер. с англ.], за ред. Р. Трача, Г. Балла : передмова С. Д. Максименка]. – К.: Пульсари, 2001. – Т.1. – С. 124 –164.
- Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 2001.– С. 124 – 162.
225. Менегетти А. Жінщина третього тисячеліття / А. Менегетти ; [пер. с ит. Славянської асоціації Онтопсихології]. – М. : Онтопсихологія, 2001. – 256 с.
226. Меннингер К. Война с самим собой / Карл Меннингер ; [пер. с англ. Ю. Бондарева]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 480 с.
227. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин [под ред. Е. А. Климова]. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996. – 448 с.
228. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон ; [ред. В. В. Танчера]. – К. : Абрис, 1996. – 112 с.
229. Миллер Г. Планы и структура поведения / Г. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам ; [под ред. А.Н. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1965. – 239 с.
230. Михайлова І. В. Особистісні детермінанти прояву турботи про себе в ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Михайлова Ірина Василівна. – К., 2009. – 274 с.
231. Михайлюк Л. М. Фактор національної культури у сучасних системах освіти / Л. М. Михайлюк // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти / [за ред. С. О. Мусатова]. – Рівне, 1995. – 62 с.
232. Михеева И. Н. Амбивалентность личности : Морально–психологический аспект / И. Н. Михеева. – М. : Наука, 1991. – 128 с.
233. Москалець В. П. Психологічне обґрунтування української національної школи : монографія / В. П. Москалець. – Львів: Світ, 1994. –120 с.

234. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец : психологическое взаимодействие / Р. Ж. Мухамедрахимов. – СПб. : С. – Петерб. университет, 2003. – 288 с.
235. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 1999. – 456 с.
236. Мухина В. С. Развитие сознания и самосознания в контексте пересечения реалий условий бытия в исторической динамике / В. С. Мухина // Мир психологии. – 2012. – № 2. – С. 77–92.
237. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2003. – 400 с.
238. Налчаджан А. А. Этнопсихологическая самозащита и агрессия : учеб. пособие для вузов / А. А. Налчаджан. – Ереван : Огебан, 2000. – 408 с.
239. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный : психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб : Питер, 2008. – 400 с.
240. Научитель О. Д. Ціннісні орієнтації студентів: психологічні фактори формування, розвитку, трансформації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Д. Научитель. – К., 1999. – 16 с.
241. Наш проблемный подросток : учеб. пособие / [под ред. Л. А. Редуш]. – СПб. : Союз, 1999. – 144 с.
242. Некрасов А. Материнская любовь / А. Некрасов. – [5-е изд.]. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 249 с.
243. Ницше Ф. Сочинения : в 2 т. / Фридрих Ницше ; [пер. с нем. Я. Бермана и др.]– М. : Мысль, 1990.
Т. 1 Литературные памятники. – 1990. – 829 с.
244. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла : Сочинения / Ф. Ницше ; [пер. с нем.]– М. : ЭКСМО–Пресс; Харьков : Фолио, 2001. – 848 с.
245. Нікітіна І. В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

- психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія» / І. В. Нікітіна. – К., 2000. – 18 с.
246. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
247. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учеб. пособие / Л. Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 442 с.
248. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
249. Одарённые дети / [общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуйкого] ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
250. Олпорт Г. Личность в психологии / Гордон Олпорт ; [пер. с англ.]. – М. : КСП ; СПб. : Ювента, 1998. – 325 с.
251. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : пособие для студентов психол. ф-тов / А. Б. Орлов. – М. : Логос, 1995. – 214 с.
252. Орлов Ю.М. Потребностно–мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ю.М. Орлов. – М., 1986. – 33 с.
253. Основи психології : підручник / [за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця]. – К. : Либідь, 1995. – 632 с.
254. Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. статей / [за ред. Т. М. Титаренко]. – Луцьк : Вежа, Волин. держ. ун–т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.
255. Останина Н. В. Теоретические основы формирования копинг-поведения учащихся / Н. В. Останина // Вестник ЧГПУ. – № 1. – 2009. – С. 109 – 121.
256. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : монографія / М. В. Папуча – Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. – 656 с.
257. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан ; [пер. с нем. Т. Куличенко под ред. И. Ефимовой] – М. : Медицина, 1996. – 464 с.

258. Первин Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин ; [пер. с англ. М.С. Жамкочьян под ред. В. С. Магуна] / Л. Первин, О. Джон. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
259. Перлз Ф. Гештальт-подход : свидетель терапии / Ф. Перлз ; [пер. с англ. М. Папуша]. – [2-е изд.]. – М. : Психотерапия, 2007. – 224 с.
260. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания. Практикум по гештальттерапии / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмен ; [пер. с англ. М. П. Гиль–Эсте]. – М. : Гиль–Эстель, 1993. – 239 с.
261. Перспективы социальной психологии : учеб. пособие / [ред. М. Хьюстон, Д. М. Стефенсон, В. Штребе] ; [пер. с англ.]. – М. : Эксмо–Пресс, 2001. – 688 с.
262. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
263. Петровский А. В. Основы теоретической психологии : учебник / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА–М, 1998. – 525 с.
264. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология / Ж. Пиаже : [пер. с фр.]. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
265. Пинкола К. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / К. Пинкола ; [пер. с англ. Т. Науменко]. – К. : София, М. : София, 2003. – 496 с.
266. Подмазин С. И. Роль установки в формировании и проявлении акцентуированных черт характера у подростков : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Подмазин Сергей Иванович. – К., 1994. – 193 с.
267. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие / К. Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.
268. Поліщук В. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : монографія / В. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2012. – 478 с.
269. Поліщук В. М. Психологія переживань вікових криз у підлітковому і юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.М. Поліщук.–К., 2013.– 44с.

270. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.
271. Практическая психология образования : учеб. пособие / [под редакцией И. В. Дубровиной]. 4-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
272. Приходько Ю. О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі / Ю. О. Приходько. – К. : Рад. школа, 1987. – 126 с.
273. Прихожан А. М. Проблема подросткового кризиса / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 82–87.
274. Проблемы психологической герменевтики / [под ред. Н. В. Чепелевой]. – К. : НПУ имени М. П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
275. Просандеева Л. Є. Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Просандеева Людмила Євгенівна. – К., 2012. – 468 с.
276. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / [под ред. И. В. Дубровиной]. – 5-е изд. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 128 с.
277. Психологический словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
278. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 240 с.
279. Психология подростка : учебник / [под ред. А. А. Реана]. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с.
280. Психология человека от рождения до смерти / [под общей редакцией А. А. Реана]. – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК – М. : ОЛМА–ПРЕСС, 2002. – 656 с.
281. Психологія життєвої кризи / [відп. ред. Т. М. Титаренко]. – К. : Агрпромовидав України, 1998. – 348 с.
282. Психосемантический анализ этнических стереотипов : лики толерантности и нетерпимости [В. Ф. Петренко, О. В. Митина, К. В. Бердников и др.]. – М. : Смысл, 2000. – 73 с.

283. Пузанова Ж. В. Студенты в начале и конце XX века. Опыт сравнительной характеристики / Ж. В. Пузанова, П. А. Борисенкова // Социологические исследования. – 2001. – № 7. – С. 136 – 139.
284. Рабочая книга школьного психолога / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.
285. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Джон Равен ; [пер. с англ. В. В. Белопольского]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
286. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс ; [пер. с англ. и ред. Е. Николаевой]. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
287. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер ; [пер. с англ.]. – М. : Апрель-Пресс, 1999. – 432 с.
288. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / [под ред. А. А. Реана]. – СПб. : Изд-во Михайлова А. В., 1999. – 288 с.
289. Рейнвальд Т. И. Ситуация в высшей школе на этапе перестройки советского общества / Т. И. Рейнвальд // Студент на пороге XXI века. – М. : УДН, 1990. – С. 6 – 16.
290. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; [пер. с нем.]. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
291. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату : навч.-метод. посібник / В. В. Рибалка – Академія пед. наук України; Ін-т педагогіки і психол. професійної освіти. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
292. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія. / В. В. Рибалка [за ред. Г. О. Балла]. – К. : ІППО АПН України, 1998. – 160 с.
293. Риман Ф. Основные формы страха / Ф. Риман ; [пер. с нем.]. – М. : Алетея, 1998. – 336 с.
294. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс [общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной] ; [пер. англ.]. – М. : Прогресс, 1998. – 480 с.

295. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс ; [пер. англ.]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.– 464 с.
296. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально–психологическая характеристика личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ромек Владимир Георгиевич. – Ростов н/Д., 1997. – 251 с.
297. Роменец В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
298. Росс Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт ; [пер. с англ. В. В. Румынского под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна]. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
299. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский. – М. : Наука, 1984. – 193 с.
300. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание : Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
301. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
302. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
303. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / К. Рудестам ; [пер. с англ.]. – СПб. : Питер, 1998. – 384 с.
304. Рудина Л. М. Тест на оптимизм : метод определения атрибутивных стилей. [Электронный ресурс] : / Л. М. Рудина [под ред. В. М. Русалова]. – М. : Наука, 2002. – 24 с. – Режим доступа : [http : // prostopsy.ru / articles / optimistichnyu–sotrudnik.html](http://prostopsy.ru/articles/optimistichnyu-sotrudnik.html)
305. Рудинеско Е. Розладнана сім'я / Е. Рудинеско ; [пер. з фр.]. – К. : Ніка – Центр, 2004. – 232 с.
306. Руссо Ж.-Ж. Избранные сочинения : в 3 т. / Ж.-Ж. Руссо ; [пер. з фр. Е. И. Бирюковой]. – М. : Госуд. из-во худ-ой литературы, 1961.
- Т. 1. Эмиль, или о воспитании. – 1961. – С. 545 – 712.

307. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан ; [пер. с англ. О. Исакова]. – СПб. : Ювента М. : КСП+, 1999. – 347 с.
308. Самоукина Н. В. Мужчина глазами женщины, или о мужской психологии / Н. В. Самоукина.– М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 192 с.
309. Сандомирский М. Е. Психосоматика и телесная психотерапия: Практическое руководство / М. Е. Сандомирский. – М. : Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.
310. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319 – 344.
311. Селигман М. Как научиться оптимизму / Мартин Селигман ; [пер. с англ. И. Зотова]. – М. : Персей, 1997. – 432 с.
312. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье ; [пер. с англ. А. Н. Лука и И. С. Хорола]. — Рига: Виета, 1992. – 108 с.
313. Семиченко В. А. Психология эмоций / В. А. Семиченко. – К. : Магистр–S, 1998. – 128 с.
314. Семіченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник / В. А. Семіченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
315. Сибирев В. А. Штрихи к портрету поколения 90–х годов / В. А. Сибирев, Н. А. Головин // Социологические исследования. – 1998. – № 3. – С. 106–117.
316. Сивогракова З. А. Психологічні особливості подолання студентами складних життєвих ситуацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сивогракова Заріна Анатоліївна. – К., 2010. – 289 с.
317. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2007. – 350 с.
318. Сидоренко О. Л. Соціальний портрет сучасного студентства / О. Л. Сидоренко // Вісник Харківського міжнародного слов'янського ун-ту. – 2001. – № 2. – С. 9–13.
319. Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека : мотивационно-эмоциональные аспекты / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1975. – 276 с.

320. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів [за ред. проф. Леоніда Ушкалова]. – Харків ; Едмонтон ; Торонто : Майдан ; Вид-во Канадського інституту українських студій, 2011. – 1400 с.
321. Скрипкина Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
322. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.
323. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
324. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М. : Русский язык, 1989. – 624 с.
325. Смульсон М. Л. Интеллект і ментальні моделі світу / М. Л. Смульсон // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка. – Острог : Острозька академія, 2009. – Вип. 12. – С. 38 – 49.
326. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности / Л. Н. Собчик. – М. : Институт прикладной психологии, 1998. – 512 с.
327. Современная западная социология: словарь / сост. Ю. Н. Давыдов, М. С. Ковалёва, А. Ф. Филиппов. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
328. Современная психология: справочное руководство / [отв. ред.: В. Н. Дружинин]. – М.: Инфра-М, 1999. – 688 с.
329. Соколова Е. Т. К обоснованию клинко-психологического изучения расстройства гендерной идентичности / Е. Т. Соколова, Н. С. Бурлакова, Ф. Лэонтиу // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 3 – 16.
330. Соловьёва С. Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.04 / Соловьёва Светлана Леонидовна. – М., 2003. – 301 с.
331. Солошенко Д. В. Экстренная психологическая помощь. Консультирование / Д. В. Солошенко. – Х. : Торсинг, 2001. – 192 с.

332. Сорокина Т. М. Амбивалентное поведение у детей раннего возраста / Т. М. Сорокина // Новые исследования в психологии. – 1978. – № 1(18). – С. 26 – 31.
333. Сосновский Б. А. Мотивационно–смысловые образования в психологической структуре личности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Сосновский Борис Александрович. – М., 1991. – 321 с.
334. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс ; [наук. ред. пер. Н. В. Гришина]. – [10-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 767 с.
335. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / [под ред. С. Ю. Циркина]. – СПб. : Питер, 1999. – 752 с.
336. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості : становлення і розвиток в юнацькому віці : монографія / С. О. Ставицька. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, ТОВ Поліграф плюс, 2011. – 727 с.
337. Ставицька С. О. Психолого–педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. О. Ставицька. – К., 1999. – 20 с.
338. Степанов В. Г. Психология трудных школьников : учеб. пособие для учителей и родителей / В. Г. Степанов. – М. : Академия, 1996. – 320 с.
339. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин – М. : Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
340. Столороу Р. Клинический психоанализ. Интерсубъективный подход / Р. Столороу, Б. Брандшафт, Д. Атвуд ; [пер. с англ.]. – М. : Когито–Центр, 1999. – 252 с.
341. Сучасний словник–мінімум іншомовних слів : Близько 6 тис. слів /. – К. : Довіра, 1999. – 367 с.
342. Сысоева И. В. Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте (На материале обучения в 10 и 11 классах) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сысоева Ирина Владимировна. – М., 2003 – 189 с.

343. Тайсон Р. Психоаналитические теории развития / Р. Тайсон, Ф. Тайсон ; [пер. с англ.]. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 528 с.
344. Татенко В. А. Психология в субъективном измерении : монография / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
345. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
346. Тихомандрицкая О. А. Ценности и самоотношение на этапе юношеской социализации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Тихомандрицкая Ольга Алексеевна. – М., 2000 – 179 с.
347. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : МГУ, 1984. – 272 с.
348. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд; [пер. с англ. А.Г. Чеславской]. – М.: Независимая фирма «Класс», 2002. – 224 с.
349. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
350. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер ; [пер. с англ.] ; [под ред. А. Киселева]. – М. : ООО «Изд-во АСТ» и др., 2004. – 412 с.
351. Улановский А. М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии / А. М. Улановский [Электронный ресурс] : // Методология и история психологии. Том 2. Вып. 1. – 2007 – С. 130–150. – Режим доступа : [http : // ifkik.ru / docs / articles / Ulanovskij-Fenomenologiya.pdf](http://ifkik.ru/docs/articles/Ulanovskij-Fenomenologiya.pdf).
352. Фальова О. Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Фальова Олена Євгенівна. – Х., 2006. – 238 с.
353. Фельдштейн Д. И. Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : Избр. труды / Д. И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 1999. – 672 с.

354. Фельдштейн Д. И. Психолого–педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д. И. Фельдштейн // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 15–27.
355. Филиппова Г.Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. М.: Институт Психотерапии, 2002. – 240 с.
356. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; [пер. с англ. А. Анистратенка, И. Знаешева]. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.
357. Формирование личности в переходный период : от подросткового к юношескому возрасту / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
358. Форрестер Э. Мужская терапия и патриархат / Э. Форрестер // Инновационная психотерапия / [пер. с англ.] ; [под ред. Д. Джоунса].– СПб. : Питер, 2001. – 384 с.
359. Франкл В. Доктор и душа / В. Франкл ; [пер. с англ. А. А. Бореева]. – СПб. : Ювента, 1997. – 285 с.
360. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; [Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
361. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд ; [пер. с нем.]. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
362. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд ; [пер. с нем.]. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
363. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному; Страх; Тотем и табу / З. Фрейд ; [пер. с нем.]. – Мн. : Попурри, 1998. – 496 с.
364. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд ; [пер. с нем.]. – Х. : Фолио, 1999. – 381 с.
365. Фрейд З. Психоанализ / З. Фрейд ; [пер. с нем.]. – Донецк. : Сталкер, 2000. – 432 с.
366. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен ; [пер. с англ.]. – СПб : Пройм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.

367. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; [пер. с англ.]. – Мн. : Попурри, 1999. – 624 с.
368. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
369. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм [под ред. Д. А. Леонтьева]. – [2-е изд.]. – СПб. : Азбука, 2002. – 224 с.
370. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
371. Фурманов И. А. Детская агрессивность : психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Мн. : Изд. Ильина В. П., 1996. – 187 с.
372. Хабайлюк В. В. Психологічні особливості амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Хабайлюк Валентина Василівна. – К., 2007. – 234 с.
373. Хазратова Н. В. Включення студента до соціально–психологічного простору ВНЗ : типи особистісних проблем та консультативна робота з студентами / Н. В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 2. – С. 5–8.
374. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; [пер. с нем.]. – М. : АД MARGINEM, 1997. – 452 с.
375. Халперн Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Мастера психологии).
376. Харламенкова Н.Е. Роль отца в дифференциации гендерной идентичности / Н. Е. Харламенкова // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 3. – С. 56–61.
377. Хау К. Все мы в одной лодке. Исцеление боли, скрытой за пристрастиями и зависимым поведением / Кэррол Хау ; [пер. с англ. К. Фельдгун]. – К.: София, 2003. – 320 с.
378. Херсонский Б. Г. Глубинная психология : Справочное издание / Б. Г. Херсонский. – Одесса : Астропринт, 1998. – 192 с.
379. Хорн С. Возьмите быка за рога / Сэм Хорн. ; [пер. с англ. И. Яковишиной]. – М. : АСТ: Транзиткнига, 2005. – 282 с.

380. Хорни К. Наши внутренние конфликты : конструктивная теория невроза / К. Хорни ; [пер. с фр.]. – СПб. : Лань, 1997. – 240 с.
381. Хорни К. Психология женщины / К. Хорни ; [пер. с фр. А. Боковикова]. – М.: Академический Проект, 2006. – 240 с. – (Серия «Психологические технологии»).
382. Хурчак А. Е. Психологічні особливості амбівалентності атитюдів у юнацькому віці : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Хурчак Ангеліна Едуардівна. – К., 2004. – 254 с.
383. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер; [пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова]. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 608 с.
384. Ципоркина И. В. Психологическая зависимость: как не разориться, покупая счастье / И. В. Ципоркина, Е. А. Кабанова. – М. : АСТ–ПРЕСС КНИГА, 2006. – 336 с.
385. Цукерман Г. А. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе / Г. А. Цукерман, Н. Э. Фокина // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 46 – 53.
386. Чайка В. Г. Особенности социально–психологической адаптации студентов к обучению в вузе / В. Г. Чайка // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 34 – 41.
387. Чамата П. Р. Вопросы самосознания в советской психологии / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – 1960. – Т. 2. – С. 91 – 110.
388. Чепелева Н. В. Ідентичність особистості в контексті психологічної герменевтики. / Н. В. Чепелева // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; / редкол. : С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 13 (16). – 160 с.
389. Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів. / Н. В. Чепелева. – К. : Либідь, 1990. – 100 с.

390. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / Володимир Миколайович Чернобровкін; ДЗ Луган. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ : ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 448 с.
391. Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи : монографія / Віра Андріївна Чернобровкіна; ДЗ Луган. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ : ДЗ ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. – 458 с.
392. Чижиченко Н. М. Особливості розвитку оптимізму в ранньому юнацькому віці / Н. М. Чижиченко // Психологія особистості. Психологічна допомога особистості : III Міжнар. наук. - практ. конф. [«Проблеми переживання життєвої кризи»], (12–13 квітня 2011 року, м. Ніжин) / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К., 2010. – Т. 11, вип. 3, – С. 421 – 433.
393. Чуйко Г. В. Амбівалентність особистості як внутрішня передумова конфлікту / Г. В. Чуйко // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Чернівці, 1999. – Вип. 56. – С. 168 – 175.
394. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2006. – 388 с.
395. Шапиро Д. Невротические стили / Д. Шапиро ; [пер. с англ.]. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2000. – 176 с.
396. Шастко І. М. Психологічні особливості переживання амбівалентності латентного материнства у дівчат юнацького віку : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шастко Ірина МIRONІВНА. – К., 2012. – 242 с.
397. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71 – 76.
398. Шебанова С. Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. Г. Шебанова. – К., 2000. – 18 с.
399. Шейнов В. П. Скрытое управление людьми (Психология манипулирования) / В. П. Шейнов. – М. : Харвест, АСТ, 2001. – 848 с.

400. Шепелева Е.А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шепелева Елена Андреевна. – М., 2008. – 166 с.
401. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Г. Шихи ; [пер. с англ. А. Шамрикова]. – СПб. : ООО «Каскад», 2005. – 436 с.
402. Шостром Э. Анти–Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром ; [пер. с англ. А. Малышевой]. – Минск : ГПЦ «Полифакт», 1992. – 128 с.
403. Штальберг Д. Установки : структура, измерение и функции / Д. Штальберг, Д. Фрей // Перспективы социальной психологии ; [пер. с англ.]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 228 – 301.
404. Штребе В. Принципы формирования установок и способы их изменения / В. Штребе, К. Джоунас // Перспективы социальной психологии ; [пер. с англ.]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 265 – 301.
405. Щедровицкий Г. П. Философия. Методология. Наука / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1997. – 642 с.
406. Щербатых Ю.В. Психология страха : Популярная энциклопедия / Ю. В. Щербатых. – М. : ЭКСМО–Пресс, 2000. – 416 с.
407. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
408. Эриксон Э. Детство и общество / Эрик Эриксон. ; [пер. с англ. А. А. Алексеева]. – СПб. : Речь, 2000. – 415 с.
409. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Эриксон ; [пер. с англ. А.Д. Андреева и др.] ; [общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
410. Эрхардт У. Хорошие девочки отправляются на небеса, а плохие – куда захотят, или почему послушание не приносит счастья / Уте Эрхардт; [пер. с нем. Е. Файгль]. – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 176 с.
411. Этнопсихологический словарь. – М. : Московский психолого–социальный институт, 1999. – 343 с.

412. Юнг К.-Г. Конфликты детской души / К.- Г. Юнг ; [пер. с нем.]. – М. : КАНН, 1995. – 340 с.
413. Юнг К.-Г. Психоанализ и искусство / К.-Г. Юнг, Э. Нойманн ; [пер. с нем.]. – М. : Рефл-бук, 1996. – 302 с.
414. Юревич А. В. Методология и социология психологии / А. В. Юревич. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – 382 с.
415. Юркова Е.В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Юркова Елена Владимировна. – СПб., 2004. – 169 с.
416. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 89 – 106.
417. Яковенко А. Вплив соціальних чинників на студентську молодь (мотиваційний аспект) / А. Яковенко // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 1. – С. 82 – 88.
418. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом ; [пер. с англ. Т. С. Драбкиной]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2005. – 576 с.
419. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Ямницький Вадим Маркович. – К., 2005. – 479 с.
420. Ярошевский М. Г. Наука о поведении : Русский путь [Электронный ресурс] : / М. Г. Ярошевский. – Режим доступа : [http : // hr-portal.ru / article / nauka-o-povedenii-russkiy-put](http://hr-portal.ru/article/nauka-opovedenii-russkiy-put).
421. Яценко Т. С. Интеграция та дезінтеграція як механізми психокорекції / Т. С. Яценко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 3 – 9.
422. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
423. Ambivalence in Mother–Adult Child Relations : A Dyadic Analysis / A. Willson, K. Shuey, G. Elder, K. Wickrama // Social Psychology Quarterly. – 2006. – Vol. 69(3). – P. 235 – 252.

424. Barnett B. Mother's ambivalence can affect infant development / B. Barnett // *Family Health International*. – 1999. – Vol. 19(4). – P. 25 – 29.
425. Bell D. W. The utility of open-ended measures to assess intergroup ambivalence / D. W. Bell, V. Esses, G. R. Mayo // *Canadian Journal of Behavioral Science*. – 1996. – Vol. 28. – P. 345 – 367.
426. Bender S. Three cases of adolescent childbearing decision-making : the importance of ambivalence / S. Bender // *Adolescence*. – 2008. – Vol. 43(172). – P. 861 – 879.
427. Caplan G. Emotional crises / G. Caplan. – 111 : *The encyclopedia of mental health* : N. Y., 1963. – Vol. 2. – P. 521 – 532.
428. Cassidy J. The insecure ambivalent pattern of attachment : theory and research / J. Cassidy, L. Berlin // *Child Development*. – 1994. – Vol. 65 – P. 971 – 991.
429. Chaiken S. Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context / S. Chaiken, A. Liberman, A. Eagly // *Unintended thought* / J. S. Uleman, J. A. Bargh (Eds.). – New York, London : The Guilford Press. – 1989. – P. 212 – 252.
430. Crano W. D. The influence of intensive-aroused ambivalence on over-justification effects in attitude change / W. D. Crano, J. Sivacek // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 1984. – Vol. 20. – P. 137 – 158.
431. Dąbrowski K. Positive Disintegration. [Electronic resource] / K. Dąbrowski – Boston : Mass. : Little Brown, 1964. – 215 p. – access mode : http://botaxyca.metroblog.com/dabrowski_s_theory_of_positive_disintegration_ebook
432. Donaldson S. K. Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions / S. K. Donaldson, N. A. Westerman // *Devel. Psychol.* – 1986. – Vol. 26(5). – P. 635 – 662.
433. Eckes T. Gender Subgroups and Intergroup Perception : Adolescents' Views of Own-gender and Other-gender Groups / T. Eckes, H. Trautner, R. Behrendt // *The Journal of Social Psychology*. – 2005. – P. 85 – 111.
434. Emotional Ambivalence in Risk Behaviors : The Case of Occasional Excessive Use of Alcohol / A. Caballero, P. Carrera, D. Munos, F. Sanchez // *The Spanish Journal of Psychology*. – 2007. – Vol. 10(1). – P. 151 – 158.

435. Engle D. *Ambivalence in Psychotherapy* / D. Engle, H. Arkowitz. *Facilitating Readiness to Change*. – N. Y. : The Guilford Press, 2006. – 240 p.
436. Erber M. W. *Attitude strength, attitude stability and the effects of analyzing reasons* / M. W. Erber, S.D. Hodges, T.D. Wilson // *Attitude strength. Antecedents and consequences* / R. E. Petty, J. A. Krosnick (Eds.). – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. – 1995. – P. 433 – 454.
437. Fazio R. H. *Attitude accessibility as a moderator of the attitude-perception and attitude-behavior relations : An investigation of the 1984 election* / R. H. Fazio, C. J. Williams // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – Vol. 51(9). – P. 505 – 514.
438. Feldman S. *The political culture : ideological responses to the welfare state* / S. Feldman, J. Zaller // *American Journal of Political Science*. – 1992. – Vol. 36(1). – P. 268 – 307.
439. Fields A. *A Resolving Patient Ambivalence: A five Session Motivational Interviewing Intervention* / A. E. Fields. – Vancouver, Washington : Hollifield associates. – 2006. – 103 p.
440. Frenkel-Brunswik E. *Personality theory and perception* / E. Frenkel-Brunswik // *Perception. An approach to personality* / R. R. Blake, G.V. Ramsey. – N. Y., 1951. – P. 356 – 419.
441. Greenberg L. S. *Facilitating emotional change : The moment-by-moment process* / L. S. Greenberg, L. N. Rice, R. Elliott. – New-York : Guilford Press, 1995. – 340 p.
442. Grizzle A. F. *Mother love, mother hate. Breaking dependent love patterns in family relationships* / A. F. Grizzle, W. Proctor. – New-York, 1988. – 251 p.
443. Harris N. *Ambivalence and esthetic judgment in young children : development of the Harris-Wall test of ambivalence, a measure of emotional ambivalence : doctor of Philosophy in Psychology dissertation.* / N. Harris. – California School of Professional Psychology, 1987. – 108 p.
444. Harrist R. S. *A phenomenological investigation of the experience of ambivalence* / R. S. Harrist // *Journal of Phenomenological Psychology*. – 2006. – № 37 (1). – P. 85 – 114

445. Harter S. Cognitive–developmental processes in the integration of concepts about emotions and self / S. Harter // *Social Cognition*. – 1986. – Vol. 4. – P. 119 – 151.
446. Jonas K. Effects of attitudinal ambivalence on information processing and attitude–intention consistency / K. Jonas, M. Diehl, P. Bromer // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 1997. – Vol. 33. – P. 190 – 210.
447. Jost J. Attitudinal ambivalence and the conflict between group and system justification motives in low-status groups / J. Jost, D. Burgess // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2000. – Vol. 26. – P. 158 – 174.
448. Kaplan K. J. On the ambivalence-indifference problem in attitude theory and measurement : A suggested modification of the semantic differential technique / K./J./Kaplan // *Psychological Bulletin*. – 1972. – Vol. 77(5). – P. 361 – 372.
449. Kats I. Racial ambivalence and American value conflict : Correlation and American value conflict : Correlation and priming studies of dual cognitive structures / I. Kats, R. G. Hass // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1988. – Vol. 55(7). – P. 893 – 905.
450. Kepner J. I. Body process : A gestalt approach to working with the body in psychotherapy / J. I. Kepner. – New York : Gardner Press, 1987. – 252 p.
451. Krugman M. The measurement of ambivalence : Master of Arts thesis / M. Krugman. – The University of Connecticut, 1984. – 124 p.
452. Measures and manipulations of strength–related properties of attitudes : current practice and future directions / D. I. Wegener, J. Downing, J. A. Krosnick, R. E. Petty // *Attitude strength. Antecedents and consequences* / R. E. Petty, J. A. Krosnick (Eds.). – Mahwah, N.Y. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. – 1995. – P. 455 – 487.
453. Meerloo J. A. The two faces of man. Two studies on the sense of time and on ambivalence / J. A. Meerloo. – New York, N.Y.. – International University Press, Inc. – 1954. – 237 p.
454. Meerloo J. A. Theory of multiple ambivalence / J. A. Meerloo. // *Psychiatria, Neurologia, Neu-rochirurgia*. – 1964. – Vol. 67. – P. 12 – 23.
455. Miller N. E. Experimental studies of conflict / N. E. Miller // *Personality and the*

behavior disorders / J. V. Hunt (Ed.). – New York : Ronald. – 1944. – Vol. I. – P. 14 – 28.

456. Miller, W. R. 2 Motivational interviewing : Preparing people to change addictive behavior / W. R. Miller, S. Rollnick. New York : Guilford Press, 2002. – 428 p.

457. Miller, W. R. Motivational interviewing : Preparing people to change addictive behavior / W. R. Miller, S. Rollnick. New York : Guilford Press, 1991. – 348 p.

458. Moore M. Ambivalence in attitude measurement / M. Moore // Educational and Psychological Measurement. – 1973. – Vol. 33. – P. 481 – 483.

459. Moore M. Validation of the attitude toward any practice scale through the use of ambivalence as a moderator variable / M. Moore // Educational and Psychological Measurement. – 1980. – Vol. 40. – P. 205 – 208.

460. Murray C. O. A note of personality difference in I.F.M. I. of behavioral science / C. O. Murray, D. H. Grant. – 1971. – Vol. 3(1). – P. 17 – 39.

461. Nordgren L.F. Ambivalence, discomfort, and motivated information processing / L.F. Nordgren, F. van Harreveld, J. van der Pligt Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 42 (2). – 2006. – P. 252 – 258.

462. On the primacy of affect in the determination of attitudes and behavior : the moderating role of affective–cognitive ambivalence / H. Lavine, C.J. Thomsen, M. P. Zanna, E. Borgida // Journal of Experimental Social Psychology. – 1998. – Vol. 34. – P. 398 – 421.

463. Ostrom T. M. The relation between affective, behavioral, and cognitive components of attitude/ T. M. Ostrom. // Journal of Experimental Social Psychology. – 1969. – Vol. 5. – P. 12 – 30.

464. Parker R. Mother love, mother hate. The power of maternal ambivalence. – N. Y., 1995. – 315 p.

465. Perls F. Gestalt therapy / F. Perls, R. Hefferline, P. Goodman. – New York : Julian Press, 1951. – 481 p.

466. Polster E. Gestalt therapy integrated / E. Polster, M. Polster. – New York : Brunner/Mazel, 1973.

467. Priester J. P. The gradual threshold model of ambivalence : Relating the positive and negative bases of attitudes to subjective ambivalence / J. P. Priester, R. E. Petty // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1996. – Vol. 71(3). – P. 431 – 444.
468. Prochaska J. O. Stages of change. *Psychotherapy : Theory, Research, Practice, and Training* / J. O. Prochaska, J. C. Norcross. – 2004. – Vol. 38. – P. 443 – 448.
469. Raulin M. L. Development of a scale to measure intensive ambivalence/ M. L. Raulin. // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1984. – Vol. 52(1). – P. 63 – 72.
470. Roese N. J. The functional basis of counterfactual thinking / N. J. Roese // *Journal of Personality and Social Psychology* – 1994. – Vol. 66. – P. 805 – 818.
471. Rosenzweig S. *Psychodiagnosis* / S. Rosenzweig. – New York : Grune & Stratton, 1949. – 380 p.
472. Scott W. A. Measures of cognitive structure / W. A. Scott // *Multivariate Behavior Research*. – 1966. – Vol. 1. – P. 391 – 395.
473. Simpson J. When Accuracy Hurts : Reactions of Anxious–Ambivalent Dating Partners to a Relationship–Threatening Situation / J. Simpson, J. Grich, W. Ickes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 76(5). – P. 754 – 769.
474. Smelser N. J. The rational and the ambivalent in the social sciences / N. J. Smelser : Presidential address. *American Sociological Review*, – 1998. Vol. 63 – P. 1 – 16.
475. Smith M. The personal setting of public opinions : A study of attitudes toward Russia / M. Smith. // *Public Opinion Quarterly*. – 1945. – Vol. 11. – P. 507 – 523.
476. Steinbach A. Intergeneration Solidarity and Ambivalence : Types of Relationships in German Families / A. Steinbach // *Journal of Comparative Family Studies*. – 2008 – Vol. XXXIX, № 1. – P. 115 – 127.
477. Szondi L. *Lehrbuch der experimentalen triebdiagnostik. Tiefenpsychologische Diagnostik im Dienste der Psychopathologie, Psychosomatik, Forensischen Psychiatrie, Kriminologie, Psychopharmakologie...* / L. Szondi. Bol.1. Bern I – Stuttgart : Huber, 1960. – 443 s.
478. Tarachow S. *Studies in ambivalence* / S. Tarachow, S. Friedman, H. Korin // *Journal of Hillside Hospital*. – 1958. – Vol. 7. – P. 67 – 97.

479. The generality of the automatic attitude activation effect / J. A. Bargh, S. Chaiken, R. Govender, F. Pratto // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1992. – Vol. 62(6). – P. 893 – 912.
480. Thompson M. The conflicted individual : personality-based and domain-specific antecedents of ambivalent social attitudes / M. Thompson, M. Zanna *The conflicted* // *Journal of Personality*. – 1995. – Vol. 63(2). – P. 259 – 288.
481. Thompson M. M. Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence / M. M. Thompson, M. P. Zanna, D. W. Griffin // *Attitude Strength. Antecedents and consequences* / R. E. Petty, J. A. Krosnick (Eds.). – Mahwah, N.Y. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1995. – P. 361 – 386.
482. Varner J. M. *Ambivalence 1995. Pain generates fear, pleasure generates faith* / J. M. Varner – Sasser, Georgia : Creative Publishing Company, 1996. – 183 p.
483. Zanna M. P. Attitudes : A new look at an old concept // *The social psychology of knowledge* / M. P. Zanna, J. K. Rempel / D. Bar-Tal and W. Kruglanski (Eds.). – Cambridge, Cambridge University Press, 1988. – P. 315 – 334.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Динаміка розвитку амбівалентності соціальних установок за структурними компонентами у юнацькому віці (період 17–19 рр.)

N = 241

Структурний компонент	Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		t
		абс.	%	абс.	%	
Афективний	низький	14	11,39	29	24,58	6,51 ***
	середній	58	47,15	67	56,78	–
	високий	51	41,46	22	18,64	–
Когнітивний	низький	31	25,20	31	26,27	–
	середній	76	61,79	72	61,02	–
	високий	16	13,01	15	12,71	–
Поведінковий	низький	32	26,02	33	27,97	–
	середній	67	54,47	65	55,08	–
	високий	24	19,51	20	16,95	–

Примітка.

*** $p \leq 0,001$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Динаміка розвитку амбівалентності соціальних установок за структурними компонентами у юнацькому віці (період 18–20 рр.)

N = 236

Структурний компонент	Рівень	Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		t
		абс.	%	абс.	%	
Афективний	низький	29	24,58	35	29,67	–
	середній	67	56,78	61	51,69	–
	високий	22	18,64	22	18,64	–
Когнітивний	низький	31	26,27	36	30,51	–
	середній	72	61,02	69	58,47	2,69 *
	високий	15	12,71	13	11,02	–
Поведінковий	низький	33	27,97	34	28,81	–
	середній	65	55,08	67	56,78	–
	високий	20	16,95	17	14,41	–

Примітка.

* $p \leq 0,05$

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця А.3

Динаміка розвитку амбівалентності соціальних установок за структурними компонентами у юнацькому віці (період 19–21 рр.)

N = 239

Структурний компонент	Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
		абс.	%	абс.	%	
Афективний	низький	35	29,67	19	15,70	2,57**
	середній	61	51,69	55	45,46	
	високий	22	18,64	47	38,84	5,23***
Когнітивний	низький	36	30,51	18	14,87	
	середній	69	58,47	57	47,11	
	високий	13	11,02	46	38,02	5,01***
Поведінковий	низький	34	28,81	22	18,18	
	середній	67	56,78	60	49,59	
	високий	17	14,41	39	32,23	5,28***

Примітки:

1. ** $p \leq 0,01$;
2. *** $p \leq 0,001$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця А.4

Гендерний розвиток амбівалентності за структурними
компонентами соціальних установок в юнацькому віці

N = 480

Структурний компонент	Рівень	Загальна вибірка 17–21 рр.				t
		жінки (n = 240)		чоловіки (n = 240)		
		абс.	%	абс.	%	
Афективний	низький	42	17,50	59	24,60	–
	середній	113	47,08	124	51,77	–
	високий	85	35,42	57	23,63	2,59*
Когнітивний	низький	55	22,93	64	26,50	–
	середній	140	58,26	134	55,97	–
	високий	45	18,81	42	17,53	–
Поведінковий	низький	64	26,67	49	20,35	2,52*
	середній	125	51,94	130	54,10	–
	високий	51	21,39	61	25,55	1,99*

Примітка.

* $p \leq 0,05$

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Динаміка розвитку мотивації навчання
у ВНЗ в юнацькому віці (період 19–21 рр.)

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	25	21,19	17	14,05	3,04**
Середній	77	65,25	74	61,16	–
Низький	16	13,56	30	24,79	5,29***

Примітки:

1. ** $p \leq 0,01$;
2. *** $p \leq 0,001$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Гендерна динаміка розвитку мотивації навчання
у ВНЗ в юнацькому віці (період 19–21 рр.)

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.			
	жінки (n = 240)		чоловіки (n = 240)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	38	15,84	54	22,50
Середній	170	70,83	160	66,67
Низький	32	13,33	26	10,83
Усього	240	100,00	240	100,00

Професійно-регіональні особливості динаміки розвитку
мотивації навчання у ВНЗ в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.			
	Київ (n = 240)		Суми (n = 240)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	36	15,00	56	23,33
Середній	173	72,08	157	65,42
Низький	31	12,92	27	11,25
Усього	240	100,00	240	100,00

Вікові особливості рівнів розвитку загальної
самооефективності в юнацькому віці

N = 236

Рівень	Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	30	25,42	34	28,82	2,45*
Середній	59	50,00	54	45,76	–
Низький	29	24,58	30	25,42	–

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Вікові особливості рівнів розвитку загальної
самоефективності в юнацькому віці (період 19–21 рр.)

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	34	28,82	19	15,70	6,71***
Середній	54	45,76	66	54,55	2,45*
Низький	30	25,42	36	29,75	–

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$
2. *** $p \leq 0,001$

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Гендерна динаміка рівнів розвитку загальної
самоефективності в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.				t
	жінки		чоловіки		
	абс.	%	абс.	%	
Високий	54	22,50	57	23,75	–
Середній	118	49,17	125	52,08	–
Низький	68	28,33	58	24,17	–

Професійно-регіональні особливості рівнів розвитку
загальної самооефективності в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.				t
	«Київ»		«Суми»		
	абс.	%	абс.	%	
Високий	56	23,33	55	22,92	–
Середній	127	52,92	116	48,33	–
Низький	57	23,75	69	28,75	2,19*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Вікова динаміка рівнів розвитку безперервності
орієнтації в часі в юнацькому віці

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	45	38,14	16	13,22	2,45*
Середній	43	36,44	86	71,07	2,48*
Низький	30	25,42	19	15,71	–

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Гендерна динаміка рівнів розвитку безперервності
орієнтації в часі в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.			
	жінки		чоловіки	
	абс.	%	абс.	%
Високий	67	27,92	58	24,17
Середній	102	42,50	135	56,25
Низький	71	29,58	47	19,58
Усього	240	100,00	240	100,00

Професійно-регіональні особливості рівнів розвитку
безперервності орієнтації в часі в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.			
	«Київ»		«Суми»	
	абс.	%	абс.	%
Високий	72	30,00	53	22,08
Середній	99	41,25	138	57,50
Низький	69	28,75	49	20,42
Усього	240	100,00	240	100,00

Розвиток змісту ставлення до майбутнього

в юнацькому віці

N = 480

Напрямок розвитку		Професійна готовність до самореалізації					Життєві стратегії				
		Вибірка 17–18 рр.	Вибірка 18–19 рр.	Вибірка 19–20 рр.	Вибірка 20–21 рр.	Вибірка 17–21 рр.	Вибірка 17–18 рр.	Вибірка 18–19 рр.	Вибірка 19–20 рр.	Вибірка 20–21 рр.	Вибірка 17–21 рр.
Віковий	17-21 рр.	4,4	4,49	4,72	4,04	4,41	4,03	4,1	4,36	3,94	4,11
Гендерний	Жінки	4,86	4,83	4,56	3,98	4,57	4,08	4,1	4,59	4,09	4,22
	Чоловіки	4,13	4,25	4,6	4,09	4,26	4,09	4,17	3,97	3,8	4,01
Регіональний	Київ	4,14	4,53	4,55	4,5	4,43	4,07	4,17	4,29	4,19	4,17
	Суми	4,12	4,28	4,9	3,59	4,21	3,81	3,88	4,08	3,88	4,08

Таблиця Е.1

Вікова динаміка рівнів розвитку копінг-механізмів у юнацькому віці

N = 480

Структурний компонент	Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 pp. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 pp.	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Афективний	високий	38	30,89	39	33,05	42	35,59	27	22,31	146	30,42
	середній	59	47,97	55	46,61	53	44,92	61	50,41	228	47,50
	низький	26	21,14	24	20,34	23	19,49	33	27,28	106	22,08
Когнітивний	високий	37	30,08	39	33,05	43	36,44	19	15,70	138	28,75
	середній	52	42,28	47	39,83	45	38,14	55	45,45	199	41,46
	низький	34	27,64	32	27,12	30	25,42	47	38,85	143	29,79
Поведінковий	високий	52	42,28	59	50,00	65	55,08	36	29,75	212	44,17
	середній	37	30,08	29	24,58	26	22,04	40	33,05	132	27,50
	низький	34	27,64	30	25,42	27	22,88	45	37,20	136	28,33

Таблиця Е.2

Вікова динаміка рівнів розвитку копінг-механізмів за структурними
компонентами в юнацькому віці

N = 239

Структурний компонент	Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
		абс.	%	абс.	%	
Афективний	високий	42	35,59	27	22,32	2,56*
	середній	53	44,92	61	50,41	–
	низький	23	19,49	33	27,27	–
Когнітивний	високий	43	36,44	19	15,70	2,53*
	середній	45	38,14	55	45,45	–
	низький	30	25,42	47	38,85	3,02*
Поведінковий	високий	65	55,08	36	29,75	3,03*
	середній	26	22,04	40	33,06	–
	низький	27	22,88	45	37,19	3,36*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця Е.3

Професійно-регіональні особливості рівнів розвитку копінг-механізмів за структурними компонентами в юнацькому віці

N = 480

Структурний компонент	Рівень	Вибірка 17–21 pp.			
		«Київ» (n = 240)		«Суми» (n = 240)	
		абс.	%	абс.	%
Афективний	високий	71	29,58	75	31,25
	середній	123	51,25	105	43,75
	низький	46	19,17	60	25,00
	Усього	240	100,00	240	100,00
Когнітивний	високий	74	30,83	64	26,67
	середній	103	42,92	96	40,00
	низький	63	26,25	80	33,33
	Усього	240	100,00	240	100,00
Поведінковий	високий	111	46,25	101	42,08
	середній	54	22,50	78	32,50
	низький	75	31,25	61	25,42
	Усього	240	100,00	240	100,00

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Вікова динаміка рівнів розвитку довіри до себе
в юнацькому віці

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	53	44,91	45	37,19	2,87*
Середній	49	41,53	45	37,19	–
Низький	16	13,56	31	25,62	3,43*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця Ж.2

Динаміка рівнів розвитку вибірковості в життєзначущих сферах
довіри до себе в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Сфери							
	Сімейна		Інтимна		Навчальна		Соціальна	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	54	44,80	51	42,91	48	40,21	42	35,21
Середній	48	40,41	45	37,30	53	44,17	53	43,75
Низький	18	14,79	24	19,79	19	15,62	25	21,04
Усього	120	100,00	120	100,00	120	100,00	120	100,00

Гендерна динаміка рівнів розвитку довіри до себе
в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.			
	жінки (n = 240)		чоловіки (n = 240)	
	абс.	%	абс.	%
Високий	101	42,08	95	39,58
Середній	95	39,58	103	42,92
Низький	44	18,34	42	17,50
Усього	240	100,00	240	100,00

Професійно-регіональні особливості рівнів розвитку
довіри до себе в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.				t
	«Київ» (n = 240)		«Суми» (n = 240)		
	абс.	%	абс.	%	
Високий	94	39,35	101	42,19	–
Середній	92	38,35	107	44,48	–
Низький	54	22,30	32	13,33	3,22**

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Додаток 3

Таблиця 3.1

Вікова динаміка рівнів розвитку мотивації афіліації
в юнацькому віці

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Низький	42	38,13	33	23,97	4,43***
Середній	44	34,75	65	39,67	–
Високий	32	27,12	23	36,36	2,13*

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. *** $p \leq 0,001$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Додаток И

Таблиця И.1

Вікова динаміка рівнів розвитку соціальної фрустрованості
в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 рр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	48	39,02	48	40,68	49	41,53	36	29,75	181	37,71
Середній	45	36,59	43	36,44	43	36,44	50	41,32	181	37,71
Високий	30	24,39	27	22,88	26	22,03	35	28,93	118	24,58
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Вікова динаміка рівнів розвитку амбівалентності
соціальної фрустрованості в юнацькому віці

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Низький	49	41,53	36	29,75	3,17**
Середній	43	36,44	50	41,32	–
Високий	26	22,03	35	28,93	2,12*

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;2. ** $p \leq 0,01$;

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Додаток К

Таблиця К.1

Вікова динаміка рівнів розвитку амбівалентності
агресивності в юнацькому віці

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Низький	46	38,98	29	23,97	9,05***
Середній	44	37,29	52	42,97	3,38**
Високий	28	23,73	40	33,06	4,79***

Примітки:

1. ** $p \leq 0,01$;
2. *** $p \leq 0,001$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця К. 2

Вікова динаміка рівнів розвитку доброзичливості в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 pp. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 pp.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	42	34,15	44	37,29	46	38,99	29	23,97	161	33,54
Середній	48	39,02	43	36,44	42	35,59	50	41,32	183	38,13
Низький	33	26,83	31	26,27	30	25,42	42	34,71	136	28,33
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	240	100,00

Додаток Л

Таблиця Л.1

Вікова динаміка рівнів розвитку системотвірної складової особистісної амбівалентності (інтегрального Я– дезінтегрального Я) під час переходу до ранньої дорослості

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Низький	43	38,13	36	29,75	2,76**
Середній	48	40,68	55	45,46	2,29*
Високий	27	21,19	30	24,79	2,63*

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$;

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця Л.2

Вікова динаміка рівнів розвитку загальної амбівалентності

в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 pp. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 pp.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	43	34,96	44	37,29	47	39,83	37	30,58	171	35,62
Середній	56	45,53	54	45,76	52	44,07	50	41,32	212	44,17
Високий	24	19,51	20	16,95	19	16,10	34	28,10	97	20,21
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Додаток М

Таблиця М.1

Вікова динаміка рівнів розвитку оптимізму

в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 рр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	39	31,71	41	34,75	43	36,44	21	17,35	144	30,00
Середній	47	38,21	43	36,44	42	35,59	60	49,59	192	40,00
Низький	37	30,08	34	28,81	33	27,97	40	33,06	144	30,00
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Таблиця М.2

Вікова динаміка рівнів розвитку оптимізму в юнацькому віці
під час переходу до ранньої дорослості

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	43	36,44	21	17,35	2,76*
Середній	42	35,59	60	49,59	–
Низький	33	27,97	40	33,06	2,71*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Додаток Н

Таблиця Н.1

Вікова динаміка рівнів розвитку турботи про себе
під час переходу до ранньої дорослості

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	57	48,30	31	25,62	2,62*
Середній	36	30,51	54	44,63	–
Низький	25	21,19	36	29,75	–

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Вікова динаміка рівнів розвитку турботи про себе залежно
від її напрямів у юнацькому віці

N = 480

Сфера	Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 рр.	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Тілесна	високий	33	26,83	28	23,73	32	27,12	30	24,79	123	25,63
	середній	62	50,41	70	59,32	67	56,78	75	61,98	274	57,08
	низький	28	22,76	20	16,95	19	16,10	16	13,23	83	17,29
	усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00
Соціальна	високий	53	43,09	38	32,20	54	45,76	25	20,66	170	35,42
	середній	29	23,58	41	34,75	29	24,58	64	52,89	163	33,96
	низький	41	33,33	39	33,05	35	29,66	32	26,45	147	30,62
	усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00
Духовна	високий	51	41,46	75	63,56	70	59,33	63	52,07	259	53,96
	середній	50	40,65	26	22,04	29	24,58	33	27,27	138	28,75
	низький	22	17,89	17	14,40	19	16,09	25	20,66	83	17,29
	усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Додаток П

Таблиця П.1

Вікова динаміка рівнів розвитку особистісного
й ділового самоконтролю в юнацькому віці

N = 480

Сфера	Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 pp. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 pp.	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Особистісна	високий	42	34,15	46	38,98	44	37,29	20	16,53	152	31,67
	середній	48	39,02	36	30,51	39	33,05	39	32,23	162	33,75
	низький	33	26,83	36	30,51	35	29,66	62	51,24	166	34,58
	усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00
Ділова	високий	46	37,40	44	37,29	54	45,76	36	29,75	45	37,50
	середній	48	39,02	48	40,68	45	38,15	50	41,32	48	39,80
	низький	29	23,58	26	22,03	19	16,09	35	28,93	27	22,70
	усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Таблиця П.2

Вікова динаміка рівнів розвитку соціального самоконтролю
в особистісній сфері під час переходу до ранньої дорослості

N = 480

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	44	37,29	20	16,53	3,37*
Середній	39	33,05	39	32,23	–
Низький	35	29,66	62	51,24	2,98*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця П.3

Вікова динаміка рівнів розвитку соціального самоконтролю в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 pp. (n = 121)		Загальна Вибірка 17–21 pp.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	44	35,77	45	38,14	49	41,53	28	23,14	166	34,59
Середній	48	39,03	42	35,59	42	35,59	44	36,36	176	36,67
Низький	31	25,20	31	26,27	27	22,88	49	40,50	138	28,74
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Вікова динаміка рівнів розвитку соціального самоконтролю
під час переходу до ранньої дорослості

N = 239

Рівень	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Високий	49	41,53	28	23,14	2,80*
Середній	42	35,59	44	36,36	–
Низький	27	22,88	49	40,50	3,61*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Додаток Р

Таблиця Р.1

Показники кореляційної матриці за рівнями розвитку амбівалентності інтегрального Я – дезінтегрального Я і рівнями розвитку амбівалентності мотивації афіліації в юнацькому віці
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень амбівалентності мотивації афіліації	Рівень амбівалентності інтегрального Я– дезінтегрального Я		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,724 ***	-0,528 *	0,125
неузгоджений середній	-0,011	0,507 *	0,573 *
дисгармонійний високий	-0,469	-0,011	0,550 *

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. *** $p \leq 0,01$.

Таблиця Р.2

Показники кореляційної матриці за рівнями розвитку амбівалентності інтегрального Я – дезінтегрального Я і рівнями розвитку амбівалентності соціальної фрустрованості в юнацькому віці
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень амбівалентності соціальної фрустрованості	Рівень амбівалентності інтегрального Я– дезінтегрального Я		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,586**	0,629***	0,038
неузгоджений середній	-0,543*	0,497*	-0,672***
дисгармонійний високий	-0,514*	-0,043	0,668***

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Показники кореляційної матриці за рівнями розвитку амбівалентності інтегрального Я й дезінтегрального Я та рівнями розвитку амбівалентності доброзичливості та агресивності в юнацькому віці
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень амбівалентності доброзичливості та агресивності	Рівень амбівалентності інтегрального Я й дезінтегрального Я		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,586**	0,498*	0,065
неузгоджений середній	-0,547*	0,498*	0,563*
дисгармонійний високий	-0,627*	-0,047	0,545*

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$.

Показники кореляційної матриці за рівнями розвитку амбівалентності мотивації афіліації і рівнями розвитку оптимізму в юнацькому віці
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень амбівалентності мотивації афіліації	Рівень оптимізму		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,759***	-0,533*	0,342
неузгоджений середній	-0,131	0,560**	-0,711***
дисгармонійний високий	-0,499*	-0,131	0,615**

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Таблиця Р.5

Показники кореляційної матриці за рівнями розвитку амбівалентності соціальної фрустрованості і рівнів розвитку турботи про себе в юнацькому віці
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень амбівалентності соціальної фрустрованості	Рівень розвитку турботи про себе		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,539*	0,671***	0,077
неузгоджений середній	0,095	0,626***	0,681***
дисгармонійний високий	-0,635***	0,095	0,766***

Примітки:

1. $*p \leq 0,05$;
2. $***p \leq 0,01$.

Таблиця Р.6

Показники кореляційної матриці за рівнями розвитку амбівалентності
доброзичливості та агресивності і рівнів розвитку соціального самоконтролю в
юнацькому віці
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень амбівалентності доброзичливості та агресивності	Рівень соціального самоконтролю		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,632***	-0,539*	0,024
неузгоджений середній	-0,003	0,712***	-0,130
дисгармонійний високий	-0,517*	-0,003	0,622**

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Додаток С

Таблиця С.1

**Матриця кореляції показників мотивації афіліації та рівнів мотивації
навчання в юнацькому віці**
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень мотивації афіліації	Рівень мотивації навчання		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,498 *	0,767 ***	-0,593 **
неузгоджений середній	-0,493	0,509 *	0,660 ***
дисгармонійний високий	0,305	-0,534 *	0,617 **

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Додаток Т

Таблиця Т.1

Матриця кореляції показників рівнів соціальної фрустрованості та рівнів самоефективності в юнацькому віці

(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень соціальної фрустрованості	Рівень самоефективності		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,504 *	-0,269	0,074
неузгоджений середній	0,601 **	0,616 **	-0,494
дисгармонійний високий	0,060	-0,465	0,554 *

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$.

Додаток У

Таблиця У. 1

**Матриця кореляції рівнів доброзичливості – агресивності і рівнів
копінг-механізмів в юнацькому віці**
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень доброзичливості – агресивності	Рівень копінг-механізмів		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,725 ***	-0,076	-0,331
неузгоджений середній	-0,172	0,499 *	-0,400
дисгармонійний високий	-0,202	-0,172	0,590 **

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Додаток Ф

Таблиця Ф. 1

**Матриця кореляції рівнів амбівалентності інтегрального Я –
дезінтегрального Я та рівнів безперервності орієнтації в часі**

в юнацькому віці

(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень інтегрального Я– дезінтегрального Я	Рівень безперервності орієнтації в часі		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійни й низький
гармонійний низький	0,713 ***	–0,323	0,041
неузгоджений середній	–0,513 *	0,613 **	–0,291
дисгармонійний високий	–0,190	0,182	0,544 ***

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Додаток Х

Таблиця Х. 1

**Матриця кореляції рівнів амбівалентності інтегрального Я–
дезінтегрального Я та рівнів життєвої стратегії в юнацькому віці**
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень інтегрального Я– дезінтегрального Я	Рівень життєвої стратегії		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,593 **	–0,175	–0,138
неузгоджений середній	–0,487	0,572 *	–0,108
дисгармонійний високий	–0,171	0,209	0,643 ***

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

**Матриця кореляції рівнів амбівалентності інтегрального Я –
дезінтегрального Я та рівнів професійної готовності до самореалізації в
юнацькому віці**
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень інтегрального Я– дезінтегрального Я	Рівень готовність до самореалізації		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,681 ***	-0,340	0,310
неузгоджений середній	-0,091	0,789 ***	-0,617 **
дисгармонійний високий	0,197	0,130	0,566 *

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Додаток Ц

Таблиця Ц. 1

**Матриця кореляції показників амбівалентності інтегрального Я
дезінтегрального Я та рівнів довіри до себе в юнацькому віці
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})**

N=480

Рівень інтегрального Я– дезінтегрального Я	Рівень довіри до себе		
	гармонійний високий	неузгоджений середній	дисгармонійний низький
гармонійний низький	0,793 ***	–0,348	0,348
неузгоджений середній	–0,102	0,516 *	0,084
дисгармонійний високий	–0,102	0,523 *	0,582 **

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Додаток Ш

Таблиця Ш.1

Вікова динаміка рівнів розвитку амбівалентності
ставлення до майбутнього материнства в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		Загальна Вибірка 17–21 рр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	36	29,27	37	31,36	42	35,59	32	26,45	147	30,63
Середній	57	46,34	52	44,06	50	42,37	52	42,97	211	43,97
Високий	30	24,39	29	24,58	26	22,04	37	30,58	122	25,40
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Гендерна динаміка рівнів розвитку амбівалентності
ставлення до майбутнього материнства в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.				t
	жінки (n = 240)		чоловіки (n = 240)		
	абс.	%	абс.	%	
Низький	78	32,50	69	28,75	–
Середній	114	47,50	97	40,42	2,48*
Високий	48	20,00	74	30,83	2,79*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Динаміка рівнів розвитку амбівалентності
ставлення до майбутнього батьківства в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 pp. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 pp.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	32	26,02	39	33,05	43	36,44	27	22,31	141	29,38
Середній	63	51,22	52	44,07	50	42,37	49	40,50	214	44,59
Високий	28	22,76	27	22,88	25	21,19	45	37,19	125	26,03
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Таблиця Ш.4

Гендерна динаміка рівнів розвитку амбівалентності
ставлення до майбутнього батьківства в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–21 рр.				t
	жінки (n = 240)		чоловіки (n = 240)		
	абс.	%	абс.	%	
Низький	82	34,17	59	24,58	2,78*
Середній	99	41,25	115	47,92	–
Високий	59	24,58	66	27,50	–

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця III.5

Вікова динаміка розвитку уявлень про типи батьків у юнацькому віці

N = 480

Тип батьківства	Вибірка 17 – 18 рр. (n = 123)		Вибірка 18–19 рр. (n = 118)		Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		Загальна Вибірка 17–21 рр.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Сучасний	34	27,64	35	29,66	45	38,13	27	22,31	141	29,38
Відсторонений	61	49,59	56	47,46	48	40,68	48	39,67	213	44,38
Патріархальний	28	22,77	27	22,88	25	21,19	46	38,02	126	26,24
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Вікова динаміка розвитку уявлень
про типи батьків у юнацькому віці

N = 480

Тип батьківства	Вибірка 19–20 рр. (n = 118)		Вибірка 20–21 рр. (n = 121)		t
	абс.	%	абс.	%	
Сучасний	45	38,13	27	22,31	2,82*
Відсторонений	48	40,68	48	39,67	–
Патріархальний	25	21,19	46	38,02	2,98*

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця Ш.7

Показники кореляційної матриці за розвитком рівнів амбівалентності ставлення до майбутнього батьківства та типів батьків в юнацькому віці
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Типи батьків	Рівень амбівалентності батьківства		
	гармонійний низький	неузгоджений середній	дисгармонійний високий
Сучасний	0,598**	-0,269	-0,582**
Відсторонений	0,024	0,515*	-0,524*
Патріархальний	-0,552*	0,530*	0,622**

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$.

Таблиця Ш.8

Вікова динаміка розвитку рольової компетентності в юнацькому віці

N = 480

Рівень	Вибірка 17–18 pp. (n = 123)		Вибірка 18–19 pp. (n = 118)		Вибірка 19–20 pp. (n = 118)		Вибірка 20–21 pp. (n = 121)		Загальна вибірка 17–21 pp.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	31	24,90	36	30,51	45	38,13	22	18,53	134	27,95
Середній	65	53,06	56	47,46	48	40,68	53	43,42	222	46,19
Низький	27	22,04	26	22,03	25	21,19	46	38,05	124	25,86
Усього	123	100,00	118	100,00	118	100,00	121	100,00	480	100,00

Таблиця Ш.9

Показники кореляційної матриці за рівнями рольової компетентності та амбівалентністю ставлення до майбутнього материнства в юнацькому віці (коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень рольової компетентності	Рівень амбівалентності ставлення до материнства		
	гармонійний низький	неузгоджений середній	дисгармонійний високий
Високий	0,621**	-0,166	-0,549*
Середній	0,025	0,499*	0,550*
Низький	-0,599**	0,572*	-0,289

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Таблиця Ш. 10

Показники кореляційної матриці за рівнями ролевої компетентності та амбівалентністю ставлення до майбутнього батьківства в юнацькому віці
(коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy})

N = 480

Рівень ролевої компетентності	Рівень амбівалентності ставлення до батьківства		
	гармонійний низький	неузгоджений середній	дисгармонійний високий
Високий	0,569*	-0,271	0,319
Середній	-0,142	0,550*	-0,513*
Низький	-0,503*	-0,535*	0,578**

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,02$;
3. *** $p \leq 0,01$.

Додаток Щ

Приклад підтримувально-толерантного діалогу в індивідуальному психологічному консультуванні амбівалентної особистості з використанням «прийому двох стільців» Л. Грінберга та інших вчених.

○ *Перший консультативний прийом*

У бесіді І. виявила протиріччя системотвірної складової особистісної амбівалентності: реальне Я, бажане Я, потрібне Я, тривожне Я, очікуване Я, реагуюче Я.

21-річна студентка звернулася за психологічною допомогою з погіршення настрою, який «повернувся» до неї з минулого навчального року. І. страждала від втрати задоволення життям, важкості концентруватися, думати. Дівчина вчилася дуже добре, не намагалася вкоїти суїцид. Вона отримала травму в минулому році, коли хлопець, з яким мала інтимні стосунки, розповів товаришам, що саме заради допомоги в навчанні він «спить» з нею. Вона була глибоко ображена одногрупниками, які її не захистили від приниження. Конфліктні стосунки з мамою (успішною, красивою), яка не була вірна татові (так І. вважала, а батько про це мовчав). І як результат цих травм, мікротравм, вона нерішуче поводитися з товаришами в студентській групі, уникала нових знайомств. Дівчина характеризувалася конкордантно-нестійким типом особистісної амбівалентності. У скрутних ситуаціях вона втрачала довільне самокерування, пригадуються попередні невдачі і все негативне актуалізується. І. потребувала посилення стійкості системотвірного переживання амбівалентності (інтегрального Я й дезінтегрального Я) власної індивідуальності.

Ми запропонували дівчині «прийом двох стільців» як самооцінювальної процедури. Розмову починали з того, що більшість людей, які намагаються змінитися, мають власні сторони особистості, які прагнуть змінюватися, і ті сторони, які перешкоджають змінам. Важливо їх впізнати, узгодити, посилюючи позитивну сторону, що прагне змін.

Зі стільця, на якому сиділа І., її попросили повернутись обличчям до пустого стільця і говорити від імені позитивної сторони її особистості, яка хоче змінити стан депресії. Дівчина сказала таке: «Я звикла завершувати всі справи і не здаватися. Мені подобається робити інших щасливими і це приносить щастя мені (голос стає монотонним). Я не знаю... просто хочу, щоб все стало кращим і не хвилюватись надмірно».

Консультант попросив сказати щось про її емоційний стан. І. відповіла, що ця сторона відчуває: «Я з нетерпінням чекаю змін. Я стурбована, але я дуже хочу змінитися. На це потрібен певний час, і я чекаю цього».

Потім їй запропонували сісти на інший стілець і бути негативною стороною, що бореться проти зміни поганого настрою. Студентка сказала: «Я особа, яка не любить змін. Я не хочу змінюватися. Справи не йдуть як треба, я їх залишаю, мені нецікаво переборювати їх. Не люблю довго вовтузитися, починаю дратуватися. Я вперта. Люблю бути в безпеці, спокої». Коли консультант запитав щодо емоцій цієї сторони, вона відповіла, що великі зміни її лякають. Дівчина сказала, що сторона «проти змін» вступає в протиріччя з обуренням: «чому не має змін». Саме ці думки І. буде розвивати на наступних консультативних прийомах.

Далі перейшли до розгляду її романтичних стосунків. Вона сказала, що не хоче їх з будь-ким доти, доки не відчує в собі впевненість. У бесіді про друзів, хлопців вона повторювала думку, що нижча їх за загальним психічним розвитком. Проаналізували її стосунки, емоції щодо ступеня близькості з партнером. Студентка сказала: «Я хочу зблизитися з товаришами, але не занадто близько. Я не хочу підпускати людей до себе, щоб вони знали, хто я така». Отже, дівчина боїться наближення людей, оскільки вони можуть її відштовхнути, скривдити. На зауваження стосовно зміни цих переконань вона погодилась і продовжила працювати над цим в наступних прийомах.

Ми зробили певні узагальнення наших спостережень в процесі проведення «прийому двох стільців» щодо її особистісної амбівалентності, і вона їх підтвердила: одна частина її хотіла зближуватись з людьми, а інша боялася це робити. Дівчина розповіла, що коли люди поруч з нею, то настрій покращується.

Потім перейшли до підтримуючо-толерантного діалогу, аналізуючи протилежні «Я («бути близьким», «не бути близьким»).

Консультант: Уявіть собі, І., найбільшу радість, яку ви тільки можете відчутти. Ви можете відкритися людям і робити те, що дійсно хочете. Ви можете не підкорятися тим, хто хоче примусити вас робити те, що хочуть вони. Розкажіть про те, що саме відчуваєте від цих думок.

І.: Чудово так думати. Радісно.

Консультант: Перейдемо до протилежних думок, переживань.

І.: Усі попередні думки про близькість розумні, але вони чогось від мене вимагають. Не хочуть чути того, що я хочу сказати.

Діалог проводився за такою схемою: «думаюче Я давало логічне пояснення, чому клієнтка повинна зближуватись з людьми; «емоційне «Я» шукало захисту від того, щоб його не скривдили. «Думаюче Я не усвідомлювало страх, біль емоційного Я. «Бути близьким Я» не виявило ніякої підтримки співчуття до іншого Я, коли воно виявляло страх.

«Не бути близьким Я» усвідомлювало це і говорило: «Я не мала підтримки. І тому хотіла б прожити життя так, як я хочу (голос клієнтки піднявся). Лише це мені потрібно».

«Бути близьким Я» повідомило, що коли «Не бути близьким Я» стає впертим, то все начебто пригнічується.

Були зроблені певні висновки про те, що депресія знижується, коли протиріччя усвідомлюються, було пояснено дівчині домашнє завдання: змінити свою оцінку стосовно інших людей і написати про це твір, зробити малюнки.

○ *Другий консультативний прийом*

І. розповіла про те, що її настрій покращився, показала малюнки і вірші. Але були дні, коли в неї часто змінювався настрій, причиною стала поведінка хлопця-однорупника, з яким вона мала інтимні стосунки, поведінка мами, яка критично сприймала її психологічне консультування.

І. і далі говорити, що люди її не люблять. Вона не приховувала своєї неповаги до хлопця, з яким розлучилася, до одногрупників, які начебто хлопця підтримують. Спілкування з мамою вона уникала чи говорила їй неприємності. І. фіксувалася на дисгармонійному рівні особистісної амбівалентності. Вона жодного разу не пригадала, що прийшла до практичного психолога з власного бажання, оскільки сама хотіла позбутися поганого настрою.

На цьому прийомі працювали над тим, що необхідно клієнтці змінити ставлення до людей, вміти виходити з травмуючих ситуацій і не повертатися до них. Ось чому стратегія цього прийому має бути іншою. Ввели в бесіду з дівчиною вигадану сестру. Цей прийом їй сподобався. Вона плаксиво почала говорити про сестру, яка реально її не підтримує. Відмови сестри болісні і вона не хоче впускати її у своє життя. Механізм позитивної дезінтеграції дозволив аналізувати і брати те з власного досвіду, що є позитивним, конструктивним. Для цього і далі застосовували підтримувально-толерантний діалог. Це дало можливість І. висловлювати почуття власної сестри, у якої все чудово: гарні стосунки з мамою, хлопцем та іншими людьми. Вона підкреслила, що хотіла б бути такою, як її «сестра», і почати змінюватися. Після згоди клієнтки змінитися почався процес реальної зміни в поведінці.

Домашнє завдання полягало в тому, щоб дівчина конкретно взяла ті якості, які подобаються в поведінці її старшої сестри, і намагалася окремі з них реалізувати у власному житті. Результати описати письмово (розповідь, вірші) чи усно, що можна супроводжувати малюнками. Таким чином, була включена часткова інтеграція шляхом експериментування у власному житті І., що вимагає певних реальних змін.

○ *Третій консультативний прийом*

На початку цього прийому І. розповіла, що її настрій покращився. Домашнє завдання посилює її прагнення до змін: почала дівчина говорити з людьми, з якими раніше не розмовляла (мама, декілька одногрупників) і що її стосунки стали ефективними.

Працювали консультант і І., використовуючи «прийом двох стільців», продовжуючи дискусію різних сторін особистості як їх диференціації, а потім двовимірне їх об'єднання, інтеграцію, зокрема, «Я даю» і «Я беру (Я сором'язлива)». Дівчина наблизилась до гармонійного розуміння власної особистісної амбівалентності. Водночас соціальна бажаність як зовнішня мотивація міцно трималася в її думках, переживаннях, поведінці. Презентуємо розширену частину «прийому двох стільців».

Консультант: Почніть розмову з першої частини протиріччя – Я-даю.

«Я даю»: Ніхто не захоче бути зі мною, якщо я постійно відмовляю, не підтримую, не допомагаю. Даю – як дарую себе в різних ситуаціях.

Консультант: Будь ласка, пересядьте на інший стілець і відповідайте.

«Я сором'язливе»: Я можу вдало уникнути болю своєю поведінкою.

Консультант: Скажіть іншій стороні особистості, чому ви соромитесь.

«Я сором'язливе»: Соромлюся, бо хочу захистити себе від відмови. Відштовхування – занадто болісно».

Консультант: Пересядьте і відповідайте.

«Я даю»: Відмова – це частина життя. Усі іноді бояться. А соромитися – це смішно.

Консультант: Пересядьте знову і скажіть, що ви бажаєте чи потребуєте. Що саме заховане під маскою сором'язливості.

«Я сором'язливе»: Ти мене не підтримуєш. Це змушує мене більше соромитися і захищатися.

Консультант: Пересядьте і відповідайте.

«Я даю»: Я гадаю, ти маєш рацію. Мені потрібно ставитися до тебе, як до сестри.

Консультант: Пересядьте на стілець «Я сором'язливе» і запитайте чи «Я даю» нагадує Вашу сестру.

«Я сором'язливе» (пов'язує «Я даю» з поведінкою вигаданої старшої сестри): Це точно те, що робиш ти – «Я даю». Караєш мене так, як робила це старша сестра.

Консультант: Пересядьте і заперечуйте.

«Я даю»: Я це роблю для твого ж добра. Якщо перестану підштовхувати тебе, то ти і далі уникатимеш людей і залишишся самотньою, впадатимеш у депресію. Ти не можеш бути такою надалі. Ти маєш намагатися ще більше змінитися.

Консультант: Пересядьте.

«Я сором'язливе» (голос більш сильніший, впевнений): Ти тиснеш на мене, але твої дії не допомагають. Мені потрібно, щоб ти була моєю старшою сестрою, щоб ти підтримувала мої гарні якості, сварила, коли я сумую. Просто, щоб була поряд.

Консультант: Знову пересядьте.

«Я даю» (трішки відступає, але намагається тримати свою позицію): Моя роль захищати тебе від почуття «нещастя». Я просто намагаюсь зрозуміти, чому ти можеш почуватися нещасною. Я намагаюсь робити все, щоб ти була щасливою.

Консультант: Будь ласка, заперечте цьому.

«Я сором'язливе»: Добре, твій намір зрозумілий, але мені не подобається, коли ти так говориш. Я ображаюся на тебе через ці підштовхування, нетерплячість.

Консультант: Пересядьте, будь ласка.

«Я даю» (дещо м'якше): Це несправедливо, що я підштовхувала тебе, як це робила моя старша сестра. Я не усвідомлювала, що це робила. Я не хотіла бути схожою на неї».

Отже, перша частина протиріччя «Я даю» виявила підтримку, а не лише наполегливість до змін. «Я сором'язливе» намагалося впевнено прагнути до змін, ніж уникати їх. Таким чином, зменшився опір між протилежними сторонами, відбувалася часткова інтеграція особистісної амбівалентності шляхом смислового об'єднання (інтегрального Я й дезінтегрального Я) дівчини, тобто відбулися позитивні зміни.

○ *Четвертий консультативний прийом*

Студентка розповіла про те, що більше думає та частіше пригадує про позитивні речі. Вона сказала своє узагальнення: «Наскільки я відкрита до людей, наскільки вони здаються мені доброзичливими і зацікавленими в спілкуванні зі

мною». Дівчина усвідомила, що її думки про те, що люди її відштовхують, були помилковими.

Для посилення прагнення до позитивних змін як *часткової інтеграції* ми запропонували І. знову «прийом двох стільців». Було обговорено протиріччя двох сторін «Я даю», і тепер воно стало як «Я негативне («Я –»»), а «Я сором'язливе» було назване як «Я позитивне» («Я +»»). Презентуємо розширену частину «прийому двох стільців».

«Я+»: Ти лише ускладнюєш вдосконалення, якого я потребую. Це змушує мене не дуже хотіти що-небудь робити. Я почуваюсь нещасною, коли ти починаєш прискіпуватись і кривдити мене.

«Я–»: Я це роблю, щоб ти не зупинялася... (Пауза). Можливо, це і не дуже гарний спосіб, але іноді, коли тебе сильніше підштовхнути, ти краще працюєш. Іноді ти не віриш, коли хтось говорить тобі, що не слід це робити, ти всупереч їм починаєш працювати... (Пауза). Я не хочу скривдити тебе, хочу тобі допомогти. Можливо, саме це і не допомагає.

«Я+»: Ти потрібна мені, щоб підтримувати мене і говорити, що мені під силу завершувати всі справи. Не говори мені, що я чогось не зможу, я майже на межі того, щоб припинити змінюватись.

«Я–»: Коли я тобі говорю, що ти не зможеш чогось, ти дійсно почала вірити в це. Я здогадувалася, що помилялася. Тепер я змінюся, щоб допомогти тобі. Я не хотіла засмучувати тебе.

Саме в «Я–» початок реальної зміни внутрішньої мотивації дівчини. Воно зрозуміло, що ця позиція завдала шкоди, а не було допомогою. «Я+» чітко висловила власні прагнення та конструктивне ставлення до «Я–», яке усвідомлює власні негативні переживання стосовно своєї позиції.

«Я–»: Я засмучена, що так могла ставитися до неї.

Консультант: То скажіть їй це.

«Я–»: Я помилялася, не усвідомлювала. Я дуже сердита на себе.

Консультант: Тепер ви відчуваєте себе більш збалансовано, правильно. Розберіться в цих почуттях і, коли будете готові, пересядьте на інший стілець.

«Я+»: Не сердься дуже на себе. Ти робила так, тому що вважала, саме це допоможе. Ідея була гарна. Але той шлях, який ти обрала, не був ефективним. Просто зміни спосіб.

Отже, обидві сторони Я (інтегральне Я й дезінтегральне Я) домовилися про взаємний вплив. «Я+» зрозуміло, що нагадувати добре, але, якщо постійно це робити, наноситься додаткова травма, гальмується процес змін. «Я–» було вдячним, що інша сторона зрозуміла її бажання. Повторне закріплення часткової інтеграції сприяло їх узгодженості. Після чого знову було завдання для клієнтки повернутися до реальних змін у поведінці. *Домашнє завдання* для І. полягало в тому, щоб вона узгоджувала мотивації суперечливих сторін Я в повсякденному житті.

○ *П'ятий консультативний прийом*

Почався процес глобальної інтеграції в процесі підтримувально-толерантного діалогу. Дівчина була задоволена практичним результатом психологічного консультування: легко знайомилася з іншими людьми і добре почувалася. Експериментувала зі змінами рівня взаємодії з людьми і дійшла таких висновків.

Коли дівчина була доброзичливою з мамою, то вона менш намагалась її «удосконалити». Якщо І. мовчала, практично уникаючи спілкування з мамою, то вона починала проектувати власні страхи на дочку і конфліктна ситуація могла вийти з-під контролю. І. дослухалась до власного Я і виявила, що воно стало більш толерантним. Одногрупники також перестали бути для неї монолітним негативом. Вона чітко зрозуміла різницю між товариськими та дружніми стосунками, намагалася їх не ототожнювати. Дівчина прочитала книгу І. Кона «Психологія дружби» і усвідомила значення дружби в житті людини, зокрема, як профілактику депресії. Коли консультант запитав її про почуття до колишнього хлопця, то дівчина сказала, що вважає стосунки завершеними і він лише товариш, одногрупник. Проте розмова була з сумним обличчям і її голос став трішки злішим.

Щоб дослідити, як можна опанувати почуття, ми уявили це як вияви «незавершеної справи». Для цього ми попросили І. поговорити з її колишнім хлопцем, уявивши ніби він сидить напроти неї. Студентка почала говорити з ним, її голос раптом став злим, напруженим. Вона сказала йому, як боляче він зробив їй. Потім, коли ми пов'язали це з попереднім прийомом (вигаданою сестрою), то І. сказала йому, що він поведився з нею, як її старша сестра – він привносив лише негатив в їх стосунки.

Дівчина виражала почуття болю і заплакала, показуючи свої переживання, що хлопець був нечесним до неї. І, плачучи сказала йому, що вона вважала його найкращим другом і тепер відчувається зраженою, оскільки він її принизив і покинув. Консультант порадив І. сказати хлопцю щось нейтральне, а потім сказати «прощай». Але вона почала знову плакати і сказала, що не готова це зробити: «Я не хочу його відпускати». Уважне ставлення до дівчини, емпатія дали їй можливість розкритися в травмуючі ситуації інтимної сфери.

Домашнє завдання для неї полягало в тому, щоб вона продовжила узгоджувати «Я+» і «Я–» з її экс-хлопцем.

○ *Шостий консультативний прийом*

І. мала поганий настрій, коли працювали над стосунками з экс-хлопцем. Вона перестала думати про себе добре і відчувала вакуум, апатію. Процес глобальної інтеграції повинен завершитися узгодженням минулого і нинішніми конструктивними стосунками з людьми.

Ось чому ми запросили дівчину знову до «прийому двох стільців», щоб збалансувати, узгодити її інтимну сферу особистісної амбівалентності. Цього разу слід виділити дві суперечливі сторони – «Я хочу» і «Я боюсь» – та працювати з ними. Презентуємо частину діалогу в «прийомі двох стільців».

«Я боюсь»: Усе йде настільки добре, що я боюся зруйнувати те, чого вже досягла. Реальна поведінка супроводжується страхом. Я не ризикую власними досягненнями. Я нічого не буду робити, щоб могло привести до ризику.

«Я хочу»: Треба більше проводити часу з людьми.

«Я боюсь»: Переконайся, що ти більше не тиснеш на мене, не поспішаєш. Я готова спробувати завершити стосунки з экс-хлопцем. Не віддаляйся занадто від мене. Отже, дівчина усвідомлювала та узгоджувала дві суперечливі сторони «Я хочу» і «Я боюсь»: обговорювався темп просування вперед, темп змін. У дівчини була відсутня сильна негативна і критична позиція (опір фактично зник), яка була на початку психологічного консультування, що підтверджується процес глобальної інтеграції особистісної амбівалентності.

○ *Підсумковий сьомий консультативний прийом*

Студентка усвідомила, що вона протягом двох місяців роботи з психологом-консультантом виявила турботу про себе, вчилася бути оптимісткою та контролювати себе. Вона узгоджувала протиріччя, які активізували поганий настрій. Дівчина розповіла, що в неї нормалізувалися стосунки в групі, з мамою. У спілкуванні стала більш відкритою, настрої постійно гарний. І. навчилася контролювати особистісну амбівалентність і слухати обидві її сторони в різних ситуаціях. Саме узгоджена інтерпретація, обговорення з боку як позитивних прагнень до вдосконалення, так і негативних дає впевненість особистості. Опір амбівалентних суперечностей зник, відбулося їх об'єднання (інтегрального Я й дезінтегрального Я) в цілісне системне переживання амбівалентності власної індивідуальності. Дівчина стала більш оптимістичною, тобто домінувало позитивне Я (актуальна частина) і трішки сумувало негативне Я (потенційна частина).

У телефонній бесіді через місяць після психологічного консультування І. сказала, що поганий настрій для неї зовсім не проблема. Вона виконує час від часу ті прийоми, які засвоїла під керівництвом консультанта.

Використання в підтримувально-толерантному діалозі прийому двох стільців показало гарні результати гармонізації розвитку особистісної амбівалентності в психологічному консультуванні. Отже, відбулися адекватні зміни в думках, емоціях цієї студентки. Лише за таких умов її поведінка стала передбачуваною, відповідальною та конструктивною.

Додаток Ю

Таблиця Ю.1

Порівняльний аналіз розвитку особистісної амбівалентності
в юнацькому віці в експериментальній та контрольній групах
до проведення формувального експерименту

N = 54

Складові, критерії, показники	Рівень	до ФЕ				t
		ЕГ (n=28)		КГ (n=26)		
		абс.	%	абс.	%	
Мотиваційна: прагнення прийняття–страх знехтування (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	6	21,43	5	19,23	–
	середній	12	42,86	12	46,15	–
	високий	10	35,71	9	34,62	–
Афективно-когнітивна: фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	8	28,57	8	30,77	–
	середній	12	42,86	11	42,31	–
	високий	8	28,57	7	26,92	–
Поведінкова: доброзичливість – агресивність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	7	25,00	7	26,92	–
	середній	12	42,86	11	42,31	–
	високий	9	32,14	8	30,77	–
Системотвірна: інтегральне Я – дезінтегральне Я (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	8	28,57	8	30,77	–
	середній	13	46,43	12	46,15	–
	високий	7	25,00	6	23,08	–

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм
Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Порівняльний аналіз розвитку особистісної амбівалентності
в юнацькому віці в експериментальній групі до та після
проведення формувального експерименту

N = 28

Складові, критерії, показники	Рівень	ЕГ (n=28)				t
		до ФЕ		після ФЕ		
		абс.	%	абс.	%	
Мотиваційна: прагнення прийняття–страх знехтування (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	6	21,43	10	35,71	4,26 **
	середній	12	42,86	10	35,71	2,09 *
	високий	10	35,71	8	28,57	2,19 *
Афективно-когнітивна: фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	8	28,57	12	42,86	3,54 ***
	середній	12	42,86	11	39,29	1,42 ***
	високий	8	28,57	5	17,85	2,85 ***
Поведінкова: доброзичливість – агресивність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	7	25,00	11	39,29	6,19 ***
	середній	12	42,86	10	35,71	3,50 **
	високий	9	32,14	7	25,00	2,46 **
Системотвірна: інтегральне Я – дезінтегральне Я (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	8	28,57	13	46,43	3,42 **
	середній	13	46,43	11	39,29	2,30 *
	високий	7	25,00	4	14,28	2,47 *

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$;
3. *** $p \leq 0,001$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця Ю.3

Порівняльний аналіз розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту

N = 26

Складові, критерії, показники	Рівень	КГ (n=26)				t
		до ФЕ		після ФЕ		
		абс.	%	абс.	%	
Мотиваційна: прагнення прийняття–страх знехтування (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	5	19,23	6	23,08	–
	середній	12	46,15	11	42,30	–
	високий	9	34,62	9	34,62	–
Афективно-когнітивна: фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	8	30,77	9	34,62	–
	середній	11	42,30	11	42,30	–
	високий	7	26,93	6	23,08	–
Поведінкова: доброзичливість – агресивність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	7	26,93	8	30,77	–
	середній	11	42,30	10	38,46	–
	високий	8	30,77	8	30,77	–
Системотвірна: інтегральне Я – дезінтегральне Я (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	8	30,77	9	34,62	–
	середній	12	46,15	11	42,30	–
	високий	6	23,08	6	23,08	–

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Порівняльний аналіз розвитку особистісної амбівалентності
в юнацькому віці в експериментальній та контрольній групах
після проведення формувального експерименту

N = 54

Складові, критерії, показники	Рівень	після ФЕ				t
		ЕГ(n=28)		КГ(n=26)		
		абс.	%	абс.	%	
Мотиваційна: прагнення прийняття – страх знехтування (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	10	35,71	6	23,08	4,70 ***
	середній	10	35,71	11	42,30	2,27 *
	високий	8	28,57	9	34,62	2,06 *
Афективно-когнітивна: фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	12	42,86	9	34,62	3,15 **
	середній	11	39,29	11	42,30	0,99
	високий	5	17,85	6	23,08	2,17 *
Поведінкова: доброзичливість – агресивність (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	11	39,29	8	30,77	4,34 **
	середній	10	35,71	10	38,46	1,60
	високий	7	25,00	8	30,77	2,07 *
Системотвірна: інтегральне Я – дезінтегральне Я (одночасність – послідовність, двовимірність – одновимірність)	низький	13	46,43	9	34,62	2,34 *
	середній	11	39,29	11	42,30	1,01
	високий	4	14,28	6	23,08	2,87 **

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$;
3. *** $p \leq 0,001$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Додаток Я

Таблиця Я. 1

Порівняльний аналіз розвитку амбівалентності переживання майбутніх ролей матері та батька в юнацькому віці в експериментальній та контрольній групах до проведення формувального експерименту

N = 54

Сімейна роль	Рівень	до ФЕ				t
		ЕГ (n=28)		КГ (n=26)		
		абс.	%	абс.	%	
Матері	низький	7	25,00	7	26,92	–
	середній	12	42,86	12	46,16	–
	високий	9	32,14	7	26,92	–
Батька	низький	6	21,43	6	23,08	–
	середній	12	42,86	11	42,31	–
	високий	10	35,71	9	34,61	–

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>

Таблиця Я. 2

Порівняльний аналіз розвитку амбівалентності переживання майбутніх ролей матері та батька в юнацькому віці в експериментальній групі до та після проведення формуючого експерименту

N = 28

Сімейні ролі	Рівень	ЕГ (n=28)				t
		до ФЕ		після ФЕ		
		абс.	%	абс.	%	
Матері	низький	7	25,00	12	42,86	4,23***
	середній	12	42,86	10	35,71	2,44*
	високий	9	32,14	6	21,43	2,08*
Батька	низький	6	21,43	10	35,71	3,57**
	середній	12	42,86	10	35,71	2,29*
	високий	10	35,71	8	28,58	2,14*

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$;
3. *** $p \leq 0,001$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця Я.3

Порівняльний аналіз розвитку амбівалентності переживання майбутніх ролей матері та батька в юнацькому віці в контрольній групі до та після проведення формувального експеримент

N = 26

Сімейна роль	Рівень	КГ (n=26)				t
		до ФЕ		після ФЕ		
		абс.	%	абс.	%	
Матері	низький	7	26,92	8	30,76	–
	середній	12	46,16	12	46,16	–
	високий	7	26,92	6	23,08	–
Батька	низький	6	23,08	7	26,92	–
	середній	11	42,31	10	38,47	–
	високий	9	34,61	9	34,61	–

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.

Таблиця Я. 4

Порівняльний аналіз розвитку амбівалентності переживання майбутніх ролей матері та батька в юнацькому віці в експериментальній та контрольній групах після проведення формувального експерименту

N = 54

Сімейна роль	Рівень	після ФЕ				t
		ЕГ (n=28)		КГ (n=26)		
		абс.	%	абс.	%	
Матері	низький	12	42,86	8	30,76	4,23 ***
	середній	10	35,71	12	46,16	3,48 **
	високий	6	21,43	6	23,08	2,08 *
Батька	низький	10	35,71	7	26,92	4,01 ***
	середній	10	35,71	10	38,47	2,20 *
	високий	8	28,58	9	34,61	2,64 *

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$;
3. *** $p \leq 0,001$.

Підрахунок статистичної значущості у вибірках визначався t-критерієм Стьюдента – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.