

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ЛУК'ЯНЕНКО ТЕТЯНА НИКИФОРІВНА

УДК 159.922.83(043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ
АМБІВАЛЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

19.00.07- педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Зелінська Тетяна Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент

КИЇВ-2003

ЗМІСТ

ВСТУП	5
-------------	---

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АМБІВАЛЕНТНОСТІ

1.1. Експлікація змісту поняття амбівалентності як психологічної категорії ..	15
1.2. Науково-теоретичні концепції та підходи до вивчення проблеми амбівалентності	23
1.3. Вікові особливості прояву амбівалентності особистості	40
1.4. Структура та критерії особистісної амбівалентності	52
Висновки до першого розділу	61

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ АМБІВАЛЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ

2.1. Методичні засади дослідження амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці	65
2.2. Вивчення проявів амбівалентності в мотивації афіліації особистості старшокласників	75
2.3. Характеристика амбівалентності фрустраційної інтолерантності – толерантності учнів раннього юнацького віку	86
2.4. Аналіз поведінкових особливостей амбівалентності особистості старшокласників	109
2.5. Характеристика рівнів особистісної амбівалентності учнів у ранньому юнацькому віці	124
Висновки до другого розділу	130

РОЗДІЛ III

СИСТЕМА РОБОТИ ЗІ ЗНИЖЕННЯ ІНТЕНСИВНОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ УЧНІВ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування системи роботи зі зниження інтенсивності особистісної амбівалентності	134
3.2. Характеристика психологічної програми зі зниження інтенсивності амбівалентності особистості старшокласників	145
3.3. Динаміка прояву особистісної амбівалентності в експериментальній та контрольній групах	169
Висновки до третього розділу	176
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	183
ДОДАТКИ	208

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВФТ	вербальний фрустраційний тест
ДМС	діагностика міжособистісних стосунків
ЕГ	експериментальна група
КГ	контрольна група
ПП	прагнення прийняття
СЗ	страх знехтування
ФЕ	формуючий експеримент
ФІ	фрустраційна інтолерантність
ФТ	фрустраційна толерантність

ВСТУП

Актуальність дослідження. Упродовж останніх років Україна переживає становлення нової соціальної реальності. Тривала криза усіх сфер суспільного життя ускладнюється перманентною психологічною кризою. В суспільстві домінує стан невизначеності, неусвідомленого страху, фрустрованість, соціальний песимізм, зростає соціальна відчуженість, деморалізованість індивідів і соціальних груп, амбівалентність прагнень, почуттів, думок, цінностей тощо.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, в умовах радикальних соціально-економічних змін масова та індивідуальна свідомість характеризується протилежністю оцінок подій, що відбуваються, суперечливістю внутрішнього світу особистості. Нерозривний зв'язок між проблемами суспільства й особистості, наростання колізій оточуючого світу підвищують рівень особистісної амбівалентності, яка відображає тенденцію до одночасного відкидання і прийняття індивідом як зовнішнього, так і свого внутрішнього світу. У свою чергу, це обумовлює дисгармонію особистості, що розвивається. Вивчення амбівалентності як особистісної риси, яка проявляється у співіснуванні рівних за силою взаємовиключних протилежностей, є однією з необхідних і важливих умов розв'язання суперечностей шкільного навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності.

Особистісна амбівалентність носить як конструктивний, гармонійний (інтеграція протилежностей у позитивну стійку спрямованість), так і деструктивний, дисгармонійний характер (розбалансованість, дезінтеграція протилежностей у негативну спрямованість). Даний феномен особливо загострюється у ранньому юнацькому віці, психологічними особливостями якого є індивідуалізм і спрямованість до людей; толерантність та інтолерантність; недовіра, страх і прагнення довіряти; доброзичливість та агресивність; потреба мати стосунки з іншими й потреба в самотійності, незалежності – все це сприяє виникненню інтенсивної амбівалентності.

Водночас соціальна ситуація розвитку старшокласника характеризується такою психологічною особливістю, як його "зустріч" з мінливим уявним світом майбутнього в нестабільному, кризовому соціумі, що переживається учнями як проблема з позитивно-негативним забарвленням та прагненням урівноважити, інтегрувати протилежності, визначити власну позицію в сучасному взаємозалежному і суперечливому світі. Тому саме в ранньому юнацькому віці, з одного боку, особистісна амбівалентність розвивається на високому рівні інтенсивності, що спричиняє дискордантні характеристики особистості, а з іншого боку, психологічні особливості старшокласників ("яким бути?") є сензитивними для формування професійно орієнтованих знань, умінь та навичок, а також змін у мотиваційній, афективно-когнітивній і поведінковій сферах особистості.

Амбівалентність є необхідною складовою внутрішнього світу індивіда. Дослідники розглядають наявність амбівалентних ознак не тільки в патологічних формах розвитку індивіда, а й у психічно здорових людей. Більш того, саме амбівалентність низької інтенсивності є необхідною умовою інтеграції Я, психічного здоров'я індивіда.

Феномен амбівалентності знаходиться в полі зору філософії, соціології, медицини, педагогіки, психології, причому кожен з названих напрямків розглядає її в своєму специфічному ракурсі дослідження.

Філософське розуміння амбівалентності як відображення в людській свідомості суперечливих процесів і протилежних сил в універсумі ґрунтується на принципах дуалізму, плюралізму, причинності, полярності, універсальності (М.О. Бердяєв, Ф. Ніцше, А. Камю).

Соціологи трактують амбівалентність як суперечливість соціальної системи або ж як особливість індивідуальної свідомості (О.А.Донченко, Е.Дюркгейм, І.М.Лисий, Р.Мертон). Плідно ця проблема досліджується в зарубіжній і вітчизняній психіатрії (Д.Атвуд, Е.Блейлер, Б.Брандшафт, П.В.Ганнушкін, Д.Голбер, Ю.Г.Дем'янов, Н.В.Дмитрієва, Ц.П.Короленко,

Л.М.Собчик, К.Спетт, Р.Столору, Д.Шапіро), де увага акцентується на патологічних проявах амбівалентності.

У зарубіжній психологічній літературі феномен амбівалентності досліджується як результат неусвідомленого зіткнення двох протилежних форм інстинктивних потягів, конфлікту між різними інстанціями особистості (З.Фрейд); як необхідна складова психічного розвитку (К.Абрахам, Г.Блюм, Е.Еріксон, М.Клейн, Г.Нюнберг, Ф.Ріман, Д.Уіннікотт, Е.Френкель-Брюнсвік); як конфліктні емоції, потреби (А.Адлер, К.Юнг, Е.Фромм, К.Хорні). Амбівалентність репрезентується також як вид психологічного конфлікту (К.Левін) та як результат незадоволення потреби людського розуму в послідовності (С.Осгуд, Ж.Піаже, Л.Фестінгер).

У гуманістичних теоріях особистості амбівалентність аналізується як особистісна диспозиція в контексті її взаємозв'язку з психічним здоров'ям, особистісним зростанням і самоактуалізацією (К.Роджерс, А.Маслоу).

У вітчизняній психології проблема амбівалентності досліджувалася побіжно, як супутня до інших проблем, зокрема, таких, як діагностика розвитку і педологічна клініка важкого дитинства (Л.С. Виготський); властивість емоцій, почуттів (Г.М.Бреслав, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн, В.А.Семиченко, Д.В.Солошенко); внутрішньоособистісні суперечності і конфлікти (С.В.Бадмаєва, Є.Ф.Баранова, Є.С.Калмикова, Л.М.Мітіна, О.В.Кузьменкова, О.Б.Фанталова, Н.Є.Щуркова); в межах теорії провідних тенденцій (Л.М.Собчик); як трансформація особистості (М.Ш.Магомед-Емінов).

Ряд авторів досліджували амбівалентність, використовуючи близькі за змістом терміни: двоїстість, амбітендентність, внутрішня суперечність, бівалентність, полівалентність (В.Г.Асєєв, В.М.Блейхер, А.Б. Єсін, І.В.Імедадзе, П.А.Кравченко, І.В.Крук, Б.Г.Херсонський).

Лише декілька вітчизняних досліджень присвячені окремим аспектам особистісної амбівалентності: як морально-психологічній проблемі (І.Н.Михєєва), амбівалентності у поведінці дітей раннього віку по відношенню до

незнайомого дорослого (Т.М.Сорокіна); розвитку у дітей уявлень про амбівалентні емоції (О.В.Гордєєва).

Вчені України роблять перші спроби у вивченні конструкту амбівалентності (Н.М.Ануфрієва, Є.І.Головаха, Н.В.Паніна, Т.М.Зелінська, І.М.Лисий, А.Е.Хурчак, Г.В.Чуйко).

Експериментальний напрямок вивчення психологічної проблеми амбівалентності особистості спрямований на дослідження соціально-психологічного аспекту "посттоталітарної амбівалентності" (Є.І.Головаха, Н.В.Паніна), особливостей поведінки дітей у ранньому віці (Т.М.Сорокіна).

У ряді праць з проблем профілактики і корекції особистісної амбівалентності у зв'язку з дослідженням інших проблем приділялась увага створенню методик та прийомів її дослідження (Р.Ассаджолі, Е.Берн, І.В.Дубровіна, А.М.Прихожан, К.Роджерс, К.Рудестам, І.Ялом, Т.С.Яценко). Вивчався також вплив художніх творів на прояви амбівалентності (І.Н.Михєєва, М.Є.Осипов, Г.В.Чуйко) та їх роль у розвитку самосвідомості (Г.С.Абрамова, М.М.Бахтін, Л.С.Виготський).

Разом з тим дослідники не приділяють достатньо уваги вивченню проблеми амбівалентності як усталеної риси особистості. Звідси очевидно, що дослідження окресленої проблематики передбачає визначення сутності, структури та психокорекційних аспектів зниження особистісної амбівалентності, що дає змогу на основі системного підходу розкрити механізми зменшення її рівня, створює умови для врівноваження, узгодження та взаємозв'язку протилежностей у збалансовану конкордантну амбівалентність особистості.

Проведений аналіз показує, що проблема психологічних особливостей проявів амбівалентності особистості у ранньому юнацькому віці не досліджувалась. На сьогоднішній день у вітчизняній психології виникла потреба вивчати дану особистісну рису не на рівні часткових аспектів, що є необхідним етапом вивчення будь-якого явища, а досліджувати психологічні особливості, структуру, механізми та засоби зниження її інтенсивності. Таким

чином, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення і зумовили вибір теми нашого дослідження "Психологічні особливості прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами. Тема дисертації входить до плану наукових досліджень кафедри психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, затверджена Вченою радою університету (протокол №9 від 29.03.2001 р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 7 від 25.09.2001 р.).

Об'єкт дослідження: амбівалентність особистості в ранньому юнацькому віці.

Предмет дослідження: психологічні особливості прояву особистісної амбівалентності старшокласників.

Мета дослідження – розкрити зміст, структуру, вікові і статеві особливості прояву амбівалентності особистості старшокласників, визначити шляхи та засоби зниження інтенсивності цієї риси особистості в ранньому юнацькому віці.

В основу нашого дослідження було покладене **припущення** про те, що зниження інтенсивності прояву амбівалентності як риси особистості в мотиваційній, афективно-когнітивній та поведінковій сферах особистості старшокласників шляхом активізації механізмів інтеграції – дезінтеграції психокорекційними засобами зумовлює розвиток її збалансованих проявів у ранньому юнацькому віці.

Відповідно до поставленої мети та висунутої гіпотези нами були визначені наступні **завдання** дисертаційного дослідження:

1. Дослідити теоретико-методологічні підходи до вивчення психологічних особливостей прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці.
2. Виявити психологічні особливості особистісної амбівалентності у старшокласників залежно від статевої належності та вікової динаміки.

3. Визначити систему критеріїв і показників діагностування рівнів прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці.
4. Розробити та апробувати психокорекційну програму зі зниження інтенсивності особистісної амбівалентності у старшокласників, дати практичні рекомендації для роботи шкільних психологів та вчителів загальноосвітньої школи.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступають: принципи єдності свідомості, самосвідомості й діяльності (В.А.Аверін, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, Л.Ф.Обухова, С.Л.Рубінштейн), системного підходу (Б.Г.Ананьєв, Б.Ф.Ломов, О.В.Скрипченко та інші); вчення про сутність особистості та закономірності її формування (Р.Ассаджолі, Р.Бернс, І.Д.Бех, Г.С.Костюк, В.С.Мухіна, Н.І.Побірченко, Т.М.Титаренко, А.Фрейд); наукові положення про особливості особистісного розвитку (Л.І.Божович, Е.Блейлер, Е.Еріксон, І.С.Кон, Г.Крайг, Ф.Райс, А.О.Реан, В.В.Рибалка, З.Фрейд); принцип єдності змістовної та динамічної мотивації (В.Г.Асєєв, М.Ш.Магомед-Емінов); наукові положення про особливості особистісного розвитку в ситуації фрустраційної інтолерантності та агресивності (Р.Берон, В.В.Бойко, І.В.Дубровіна, К.Ізард, Є.П.Ільїн, А.М.Прихожан, Д.Річардсон, Н.М.Толстих); принцип актуалізації особистісного потенціалу як детермінанти розвитку особистості (М.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, А.Маслоу, Ю.О.Приходько, К.Роджерс, В.І.Юрченко).

Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези нами була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала використання комплексу теоретичних та емпіричних **методів**: аналіз, співставлення, систематизація, узагальнення теоретичного й емпіричного матеріалу. Прикладна частина дисертації виконана з використанням методів спостереження, бесіди, стандартизованих опитувальників та проєктивних методик, психолого-педагогічного експерименту (констатуючого, формуючого, контрольного), психологічної консультації, вивчення продуктів діяльності

учнів, психокорекційних методів, статистичних методів обробки отриманих даних.

Дослідження проводилося впродовж 1998-2002 років у **чотири етапи**.

На *першому етапі* (1998-1999 р.р.) досліджувався стан розробки проблеми амбівалентності особистості в зарубіжній та вітчизняній науці, аналізувався психодіагностичний інструментарій з даної проблематики для проведення дослідження, вивчалися особливості шкільного навчально-виховного процесу в старших класах загальноосвітньої школи.

На *другому етапі* (1999-2000 р.р.) проводилося пілотажне апробування психодіагностичних методик, уточнювалися мета, завдання та гіпотеза дослідження. Була визначена батарея методик для експериментального вивчення особистісної амбівалентності учнів у ранньому юнацькому віці, розроблені програми констатуючого та формуючого експериментів.

На *третьому етапі* (2000-2001 р.р.) експериментально вивчалися психологічні особливості прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці за допомогою батареї методик, здійснювалася апробація авторської психокорекційної системи формування цієї риси особистості в експериментальній групі, аналізувалися результати її впровадження та порівнювалися з контрольною групою на основі методів математичної статистики.

На *четвертому етапі* (2001-2002 р.р.) узагальнювалися результати експериментальної роботи, перевірялась їх відповідність меті, гіпотезі та завданням дослідження, отримані результати були оформлені у кандидатську дисертацію.

Експериментальна база дослідження: учні десятих та одинадцятих класів школи №113 м. Києва (83 респонденти), школи №243 м.Києва (52 респонденти) та Демидівської середньої загальноосвітньої школи Вишгородського району Київської області (45 респондентів).

Загальна кількість досліджуваних – 180 старшокласників.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що вперше були вивчені вікові та статеві особливості прояву особистісної амбівалентності в ранній юності; визначено її структуру (мотиваційний, афективно-когнітивний, поведінковий компоненти); критерії (мотивація афіліації, фрустраційна інтолерантність – фрустраційна толерантність, агресивність – доброзичливість); рівні прояву (конкордантний низький, дискордантні середній розбалансований та високий дезінтегрований) в ранньому юнацькому віці. Обґрунтована психокорекційна програма зі зниження інтенсивності особистісної амбівалентності учнів старших класів. Уточнено зміст поняття "амбівалентність особистості", яке розкривається як риса, що проявляється в будь-яких ситуаціях на різних ступенях вираженості. Подальшого вивчення набула проблема конкордантності – дискордантності, а також проблема функціонування психокорекційних механізмів позитивної дезінтеграції – вторинної інтеграції.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що були підібрані та модифіковані методики з визначення амбівалентності особистості в ранній юності, а також розроблена і експериментально перевірена психокорекційна програма зі зниження інтенсивності прояву особистісної амбівалентності старшокласників. Сформульовані на основі отриманих результатів практичні рекомендації можуть бути використані шкільними психологами та вчителями для розвитку конкордантних, збалансованих психологічних особливостей прояву амбівалентності в учнів раннього юнацького віку. Виявлені особливості розвитку цієї риси старшокласників можуть бути також використані викладачами психології педагогічних закладів у лекційних курсах з питань розвитку особистості учнів у ранньому юнацькому віці.

Особистий внесок автора полягає в самостійному теоретичному аналізі проблеми дослідження, експлікації змісту поняття амбівалентності, розробці структури особистісної амбівалентності учнів раннього юнацького віку, виявленні критеріїв та показників її діагностування. Експериментально апробована в шкільному навчально-виховному процесі психокорекційна

програма зі зниження інтенсивності особистісної амбівалентності в учнів цього віку. Розроблено практичні рекомендації і забезпечено їх впровадження у педагогічну практику. У спільних публікаціях використані результати теоретичного та експериментального дослідження автора дисертації.

Вірогідність та надійність результатів дослідження забезпечувалися послідовною реалізацією теоретичних положень у розв'язанні завдань емпіричного дослідження; використанням валідних і надійних взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті та завданням дисертаційної роботи, репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих результатів; достовірною результативністю формуючого експерименту та використанням методів математичної статистики.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні і практичні положення дисертаційного дослідження доповідалися й отримали схвалення на засіданнях кафедри психології та звітних наукових конференціях кафедр НПУ імені М.П.Драгоманова (м. Київ, 1999-2002р.р.), на III Харківських міжнародних психологічних Читаннях "Особистість і трансформаційні процеси в суспільстві" (6-7 травня 1999р., м. Харків), на Міжнародній науково-практичній конференції "Актуальні проблеми юридичної психології" (м. Київ, 18-20 травня 1999р.), на п'ятій Міжнародній науково-практичній конференції "Творчість як спосіб буття дійсного гуманізму" (13-14 травня 1999р., м. Київ), на п'ятій науково-практичній конференції "Духовність і проблеми розвитку особистості" (23-25 листопада 1999р., м. Житомир), на Міжнародній науково-практичній конференції "Психолого-педагогічні проблеми на рубежі тисячоліть: саморозвиток особистості" (22-24 листопада 2001р., м. Хмельницький), а також на тематичних нарадах та засіданнях методичних об'єднань загальноосвітньої школи №113 (м. Київ, 2000-2001р.р.).

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес у старших класах загальноосвітньої школи №113 м.Києва (довідка №477 від 19 червня 2002р.), середньої загальноосвітньої школи №243

м.Києва (довідка №432 від 20 грудня 2002р.), Демидівської середньої загальноосвітньої школи Вишгородського району Київської області (довідка №1258 від 15 травня 2002р.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження представлені в 11 друкованих працях, у тому числі п'ять статей – у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, чотири – у збірниках матеріалів наукових конференцій, дві статті – в інших психолого-педагогічних наукових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 343 найменувань, 9 додатків на 23 сторінках. Основний зміст дисертації викладений на 182 сторінках комп'ютерного набору, містить 17 таблиць, 5 рисунків загальним обсягом 7 сторінок. Повний обсяг роботи – 230 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АМБІВАЛЕНТНОСТІ

Вивчення психологічних особливостей прояву особистісної амбівалентності потребує забезпечення обґрунтованості, наукової достовірності дослідження даної проблеми. Передумовою вирішення цього завдання є ретроспективний аналіз та узагальнення наукових концепцій і підходів зарубіжних та вітчизняних психологів до вивчення сутності, вікових особливостей особистісної амбівалентності, її структури та показників прояву в ранньому юнацькому віці. Висвітленню цих питань присвячений перший розділ дисертаційного дослідження.

1.1. Експлікація змісту поняття амбівалентності як психологічної категорії

Психічне утворення "амбівалентність" є предметом дослідження багатьох галузей науки – філософії, соціології, педагогіки, психіатрії, психології. Тлумачення її сутності базується на різних засадах, тому для визначення психологічного змісту поняття амбівалентності необхідний його детальний аналіз.

Філософія розглядає двоїстість, амбівалентність як фундаментальну характеристику людського буття, підкреслює її універсальний характер. Амбівалентність присутня повсюдно: сили людської природи завжди дволиці і полярні. Саме життя – це вічні добро і зло, успіх і поразка, любов і ненависть, надія і відчай, народження і смерть тощо (М.О.Бердяєв, А.Камю, Ф.Ніцше).

Досліджуючи амбівалентність, філософи акцентують увагу також на тому, що співіснування протилежних емоцій або ціннісних спрямувань особистості є відображенням суперечностей об'єктивного, зовнішнього світу [57; 103; 248]. При цьому вибір однієї з альтернативних сторін не призводить до

зникнення амбівалентності, а заперечувані в результаті вибору цінності залишаються суттєвими детермінантами поведінки. "Обидві ці протилежні цінності, "добре і погано", "добро і зло", протягом тисячоліть вели довгу страшну боротьбу на землі... боротьба ще триває з невизначеним закінченням" [176, 37-38].

Інші ракурси поняття амбівалентності досліджують соціологи Е.Дюркгейм [78], Р.Мертон [154; 318] та інші. Вони трактують амбівалентність як суперечливість соціальної системи, поляризацію суспільної свідомості або ж як особливість індивідуальної свідомості, зокрема як співіснування протилежних емоційних установок щодо певного об'єкта. Р.Мертон, наприклад, використовував це поняття для характеристики конфлікту соціальних ролей, ціннісних та нормативних структур суспільства, що стає джерелом психічної амбівалентності окремої особистості. Суть амбівалентності Р.Мертон вбачав у тому, що "...в соціологічно змодельованій ситуації процесу взаємодії від людини очікуються несумісні поведінка, ставлення чи цінності" [318, 85].

Проблему амбівалентності як характерної ознаки "кризового типу" особистості в умовах переходу від тоталітарної системи до демократії досліджували вітчизняні вчені Н.М.Ануфрієва [16], Є.І.Головаха та Н.В.Паніна [66; 254], О.А.Донченко [75], І.М.Лисий [137]. Фундатори цього напрямку дослідження Є.І.Головаха, Н.В.Паніна визначають амбівалентність як двоїсте, суперечливе ставлення особистості до перспективи розвитку суспільства у перехідний період. Використовуючи поняття "посттоталітарної амбівалентності" як специфічної соціопатії в умовах сучасного розвитку суспільства, вони виділяють три аспекти даного поняття: 1) взаємовиключні ціннісно-нормативні підсистеми співіснують у масовій та індивідуальній свідомості як узгоджені елементи єдиного типу свідомості та емоційного ставлення до соціальної дійсності; 2) суперечливі системи цінностей характерні фактично для кожної великої соціальної групи; 3) амбівалентність проявляється в суперечливих поєднаннях демократичних цінностей-цілей соціальних перетворень і тоталітарних цінностей-засобів реалізації

демократичних ідей [66, 132-133]. Н.М.Ануфрієва, торкаючись проблеми амбівалентності особистості кризового суспільства, пише: "Індивідуальна амбівалентність знаходить свій прояв у суперечливому, двоїстому ставленні особистості до сьогоденних подій та в несумісних, взаємовиключних оцінках явищ..." [16, 36].

О.А.Донченко вважає стан амбівалентності протилежним до стану конгруентності суб'єкта і пов'язаним з невизначеністю, недостатністю, незадоволеністю самим собою і оточенням та характеризується "...такими параметрами, як напруженість, нервозність, фрустрованість, незатребуваність тощо" [75, 14].

Культуролог І.М.Лисий пов'язує ментальну амбівалентність із сучасною українською бікультурою, що є, з точки зору автора, не випадковим, усталеним модусом культурного життя, але не самодостатнім явищем [137, 119].

Інший ракурс поняття амбівалентності розглядається у психіатрії [33; 65; 71; 87; 119; 124; 241; 242; 261; 306]. Е.Блейлер, завдяки якому термін "амбівалентність" увійшов у широкий науковий обіг, використовував це поняття для характеристики психічного стану людини, хворої на шизофренію. Індивід переживає полярні емоції до іншої людини, висловлює взаємовиключні судження та постійно коливається між протилежними рішеннями, і в усіх випадках, за Е.Блейлером, амбівалентність є свідченням розпаду особистості [32, 15]. Е.Кречмер, визначаючи сутність амбівалентності, пише: "...те, що один і той самий предмет може мати одночасно і позитивний, і негативний чуттєвий тон, ми разом з Блейлером визначаємо як двобічну значимість (амбівалентність)" [124, 122]. К.Спетт використовував поняття амбівалентності для пояснення суперечливих суджень та протилежних проявів у рухах, міміці, жестах і розрізняв амбівалентність у мисленні (амбітенденцію) та у руховій експресії (амбісенденцію) [33, 26].

Деякі вчені вбачають в амбівалентності ознаку психічного розладу лише в одній, певній сфері. Д.Голдберг, С.Бенджамін, Ф.Крід виходять з розуміння амбівалентності як непостійності і суперечливості мотивації та для позначення

коливань між згодою і відмовою на прохання що-небудь зробити [65, 287], тобто вони відносять дане поняття до порушень у мотиваційній сфері. Поняття амбівалентності стосовно пояснення емоційних порушень особистості використовує також Ю.Г.Дем'янов, який підкреслює, що амбівалентність емоцій, що спостерігається у пацієнтів протягом тривалого часу, полягає в одночасному існуванні двох несумісних емоцій [71, 84].

Л.М.Собчик, розглядаючи особистість "...у контексті діалектичної єдності протилежностей з урахуванням важливості кожної з них..." [242, 15], вбачає відмінність норми від психічного захворювання "...лише в різному ступені вираженості все тих же психологічних властивостей" [242, 41] і поділяє амбівалентність особистості на конкордантну, дискордантну та патологічну [242, 39-41].

Пограничні особистості використовують, з точки зору Р.Столору, Б.Брандшафта, Д.Атвуда, розщеплення як захисний механізм, що відображає "інтенсивний амбівалентний конфлікт", відділяючи образи з протилежними афективними валентностями, відвертаючи "інтенсивну амбівалентність" [261, 150]. У сучасній зарубіжній психіатрії всебічно аналізується вплив амбівалентності міжособистісних відносин, самооцінки особистості на розвиток її непослідовної, імпульсивної поведінки [119, 323], а також розглядаються "амбівалентні елементи при переживанні хвороби". "Острах одужання" (пацієнти радіють покращенню стану здоров'я і одночасно побоюються майбутнього, яке, з їх точки зору, буде провокувати хворобу) поєднується з "культу хвороби" (чим більше страждань перенесла людина під час своїх хвороб, тим більші вона має претензії на визнання її іншими) [114, 190-192]. У психіатрії, таким чином, увага акцентується на патологічних проявах амбівалентності.

Наше ж дослідження передбачає її розуміння як риси психічно здорової особистості. Водночас зазначимо, що розглянуті вище точки зору на сутність цього поняття є для нас важливими тому, що дають можливість зрозуміти трансформацію її проявів у психічно здорової та у психічно хворої людини.

Суттєве розширення змісту і сфери застосування поняття амбівалентності було здійснено З.Фрейдом [281; 282; 283]. Амбівалентність розглядається вченим як результат неусвідомленого зіткнення двох протилежно заряджених форм інстинктивних потягів ("Танатосу", або "інстинкту смерті" та "Еросу", або "інстинкту життя"), конфлікту між різними інстанціями особистості ("Я", "Над-Я", "Воно") [282, 54]. Одна сторона особистості підтримує одні бажання, а інша – бажання протилежного характеру. Тому риси особистості являють собою певні комбінації або злиття протилежних прагнень.

На думку ряду авторів [158; 177; 193; 214; 252; 305; 324], амбівалентність вважається проявом внутрішнього конфлікту особистості, наслідком невротичного конфлікту та проявом неврозу. Амбівалентність поведінки викликає, на думку Т.М.Сорокіної, конфліктні стани боротьби позитивних та негативних тенденцій уже в дітей раннього віку до незнайомого дорослого [252]. Амбівалентність також розглядається як початок процесу трансформації національно-психологічних особливостей у масштабах нації [81; 254; 269] та як процес, який сприяє розмиванню норм і цінностей первинної субкультури маргіналів без успішного залучення їх до нової субкультури [81; 177].

Частина психологів розглядають амбівалентність як суперечливе співіснування протилежностей без їх зіткнення [68; 88; 256; 305].

Інший ракурс у наукових дослідженнях сфокусований на амбівалентність як психічний стан, ознака емоційної, поведінкової сфер. Амбівалентність як психічний стан [18; 39; 251; 291] виявляється у спрямуванні об'єкта у двох взаємовиключних напрямках або до двох протилежних цілей. За словами Г.Нюнберга, внутрішній світ людини завжди амбівалентний, відображає її прагнення відкидати і приймати зовнішній світ [178, 90]. Інші вчені звертають увагу на відмінність амбівалентності від недиференційованих почуттів, вказуючи на наявність протилежних бажань як прояв амбівалентного стану, який, на думку Д.В.Солошенко [251] і Б.Г.Херсонського [291], є однією з рис неадекватної поведінки або проявляється в неспроможності приймати рішення.

У дослідженні О.В.Гордєєвої [68] дається аналіз амбівалентності почуттів як суперечності одночасно існуючих емоційних ставлень до об'єкта, розглядається безконфліктна амбівалентність переживань.

Дослідники, що розглядають амбівалентність як характеристику емоційної сфери [68; 80; 135; 193; 214; 227; 236; 291], вказують на такі суперечливі її прояви, як одночасне поєднання емоційної теплоти, прихильності до об'єкта і ворожого, навіть агресивного ставлення до нього [291, 16]. Амбівалентні переживання, на думку О.М.Леонтьєва, виникають через неспівпадання стійкого емоційного ставлення до об'єкта та емоційної реакції на ситуацію, що склалася в даний момент [135]. Іншими словами, умовою виникнення амбівалентності є ситуація, в якій одна й та ж дія або явище у співвідношенні з різними потребами набуває протилежних значень внаслідок різноманіття потреб, інтересів, установок особистості. У цьому контексті цілком правомірним є твердження В.А.Семиченко: чим більш напруженим є емоційне ставлення людини до певного об'єкта, тим вища ймовірність виникнення амбівалентних почуттів [236, 25].

У наукових дослідженнях використовуються також терміни, близькі за змістом до поняття амбівалентності: двоїстість, амбітендентність, внутрішня (внутрішньоособистісна) суперечність, бівалентність, полівалентність [33; 107; 121; 158; 160].

Терміном "двоїстість" [49; 160] позначається наявність двох різних ознак, тенденцій об'єкта. Двоїстість не обов'язково передбачає співіснування взаємонепримирених, протилежно спрямованих, взаємовиключних та рівних за силою тенденцій, а тому вона не тотожна амбівалентності, але є однією з її ознак. Амбітендентність трактують як характеристику одного з видів амбівалентності у вольовій або мисленнєвій сфері [33], як одночасне існування протилежних тенденцій у поведінці [291] та мотивації [18; 141; 225]. У нашому дослідженні амбітендентність розглядається як співіснування, єдність усвідомлених та неусвідомлених протилежних тенденцій у різних сферах

особистості. Наявність внутрішніх суперечностей, в залежності від характеру їх взаємодії, є передумовою для існування як амбівалентності, так і внутрішнього конфлікту [16; 102; 158; 201], але внутрішній конфлікт корелює з високою амбівалентністю особистості [88; 160; 304]. Полівалентність (багато-валентність) трактується як амбівалентність, що набула деструктивного характеру [55; 98; 160].

Значну цінність мають дослідження, в яких аналізується суперечливість особистісних рис. Особистісна риса, або риса особистості пояснюється в психологічних словниках майже однаково [33; 193; 247; 248; 256]. Наведемо її трактування, яке, з нашої точки зору, оптимально розкриває зміст цієї психологічної категорії: "Риси особистості – стійкі особливості поведінки індивіда, які повторюються в різних ситуаціях" [205, 445]. Це така характеристика особистості, що може використовуватись як пояснення постійності та послідовності поведінки [39, 410]. Узагальнення існуючих визначень особистісної риси виявило її здатність проявлятися в різних формах вираженості у різних людей і в будь-яких ситуаціях. Такий аспект досліджуваної проблеми представлений у науковій літературі лише працями деяких авторів [88; 89; 90; 160]. Зокрема, І.Н.Михеєва, аналізуючи амбівалентність особистості в морально-психологічному аспекті, визначає її як "...складне структурне утворення внутрішнього світу особистості...", що складається з суперечливої взаємодії між свідомим та несвідомим, потребово-мотиваційним та інтелектуально-операціональним началами [160, 19].

Перспективним напрямком у дослідженні феномена амбівалентності є, на наш погляд, розуміння амбівалентності як риси гармонійної особистості [88; 89; 90]. Таке дослідження проблеми здійснено в роботі Т.М.Зелінської, яка розкрила наступні змістові аспекти поняття амбівалентності як риси особистості:

1) одночасна подвійність явищ зовнішньої реальності або внутрішнього світу, коли кожній базовій властивості для підтримання рівноваги та гармонії

відповідає властивість протилежної ознаки, а кожній індивідуально-особистісній тенденції – антитенденція;

2) взаємонепримиренні протилежності мотиваційної, афективної, поведінкової сфер особистості, що характеризуються рівною чи майже рівною силою та обсягом і пов'язані з однаково наявним протиставленням тенденцій, полярних за своєю суттю;

3) співіснування протилежностей у формі амбітендентності, тобто єдності свідомого та несвідомого;

4) амбітендентність має помірний вияв, коли здатна до інтеграції, тому розвиток особистості проходить у конструктивному, позитивному, конкордантному ритмоциклі; надмірна амбітендентність майже не інтегрується, тому розвиток особистості відбувається з переважанням дискордантних і навіть патологічних ознак [88, 24-25].

Проведений нами аналіз літературних джерел дозволив виявити психологічний зміст поняття амбівалентності, встановити зв'язки й відокремити дане поняття від близькоспоріднених психологічних понять. Таким чином, ми можемо визначити амбівалентність як особистісну рису, яка притаманна кожному індивіду і проявляється у співіснуванні рівних за силою взаємовиключних, протилежних потреб, почуттів, когніцій та поведінки відносно зовнішнього чи/та внутрішнього світу.

Амбівалентність є необхідною складовою внутрішнього світу психічно здорової особистості, а не лише психічно хворих людей. Наш підхід до визначення змісту поняття амбівалентності відрізняється від існуючих підходів тим, що дане психічне утворення ми розглядаємо як особистісну рису, що характеризує особистість у різних поведінкових ситуаціях та розвивається у двох напрямках – конкордантному, гармонійному чи дискордантному, негармонійному. Більше того, саме амбівалентність є необхідною умовою інтеграції Я в напрямку індивідуалізації. Детальніший аналіз феномена амбівалентності здійснюватиметься в наступному підрозділі.

1.2. Науково-теоретичні концепції та підходи до вивчення проблеми амбівалентності

Однією з передумов розкриття психологічних особливостей амбівалентності особистості є ретроспективний аналіз та узагальнення існуючих в зарубіжній та вітчизняній психології теорій даного особистісного утворення.

Психологічні дослідження амбівалентності в зарубіжній психології можна, на наш погляд, умовно поділити на три напрямки. Перший напрямок зосереджує увагу на психодинамічних аспектах амбівалентності (Е.Блейлер, З.Фрейд). У психоаналітичних концепціях розвитку розкривається її роль (К.Абрахам, Г.Блюм, М.Клейн, Г.Нюнберг, Ф.Ріман, Ф.Тайсон, Д.Уіннікотт). У теоріях неофрейдистів (А.Адлер [5; 6], К.Юнг [325; 326]), а також в его-психології, тісно пов'язаній з психоаналізом (Е.Еріксон [322; 323], Е.Фромм [288; 289], К.Хорні [294]), амбівалентність стає невід'ємним конструктом.

Другий напрямок репрезентований дослідженнями амбівалентності як виду психологічного конфлікту в теорії поля К.Левіна [133], когнітивної концепції С.Осгуда [12], Ж.Піаже [190], Л.Фестінгера [276].

До третього напрямку відносяться гуманістичні теорії особистості К.Роджерса [225], А.Маслоу [149].

Представники першого напрямку зосереджують увагу на патологічних формах розвитку внутрішнього світу індивіда. Е.Блейлер, наприклад, розглядав амбівалентність як тенденцію душі породжувати одночасно різноманітні настрої з позитивними і негативними факторами [32, 55]. Він сформулював своє бачення механізмів амбівалентності: "Нормальна людина підбиває зазвичай 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" [32, 21]. Тільки психічно здорова особистість після аналізу спроможна зробити необхідний синтез та реалізувати впевнену поведінку. У шизофреніка амбівалентність проходить як аналіз, з постійними ваганнями, тривогою та переходом від позитивного до негативного.

Е.Блейлер чітко розрізняє нормальну і патологічну амбівалентність, підкреслює перехід в цьому напрямку: "...ми маємо поступовий перехід від непомітної шизотимічної реакції середньої людини до шизоїдії, яка більш різко впадає у вічі та залишається ще... в межах здорової психіки, а потім подальший перехід від шизопатії, що вважається вже аномальним станом, до шизофренічного психозу" [32, 33]. Автор відзначає негативну спрямованість амбівалентної особистості: "Є багато людей (зазвичай це суб'єкти з більш чи менш хворобливою схильністю), у яких, навпаки, завжди нав'язливо виникають неприємні спогади... мова йде про особливі співвідношення... амбівалентного емоційного забарвлення переживань" [32, 25]. Таким чином, Е.Блейлер вважає амбівалентність притаманною психічно здоровим, пограничним (не зовсім здоровим) і психічно хворим людям. Він розкрив механізм ("аналіз – синтез") амбівалентності та її прояви – нестійкість, імпульсивність або неможливість дій, агресивність, негативну спрямованість.

Дещо повніше дослідження амбівалентності проведено у працях З.Фрейда [281; 282; 283; 296]. У праці "Тотем і табу" З.Фрейд уперше використовує термін "амбівалентність" як наявність ніжних і одночасно неприязних почуттів у ставленні до одного й того ж предмета чи особистості [282, 358]. Вивчаючи проблему "табу", З.Фрейд досліджував його природу і виникнення неврозу: "...слово "табу" слугує для позначення певної амбівалентності та всього того, що виростало на ґрунті цієї амбівалентності... заборона "табу" є результатом амбівалентності почуттів. ...Там, де наявна заборона, за нею повинне приховуватися бажання... що категорично забороняється, те повинно бути предметом жадоби" [282, 396].

З.Фрейд також вважав, що існує нерозривний зв'язок між культурним вираженням емоційної амбівалентності в табу і досвідом особистості у формі нав'язливого неврозу, який розвивається наступним чином: спочатку дитина переживає інстинктивне бажання чогось неприємного, але останнього неможливо досягти через зовнішню заборону, яка перейшла, завдяки батькам, у внутрішню. Інстинкт, витіснений у сферу несвідомого, співіснує зі свідомою забороною. Через те, що інстинкт був витіснений у несвідоме, особистість не знає про його існування і, таким чином, не може вирішити конфлікт. Як результат витіснення, мотиви для свідомого захисту (які зобов'язані своєю силою і нав'язливим характером її несвідомому компоненту) залишаються невідомими. Таким чином, з точки зору З.Фрейда, і нав'язлива поведінка, і амбівалентність мають спільне походження – взаємне стримування протилежних сил, які породжують фізичну напругу, а також потребу для її вивільнення.

З.Фрейд використав термін "амбівалентність" як одне з базових понять при розробці структури особистості у працях "Я і Воно", висунувши теорію динамічної взаємодії трьох компонентів особистості: Воно (id), Я (ego) і Над-Я (super-ego).

Вихідна, первинна амбівалентність даної структури полягає у несумісності між вимогами підструктур Воно та Над-Я. З.Фрейд розширив застосування поняття амбівалентності і розглядав одночасне існування в особистості активних та пасивних вітальних імпульсів, наприклад, до руйнування об'єкта (садизм) чи самого себе (мазохізм). З.Фрейд розглядав також як амбівалентні дві виділені ним групи інстинктів (рушійної сили поведінки, що визначає будь-яку активність особистості): інстинкт життя (Ерос) та інстинкт смерті (Танатос). Тісний взаємозв'язок та взаємовплив цих протилежностей він виводить з аналізу полярних почуттів: "...сама любов до об'єкта показує нам іншу таку ж полярність між любов'ю (ніжністю) та ненавистю (агресивністю)", а коли компоненти двох інстинктів не зменшуються, не об'єднуються, виникає "амбівалентність любові – ненависті" [283, 348].

При цьому він вбачав обов'язкову наявність амбівалентності в ідентифікації дитини з батьками, що пов'язано з Едіповим комплексом [283, 377].

Розвинена З.Фрейдом концепція амбівалентності продовжувала відігравати центральну роль у психоаналітичних теоріях розвитку. Особливо важливе місце займає вивчення розвитку лібідо у працях К.Абрахама [34; 132], який виділив наступні стадії: доамбівалентна, амбівалентна, постамбівалентна. Перша стадія, доамбівалентна, рання оральна стадія (ссання), є самоеротичною. Смоктання грудей – це вид поглинання, який не руйнує об'єкт, і тому немовля не переживає амбівалентність. Тільки на другій, орально-садистській, стадії (кусання), що настає після прорізування зубів, вперше з'являється амбівалентність. Дитина шукає поєднання з матір'ю, але через фрустрацію готова знищити її, за укусами немовляти прихована ворожість, яка поєднує в собі сексуальне та агресивне задоволення. Г.Блум, характеризуючи виділену К.Абрахамом стадію, пише, що з проявом у дитини садистських потягів утверджується її амбівалентність до оточуючих, а властиве цій стадії "...орально-садистичне відношення є крайньою формою амбівалентності" [34, 77]. Крім того, подальші прояви прихильності та жорстокості, любові та ненависті є проявами даної стадії.

На анальній стадії, згідно поглядів К.Абрахама, коли анус та дефекація є головним органом чуттєвого задоволення, дитячі взаємозв'язки продовжують характеризуватися амбівалентністю: "...анальна амбівалентність містить фізіологічну основу суперечливого відношення щодо фекалій: з одного боку, дитина викидає предмет зі свого тіла, з іншого боку, вона зберігає це як дорогоцінну власність" [34, 108].

Упродовж латентної стадії триває "...підвищена амбівалентність, яка виражається в чергуванні слухняності та протесту з наступним докором сумління" [34, 174]. Однак лібідні бажання любові до батьків заміщуються прихильністю, що виражається в ніжності, відданості, повазі, а реакції ворожості поступово змінюються спрямованістю до дружніх стосунків з оточуючими.

Коли настає генітальна стадія, індивід розвиває здатність до постамбівалентної предметної любові. Це можливо, якщо особистості властиві інтегрованість, цілісність, коли її афекти коливаються у прийнятних межах, достатньо стримуються та модулюються. Ф.Тайсон та Р.Тайсон говорять про важливість на стадії, названій К.Абрахамом постамбівалентною, стабільності настрою, що відображає досягнення гармонії між різними сферами особистості, здатність до саморегуляції та адаптації [263, 435].

Якщо індивід не спроможний досягти цілісного розвитку лібідо, він повертається на ранню стадію. Амбівалентність на оральній стадії в ситуації зриву на шляху її прогресивного розвитку веде до маніакальних (злиття з матір'ю) та депресивних (втрата матері) коливань настрою. Фіксація на анальній стадії розвитку проявляється в агресивних намірах, садизмі чи мазохізмі, страху фізичних збитків, бісексуальності. Регресія до фалічної амбівалентності виникає в особистості як не подоланий у дитинстві страх кастрації, що проявляється в неприйнятті залежного становища, прагненні домінування, високій агресивності або холодній стриманості та глибокій депресії.

Таким чином, К.Абрахам пов'язує наявність амбівалентності зі стадіями розвитку лібідо, надаючи їй значну роль у своїй теорії.

У М.Клейн, як і у К.Абрахама, поняття амбівалентності відіграє суттєву роль в її теорії психічного розвитку. Відмінність полягає у тому, що авторка відмовляється від понять стадій розвитку і точок фіксації на користь теорії позицій та надає більше значення першому року життя, ніж дитинству в цілому. Клейніанська теорія – це об'єкт-теорія, а не інстинкт-теорія, оскільки основна увага приділяється вирішенню амбівалентності по відношенню до матері та грудей [214, 73]. Постійне бажання дитини – мати добрі й наповнені груди матері та відкидати спустошені, "переслідуючі" або "безучасні" – веде до виникнення амбівалентності: "Періодично повторювані переживання задоволення та фрустрації є потужним стимулом для лібідозних і деструктивних імпульсів, для любові та ненависті. В результаті виходить, що

груди... через те, що вони задовольняють, виявляються улюбленими і відчуються як "хороші"; оскільки груди є і джерелом фрустрації, вони є ненависними та відчуються як "погані" [107, 62]. Так, згідно М.Клейн, агресія та любов виступають як фундаментальні організуючі сили психіки в процесі розвитку. Агресія розщеплює психіку, любов інтегрує її, сприяє її цілісності. Дитина (або дорослий) буде агресивно "розщеплювати" світ, щоб відкинути те, що вона ненавидить, і зберегти те, чого вона бажає.

М.Клейн вважала, що розщеплення та інтеграція у немовляти поступово проходять. Перший процес вона назвала параноїдно-шизоїдним станом. Дитина розщеплює (шизоїдний) груди на хороші та погані через страх (параноїдний). Другий процес визначений як депресивний стан, оскільки після розщеплення грудей або матері (у фантазіях) дитина уявляє собі цілісну матір, яка об'єднує в собі гарні та погані риси. Ці позиції утворюються, коли в психіку інтегруються нові переживання. Походження неврозу, за М.Клейн, відноситься до першого року життя і пов'язане з невдачею у проходженні депресивної позиції, а не з фіксацією на різних стадіях дитинства. Подолання неврозу у немовляти відбувається через зменшення тривоги переслідування і депресивної тривоги: "...коли... тривога послаблюється та більш надійно тримається в рамках, те ж саме відбувається з образою та ненавистю, а це, нарешті, веде до зменшення амбівалентності" [107, 98-99].

Хоча М.Клейн критикували за використання клінічної термінології, немає сумнівів, що вона описує реальні переживання, які спостерігаються у дітей та переживаються дорослими [287, 159]. Внесок М.Клейн у розуміння амбівалентності важко переоцінити: вона пояснила одну з найбільших таємниць, з якою стикаються всі люди, що любов та ненависть неможливо відділити одну від одної.

Проблему амбівалентності досліджував і Д.Уіннікотт, який працював у Англії одночасно з М. Клейн [287].

Д.Уіннікотт, автор широко відомого терміну "достатньо хороша мати", використовує амбівалентність як основу побудови цього конструкту. Якщо

мати буде досконалою, то дитина стане залежною. Регулярні, але нетривалі перерви в материнській гармонії та турботі призведуть до того, що дитина буде змушена повертатися до власних ресурсів сама і розвивати здатність задовольняти свої потреби [287, 163]. Таким чином, Д.Уіннікотт використав амбівалентність у власному підході до психологічних питань взаємовідносин матері – дитини.

Значну цінність для розуміння проявів амбівалентності має теорія Ф.Рімана [221]. На основі поєднання психоаналітичних теорій та екзистенціалізму вчений розробив теорію страху, використавши поняття амбівалентності. Кожна з чотирьох форм страху поєднується з протилежним прагненням: страх самознехтування – і страх ізоляції, страх перед змінами – і страх перед необхідністю. Ф.Ріман визнає існування вказаних форм страху у патологічних, пограничних, акцентуйованих та здорових особистостей, розрізняючи ступінь його прояву. "Якщо перевищуються межі їхньої індивідуальної толерантності у ставленні до страху, – пише Ф.Ріман, – то виникають реакції паніки, короткочасних виключних станів або неврозів: шизоїдія, депресія, невроз нав'язливостей та істерія" [221, 28]. Шлях подолання страху він бачить у його усвідомленні, переосмисленні та в розвитку несвідомого протилежного прагнення.

Таким чином, у психоаналітичних теоріях розвитку прояви амбівалентності особистості пов'язані зі стадіями розвитку лібідо, з процесами розщеплення та інтеграції дитиною об'єктів, з певними формами страху.

Подальше вивчення проблеми амбівалентності здійснене у працях неофрейдистів К.Юнга та А.Адлера. Аналітична психологія К.Юнга базується на тезі про те, що принцип суперечності є головним у побудові психологічної теорії особистості, оскільки напруга, створювана дією протилежних тенденцій, викликає енергію, яка забезпечує існування особистості.

У несвідомому, за К.Юнгом, існують індивідуальна та колективна частки, остання з яких будується з психологічних "міфотворчих" структур,

"першообразів" – архетипів, "неособистісної душі", спільної для всіх людей. Архетипи мають в собі позитивні та негативні аспекти, вони амбівалентні [325, 125], і тому ця якість характерна для психіки індивіда. Двобічні протилежності перебувають у стані рівноваги, коливаються між позитивними і негативними значеннями, тому "...архетип не злий і не добрий, він морально нейтральний та набуває валентності в контексті зі свідомою думкою" [326, 52]. Однак амбівалентна цілісність архетипів нестійка, і протилежності можуть розпадатися із роз'єднанням свідомого та несвідомого [292, 95].

Крім цього, вчений розрізняє в структурі особистості дві протилежні установки або орієнтації: екстраверсію та інтроверсію, що присутні у особистості одночасно. Одна з установок може домінувати і бути свідомою, тоді як інша виявляється неусвідомленою. "У випадку екстраверта ви виявите, – пише К.Юнг, – що його несвідоме має інтровертні риси, тому що всі екстравертні проявлені в його свідомості, а інтровертні залишені у несвідомому" [287, 85].

Говорячи про ієрархію установок особистості, вчений звертає увагу на можливість протистояння або об'єднання даних компонентів структури особистості. Амбівалентні елементи не тільки протистоять один одному, але "...доповнюють один одного до цілісності, яка і є самістю" [287, 97]. Самість – архетип єдності свідомості і несвідомого, психологічного ладу та цілісності особистості: "Архетип, зближений зі свідомістю завдяки дослідженню несвідомого, влаштовує індивідууму очну ставку з бездонною суперечливістю людської природи... Без переживання цієї суперечливості немає досвіду цілісності..." [325, 249]. "Надбання самості" є результатом прагнення різних компонентів особистості до поєднання, неповторності, цілісності. Розвиток кожної людини в цьому напрямку отримав назву "індивідуація". Результат її здійснення К.Юнг назвав самореалізацією.

Таким чином, архетип самості стає центром особистості та урівнює багато її протилежностей (в тому числі й амбівалентних).

Фундатор індивідуальної психології А.Адлер основним постулатом у своїй теорії виділив уявлення про людину як про єдину самоузгоджену цілісність: будь-які прояви особистості діють в єдності і прагнуть до гармонії, досконалості [296, 165]. У такій нерозривній єдності амбівалентність охоплює всю особистість. Фундаментальним законом людського життя вчений називав прагнення вищості, яке, на його думку, формує розум і психіку особистості та є вродженим [5, 58]. Водночас джерелом всіх прагнень людини до саморозвитку є почуття неповноцінності. Відношення цих протилежностей полягає у тому, що фактично будь-яка діяльність особистості спрямована на подолання почуття неповноцінності та зміцнення почуття вищості.

А.Адлер розрізняв рівні амбівалентності. У психічно здорової особистості протилежності виражені як почуття неповноцінності, що сприяє нормальному розвитку, та прагнення вищості, прагнення "...перевершувати інших у тому смислі, що для всіх нас не чужі амбіції та бажання досягти успіху, але доки це прагнення виражається в роботі, воно не веде до хибних оцінок, що лежать в основі душевних розладів" [5, 62]. У негармонійних (що розглядаються на прикладі депресивних) та патологічних особистостей протилежності проявляються як комплекси: комплекс неповноцінності виникає, "...коли в людині перемагає відчуття неадекватності, і це гальмує її корисну активність, робить її депресивною та нездатною до розвитку. В такій ситуації комплекс вищості може стати одним з методів уникати своїх труднощів. Людина з комплексом неповноцінності прикидається кращою, ніж вона є насправді, і цей фальшивий успіх компенсує почуття неповноцінності, яке стає для неї нестерпним" [5, 62]. При цьому А.Адлер стверджує, що рух від мінуса до плюса, знизу вгору є безперервним та нескінченним [296, 185]. Два полюси протилежностей, діючи в безперервній єдності, є основою, рушійною силою у процесі розвитку особистості.

Отже, теоретичні концепції аналітичної та індивідуальної психології розвивають постулати психоаналізу про амбівалентність як вихідну, базисну властивість особистості, водночас автори цих концепцій розширюють зміст

поняття амбівалентності як існування протилежностей, що можуть мати значну напругу, однак здатні до узгодження, чим забезпечується гармонійний особистісний розвиток. Амбівалентні протилежності мають спільномірну, приблизно однакову силу та різний ступінь усвідомленості.

До першого напрямку, в руслі якого була розглянута психоаналітична теорія, відноситься і его-психологія, представники якої приділяли особливого значення свідомості та її функціям [288; 294; 322].

Е.Еріксон [322] виділяє вісім стадій психосоціального розвитку "Его" та визначає специфічну для кожної фази задачу-проблему в соціальному розвитку. Кожна стадія психосоціального розвитку супроводжується, за твердженням вченого, кризою, яка складається з позитивного та негативного компонентів. Збагачення "Его" тим чи іншим компонентом пов'язане з кризами, виникнення яких зумовлене розширенням сфери міжособистісних взаємин і як наслідок – вразливістю функції "Его" на кожній стадії. Якщо криза долається позитивно, то "Его" збагачується новим позитивним компонентом, що є основою подальшого нормального розвитку особистості. Незадовільне вирішення кризи або невирішення спричиняє появу негативного компонента. Таким чином, на кожній стадії розвитку "Его" набуває одну з амбівалентних якостей (базальна довіра – базальна недовіра, Его-ідентичність – рольове змішання, інтимність – ізоляція та інші), при цьому набуті якості не знижують сприйнятливості "Его" до нових внутрішніх конфліктів чи нових умов. Особливо важливим періодом у психосоціальному розвитку Е.Еріксон вважає юність, коли новими параметрами стають такі протилежності, як Его-ідентичність та рольове змішання. Завданням на цій віковій стадії є інтеграція існуючих "Я"-образів в єдину особистісну ідентичність.

Інший відомий представник его-психології – Е.Фромм – розглядав амбівалентність у контексті проблеми людської самотності та ізоляції через відчуження особистості від природи та від інших людей.

Вчений використовував поняття базової людської суперечності, яка полягає в тому, що людина має одночасно біологічні потреби та суто людські:

потребу у встановленні зв'язків, потребу в подоланні (у трансценденції), потребу в укоріненні, потребу в ідентичності, потребу в системі поглядів [296, 250-251]. Ці екзистенційні потреби зумовлюють, за Е.Фроммом, універсальну та неминучу для особистості суперечність між прагненням свободи та прагненням безпеки, що становить найпотужнішу мотиваційну силу в житті людини. "Незважаючи на те, що життєздатні пристрасті ведуть до самоствердження людини, посилюють її відчуття радості життя і набагато більше сприяють прояву її цілісності, ніж жорстокість та деструктивність, все ж і ті й інші однаково беруть участь в реальному людському існуванні, тому аналіз тих та інших пристрастей необхідний для вирішення проблеми людини" [288, 27].

К.Хорні, автор соціокультурної теорії особистості, розширює зміст амбівалентності, досліджуючи поняття нормального внутрішнього конфлікту та невротичного внутрішнього конфлікту [294]. Джерелом розвитку будь-якого внутрішнього конфлікту є незадоволення невротичних потреб, що формуються з необхідності подолати базальну тривогу, яка виникає в дитинстві внаслідок відсутності відчуття безпеки у міжособистісних стосунках. Нормальний і невротичний конфлікт розрізняються ступенем невідповідності між сторонами (ступенем задоволення потреби): для психічно здорової особистості невідповідність значно менша, ніж для невротичної. Вчена вбачала невротичний конфлікт у "...фундаментально суперечливих один одному аттитюдах, які він (невротик) сформував у ставленні до інших людей" [294, 32]. Водночас К.Хорні визнає, що "...протидіючі тенденції містять елементи доповненості, жоден з яких не може бути усунутий з цілісної особистості" [294, 32]. На противагу невротичну психічно здорова людина здатна вирішити внутрішні конфлікти шляхом інтеграції всіх суперечливих тенденцій.

Отже, розглянуті теорії еґо-психології відображають багато спільних моментів у обґрунтуванні концепції амбівалентності особистості. Для цих теорій принциповим є визнання амбівалентності у гармонійних, негармонійних

особистостей, психічно хворих та невротиків; виявлення важливої ролі певних вікових етапів у розвитку амбівалентності.

Другий напрямок дослідження амбівалентності представлений у роботах К.Левіна [133], Ч.Осгуда [12], Ж.Піаже [190], Л.Фестінгера [276], в яких цей феномен розглядається в контексті понять когнітивної відповідності, когнітивного балансу – дисбалансу та психологічного конфлікту.

На думку відомого теоретика психології конфлікту К.Левіна [133], конфлікт трапляється в психологічних ситуаціях, де протилежно спрямовані одночасно діючі і приблизно рівні сили впливають на особистість. Інакше кажучи, вказані протилежності конфлікту мають змістові ознаки амбівалентності, тому слід розглянути їхню динаміку. Автор виділив три типи внутрішніх конфліктів, які пов'язані з досягненням мети та ведуть до фрустрації. Конфлікт позитивних рівнозначних можливостей виникає тоді, коли у людини є дві привабливі мети, але їх неможливо досягти одночасно. Вагання відбувається, коли після прийняття рішення вибрана протилежність стає менш привабливою, ніж мета, від якої відмовилися. Тому люди іноді вчиняють за принципом "собаки на сні", тобто не вирішують конфлікт. Конфлікт другого типу – конфлікт рівнозначних негативних можливостей, коли необхідно вибрати одну з двох непривабливих цілей. Це веде до найсильнішої фрустрації страху, є обов'язково неприємним досвідом, тому що супроводжується втечею як засобом уникнення даної ситуації, агресією, відкладанням вирішення проблеми з дня на день або брехнею, у крайніх випадках – самогубством.

Третій тип конфлікту виникає через необхідність прийняття не тільки позитивних, але й негативних аспектів однієї й тієї ж мети. При вирішенні конфліктів цього типу спочатку зазвичай переважає позитивна тенденція, потім – бажання уникнути неприємної амбівалентної ситуації. І з наближенням мети негативна тенденція підсилюється.

Представники когнітивної психології [190; 276; 293] звертались до вивчення трансформації і перебудови когнітивної структури як самостійної

сфери, досліджували особливості організації особистістю подій, своєї поведінки у цілісну систему, адже за змістом людській природі невідомо непослідовність.

Особлива роль у цьому напрямку відводиться теорії когнітивного розвитку Ж.Піаже [190], який розглядає її як результат поступового процесу, що складається з послідовних стадій.

Дитина, намагаючись зрозуміти оточуючу дійсність, стикається з новими проблемами, що порушують вже існуючі у неї уявлення про світ. Згідно концепції Ж.Піаже, фактором, що спонукає дитину шукати нові відповіді на ці проблеми, є внутрішній процес "урівноважування", або когнітивної гармонії. Основними його механізмами є асиміляція та акомодация як протилежні, взаємовиключні прагнення індивіда. Асиміляція – прагнення людини інтерпретувати все нове через свій досвід. Акомодация – прагнення людини змінитися у відповідності до нової ситуації. Знання дитини тимчасово перебувають у стані рівноваги. Коли порушується рівновага при зустрічі з чимось новим, процеси асиміляції та акомодации прагнуть її відновити. Саме таким шляхом дитина крок за кроком долає сходинки пізнання оточуючого світу.

Таким чином, Ж.Піаже, опосередковано використовуючи амбівалентність, описав механізми когнітивного розвитку дитини. Процеси асиміляції – акомодации, рівноваги функціонують протягом усього нашого життя. За їхньою допомогою ми пристосовуємо свою поведінку, думки до мінливих умов буття.

У теорії когнітивного дисонансу Л.Фестінгера [276] розвивається положення про те, що між двома відповідними когнітивними елементами можливі відношення консонансу (узгодженості) або дисонансу (суперечливості). Дисонанс є небажаним станом, оскільки особистість прагне до певної когнітивної збалансованості. Когнітивний дисонанс трактується автором як суперечність, несумісність між двома знаннями, що виникає

внаслідок прийняття певного рішення при намаганні виправдати обране рішення. Це вказує на наявність амбівалентності у ставленні особистості до свого вчинку.

Ідеї когнітивної відповідності розвивав Ч.Осгуд у зв'язку з теорією конгруентності, котру він розуміє як відповідність елементів когнітивної структури особистості. На думку вченого, до неконгруентності призводять не тільки позитивно-негативні відношення елементів, але й – одного знаку, які відрізняються своєю інтенсивністю: відношення любові та сильної любові викликають дисонанс так само, як відношення любові та негативного ставлення. Відновлення балансу між елементами досягається зміною знаку та інтенсивності відношення суб'єкта [12, 64].

Нові акценти в осмисленні амбівалентності внутрішнього світу особистості започаткували фундатори гуманістичної психології А.Маслоу [149; 150] і К.Роджерс [225; 226], досліджуючи проблеми психічного здоров'я, особистісного зростання і самоактуалізації.

А.Маслоу писав про механізм, що заважає духовному зростанню, самоактуалізації: "Сили, що впливають на індивіда, мають не один, а два напрямки. Крім того, що є сили, які підштовхують людину в бік здоров'я, діє регресивний вплив, що тягне індивіда у протилежний бік – до хвороб та слабкості" [287, 502]. Автор, поряд з традиційними психоаналітичними "захистами Его", вводить ще два – десакралізацію і комплекс Іони, який "...можна побачити в тому, що люди бояться змінити своє нецікаве, обмежене, але налагоджене існування, бояться відірватися від усього звичного, втратити контроль над тим, що вже є" [287, 503].

Інший представник гуманістичної психології, автор "центрованої на клієнті психотерапії" К.Роджерс [225; 226] використовував у своєму підході поняття конгруентності – інконгруентності. Під цим поняттям вчений розуміє ступінь узгодженості між тим "Я", що сприймає особистість, та актуальним досвідом людини. Висока конгруентність означає, що реальні переживання особистості та усвідомлення цих переживань співпадають. Якщо такої

відповідності немає, особистості властива інконгруентність, суперечність між усвідомленням, переживанням та вираженням переживання. Особистість прагне до підтримання конгруентності, яка сприяє особистісному розвитку. Таким чином, ми можемо стверджувати, що інконгруентність становить таку розбалансованість, неузгодженість суперечностей, яка утворена розбіжностями між власними цінностями, оцінками, що виникають у реальній діяльності особистості, та нав'язаними оцінками, що помилково сприймаються як свої. Констатуючи, що природа особистості позитивна, творча, варта довіри, К.Роджерс, однак, визнає, що на це позитивне "Я" накладається "...шар поверхневої контрольованої поведінки та гіркоти" [225, 147].

У вітчизняній психології у різні періоди до проблеми амбівалентності зверталися Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн та інші дослідники. С.Л.Рубінштейн, наприклад, зазначав, що амбівалентність у широкій палітрі почуттів, через які людина сприймає світ, становить складну і трагічну 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 пагубний для людини конфлікт" [228, 350]. Ряд дослідників використовували поняття амбівалентності у контексті вивчення тих чи інших соціально-психологічних проблем. Зокрема, до цього поняття звертався В.О.Ядов, пояснюючи суперечливість між сталими соціальними ідентифікаціями та необхідністю самовизначення у нових спільнотах особистості, що перебуває в кризовому суспільстві [329, 333-334]. В експериментальних дослідженнях Л.С.Славіної, Л.І.Божович [36] проаналізовано феномени "сміслового бар'єру" та "афекту неадекватності" у школярів. Ці переживання є результатом одночасної актуалізації двох протилежних мотиваційних тенденцій. Дані поняття використовують в контексті вивчення внутрішніх суперечностей, однак вони становлять інтерес і для дослідження передумов виникнення амбівалентності, її проявів на різних вікових етапах. Л.І.Анциферова, аналізуючи поняття "внутрішній світ",

вказувала на його амбівалентну властивість рухатись "...між полюсами заперечуваного та привабливого, які відповідно зближують або відсовують одні від одних... ті чи інші події... соціальні групи, сфери соціальної діяльності особистості" [17, 209].

Останнім часом з'являються окремі дослідження амбівалентності [90; 160; 242; 295; 305]. І.Н.Михеева досліджувала дане утворення в структурі мотивації, виділивши ряд передумов виникнення амбівалентності: нестійкість емоцій, невизначеність цілей та установок, неузгодженість моральних принципів з емоціями та волею. Вона ґрунтовно проаналізувала проблему амбівалентності у художніх творах російських письменників, виділяючи моделі амбівалентності морального життя людини: а) суперечливість як рушійна сила особистісного розвитку; б) суперечливість між схильністю та обов'язком, почуттями і розумом; в) суперечливість, що переходить у багатовалентність "розщепленої" свідомості "рефлектуючої" особистості [160, 120].

Амбівалентність розглядає і Л.М.Собчик у межах своєї теорії провідних тенденцій [242]. Вона розробила концепцію цілісного розуміння особистості, в контексті якої розглядалась амбівалентність. Вчена характеризує гармонійну особистість як конкордантно-нормальну з різноманітними індивідуально-особистісними диспозиціями, де всі протилежності приблизно рівно виражені та врівноважують, збалансовують одна одну. Якщо деякі індивідуально-особистісні риси проявляються більш інтенсивно, ускладнюючи адаптацію, яка дається людині через значне емоційне напруження, то таких особистостей Л.М.Собчик називає дискордантно-нормальними. Особистості, у яких протилежні властивості значно ускладнюють соціальну адаптацію, характеризуються як психопатичні. Таким чином, авторка трактує амбівалентність як амбітенденції, при яких "...кожній базовій властивості для здійснення гармонії та рівноваги відповідає властивість протилежного знаку, кожній індивідуально-особистісній тенденції – амбітенденція" [242, 32].

У сучасній українській психології проблему амбівалентності досліджують Н.М.Ануфрієва [16], Т.М.Зелінська [88; 89; 90], А.Е.Хурчак [295], Г.В.Чуйко [304; 305]. Зокрема, Т.М.Зелінська визначає різні складові амбівалентності: мотиваційну, афективну, поведінкову, конкретизуючи їх в дослідженні гендерних ролей материнства, батьківства [89; 90]. Гармонійність материнської амбівалентності надає жінці переживання материнського щастя, базується на особистісному зростанні матері та дитини. Однак у сучасній культурі існує ідеалізація материнства, що не сприяє реальному вільному прояву амбівалентності, тому протилежності проявляються неусвідомлено і на більш високому рівні. Звідси – дезінтеграція особистості жінки, порушення розвитку дитини та відносин "мати – дитина", "жінка – чоловік". Т.М.Зелінська відзначає: "Збереження гендерних стереотипів материнства веде до дискордантних проявів материнської амбівалентності. Дезінтеграційні життєві стратегії матері приймаються дитиною та екстраполюються в подальшому їхньому житті" [90, 76].

Проблему материнської амбівалентності авторка розглядає у взаємозв'язку з батьківською. Вона правомірно вважає, що свідоме андрогінне ставлення чоловіка до батьківської ролі, державна політика підтримки цих прагнень знижує прояви високої амбівалентності батька, що дає йому можливість толерантно ставитися до своїх обов'язків, отримувати задоволення від прихильності до своєї дитини [89].

Такий підхід конкретизує прояви амбівалентності в ролі материнства, батьківства, робить актуальним дослідження цього феномена у віковому аспекті, особливо у ранньому юнацькому віці, коли особистість переходить від дитинства до дорослості, задовольняючи потребу прийняти внутрішню позицію дорослої людини.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз наукових теорій, концепцій, підходів дозволяє зробити висновок про те, що явище амбівалентності розглядається як складний взаємозв'язок протилежно спрямованих приблизно однакових за силою усвідомлених та неусвідомлених тенденцій, що належать

до різних особистісних сфер і можуть перебувати в узгодженому, збалансованому або в неузгодженому, незбалансованому стані. Психологи визнають значний вплив амбівалентності особистості на особистісне зростання, на стан психічного здоров'я. Відтак виявлена нами недостатня наукова дослідженість та об'єктивна теоретична і практична необхідність подальшого вивчення особистісної амбівалентності зумовлюють доцільність аналізу її вікових особливостей.

1.3. Вікові особливості прояву амбівалентності особистості

Кожний віковий період – якісно особливий етап психічного розвитку – характеризується сукупністю змін, новоутворень, які й визначають своєрідність особистості, зокрема, прояви її амбівалентності в процесі онтогенезу, починаючи з народження і до періоду ранньої юності.

На основі аналізу концепцій вітчизняних (В.А.Аверін, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Л.В.Долинська, І.В.Дубровіна, І.С.Кон, О.Л.Кононко, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, К.Н.Поливанова, Ю.О.Приходько, О.М.Прихожан, О.В.Скрипченко, Т.М.Титаренко, Л.Ф.Обухова, Д.Й.Фельдштейн, П.Р.Чамата) та зарубіжних психологів (Р.Бернс, А.Валлон, Е.Еріксон, М.Кле, Ж.Піаже, Ф.Райс, Ф.Ріман, Г.Салліван, А.Фрейд, Е.Шпрангер) ми досліджували вікові особливості прояву амбівалентності особистості за наступними взаємопов'язаними складовими: характеристика соціальної ситуації розвитку дитини; аналіз провідних видів діяльності та розвитку особистісних новоутворень. При цьому враховувалось, що "...до цього часу не існує загальнопсихологічної теорії особистісного розвитку як неперервного цілісного процесу з відповідною стадіальною характеристикою окремих його етапів" [275, 6].

Розглядаючи онтогенез як чергування, зміну певних періодів психічного розвитку [195, 5], ми дотримувались періодизації психічного розвитку дитинства, розробленої Д.Б.Ельконіним [320], Д.Й.Фельдштейном [275]: вік

немовляти (до 1 року); раннє дитинство (1-3 роки); дошкільний вік (3-6 років); молодший шкільний вік (6-11 років); підлітковий вік (11-14 років); ранній юнацький вік (15-17 років). При цьому важливо цілеспрямовано виділяти дитинство як феномен онтогенезу, що становить певну цілісність по відношенню "...до всієї дистанції розвитку людини" (від 0 до 18 років) [275, 8].

Вік немовляти – це період, коли дитина перебуває в ситуації нерозривної єдності з дорослим, що Л.С.Виготський назвав соціальною ситуацією "Ми". "Прихильність – емоційний вид спілкування, для якого характерні позитивна спрямованість дитини на об'єкт прихильності і залежність від нього" [115, 56]. Нерозривна єдність дитини і дорослого передбачає, що дитина максимально потребує присутності дорослого, водночас не маючи специфічних засобів впливу на нього. У такій суперечливій соціальній ситуації провідною діяльністю виступає емоційне спілкування немовляти з дорослим, що формує потребу в іншій людині (В.С.Мухіна, О.Л.Кононко, Т.М.Титаренко). "Цей період дитинства вважають початком формування такої важливої форми активності дитини, як прихильність. Саме протягом першого року виникають такі психологічні та соціальні феномени, як симпатія, відносини довіри, відкритості..." [115, 55]. Л.І.Божович вважає центральним новоутворенням цього віку мотивуючі уявлення, що виникають через здатність діяти не тільки під впливом об'єктів у ситуаціях, що безпосередньо сприймаються, але й під впливом образів і уявлень, які випливають у пам'яті [36]. Якщо предмет потреби дитини, що виникає в пам'яті, виявляється за межею досягнення, вона починає капризувати, а придушення її потреби веде до фрустрації, яка зумовлює різні негативні форми поведінки. Г.Салліван відносить плач немовляти до наявності у нього страху, тривоги [232, 103]. Вибіркова емоційна спрямованість на людей у малюка має множинні відносини прихильності різної сили та ієрархії. Він виділяє людей, до яких може звернутись у момент стресу. Дитина, яка не відчуває неспокою і страху під час розлучення з матір'ю і близькими людьми, в житті буде набагато менше залежати від інших людей [4; 21; 55; 58; 115; 126; 167; 181].

Наприкінці першого року життя виникає кризова ситуація, коли з'являється автономна дитяча мова та відбуваються перші спроби стати на ноги. Її проявами є гіпобулічні реакції – яскраві емоційні вибухи. У дитини з'являється раптова неслухняність, що здається навмисною. Тепер дорослий не діє за неї, а виступає помічником, показує дитині, що і як треба робити. Але протиставлення себе дорослому, як відмічає Т.М.Титаренко, відбувається яскраво, сильно, "...обов'язково виникають елементи регресії... Дитина може відмовитись ходити, якщо вже ходила, чи перестати вимовляти окремі слова, які вже знала" [209, 32]. У цей період, за Е.Еріксоном, дитина в двоїстій, амбівалентній ситуації робить вибір між повною довірою та недовірою до світу [322, 40].

У ранньому дитинстві соціальна ситуація злиття дитини і дорослого перебудовується на ситуацію спільної діяльності з дорослою людиною [55; 167]. Суперечливість соціальної ситуації розвитку в цьому віці проявляється в тому, що спосіб дії з предметом належить дорослому, а дитина має виконувати свою, індивідуальну дію. Дитина не в змозі самостійно визначити призначення та спосіб застосування предметів, тому й виникає взаємодія "дитина - предмет - дорослий". Основні новоутворення раннього дитинства – активне мовлення, наочно-дійове мислення, самостійність ("Я сам!"), схематичний образ Я [4; 36; 115; 126; 167]. У ситуації предметної діяльності дитина наслідує дії дорослого, засвоює за його допомогою способи дії з предметами. А.Валлон з цього приводу пише, що це наслідування пов'язане з діями, які приваблюють дитину, або ж особами, що є привабливими, важливими для неї: "В основі її наслідування лежить любов, захоплення, а також суперництво. Адже її бажання співучасті швидко перетворюється на бажання витіснити когось; частіше за все обидва ці бажання співіснують та навіюють їй... амбівалентні почуття покори та протесту, сором'язливої відданості та прагнення принизити" [50, 142].

У період раннього дитинства з незадоволення виділяються емоції страху, гніву і страждання, так само як із задоволення виділяються радість, прив'язаність, любов та, власне, задоволення [4, 154]. Страх вважається одним з

найхарактерніших почуттів дитини даного віку, що супроводжується загальмованістю (невідреагованістю), дратівливістю, емоційною нестійкістю. Однак, кажучи про страх, треба мати на увазі не лише депресивну функцію, але й активну. Позитивний вплив страху полягає у його зв'язку з "психологією ризику, якому належить активне творче начало в житті людини" [4, 156]. Саме на цьому шляху розвиваються сміливість, творча впевненість у собі.

Отже, позитивні та негативні сторони страху можуть інтегруватися в конструктивну активність або ж їх дезінтеграція веде до деструктивності. Інакше кажучи, амбівалентність страху може мати як негативну, так і позитивну спрямованість поведінки дитини раннього віку. Варто підкреслити, що підвищена увага до виникнення і розвитку страхів у дітей у цьому віці обумовлена найбільшою нестійкістю та вразливістю відносно до шкідливих впливів [4, 161]. Інші прояви амбівалентності характеризують кризу трьох років, що виникає з відділенням дитиною дії від предмета, усвідомленням самої себе – появою феномена "Я сам". Ознаками цієї кризи є негативізм, впертість, непокірність, сваволя, знецінювання дорослих, протест-бунт, деспотизм (або ревності) [58, 371]. Поява у цьому віці самосвідомості пов'язується з прагненням дитини до емансипації, свободи, яка є необхідною для подальшого розвитку цілісної, гармонійної особистості. Реалізуючи свою потребу стверджувати і завойовувати свободу, дитина часто протиставляє себе оточуючим, проявляє свою агресивну впертість, нестриманість навіть на шкоду власним бажанням [290, 20]. А.Адлер, Ф.Ріман зазначають, що як надмірна опіка, так і знехтування з боку батьків призводять до виникнення у дітей раннього віку стану фрустрації. На думку Е.Еріксона, до трьох років виникає або позитивне новоутворення – почуття автономії, що забезпечує подальший розвиток гармонійної особистості, або негативне – невпевненість у собі, зайва сором'язливість, що є проявами неузгодженості, неповної інтеграції, розбалансованості протилежностей [322, 124].

Відділення від дорослого в кінці раннього дитинства створює передумови виникнення нової соціальної ситуації розвитку у дошкільному віці, яка полягає

у тому, що дитина виходить за межі родинного кола та встановлює зв'язки зі світом інших дорослих людей. При цьому виникає суперечність між тим, що, з одного боку, дитина є членом суспільства і її потреба жити разом з оточуючими людьми є основною, а з іншого боку – зв'язок зі світом у дитини не прямий, а опосередкований. Дана суперечність зумовлює провідний тип діяльності дошкільника – гру як певну модель, особливу форму життя людини в суспільстві [56, 23]. Саме тому гра – це провідна діяльність дитини, що дозволяє їй "проробити" ті грані дорослого життя, які неможливо прожити в її реальному дитячому житті. Головним новоутворенням є, за словами Т.М.Титаренко, "...перший абрис майбутнього світогляду: все, що дитину оточує... є результатом людської діяльності" [209, 34].

Період старшого дошкільного віку іноді називають стадією ініціативи і почуття провини, на якій виникають первинні етичні інстанції – поняття добра і зла, причому останні осмислюються нерідко амбівалентно. Дитині подобається іграшка – і вона її одночасно руйнує. Переживаючи почуття прив'язаності до дорослого, старший дошкільник проявляє до нього агресію (словесну та фізичну) [4, 229]. Починаючи з чотирьох років, йде збільшення числа страхів аж до початку навчання у школі [4; 86; 181]. Для цього вікового періоду властиві труднощі виховання через замкненість дитини, що пов'язано з узагальненим переживанням, яке впливає на поведінку дитини та вказує на появу в неї внутрішнього життя – специфічного і важливого утворення. "Головний результат цього етапу – становлення системи мотивів, які допомагають дошкільнику оволодіти довільною поведінкою, поява внутрішньої єдності особистості" [4, 227]. На перебіг кризи впливає процес становлення позиції школяра (Л.І.Божович, Н.Г.Морозова, Л.С.Славіна), у цей час відбувається переоцінка цінностей, зростає довільна регуляція поведінки. Дитину перестає задовольняти гра "у доросле життя", вона прагне нової соціальної ролі, бажає визнання з боку оточуючих. У кінці цього вікового періоду виникає криза, основною "симптоматикою" якої є втрата безпосеред-

ності, коли між бажанням і дією виникає переживання того, яке значення матиме ця дія для самої дитини, а також манірність, симптом "гіркої цукерки", коли дитині погано, але вона це приховує. У неї виникає почуття провини, яке може залишатися довгі роки, закріплюючи неадекватне негативне самоствалення, неконструктивну тенденцію до самозвинувачень, самозасудження. Результатом прогресивного розвитку в дошкільному віці Е.Еріксон вважає сформованість цілеспрямованості як наслідок позитивного вибору між ініціативою та почуттям провини [322].

Молодший шкільний вік характеризується соціальною ситуацією "дитина – вчитель", що пронизує все життя дитини. Цей період пов'язаний з новою для неї діяльністю – навчальною, яка стає провідною, поступово змінює, але не виключає ігрову діяльність. Р.Бернс підкреслює, що, потрапляючи у шкільне середовище, дитина опиняється в менш поблажливому, більш вимогливому та жорстокому світі. Їй потрібно на самоті зустрітися з вимогами до себе, до того, що вона робить [28]. Іншими словами, вступ до школи більшість дітей сприймають як бажане, позитивне і, водночас, як щось тривожне, тобто у дитини проявляється амбівалентність особистості. Дітей, що складають гармонійний тип, тільки 35% [4, 127]. Ці діти не переживають труднощів у навчанні, добре оволодівають програмою, прагнуть до високих результатів [4; 36]. До основних новоутворень молодшого шкільного віку відносять: довільність та усвідомлення усіх психічних процесів, їх внутрішнє опосередкування; здатність до дій у внутрішньому або розумовому плані; усвідомлення своїх власних змін у результаті розвитку навчальної діяльності [4; 12]. Несприятливе протікання психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, коли йде становлення інтенсивних протилежностей, є початком розчарувань, причиною конфліктних ситуацій і, нарешті, походів до лікаря [21; 86; 217; 257].

Найбільш значущими для цього віку є емоції страху, інтересу та радості. "Страх та боязливність (стійкий стан страху) – це ознака переважно дошкільного віку, а тривожність та занепокоєння – підліткового. У молодшому шкільному

віці страх та боязливість, тривожність та побоювання можуть бути представлені в однаковій мірі" [86, 50]. Провідний страх цього віку – страх "бути не тим", страх не відповідати загальноприйнятим нормам поведінки.

Інтерес і радість як позитивні переживання та страх як негативне емоційне переживання тісно пов'язані з провідною навчальною діяльністю молодшого школяра. Інтеграція цих амбівалентних емоцій може давати парадоксальні ефекти, коли дитина "виходить" з навчальної діяльності заради позитивної установки на себе та на світ. "Наприклад, – пише В.А.Аверін, – якщо завдання занадто складне для дитини і вимагає великої та наполегливої праці, то школяр, наповнений радісним настроєм, може просто відкинути саме завдання як перешкоду на шляху емоції, що ним переживається" [4, 286].

Шкідлива дія або вчинок, що здійснює дитина, приносить їй радість або викликає інтерес. Якщо це закріплюється в результаті повторень, то така амбівалентність особистості дитини може сприяти розвитку психічної залежності (паління, наркотики, алкоголь, секс). Заради об'єкта залежності молодший школяр може зневажати інші об'єкти (школу, книги, ігри) та навіть міжособистісні зв'язки.

Підлітковий вік пов'язаний із суттєвими змінами дитини: втрата дитячого статусу, різкі фізичні зміни, кризові зіткнення з самим 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; домінування широких інтересів ("егодомінанта"), спрямованих у майбутнє ("домінування далі"); потяг до подолання вольових зусиль, що нерідко проявляється в упертості, протесті, хуліганстві, негативізмі; прагнення до невідомого, ризикованого, героїчного ("домінанта романтики") [58, 37]. Л.С.Виготський суть проблеми бачить у тому, "що названі домінанти двоїсті та ...проявляються як в негативній, так і в позитивній фазі. Заперечення та ствердження виявляються двома внутрішньо необхідними моментами процесу розвитку інтересу в перехідному віці" [58, 37]. Іншими словами, амбівалентність

інтересів є необхідною умовою їх розвитку у підлітків. Цим Л.С.Виготський підкреслює позитивну роль амбівалентності становленні особистості підлітка. Амбівалентність призводить до зіткнення з дійсністю, як наслідок виникають негативізм, упертість, байдужість до оцінки своїх успіхів [181, 289].

В.А.Аверін так висловив свою думку про цей вік: "Характерною рисою підліткового віку є амбівалентність та парадоксальність його психічного життя" [4, 307]. С.Холл описував цілий ряд особливостей підлітка, які є амбівалентними проявами: висока активність може призводити до раптового знесилення, шалена радість змінюється смутком, впевненість у собі переходить у зняковіння та боягузливість, егоїзм чергується з альтруїстичністю [215, 51]. Цю думку продовжує А.Фрейд, відмічаючи, що підлітки одночасно виключно егоїстичні та здатні, як ніхто, на відданість і самопожертву. Вони з ентузіазмом беруть участь у житті оточуючих і в той же час прагнуть самотності; можуть повністю підкоритись обраному ними лідеру і бунтувати проти будь-якої влади; поводять себе іноді дуже грубо, будучи неймовірно вразливими [286]. На амбівалентність почуттів підлітків вказують багато дослідників цього віку [112; 195; 215; 219; 258]. Сучасний український психолог І.С.Булах підкреслює: "Це явище позначається на поведінці, торкаючись морального змісту вчинків... Жодна з потреб не превалює ще достатньо стійко в особистості підлітка, що й викликає амбівалентний прояв почуттів" [55, 192].

Серед основних новоутворень підліткового віку виділяють формування "Я-концепції" як системи внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів "Я" [126; 147], потреби в неформальному, інтимному спілкуванні [278]; самосвідомість особистості [4; 85] та почуття дорослості [41; 56; 110; 111], яке найбільш оптимально реалізується, за Д.Й.Фельдштейном, у розгорнутій суспільно корисній діяльності [275]. Слід погодитись з точкою зору К.Н.Поливанової, що провідною діяльністю у підлітковому віці є проєктивна діяльність [195] або експериментування підлітка в різних сферах свого життя.

Невдала спроба задоволення провідної для підлітка потреби (у позитивній оцінці дорослих, у спілкуванні з однолітками, прагнення зайняти сприятливе

становище в системі міжособистісних взаємин у класі) веде до фрустрованості особистісно значущих цілей. Поведінка фрустрованої дитини втрачає свою цільову орієнтацію, виникає емоційне напруження та, якщо воно занадто велике, відбувається зрив, дезінтеграція психічних функцій [146, 121-123]. Тоді підліток замикається у собі, протиставляючи реальному або вигаданому злу неслухняність, різкість та грубість, сваволю, щоб заявити людям про своє право на увагу. В результаті такої інтенсивної амбівалентності формуються особистісні новоутворення, що перешкоджають соціалізації дитини: феномен "смислового бар'єра", феномен "афекту неадекватності", феномен "неадекватного спокою", "неузгодженість стосунків", феномен "схильності до аддиктивної поведінки" [146, 129-134]. Це супроводжується агресією або аутоагресією. Як відмічає О.І.Захаров, страхи, які переживаються підлітками, значною мірою зумовлені однією з основних суперечностей цього віку: бути разом з усіма, тобто відповідати цінностям та нормам групи і водночас бути самим собою, зберегти свою індивідуальність [86].

Іншими словами, підліток знаходиться в суперечливій ситуації, тобто амбівалентно інтегрує егоцентризм та конформізм у самосвідомості. Ця ситуація є одним з основних джерел страхів у підлітків, що мають соціальну зумовленість (страх змін, страхи в сфері міжособистісних стосунків та інші).

Наступний віковий етап – рання юність – період реального переходу до справжньої дорослості. Нова соціальна ситуація пов'язана з тим, що старшокласник опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позицій майбутнього, шукає смисл свого життя [55, 233]. Нова соціальна позиція старшокласника робить навчально-професійну діяльність передумовою майбутньої професійної діяльності. Важливою характеристикою періоду ранньої юності є психологічна готовність до дорослого життя – наявність потреби у спілкуванні з іншими людьми, потреби та здатності творчо працювати, вміння орієнтуватися у різноманітних подіях, наявності наукового, теоретичного світогляду і розвиненої рефлексії. Це складає зміст новоутво-

рення раннього юнацького віку – самовизначення (Л.І.Божович, Л.І.Бершедова, І.С.Кон, Х.Ремшміт, Д.Й.Фельдштейн). Психосоціальна, психологічна відчуженість є характеристикою депривації потреб старшокласника. У самосвідомості юнака та дівчини посилюється процес ідентифікації – відособлення. І якщо порушуються інтеграційні механізми цього процесу з переважанням відчуженості, то формується аномія (психосоціальний рівень), синдром "афективної тупості" (емоційний рівень). На думку О.Б.Долгінова, аномія – це "соціальне захворювання, котре характеризується виникненням відчуття відсутності норм, що виникає у суспільстві, членів якого запевняють у необхідності прагнення до певних цілей при обмежених можливостях досягнення" [170, 108]. Виникнення емоційної відчуженості – це нездатність до прив'язаності та любові, холодність, відсутність емоційного зв'язку з іншими людьми та емпатії, знехтування себе та інших.

Основним новоутворенням цього віку є також ідентичність, яка подібна до самовизначення (М.Кле, Дж.Марсія, Х.Ремшміт, Е.Еріксон). Сформованість "зрілої ідентичності" включає існування у старшокласника довіри до світу, самостійності, ініціативності, компетентності. Реалізована ідентичність є найвищою стадією, до якої ведуть ряд етапів: дифузна ідентичність, "приречений варіант розвитку", мораторій.

Е.Шпрангер виділяв три типи юності. Перший характеризується різкими, бурхливими змінами, наявністю внутрішніх і зовнішніх конфліктів. Другий тип – засвоєння суспільних норм і цінностей відбувається плавно, поступово, без особливо яскравих сплесків та змін. Третій тип, як і перший, передбачає швидко психологічну перебудову, однак це відбувається шляхом подолання вікових труднощів, свідомого формування власного майбутнього [316, 63].

У більшості юнаків і дівчат відсутнє діяльнісне ставлення до майбутнього, що веде до тривоги, неприйняття та відчуженості майбутнього як невизначеної ситуації. Суспільство не може соціально захистити молодь, надати гарантії одержання освіти, працевлаштування, отримання житла.

Економічна ситуація відобразилась на духовному стані суспільства: незадоволеність життям, зниження віри у завтрашній день. Якщо старшокласники 60-70-х років чекали своє майбутнє з оптимізмом [36; 110], то старшокласники 90-х переживали своє майбутнє як проблему [170, 42]. Л.А.Регуш, О.Е.Байтингер [170] вважають, що існують деякі психологічні особливості, які підвищують невизначеність, тривогу, стурбованість. Наприклад, амбівалентність розглядається як "...структура Я-концепції, в якій виражена система очікувань, що мають позитивне та негативне емоційне забарвлення" [170, 15].

Таким чином, причини амбівалентного ставлення до майбутнього приховуються в самій категорії "майбутнього", в нинішньому нестабільному, кризовому соціумі, а також у рисах особистості учня в ранньому юнацькому віці.

К.Н.Поливанова вказує, що "...соціальна ситуація розвитку в юності визначається зустріччю дитини з мінливим світом", тоді як у попередні вікові періоди "...дитина відкривала для себе нову, але стійку форму наступного віку" [195, 81]. У цьому контексті важливо проаналізувати амбівалентність, що проявляється у почутті невизначеності, тривоги, підвищеної збудливості. Коли старшокласник переживає відчуття загрози, то це виводить його з рівноваги, викликає почуття страху [213, 238]. І.В.Дубровіна підкреслює, що амбівалентність, нестійкість, суперечливість психічних проявів старшокласників – індивідуалізм і спрямованість до людей, недовіра і прагнення довіряти, потреба мати стосунки з іншими і потреба у самотності – часто відмічаються психологами та й самими старшокласниками. Однак "...суперечливість власних прагнень не є для них чимось приємним і переживається як глибоке емоційне неблагополуччя" [211, 155]. По суті, мова йде про переживання фрустраційної інтолерантності, "нестерпності двоїстості" (І.Френкель-Брюнсвік), що вказує на значну напругу протилежностей.

Важливо звернутися до такого аспекту, як загострена дискордантна амбівалентність, яка характерна особливо для обдарованих дітей та для тих, що

виховуються у неблагополучних сім'ях, "важких дітей" [183; 206; 219; 258]. Обдарованість як випереджальний розвиток пізнання, психічного розвитку та фізичних даних [183, 16] ще з дитинства обумовлює ряд труднощів у житті особистості. Так, яскраво виражені індивідуалістичні тенденції юнака та дівчини, прагнення незалежності спричиняють складнощі з пристосуванням до групових інтересів, порушуючи рівновагу між потребою самостворення та потребою в прийнятті іншими [183, 118-119]. Така ситуація зумовлює необхідність узгодженості, інтеграції двох протилежностей, адже "...довге насильне придушення інтелектуальних потреб творчо обдарованої дитини може призвести до емоційних складностей, неврозу і навіть психозу" [183, 119]. Старшокласники з делінквентною, девіантною поведінкою, педагогічно занедбані та ті, що потребують індивідуального підходу оточуючих, також характеризуються загостреною амбівалентністю [258, 10]. В.Г.Степанов вказує на такі її прояви: неврівноваженість, підвищена образливість або повна байдужість. Не усвідомлюючи негативних проявів амбівалентності, юнаки прагнуть виправдовувати їх, приймаючи впертість за силу волі, грубість – за мужність, зверхність – за почуття власної гідності [258, 145]. Х.Ремшмідт описує особливості психічного життя юнаків та дівчат з неблагополучних родин, використовуючи поняття "фактори зруйнованого дому" як фактори амбівалентності: позашлюбне походження, окреме проживання батьків, втрата одного з них, багаторічні розлуки з батьками, алкоголізм та інше [219, 260].

Як вказує І.С.Кон, рання юність – це група підвищеного ризику. Складність цього вікового періоду полягає в тому, що відбуваються значні зміни у психогормональній сфері, в "Я-концепції". Соціальне становище юнака – пограничне та невизначене, перебудова механізмів соціального контролю також викликає суперечності, оскільки "...дитячі форми контролю, засновані на дотриманні зовнішніх норм і слухняності, вже не діють, а дорослі способи, які передбачають свідому дисципліну та самоконтроль, ще не склались або не зміцніли" [111, 238]. Старшокласник перебуває у напруженому пошуку відповіді на питання: "яким бути?". Цей пошук пов'язаний зі специфічними

психологічними контрастами, що характеризують як внутрішній світ особистості, так і сферу її міжособистісних стосунків. Це проявляється у швидких, непередбачуваних змінах настрою: від радості до смутку, від ейфорії до пригніченості. Р.С.Немов указує на такі амбівалентні характеристики періоду ранньої юності, як суперечності, внутрішня неузгодженість та мінливість соціальних установок. У старших школярів "...між окремими рисами характеру та їх проявами є безліч суперечностей... вони схильні до категоричності суджень, імпульсивності, необдуманих вчинків" [173, 244-245].

Аналіз літературних джерел свідчить, що особистісна амбівалентність розвивається впродовж онтогенезу дитини: у різні вікові періоди вона має конкретні специфічні особливості, пов'язані з соціальною ситуацією розвитку, зміною провідних видів діяльності та сформованістю вікових психологічних новоутворень особистості.

Таким чином, з'ясування вікових особливостей особистісної амбівалентності дозволяє перейти до теоретичного вивчення її структури та критеріїв прояву.

1.4. Структура та критерії особистісної амбівалентності

Підхід до вивчення амбівалентності як риси особистості виявив необхідність її багатоаспектного теоретичного дослідження. На наш погляд, це можна реалізувати в межах системного підходу.

Дослідження структури амбівалентності особистості може відбуватися у двох напрямках. Перший передбачає пошук загальних характеристик амбівалентності як цілісного особистісного утворення (Е.Блейлер, З.Фрейд), котрий ми вже розглядали. Другий напрямок пов'язаний з виділенням і аналізом структурних компонентів амбівалентності особистості, дослідженням окремих аспектів амбівалентності, який представлений у більшості праць з даної проблеми [19; 22; 37; 38; 67; 68; 88; 89; 90; 221; 242; 252; 337].

Ряд психологів виділяють мотиваційну складову амбівалентності [18; 19; 138; 141; 216; 221; 259; 292]. В.Райх, зокрема, аналізуючи зміну функції мотивації, спрямованої назовні, при її взаємодії з протилежно спрямованою енергією зовнішнього світу, описує виникнення мотиваційної амбівалентності. Первинно єдина мотивація "дисоціює", "розшаровується", після чого "...одна мотивація розгортається проти іншої або... розбивається на два напрямки: один спрямований у зовнішній світ, а інший обертається проти себе самого... За дисоціацією однорідного прагнення відбувається протиставлення однієї частини розділеного прагнення другій його частині" [216, 186].

Без спеціальних механізмів, які організують пріоритети виконання, особистість не здатна реалізувати одночасно два протилежних спонукання. М.Ш.Магомед-Емінов підкреслює вирішальне значення Его-позиції особистості у механізмах амбівалентності, які він характеризує як "...циклічно нав'язливий процес, що складається зі спроб локального задоволення і часткового покарання" [141, 52]. Функціонування мотиваційної амбівалентності, як вказує автор, може розгортатись у кількох напрямках: особистість перебуває у стані амбівалентного коливання; робить вибір на користь однієї з протилежностей або реалізує мотиви без свідомого прийняття рішення.

У дослідженнях мотиваційних конфліктів К.Левіна та Н.Міллера виділяються амбівалентні мотиваційні реакції, що виникають за наявності такої мети, яка є одночасно в чомусь привабливою, а в чомусь небажаною для індивіда. Одна й та ж мета може викликати одночасно прагнення її досягнення та реакцію утримання від цього. Також можливі амбівалентні відношення одразу кількох мотиваційних тенденцій [292, 576-577].

Аналіз динаміки спонукань, проведений В.Г.Асєєвим [18; 19], виявив, що в основі будь-якого мотиваційного спонукання лежить амбівалентне відношення між небажаною дійсністю та бажаним майбутнім. Водночас ці моменти становлять глибоку єдність [18, 77]. Автор також вбачає мотиваційну амбівалентність у тому, що "...мотивація актуальної діяльності включає в себе

дві ніби сполучені суперечності, пов'язані, з одного боку, з прагненням до чогось бажаного, а з іншого – з функціональною потребою в діяльності, активності" [19, 29].

Амбівалентність фіксує також позитивно-негативну модальність значущості спонукання. Б.Ф.Ломов зазначає, що мотиваційну сферу особистості становить динамічна система мотивів, у тому числі й протилежно спрямованих, які перебувають у різноманітних, складних відношеннях: "В особистості, в її мотиваційній сфері ніби перетинаються потреби та інтереси тих суспільних прошарків, до яких вона належить. Цим визначається дуже складна картина динамічної системи мотивів: їх узгодженість або суперечливість, диференціація та інтеграція, взаємоперетворення та інше" [138, 317].

На думку деяких психологів (О.В.Киричук, В.А.Роменець, В.О.Татенко), мотиваційна амбівалентність є динамічним утворенням, яке навіть після практичної дії не "згасає": "Мотивація прагне до ідеального вирішення конфлікту. Але те, чого вона може досягти, є лише мотиваційним обростанням компонентів ситуаційного конфлікту, так що між ними залишається все та ж розбіжність, яка була і до обростання. Вона... не встановлює сполучної ланки між своїми амбівалентними компонентами" [185, 191]. Подібної позиції дотримується Т.М.Титаренко, яка розглядає притаманну поведінці людини мотиваційну поліаморфність, що визначає шляхи її самоінтеграції "...і нерідко обумовлює її заплутаність, наявність свідомих компромісів... мимовільних помислів..." [209, 179].

Ще одним компонентом амбівалентності особистості, на думку деяких авторів, є афективно-когнітивний [85; 67; 68; 94; 108; 239]. Когнітивна інтерпретація ситуації є необхідною передумовою для виникнення емоції певної якості, певного суб'єктивного забарвлення [247, 359]. Найбільш послідовний підхід до емоції як результату когнітивної оцінки ситуації реалізований у теорії емоцій П.В.Симонова [239]. На його думку, емоція – це функція двох факторів: значення мотивації, або потреби і відмінності між

інформацією, необхідною для задоволення даної потреби, та інформацією, доступною суб'єкту. Подібної позиції дотримується К.Ізард, зазначаючи, що "в основі перцептивно-когнітивних процесів... лежить сенсорний процес, який викликає афект... Свідомість характеризується афектом, його найважливішим різновидом у людини є емоції, бо вони, будучи представлені у свідомості, впливають на її перцептивні та когнітивні процеси і поведінку" [94, 91]. К.Ізард, досліджуючи поділ емоцій на позитивні та негативні, вказує на подвійну спрямованість багатьох з них [94, 34]. Амбівалентність емоційних відношень як характерну ознаку емоційної сфери особистості розглядає також В.А.Семиченко [236, 25].

Важливим аспектом афективно-когнітивної сфери амбівалентності особистості є переживання толерантності до суперечливої двоїстості задоволення – незадоволення [8; 38; 63; 105; 124; 130; 169; 218; 309; 312; 337]. В умовах такої амбітендентності накопичується напруга від незадоволення протилежних потреб, цінностей та виникає фрустрація [311, 71], яка переживається особистістю як фрустраційна толерантність або фрустраційна інтолерантність. Ряд психологів (Д.Креч, Р.Кратчфілд, Н.Лівсон) досліджують фрустраційну толерантність як здатність особистості переносити напругу між протилежностями без руйнівних наслідків [123, 71-72], а І.Френкель-Брюнсвік виділяє емоційну та когнітивну толерантність до двоїстості як здатність сприймати і переносити одночасне існування амбівалентних когніцій, почуттів [337]. Як відзначає Т.М. Титаренко, індивід вибірково реагує на дію тих чи інших шкідливих факторів, негативні психологічні наслідки дії деструктивних умов життя визначають суто особистісний поріг вразливості суб'єкта, який обумовлює свідоме протистояння людини руйнівним впливам [209, 182]. Коли зростання напруги перевищує певну порогову величину (індивідуальний рівень толерантності до фрустрації), то відбувається психологічний зрив, і людина опиняється виведеною з душевної рівноваги (фрустраційна інтолерантність) [109, 29].

Дослідниками виділяється також поведінковий компонент особистісної амбівалентності, що виявляється в протилежних поведінкових реакціях індивіда [5; 218; 219; 226; 252; 292]. Т.М.Сорокіна [252] експериментально довела наявність амбівалентної поведінки, що проявляється вже на першому році життя дитини як конфліктні стани боротьби позитивних та негативних тенденцій у ставленні до незнайомого дорослого. Поведінкову амбівалентність як складову частину процесу дорослішання розглядає П.Блос, який вбачає амбівалентність у цілому ряді типових для раннього юнацького віку форм поведінки (агресивність, негативізм, опозиційність). Такі прояви амбівалентності, а також коливання між двома крайнощами – активністю та пасивністю, ініціативою та поступливістю – пов'язані з регресивною поведінкою, котра визначається П.Блосом як норма при переході від дитинства до дорослості, але у дорослої, зрілої особистості вважається аномальною [219, 212].

Вольовий компонент амбівалентності полягає у двоїстості вчинків [33, 26]. Проміжний етап у розвитку вольового акту називається боротьбою мотивів (В.І.Селіванов). Цей етап виникає тоді, коли в людини є суперечливі бажання – одні спонукають її до певної дії, а інші перешкоджають їй. Однак вольова активність особистості визначається силою потреби та мотиву, тому вольова амбівалентність у такому розумінні врешті-решт детермінована мотиваційною сферою особистості [20; 103].

Таким чином, аналіз літературних джерел дає нам можливість зробити висновки, що амбівалентність особистості розглядається як психологічний конструкт зі складною структурною побудовою, яка перебуває у динамічній взаємодії трьох її компонентів: мотиваційного, афективно-когнітивного та поведінкового.

Визначені підходи до розгляду структури амбівалентності особистості дозволяють уточнити критерії прояву даного феномена. У науковій літературі критеріями амбівалентності виступають: здатність до довільної саморегуляції та самоконтролю [236], рівень індивідуального розвитку [20; 340], розвиток

ігрової та практичної діяльності [252], прив'язаність [166; 252], психічне здоров'я [32], агресія [90; 152], неспроможність приймати рішення [253], страх [207; 221; 259], байдужість [152], спрямованість на негативні події [142].

Аналіз літературних джерел доводить, що найбільш обґрунтованими критеріями особистісної амбівалентності є мотивація афіліації [96; 142; 149; 221; 232; 335], наявність фрустраційної толерантності – інтолерантності [37; 123; 168; 254; 337; 342], спрямованість поведінки через прояви доброзичливості – агресивності [37; 47; 134; 290].

Мотивація афіліації реалізується через протилежні однакові за силою мотиви: прагнення прийняття та страх знехтування. А.Маслоу, розкриваючи вплив мотивації на особистість, у своїй ієрархії потреб виділяє потребу прийняття [296, 36]. М.Аргайл визначає афіліацію як прагнення торкнутися інших, увійти у тісний контакт з ними, досягти певного ступеню інтимності [335, 30]. Г.Мюррей описує потребу в афіліації як потребу у встановленні, збереженні та зміцненні емоційно позитивних, дружніх, товариських стосунків з оточуючими, прагнення до зближення з людьми [173, 586]. Г.Салліван також аналізував переживання потреби в близькості як віру в позитивні стосунки з оточуючими людьми, що притаманне індивіду від дня його народження. Трансформацією цієї потреби в підлітковому та ранньому юнацькому віці, на його думку, є поєднання амбівалентного переживання потреби в прийнятті та страху остракізму, страху бути знехтуваним близьким, значущим оточенням [232; 236].

Відомі зарубіжні і вітчизняні психологи [86; 113; 192; 221; 259; 319] приділяють увагу протилежному аспекту мотиву афіліації – переживанню страху. Якщо можливість задоволення мотиву прагнення прийняття є умовою для зменшення рівня амбівалентності, то відторгненість від соціального оточення, як вказує А.Кемпінські, загострює дискордантну амбівалентність: "У самотності легше дійти до самозакоханості, як і до крайньої ненависті, що закінчується самогубством" [207, 395]. Ізоляція від взаємодії з іншими, що

викликає страх, "...веде до катастрофічних чуттєвих осціляцій у ставленні до власної персони... Це, звичайно, відображається на чуттєвому ставленні до оточуючого світу, оскільки амбівалентність пов'язується з аутоамбівалентністю, агресія з аутоагресією, любов до ближнього з любов'ю до самого себе" [207, 397]. Всі прагнення людини, за Ф.Ріманом, супроводжуються переживанням страху від неминучих амбівалентних вимог людського буття: прагнення задоволення кожної з основних потреб особистості супроводжується страхом перед протилежним прагненням. "Ми повинні жити, – зазначає Ф.Ріман, – в умовах самоперевірки та самовипробування, а також самовіддачі та самозабуття, що водночас може викликати страх перед необхідністю становлення власного "Я" і страх перед його можливим руйнуванням" [221, 22]. Інша суперечлива двоїстість потреби та страху пов'язана з одночасним прагненням особистості до стабільності та змін, у зв'язку з чим вона постає перед необхідністю "...однаковою мірою долати страх як перед неминучою мінливістю, так і перед неминучою необхідністю" [221, 24]. На основі означених протилежностей автор аналізує не тільки мотиваційну амбівалентність особистості, але й розробляє класифікацію основних форм страху, яка слугує підґрунтям видової диференціації амбівалентності. Слід погодитися з М.Ш.Магомед-Еміновим та Б.О.Сосновським, що мотивація афіліації складається з двох мотивів – бажання бути прийнятим та страхом бути знехтуваним іншими людьми [142; 253]. Мотивація афіліації є результатом суперечності між тенденціями надії на близькість та страху знехтування. Отже, критерієм прояву амбівалентності в мотиваційній сфері особистості ряд авторів визначають мотивацію афіліації.

Критерієм афективно-когнітивного компонента особистісної амбівалентності є, на думку дослідників, наявність фрустраційної толерантності та фрустраційної інтолерантності [37; 97; 309; 337; 342]. "З погляду С.Розенцвейга, будь-яка реакція на фрустратор спрямована на підтримання рівноваги всередині організму. Вітчизняні ж психологи, – пише Є.П. Ільїн, – слушно вважають, що стан фрустрації – це реакція особистості" [97, 163].

Виникнення стану фрустрації та певної форми переживання, зазначає психолог, залежить від особливостей людської особистості, "...у зв'язку з чим введено поняття про фрустраційну толерантність, тобто стійкість до фрустраторів" [97, 340].

Розглядаючи процес виникнення та трансформації фрустраційної толерантності до амбівалентних протилежностей, О.В.Швачко вказує: "Ефект толерантності виникає при опосередкуванні будь-яких суперечностей..." і полягає в одночасному утриманні протилежностей [309, 33]. М.Розенберг, К.Скулер, К.Шонбах [342] розглядають фрустраційну толерантність як одну з основних проблем юнацького віку та пов'язують її з оцінкою значущих людей і цінностей. Наявність фрустраційної толерантності свідчить про здатність інтеграції протилежностей або неповної інтеграції виступає фрустраційна особистості інтегрувати амбітендентності. Критерієм нездатності до інтолерантності [8; 77; 116; 192; 207; 337]. Чим сильніше виражені дезінтегровані потреби, тим більшою напругою, нестійкістю, коливаннями вони супроводжуються. Негативні переживання роздратованості, тривоги, відчаю як мимовільне відтворення подій минулого, що виникають внаслідок фрустраційної інтолерантності, спонукають до активної роботи інтелект, однак через високу емоційну напругу він не знаходить виходу з ситуації, а це спричиняє подальше посилення напруги [37, 336]. Отже, автори проаналізованих нами психологічних праць вважають фрустраційну толерантність – інтолерантність критерієм прояву амбівалентності особистості в афективно-когнітивній сфері.

Критерієм амбівалентності особистості в поведінковій сфері розглядають прояви доброзичливості та агресивності. Доброзичлива поведінка є свідченням гармонійності, конкордантності амбівалентності [29; 37; 218; 228; 288]. А.О.Реан підкреслює, що доброзичливість є фундаментальною якістю особистості, виступаючи не тільки противагою, фактором стримання агресії, але й її альтернативою [218, 230]. Заслуговують на увагу погляди А.Менегетті:

"Зараз не час для ангелів, але й не час витратити себе в агресивності... у вмінні пробачати, не обертатися назад, щоб творити зло, а постійно здійснювати ту дію любові чи боротьби, в якій життя визначає логіку найвищого інтересу" [151, 142]. С.Л.Рубінштейн бачить суть доброзичливості як вираження "...найпершої найгострішої потреби людини... Радіти самому існуванню іншої людини..." [228, 370]. "Індивідуалізація, неповторність, оригінальність не є простим відкиданням альтернатив і амбівалентності, а є утриманням їх у вищому практичному синтезі" [185, 191]. Саме в реальній єдності добра і зла полягає трагізм добра, доброзичливості. Система цінностей доброзичливої особистості характеризується гуманізмом, повагою до іншої людини. "Відчуття, а потім і усвідомлення свого життя як постійної добродійної поведінки – це і є, – за словами І.Д.Беха, – початком формування себе як вільної і відповідальної особистості" [29, 73]. Така особистість, як правомірно стверджує В.В.Бойко, "...відрізняється готовністю встановлювати дружні контакти з різними партнерами, знаходити компроміс, долати перепони на шляху до співробітництва" [37, 237]. Якщо людина уникає вибору між цими протилежностями – агресивністю чи доброзичливістю, не робить його вчасно, вона все одно опиниться перед цим самим вибором, але вже у максимально загостреній формі, і найчастіше прийматиметься рішення неконструктивно. Тому невпевнена поведінка може бути лише проміжним етапом у вимірах амбівалентності особистості, але поведінка завжди буде валентно полярною.

Протилежною до доброзичливості виступає агресивність – стійка риса особистості, готовність до агресивної поведінки. У розумінні А.Адлера вона пов'язана з напруженням протиборства віковичних протилежностей: життя та смерті, любові та ненависті [290, 9]. У поведінці агресивність проявляється як відкрито, так і в символічних формах, зокрема, у прагненні до могутності та зверхності, у вимозі поклоніння. Протилежністю агресивності, на думку цього вченого, виступає поняття категоричного ненасилля.

Агресивні дії іноді розглядають як один з можливих способів поведінки в ситуації фрустрованості потреб [290, 15]. Агресивна поведінка може бути

скерована не тільки на об'єкти, але й на саму особистість, перетворюючись на аутоагресію [47; 152; 169; 221; 257; 270]. Її виникнення спричиняють амбівалентні переживання, не знаходячи виходу назовні. Психалгія (душевний біль) може спричинити у людини стан афекту, коли наслідки власних деструктивних дій не усвідомлюються [310, 179]. Утворені таким чином афекти та агресія, "...що не мають зовнішнього виходу та клапану для їх регуляції, можуть не тільки викликати страждання, але й призводять до загальної слабкості спонукань" [221, 117]. Таким чином, у поведінковій сфері амбівалентність особистості визначається спрямованістю на доброзичливість або агресивність.

Отже, аналіз літературних джерел дав можливість розглянути критерії особистісної амбівалентності, які репрезентують її відповідні структурні елементи, що перебувають у нерозривному взаємозв'язку. Дослідники виділяють три компоненти у структурі особистісної амбівалентності: мотиваційний, який реалізується через переживання потреби в афіліації; афективно-когнітивний – критеріями є фрустраційна толерантність чи інтолерантність; поведінковий, що проявляється в агресивності або доброзичливості. Вказані положення враховувались нами при плануванні та проведенні експериментального дослідження.

1. ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Особистісна амбівалентність, будучи рисою, яка притаманна кожному індивіду, розвивається у двох напрямках: гармонійному, слугуючи підґрунтям психічного здоров'я, особистісного зростання, та негармонійному, коли неузгодженість протилежностей внутрішнього світу спричиняє негативні особистісні зміни.

Аналіз наукової літератури виявив специфіку інтерпретації конструкту амбівалентності в різних галузях науки, дозволив визначити та проаналізувати її змістові особливості як особистісної риси: співіснування подвійних

взаємовиключних феноменів внутрішнього світу; наявність однакової сили та обсягу протилежностей у різних особистісних сферах; поєднання свідомих та несвідомих проявів амбівалентності; можливість зниження її інтенсивності шляхом інтеграції її амбітенденцій.

Дослідження амбівалентності в зарубіжній психології найбільш ґрунтовно представлені у психоаналітичних та неофрейдистських концепціях, у теорії психологічного конфлікту, в гуманістичних теоріях.

У вітчизняній психології проблема особистісної амбівалентності розроблена недостатньо. Більшість науковців включають поняття амбівалентності у свій дослідницький апарат побіжно, не розкриваючи сутності, критеріїв і особливостей прояву. Сучасна дослідниця Л.М.Собчик, наприклад, розглядає амбівалентність при аналізі типів особистості: конкордантно-нормального, дискордантно-нормального, психопатичного.

Розвиток особистісної амбівалентності починається з моменту народження дитини і не припиняється в онтогенезі, але має свої особливості. Так, у немовляти амбівалентність пов'язана передовсім з особистістю матері і проявляється, зокрема, як страх розлучення з нею; відділення дитини від предмета та від дорослого в ранньому дитинстві, що супроводжується кризою, характеризується такими особливостями амбівалентності, як прагнення емансипації, протиставлення себе оточуючим. У дошкільному й молодшому шкільному віці йде активний пошук дитиною особистісних позицій, що супроводжується тривожністю, страхом, коливаннями між позитивними та негативними переживаннями. Значні психофізіологічні зміни, які відбуваються у підлітковому віці, активізують поведінкові прояви амбівалентності – негативізм, конфліктність, фрустрованість, емоційну напруженість, пов'язані з потребою в позитивній оцінці однолітками, дорослими та страхом перед спілкуванням з іншими.

У період переходу особистості від позиції "дитини" до позиції "дорослого" – у ранній юності – її стан невизначеності при зустрічі з суперечностями зовнішнього та свого внутрішнього світу супроводжується

актуалізацією страху самотності, остракізму поряд з потребою у дружбі, близьких стосунках, прагненням бути часткою суспільства; фрустрованістю, збудливістю, нестійкістю; раптовими агресивними спалахами, імпульсивністю та відчуттям провини за свою невідповідність вимогам суспільства. Сучасне кризове суспільство підсилює вищезазначені індивідуальні особливості старшокласників.

Аналіз вікових особливостей прояву даної особистісної риси дозволяє визначити ранній юнацький вік як період життя, що поглиблює амбівалентність, котра значною мірою активізується процесом самовизначення старшокласника на стадії переходу до дорослого життя.

Дослідження структури амбівалентності особистості дає можливість розглянути цю рису особистості в її сутності через індивідуальні, вікові та статеві особливості в ранньому юнацькому віці.

Критеріями амбівалентності особистості в різних дослідженнях слугували здатність до довільної саморегуляції та самоконтролю, рівень індивідуального розвитку, мотивація афіліації, розвиток різних видів діяльності, психічне здоров'я, фрустраційна інтолерантність, агресивність, байдужість, неспроможність приймати рішення, зосередженість на негативних подіях, доброзичливість.

Матеріали першого розділу

надруковані у наступних публікаціях автора:

1. Лук'яненко Т.Н. Проблема амбівалентності в психоаналітичних теоріях особистості // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 2(5). - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. - С.29-33.
2. Лук'яненко Т.Н. Психологічні особливості дискордантної амбівалентності особистості // Практична психологія та соціальна робота. - 2001. - №1. - С.25-26.

3. Лук'яненко Т.Н. Психологічні особливості дискордантної амбівалентності особистості // Практична психологія та соціальна робота. - 2001. - №2. - С.26-28.
4. Лук'яненко Т.Н. Психологічні особливості амбівалентності в юнацькому віці // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: Матеріали III Харківських Міжнародних психологічних Читань. Ч.3. - Х., 1999. - С.99-102.
5. Зелінська Т.М., Лук'яненко Т.Н. Гуманізм і амбівалентність особистості // Матеріали 5-ї Міжнародної науково-практичної конференції "Творчість як спосіб буття дійсного гуманізму": Ч.1. - К.: НТУУ "КПІ", 1999. - С.59-61.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ

ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ

АМБІВАЛЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ

У даному розділі представлені теоретико-методичні основи вивчення особливостей прояву особистісної амбівалентності старшокласників – характеризується комплекс психодіагностичних методів дослідження; дається кількісний та якісний аналіз результатів констатуючого експерименту, на основі яких виявляються вікові і статеві особливості прояву особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці, а також визначаються критерії та показники її діагностування у старшокласників.

2.1. Методичні засади дослідження амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження свідчить про розуміння особистісної амбівалентності як риси, що характеризує онтогенетичний розвиток нормальної, здорової особистості. Під особистісною амбівалентністю ми розуміємо таку рису, яка притаманна кожному індивіду і проявляється у співіснуванні рівних за силою взаємовиключних, протилежних мотивів, почуттів, когніцій та поведінки відносно зовнішнього чи/та внутрішнього світу. Ступінь вираженості особистісної амбівалентності носить конструктивний, гармонійний та деструктивний, дисгармонійний характер.

Ранній юнацький вік є сензитивним для розвитку особистісної амбівалентності: необхідність самовизначення загострює переживання мотиву прийняття іншими людьми та мотиву страху знехтування, фрустраційну толерантність і фрустраційну інтолерантність, бажання бути доброзичливим та агресивним, що дає можливість дослідити її на даному етапі розвитку. Свідоме прийняття учнями раннього юнацького віку позиції дорослого впливає на

перебудову структури особистісної амбівалентності.

Спираючись на дослідження вчених (В.Г.Асєєв, Е.Блейлер, Т.М.Зелінська, В.Райх, Ф.Ріман, Л.М.Собчик, Т.М.Сорокіна, І.Френкель-Брюнсвік та ін.), ми визначили структуру особистісної амбівалентності, яка включає наступні компоненти:

- *мотиваційний* (мотивація афіліації, що характеризується інтенсивністю мотиву прагнення прийняття іншими та мотиву страху знехтування);
- *афективно-когнітивний* (фрустраційна інтолерантність – толерантність, яка виявляється у показниках: нестійкість, невідрагованість від фрустраторів цінностей та суб'єктів);
- *поведінковий* (агресивність – доброзичливість, що визначається спонтанністю агресії, нездатністю її стримувати, задоволенням від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині).

Виходячи з даної структури, для досягнення мети та вирішення завдань дослідження ми визначили такі напрямки експериментального вивчення особистісної амбівалентності учнів у ранній юності:

1) дослідити мотиваційний компонент амбівалентності особистості старшокласників – мотивацію афіліації, що виявляється у протилежних мотивах – прагненні прийняття та страху знехтування;

2) вивчити особливості афективно-когнітивного компонента особистісної амбівалентності учнів цього віку – фрустраційної інтолерантності (толерантності), показниками якої є переживання нестійкості (стійкості), невідрагованості (відрагованості) під впливом фрустраторів-цінностей та фрустраторів-суб'єктів;

3) дослідити особливості агресивності – доброзичливості як поведінкового компонента амбівалентності особистості. Показниками виступають спонтанність агресії (її відсутність), нездатність (здатність) стримувати агресію, задоволення (незадоволення) від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині;

4) визначити особливості вікової динаміки, статеві відмінності структурних компонентів та рівнів прояву особистісної амбівалентності учнів у ранній юності.

Виділені напрямки зумовлюють необхідність аналізу існуючих у психологічній літературі методів і прийомів психодіагностики амбівалентності особистості.

У психодіагностичній літературі не розроблені спеціальні конкретні методики для виявлення особливостей особистісної амбівалентності учнів раннього юнацького віку, однак існує ряд методик, що дозволяють діагностувати окремі її прояви.

Конкордантність (узгодженість, збалансованість, гармонія) та дискордантність (неузгодженість, розбалансованість, дисгармонія) [39, 366], що розглядаються нами як рівні особистісної амбівалентності, можна досліджувати за допомогою наступних методик: тесту-опитувальника ЕРІ Г.Айзенка, методики визначення домінуючої особистісної спрямованості підлітка І.Д.Єгоричевої, методики "Рівень співвідношення "цінності" та "доступності" в різних життєвих сферах" О.Б.Фанталової, методики "Стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості" Л.М.Собчик, методики діагностики типу емоційної реакції на дію стимулів довкілля В.В.Бойка.

Тест-опитувальник Г.Айзенка ЕРІ, адаптований А.Г.Шмельовим, має шкалу "нейротизм", яка включає різні міри вияву конкордантності – дискордантності [198, 133]. Конкордантність характеризується емоційною стійкістю, адаптованістю, а дискордантність – нервозністю, нестійкістю та недостатньою адаптованістю. За шкалою "екстраверсія" середні бали інтерпретуються як показник амбіверсії, коли особистість поєднує риси екстраверсії та інтроверсії. Ці поняття розглядаються як властивості нервової системи, зв'язок же з гармонійністю, інтегрованістю протилежностей особистості не розкривається.

Розроблена І.Д.Єгоричевою методика діагностує тип спрямованості як особистісної характеристики, що проявляється у двох позиціях: ставлення

особистості до себе (Я) та до інших (О) [79, 267]. Спрямованість особистості, як вказує автор, характеризується суперечливістю ставлення до себе і ставлення до інших. Звідси різні поєднання позитивних та негативних ставлень особистості репрезентують узгодженість, інтегрованість чи неузгодженість, дезінтегрованість протилежностей у цих двох позиціях. Оскільки дана методика розроблена для вивчення спрямованості підлітків, ми не використовували її в нашому дослідженні.

О.Б.Фанталова у методиці "Рівень співвідношення "цінності" та "доступності" в різних життєвих сферах" розробила індекс розходження цінності – доступності, що показує неузгодженість, дезінтеграцію в мотиваційно-особистісній сфері і свідчить про ступінь внутрішньої конфліктності, незадоволеності наявною життєвою ситуацією та основних потреб, а також про рівень самореалізації, внутрішньої ідентичності, інтегрованості, гармонії [274, 30]. Методика дозволяє також виявити різні стани щодо найбільш значущих для особистості потреб, однак не дає підстав досліджувати амбівалентність як особистісну рису, а базується на розумінні амбівалентності як ситуативного стану.

Багатомірна методика "Стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості" (модифікований Л.М.Собчик тест ММРІ) [242] досліджує як рівні амбівалентності (конкордантний, дискордантний, патологічний), так і деякі її особливості: емоційну напругу (при високих показниках першої базової шкали "надконтролю"), незадоволеність потреби в афіліації (високі бали за другою шкалою "песимістичність"), нестійкість емоцій та високий рівень домагань, що супроводжується протилежно спрямованою потребою у відчутті приналежності, агресію – з одночасним бажанням подобатися іншим (третя шкала – "емоційна лабільність"). При значній інформативності цієї методики об'ємність опитувальника, що містить 565 питань, обмежує можливості її застосування на вибірках старшокласників.

До методик, що вивчають потребу прийняття та страх знехтування, відноситься методика Q-сортування В.Стефансона, що містить шкали

незалежності та залежності (тенденції до прийняття, підкорення груповим стандартам та цінностям) [198, 649]. Для дослідження прояву страху у особистості з дискордантною амбівалентністю як складової мотивації афіліації використовуються методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса [198, 69], в якій є шкали страху самовираження та страху не відповідати очікуванням оточуючих, і методика "Чи здатні ви до прив'язаності?" [97, 182].

Для дослідження фрустраційної інтолерантності розроблені опитувальник "Ваша нервово-психічна стійкість" В.В.Бойка [37, 337] та методика вивчення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга, адаптована в НДІ ім. В.М.Бехтерева [198, 386]. Остання методика за критеріями спрямованості та типу реакції дозволяє вирахувати показник GCR – "ступінь соціальної адаптації". Ряд дослідників (Л.М.Мітіна, Л.С.Нерсесян, О.Б.Хавін, І.А.Юров) розглядають цей показник як рівень розвитку фрустраційної толерантності [158; 175; 327]. А.М.Большакова для дослідження рівня розвитку фрустраційної толерантності у пожежників використала фактор Q4 "фрустрованість – нефрустрованість" та фактор С "сила Я – слабкість Я" шістнадцятифакторного особистісного опитувальника Р.Кетелла. Вона інтерпретувала низькі оцінки за фактором С як показник низького рівня фрустраційної толерантності (дратівливості, втомлюваності, невротичних симптомів), високі оцінки – стійкість, толерантність до фрустрації (емоційна зрілість); низькі оцінки за фактором Q4 – свідчення нефрустрованості, стриманості, задоволеності, розслабленості, високі оцінки – напруга, фрустраційна інтолерантність, збудженість, незадоволеність прагнень [38, 103]. До методик, що вивчають окремі показники афективно-когнітивного компонента амбівалентності особистості, слід віднести також опитувальник "Ваша нервово-психічна стійкість" В.В.Бойка, який діагностує рівні стійкості – нестійкості та ризик дезадаптації [37, 359], опитувальник нервово-психічної напруги (НПН) Т.А.Немчина, що вимірює феномен "жування емоцій" у діапазоні від слабкого, "детензивного" до надмірного, "екстенсивного" [222, 334].

Розроблено ряд методик, які використовуються для визначення особливостей прояву агресивності – доброзичливості. Так, методика домінуючої стратегії психологічного захисту В.В.Бойка вивчає три стратегії: миролюбність, уникання, агресію [37, 174]. Опитувальник "Ваша комунікативна установка" В.В.Бойка дає можливість проаналізувати позитивні (готовність особистості доброзичливо ставитися до оточуючих) та негативні установки (недоброзичливе ставлення, відкрита або завуальована жорстокість, негативізм у судженнях про людей) [37, 193]. Дані методики здебільшого спрямовані на дослідження одного явища, тому не мають підґрунтя для виявлення його протилежності, тобто не діагностують особистісну амбівалентність.

Отже, в проаналізованих методиках структурні компоненти амбівалентності розглядаються побіжно, в межах дослідження інших проблем особистості. При формуванні батареї діагностичних методів ми враховували їх адекватність поставленим завданням, зокрема віковим особливостям досліджуваних, а також наявність даних про валідність та надійність, використання об'єктивного, суб'єктивного і проєктивного діагностичних підходів. Відповідно до цих умов та згідно з визначеними нами напрямками констатуючого експерименту ми застосовували основні й допоміжні методики, які розглянемо докладніше.

Вивчення **мотиваційного** компонента амбівалентності особистості старшокласників проводилося за допомогою методики вимірювання мотивації афіліації М.Ш.Магомед-Емінова (модифікованого тесту-опитувальника мотивації афіліації А.Мехрабіана) [222, 315]. Тест має шкалу прагнення прийняття (ПП) та шкалу страху знехтування (СЗ). Стимульний матеріал представлений двома опитувальниками: перший вимірює ПП, другий – СЗ. За кожною шкалою підраховуються сумарні бали й індекси, на основі яких особистість відноситься до однієї з чотирьох груп у залежності від високого (вище медіани) чи низького (нижче медіани) ПП та СЗ: 1) "високий - низький" – переважання потреби прийняття; 2) "низький - високий" – переважання страху знехтування; 3) "низький - низький" – однаково низькі ПП та СЗ; 4) "високий -

високий" – однаково високі прагнення прийняття та страх знехтування. Перша група характеризується збалансованою мотивацією афіліації, друга та третя – дезінтегрованим рівнем мотивації афіліації, четверта – розбалансованою мотивацією афіліації. Дана методика дозволяє виявити співвідношення протилежних мотиваційних тенденцій у особистості, відтак вона адекватна завданням нашого дослідження. Допоміжними методиками для дослідження мотиваційного компонента особистісної амбівалентності були: 1) методика "Оцінка потреби у схваленні" Д.Крауна та Д.Марлоу [96, 366], яка дозволяє діагностувати рівень залежності від схвалення групою та очікувань у ситуації оцінки з боку інших; 2) метод портретних виборів Л.М.Собчик (модифікований тест Л.Сонді) [244], з якого ми використали фактор-потребу m ("збереження та відторгнення об'єкта"), що дає змогу отримати додаткові дані про особливості мотивації афіліації досліджуваних.

Вивчення особливостей проявів **афективно-когнітивного** компонента особистісної амбівалентності старшокласників проводилось за допомогою методики ВФТ ("Вербального фрустраційного тесту") Л.М.Собчик [242, 237]. Вона дозволяє проаналізувати особливості прояву таких показників фрустраційної інтолерантності (толерантності), як переживання емоційної нестійкості та невідреагованості під впливом фрустраторів-цінностей (зовнішній вигляд, здоров'я, характер, матеріальна забезпеченість, соціальний статус, кругозір, моральність) і фрустраторів-суб'єктів (за такими особами: батько, мати, друг, подруга, однокласник, однокласниця, вчитель (директор), сторонній). Методика складається з ряду висловлювань, що стосуються перелічених цінностей, які адресовані учням вказаними особами. Саме це створює актуальну ситуацію прояву особистісної амбівалентності старшокласників. Досліджуваному також пропонуються варіанти можливих відповідей, з яких він вибирає ту, що вважає адекватною до висловлюваної репліки. Методика дозволяє встановити рівні фрустраційної інтолерантності в ситуації амбівалентності за названими показниками: низький рівень (3-4 бали), на якому проявляється фрустраційна толерантність, середній рівень (2, 5 балів),

що характеризує епізодичні вияви фрустраційної інтолерантності, високий (1, 6 балів), на якому фрустраційна інтолерантність має усталені прояви.

Додатковими є дві методики вивчення окремих проявів афективно-когнітивного компонента особистісної амбівалентності (невідреагованість та нестійкість переживань учнів у ранньому юнацькому віці). Методика "Схильність до відтворення невідреагованих переживань" В.В.Бойка [37, 331-332] вивчає рівень мимовільного відтворення негативних вражень від подій минулого (при схильності до невідреагованості переживань особистість знаходиться під впливом негативних спогадів від пережитого раніше, перебуває у полоні почуттів негативного змісту, схильна до "жування почуттів"). З проєктивного методу портретних виборів Л.М.Собчик [244] ми аналізували інформативний фактор-потребу h_u ("потреба в моральній поведінці"), що досліджує такі прояви фрустраційної інтолерантності, як нестійкість, мінливість емоцій.

Виявлення особливостей **поведінкового** компонента особистісної амбівалентності старшокласників (їх агресивності – доброзичливості) передбачає використання методики В.В.Бойка "Я агресивний чи ні" [37, 456]. Цей опитувальник досліджує такі показники агресивності: спонтанність агресії, нездатність стримувати агресію, задоволення від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині. Крім цього, методика містить такі шкали: невміння переключати агресію на діяльність або на предмети, анонімність агресії, провокація агресії в оточуючих, схильність до відображеної агресії, аутоагресія, ритуалізація агресії, схильність заражатися агресією натовпу, розплата за агресію. При обробці результатів виводиться "індекс агресивності", на основі якого виявляються рівні її прояву: 0-20 балів – низький, 21-30 балів – середній, 31-55 балів – високий рівень.

Були проаналізовані особливості агресивності – доброзичливості у міжособистісних взаєминах старшокласників методикою діагностики міжособистісних стосунків (ДМС) – модифікованого варіанту інтерперсональної діагностики Т.Лірі [243]. Стимульний матеріал методики становить 128

лаконічних характеристик. За результатами опитувальника визначається рівень вираженості у особистості певних типів міжособистісних стосунків: I – владно-лідуючого, II – незалежно-домінуючого, III – прямолінійно-агресивного, IV – недовірливо-скептичного, V – покійно-сором'язливого, VI – залежно-слухняного, VII – співпрацюючо-конвенціонального, VIII – відповідально-великодушного. Кожен з цих типів міжособистісних стосунків може бути виражений з різною силою, що визначає домінуючий стиль поведінки особистості та ступінь конкордантності – дискордантності її міжособистісних стосунків. Методика дає можливість діагностувати наступні рівні: низький рівень (4-8 балів), властивий особистостям з показниками доброзичливості та з незначними проявами агресивності, тобто з ознаками конкордантної амбівалентності; середній рівень (9-12 балів) – спорадичні прояви агресивності та доброзичливості, що відповідає ознакам дискордантності, розбалансованості амбівалентності; високий рівень (14-16 балів) – свідчить про значні труднощі у міжособистісних стосунках, дезадаптацію особистості, високу агресивність, тобто це ознаки дискордантної, дезінтегрованої амбівалентності. Показники 0-3 бали є результатом нещирості.

Визначений комплекс методик був апробований у процесі пілотажного дослідження, кожна з них мала достовірні показники валідності та надійності.

Дослідженням було охоплено 180 респондентів – учнів 10-11-х класів середніх загальноосвітніх шкіл №113 та №243 м. Києва, а також Демидівської середньої школи Вишгородського району Київської області. Констатуючий експеримент проводився у вересні-жовтні 2000 року, у квітні-травні 2001 року за тими ж методиками – контрольний зріз.

Вікова динаміка та статеві відмінності прояву показників структурних компонентів амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці досліджувались за допомогою методів статистичної обробки (t-критерію Ст'юдента [174, 568], χ^2 – критерію Фрідмана [238, 94], коефіцієнту r_{xy} Брауна-Пірсона [64, 307-309]).

Під час формуючого експерименту були використані наступні методики: "Виявлення своїх драконів" Дж.Стівенса; "Схильність до екзальтованості" В.В.Бойка; "Вимірювання імпульсивності" В.О.Лосенкова; метод кольорових виборів Л.М.Собчик.

Для виявлення у старшокласників особливостей прояву особистісної амбівалентності та пов'язаного з нею страху ми модифікували відповідно до завдань формуючого експерименту тест "Виявлення своїх драконів" Дж.Стівенса [259, 19-26], який складається з переліку суджень, що дозволяє проаналізувати ступінь вираженості ряду амбівалентних характеристик (зверхність – самоприниження, нетерплячість – мучеництво, жадібність – саморуйнування).

Схильність старшокласників до перебільшеного, збудженого переживання значущих впливів як один з аспектів нестійкості та невідреагованості емоцій вивчалась за допомогою методики схильності до екзальтованості В.В.Бойка [37, 357].

Особливості поведінкових проявів особистісної амбівалентності в ранній юності досліджувались за допомогою методики вимірювання імпульсивності В.О.Лосенкова [210, 46], що діагностує різні прояви імпульсивності (недостатній самоконтроль у діяльності та спілкуванні, невизначеність життєвих цілей, нестійкість орієнтацій та інтересів).

Для вивчення неусвідомлених проявів амбівалентності використовувався метод кольорових виборів (МКВ) Л.М.Собчик (модифікований восьмиколірний тест М.Люшера) [242, 202]. Впродовж формуючого експерименту також застосовувався метод аналізу продуктів діяльності, зокрема аналізувались творчі роботи, самоаналізи старшокласників.

Вищезазначений комплекс психодіагностичних методик був апробований, при цьому виявлено адекватність їх використання відповідно до поставлених завдань дослідження. Це дало змогу перейти до виявлення психологічних особливостей прояву структурних компонентів особистісної амбівалентності учнів раннього юнацького віку та виявити рівні її прояву.

2.2. Вивчення проявів амбівалентності в мотивації афіліації особистості старшокласників

Експериментальне дослідження особистісної амбівалентності в ранній юності передбачає діагностику проявів її інтенсивності в мотиваційній сфері особистості, критерієм якої може слугувати мотивація афіліації.

Особливості її прояву у старшокласників досліджувались за допомогою методики вимірювання мотивації афіліації М.Ш.Магомед-Емінова (модифікованого тесту-опитувальника мотивації афіліації А.Мехрабіана) як основної методики [222, 315]. Додатково застосовувалась методика "Оцінка потреби у схваленні" Д.Крауна та Д.Марлоу в адаптації Ю.Л.Ханіна [96, 366], а також метод портретних виборів Л.М.Собчик (модифікований тест Л.Сонді) [244], в якому був проаналізований фактор-потреба m ("збереження та відторгнення об'єкта").

Як структурний елемент амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці мотивація афіліації є "...не просто прагнення бути серед людей, а співвідношення цього прагнення з страхом бути знехтуваним. Переважання того чи іншого і стає мотиваційною особливістю особистості, що зумовлює постійні особливості її поведінки... тобто особистісну диспозицію" [96, 181]. Мотивація, зокрема афіліації, виступає специфічним видом психічної регуляції діяльності, особливою формою внутрішньої активності суб'єкта. Вона, за словами М.Ш.Магомед-Емінова, передбачає "...регуляцію поведінки, діяльності особистості, спрямованої на реалізацію мотиву" [142, 61]. Мотивація афіліації складається з мотиву встановлення, збереження позитивних відносин з друзями, однолітками, однокласниками, батьками, оточуючими людьми.

Ранній юнацький вік сензитивний для розвитку близьких стосунків у різних сферах життєдіяльності [2; 111; 112; 219]. Прагнення опинитися у середовищі людей сильніше, ніж прагнення бути самотнім. "Причетність до певної групи, наявність поруч інших людей в цілому є позитивним фактором, оскільки знижує рівень тривожності, пом'якшує наслідки стресу" [85, 212].

Негативний бік континуума афіліації – страх знехтування, який знижує прагнення близькості, веде до самотності (незадоволеність, неблагополучність, ворожість, уникання та переривання стосунків). "Почуття страху, – пише С.Занюк, – можна оцінити як своєрідну підготовку до майбутньої загрозливої ситуації... Напруга страху зростає, коли немає можливості розрядити його дію" [85, 226]. Важливо зрозуміти амбівалентну природу мотивації афіліації. У ранньому юнацькому віці необхідно врівноважувати суперечливі протилежні сторони соціальної за своєю суттю мотивації афіліації, або "афіліативних сигналів" (позитивних і негативних) [188, 396]. Необхідно використовувати ці соціальні амбівалентні мотиви для збереження зв'язку з соціальним середовищем, адаптуючись до оточуючих людей та адаптуючи їх до себе.

Опитувальник мотивації афіліації М.Ш.Магомед-Емінова дає можливість дослідити два протилежних мотиви, які входять у структуру мотивації афіліації: прагнення прийняття (ПП) та страх знехтування (СЗ). У результаті підрахунку сумарного балу методика дає можливість діагностувати рівні прояву кожного з двох мотивів. Відповідно до прийнятої нами теоретичної концепції та виходячи з інтерпретації методики поєднання високого рівня ПП та низького рівня СЗ відповідає збалансованій мотивації афіліації. Протилежна до збалансованої мотивація афіліації поєднує високий СЗ та низьке ПП. На цьому рівні особистість уникає спілкування через витіснене, незадоволене, заперечуване нею власне прагнення прийняття та водночас переживає страх знехтування, постійно знаходячись, таким чином, у стані високої напруги через неузгодженість, антагонізм, стійку ворожість або дезінтегрованість протилежних мотивів. Поєднання низьких рівнів ПП та СЗ виявляє відсутність страху та бажання бути разом з іншими. У цьому випадку людина надає перевагу самотності. Поєднання низького прагнення прийняття і високого страху знехтування утворює дезінтегровану мотивацію афіліації. Проміжним між збалансованим та дезінтегрованим є рівень, що поєднує високе ПП і високий СЗ. У такому випадку людина прагне спілкування, підтримання стосунків, але реалізувати це прагнення заважає страх знехтування. Вона

намагається адаптуватися, але переживає невпевненість, незадоволеність, що інколи може супроводжуватись уникненням стосунків. Даний рівень (одночасно високі мотиви прагнення прийняття та страху знехтування) становить розбалансовану мотивацію афіліації.

Кількісні результати дослідження мотивації афіліації учнів раннього юнацького віку подані в табл. 2.1.

1. Таблица 2.1

Рівні прояву мотивації афіліації в учнів раннього юнацького віку

N=180

Рівні						Разом	
Збалансований ПП+сз		Розбалансований ПП+СЗ		Дезінтегрований СЗ+пп; сз+пп			
Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
72	40	63	35	45	25	180	100

Примітки:

ПП+сз – високий рівень мотиву прагнення прийняття та низький рівень мотиву страху знехтування; ПП+СЗ – високі рівні мотивів прагнення прийняття та страху знехтування; СЗ+пп – високий рівень мотиву страху знехтування та низький рівень мотиву прагнення прийняття; сз+пп – низькі рівні мотивів страху знехтування та прагнення прийняття.

Якісна і кількісна інтерпретація даних виявила, що збалансований рівень прояву мотивації афіліації властивий 40,00% старшокласників. Такі учні характеризуються схильністю до встановлення дружніх стосунків з іншими. У колективі вони прагнуть відчувати прихильність, радіти іншим людям, співробітничати та спілкуватися з ними. Збалансований рівень мотивації афіліації пов'язаний з готовністю допомагати, співчувати іншим, позитивно сприймати людей. Старшокласникам, які виявили даний рівень, легко бути щирими, відвертими з близькими однолітками, вони не побоюються, що

відвертість з друзями може зашкодити їм. Інтеграція двох протилежних мотивів (ПП та СЗ) супроводжується позитивним переживанням мотивації афіліації, коли різні аспекти життя розділяються та безконфліктно об'єднуються, що підтримує гармонію. Так, старшокласниця Тетяна Т. пише про себе: "Понад усе у світі я ціную дружбу. Заради найближчих друзів я готова зробити все, щоб бачити їх щасливими. Завжди намагаюсь підняти настрій іншій людині".

Аналіз наступного рівня мотивації афіліації – розбалансованого – виявив, що цей рівень характерний для 35,00% учнів старших класів. Проявами даного рівня є, з одного боку, прагнення до спілкування, здатність до співчуття, почуття прихильності, бажання допомогти, а з іншого – чутливість до знехтування, тому виникає невпевненість у собі, відстороненість, страх саморозкриття. Такі учні відчують хворобливий страх критики на свою адресу, побоюються вільно висловлювати свої думки, змушені уникати знайомств та часто усамітнюються. Значна енергія йде у них на те, щоб підтримувати себе в ілюзії окремоті: "Тільки вільна людина починає розуміти, яку велику енергію вона втрачала на те, щоб бути замкненою" [191, 103]. Вони переживають амбівалентність і, з точки зору Є.П.Льїна, "...прагнуть до спілкування та водночас уникають його" [96, 210]. Реалізувати актуальну, значущу для себе потребу прийняття таким школярам заважає постійна фіксація на можливості знехтування іншими, втрати друзів та рідних людей. Наприклад, Яна М., учениця 11 класу, пише: "Мене лякає життя без друзів, батьків та рідних. Я хочу бути корисною, приємною для людей. Але боюсь говорити про свої проблеми. Я дивлюсь у майбутнє з відчуттям страху".

Третій рівень мотивації афіліації – дезінтегрований – характерний для 25,00% старшокласників. Це учні, які не мають схильності до спілкування, не прагнуть допомагати, співчувати іншим. При цьому вони переживають невпевненість, самотність, відстороненість. Ці старшокласники позитивно не переживають близьких стосунків з людьми, можуть раптово перервати побудовані з ними стосунки. Через впевненість у тому, що вони ні в кому не мають потреби, такі індивіди можуть з острахом думати, що й самі нікому не

потрібні. Подібна позиція супроводжується напругою, негативною спрямованістю у відносинах з оточуючими людьми та почуттям самотності. Наведемо для прикладу слова старшокласника Олексія Ж.: "Я не проти мати близького друга, але якщо він почне навантажувати мене своїми проблемами, то я ніколи не буду співчутливим до нього. Я вважаю, що кожна людина мусить вирішувати свої проблеми сама".

Для уточнення та поглиблення аналізу мотивації афіліації в ранньому юнацькому віці ми використали методику "Оцінка потреби у схваленні" Д.Крауна та Д.Марлоу, адаптовану Ю.Л.Ханіним [96, 366].

Рівень потреби старшокласника у схваленні залежить від сприятливих оцінок з боку інших людей, його вразливості і чутливості до міжособистісних впливів та впливів середовища. Отримані результати представлені як три рівні прояву мотивації схвалення у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні прояву потреби у схваленні в учнів
раннього юнацького віку

N=180

Рівні						Разом	
Низький		Середній		Високий			
Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
50	27,78	69	38,33	61	33,89	180	100

Аналіз отриманих даних показав, що низький рівень прояву потреби у схваленні характерний для 27,78% учнів старших класів. Цей рівень властивий старшокласникам, які не схильні до самоприкрашання у спілкуванні, власні переконання їм дорожчі. Вони незалежні від групи, конфліктні та майже не піддаються соціальному впливу.

Середній рівень – 38,33% – характерний для тих учнів, у яких помірно виражена потреба у схваленні: такі учні чутливі до оцінок з боку інших людей та реально співвідносять їх зі своїми переконаннями.

Учні, що відносяться до високого рівня потреби у схваленні (33,89%), мають виражене бажання отримати схвалення оточуючих, справити позитивне враження. Дані старшокласники прагнуть домогтися прихильності людей, часто говорять неправду про свої бажання, наміри, досягнення. Негативна афіліація створює ґрунт для неузгодженості, дисгармонії у стосунках з людьми. Якісно-кількісне співставлення рівнів прояву інтенсивності мотивації афіліації (методика мотивації афіліації М.Ш.Магомед-Емінова) старшокласників та їх рівнів потреби у схваленні (методика Д.Крауна та Д.Марлоу) свідчить, що за змістом релевантними є відповідно збалансований (40%) та середній (38,33%), розбалансований (35%) та високий (33,89%), дезінтегрований (25%) та низький (27,78%) рівні.

Таким чином, мотивація афіліації як мотиваційний компонент амбівалентності особистості учнів у ранньому юнацькому віці набуває змістовного уточнення, розширення в залежності від задоволення потреби у схваленні оточуючими людьми.

Наступним етапом діагностики є аналіз вікової динаміки та статевих відмінностей в інтенсивності мотивації афіліації учнів у ранній юності.

Дослідження динаміки вікових проявів мотивації афіліації старшокласників, кількісні результати якого представлені в табл. 2.3, виявило відсутність значущої різниці між рівнями мотивації афіліації учнів 10-х та 11-х класів.

Незначна тенденція до зменшення простежується у проявах збалансованого рівня мотивації афіліації (40,43% проти 39,54%). Збільшення відбувається у проявах розбалансованого рівня (34,04% проти 36,04%). Дезінтегрований рівень даного феномена зменшується приблизно на 1% (від 25,53% до 24,42%). Це узгоджується з результатами дослідження Б.О.Сосновського, який констатував, що збалансована мотивація афіліації виражена у старшокласників менше, ніж у студентів та дорослих [253, 240], та з результатами дослідження С.В.Походенко, яка діагностувала тенденцію до

зниження збалансованої мотивації афіліації від молодших до старших підлітків [197, 14].

Таблиця 2.3

Динаміка вікових проявів мотивації афіліації
учнів раннього юнацького віку

N=180

Рівні мотивації афіліації		10-ті класи	11-ті класи	t*
Збалансований	Абс.	38	34	0,12
	%	40,43	39,54	
Розбалансований	Абс.	32	31	0,28
	%	34,04	36,04	
Дезінтегрований	Абс.	24	21	0,17
	%	25,53	24,42	
Разом	Абс.	94	86	—
	%	100	100	

Примітка. * - $p < 0,05$.

Виявлена негативна тенденція пов'язана, на нашу думку, з недостатнім умінням старшокласників долати внутрішню напругу, яка виникає через розбалансованість протилежних мотиваційних тенденцій, зростаючий страх перед проблемами теперішнього та майбутнього (одна з поширених соціальних установок щодо майбутнього – "Я дивлюся у майбутнє з почуттям страху" (Анастасія Я., 11-й клас), "Майбутнє викликає у мене неприємні почуття тривоги за мене та моїх близьких" (Сергій О., 10-й клас). Нерозвиненість прагнення до спілкування, нездатність до дружніх стосунків спричиняють зниження прагнення прийняття та одночасне зростання страху знехтування. Дана негативна тенденція бралася до уваги при розробці нами психокорекційних заходів. Правомірною в даному випадку є думка К.Меннінгера: "Безумовно, люди прагнуть любити один одного, тільки не знають, як конкретно це робити" [152, 444].

Розподіл даних про статеві відмінності у проявах мотивації афіліації представлений у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Статеві відмінності в інтенсивності мотивації афіліації
учнів раннього юнацького віку

N=180

Рівні мотивації афіліації		Хлопці	Дівчата	t*
Збалансований	Абс.	32	40	0,85
	%	36,78	43,01	
Розбалансований	Абс.	24	39	2,05
	%	27,59	41,94	
Дезінтегрований	Абс.	31	14	3,25
	%	35,63	15,05	
Разом	Абс.	87	93	—
	%	100	100	

Примітка. * - $p < 0,05$.

Для наочності та зручності аналізу результатів нами була побудована гістограма статевих відмінностей інтенсивності мотивації афіліації старшокласників (див. рис. 2.1).

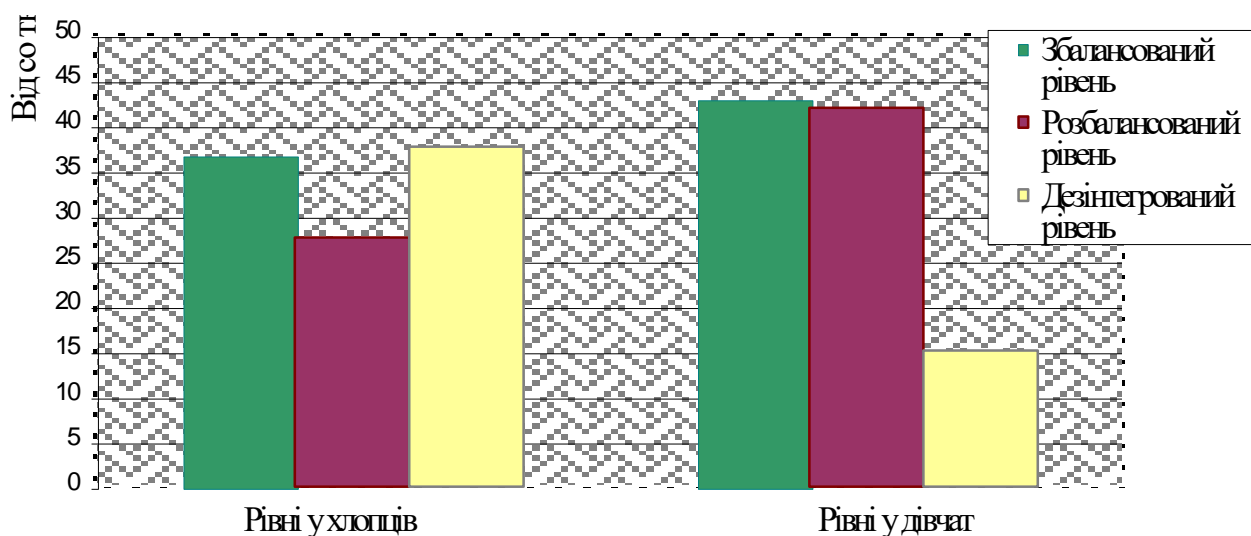


Рис. 2.1. Порівняння інтенсивності мотивації афіліації у хлопців та дівчат раннього юнацького віку

Підрахунок значущості відмінностей за допомогою t-критерію Ст'юдента [45, 98] показав, що вони не є статистично достовірними. Прорангувавши рівні, ми виявили: збалансований рівень отримав 1-й ранг і у хлопців, і в дівчат (відповідно 36,78% та 43,01%); другий ранг у хлопців – дезінтегрований рівень (35,63%), а у дівчат – розбалансований (41,94%), що відрізняється від збалансованого рівня у дівчат всього на 1,9%; третій ранг – у хлопців розбалансований рівень (27,59%), у дівчат дезінтегрований (15,05%). Це свідчить про те, що хлопці частіше, ніж дівчата, переживають страх знехтування при зниженому рівні ПП. Таку тенденцію можна пояснити тим, що хлопці під впливом цього страху та для створення враження самостійності, незалежності заперечують, придушують власну потребу в прийнятті. Таким чином, при психокорекції мотиваційного компонента амбівалентності особистості в ранній юності ми враховували необхідність усвідомлення старшокласниками, а особливо хлопцями, протилежних тенденцій мотивації афіліації, зменшення страху знехтування та розвиток прагнення прийняття.

Проективна методика портретних виборів Л.М. Собчик (модифікований тест Л.Сонді) використовувалась різними авторами [45; 242; 244; 249] і дала нам можливість уточнити діагностування проявів інтенсивності амбівалентності в мотивації афіліації (фактор-потреба m).

Методика проводилась за процедурою, описаною Л.М.Собчик [244]. Залежно від співвідношення кількості позитивних та негативних виборів портретів виділяються три рівні інтенсивності амбівалентності факторів-потреб: низький (позитивний вибір переважає над негативним: +1/-0; +2/-0; +3/-0; +4/-0; +5/-0; +6/-0; +2/-1; +3/-1; +4/-1; +5/-1; +3/-2; +4/-2); середній (негативний вибір переважає над позитивним; при відсутності позитивного вибору кількість негативних виборів не більше трьох: +0/-3; +0/-2; +0/-1; +1/-5; +1/-4; +1/-3; +1/-2; +2/-3; +2/-4); високий (складається з таких варіантів, де негативних виборів – від 4-х і більше при жодному позитивному, та з амбіквальних реакцій, коли кількість позитивних та негативних виборів однакова: +0/-6; +0/-5; +0/-4; +0/-0; +1/-1; +2/-2; +3/-3).

У результаті кількісної обробки отриманих результатів ми виявили рівні прояву інтенсивності амбівалентності восьми факторів-потреб старшокласників (див. додаток А, табл. 1). Але проаналізуємо лише фактор-потребу m ("збереження та відторгнення об'єкта"), який розширює можливості вивчення мотивації афіліації респондентів у ранньому юнацькому віці, а відтак є інформативним для вирішення поставленого завдання дослідження.

На низькому рівні прояву даного фактору (44,44% респондентів) учні виявили чітко виражену потребу в емоційній близькості, прагнення до співробітництва, причетності груповим інтересам у поєднанні зі схильністю до страхів (від таких, що не заважають нормальній комунікації з іншими – до фіксованого, сильного страху ізоляції від суспільства). Середній рівень (31,11% старшокласників) виявляє наявність переживання страху бути без інших людей, поверховості у контактах з оточуючими та страху бути в очах однолітків саме таким. Високий рівень (24,45% учнів) вказує на значну силу напруги амбітенденцій: прагнення відділення, самотності, страху – з одного боку та мотиву близькості – з іншого боку. Цінність результатів даного проективного тесту полягає у тому, що він показує особливості прояву вищезазначених амбівалентних потреб старшокласників на рівні глибинної малоусвідомленої психології [343].

Якісно-кількісне співставлення рівнів прояву інтенсивності мотивації афіліації (основна методика афіліації М.Ш. Магомед-Емінова) учнів у ранньому юнацькому віці та фактору-потреби m ("збереження та відторгнення об'єкта") методу портретних виборів Л.М. Собчик показує, що за змістом є релевантними відповідно збалансований (40%) та низький (44,44%), розбалансований (35%) та середній (31,11%), дезінтегрований (25%) та високий рівні (24,45%). Отже, мотивація афіліації як критерій мотиваційної сфери амбівалентності особистості старшокласників розширюється, поглиблюється змістовно завдяки діагностиці глибинних її проявів. Кожний вік, згідно з поглядами Ф.Рімана, супроводжується страхом, коли дитина опиняється у невирішеній, не подоланій нею соціальної ситуації розвитку [221, 15]. Дорослішання у ранньому

юнацькому віці супроводжується подоланням страху бути знехтуваним людьми, до яких в учня проявляється вікова потреба бути ними прийнятим. Цей страх на низькому рівні прояву є природним, він пов'язаний із встановлення у цьому віці близьких, довірливих стосунків як з протилежною статтю, так і в своїй статевій групі.

Отже, за результатами аналізу прояву мотивації афіліації старшокласників ми дійшли наступних висновків:

У мотиваційній сфері амбівалентність особистості старшокласників проявляється в таких особливостях, як: готовність до співробітництва, вміння співчувати, будувати близькі стосунки та отримувати задоволення від цього, здатність до відвертості, саморозкриття (прояви мотиву прагнення прийняття) та невпевненість, страх стосунків, схильність до самотності, ухиляння від саморозкриття (прояви мотиву страху знехтування). Старшокласники, що розвиваються гармонійно, конкордантно, здатні інтегрувати дві амбітенденції (мотив прийняття іншими людьми та страх знехтування) з домінуванням мотиву прагнення прийняття. Порушення цього процесу може супроводжуватись як посиленням страху знехтування, так і тривалим його стримуванням, що веде до його трансформації, розвитку особистості старшокласників по негармонійному, дискордантному шляху.

Мотивація афіліації (показники – інтенсивність мотивів ПП та СЗ) проявляється у старшокласників на трьох рівнях: збалансованому (40,00%), розбалансованому (35,00%) та дезінтегрованому (25,00%), найсприятливішим з яких є збалансований рівень.

Вікова динаміка рівнів прояву мотивації афіліації учнів старших класів характеризується незначними змінами: зменшенням прояву збалансованого (від 40,43% до 39,54%, $t=0,12$, $p<0,05$) і дезінтегрованого рівнів (від 25,53% до 24,42%, $t=0,17$, $p<0,05$) та збільшенням прояву розбалансованого рівня (від 34,04% до 36,04%, $t=0,28$, $p<0,05$), що виявляє невміння старшокласників знижувати інтенсивність страху знехтування при значному бажанні встановлювати близькі стосунки, дружити, бути прийнятим серед інших.

Статеві відмінності у проявах мотивації афіліації є суттєвими на розбалансованому (хлопці – 27,59%, дівчата – 41,94%, $t=2,05$, $p<0,05$) та дезінтегрованому рівнях (відповідно 35,63% та 15,05%, $t=3,25$, $p<0,05$). Це свідчить про тенденцію більш частого переживання хлопцями раннього юнацького віку страху знехтування, який стає причиною їх невміння співробітничати, бути співчутливими та відвертими, водночас підсилюючи відстороненість, невпевненість.

Збалансований рівень прояву мотивації афіліації (з високими показниками інтенсивності мотиву прийняття та низькою інтенсивністю мотиву страху знехтування) є недостатньо вираженим у ранньому юнацькому віці (40,00%), з одного боку, а з іншого – розбалансований та дезінтегрований рівні, яким притаманна висока інтенсивність мотиву страху знехтування, разом складають 60% респондентів. Інакше кажучи, амбівалентність у більшості старшокласників є дискордантна, незбалансована та несприятлива для розвитку особистості юнацтва, що й було враховано нами при розробці системи психокорекційних заходів.

2.3. Характеристика амбівалентності фрустраційної інтолерантності – толерантності учнів раннього юнацького віку

Наявність амбівалентної фрустраційної інтолерантності (толерантності) виступає критерієм афективно-когнітивного компонента особистісної амбівалентності старшокласників. Особливості прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності ми досліджували вербальним фрустраційним тестом (ВФТ), розробленим Л.М.Собчик [242, 237]. Додатковими методами діагностики були: методика схильності до відтворення невідрагованих переживань В.В.Бойка [37, 331], а також метод портретних виборів Л.М.Собчик (модифікований тест Л.Сонді) [244], якими ми досліджували окремі прояви амбівалентності в афективно-когнітивній сфері.

Фрустраційна толерантність – це здатність переживати амбітенденції в цінностях, ставленні до оточуючих людей без надмірної емоційної напруги, спроможність особистості узгоджувати протилежності, що проявляється у вмінні стримувати негативні емоції сильної інтенсивності, оцінювати події минулого з позитивними переживаннями [38; 242; 309; 337]. Фрустраційна інтолерантність характеризується надмірною емоційною напругою в переживанні амбівалентних тенденцій у цінностях, ставленні до оточуючих людей, а також неспроможністю узгоджувати ці протилежності, що проявляється у надмірному коливанні чи/і контролі когніцій, емоцій і фіксації на негативних переживаннях. Як показники фрустраційної інтолерантності – толерантності ми розглядаємо нестійкість і невідреагованість під впливом фрустраторів-цінностей та фрустраторів-суб'єктів.

Прояви інтенсивної фрустраційної інтолерантності, згідно з методикою ВФТ, розробленою Л.М.Собчик, є наслідком амбітенденцій певних цінностей, які притаманні конкретним людям та їх оцінки старшокласниками [242, 239]. Вербальний фрустраційний тест дозволяє визначити рівень прояву фрустраційної інтолерантності (ФІ) – фрустраційної толерантності (ФТ) старшокласників. Підрахунок балів, якими оцінюються почуття та висловлювання учнів у відповідь на ряд питань, що актуалізують у них невідреагованість та нестійкість під впливом фрустраторів, проводився наступним чином: відповіді з оцінками 3 та 4 бали характеризують особистостей з низьким рівнем фрустраційної інтолерантності (чи особистостей з фрустраційною толерантністю); відповіді з оцінками 2 та 5 балів властиві учням з середнім рівнем фрустраційної інтолерантності; з оцінками 1 та 6 балів – тим старшокласникам, у яких проявляється високий рівень фрустраційної інтолерантності. Фрустраторами-цінностями виступають: зовнішній вигляд, здоров'я, характер, матеріальна забезпеченість, соціальний статус, кругозір, моральність. Фрустраторами-суб'єктами є: батько, мати, друг, подруга, однокласник, однокласниця, вчитель (директор), сторонній.

Аналіз результатів за методикою ВФТ був проведений у три етапи. Перший етап – дослідження вікових та статевих особливостей фрустраційної інтолерантності – толерантності залежно від впливу фрустраторів-цінностей. Другий – аналіз вікових та статевих особливостей залежно від впливу фрустраторів-суб'єктів. Третій – аналіз параметра емоційної нестійкості як афективного показника ФІ.

Першим етапом аналізу особливостей ФІ – ФТ є вивчення вікової динаміки та статевих відмінностей у її прояві під впливом фрустраторів-цінностей.

Показники вікових особливостей прояву ФІ за параметрами фрустраторів-цінностей наведені у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Вікові особливості прояву фрустраційної інтолерантності під впливом фрустраторів-цінностей у ранньому юнацькому віці

1. N=180

Фруст- ратори- цінності	Рівні											
	Низький				Середній				Високий			
	10-ті кл.		11-ті кл.		10-ті кл.		11-ті кл.		10-ті кл.		11-ті кл.	
	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%
Зовнішн. вигляд	244	32,45	238	34,59	308	40,96	288	41,86	200	26,59	162	23,55
Здоров'я	396	52,66	337	48,98	192	25,53	200	29,07	164	21,81	151	21,95
Характер	245	32,58	275	39,97	323	42,95	259	37,65	184	24,49	154	22,38
Матеріа- льна за- безпеч.	306	40,69	302	43,9	268	35,64	240	34,88	178	23,67	146	21,22
Соц. статус	258	34,31	250	36,34	339	45,08	311	45,2	155	20,61	127	18,46
Кругозір	318	42,29	333	48,4	273	36,3	240	34,88	161	21,41	115	16,72
Мораль- ність	291	38,7	293	42,59	292	38,83	255	37,06	169	22,47	140	20,35

Підрахунок статистично значущих вікових відмінностей у проявах невідреагованості переживань від дії фрустраторів-цінностей за t-критерієм Ст'юдента [45, 98] виявив відсутність суттєвих відмінностей (див. додаток Б, табл. Б.1).

Аналіз отриманих результатів показав, що за шкалою "зовнішній вигляд" низька ФІ характерна для 32,45% десятикласників та 34,59% одинадцятикласників, середня ФІ – відповідно для 40,96% та 41,86% учнів, висока – для 26,59% та 23,55% учнів. Дана шкала порівняно з іншими займає 1-й ранг за кількістю відсотків високого рівня як у вибірці 10-х класів, так і у вибірці 11-х класів. Це свідчить про значні труднощі у вмінні старшокласників долати емоційне збудження, коли ставиться під сумнів їхня зовнішня привабливість. Для юнацтва визнання прийнятності особливостей фігури, одягу, зачіски відіграє помітну роль у контактах з однолітками своєї та особливо протилежної статі. Подібних висновків дійшли К.Блага і М.Шебек: "При сприятливому дорослішанні у власному фізичному образі деталь поступово перестає бути визначальною, а головним стає ціле. ...Поступовий перехід від фрагментарного до цілісного фізичного образу "Я" зовсім не довільний процес" [31, 47]. Так, з віком увага юнаків переноситься від зовнішніх характеристик на внутрішні фактори, що у нашому дослідженні виявляється у тенденції до зменшення високого рівня прояву ФІ через фрустратор "зовнішній вигляд" від 10-х до 11-х класів на 3,04% та збільшенні низького рівня на 2,14%. Однак дані зміни не є статистично значущими і потребують інтенсифікації процесу зниження рівня прояву ФІ за розглянутим параметром.

Показники фрустрованості амбівалентності старшокласників у зв'язку з фіксацією на здоров'ї проявляються на низькому рівні – у 52,66% учнів 10-х класів та 48,98% учнів 11-х класів, на середньому – відповідно у 25,53% та 29,07%, на високому – відповідно у 21,81% та 21,95% учнів. У порівнянні з іншими фрустраторами-цінностями "здоров'я" має найбільший відсоток низького рівня в обох вибірках (з тенденцією до зменшення на 3,68% від 10-х

до 11-х класів), тобто майже половина респондентів спокійно реагує на зауваження щодо стану їхнього фізичного здоров'я, їм властива здатність відреагувати негативні переживання від фруструючої дії даної цінності. На середньому рівні кількість виборів у одинадцятикласників більше на 3,54%, ніж у десятикласників. Це пояснюється занепокоєнням одинадцятикласників проблемами свого здоров'я через більшу невизначеність, фрустрованість при усвідомленні ними майбутніх наслідків поганих звичок (паління, алкоголь та інше). На високому рівні, який майже не відрізняється в обох вибірках, старшокласники фіксують надмірну увагу на власному здоров'ї, їхня стурбованість набуває ознак деструктивності.

Значний інтерес становить розподіл виборів старшокласників за параметром "характер". Емоційна реакція від впливу цього фрустратора на низькому рівні, що переживається як здатність відреагувати негативні переживання, властива 32,58% учнів 10-х класів та 39,97% учнів 11-х класів, на середньому – 42,95% та 37,65%, на високому рівні – 24,49% та 22,38% відповідно. Вираженість високого рівня невідреагованості від впливу фрустратора "характер", порівняно з іншими фрустраторами, займає друге місце після "зовнішнього вигляду". Це вказує на провідну роль цих двох фрустраторів в ієрархії цінностей юнаків, що підтверджують дані досліджень, наведених Ф.Райсом [215, 351], про значення для юнацтва зовнішності, товариськості та прийнятних рис характеру. Стійка нездатність відреагувати негативні переживання від впливу фрустратора "характер", виявлена у нашому дослідженні, говорить про те, що підвищена увага до свого внутрішнього світу породжує в особистості емоційну напругу при відкритті власної амбівалентності. А оскільки учень цього віку не набуває здатності до узгодження власних протилежностей, ця розбалансованість супроводжується спалахами негативних переживань, непередбачуваними переходами від ейфорії до пригніченості. Така тенденція виявлена також у дослідженні О.М.Ічанської [100, 86]. Аналіз вікових відмінностей у прояві ФІ за цінністю "характер" виявив зменшення показників прояву високого рівня на 2,11% від 10-х до 11-х

класів, середнього рівня – на 5,3% та збільшення показників за низьким рівнем на 7,39%. Таким чином, домінуючими рівнями серед десятикласників є середній, а в 11-х класах – низький. Такий зсув є позитивним, але статистично незначущим. Фрустратор-цінність "характер" є важливим чинником у переживанні негативних емоцій, збудженості, напруги, нестійкості, пов'язаних з амбівалентною ФІ учнів у ранній юності.

Актуалізація невідреагованості переживань під впливом фрустратора-цінності "матеріальна забезпеченість" виявила такі рівні прояву ФІ: низький рівень в 10-х та 11-х класах – відповідно 40,69% та 43,90%, середній – 35,64% та 34,88%, високий – 23,67% та 21,22% виборів учнів. За показниками високого рівня цінність "матеріальна забезпеченість" порівняно з іншими посідає третє місце. На значущість матеріального становища для досягнення популярності серед однолітків вказує Ф.Райс, посилаючись на дослідження Мейєрса та Нельсона [215, 349-350], що цілком узгоджується з отриманими нами даними, навіть з урахуванням того, що вказані автори проводили дослідження у середині 80-х років на вибірці американських юнаків. Низький рівень амбівалентної фрустраційної інтолерантності, що характеризується відреагованістю переживань від дії фрустратора "матеріальна забезпеченість", вказує на те, що дані учні не схильні зосереджуватись на фінансових проблемах своїх родин, даний фрустратор не є для них сильним. На середньому рівні виявляється епізодична актуалізація невідрагованих негативних переживань, пов'язаних з проблемою добробуту – учень активно переживає негативні емоції, які постійно супроводжують зосередження на фрустраторі. Високий рівень прояву ФІ особистості учня вказує на те, що у будь-який момент, коли ситуація пов'язана з матеріальною забезпеченістю, він здатний до бурхливих, емоційно невірноважених реакцій на ситуацію. Оскільки старшокласники частіше за все не мають змоги істотно змінити власний добробут, негативний вплив на них цього фрустратора-цінності виявляється досить довготривалим.

Прояви ФІ під впливом фрустратора "соціальний статус" мають такий розподіл рівнів: низький – 34,31% (10-ті класи) та 36,34% (11-ті), середній –

45,08% (10-ті) та 45,20% (11-ті), високий – 20,61% (10-ті) та 18,46% (11-ті). Низький рівень, що в обох вибірках займає 2-е місце, характеризується здатністю до переключення, відреагованості у ситуації фруструючого впливу цінності "соціального статусу", коли особистість позитивно сприймає себе у тому суспільному становищі, в якому існує. Середній рівень прояву, який посідає перше місце у загальній вибірці, вказує на те, що старшокласники досить часто переживають фрустраційну інтолерантність, спричинену впливом даного фрустратора-цінності. Передумовою цього є те, що період ранньої юності як початок практичної реалізації життєвих планів ставить старшокласника перед необхідністю професійного та особистісного самовизначення. Юнаки та юнки стикаються з новою для них ситуацією переходу від дитячої залежності до дорослої відповідальності. Відповідно формується переживання, в якому минуле пов'язується здебільшого з негативними афектами, а майбутнє – з позитивними переживаннями. Така ситуація як один з найпоширеніших варіантів особистісного самовизначення у ранній юності розглядається також у дослідженні Т.В.Снегірьової [241, 27]. Високий рівень прояву ФІ за "соціальним статусом" вказує на надмірну напругу в переживанні старшокласниками власного соціального статусу, стійку невідреагованість негативних переживань під впливом цього фрустратора та перебільшенні його значення.

Цінність "кругозір" характеризує такі рівні прояву ФІ: низький – 42,29% (10-ті класи) та 48,40% (11-ті класи), середній – 36,30% та 34,88%, високий – 21,41% та 16,72% відповідно. Низький рівень, що займає по обох вибірках перше місце при тенденції до збільшення від 10-х до 11-х класів на 6,11%, виявляє у даних учнів здатність до узгодження виникаючих в цьому факторі суперечностей, до їх інтеграції та відреагованості переживань щодо власного кругозору, кола інтересів. Середній рівень вказує на те, що дані старшокласники розуміють і негативно переживають свою недостатню обізнаність, вузькість інтересів, що супроводжується коливанням між бажаним та дійсним. Високий рівень проявляється у надмірній увазі до проблеми власної

компетентності та глибини знань. Він характеризується надмірною емоційною напругою в переживанні когніції-цінності, коливаннями між її позитивними та негативними перевагами, неможливістю їх інтегрувати.

За фрустратором-цінністю "моральність" низький рівень характерний для 38,70% десятикласників та 42,59% одинадцятикласників, середній – відповідно для 38,83% та 37,06%, високий – для 22,47% та 20,35% учнів. Для вибірки 10-х класів кількість виборів низького та середнього рівнів майже не відрізняється, в той час як в 11-х класах спостерігається збільшення виборів низького рівня (на 3,89%) та зменшення виборів високого рівня (на 2,12%). Поширеність виборів середнього та високого рівнів вказує на часті прояви когнітивної нестійкості при фіксації старшокласників на власних моральних принципах, що відповідає віковим особливостям неузгодженості норм, цінностей у ранньому юнацькому віці [55]. Моральне самовизначення освітлюється розумом, а пізнання, світосприйняття старшокласника стає все більш етично змістовним. Моральне самовизначення є одним з важливих завдань цього вікового періоду, і тому схильність до прояву ФІ через негативні переживання, емоційне збудження, пов'язані з усвідомленням своїх моральних установок, вказує на інтенсивну амбітендентність даного фрустратора-цінності.

Впродовж експериментального дослідження були проаналізовані статеві особливості прояву невідреагованості під впливом фрустраторів-цінностей. Інтерпретація даних не виявила статистично значущих відмінностей між вибірками хлопців та дівчат, але дозволяє виділити певні тенденції (див. додаток Б, табл. Б.2).

Як видно з табл. 2.6, за параметром "зовнішній вигляд" рівні прояву у вибірках хлопців та дівчат розподілилися наступним чином: низький – 36,64% (хлопці) та 30,51% (дівчата), середній – відповідно 38,79% та 43,82%, високий – 24,57% та 25,67%. Найбільша різниця спостерігається у виборах низького рівня (серед хлопців він більше на 6,13%, ніж серед дівчат). Середній рівень у юнаків на 5,03% менше, ніж у дівчат.

Таблиця 2.6

Статеві особливості прояву фрустраційної інтолерантності
під впливом фрустраторів-цінностей у ранньому юнацькому віці

N=180

Фрустра- тори- цінності	Рівні											
	Низький				Середній				Високий			
	Хлопці		Дівчата		Хлопці		Дівчата		Хлопці		Дівчата	
	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%
Зовнішн. вигляд	255	36,64	227	30,51	270	38,57	326	43,51	171	24,51	191	25,67
Здоров'я	350	50,29	383	51,48	191	27,44	201	27,02	155	22,27	160	21,5
Характер	243	34,91	277	37,23	276	39,66	306	41,13	177	25,43	161	21,64
Матеріа- льна за- безпеч.	311	44,68	297	39,92	230	33,05	278	37,36	155	22,27	169	22,72
Соц. статус	261	37,5	247	33,2	302	43,39	348	46,77	133	19,11	149	20,03
Круго- зір	321	46,12	330	44,35	235	33,76	278	37,37	140	20,11	136	18,28
Мораль- ність	283	40,66	301	40,46	283	40,66	292	39,25	158	22,7	151	20,29

Невідреагованість негативних переживань щодо зовнішності більш виражена у дівчат, надмірна зосередженість на негативних аспектах під впливом даної цінності (високий рівень), у порівнянні з високим рівнем за іншими цінностями, у них стоїть на першому місці, тобто для них зовнішній вигляд є найсильнішим фрустратором, який викликає значну негативну емоційну напругу. Найчастіше такими неприйнятними для дівчат особливостями є непривабливість, відсутність жіночності, надмірна повнота або худорлявість, недоглянутість, поганий, немодний одяг, фізичні вади. Це підтверджується рядом інших досліджень [112; 215].

За шкалою "здоров'я" низький рівень прояву ФІ властивий 50,29% хлопців та 51,48% дівчат, середній – відповідно 27,44% та 27,02%, високий – 22,27% та 21,50% (див. табл. 2.6).

Аналіз даних за цінністю "характер" виявив, що пов'язаний з нею низький рівень прояву ФІ притаманний для 34,91% хлопців та 37,23% дівчат, середній – 39,66% та 41,13%, високий – відповідно 25,43% та 21,64%. Для хлопців вираженість високого рівня цінності "характер" порівняно з іншими цінностями посідає перше місце. Це вказує на те, що юнаки часто надмірно фіксовані на власному характері, схильні переживати фрустрованість через незадоволеність рисами свого характеру, не вміють прийняти його суперечливі риси і періодично підкріплюють цю незадоволеність намаганням відповідати існуючим у суспільстві уявленням про маскуліність.

За шкалою "матеріальна забезпеченість" (низький рівень – 44,68% у хлопців та 39,92% у дівчат, середній – 33,05% та 37,36%, високий – відповідно 22,27% та 22,72%) хлопці дещо менше, ніж дівчата, схильні до зосередженості на негативному при актуалізації проблеми матеріального забезпечення.

Фрустратор-цінність "соціальний статус" викликає прояви ФІ на таких рівнях: хлопці – 37,50%, дівчата – 33,20% виборів низького рівня, середнього – 43,39% та 46,77%, високого – 19,11% та 20,03%. Тут спостерігаються більш високі відсотки за середнім та високим рівнем у дівчат, а за низьким рівнем – вищі відсотки у хлопців. Ця тенденція вказує на те, що всі негативні аспекти, пов'язані з фрустратором "соціальний статус", дещо більше притаманні дівчатам.

Розподіл рівнів за шкалою "кругозір" виявився наступним: низький рівень у хлопців – 46,12%, у дівчат – 44,35%, середній – 33,76% та 37,37%, високий – 20,11% та 18,28%. Ці дані свідчать, що фрустрованість переживання проблеми широти кругозору не має помітних статевих відмінностей.

За шкалою "моральність" (низький рівень у хлопців – 40,66%, у дівчат – 40,46%, середній – 36,64% та 39,25%, високий – 22,70% та 20,29%) незначна відмінність полягає у порівняно більшій вираженості серед хлопців високого

рівня, серед дівчат – середнього рівня. Це говорить про слабку тенденцію дівчат раннього юнацького віку менше зосереджуватись на цінності власної моральності. Пояснити це можна тим, "...що чоловіки часто реагували на вирішення моральної дилеми, виходячи зі схильності до абстрактних законів, тоді як жінки часто реагували, виходячи з того, що краще для стосунків" [263, 317]. Ці соціальні норми засвоюються відповідно юнаками та дівчатами, оскільки формується вікове новоутворення "...прийняття соціальної ролі дорослого" [263, 248].

Таким чином, проаналізовані нами параметри виявляють особливості прояву ФІ – ФТ залежно від здатності відреагувати негативні переживання під впливом фрустраторів-цінностей. Дослідження ролі фрустраторів-суб'єктів є наступним етапом нашого дослідження.

Подальше вивчення особливостей амбівалентності фрустраційної інтолерантності – толерантності особистості в ранній юності передбачає аналіз її проявів залежно від впливу фрустраторів-суб'єктів.

Інтерпретація отриманих результатів, наведених в табл. 2.7, виявила, що за фрустратором-суб'єктом "батько" рівні прояву ФІ представлені так: низький серед 10-х класів – 46,20%, серед 11-х – 50,33%, середній – відповідно 35,87% та 32,72% , високий – 17,93% та 16,94%. Дані рівні виявляють як вираженість прояву ФІ, так і значущість особи для старшокласників, міру її авторитетності, впливу на них, ступінь її участі в житті юнака та юнки, визнання влади цієї особи. П.Блос говорить про досягнення "вторинної постійності об'єкта" як про процес, у якому утворені в Супер-его старі ідеалізовані образи всемогутніх батьків "олюднюються" [263, 303]. Так, батько рідше за всіх інших осіб є фактором фрустрації амбівалентності для учнів 10-х та 11-х класів: високий рівень даної шкали посідає останнє місце порівняно з високим рівнем усіх інших шкал. Це пояснюється тим, що значна частина учнів раннього юнацького віку прагнуть підтримувати стан заспокоєння, емоційної рівноваги, коли джерелом фрустрації є батько.

1. Таблица 2.7

Вікові особливості прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності
під впливом фрустраторів-суб'єктів у ранньому юнацькому віці

N=180

Фрустра- тори- суб'єкти	Рівні											
	Низький				Середній				Високий			
	10-ті класи		11-ті класи		10-ті класи		11-ті класи		10-ті класи		11-ті класи	
	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%
Батько	304	46,20	303	50,33	236	35,87	197	32,72	118	17,93	102	16,94
Мати	338	51,37	305	50,66	199	30,24	182	30,23	121	18,39	115	19,10
Друг	204	31	227	37,71	278	42,25	236	39,20	176	26,75	139	23,09
Подруга	256	38,90	253	42,03	236	35,87	207	34,38	166	25,23	142	23,59
Одно- класник	276	41,95	276	45,85	219	33,28	185	30,73	163	24,77	141	23,42
Одно- класниця	275	41,79	290	48,17	193	32,37	196	32,56	170	25,84	136	22,59
Вчитель, директор	294	44,68	242	40,18	235	35,71	226	37,54	129	19,60	134	22,26
Сторон- ній	117	17,78	111	18,44	386	58,66	377	62,62	155	23,56	114	18,94

За даними М.Кле та Г.Крайга, більшість юнаків і дівчат сприймають батьків як авторитарних та відсторонених від виховання [106; 122]. З іншого боку, значна частина старшокласників недостатньо контролює або взагалі не контролює процеси емоційного збудження та заспокоєння у своїй реакції на фрустратора-батька, тобто не хоче приймати за норму традиційне ставлення до батька в різних цінностях.

Наступний параметр – "мати" – виявив такі тенденції: низький рівень прояву ФІ за цим фрустратором становить для 10-х та 11-х класів відповідно 51,37% та 50,66%, середній рівень – 30,24% та 30,23%, високий рівень – 18,39% та 19,10%. Низький рівень за шкалою "мати" посідає перше місце у кількості відсотків порівняно з низьким рівнем за іншими шкалами. Для половини

респондентів мати виявилася тією особою, яка найменше фруструє переживання амбівалентності. За даними М.Кле, юнаки і дівчата сприймають матір поблажливо [106, 118]. Це можна пояснити тим, що завершено процес "деідеалізації матері" – учні в ранньому юнацькому віці починають сприймати її як "досить добру" або, принаймні, починають проявляти деяку терпимість до її недоліків. Наприклад, старшокласник Борис М. говорить про свою матір: "Мама дуже багато і красиво говорить. Іноді я не можу її до кінця дослухати і засинаю або думаю про свої проблеми". Причому від 10-х до 11-х класів на один відсоток зсувається вираженість низького та високого рівнів до збільшення останнього. Якщо взяти до уваги протилежну до цієї тенденцію за фрустратором "батько", ми можемо припустити, що таке становище пояснюється різним характером змін цього впливу.

Для старшокласників потреба індивідуалізації та відокремлення від батьків є однією з найважливіших. Вони потребують такої ситуації, в якій могли б самостійно приймати рішення при виборі, наприклад, стилю одягу, кола спілкування, але водночас уважно прислухатись до порад батьків у серйозних питаннях щодо свого життя [2; 106; 111]. Отримані нами дані вказують, що з батьком старшокласникам краще вдається дійти згоди у цьому. А це пов'язано з його більш ефективним стилем виховання, або, навпаки, з його більшою відстороненістю від участі у житті юнака, емоційною незалученістю. Саме до останнього пояснення ми приєднуємося. Про це в численних бесідах, на консультаціях говорили наші учні. Наприклад, Анастасія М.: "Батько лише іноді кричить, коли мама хоче, щоб він мене виховував. Якщо мама його не примушує, то тато мене не помічає взагалі".

Аналіз фрустратора "друг" виявив, що низький рівень властивий 31,00% десятикласників та 37,71% одинадцятикласників, середній – 42,25% та 39,20% відповідно, високий – 26,75% та 23,09% (див. табл. 2.7). Середній рівень посідає перше місце. Такі дані говорять про те, що друг у цьому віці сприймається позитивно-негативно, амбітенденції узгоджуються шляхом їх інтеграції лише на певний час. Прагнучи, внаслідок вікових особливостей, до

встановлення тісних дружніх відносин, юнак не вміє їх підтримувати, розвивати. Він може занадто бурхливо реагувати на вчинки та висловлювання найближчого для себе однолітка, які спричиняють, актуалізують негативні переживання особистісної дисгармонії. Друге місце займає низький рівень, що можна пояснити позитивним ставленням до друга, узгодженням амбітенденцій у когніціях і переживання фрустраційної толерантності до друга. Це підтверджується попередніми дослідженнями [106; 111; 186; 219].

Подібна інтерпретація даних стосується наступного параметра – "подруга", за яким низький рівень характерний для 38,90% десятикласників та 42,03% одинадцятикласників, середній – відповідно для 35,87% та 34,38%, високий – для 25,23% та 23,59%. Розподіл рівнів за даним параметром показує, що обидві вибірки старшокласників більш збалансовано, спокійно реагують на негативні фруструючі впливи подруги, ніж друга, значущість жіночої дружби в цьому віці вища, ніж чоловічої. Це пов'язано з особливостями очікувань від дружніх стосунків: критерії дружби у дівчат відрізняються більшою емоційністю, більшою залученістю психологічних мотивів, ніж у юнаків [2; 111; 219]. Висока інтенсивність прояву ФІ за фрустраторами "друг" та "подруга" у нашому дослідженні вказує на недостатню спроможність старшокласників встановлювати, підтримувати стосунки з однолітками через негативні переживання в процесі задоволення потреби у дружбі.

Наступними параметрами, які виявили значну схожість результатів і тому розглядаються нами паралельно, є фрустратори "однокласник" та "однокласниця". За параметром "однокласник" отримані такі рівні: низький – 41,95% (10-ті класи) та 45,85% (11-ті класи), середній – 33,28% та 30,73%, високий – 24,77% та 22,59%. За параметром "однокласниця": низький рівень – відповідно 41,79% та 48,17%, середній – 32,37% та 32,56%, високий – 25,84% та 22,59%. Перше місце за вираженістю цього фрустратора займає низький рівень. Порівняно з категоріями "друг" та "подруга" ці фрустратори рідше викликають у старшокласників збудження, фрустрованість. На нашу думку, це пов'язано з тим, що однокласники сприймаються як партнери за спільною діяльністю –

навчанням, а це вимагає від учнів більш поміркованих, зважених реакцій на однокласників.

Порівняння рівнів прояву ФІ за параметром "вчитель, директор" виявило, що низький рівень характерний для 44,68% десятикласників та 40,19% одинадцятикласників, середній – відповідно для 35,71% та 37,54%, високий – для 19,60% та 22,26%. Отримані дані вказують на негативну, хоча й незначну, тенденцію до вікового підвищення у старшокласників середнього рівня (на 1,8%) та високого рівня (на 2,66%) прояву ФІ, тобто випускники відчують меншу необхідність стримуватися в своїх емоційних реакціях на фрустраторів – учителів та директора.

За параметром "сторонній" отримані такі результати: низький рівень прояву ФІ – 17,78% (10-ті класи) та 18,44% (11-ті класи), середній – 58,66% та 62,62% , високий – 23,56% та 18,94%. Одержані дані підтверджують результати досліджень автора методики Л.М.Собчик про найбільшу вираженість негативних проявів при впливі сторонньої особи як фрустратора та пояснюються тим, що негативна реакція на стороннього менш за все контролюється, стримується через фактор анонімності у таких контактах.

Для більшої змістовності дослідження афективно-когнітивного компонента особистісної амбівалентності проаналізуємо статеві відмінності у прояві даного компонента за параметром "фрустратори-суб'єкти". Результати аналізу наведені у таблиці (додаток Б, табл. Б.4).

За суб'єктом "батько" низький рівень виявився у 48,93% виборів хлопців та 49,77% – дівчат, середній – відповідно 34,15% та 34,56%, високий – 16,91% та 15,67%. Дані вказують на досить значущу схожість у прояві старшокласниками ФІ при фруструючому впливі батька і на хлопців, і на дівчат. Це частково не співпадає з даними, які наводить Ф.Райс [215, 229] про зниження впливу батьків на дівчат. У сім'ях, де батько не уникає своїх обов'язків, стосунки з дочкою стають позитивно-врівноваженими. Так, наприклад, Світлана К. пише в самозвіті: "Тато мене розуміє, приділяє мені свій вільний час. Ми довго говоримо про різні проблеми".

Відносно відмінностей у фруструючому впливі на хлопців та дівчат матері нами отримані такі результати: низький рівень – 51,72% у хлопців та 50,38% у дівчат, середній рівень – 28,90% та 31,49%, високий – 19,38% та 18,13%. Найбільша різниця (2,59%) виявлена між середнім рівнем у дівчат і середнім рівнем у хлопців. Це є проявом негативної тенденції, яка полягає у тому, що половина старшокласниць (середній та високий рівень) не в змозі узгодити потребу підтримувати близькі стосунки з матір'ю без емоційних спалахів на її фруструючий вплив. Безумовно, віковою тенденцією є те, "...що так само, як у дівчат, у хлопців існує потреба вирішення амбівалентності через ідеалізацію об'єкта любові однієї з них статі батька...", однак "...дівчата починають формувати Супер-его раніше, ніж хлопці, і згодом можна виявити в їх Супер-его примітивні елементи" [263, 327].

Результати за наступними двома фрустраторами-суб'єктами доцільно розглянути у порівнянні їх між собою за кожною статтю. Фруструючий вплив друга та подруги на хлопців показав такі рівні прояву у них ФІ: низький – 33,99% (за шкалою "друг") та 44,18% ("подруга"), середній – відповідно 41,54% та 32,35%, високий – 24,47% та 24,47%. Такі дані пов'язані з тим, що юнаки виявляють значну потребу у встановленні стосунків з ровесницями, і це мотивує їх до стримування негативних проявів при впливі цього фрустратора. З іншого боку, при переживанні впливу фрустратора-друга за відсутністю стримуючих факторів юнаки досить легко накопичують емоційне збудження, напругу.

У дівчат показники за цими двома фрустраторами-суб'єктами виражені наступним чином: на низькому рівні – 34,41% ("друг") та 37,79% ("подруга"), на середньому – 40,09% та 37,79%, на високому – 25,50% та 24,42%. Дані показники різняться між собою менше, ніж попередні, однак можна констатувати аналогічну тенденцію відносно дії фрустратора "друг", за яким відсотки від низького до середнього рівня збільшуються. Враховуючи важливість для юнацького віку вміння толерантно, стримано, спокійно

переживати фрустраційні стани, зокрема, у сфері взаємодії з ровесниками, необхідно констатувати недостатню розвиненість у старшокласників цього вміння.

Показники за особами "однокласник" та "однокласниця" мало відрізняються в обох вибірках, тому будуть проаналізовані на прикладі першого з них – суб'єкта "однокласник". Низький рівень прояву за цим суб'єктом властивий 44,50% хлопців та 43,16% дівчат, середній – 31,53% та 32,56%, високий – 23,97% та 24,27%. Отримані дані не виявили суттєвих тенденцій у проявах ФІ за суб'єктом "однокласник", що свідчить про відсутність відмінностей у тому, як реагують старшокласники на фруструючий вплив з боку однокласників.

Аналіз фрустраторів "учитель, директор" показав такі кількісні відмінності: низький рівень у хлопців – 39,57%, у дівчат – 45,31%, середній – 36,45% та 36,71%, високий – 23,97% та 17,97%. Відмінності у відсотках низького та високого рівня вказують, що дівчата спокійніше за хлопців реагують на фрустраційний вплив з боку вчителів, директора, вони більш здатні до емоційної регуляції у стані напруги, викликаній дією офіційної особи. Водночас загалом отримані дані (середній та високий рівні) характеризують високі відсотки надмірної збудженості, напруги старшокласників під впливом фрустраторів – учителя та директора. Пояснити це можна тим, що робота вчителя (директора) – важке психічне навантаження. Але іноді він сам ще більш ускладнює її неправильним ставленням до учнів, нерозумінням їх переживань, потреб та невірним поведінням з ними.

За суб'єктом "сторонній" виявлено такий розподіл рівнів: низький – 16,91% (хлопці) та 19,20% (дівчата), середній – відповідно 58,29% та 62,67%, високий – 24,79% та 15,13%. Найбільш вираженою за даним фрустратором є тенденція хлопців частіше за дівчат проявляти надмірну напругу, збудженість від фрустрованості у контактах з незнайомими.

Таким чином, проаналізовані особливості прояву когнітивних амбі-

тенденцій за фрустраторами-цінностями та фрустраторами-суб'єктами у віковому і статевому аспектах дають підстави для їх психологічної корекції.

Афективні прояви ФІ – ФТ виявляються у параметрі емоційної нестійкості з фіксацією на негативних переживаннях (коливання між позитивним та негативним, задоволенням та незадоволенням). На думку І.А.Мещерякової, проблемне поле, тобто забарвленість тієї чи іншої сфери життя старшокласника негативними переживаннями, дає можливість говорити про індивідуальні проблеми конкретного учня чи/і типових статево-вікових груп людей [174, 18].

Для аналізу особливостей афективних проявів фрустраційної інтолерантності – толерантності був проведений підрахунок виборів, який дозволяє порівняти прояви емоційної нестійкості у різних сферах: сімейній, інтимній, навчальній та соціальних контактів.

Кількісні показники особливостей прояву емоційної нестійкості в учнів 10-х та 11-х класів та середній показник за сферами представлені у табл. 2.8 та в гістограмі (див. рис. 2.2).

1. Таблиця 2.8

Динаміка емоційної нестійкості старшокласників у різних сферах

1. N=180

Сфери прояву емоційної нестійкості	10-ті класи		11-ті класи		Загальна вибірка		t*
	Вибори	Середнє	Вибори	Середнє	Вибори	Середнє	
Сімейна	239	17,07	209	14,93	448	32	0,28
Інтимна	432	30,85	348	24,86	780	55,71	0,05
Навчальна	548	26,09	379	18,05	927	44,14	0,65
Соціальна	365	52,14	324	46,29	689	98,43	0,42

Примітка. * - $p < 0,05$.

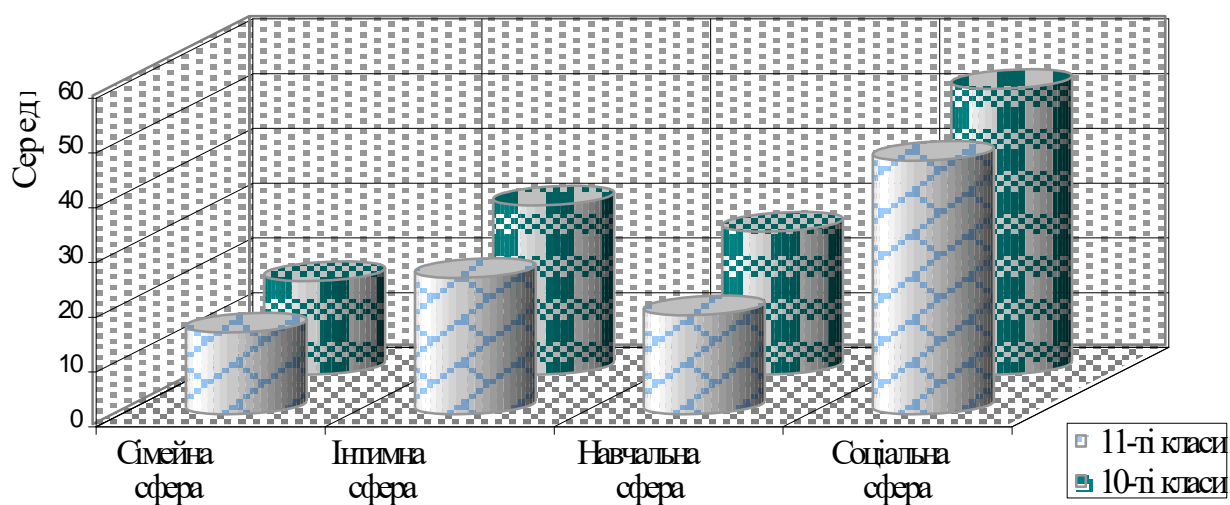


Рис. 2.2. Динаміка емоційної нестійкості старшокласників

Аналіз наведених даних показав, що передовсім емоційна нестійкість, пов'язана з негативними переживаннями, проявляється в сімейній сфері в обох вибірках, але посідає останнє місце серед чотирьох досліджуваних сфер.

Учні старших класів виявили найбільшу емоційну стійкість, значущість для себе ролі сім'ї, авторитету батьків, пов'язаного з їх деідеалізацією, коли ті сприймаються старшокласниками як "досить гарні батьки". Слід погодитися з І.С.Коном, який відзначає, що практично немає жодного соціального або психологічного аспекту життя юнаків та дівчат, який би не залежав від сімейних умов теперішнього чи минулого [112, 78]. Серед десятикласників середній показник вищий, ніж серед одинадцятикласників, що свідчить про динаміку в напрямку зниження (незначного) проявів емоційної нестійкості, поступове набуття юнаками здатності до керування, узгодження, прийняття власної суперечливості.

Наступний ранг за даним показником отримала навчальна сфера (однокласники, вчителі, директор). Безумовно, прагнення підтримувати емоційну рівновагу тут вказує не тільки на визнання старшокласниками авторитету школи, вчителів, однокласників, але й на усвідомлене ними

розуміння необхідності дотримуватись вимог шкільної дисципліни. Співставлення середніх значень показує, що одинадцятикласники менше проявляють емоційну нестійкість, ніж десятикласники.

В інтимній сфері (друг, подруга) виявлено вищий за попередні дві сфери прояв нестійкості. Значна частина старшокласників у спілкуванні з друзями відзначається неконтрольованістю негативних емоцій, зосередженістю на них.

Найбільша емоційна нестійкість проявляється у соціальних контактах. Сфера соціальних контактів є найсильнішим фрустратором. О.Б.Долгінова довела, що у старшокласників проявляється аномія, яка характеризується переживанням відсутності соціальних норм [170, 108], що веде до виникнення емоційної відчуженості, неспроможності емоційно відволіктись від сфери-фрустратора. Сприйняття майбутнього як проблеми також асоціюється з даною сферою, норми оточення майже ніколи не збігаються з нормами, закладеними сім'єю [209, 35].

Узагальнюючи результати проаналізованої основної методики, ми визначили три рівні прояву ФІ – ФТ старшокласників, що наведені у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності
учнів раннього юнацького віку

N=180

Рівні						Разом		χ^2_r
Низький		Середній		Високий		Вибори	%	
Вибори	%	Вибори	%	Вибори	%	10080	100	0,0048
4086	40,54	3788	37,58	2206	21,88			

Аналіз отриманих даних показує, що три рівні ФІ – ФТ старшокласників суттєво відрізняються ($\chi^2_r=0,0048$, $p<0,05$).

Для змістовного уточнення афективної сфери ФІ розглянемо результати двох додаткових методик, а потім дамо узагальнену характеристику її трьох рівнів.

Фрустраційна інтолерантність характеризується таким проявом, як невідреагованість переживань – мимовільне відтворення негативних вражень від минулого. Люди схильні або вимушені повертатися до пережитих подій навіть тоді, коли ці події можуть знову завдати їм болю чи травми. Якими б важкими не були для людини переживання, все одно вона буде постійно намагатися їх пригадати у найдрібніших подробицях, переживати по-новому події, які вже давно минули, але переживати в негативній площині. Висока амбівалентність пов'язана з ФІ, що проявляється у спрямованості учнів у ранньому юнацькому віці на негативні переживання, а це нерідко призводить до руйнування фрустраційного порогу.

За додатковою методикою діагностики схильності до невідреагованих переживань В.В.Бойка ми отримали наступні результати (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Рівні вираженості схильності старшокласників
до невідреагованих переживань

1. N=180

Рівні					
Низький		Середній		Високий	
Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
70	38,98	61	39,8	49	21,22

За додатковим методом портретних виборів Л.М.Собчик за фактором h_u ми вивчали особливості емоційної нестійкості, мінливість емоцій (див. додаток А, табл. А.1, фактор h_u).

Підрахунок щільності зв'язків між основною та додатковими методиками за коефіцієнтом Браує-Пірсона [64, 307-309] виявив середній позитивний зв'язок між методикою ВФТ Л.М.Собчик і методикою схильності до невідреагованості переживань ($r_{xy}=0,58$, $p<0,05$) та дещо сильніший позитивний зв'язок між методикою ВФТ і фактором-потребою h_u методу портретних виборів Л.М.Собчик ($r_{xy}=0,62$, $p<0,05$).

Низький рівень ФІ виявлено у 40,54% відповідей учнів старших класів. Такі учні проявляють фрустраційну толерантність, не переживають фіксації на фрустраторах-цінностях і суб'єктах, добре володіють своїми негативними емоціями й не схильні до їх відтворення, не виявляють спалахів гніву, люті чи самозвинувачення. У стані фрустрації старшокласники переживають амбівалентність як напругу, котра дає можливість проявляти емоції адекватно до ситуації, і можуть успішно її долати, позитивно оцінюючи як іншу людину, так і самого себе. Такі прояви свідчать про наявність фрустраційної толерантності, яка репрезентується позитивними переживаннями, зумовленими досягненням успіху в минулому досвіді, відтворенням і очікуванням їх у майбутньому.

Середнім рівнем прояву ФІ характеризується 37,58 % відповідей старшокласників. Їм властивий недостатній самоконтроль висловлювань у ситуаціях фрустрованості амбівалентних тенденцій, напруги, яка переживається протягом тривалого часу і не повністю долається. Проявляється ФІ цього рівня в емоційній нестійкості, фіксованості на фрустраторах-цінностях та суб'єктах, у зосередженості на негативних переживаннях, що ціною значних зусиль може частково інтегруватися, але напруга при цьому залишається. Середній рівень займає друге місце за розповсюдженістю та кількісно відрізняється від високого на 3 %.

Високий рівень прояву ФІ характерний для 21,88% відповідей старшокласників. ФІ цієї інтенсивності відрізняється високою емоційною напругою, надмірною фіксацією на фрустраторах (цінностях та суб'єктах), неконтрольованістю негативних емоцій, нав'язливим відтворенням негативних переживань, внутрішніми конфліктами, пов'язаними з досвідом минулих невдач та очікуванням їх у майбутньому.

Отже, проаналізувавши особливості прояву амбівалентності в афективно-когнітивній сфері, ми дійшли наступних висновків:

Фрустраційна інтолерантність – толерантність у ранньому юнацькому віці має такі прояви: емоційна нестійкість (стійкість) та невідреагованість

(відреагованість) переживань під впливом фрустраторів-цінностей та фрустраторів-суб'єктів.

Фрустраційна інтолерантність – толерантність у старшокласників проявляється на низькому (фрустраційна толерантність) (40,54%), середньому (37,48%) та високому рівнях (21,88%).

Оптимальним для узгодженого, збалансованого прояву особистісної амбівалентності є низький рівень, на якому наявна фрустраційна толерантність, що виражена у 40,54% учнів; водночас середній (37,58%) та високий рівні (21,88%), які становлять дискордантний рівень прояву фрустраційної інтолерантності, домінують у 59,46% старшокласників.

Найбільш високі показники прояву фрустраційної інтолерантності в учнів пов'язані з фрустраторами-цінностями "зовнішній вигляд" та "матеріальна забезпеченість", фрустраторами-суб'єктами "друг", "подруга", "однокласниця". До сфери, в якій найбільше проявляється емоційна нестійкість старшокласників, відноситься соціальна. Важливішою за всі інші сфери, де найменше проявляється емоційна нестійкість учнів, є сім'я, причому з віком цей прояв фрустраційної інтолерантності при взаємодії з батьками дещо знижується (від 17,07% до 14,93%).

Аналіз статевої особливості прояву афективно-когнітивного компонента показав, що високий рівень прояву емоційної нестійкості та невідреагованості найбільше виражений при впливі таких фрустраторів: у хлопців – "характер" та "сторонній", у дівчат – "зовнішній вигляд" та "однокласниця".

Відсутність достовірної позитивної динаміки прояву низького (від 39,21% до 41,5%), середнього (від 38,03% до 37,35%) та високого рівнів (від 22,76% до 21,15%) виявляє несформованість у старшокласників механізму зниження рівня фрустраційної інтолерантності – толерантності, що обґрунтовує актуальність цілеспрямованої роботи зі старшокласниками відповідно до вказаних особливостей.

2.4. Аналіз поведінкових особливостей амбівалентності особистості старшокласників

Узагальнення результатів аналізу літературних джерел, в яких розглядаються особливості поведінкових проявів особистісної амбівалентності в ранній юності, дало можливість експериментально дослідити агресивність – доброзичливість учнів цього віку. Агресивність ми розглядаємо як рису особистості, що характеризується надмірною схильністю до агресивної поведінки, стійкою нездатністю стримувати її, отриманням задоволення від заподіяння фізичної чи/і психічної шкоди предмету, тварині, людині [47; 152; 169; 221; 257; 270; 290]. Доброзичливість є особистісною рисою, яка виявляється у здатності стримувати агресивну поведінку, відсутності задоволення від неї при епізодичному прояві агресії заради захисту вітальних потреб [29; 37; 151; 218; 228; 288].

Для діагностики цих проявів нами використовувалась методика "Я агресивний чи ні" В.В.Бойка [37, 457-460]. Доброзичливість у стосунках ми виявляли за допомогою методики діагностики міжособистісних стосунків (ДМС) Л.М.Собчик, що є модифікованим варіантом інтерперсональної діагностики Т.Лірі [242, 55-71]. Для встановлення взаємозв'язків між різними проявами агресивності та типами стосунків з людьми обчислювався коефіцієнт кореляції Браує-Пірсона [64, 307-309]. Додатково з метою уточнення діагностики поведінкових проявів амбівалентності ми використовували фрагменти бесід, самоописів старшокласників.

Показниками методики "Я агресивний чи ні" В.В.Бойка, відповідно до поставлених завдань дослідження, розглядалися наступні шкали: спонтанність агресії, нездатність стримувати її, задоволення від заподіяння шкоди. Спонтанність (немотивованість зовнішніми чинниками), нездатність стримувати агресію, задоволення від заподіяння шкоди є виявами напруги внутрішніх суперечливих спонукань особистості, її амбівалентності. Ці агресивні прояви зумовлені прагненням особистості знизити напругу [47, 39].

Діючи агресивно, індивід ускладнює власну адаптацію до соціального середовища, що особливо негативно впливає на особистість у ранньому юнацькому віці, коли розширюється коло міжособистісного спілкування, встановлюються нові соціальні контакти [152; 169; 221; 290]. Для успішного розвитку та соціальної адаптації особистість повинна вміти проявляти доброзичливість у стосунках – не виявляти спонтанно агресію, стримувати агресивні прояви, не отримуючи задоволення від заподіяння шкоди іншим [37; 218; 288].

Оцінки за даними показниками методики В.В.Бойка дали можливість кількісно-якісно проаналізувати їх у віковому та статевому аспектах. Інтерес становлять також оцінки учнів за іншими шкалами опитувальника В.В.Бойка, які також аналізувались у нашому дослідженні (див. додаток В, табл. В.1, В.2). Результати вираженості параметрів агресивності учнів 10-х та 11-х класів представлені у табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Особливості вікової динаміки проявів агресивності у старшокласників

N=180

Показники проявів агресивності	10-ті класи		11-ті класи		Загальна вибірка		t
	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%	К-ть виборів	%	
Спонтанність агресії	185	39,36	124	28,84	490	54,44	0,04*
Нездатність стримувати агресію	246	52,34	244	56,74	309	34,33	1,51*
Задоволення від заподіяння шкоди	202	42,98	187	43,49	389	43,22	1,40*

Примітка. * - $p < 0,05$.

Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках (за t-критерієм Ст'юдента [45, 98]) не виявив статистично значущої динаміки у проявах агресивності, що свідчить про повільність їх трансформації у ранній юності, незначне оволодіння навичками стримувати, попереджувати деструктивну поведінку.

Важливим аспектом прояву амбівалентності як внутрішньої неврівноваженості є спонтанність агресії, вираженість якої у десятикласників становить 52,34%, у одинадцятикласників – 56,74%. Ці дані, які узгоджуються з результатами інших досліджень [47; 69; 170], свідчать про те, що у більш ніж половині відповідей на запропоновані питання респонденти визнали свою схильність до сплесків агресії внаслідок внутрішніх причин, без суттєвих впливів ззовні. При цьому виявлено вікове збільшення прояву спонтанності агресії на 4,4%. Таку несприятливу тенденцію можна пояснити тим, що в одинадцятому класі школярам доводиться переносити більше емоційне навантаження, яке вони неспроможні знімати. Це підтверджується результатами самоописів, у яких одинадцятикласники частіше, ніж десятикласники, зазначали: "Мене може довести до "сказу" будь-яка дрібниця".

За наступним показником – "нездатність стримувати агресію" – десятикласники виявили 39,36%, одинадцятикласники – 28,84% виборів. Ці дані свідчать про те, що третина респондентів не усвідомлюють необхідність стримувати свою злість, роздратованість і при необхідності не можуть "взяти себе в руки". Результати також виявили, що одинадцятикласники більш спроможні стримати агресію. Враховуючи дані за шкалою "спонтанність агресії", за якими у одинадцятикласників показники вищі, ми можемо констатувати, що з віком юнаки частіше вдаються до невмотивованої агресії, але краще справляються з нею.

Важливим проявом значного рівня амбівалентності є параметр "задоволення від заподіяння шкоди", за яким десятикласники отримали 42,98%, одинадцятикласники – 43,49%. Так, майже на половину питань за цією шкалою отримано ствердні відповіді. Це вказує на наявність у досліджуваних такої особистісної риси, як агресивність. Після прояву агресії такі учні відчувають полегшення, задоволення. Дана установка на агресію поступово веде до того, що учні неспроможні розпізнати, помітити свої негативні поведінкові прояви, а це ускладнює весь процес їх міжособистісного спілкування. Отже, такі юнаки й дівчата виходять зі стану невизначеності бурхливими проявами спонтанної

агресії, нездатністю її стримувати, а потім настає переживання задоволення від об'єктивно негативних особливостей своєї агресії.

Крім цих основних параметрів агресивності, у нашому дослідженні аналізувались результати відповідей і за іншими шкалами методики, котрі, хоч і не розглядались як показники агресивності, все ж дали можливість доповнити аналіз поведінкових проявів амбівалентності особистості в ранній юності.

Так, невміння переключати агресію на діяльність або предмети (62,13% відповідей десятикласників та 63,25% – одинадцятикласників) пов'язане з тим, що в учнів не розвинене прагнення позбавлятися роздратованості, вони рідко усвідомлюють активний відпочинок, якусь іншу справу (читання, господарчі роботи) як спосіб її нейтралізації.

За шкалою анонімної агресії виявлено 35,32% відповідей десятикласників та 30,46% – одинадцятикласників. Ці дані з динамікою до зменшення свідчать, що з дорослішанням учні починають більш відповідально ставитись до власних вчинків, хоча нерідко дозволяють собі агресивні дії там, де можна уникнути відповідальності за свою нестриманість – у транспорті, магазині, на вулиці. Таке становище вказує на недостатню сформованість у старшокласників доброзичливості незалежно від мотивів та умов спілкування. Схильність заражатися агресією натовпу (33,4% учнів 10-х класів та 26,28% – 11-х) як кількісно, так і якісно наближається до шкали "анонімної агресії".

Дані за параметром "провокація агресії в оточуючих" (60,85% в 10-х та 53,02% в 11-х класах) виявили наступне: значна частина старшокласників визнають, що вони бувають впертими, різкими, категоричними і можуть сказати про себе: "Мій характер – не подарунок". Але в такі самохарактеристики юнаки вкладають частково і позитивний зміст, захищаючи актуальну для себе потребу відчувати власну цінність, сприймаючи провокацію агресії як позитивну активність, принциповість ("Я добре знаю, коли викликаю у когось злість, дратую, але мені важко це змінити, та я їй не дуже хочу цього", Олексій К., 10-й клас).

Особливість прояву агресивності виявляє шкала схильності до відображеної агресії. Вона властива 70,21% виборів десятикласників та 72,79% одинадцятикласників. Дані показують, що найбільшу агресивність учні проявляють, коли стикаються з агресією на свою адресу: старшокласникам важко узгодити власні внутрішні протилежні тенденції, а це викликає напругу, перешкоджає у стосунках з іншими. Більшість старшокласників прагнуть "ставити на місце" тих, хто їх провокує. Наприклад, учень 10-го класу Микола Г. написав: "Найбільше не люблю людей, які мене провокують і підбурюють"; "Мене дратують люди, які багато на себе беруть" (Павло К., 11-й клас); "Якщо мене хтось "зачепить", я не змовчу та обов'язково висловлю цій людині все, що про неї думаю" (Олена К., 10-й клас).

За параметром аутоагресії учні 10-х та 11-х класів отримали відповідно 54,04% та 55,58%. Тобто учні схильні до деструктивної тенденції спрямовувати агресію на себе. Не вміючи відреагувати негативні переживання, такі старшокласники часто зосереджені на своїх недоліках, що супроводжується самозвинуваченням і викликає аутоамбівалентність. Під час бесід з учнями виявилось, що їм важко адекватно оцінювати себе й оточуючих. На запитання, якими позитивними рисами володіють, що у власному характері їм подобається, нерідко відповідали: "Нічого".

Шкала "ритуалізація агресії" виявилась вираженою у десятикласників та одинадцятикласників відповідно на 29,57% та 28,6%. Результати показують, що старшокласникам іноді властиво у потрібний момент лише зобразити обурення, злість або використовувати ці стани для того, аби примусити себе до певної діяльності ("Злість часто допомагає мені у житті, тому при необхідності я її всім показую", – говорить десятикласниця Наталія Т.).

Результати за шкалою "розплата за агресію" (54,47% десятикласників та 53,72% одинадцятикласників) вказують на те, що більшість учнів помічають негативний вплив підвищеної агресії на їхні стосунки з іншими. Тут бачимо зв'язок агресивності з розвитком рефлексії в цьому віці.

Для подальшого аналізу особливостей поведінкового прояву амбівалентності проаналізуємо статеві відмінності агресивності старшокласників, (кількісні результати представлено в табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Статеві особливості прояву агресивності учнів у ранній юності

N=180

Показники проявів агресивності	Хлопці		Дівчата		t
	Вибори	%	Вибори	%	
Спонтанність агресії	197	45,29	293	63,66	1,68*
Нездатність стримувати агресію	172	39,54	137	29,46	0,79*
Задоволення від заподіяння шкоди	181	41,61	208	44,73	0,74*

Примітка. * - $p < 0,05$.

Підрахунок t-критерію Ст'юдента, як і при аналізі вікових відмінностей, не виявив статистично значущих розбіжностей у статевих особливостях прояву агресії, проте порівняння відсотків за вибірками хлопців і дівчат дозволяє зробити певні висновки щодо вираженості у них тих чи інших показників агресивності.

Виявлено, що спонтанність агресії більше властива дівчатам (63,66%), ніж хлопцям (45,29%). Причина полягає у відмінностях установок відносно функцій агресії. Дівчата розглядають її прояви як експресію – засіб вираження гніву та зняття стану фрустрації, і тому вони більш схильні виявляти в поведінці агресивність, не зумовлену зовнішніми впливами. Це підтверджується іншими дослідженнями, які наводять Р.Берон та Д.Річардсон [47, 221]. Проте нездатність стримувати агресію виражена сильніше у хлопців (39,54 проти 29,46%). Це пояснюється існуванням таких соціальних установок, згідно з якими від дівчини суспільство вимагає соціалізації агресивних реакцій, тоді як для хлопців є більш прийнятною демонстрація сили [47, 223].

Для більшої наочності наведених даних та порівняльного аналізу статевих відмінностей прояву агресивності ми побудували гістограму.

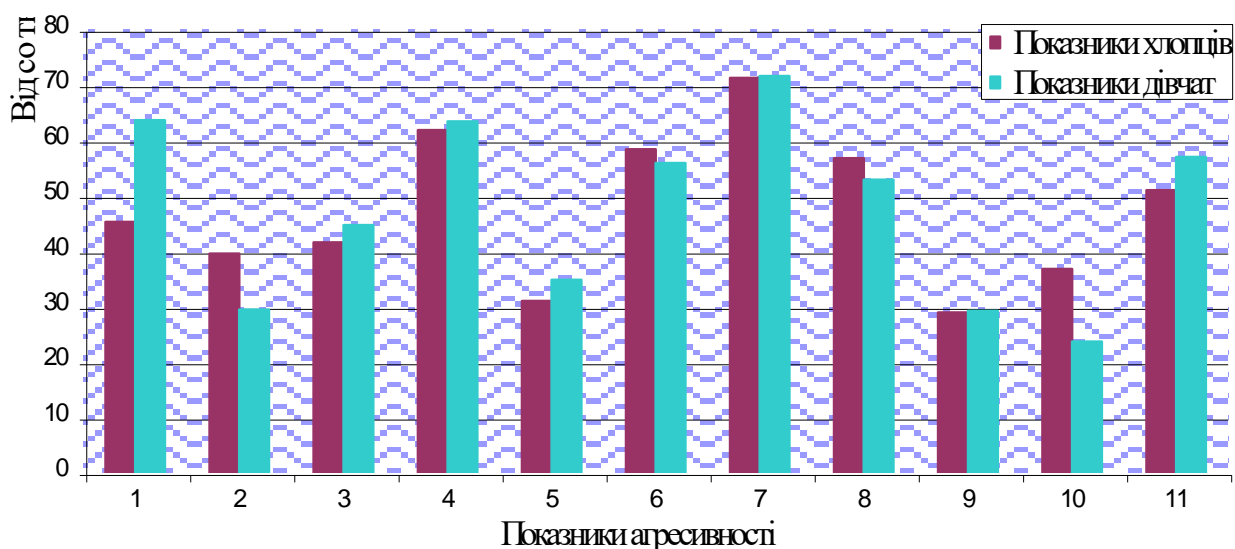


Рис. 2.3. Статеві особливості прояву агресивності старшокласників

Примітки:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1 - спонтанність агресії; | 6 - провокація агресії в оточуючих; |
| 2 - нездатність стримувати агресію; | 7 - схильність до відображеної агресії; |
| 3 - задоволення від заподіяння шкоди; | 8 - аутоагресія; |
| 4 - невміння переключати агресію; | 9 - ритуалізація агресії; |
| 5 - анонімна агресія; | 10-схильність заражатися агресією натовпу; |
| | 11 - розплата за агресію. |

Як свідчать дані на рис. 2.3, найбільше вираженими в структурі агресивності хлопців є такі прояви: схильність до відображеної агресії, невміння переключати агресію, провокація агресії в оточуючих. У дівчат перший ранг так само, як і у хлопців, займає схильність до відображеної агресії, на другому місці за вираженістю у дівчат знаходиться "спонтанність агресії" та майже так само представлений параметр "невміння переключати агресію". Як засвідчує гістограма, більшість шкал перевищує 30% представленості, а шкали "спонтанність агресії", "невміння переключати агресію", "провокація агресії", "схильність до відображеної агресії", "аутоагресія", "розплата за агресію"

знаходяться за межею 50% вираженості.

Узагальнена вираженість проявів агресивності представлена на трьох рівнях: низькому, середньому, високому (див. додаток В, табл. В.2). Низький рівень (40,55% учнів) зумовлений епізодичною спонтанністю агресії, умінням її стримувати, що вказує на здатність узгодження протилежностей, їх невелику напругу. Такі учні об'єктивно оцінюють вплив власної агресії на себе та оточуючих, і тому не переживають задоволення від проявів своєї агресії, від заподіяння шкоди, виявляють витримку та доброзичливість у суперечливих ситуаціях.

Середній рівень прояву агресивності (33,89% старшокласників) характеризується усталеною спонтанністю. При цьому ситуативно проявляється нездатність стримувати агресію, якщо учень потрапляє в умови актуалізації амбітенденцій. А після агресивних дій такі старшокласники періодично відчують задоволення, коливаючись, з одного боку, між полегшенням від розрядки, зняттям амбівалентної напруги, а з іншого – між розумінням деструктивності власних агресивних проявів. Доброзичливість проявляється невміло, ціною великих зусиль над собою.

На високому рівні, який характерний 25,56% старшокласників, агресивність проявляється у надмірній схильності до спонтанності, стійкій нездатності стримувати агресію. Демонструючи агресію, такі учні отримують задоволення, полегшення, що вказує на значну накопичену напругу між протилежними тенденціями. Хлопців та дівчат, які відносяться до даного рівня, можна характеризувати як таких, що знаходяться "на межі ризику", тобто готові постійно проявляти агресивність, а доброзичливість не вміють та й не бажають виявляти.

Важливим етапом для дослідження прояву особистісної амбівалентності в поведінці є вивчення особливостей міжособистісних стосунків старшокласників, для якого ми застосовували методику ДМС Л.М.Собчик.

Результати аналізу вікової динаміки вираженості типів міжособистісних стосунків за рівнями представлені у табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Вікові особливості типів міжособистісних стосунків у ранній юності

N=180

Типи сто- сунків	Рівні вираженості в 10-х класах						Рівні вираженості в 11-х класах					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%	Ви- бори	%
I	48	51,06	37	39,36	9	9,41	41	47,35	39	45,35	6	6,98
II	69	73,4	25	26,59	0	0	62	72,09	24	27,91	0	0
III	63	67,02	29	30,85	2	2,13	52	60,46	33	38,37	1	1,16
IV	59	62,76	34	36,17	1	1,06	58	67,44	26	30,23	2	2,33
V	75	79,79	17	18,08	2	2,13	63	73,26	20	23,26	3	3,48
VI	68	72,34	25	26,59	1	1,06	63	73,26	20	23,26	3	3,48
VII	49	52,13	45	47,87	0	0	43	50	38	44,19	5	5,81
VIII	55	58,51	39	41,49	1	1,06	51	59,3	29	33,72	6	6,98

Примітки:

I – владно-лідуючий тип;

V – покірно-сором'язливий тип;

II – незалежно-домінуючий тип;

VI – залежно-слухняний тип;

III – прямолінійно-агресивний тип; VII – співпрацюючо-конвенційний тип;

IV – недовірливо-скептичний тип; VIII – відповідально-великодушний тип.

На низькому рівні співпрацюючо-конвенційний тип виражений в 10-х та 11-х класах відповідно на 52,13% та 50%. Для даних старшокласників характерна схильність до співробітництва, гнучкість при вирішенні суперечливих ситуацій, ініціативність у співпраці з іншими, прагнення допомагати, підтримувати дружні, близькі стосунки з людьми. Виявлено зменшення даних проявів від 10-х до 11-х класів на 2,13%, що не підтверджує загальноприйнятту думку, ніби до кінця раннього юнацького віку відбувається стабілізація міжособистісних стосунків, які стають більш стриманими,

спокійними, дружніми [111; 126]. Дана тенденція пояснюється складністю процесів соціалізації, яка полягає у тому, що старшокласники вирішують одночасно дві протилежні проблеми: з одного боку, вони прагнуть тісної взаємодії з іншими, особливо з однолітками, надають великого значення дружнім міжособистісним стосункам, а з іншого боку – у юнаків та дівчат іноді виникає бажання усамітнення, самозаглиблення [126; 209]. Така суперечлива спрямованість розвитку міжособистісних стосунків старшокласників є природною, але ставить їх в умови вибору між загальною доброзичливістю та відстороненістю, напругою, агресією. Результати за низьким рівнем відповідально-великодушного типу стосунків в 10-х та 11-х класах – відповідно 58,51% та 59,3% – характеризують даних старшокласників як відповідальних по відношенню до людей, делікатних, співчутливих, здатних підбадьорити та заспокоїти іншого.

Для більш змістовного аналізу міжособистісних стосунків проаналізуємо інші прояви типів міжособистісних стосунків старшокласників.

Інтерпретація отриманих результатів показала, що на низькому рівні найбільш представленим є покірно-сором'язливий тип міжособистісних стосунків (79,79% – в 10-х класах та 73,26% – в 11-х класах). Старшокласники найменше прагнуть проявляти у спілкуванні сором'язливість, поступливість, емоційну стриманість. Вони трактують підпорядкування, підкорення іншим як загрозу своїй свободі. Виявлено також низький рівень і за типом "залежно-слухняний" (72,34% та 73,26%). Отже, такі риси, як конформність, прагнення шукати допомоги та порад, також не є поширеними серед цих учнів. У той же час друге місце за низьким рівнем в обох вибірках займає октант (тип) "незалежно-домінуючий" (73,4% та 72,09%): учні прагнуть не проявляти у спілкуванні егоїстичних рис, для них не характерна схильність до суперництва. На третій позиції (в 11-х класах) – 67,44% та на четвертій (в 10-х) – 62,76% стоїть низький рівень за недовірливо-скептичним типом стосунків. Це говорить про наявність у значної кількості учнів установки не проявляти критичності по відношенню до людей.

Середній рівень найбільше представлений у 10-х класах в учнів співпрацюючо-конвенційного типу стосунків (47,87%), в 11-х класах цей октант (44,19%) посідає друге місце. Цей рівень у даному типі пов'язаний з компромісною поведінкою, орієнтацією на прийняття та соціальне схвалення. Всі прояви амбівалентності, що на низькому рівні виражалися конкордантно, помірковано, на середньому рівні набувають загостреного, розбалансованого дискордантного вияву. На другому місці в 10-х класах знаходиться відповідально-великодушний тип (41,49%); в 11-х класах він менш виражений і займає четверте місце (33,72%). У даному типі стосунків середній рівень прояву пов'язується з такими поведінковими тенденціями, як гіпервідповідальність, прагнення допомогти та неадекватне прийняття на себе відповідальності за інших. При цьому прояви доброзичливості можуть бути у старшокласників лише зовнішньою "маскою". Наступним октантом, що в 10-х класах за середнім рівнем має 39,36%, а в 11-х – 45,35% (перше місце), є владно-лідуючий. Він проявляється у респондентів як тенденція до авторитарності, домінантності, схильність давати поради та вимога поваги до себе, а прагнення встановлювати дружні стосунки трансформується у прагнення маніпулювати, керувати іншими.

Високий рівень прояву типів міжособистісних стосунків вказує на дезадаптивні тенденції. Він представлений найбільше у владно-лідуючому типі (10-ті класи – 9,57%, 11-ті класи – 6,98%) та характеризується диктаторськими, деспотичними проявами у спілкуванні, бажанням покладатися тільки на власну думку, ігноруючи інтереси, погляди інших. Прагнення до співпраці у цих учнів деформоване, бажання встановлювати дружні стосунки придушується агресією, пов'язаною з потребою керувати, маніпулювати іншими. В 11-х класах так само вираженим є високий рівень за "відповідально-великодушним" октантом (6,98%), що характеризує такі особливості стосунків учнів, як гіперсоціальність установок, нав'язливість у прагненні допомагати, при цьому демонстративна доброзичливість приховує придушену агресію.

Значний інтерес для нашого дослідження становить аналіз статевих відмінностей між вираженістю типів міжособистісних стосунків старшокласників. Результати аналізу, представлені у таблиці (див. додаток В, табл. В.3), виявили наступні особливості. За проявами доброзичливості (у співпрацюючо-конвенційному типі) хлопці старших класів отримали 57,47%, а дівчата – 45,16% на низькому рівні, що виявляє різницю в 12,31% ($t=1,37$, $p<0,05$), тоді як на середньому рівні вираженість у хлопців становить 40,23%, а у дівчат – 51,61%. Пояснюється ця тенденція тим, що дівчатам більш притаманні дискордантні особливості, пов'язані з проявами "демонстративної" доброзичливості та пошуком її визнання в очах значущих осіб. Дівчата більше за хлопців схильні маскувати свої справжні наміри підвищеною доброзичливістю.

За рівнями прояву відповідально-великодушного типу отримані дані свідчать, що низький рівень у хлопців проявляється частіше, ніж у дівчат, на 12,83%, а середній рівень у хлопців виражений менше на 10,83%, високий рівень – мало відрізняється. Ця тенденція також вказує на те, що дівчата більш схильні до прояву зовнішньої доброзичливості. Вони прагнуть ідеалізувати міжособистісні стосунки (високі відсотки за середнім рівнем), мають сильніше прагнення справляти добре враження. Крім цього, дівчата в ранньому юнацькому віці частіше переживають приховану агресію, а їх прагнення до встановлення дружніх стосунків більш ситуативно зумовлене, часто залежить від бажання отримати схвалення, що підтверджується рядом інших досліджень [91; 111; 215; 290].

Для вивчення взаємозумовленості між типами міжособистісних стосунків та проявами агресивності (за критерієм коефіцієнту кореляції Браує-Пірсона [64, 307-309]) необхідно проаналізувати отримані дані про рівень міжтестового зв'язку, що підраховувався окремо у вибірках 10-х та 11-х класів та у вибірках хлопців і дівчат.

Вікові особливості даного зв'язку виявилися такими (див. додаток В, табл. В.4). Між спонтанністю агресії та прямолінійно-агресивним типом

стосунків коефіцієнт r_{xy} склав 0,67 та 0,39 (відповідно для 10-х та 11-х класів) при $p < 0,05$. Для десятикласників спонтанність агресії тісно пов'язана з такими поведінковими проявами, як вимогливість, прямолінійність, різкість в оцінці інших. Для одинадцятикласників цей зв'язок менш виразний. Порівняння даних за спонтанністю агресії з протилежним типом – співпрацюючо-конвенціональним – виявив, що $r_{xy} = 0,37$, $p < 0,05$ (для 10-х кл.) та $r_{xy} = -0,45$, $p < 0,05$ (для 11-х кл.). Десятикласники спроможні поєднувати спонтанність агресії з орієнтацією на схвалення, прагнення до співробітництва, в той час як одинадцятикласникам такий прояв агресії перешкоджає: дружелюбність у них негативно корелює зі спонтанністю агресії, хоча кореляція не є сильною. Щодо десятикласників, то наявність слабого зв'язку говорить про те, що вони мають можливість використовувати більший діапазон агресивних реакцій, не втрачаючи при цьому згоди з оточуючими.

Зв'язок іншого показника – нездатності стримувати агресію – з типом "незалежно-домінуючий" виявився таким: для 10-х кл. $r_{xy} = 0,54$, $p < 0,05$, для 11-х кл. $r_{xy} = 0,24$, $p < 0,05$. Якщо в 10-х класах зв'язок наближається до сильного, то в 11-х цей прояв агресії не пов'язаний з домінантним, владним, наполегливим стилем поведінки. У одинадцятикласників найбільший позитивний зв'язок $r_{xy} = 0,37$, $p < 0,05$ нездатності стримувати агресію виявлено з октантом "покірно-сором'язливий", тобто несміливі, безвольні, сором'язливі, схильні поступатися в усьому старшокласники борються з агресією, яку їм важко дозволити собі проявити, хоч зв'язок між цими проявами є досить слабким. З нездатністю стримувати агресію у десятикласників негативно корелює "співпрацюючо-конвенційний" октант $r_{xy} = -0,75$, $p < 0,05$, який перешкоджає співробітництву з групою, досягненню згоди з оточуючими.

При перевірці зв'язку типів поведінки з отриманням задоволення від агресії були встановлені: сильний негативний зв'язок $r_{xy} = -0,74$, $p < 0,05$ з відповідально-великодушним типом – у десятикласників (відповідальність, прагнення допомогти іншим вимагають критичного ставлення до власних агресивних проявів); сильний та значний позитивний зв'язок серед

одинадцятикласників з владно-лідуючим типом $r_{xy}=0,72$, $p<0,05$, незалежно-домінуючим $r_{xy}=0,59$, $p<0,05$ та залежно-слухняним $r_{xy}=0,52$, $p<0,05$. Якщо зв'язок з проявами владної та домінуючої поведінки є передбачуваним, то зв'язок задоволення від агресії та залежної поведінки має більш складне пояснення. Як уже було встановлено, агресивність одинадцятикласників більш соціалізована, опосередкована, тому учні, які не впевнені у собі, залежні від чужої думки, боязливі, конформні, вдаються до придушення агресії, а коли вона все-таки знаходить вихід, то вони переживають полегшення від агресії.

У вибірках хлопців та дівчат старших класів підрахунок рівнів міжтестової кореляції виявив такі результати (див. додаток В, табл. В.5).

Спонтанність агресії у хлопців має певний зв'язок з прямолінійно-агресивним типом стосунків $r_{xy}=0,41$, $p<0,05$, тоді як у дівчат спонтанність агресії сильно негативно пов'язана з цим типом стосунків $r_{xy}= -0,72$, $p<0,05$. Хлопці, проявляючи агресію, діють прямолінійно, відверто, прояви спонтанності, агресії супроводжують юнака на шляху досягнення своєї мети. Дівчата ж, проявляючи спонтанну, немотивовану агресію, не виявляють її прямо, а частіше діють опосередковано.

Нездатність стримувати агресію у порівнянні з співпрацюючо-конвенційним типом міжособистісних стосунків виявила у дівчат тісний зворотний зв'язок $r_{xy}= -0,79$, $p<0,05$, у хлопців – відсутність зв'язку $r_{xy}= -0,01$, $p<0,05$. Так, статистично підтвердилась наявність такої залежності, коли прагненню до співробітництва з групою, встановленню тісних стосунків перешкоджає у дівчат нездатність стримувати агресію. Відсутність такого зв'язку у хлопців говорить про те, що нездатність стримувати агресію не заважає їм реалізувати бажання співробітничати.

Наступний показник агресивності – задоволення від агресії – пов'язаний з типами стосунків певним чином: у хлопців слабкий зв'язок виявлений між цим проявом та незалежно-домінуючим $r_{xy}=0,36$, $p<0,05$ типом, у дівчат – тісніший зв'язок з прямолінійно-агресивним типом $r_{xy}=0,52$, $p<0,05$. Хлопці більш тяжіють до задоволення від агресії, пов'язаного з позицією зверхності,

відстороненості від оточуючих. У дівчат задоволення від агресії виникає у випадках нестриманої поведінки, безпосередності, надмірної впертості.

Отже, на основі проведеного аналізу вікових та статевих особливостей прояву агресивності – доброзичливості в поведінці учнів старших класів ми можемо зробити наступні висновки.

Вищезазначені поведінкові прояви особистісної амбівалентності старшокласників представлені особливостями таких показників: спонтанність (відсутність спонтанності), нездатність стримувати агресію (вміння стримувати агресію), задоволення від заподіяння шкоди (відсутність задоволення від заподіяння шкоди). Дані показники складають ту поведінку досліджуваних, яка знаходиться на межі ризику та негативно спрямована. Це обмежує можливості респондентів усвідомлювати як позитивні (доброзичливість), так і негативні (агресивність) прояви поведінки, блокує процес їх інтеграції.

Інтенсивність агресивності представлена низьким (40,55% учнів), середнім (33,89% респондентів) та високим (25,56% досліджуваних) рівнями, з яких середній і високий складають дискордантні її прояви (59,45%).

Низький конкордантний рівень прояву агресивності – доброзичливості, оптимальний для продуктивного розвитку особливостей особистісної амбівалентності старшокласників, не є провідним для даних респондентів.

Віковою тенденцією прояву агресивності – доброзичливості в учнів раннього юнацького віку є збільшення вираженості низького рівня (від 36,17% до 45,35%, $t=1,26$, $p<0,05$) та зменшення середнього (від 37,23% до 30,23%, $t=0,99$, $p<0,05$) і високого рівнів (від 26,6% до 24,42%, $t=0,34$, $p<0,05$), причому дані зміни не є статистично вірогідними. Незначне зменшення високого рівня свідчить про недостатнє вміння учнів старших класів знижувати поведінкові прояви амбівалентності, більш того, показники нездатності стримувати агресію з віком мають тенденцію до зростання від 52,34% до 56,74%.

При аналізі статевих відмінностей у прояві агресивності – доброзичливості виявлено, що спонтанність агресії більш властива дівчатам (63,66%), ніж хлопцям (45,29%), нездатність її стримувати, навпаки, виражена

сильніше у хлопців (39,54% проти 29,46%), задоволення від заподіяння шкоди тією чи іншою мірою отримують 41,61% юнаків та 44,73% юнок. Особливостями міжособистісних стосунків учнів раннього юнацького віку є: у хлопців – більша прямолінійність, відвертість прояву агресії (зв'язок між прямолінійно-агресивним типом стосунків та спонтанністю агресії $r_{xy}=0,41$, $p<0,05$, у дівчат – непряме, більш опосередковане, приховане використання агресії $r_{xy}= -0,72$, $p<0,05$;

Відсутність достовірної позитивної вікової динаміки в рівнях прояву агресивності – доброзичливості як поведінкового компонента особистісної амбівалентності обґрунтовує актуальність цілеспрямованої роботи зі старшокласниками відповідно до визначених особливостей.

2.5. Характеристика рівнів особистісної амбівалентності учнів у ранньому юнацькому віці

Проведений аналіз даних, отриманих у процесі констатуючого експерименту, виявив психологічні особливості прояву структурних компонентів особистісної амбівалентності учнів у ранній юності, а також дозволив визначити її критерії та показники: 1) мотивація афіліації (інтенсивність мотиву прагнення прийняття та страху знехтування); 2) фрустраційна інтолерантність – толерантність (нестійкість – стійкість, невідреагованість – відреагованість під впливом фрустраторів-цінностей та фрустраторів-суб'єктів); 3) агресивність – доброзичливість (спонтанність – відсутність спонтанності, нездатність – здатність стримувати агресію, задоволення – незадоволення від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині).

Узагальнення результатів аналізу особливостей прояву якісних показників за даними критеріями дозволило нам виявити три рівні цієї риси особистості у ранньому юнацькому віці: низький, середній та високий. Характеристика рівнів прояву амбівалентності особистості старшокласників за проаналізованими критеріями та їх показниками представлена у табл. 2.14.

Характеристика рівнів прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці

Таблиця 2.14

РІВНІ	Критерії та показники		
	Мотивація афіліації: інтенсивність мотиву прагнення прийняття та мотиву страху знехтування	Фрустраційна інтолерантність – толерантність: нестійкість (стійкість), невідреагованість (відреагованість) під впливом фрустраторів (цінностей і суб'єктів)	Агресивність – доброзичливість: спонтанність (її відсутність); нездатність (здатність) стримувати агресію; задоволення (незадоволення) від заподіяння шкоди
Низький	Збалансований прояв мотивації афіліації: висока інтенсивність мотиву прагнення прийняття та незначна інтенсивність мотиву страху знехтування	Наявність фрустраційної толерантності, що характеризується емоційною стійкістю та здатністю до відреагованості негативних переживань під впливом фрустраторів (цінностей і суб'єктів)	Агресивність проявляється епізодично при захисті вітальних потреб, доброзичливість характеризується здатністю до стримання агресії, відсутністю задоволення від неї
Середній	Розбалансований прояв мотивації афіліації, що характеризується одночасним переживанням протилежних мотивів прагнення прийняття та страху знехтування, які досягають значної інтенсивності	Фрустраційна інтолерантність переживається епізодично як емоційна нестійкість під впливом фрустраторів (цінностей і суб'єктів) та зосередженість на їх негативному впливі, який може бути нейтралізований лише частково та зі значною напругою	Агресивність виявляється в усталеній спонтанності агресії, ситуативній нездатності її стримувати та отриманні задоволення або переживанні провини від заподіяння шкоди, що чергується з проявами доброзичливості
Високий	Дезінтегрований прояв мотивації афіліації, який поєднує низьку інтенсивність мотиву прагнення прийняття з високим або з низьким страхом знехтування	Фрустраційна інтолерантність проявляється в емоційній нестійкості та нав'язливому відтворенні негативних переживань під впливом фрустраторів (цінностей і суб'єктів)	Агресивність характеризується надмірною схильністю до спонтанності агресії, стійкою нездатністю її стримувати, отриманням задоволення від заподіяння шкоди і невмінням та небажанням проявляти доброзичливість

Особистісна амбівалентність *низького конкордантного рівня* характеризується у старшокласників інтегрованістю протилежностей і виявляється у збалансованому прояві мотивації афіліації, який поєднує високу інтенсивність мотиву прагнення прийняття та незначну інтенсивність мотиву страху знехтування. Цим учням властива фрустраційна толерантність, що характеризується емоційною стійкістю під впливом фрустраторів (цінностей та суб'єктів) і здатністю до відреагованості негативних переживань від фрустраторів. Агресивність в їх поведінці проявляється лише як реакція на захист вітальних потреб. На цьому рівні у старшокласників домінує доброзичливість як вміння стримувати агресію, відсутність задоволення від неї.

Старшокласники з *середнім дискордантним рівнем* особистісної амбівалентності проявляють мотивацію афіліації розбалансовано, що виявляється як одночасне переживання протилежних мотивів прагнення прийняття та страху знехтування, які досягають значної інтенсивності. Фрустраційна інтолерантність переживається епізодично як емоційна нестійкість під впливом фрустраторів (цінностей та суб'єктів) та як зосередженість на їх негативному впливі, котрий може бути нейтралізований лише частково та зі значною напругою. Прояви агресивності на цьому рівні виявляються в усталеній спонтанності агресії, ситуативній нездатності її стримувати й отриманні задоволення або переживанні провини від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині. Це поєднується з невмінням реалізувати постійне бажання бути доброзичливим у своїй поведінці.

До групи з *дискордантним високим рівнем* особистісної амбівалентності відносяться учні з проявами дезінтегрованості, дезадаптованості. Мотивація афіліації у них виражена таким чином, що поєднує низьку інтенсивність мотиву прагнення прийняття з високим страхом знехтування (виявляються одночасно як невпевненість у визнанні іншими та побоювання бути самотнім, що супроводжується "самоненавистю", аутоагресією) або з низьким страхом знехтування (коли невміння та небажання будувати стосунки детермінують схильність до самотності, відстороненості, ворожого ставлення до інших).

Неконтрольованість негативних емоцій, надмірне, нав'язливе відтворення негативних переживань, пов'язаних з дією фрустраторів (цінностей та суб'єктів), виражається у високому рівні фрустраційної інтолерантності. Прояви агресивності у таких учнів характеризуються високим рівнем, а саме: надмірною схильністю до спонтанності, стійкою нездатністю стримувати агресію, отриманням задоволення від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині через невміння і небажання проявляти доброзичливість.

Отримані нами кількісні показники особистісної амбівалентності учнів раннього юнацького віку дають можливість проаналізувати її вікові та статеві відмінності за трьома рівнями. Розглянемо особливості вікової динаміки розподілу рівнів прояву цього феномена у старшокласників (кількісні дані представлені в табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Кількісні показники розподілу рівнів прояву
особистісної амбівалентності учнів у ранньому юнацькому віці

N=180

Рівні особистісної амбівалентності	10-ті класи		11-ті класи		Загальна вибірка	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
Низький конкордантний	35	37,23	34	39,54	69	38,33
Середній розбалансований	33	35,11	33	38,37	66	36,67
Високий дезінтегрований	26	27,66	19	22,09	45	25

Аналіз отриманих результатів показав, що низький рівень амбівалентності особистості проявляється у 37,23% десятикласників та 39,54% одинадцятикласників, що статистично не є значущим. Психологічні особливості даного рівня пов'язані зі сприятливим, конкордантним проявом кожного структурного компонента цього конструкту (збалансована мотивація афіліації, переживання фрустраційної толерантності, наявність доброзичливості при низькому рівні агресивності). Даний рівень є оптимальним для подальшого

гармонійного розвитку особистості та переходу від раннього юнацького віку до періоду дорослості. Порівняння результатів вибірки учнів 10-х та 11-х класів за цим рівнем показало, що збільшення його вираженості не є суттєвим ($t=0,34$, $p<0,05$), а це вказує на відсутність значущої позитивної динаміки вираженості низького рівня особистісної амбівалентності старшокласників.

Кількісні показники середнього рівня (відповідно 35,11% та 38,37%) характеризують особистісну амбівалентність учнів у ранньому юнацькому віці як розбалансовану у всіх трьох критеріях: мотивації афіліації, фрустраційній інтолерантності (толерантності) та агресивності (доброзичливості). Такі дискордантні прояви досліджуваної риси зумовлені нездатністю особистості інтегрувати амбітенденції і вимагають від неї значної внутрішньої напруги для адаптації у суспільстві. Порівняння даних за вибірками 10-х та 11-х класів вказує на незначне збільшення вираженості середнього рівня прояву особистісної амбівалентності ($t=0,22$, $p<0,05$), що відбувається за рахунок деякого зменшення показників високого рівня.

На високому рівні (27,66% та 22,09%) ця особистісна риса проявляється в учнів раннього юнацького віку в дезінтегрованій мотивації афіліації, у переживанні фрустраційної інтолерантності та в агресивності. Учні, які входять до цієї групи, переживають значні труднощі в адаптації, що зумовлено неузгодженістю внутрішніх протилежностей. Різниця у проявах даного рівня між учнями 10-х і 11-х класів є незначною ($t=0,79$, $p<0,05$).

Отже, згідно з результатами якісно-кількісного аналізу розподілу рівнів особистісної амбівалентності старшокласників, виявлено, що найбільш продуктивним для учнів є низький рівень, який недостатньо розповсюджений серед респондентів (38,33%). Дискордантні рівні прояву – середній (36,67%) та високий (25,00%) – у сумі становлять 61,67%, тобто переважають над низьким конкордантним рівнем.

Подальша характеристика рівнів прояву особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці передбачає проведення аналізу статевих відмінностей у вираженості рівнів. Кількісні результати представлені в табл. 2.16.

Таблиця 2.16

Кількісні показники статевих відмінностей розподілу рівнів особистісної амбівалентності учнів раннього юнацького віку

N=180

Рівні особистісної амбівалентності	Хлопці		Дівчата		Загальна вибірка	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
Низький конкордантний	32	36,78	37	39,78	69	38,33
Середній розбалансований	30	34,48	36	38,71	66	36,67
Високий дезінтегрований	25	28,74	20	21,51	45	25

Підрахунок статистичної достовірності відмінностей за t-критерієм Ст'юдента [45, 98] виявив, що рівні особистісної амбівалентності у хлопців і дівчат суттєво не відрізняються (на низькому конкордантному рівні $t=0,65$, $p<0,05$, на середньому розбалансованому рівні $t=0,77$, $p<0,05$, на високому дезінтегрованому рівні $t=0,85$, $p<0,05$).

Аналіз отриманих даних показав, що у розподілі рівнів серед хлопців і дівчат раннього юнацького віку існує тенденція більшої (на 7,23%) вираженості дезінтегрованих (дезадаптованих) проявів особистісної амбівалентності та загалом дискордантних проявів саме у хлопців (63,22% проти 60,22% у дівчат). Це вказує на більш успішну спроможність дівчат гармонізувати власні суперечності, їх кращу здатність до адаптації у стосунках з іншими людьми. Така особливість зумовлена певними відмінностями у вихованні юнаків і юнок. Хлопці мають схильність переоцінювати свої особистісні якості, пов'язані з емоційною стійкістю, стриманістю, вони рідше визнають власні негативні риси, придушують або приховують свої негативні почуття та переживання [112, 69]. Це заважає їм усвідомлювати, сприймати багатогранність, суперечливість свого Я. Дівчатам же властива більша інтроспективність, заглибленість у власні переживання, бажання тісного емоційного спілкування, що дозволяє їм менше відчувати відстороненість, агресивність до людей [47; 111; 215; 219; 253]. Проте за розповсюдженістю у дівчат, як і в хлопців, переважають дискордантні

(середній та високий) рівні прояву особистісної амбівалентності (60,22%).

На основі узагальненого аналізу рівнів прояву цього конструкту ми можемо констатувати:

- амбівалентність особистості в ранньому юнацькому віці проявляється на трьох рівнях: низькому, середньому, високому;

- оптимальним для гармонійного становлення особистості, переходу до соціальної ситуації розвитку дорослого є конкордантний низький рівень особистісної амбівалентності, який недостатньо виражений у старшокласників (38,33%);

- розповсюдженість дискордантного рівня прояву особистісної амбівалентності в ранній юності (середнього та високого рівнів – 61,67%) зумовлена психологічними особливостями раннього юнацького віку, зокрема, недостатнім умінням старшокласників узгоджувати, інтегрувати протилежні тенденції, їх низькою усвідомленістю;

- віковою тенденцією особистісної амбівалентності старшокласників є невеликий статистично незначущий зсув показників її прояву від високого до середнього рівня (на 5,54%) та від середнього до низького (на 2,31%);

- аналіз статевих відмінностей показників прояву амбівалентності особистості старшокласників вказує на більшу вираженість її дискордантних проявів у хлопців.

Виявлені в ході констатуючого експерименту особливості прояву особистісної амбівалентності учнів у ранньому юнацькому віці враховувались нами при розробці психокорекційних заходів і їх реалізації під час формуючого експерименту.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

В результаті проведеного нами констатуючого експерименту були виявлені особливості прояву досліджуваного конструкту.

Ранній юнацький вік є важливим для вивчення особливостей прояву амбівалентності, коли дана особистісна риса набуває стійкого характеру, проявляючись конкордантно (збалансовано) або дискордантно (розбалансовано та дезінтегровано) в різних сферах особистості: мотиваційній, афективно-когнітивній та поведінковій, які знаходяться у нерозривному взаємозв'язку, виступаючи елементами цілісної особистісної риси.

Критеріями та показниками прояву особистісної амбівалентності учнів у ранньому юнацькому віці виступають: мотивація афіліації (інтенсивність мотиву прагнення прийняття та мотиву страху знехтування), фрустраційна інтолерантність – толерантність (нестійкість та невідреагованість під впливом фрустраторів-цінностей та фрустраторів-суб'єктів), агресивність – доброзичливість (спонтанність агресії, нездатність її стримувати, отримання задоволення від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині).

Під час дослідження проявів амбівалентності в мотивації афіліації особистості старшокласників нами було виявлено три рівні її прояву: збалансований, що характеризується високими показниками мотиву прагнення прийняття та низькими показниками мотиву страху знехтування; розбалансований, який проявляється у високій інтенсивності цих двох протилежних мотивів; дезінтегрований, для якого характерна низька інтенсивність мотиву прагнення прийняття, що поєднується з мотивом страху знехтування низької або високої інтенсивності.

Аналіз проявів фрустраційної інтолерантності – толерантності учнів старших класів дозволив визначити особливості її показників та рівні: низький – стійкість і здатність до відреагованості негативних переживань від дії фрустраторів; середній – епізодична нестійкість, зосередженість на негативному впливі фрустраторів; високий – нестійкість і нав'язливе відтворення негативних переживань під впливом фрустраторів-цінностей та фрустраторів-суб'єктів.

Поведінкові прояви особистісної амбівалентності учнів раннього юнацького віку характеризуються такими рівнями агресивності –

добррозичливості: низьким (агресія проявляється епізодично, при захисті вітальних потреб, доброзичливість характеризується вмінням стримувати агресію, відсутністю задоволення від неї), середнім (усталена спонтанність, ситуативна нездатність стримувати агресію, переживання задоволення або почуття провини від заподіяння шкоди, що чергується з проявами доброзичливості), високим (надмірна спонтанність, стійка нездатність стримувати агресію, отримання задоволення від заподіяння шкоди та невміння, небажання виявляти доброзичливість).

Узагальнення результатів аналізу особливостей прояву амбівалентності в різних особистісних сферах дало можливість виявити три її рівні: збалансований низький, що характеризується конкордантними проявами показників, розбалансований середній та дезінтегрований високий, показники яких проявляються дискордантно.

Результати експериментального вивчення особливостей прояву амбівалентності учнів у ранній юності показали розповсюдженість дискордантного (розбалансованого середнього та дезінтегрованого високого, відповідно 36,67% та 25,00%) рівня, який проявляється у мотивації афіліації підсиленням мотиву страху знехтування, наявністю фрустраційної інтолерантності через нестійкість і невідреагованість негативних переживань та нездатність стримувати агресію, отримання задоволення від заподіяння шкоди. Низький конкордантний рівень, найбільш сприятливий для особистісного розвитку учнів раннього юнацького віку, представлений у 38,33% респондентів та проявляється у вказаних сферах особистості високим за інтенсивністю мотивом прагнення прийняття та низьким страхом знехтування, наявністю фрустраційної толерантності, яка виявляється в емоційній стійкості і здатності до відреагованості переживань, а також епізодичною спонтанністю, вмінням стримувати агресію, відсутністю задоволення від неї.

При дослідженні психологічних особливостей прояву особистісної амбівалентності ми аналізували її вікові та статеві відмінності за кожним структурним компонентом. Статистична обробка результатів показала

відсутність значущої різниці у проявах амбівалентності між десятикласниками та одинадцятикласниками, що зумовлене незнанням учнями раннього юнацького віку способів її зниження, нездатністю традиційної навчально-виховної системи забезпечувати розвиток амбівалентності в її конкордантних проявах.

Виявлене під час дослідження домінування дискордантних рівнів прояву особистісної амбівалентності та відсутність суттєвої позитивної динаміки і статевих відмінностей в її проявах зумовлюють необхідність диференційованого психологічного впливу на інтенсивність цієї особистісної риси учнів старших класів шляхом активізації її психокорекційних механізмів.

**Матеріали другого розділу представлені
в наступних публікаціях автора:**

1. Зелінська Т.М., Лук'яненко Т.Н. Діагностика амбівалентності особистості старшокласників // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. - К.: НПУ, 2001. - Випуск 40. - С.213-216.
2. Лук'яненко Т.Н. Вивчення статевих особливостей афективно-когнітивного компоненту особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. - К.: 2002. - Т.IV, ч.6. - С.130-135.

РОЗДІЛ III

СИСТЕМА РОБОТИ ЗІ ЗНИЖЕННЯ ІНТЕНСИВНОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ УЧНІВ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У даному розділі представлено теоретичне обґрунтування психокорекційних заходів, впроваджених у процесі формуючого експерименту, визначено його мету, завдання, принципи, етапи, засоби та форми проведення. Викладено програму психокорекційної роботи з аналізом вправ, що використовувались у навчально-виховному процесі на уроках української літератури та позаурочних заняттях. Для перевірки ефективності розробленої системи зниження інтенсивності прояву особистісної амбівалентності в ранній юності аналізуються якісні та кількісні результати її апробації. За допомогою методів математичної статистики визначається динаміка показників і рівнів прояву амбівалентності особистості в експериментальній та контрольній групах.

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування системи роботи зі зниження інтенсивності особистісної амбівалентності

Аналіз результатів констатуючого експерименту виявив у старшокласників наявність дискордантних (середнього розбалансованого та високого дезінтегрованого) рівнів прояву амбівалентності особистості і відсутність достовірної позитивної динаміки її структурних компонентів. У зв'язку з цим з'явилась необхідність проведення цілеспрямованої психокорекційної роботи з учнями старших класів по зниженню інтенсивності їх особистісної амбівалентності. При розробці програми формуючого експерименту ми враховували особливості структурних компонентів амбівалентності, механізми її психокорекції, а також дотримувались необхідних вимог до методів та засобів психологічної допомоги у процесі

впровадження програми експерименту у навчально-виховний процес.

Для характеристики обраної нами в ході формуючого експерименту системи психологічної допомоги ми використовували поняття психокорекції, яке визначається як сукупність засобів психологічного впливу на певні характеристики особистості з метою сприяння її розвитку, зростанню [1, 83], [7, 23], [334, 28].

При розробці програми психокорекції ми виходили з припущення, що зниження інтенсивності особистісної амбівалентності старшокласників у різних сферах відбувається шляхом активізації механізмів дезінтеграції – інтеграції [88; 89; 90; 153; 156; 242; 336]. Дезінтеграція виявляє неузгодженість, розбалансованість амбівалентних елементів. Різний ступінь інтегрованості амбітенденцій визначає певні типи особистості: конкордантно-нормальний, дискордантно-нормальний, психопатичний [242, 39]. З точки зору Т.М.Титаренко, реадаптація як самостійне конструювання суб'єктом повторної адаптаційної системи реалізується через процес самоінтеграції суперечностей, "...містить у собі власний конструктивно-деструктивний потенціал" [209, 178]. Автор наводить приклади дискордантних, негармонійних проявів самоінтеграції індивіда: "За самозбереження у деструктивних умовах він розраховується особистісною деструкцією...", пасивністю, самоаналізом, самотністю або "...людина може відмовитись від своїх реально виправданих і особистісно значущих бажань, вважаючи їх нездійсненими..." [209, 181]. Якщо особистість все-таки вирішує діяти, намагаючись обминути деформацію свого індивідуального "Я", це обертається її конфліктним становищем у макро- та мікросередовищі [209, 181]. На думку автора, відбувається це тому, що такі індивіди не помічають власної особистісної деформації. На противагу дискордантним особистісним проявам Т.М.Титаренко дає характеристику евристичній особистості, яка зберігає індивідуальне "Я", здатна до оптимальної самоінтеграції, тобто має гармонійні особистісні прояви [209, 235]. Оскільки критерієм виділення цих типів є прояви амбітендентностей, слід говорити про дані конструкти як про певні рівні особистісної амбівалентності [88, 29].

Отже, конкордантна амбівалентність характеризується збалансованістю, інтегрованістю амбівалентних тенденцій. Відносно ролі інтегрованості А.Анг'ял наголошує: "...центральне призначення життя – прагнення оформити існування людини в осмислене, повністю розвинене ціле, що надасть життю індивіда цілковиту зв'язність та єдність. Розвиток полягає у формуванні сильного, інтегрованого патерну" [292, 259]. Дискордантній амбівалентності властиві дисгармонійність, розбалансованість, часткова інтеграція протилежностей, тому соціальна адаптація особистості вимагає значних зусиль. На шляху до узгодження такої особистості з середовищем вона, за словами К.Гольдштейна, "...намагається прийняти складнощі та по можливості пристосуватися до реалій зовнішнього світу" [292, 244]. Для патологічної амбівалентності особистості характерна дезінтеграція протилежностей, які почергово актуалізуються. Ряд вчених [37; 87; 156; 242; 332] відзначають, що між цими рівнями немає жорсткої непорушної межі, крім того, особистість здатна до зміни рівня власної амбівалентності.

На нашу думку, психокорекційні механізми особистісної амбівалентності найбільш послідовно розкриті в концепції позитивної дезінтеграції К.Домбровського та Т.С.Яценко [332; 333; 334; 336]. Т.С.Яценко розглядає поняття дезінтеграції як розпад цілого на складові, що пов'язано з порушенням психічної рівноваги, з негативними переживаннями. Інтеграція ж особистості – це поєднання прагнень людини, єдність її поглядів, намірів і дій. Автор відзначає, що "...психіка має тенденцію до інтеграції, проте така інтеграція здійснюється не завжди на реалістичній основі – суб'єктивна інтеграція зростає та зміцнюється лише завдяки відступу від реальності" [332, 8-9]. При визначенні теоретичних основ психокорекції амбівалентності особистості є важливими положення К.Домбровського, Т.С.Яценко про позитивну дезінтеграцію та часткову вторинну інтеграцію, які проходять багаторівневий шлях у кожній з трьох сфер особистості. Позитивна дезінтеграція є обов'язковою перехідною фазою, що стимулює якісні зміни особистості.

"Часткова інтеграція, – пише Т.С.Яценко, – означає перетворення у вищі форми всього, що є ригідним, вузькоплановим, примітивним" [332, 5].

Негармонійним особистостям, котрі розвиваються в результаті їх суб'єктивної інтеграції, необхідно пройти позитивну дезінтеграцію і часткову вторинну інтеграцію в напрямі глобальної вторинної інтеграції. Позитивність процесу дезінтеграції залежить від того, чи впливає вона на розвиток індивіда: "Ослаблення деструктивних тенденцій сприяє становленню вторинних процесів інтеграції на вищому рівні розвитку" [332, 5].

В цілому концепцію К.Домбровського та Т.С.Яценко можна охарактеризувати як процес "реадаптації", де "самоінтеграція" особистості перетворюється на конструктивну, а амбівалентність особистості набуває проявів гармонійності – "...позитивна дезінтеграція передуює змінам... готує також дорогу для усвідомлення нової інтегральної структури особистості на більш високому рівні розвитку через часткові (проміжні) інтеграції" [333, 228].

Метою позитивної дезінтеграції, на думку А.А.Мілтса, є досягнення цілісності особистості, яка "...полягає в особливій єдності гармонії та дисгармонії, всебічності та обмеженості" [156, 77]. Отже, механізми позитивної дезінтеграції, часткової інтеграції та глобальної вторинної інтеграції обумовлюють становлення гармонійної особистості, якій властива конкордантна особистісна амбівалентність. Даний процес передбачає послідовний вплив на структурні компоненти особистісної амбівалентності в мотиваційній, афективно-когнітивній і поведінковій сферах особистості.

Спираючись на положення про єдність свідомих і несвідомих проявів амбівалентності [242; 244; 332; 343], необхідними умовами гармонізації особистісного розвитку старшокласників ми вважали усвідомлення, виявлення ними власних неусвідомлюваних суперечливих компонентів (диспротиріч [333; 336]) та їх узгодження, інтеграцію під час аналізу й самоаналізу. У ході формуючого експерименту були враховані також особливості впливу шкільної системи освіти на розвиток особистості учнів старших класів (А.Г.Асмолов,

С.В.Бадмаєва, В.К.Вілюнас, Р.С.Немов, В.В.Рибалка, Є.І.Рогов, В.Г.Степанов, Н.Є.Щуркова).

Отже, мета формуючого експерименту полягала у зниженні інтенсивності особистісної амбівалентності старшокласників через активізацію механізмів дезінтеграції – інтеграції та впливу на її показники у різних сферах особистості засобами психокорекції.

Виходячи з аналізу та узагальнення положень практичної психології щодо побудови системи засобів психологічного впливу (А.Айві, Д.Джоунс, І.В.Дубровіна, В.Квін, Г.Лендрет, С.Д.Максименко, К.Роджерс, К.Рудестам, І.Ялом, Т.С.Яценко), відповідно до поставленої мети, були визначені й реалізовані основні *принципи* побудови формуючого експерименту:

1. єдність та послідовність діагностичного й корекційного етапів, що забезпечує комплексність дослідження;
2. системність психологічного впливу, згідно з якою психокорекційна робота передбачає всебічність впливу на особистісну амбівалентність, на всі її взаємопов'язані структурні компоненти;
3. проектування, тобто використання активного конструювання, створення психологічної програми зі зниження інтенсивності амбівалентності на основі аналізу психологічної літератури та результатів експериментального дослідження;
4. диференційованість, врахування вікових, статевих особливостей прояву досліджуваної особистісної риси;
5. інтегративність засобів психокорекційного впливу на основі міждисциплінарних зв'язків психології з художньою літературою, що реалізовувалась у використанні різних форм роботи (заняття у психокорекційній групі, уроки української літератури, індивідуальні консультації);
6. комплексність у використанні методів, методик різних напрямків практичної психології: арттерапії (бібліотерапія, створення психомалюнків та інших продуктів творчості), психосинтезу, гуманістичної психотерапії.

Урахування викладених принципів та необхідність досягнення поставленої мети визначили поділ формуючого експерименту на такі етапи: орієнтувальний, основний, заключний. Кожен з визначених етапів мав специфічні завдання.

Система завдань поетапного впровадження програми зі зниження інтенсивності особистісної амбівалентності старшокласників включала:

1) Орієнтувальний етап. Мета:

- ознайомити учнів з основними принципами і прийомами психокорекційної роботи, сформувати у них мотивацію на активне засвоєння нових знань та умінь, усвідомлення важливості їх участі в експерименті та позитивне емоційне ставлення до участі у груповій роботі;

- виявлення учнями сутності особистісної амбівалентності та її ролі у ранньому юнацькому віці.

2) Основний етап. Мета:

- активізувати механізми позитивної дезінтеграції – послабити цілісність, відокремити протилежності в мотивації афіліації (прагненні прийняття та страху знехтування), в переживанні фрустраційної інтолерантності і фрустраційної толерантності, в проявах агресивності та доброзичливості;

- формувати навички усвідомлення, самоаналізу та зменшення інтенсивності власних амбітенденцій для забезпечення їх часткової інтеграції;

- підсилювати процеси формування збалансованих проявів мотивації афіліації, фрустраційної толерантності, доброзичливості шляхом механізму глобальної вторинної інтеграції.

3) Заключний етап. Мета:

- закріпити у старшокласників навички зниження інтенсивності амбівалентності особистості на основі переосмислення й узагальнення набутих знань і умінь;

- організувати учнів на здійснення самоаналізу особистісного розвитку в процесі занять.

На визначених етапах формуючого експерименту застосовувались відповідні до поставлених завдань методи та прийоми психокорекційної роботи.

Орієнтувальний етап проводився у жовтні 2000 року. Він складався з двох теоретично-практичних занять, спрямованих на визначення правил проведення групових психокорекційних занять, виявлення сутності, значення особистісної амбівалентності, її структури та особливостей прояву в ранньому юнацькому віці. Дані заняття проводилися за таким планом:

Заняття 1. Сутність та особливості програми зі зниження інтенсивності особистісної амбівалентності в учнів.

1. Мета, методи, засоби та прийоми роботи в групі.
2. Правила поведінки учасників.
3. Лекція "Хто ми? Які ми? (Сутність та значення амбівалентності особистості)".

Заняття 2. Амбівалентність як особистісна риса.

1. Розвиток уявлень про феномен амбівалентності особистості.
2. Структура та особливості прояву особистісної амбівалентності у ранньому юнацькому віці.
3. Застосування психодіагностичної методики (методу кольорових виборів Л.М.Собчик [242, 202]).

Основний етап психокорекційної роботи тривав з листопада 2000 року по квітень 2001 року та включав наступні форми роботи: 36 групових занять, що проводились у психокорекційній групі (клас поділили на дві підгрупи), один раз на тиждень впродовж 90 хвилин (по 18 занять у кожній підгрупі) заняття на уроках української літератури, індивідуальні консультації. При розробці психокорекційної програми ми дотримувались структурно-тематичного підходу, згідно з яким групові заняття і робота на уроках об'єднувались у блоки відповідно до структури та механізмів психокорекції особистісної амбівалентності: I – позитивної дезінтеграції у трьох структурних компонентах (6 занять); II – часткової інтеграції даної структури (в мотиваційній, афективно-

когнітивній та поведінковій сферах) – по 6 занять; III – глобальної вторинної інтеграції особистісної амбівалентності в єдності її структурних компонентів (6 занять).

Вибір групової форми роботи був зумовлений такими причинами: співпраця партнерів-однокласників, соціальні впливи, які діють на особистість щоденно, особливо проявляються у груповій роботі, що відповідно впливає на поведінку особистості; групова робота передбачає можливість отримати зворотний зв'язок та підтримку від членів групи, які мають схожі проблеми; в дружній атмосфері групи можливо засвоювати нові навички, опановувати вміння знижувати інтенсивність прояву амбівалентності в різних сферах; у групі особистість знаходиться в ситуації, яка спонукає її до самодослідження, самоаналізу. Ці особливості роботи в групі є важливою умовою для усвідомлення особистістю свого внутрішнього світу, його суперечливості [229; 331; 334]. Для забезпечення максимальної ефективності даної форми роботи організація функціонування групи здійснювалась на принципах активності, зворотного зв'язку, довіри, адекватності саморозкриття, конфіденційності.

Робота психокорекційної групи об'єднувала позакласні теоретично-практичні й практичні заняття (психологічний гурток) та заняття на уроках української літератури. На теоретично-практичних заняттях старшокласники засвоювали психологічні знання про особистісну амбівалентність учнів у ранньому юнацькому віці, її показники, рівні, вони виконували практичні вправи для набуття навичок зниження інтенсивності цієї риси особистості. Практичні заняття склалися з виконання психологічних вправ, проведення діагностичних та перетворюючих методик, спрямовувались на відпрацювання різних прийомів роботи і закріплення навичок, набутих на попередніх заняттях.

Робота психокорекційної групи на уроках української літератури в класно-урочній системі передбачала аналіз образів героїв та ситуацій, психологічне дослідження проблематики творів, структури переживань літературних героїв, їх вчинків з точки зору таких особливостей, як конкордантність – дискордантність амбівалентності індивіда в різних епізодах

художнього твору. Застосування матеріалів художньої літератури як одного з шляхів зниження інтенсивності особистісної амбівалентності зумовлене тим, що художні твори дають великі можливості для аналізу особливостей особистості, для розуміння змісту того чи іншого психічного явища (Б.Г.Ананьєв, М.М.Бахтін, В.С.Братусь, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, А.Маслоу, В.С.Мерлін, І.Н.Михеєва, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов). На уроках української літератури використовувались такі види роботи, як аналіз образів персонажів, написання творів-роздумів, відгуків. Перелік творів української та зарубіжної літератури, застосованих під час даної форми роботи, представлений у додатках (див. додаток Г).

Специфіка завдань формуючого експерименту визначила потребу створення узагальненої моделі психокорекційної групи, в якій поєднуються принципи, поняття та процедури різних моделей психокорекційних груп [27; 133; 229]: Т-групи (навчання тому, як вчитися, самопрезентація, експериментування); групи зустрічей (саморозкриття, самоусвідомлення, увага до почуттів); гештальт-групи (усвідомлення, зосередженість на теперішньому – принцип "тут і тепер", принцип полярностей); групи психодрами (рольові ігри); групи арттерапії (проективне малювання, бібліотерапія, створення продуктів творчості); групи темоцентрованої взаємодії (зосередженість на певній темі); групи тренінгу вмінь (постановка цілей, релаксаційні тренінги, домашні завдання).

Для забезпечення максимальної ефективності занять ми визначили рольові функції керівника групи: створення та підтримання сприятливих умов роботи старшокласників, спрямованої на актуалізацію механізмів зниження рівня амбівалентності, залучення учасників до спільної праці для виконання поставлених завдань на кожному груповому занятті, гуманізації процесу міжособистісної взаємодії учнів.

Кожне заняття основного етапу складалося з трьох частин: підготовчої (15 хвилин), робочої (65 хвилин), підсумкової (10 хвилин):

1. Зміст *підготовчої частини* полягав у виконанні старшокласниками психогімнастичної вправи з метою зменшення емоційного напруження, вироблення вміння розслаблятися та мобілізуватись у потрібний момент, збагачення досвіду рефлексії, самоаналізу, а також обговорення виконаних домашніх завдань.
2. *Робоча частина*, під час якої проводились лекції, бесіди, диспути з певної теми, опрацьовувались психологічні вправи. Всі види роботи супроводжувались самоаналізом учнями власних дій, почуттів, а також аналізом дій інших членів психокорекційної групи. Дана частина забезпечувала осмислення знань з опрацьовуваної на занятті теми, набуття та закріплення умінь, навичок, спрямованих на активізацію механізмів зниження інтенсивності амбівалентності.

Під час занять використовувались такі методи та прийоми роботи: програвання ситуацій; рольові ігри; моделювання небажаної і бажаної поведінки; проєктивне малювання; виконання психодіагностичних методик та обговорення їх результатів; продовження розповіді; складання рекомендацій щодо поведінки в певній ситуації.

Для забезпечення змістовності і перевірки ефективності проведених занять під час основного етапу формуючого експерименту ми застосовували ряд психодіагностичних та формуючих методик. Неусвідомлені прояви амбівалентності особистості досліджувались за допомогою методу кольорових виборів Л.М. Собчик (модифікованого восьмиколірного тесту М.Люшера) [242, 202] (заняття №2). На основі аналізу модифікованого нами тесту "Виявлення своїх драконів" Дж.Стівенса [259, 19-26] старшокласники з'ясували наявність власних амбівалентних характеристик та страхів (заняття №3). При аналізі особливостей фрустраційної інтолерантності використовувалась методика схильності до екзальтованості В.В.Бойка [37, 357] (заняття №5), що слугувала допоміжним засобом для забезпечення дезінтеграції амбітенденцій таких показників, як емоційна нестійкість та невідреагованість. З метою виявлення особливостей поведінкових проявів особистісної амбівалентності

учнів застосовувалась методика вимірювання імпульсивності В.О.Лосенкова [210, 46-51] (заняття №7).

3. *Підсумкова частина* включала обговорення досягнень учнів на основі отриманих ними знань і вмінь (за допомогою прийому "Висловлювання по колу"), а також пояснення домашнього завдання, мета якого – закріплення набутих знань та підготовка до наступних занять. При виборі завдань враховувались їх доступність, осмисленість, індивідуальні особливості учасників роботи.

На *заключному* етапі формуючого експерименту відбувалося закріплення набутих навичок глобальної вторинної інтеграції, узагальнення отриманого в процесі занять досвіду, осмислення прояву особистісної амбівалентності як єдності трьох її компонентів. Кожне з двох занять даного етапу включало вправи, спрямовані на відображення прояву низького конкордантного рівня амбівалентності (збалансованої мотивації афіліації, фрустраційної толерантності, доброзичливості) та на аналіз ефективності проведеної роботи.

Використання художньої літератури як одного з засобів досягнення мети формуючого експерименту полягало у виконанні старшокласниками на уроках української літератури таких прийомів та видів роботи:

- моделювання механізму дезінтеграції особистісної амбівалентності високого рівня через аналіз амбітенденцій персонажів. Приклад завдання – "Похід у минуле": пригадати літературних персонажів, яких можна віднести до особистостей з дискордантними рівнями амбівалентності, з'ясувати особливості прояву амбівалентності цих образів. Завдання "Знайомство": проаналізувати запропоновані уривки художніх творів української літератури з описом амбівалентних проявів особистості літературного героя;
- аналіз та самоаналіз на матеріалі художньої літератури і власного життєвого досвіду, написання творів: "Хто ми? Які ми?" (проаналізувати амбівалентні прояви власної особистості), "Як може скластися життя персонажа після подій, зображених у творі?" (змоделювати можливі варіанти розвитку особистості при підвищенні та при зниженні інтенсивності амбівалентності);

– створення метафоричних амбівалентних образів, моделювання семантичних властивостей слова (завдання "Поетичний переклад", "Закінчити речення").

На основі теоретичного й методичного обґрунтування мети, визначених завдань, принципів, видів роботи та поетапного аналізу завдань психокорекційної програми, поданих у даному підрозділі, ми розробили систему психокорекційної групової роботи, характеристика якої та застосовані у ній вправи представлені у наступному підрозділі.

3.2. Характеристика психологічної програми зі зниження інтенсивності амбівалентності особистості старшокласників

Теоретичне обґрунтування системи психокорекційної роботи дало можливість розробити й апробувати відповідну програму заходів зі зниження рівня особистісної амбівалентності старшокласників. Основний етап нашої програми складала групові заняття (психологічний факультатив) та уроки української літератури.

Розробляючи систему групових психокорекційних занять, ми дотримувались послідовності дії механізмів психокорекції особистісної амбівалентності на її структурні компоненти. Для забезпечення системності впливу психокорекційної програми охарактеризуємо використані в ній на *основному* етапі роботи засоби та прийоми за такими блоками: I – вправи, спрямовані на позитивну дезінтеграцію особистісної амбівалентності старшокласників; II – вправи, що актуалізують часткову інтеграцію у трьох сферах прояву цієї риси: мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій; III – вправи, спрямовані на формування глобальної вторинної інтеграції амбівалентності; IV – вправи для домашнього завдання. Відповідно до змісту та мети занять їх теми формулювались так, що кожне теоретично-практичне заняття і наступне пов'язане з ним практичне мали спільну тему. Кожна тема спочатку була предметом обговорення на лекціях-бесідах і диспутах, які проводились під час теоретично-практичних занять протягом 15-20 хвилин.

Тематичний план орієнтувального, основного та заключного етапів занять поданий у додатках (див. додаток Д.1, табл. Д.1.1).

У психокорекційній програмі ми модифікували методи та прийоми, запропоновані О.Г.Антоною-Турченко, О.І.Дранищевою, Л.С.Дробот [203], Р.Ассаджолі [20], І.В.Дубровіною [204], С.А.Єфремцевою [82], С.Пеком [187], К.Рудестамом [229], Дж.Стівенсом [259], Л.Д.Столяренком [262], І.Яломом [331], Т.С.Яценко [334], і розробили ряд своїх. Модифіковані нами вправи відмічені умовним позначенням (*) після вказівки на джерело походження. До самостійно розроблених нами вправ застосовувалось умовне позначення (**).

Основний етап

І блок. Вправи, спрямовані на позитивну дезінтеграцію особистісної амбівалентності старшокласників

Вправа "Під владою полярностей" * [229, 330] (заняття №3).

Інструкція. Учні обирають собі партнера, діляться на підгрупи по шість чоловік та отримують завдання: сісти один навпроти одного й вирішити, хто діятиме з позицій необхідності розвивати прагнення прийняття, а хто – виправдовувати ті чи інші вчинки виявами страху знехтування. Перший аргументує необхідність активно взаємодіяти з людьми, встановлювати дружні стосунки, не відсторонюватися, не боятися бути відвертим з іншими. Другий шукає виправдань, скаржиться на недоліки людей, свої недоліки та постійно ховається, чіпляється за свій страх бути самотнім, відстороненим, знехтуваним, що завжди заважає йому. Через 5 хвилин відбувається обмін ролями.

Необхідний час. 25 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа сприяє осмисленню усвідомлених проявів страху знехтування членами групи і виявленню його неусвідомлених, глибоко прихованих аспектів. Шляхом діалогу учасників відбувається розмежування протилежних мотивів прагнення прийняття та страху знехтування.

Обговорення. У процесі обміну враженнями, порівняння заданих ролей учні підходять до виявлення у себе обох сторін мотивації афіліації. Вони аналізують

свої почуття (здивування, розгубленість), які виникли при усвідомленні протилежних мотивів.

Вправа "Спостерігач" * [20, 85-86] (заняття №3, №6).

Інструкція. Сядьте зручно. Перетворіться на спостерігача роботи свого тіла, а потім своєї особистості, її змісту. Спостерігач – той, хто слідкує за вашими прагненнями, почуттями та думками, – це щось відмінне від об'єктів, за якими він спостерігає. Цей спостерігач – ви, ваше "Я". Почніть спостерігати своє тіло, дихання. Тепер зверніть увагу на свої прагнення, інтереси, що спонукають вас щось робити в житті. Нерідко ми можемо ототожнювати себе з ними, але зараз пригадайте різні ситуації, пов'язані з ними. Тепер почніть спостерігати за своїми почуттями. Які основні почуття ви найчастіше переживаєте: позитивні чи негативні? Не оцінюйте їх. Просто розгляньте з позиції спостерігача. Простежте за світом своїх думок. Про що вам подобається розмірковувати? Над чим ви боїтесь думати?

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа дозволяє розширити уявлення учнів про зміст різних сфер власної особистості, розмежувати свої тілесні відчуття, мотиваційну сферу, сферу почуттів та мислення. Сприяє особистісному самоусвідомленню старшокласників.

Обговорення. Учасники групи з'ясовують, які переживання виникли в ході виконання вправи, спостереження за якою особистісною сферою давалось найважче, тобто яка з них найменш усвідомлена.

Вправа "Знехтуваний" * [136, 15] (заняття №4).

Інструкція. З групи по черзі вибирається "знехтуваний", який виходить за двері. Інші висловлюють 4-5 причин, якостей, рис, через які він може бути знехтуваний. Учень, що вийшов, повертається та намагається відгадати хоча б дві з названих характеристик.

Необхідний час. 2-3 хвилини на кожного учасника.

Психологічний коментар. Вправа стимулює особистісну рефлексію учнів, формує навички самоаналізу. Через вербалізацію іншими негативних сторін

кожного з учасників групи формується установка на самозмину, підсилення потреби в прийнятті іншими людьми, прагнення особистісного розвитку. Виявлення схожих особистісних негативних рис учнів у групі сприяє їх саморозкриттю, відвертості та забезпечує процес групової згуртованості.

Обговорення. Учні аналізують свою реакцію на названі іншими можливі причини їх знехтування, з'ясовують, які характеристики не були згадані, підходять до думки про різний ступінь їх усвідомленості та прийняття.

Вправа "Дезінтеграція" * [20, 161-167] (заняття №4, №8).

Інструкція. Повторюйте осмислено, повільно, подумки за мною:

Я володію прихованими "пружинами", які штовхають мене до тих чи інших дій, – мотивами та прагненнями. Я прагну бути з близькими людьми – але боюся, що вони мене покинуть. Я володію прагненнями та страхом, але я не прагнення і не страх.

Я володію почуттями. Вони різноманітні, мінливі та часто суперечливі, нестійкі. Іноді мене захоплює хвиля негативних почуттів, але я знаю, що з часом це пройде, і тому я – не почуття. Я можу спостерігати і розуміти їх, поступово вчуся управляти ними, але Я сам – не почуття. Я володію протилежними почуттями, але я – не почуття.

Я поведжусь з людьми так чи інакше. Моя поведінка різноманітна: іноді я можу бути доброзичливим, а в інших випадках проявляю недружність, агресивність. Мені це може подобатись і не подобатись. Я проявляю себе в поведінці, але я – не поведінка.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Кінцева мета вправи – позитивна дезінтеграція, яка полягає в тому, що учні поступово розділяють власні протилежності у кожній сфері своєї особистості. Учням важливо перебувати у стані "Я" для подальшого набуття вміння позитивної дезінтеграції проявів дискордантних рівнів особистісної амбівалентності в різних сферах.

Обговорення. У процесі аналізу виконання вправи старшокласники конкретизують свої знання про критерії прояву амбівалентності, набувають

уміння самозаглиблення, самоустановок на зміну, перетворення.

Вправа "Приємне та неприємне" ** (заняття №5).

Інструкція. Напишіть по три події, ситуації з вашого життя, коли ви переживали найсильніші приємні, позитивні почуття, емоції та найбільш неприємні, негативні. Відмітьте осіб, які викликали ці переживання, та цінності (зовнішній вигляд, здоров'я, соціальний статус та ін.).

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа спрямована на активізацію механізму позитивної дезінтеграції у переживаннях фрустраційної інтолерантності – толерантності учнів. Вони аналізують адекватність, силу, стійкість, відреагованість пережитих емоцій, спрямовують зусилля на усвідомлення та прийняття протилежностей власної афективно-когнітивної сфери.

Обговорення. Члени групи виявляють найбільш важливих для них осіб і життєві цінності, аналізують прояви невідреагованості, нестійкості пережитих негативних емоцій, обговорюють їх вплив на власний внутрішній світ та на свої стосунки з оточуючими.

Вправа "Вулкан" * [20, 11] (заняття №5).

Інструкція. Уявіть собі діючий вулкан. Визначте, наскільки близьким для вас є порівняння з цим образом.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Дана вправа з символічним образом, який виражає переживання афективної сфери, сприяє розвитку навичок аналізу емоційних переживань особистісної амбівалентності.

Обговорення. Учасники роботи зосереджували увагу на таких моментах проєктивного самоопису, як ступінь подібності до вулкана, сила та передбачуваність його вивержень, їх інтенсивність, що характеризують емоційну нестійкість, напругу, силу емоційних реакцій.

Вправа "Батьки і діти" ** (заняття №6).

Інструкція. Виконується у підгрупах по 6 чоловік. Учасники розбиваються на пари та розподіляють між собою ролі батька (матері) та сина (доньки). Потім

програють діалоги, починаючи їх з реплік батьків із задалегідь розданих карток, наприклад:

Ну й зачіска у тебе! Ти їси так, щоб остаточно зіпсувати своє здоров'я! До чого ж у тебе жахливий характер! Невже ти неспроможний вчитися краще?! Ти ні в чому не тямши, і тому не сперечайся зі старшими!

Через 2-3 хвилини пари обмінюються ролями.

Необхідний час. 5 хвилин на кожну пару.

Психологічний коментар. Вправа стимулює вільні прояви емоцій, пов'язані зі значущими для учнів фрустраторами (цінностями та особами). Викликана дією фрустраторів напруженість спричиняє вільне вираження емоцій, що являє собою ефект катарсису. Це допомагає учням більш об'єктивно оцінити свої реакції на фрустратори, усвідомити необхідність розвитку фрустраційної толерантності до амбівалентних ситуацій.

Обговорення. Учні осмислюють власну амбівалентну фрустраційну толерантність, а також через програвання ролі батьків з'ясовують особливості батьківської позиції до себе, аналізують себе з погляду інших значущих осіб.

Вправа "Обличчя агресії" * [20, 96-97] (заняття №7).

Інструкція. Відмітьте, які з названих ознак агресивності властиві вам: спонтанність, невміння стримувати агресію, задоволення від заподіяння шкоди, холодне мовчання, критицизм, саморуйнівна поведінка, сарказм, драгівливість, обурення, їдкі зауваження, агресивні фантазії, насмішка, пасивний саботаж, жорстокість, прискіпливість, недобррозичливість, сліпа лють, буркотливість, похмурий вигляд, необґрунтована відмова, ворожість, бажання помсти. Опишіть, як діє на оточуючих ваша агресія. Чи шкодить вона вам?

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. При виконанні вправи стимулюється бажання самозміни, формується установка на пошук конструктивних форм поведінки, що активізує механізм позитивної дезінтеграції в поведінковій сфері.

Обговорення. Учні розширюють діапазон осмислення проявів амбівалентності в агресії, з'ясовують значення понять агресії та аутоагресії.

Вправа "Чортик та ангел-охоронець" * [203, 174-175] (заняття №8).

Інструкція. Пригадайте ситуації, коли ви проявляли нічим не зумовлену, спонтанну агресію. Постарайтесь згадати, що ви тоді подумки говорили собі, що говорив вам "чортик". Тепер пригадайте, чи закликав вас до чогось ваш "ангел-охоронець", що він міг би сказати? Так само згадайте, коли ви востаннє не стримали агресію, хоча розуміли необхідність це зробити? Коли відчували задоволення від заподіяння шкоди?

Необхідний час. 20 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа розвиває навички самоспостереження, особистісної рефлексії, дає учням можливість проаналізувати показники дискордантної амбівалентності в своїй поведінці, виявити різницю між ситуаціями, коли вони проявляють агресію та коли керуються бажанням поводитися доброзичливо.

Обговорення. Учні аналізують вплив агресивної поведінки на їхні міжособистісні стосунки, визначають, які існують шляхи зниження агресивності та формування доброзичливості.

**II блок. Вправи, що актуалізують часткову інтеграцію
у трьох сферах прояву амбівалентності особистості старшокласників:
мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій**

Психокорекційний вплив (часткова інтеграція) на *мотиваційну* сферу здійснювався через мотивацію афіліації старшокласників (прагнення прийняття та страх знехтування) за допомогою вправ на групових заняттях та уроках української літератури.

Групові заняття включали наступні вправи.

Проективне малювання "Інтеграція" * [20, 146] (заняття №9).

Інструкція. Намалюйте на аркуші два протилежних прояви вашої особистості: праворуч один, ліворуч – другий. Нижче намалюйте ці два полюси, а також їх взаємодію: віддалення, наближення, потім – поступове поєднання.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа спрямована на збагачення досвіду усвідомлення амбітенденцій та їх узгодження через інтеграцію. Аналіз етапів малювання дозволяє учням вербалізувати власні переживання у процесі надання протилежностям збалансованості.

Обговорення. Учні висловлюються про те, що вони відчували в ході малювання, та конструюють життєві ситуації, в яких створений ними синтез протилежностей може проявитися.

Вправа "Вирватися з кола" * [270, 159] (заняття №9).

Інструкція. Учасники групи утворюють коло та по одному стають у його центр. Завдання – довести свою "потрібність" групі, переконати інших у своєму великому бажанні бути прийнятим.

Необхідний час. 2-3 хвилини на кожного учасника.

Психологічний коментар. Вправа стимулює учнів до пошуку аргументів на користь розвитку мотиву прагнення прийняття (бажання бути разом з однокласниками, займати серед товаришів бажане місце, розраховувати на їх розуміння та підтримку), допомагає усвідомити його важливість для гармонійного розвитку особистості в ранньому юнацькому віці.

Обговорення. Учні з'ясовують, що може перешкоджати вільному, гармонійному прояву даного мотиву, аналізують свої почуття всередині кола та після виходу з нього.

Вправа "Наші мотиви" ** (заняття №10).

Інструкція. Пригадайте по два випадки, коли вами рухав мотив прагнення прийняття (потреба довірливих стосунків, бажання співробітничати, надати комусь допомогу) та мотив страху знехтування (невміння йти на довірливі, близькі стосунки, страх бути відвертим, підозрілість).

Необхідний час. 20 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа спрямована на формування навички інтегрувати два протилежні компоненти мотивації афіліації, які амбівалентно спрямовані в мотиваційній сфері особистості. Аналіз мотивів у конкретних ситуаціях допомагає з'ясувати необхідність розвивати прагнення прийняття і

знижувати страх знехтування та узгоджувати їх, а також виявити можливість збалансованості прояву обох амбітенденцій.

Обговорення. Визначаються бажані й небажані прояви мотивації афіліації, через самоаналіз учні виявляють, яке було співвідношення цих проявів та як часто старшокласники переживають страх знехтування.

Вправа "Аукціон" * [125, 40] (заняття №10).

Інструкція. Назвіть якомога більше засобів зняття, зниження страху знехтування.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа дозволяє активізувати пошук шляхів для звільнення від впливу страху знехтування, розвиває здатність до самокерування.

Обговорення. Відзначаються та аналізуються найбільш аргументовані з названих засобів впливу на мотив страху знехтування.

Вправа "Прийняття" * [20, 108] (заняття №10).

Інструкція. Подумайте про те, чим ви задоволені у своєму житті, кому вдячні. Уявіть це, усвідомте його цінність. Тепер подумайте про щось, чого ви боїтесь, не любите, хотіли б уникнути. Уявіть це, спостерігайте вашу звичну стратегію неприйняття, як вона проявляється в почуттях, думках, поведінці. Поверніться до того, чому ви вдячні, відчуйте, усвідомте своє прийняття. Тепер знову переключіться на неприємну ситуацію, привносячи в неї те прийняття, яке ви щойно відчули. Усвідомте минуцність цієї неприємної ситуації: приємні та неприємні моменти надає вам один і той же світ. Приймаймо дійсність цього світу.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа має на меті актуалізувати характерну для амбівалентності тенденцію відкидати, заперечувати або приймати зовнішній та свій внутрішній світ. Прийняття негативного компонента протилежностей забезпечує зниження напруженості між ними, а це зумовлює інтеграцію збалансованих протилежностей.

Обговорення. Увага старшокласників акцентується на тому, що прийняття розповсюджується не тільки на зовнішній світ, а й на внутрішній. У ході аналізу вправи учні роблять висновок, що, хоч існує багато способів послаблення страху, фрустраційної інтолерантності, агресивності, проте повністю виключити їх прояви з життя особистості неможливо. Подолання взаємовиключних протилежностей веде до їх підсилення, і таким чином ми потрапляємо у замкнене коло боротьби, внутрішнього невротичного конфлікту. Приймаючи ці протилежності, ми відмовляємо їм у силі, послаблюючи їх, даємо собі можливість спокійно аналізувати такі амбітенденції і контролювати небажані прояви.

На уроках української літератури старшокласники виконували такі завдання, спрямовані на зниження інтенсивності амбівалентності в мотиваційній сфері: "Похід у минуле", "Знайомі і незнайомі", "Продовжити розповідь", моделювання метафоричних образів. Кожне з них через аналіз образів, моделювання ситуацій стимулювало психокорекційні механізми дезінтеграції – інтеграції особистісної амбівалентності старшокласників.

"Похід у минуле" **. З вивчених раніше творів української літератури учні називали й аналізували тих персонажів, у яких проявляються амбівалентні характеристики дискордантних рівнів (розбалансованого та дезінтегрованого), а саме: бажання самотності, відстороненість, нездатність підтримувати близькі, довірливі стосунки, підозрілість (за творами: "Хазяїн" І.Карпенка-Карого, "Кайдашева сім'я" І.Нечуя-Левицького, "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Панаса Мирного та інші). Старшокласники пояснювали при цьому, як впливають на персонажів дані прояви страху знехтування.

При виконанні вправи **"Знайомі і незнайомі"** ** учні аналізували прочитані вчителем з літературних творів описи дій, вчинків, монологи, діалоги персонажів, які характеризують особливості мотивації афіліації. Завданням було назвати твір, його автора, ім'я персонажа та скласти "відповідь" або уявно дати йому поради щодо розвитку прагнення прийняття і зниження страху знехтування.

Використання завдання "**Продовжити розповідь**" ** сприяло розвитку вміння цілеспрямовано, осмислено ставитися до власної особистості (свого минулого, теперішнього та майбутнього), до інших. Учні зачитувались два-три речення та пропонувалось дописати твір-мініатюру. Найкраще продовження визначалось у процесі колективного обговорення всіх творів. Початковими реченнями розповідей були: "Одного дня я зрозумів, що потребую близьких друзів, але не маю їх. Тоді я вирішив змінитися і ...". "Мене завжди лякала загроза бути самотнім. Зрозумівши, що цей страх робить мене слабким, я захотів змінитися. Для цього я ...".

Наступний вид роботи – **моделювання метафоричних образів**, яке мало на меті розвивати метафоричні аспекти свідомості учнів, сприяючи формуванню навичок самовпливу на суперечливі елементи свого внутрішнього світу. Старшокласникам було запропоновано придумати по три речення, які складались би з двох частин. У першій частині треба використати слова: 1) відчуженість, 2) знехтувати, 3) самотність. До другої частини включалися відповідно такі слова: 1) довіра, 2) прийняти, 3) дружба.

Наводимо як приклад виконання цієї вправи Яною М.:

"1. Мабуть, кожного з нас лякає загроза відчуженості, але коли є довіра до інших, людина не залишиться осторонь від суспільства, друзів. 2. Щоб знехтувати людину, повинна бути серйозна причина, а прийняти її можна просто так, тільки тому, що вона людина. 3. Самотність, на мою думку, є неприродним станом для людини, як і для будь-якої живої істоти, а ось справжня дружба – це дуже цінна річ, вона існує тільки серед людей."

Охарактеризуємо вправи, що актуалізують часткову інтеграцію в *афективно-когнітивному* компоненті особистісної амбівалентності.

Вправа "Особливі дари"* [203, 58] (заняття №11).

Інструкція. Згадайте, які приємні переживання були у вас завдяки оточуючим (батькам, друзям, однокласникам, учителям, незнайомим перехожим). За що ви можете їм подякувати? Висловіть вдячність зараз.

Необхідний час. 20 хвилин.

Психологічний коментар. Пошук слів вдячності сприяє переорієнтації установок учнів на емоційну стійкість. Актуалізація позитивних переживань дозволяє учасникам групи переосмислити вплив інших осіб на них, зосередити увагу на переживанні амбівалентної фрустраційної толерантності.

Обговорення. Учні пояснюють, для кого з названих осіб найважче було знайти привід висловити вдячність. Під час обговорення зверталась увага на те, що для людини важливо знаходити позитивне в інших, уміти відреагувати негативні переживання в певних нормах.

Вправа "Відновлення будинку" [20, 117] (заняття №12).

Інструкція. Уявіть занедбаний садок та старий будинок у ньому. Напівзруйнований будинок викликає почуття суму, але подумайте, яким би він міг стати, якби ви відновили його. Ви приступаєте до справи: ремонтуєте дім, прополюєте садок. Ви облаштовуєте кімнати будинку, саджаєте біля нього квіти. Тепер час "вдихнути в нього життя". Тут є світло, вода, їжа. Ви дивитесь у вікно і бачите квітучий садок.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Дана робота з проєктивним символом спрямована на активізацію механізму інтеграції. Під час її виконання осмислюється вторинна інтеграція як процеси часткової інтеграції окремих амбітенденцій та глобальної інтеграції всієї цілісної структури особистісної амбівалентності.

Обговорення. При обміні переживаннями між учасниками з'ясовується, чи супроводжується активізація механізмів інтеграції позитивними емоціями, які сприятливі зміни фіксують учні.

Вправа "Чарівний базар" * [168, 199] (заняття №12).

Інструкція. Учасники групи "купають" необхідні для розвитку амбівалентної фрустраційної толерантності якості, яких їм не вистачає, "розраховуючись" тими власними якостями, які б хотіли змінити. Такими бажаними для них проявами є емоційна стійкість під впливом фрустраторів, здатність відреагувати негативні переживання від подій минулого.

Необхідний час. 20 хвилин.

Психологічний коментар. Учні мають змогу самостійно визначати напрямок особистісних змін, аналізуючи бажаність чи небажаність тих або інших якостей. Вправа сприяє розвитку самоприйняття, самокерування. Усвідомлення можливостей самозміни активізує інтеграцію протилежностей афективно-когнітивної сфери особистості учнів (фрустраційна інтолерантність – фрустраційна толерантність).

Обговорення. Старшокласники аргументують вибір бажаних та небажаних якостей, з'ясовують шляхи формування тих рис, які хотіли б "купити".

Вправа "Список почуттів" * [203, 53] (заняття №12).

Інструкція. Запишіть двома стовпцями свої позитивні та негативні почуття в таких ситуаціях, які вимагають від вас їх одночасного прояву.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа збагачує систему понять, пов'язаних з афективно-когнітивною сферою, надає можливість у процесі самоаналізу виявити власні амбівалентні почуття та осмислити взаємопов'язаність цих протилежних проявів, усвідомити амбівалентність як невід'ємну рису власної особистості.

Обговорення. Аналізуючи протилежні почуття як взаємопов'язані, учні визначають, котрі з них легше було виявити – позитивні чи негативні, з'ясовують важливість приймати обидві протилежні сторони, усвідомлювати багатогранність, складність сфери своїх почуттів.

Психологічний вплив (часткова інтеграція) на афективно-когнітивну сферу особистісної амбівалентності (амбівалентна фрустраційна інтолерантність – амбівалентна фрустраційна толерантність) здійснюється також на уроках української літератури за допомогою наступних прийомів.

"Поетичний переклад"*:** учням пропонувалися поетичні рядки російською мовою (О.С.Пушкіна, Ф.Війона та інших), в яких описано амбівалентні переживання. Завданням було перекласти уривок українською мовою, знайти в ньому взаємовиключні характеристики та пояснити описані емоційні стани. Приклади уривків: "Мне грустно и легко, / Печаль моя светла".

"Трещит мороз – я вижу розы мая. / Долина слёз мне радостнее рая". "О как мучительно тобою счастлив я!". Переклад та аналіз цих рядків допомагає осмислити власні протилежності афективно-когнітивної сфери, співставляючи переживання ліричних героїв зі своїми переживаннями.

Вправа "Пошук протилежностей"*** ґрунтувалась на прийомі незакінчених речень. Учні отримували завдання так підібрати до прислів'я закінчення, щоб одна його частина містила поняття, почуття, дію, які протиставляються в другій частині, і перекласти утворене прислів'я українською мовою. Наприклад: Весельє не вечно... (и печальное конечно). Друг – ценный клад, а... (недругу никто не рад). Молодое растёт, а... (старое старится). Молодой – на службу, ... (старый – на совет). Стар годами, да... (молод умом). Лучше биться орлом, чем... (жить зайцем). Лучше в малом удача, чем... (в большом провал). Лучше с умным потерять, чем... (с глупым найти).

Проаналізуємо вправи та прийоми, спрямовані на активізацію психокорекційного механізму часткової інтеграції в *поведінковій* сфері (агресивність – доброзичливість) особистісної амбівалентності. Психологічними вправами, що використовувались на групових заняттях, були такі.

Вправа "Сильні сторони" * [262, 672] (заняття №13).

Інструкція. Учасники групи діляться на пари. Один з пари впродовж хвилини розповідає партнеру про якусь свою проблему. Другий, вислухавши, повинен проаналізувати ситуацію таким чином, щоб знайти сильні сторони в поведінці партнера та докладно розповісти про це. Потім проходить обмін ролями.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа формує вміння знаходити позитивні сторони в собі, коли виникають труднощі, сприяє створенню атмосфери відвертості, розвиває здатність до співпереживання, взаємодопомоги, стимулює активність у пошуку шляхів вирішення власних проблем. Старшокласники набувають навичок знижувати агресивність, усвідомлюючи її, і вчать проявляти доброзичливість у стосунках.

Обговорення. Учні висловлюють подяки своїм партнерам, аналізують, що

нового з'явилося в їхньому ставленні до однокласників та до себе.

Вправа "Малювання удвох" * [129, 33] (заняття №13).

Інструкція. Учасники групи в парах, тримаючись удвох за один олівець, без слів малюють та підписують малюнок.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа спрямована на пошук учнями невербальних засобів дійти згоди з партнером по взаємодії, розширює коло досвіду учнів у міжособистісній взаємодії.

Обговорення. Учні висловлюються, чи легко було без слів домовитися з партнером, як дана робота сприяє розвитку доброзичливості та зниженню агресивності.

Вправа "Як ми спілкуємось?" * [82, 33] (заняття №14).

Інструкція. Поділіться по троє і розіграйте ситуацію: пасажир, який нічого не хоче помічати навкруги, треба переконати поступитися місцем.

Необхідний час. 4 хвилини на підгрупу (3 чоловіка).

Психологічний коментар. Вправа формує здатність свідомо вибирати стратегію власної поведінки та зробити висновки про доцільність доброзичливої поведінки і в зв'язку з цим відповідно зменшувати прояви агресивності.

Обговорення. Учні аналізують свої почуття, обмінюються досвідом найбільш ефективних шляхів вирішення даної ситуації.

Вправа "Перетворення агресії" [20, 99] (заняття №14).

Інструкція. Виберіть якесь завдання. Тепер зверніться до своїх типових проявів агресії. Відчуйте їх силу, результат та, можливо, вину за агресію. Далі усвідомте, що вся ця потужна енергія може бути використана для доброї справи. Вона здатна завдати болю, але й може стати рушійною силою корисної діяльності. Тепер уявіть у деталях, що ви виконуєте це завдання. Усвідомте, які зміни підсилені вашою перетвореною енергією.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа формує навички зниження рівня таких проявів агресивності, як спонтанність, нездатність стримувати агресію, почуття

провини, через їх прийняття і трансформацію. Це забезпечує інтеграцію агресивності та доброзичливості в усвідомлену доброзичливо-помірквану поведінку старшокласника.

Обговорення. Члени групи обговорюють, наскільки складно було виконувати вправу, з'ясовують важливість для себе та оточуючих уміння усвідомлювати, перетворювати агресивність.

На уроках української літератури ми використали наступні прийоми.

Вправа "**Похід у минуле**" **, що вже описана нами вище (див. II блок), мала на меті актуалізувати часткову інтеграцію в поведінкових аспектах амбівалентності особистості. У даному випадку необхідно було пригадати персонажів з поведінковими проявами амбівалентності (спонтанність агресії, або невмотивованість зовнішніми впливами; нездатність стримувати агресію; задоволення від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині), а також з такими особливостями поведінки, як відчуття провини, аутоагресія, імпульсивність. При виконанні цього завдання були використані такі твори: "Вершники" Ю.Яновського, "Хіба режуть воли, як ясла повні?" Панаса Мирного, "Я (Романтика)" М.Хвильового, "Жовтий князь" В.Барки, "Ярослав Мудрий" І.Кочерги.

Для формування свідомої установки на необхідність стримувати агресію, проявляти доброзичливість у стосунках з батьками, однолітками, сторонніми була проведена дискусія, на якій обговорювалась стаття "Чому діти у школі вбивають один одного?" з газети "Комсомольская правда в Украине" від 13 березня 2001 року. Після обговорення учні отримали завдання написати твір на тему: "Яку поведінку я обираю: агресивну чи доброзичливу?".

III блок. Вправи, спрямовані на формування глобальної вторинної інтеграції амбівалентності

Вправи цього блоку спрямовані на формування збалансованої амбівалентності як цілісної риси особистості в ранньому юнацькому віці шляхом актуалізації глобальної вторинної інтеграції.

Вправа "Внутрішній діалог" * [20, 125] (заняття №15).

Інструкція. Уявіть собі зустріч з мудрою людиною, яка любить вас і готова вислухати й дати пораду. Ви можете розповісти їй про будь-яку проблему, поставити будь-яке питання. Уважно чекайте відповіді. Можливо, ви захочете продовжити діалог.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа спрямована на формування гармонійного сприйняття свого "Я", позитивне ставлення учнів до своєї особистісної амбівалентності шляхом пошуку під час внутрішнього діалогу прихованих психологічних ресурсів, вирішення значущих у житті юнаків та дівчат питань.

Обговорення. Учасники висловлюються щодо того, наскільки їм вдалося конкордантно сприйняти амбітенденції, які внутрішні резерви допомогли їм у цьому.

Вправа "Мій всесвіт сьогодні та в майбутньому" ** (заняття №15).

Інструкція. Уявіть собі протилежності, амбівалентність вашого внутрішнього світу у вигляді образу. Намалюйте його.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Проективне малювання дає можливість виявити символічно поєднані уявлення про зовнішній та свій внутрішній світи, розширити самохарактеристику психологічних особливостей учнів, сприяти їх включенню у процес саморозкриття, самопізнання. Робота допомагає відрефлексувати внутрішнє переживання амбівалентності особистості учасників.

Обговорення. Учні аналізують, як малювання сприяє самовираженню, чи зазнає змін їхнє переживання, усвідомлення своєї амбівалентності впродовж занять.

Вправа "Лист вдячності та побажань" ** (заняття №16).

Інструкція. Напишіть листа вдячності собі колишньому та висловіть побажання собі майбутньому.

Необхідний час. 20 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа допомагає учням приймати різночасові

аспекти свого Я, усвідомлювати важливість позитивного ставлення до свого минулого та майбутнього. Метою вправи є глобальна вторинна інтеграція, усвідомлення цілісності різних проявів особистісної амбівалентності старшокласників.

Обговорення. Аналізуючи свої враження, спогади та спрямовуючи роздуми на майбутні перспективи, учні виявляють амбітенденції з позицій позитивного ставлення до себе.

Вправа "Виміри любові" * [20, 135] (заняття №16).

Інструкція. Уявіть, що ви відчинили двері у світ любові, де можна зустріти будь-яких людей, ситуації, повернутись до різних спогадів. З-за дверей з'явилися перші мимовільні враження (образ, відчуття, думка, звук, почуття). Опишіть їх.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа розширює шляхи самоусвідомлення, самопізнання, спрямовує старшокласників на осмислення особливостей переживання важливого для них почуття любові, що є фактором становлення глобальної вторинної інтеграції взаємовиключних протилежностей.

Обговорення. Учасники аналізують власні враження, пов'язані з ними події, переживання, з'ясовують їх смисл.

Вправа "Хто я?" * [20, 167] (заняття №17).

Інструкція. Напишіть на сторінці: "Хто я?" Нижче напишіть відповідь. Знову поставте собі це питання та запишіть відповідь. Заплющіть очі і спробуйте вловити відповідь на питання у формі образу. Опишіть цей образ.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Учні під час виконання вправи осмислюють власну аутентичність, виявляють своє справжнє амбівалентне Я, розвивають самоусвідомлення. Медитація над питанням сприяє поглибленню уявлення учнів про власну особистість, стимулює їх саморефлексію, бажання змінити ті чи інші риси.

Обговорення. Учні приходять до думки, що кожен з них, подібно до

"цибулини", має численні "оболонки", які приховують центральну "серцевину". Ці оболонки самосприйняття часто виявляються амбівалентними. Вони є різними сторонами нашої особистості та наших стосунків з іншими. Деякі з цих характеристик нам подобаються, а інші є небажаними.

Вправа "Стать, мова, роль" * [201, 57-60] (заняття №17).

Інструкція. Виберіть, які з даних гендерних ролей та їх поведінкових характеристик повинні належати чоловікам, а які – жінкам.

"Сильний": захисник, помічник, виконує важку працю.

"Слабкий": турбота, вміння прийняти допомогу, виконання тонкої роботи.

"Лідер": стратегія, ініціатива, відповідальність.

"Той, якого ведуть": старанність, акуратність, чуйність.

"Шанувальник": визнання значущості жіночої сутності, виявлення уваги, великодушність.

"Той, хто приймає шанування": визнання значущості чоловічої та жіночої сутності, вміння приймати виявлену увагу, бути добрим та уважним.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. На прикладі протилежних характеристик старшокласники з'ясовують, які особливості прояву особистісної амбівалентності у юнаків та дівчат, отримують уявлення про соціальні ролі, усвідомлюють свою статевоюрольову належність.

Обговорення. Учні аналізують, як проявляється суперечливість гендерних ролей у суспільстві, обговорюють можливі шляхи узгодження амбівалентності між соціальними очікуваннями та реальними умовами життя.

Вправа "Комплімент" * [168, 197] (заняття №18).

Інструкція. Вибираються по черзі юнаки та дівчата. Їм треба висловити комплімент однокласникам, яких вибирає журі з трьох чоловік.

Необхідний час. 20 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа спрямована на формування уявлень про відмінності бажаних якостей у юнаків і дівчат. Ця робота сприяє учням проводити взаємний аналіз, допомагає їх групової згуртованості, забезпечує

активізацію механізму глобальної вторинної інтеграції через цілісне позитивне самосприйняття.

Обговорення. Учасники групи оцінюють, наскільки вдалими, приємними були компліменти, як вправа виявила ступінь відвертості, наскільки відповідали змісту мовної характеристики інтонація, невербальні канали спілкування – міміка, жести.

Вправа "Взаємне побажання" ** (заняття №18).

Інструкція. Висловіть по колу побажання один одному.

Необхідний час. 20 хвилин.

Психологічний коментар. Учні оволодівають навичками міжособистісного спілкування, взаємопідтримки, прийняття себе та інших, переживають емоційну близькість, що сприяє закріпленню конкордантних проявів їх особистісної амбівалентності.

Обговорення. З'ясовується залежність змісту побажань від особливостей стосунків між учнями, рівня їх залученості у групу, амбівалентної фрустраційної толерантності та доброзичливості.

Вправа "Троянда" * [20, 120] (заняття №18).

Інструкція. Уявіть кущ троянди, зверху – пуп'янок. Він починає розкриватися, розгортає пелюстки – ніжні, тонкі. У цей час ви усвідомлюєте, що в глибинах вашого ества теж відбувається розквіт. Всередині вас щось відкривається та виходить назовні. Троянда відкривається в тому ж темпі, що й ви. Тепер вдивіться в її центр, у джерело викликаних нею рушійних життєвих сил. А тепер уявіть ту силу, яка стала джерелом її розквіту. Ця квітка – ви. Та ж сила діє і у вас, вона пробуджує ваші найкращі риси, найприємніші спогади та переживання, дозволяє вам "розквітнути".

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа спрямована на внутрішнє особистісне зростання, позитивні зміни, переживання цілісності, інтегрованості.

Обговорення. Учні діляться досвідом виконання вправи: як себе почували, які думки виникли.

Вправа "Девіз переможця" ** (заняття №19).

Інструкція. На основі знань, умінь та навичок, якими ви збагатились впродовж групової роботи, сформулюйте свій особистий девіз.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Учасники вчаться аналізувати, трансформувати, узагальнювати набутий досвід, образно формулювати інтеріоризовану, осмислену інформацію.

Обговорення. Учні визначають, який вислів вийшов найбільш влучним, аналізують, як девіз характеризує особистісне зростання його автора та рівень амбівалентності.

Вправа "Усвідомлення любові" [20, 139] (заняття №19).

Інструкція. Згадайте час, коли ви відчували любов. Пригадайте та переживіть її знову в уяві. Це події минулого, але усвідомте, що здатність відчувати любов присутня у вас постійно. Торкніться любові, уявіть, яка вона. Уявіть собі образ, що символізує для вас таку любов.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа стимулює інтеграцію конкордантної збалансованої амбівалентності, актуалізує переживання внутрішньої гармонії і спрямовує її назовні.

Обговорення. Після виконання вправи учасники аналізують особливості свого стану, всебічно осмислюють образи любові та свою ретроспективу цього почуття.

Вправа "Метелик" [20, 111] (заняття №20).

Інструкція. Уявіть гусінь. Вона починає вити кокон. Ви опиняєтесь в середині його. Кокон розкривається, ви відчуваєте приплив життєвих сил. Кокон спадає – і ви перетворюєтесь на чудового різнокольорового метелика. Ви усвідомлюєте, що ваші можливості безмежно розширилися – ви здатні літати.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа актуалізує прагнення самовдосконалення учнів, допомагає переосмислити минулі негативні стани, події, переживання,

стимулює рефлексію особистісних змін учасників та інтеграцію амбівалентностей.

Обговорення. Учні висловлюються про пережиті враження, аналізують позитивні зміни у процесі занять.

Вправа "Багаж моїх надбань" ** (заняття №20).

Інструкція. Запишіть, що ви можете назвати багажем ваших надбань під час роботи в групі.

Необхідний час. 15 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа спрямована на активізацію саморефлексії, на узагальнення, переосмислення отриманого в групі досвіду щодо зниження інтенсивності амбівалентності.

Обговорення. Учні читають записи, обмінюються думками, почуттями, виявляють схожість чи відмінність між набутим досвідом у різних учасників групи, звертають увагу на позитивні зміни в їхній поведінці.

Вправа "Мій розвиток у групі" ** (заняття №20).

Інструкція. Намалюйте, як ви уявляєте зміну власного Я за час групової роботи. Що нового ви дізнались про себе та про інших учасників?

Необхідний час. 30 хвилин.

Психологічний коментар. Вправа має на меті стимулювати в учнів процеси аналізу, переосмислення та узагальнення досвіду групової роботи для закріплення глобальної вторинної інтеграції структурних компонентів особистісної амбівалентності (мотивація афіліації, фрустраційна толерантність, доброзичливість).

Обговорення. Демонстрація створених малюнків супроводжується коментарем авторів.

На уроках української літератури під час актуалізації глобальної вторинної інтеграції (формування збалансованої амбівалентності як цілісної риси) ми використовували різні форми роботи. Наприклад, **твір-мініатюра** "Як може скластися життя персонажа?" був спрямований на розвиток у старшокласників уміння моделювати можливі варіанти розвитку особистості з урахуванням особливостей її амбівалентності. Описуючи можливе майбутнє

персонажа, учні усвідомлюють важливість впливу на особистість її сьогодення і минулого. Для даного виду роботи використовувались твори "Три зозулі з поклоном" Г.Тютюнника, "Собор" О.Гончара, "Талант" С.Васильченка.

Вправа "Мова і роль" [201, 29-30]

Інструкція. Підберіть для названих осіб відповідну роль у суспільстві. Набір ролей наступний: дівчинка, дівчина, дівка, дівиця, молодиця, дівчисько, пані, баба, жінка, добродійка. Хлопчик, хлопчисько, пацан, парубок, молодець, юнак, пан, мужик, чоловік, добродій. Набір поведінкових характеристик є таким: хизується, заразливо сміється, проявляє ніжність, виконує важку роботу, соромиться від уваги до себе, свариться через дрібницю, уважна до всіх оточуючих, груба та задирлива, приборкує своєю присутністю, турбується про когось старанно. Сильний та красивий, надзвичайно активний і чутливий, стриманий та поступливий, п'є і свариться, бездумно проводить час, робить ґрунтовно будь-яку справу, гідно тримається, уважний до всіх оточуючих, б'ється через дрібницю, простуватий та порушує етикет.

Необхідний час. 10 хвилин.

Психологічний коментар. Старшокласники, аналізуючи емоційно-оцінне забарвлення запропонованих учителем назв осіб, набувають знання про статево-рольові особливості особистості, її соціальну належність, визначають роль соціальних установок у суспільстві. Цим створюються умови для особистісного самовизначення учнів.

IV блок – вправи для домашнього завдання подані в додатках (див. додаток Д.2). Мета домашніх вправ, які задавались на деяких заняттях, полягала у закріпленні нових знань, підготовці до наступних психокорекційних занять. Домашні завдання сприяли розвитку самоаналізу, самоспостереженню учнів за проявами своєї особистісної амбівалентності. На початку тих занять, перед якими старшокласники отримували домашні завдання, відбувалося обговорення результатів їх виконання.

На *заключному* етапі формуючого експерименту була проведена бесіда, що включала ряд запитань, спрямованих на з'ясування ефективності,

осмислення учнями набутих практичних та теоретичних знань: Які заняття вам найбільше запам'ятались? Що нового ви дізнались про себе та інших учасників групи? Що найбільше вразило, здивувало? Чим з того, що отримали в ході роботи, ви найбільш задоволені? Що не сподобалось? Над чим ще, на ваш погляд, необхідно продовжити роботу?

Наведемо уривки із самозвітів учасників психокорекційної групи.

Марія К.: "Я більш ніж впевнена, що не кожен з нас замислювався над тим, хто він є, та й не кожен знаходив вірну відповідь. Я думаю, що характер кожної людини, і мій також, суперечливий, і те, як я себе проявляю, залежить від обставин. Мені здавалося, що наявність суперечностей обов'язково призводить до невизначеності, тривоги. Після занять я більше зрозуміла свої протилежності та навчилась справлятися з ними. Мене вразило, наскільки безмежним є мій внутрішній світ і як мало я цікавилась ним. Я б хотіла ще брати участь у такій роботі і допомагати собі та іншим удосконалюватись".

Олексій Х.: "Життя є таким, яким ми його робимо. Аналізуючи свої вчинки, людина може пізнати свій характер, виявити не відомі раніше риси, зробити певні висновки. Я багато працюю над своїм характером, і заняття з психології багато в чому допомогли мені. На них ми змогли висловитись і дізнатися один про одного те, чого б не дізналися на уроках. Особливо цінною для мене була вправа, в якій можна було вислухати свого товариша та дати йому пораду, почути щось розумне від нього. Також мені сподобалась вправа "Троянда", вона дала відчутти стан внутрішнього спокою, гармонії".

Тетяна Л.: "Я за час відвідування гуртка багато дізналася про себе. По-перше, мені завжди здавалось, що я намагаюсь бути кращою, ніж я є. І коли ми виконували та обговорювали вправу "Під владою полярностей", я змогла розібратися у власному страху бути самотньою, зрозуміла, що він заважав мені вільно спілкуватися з моїми друзями. На уроках української літератури мені сподобалось поєднання психології з літературою, робити поетичний переклад та міркувати над тим, як може скластися життя героя твору. Це допомагає

краще розуміти себе, думати про своє майбутнє. Я вважаю, що заняття допомогли мені не тільки розібратися в своїй амбівалентності, але й взагалі навчили поважати себе такою, яка я є, та ставати ще кращою".

Для послідовності психокорекційної роботи була використана вправа "Групова поема": учасники по черзі складали розповідь про свою групу, усвідомлено використовували понятійний апарат проблематики роботи психологічного гуртка "Амбівалентність моєї особистості".

Після закінчення психокорекційної роботи (квітень 2001 року) в контрольній та експериментальній групах з метою дослідження змін у проявах особистісної амбівалентності старшокласників був проведений контрольний експеримент, результати якого наведені в наступному підрозділі.

3.3. Динаміка прояву особистісної амбівалентності в експериментальній та контрольній групах

Комплекс проведених занять, спрямованих на поетапне зниження інтенсивності прояву особистісної амбівалентності, стимулював зміни в її структурних компонентах у старшокласників експериментальної групи. На заключному етапі дослідження проводився контрольний експеримент, після якого було здійснено порівняльний аналіз якісних і кількісних результатів в учнів експериментальної та контрольної груп, визначено достовірність виявлених змін. Все це підтвердило ефективність проведеної в експериментальній групі психокорекційної роботи.

Експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи становили два одинадцятих класи середньої загальноосвітньої школи №113 м. Києва (31 учень у кожному класі). Під час психокорекційної роботи ЕГ була розділена на дві підгрупи (16 та 15 досліджуваних). У такому складі підгруп старшокласники навчалися іноземній мові, що було доцільно для організації та проведення занять психологічного гуртка.

Аналіз динаміки прояву особистісної амбівалентності включав наступні етапи:

- 1) порівняння показників прояву даної риси в експериментальній групі (до та після формуючого експерименту);
- 2) визначення особливостей динаміки прояву амбівалентності особистості учнів контрольної групи (до та після формуючого експерименту);
- 3) порівняння показників та рівнів прояву особистісної амбівалентності в ЕГ і КГ після завершення психокорекційної роботи.

Дані, отримані на заключному етапі дослідження, оброблялися за допомогою t-критерію Ст'юдента [174, 568-569]. При виборі експериментальної та контрольної груп ми враховували, що на початку експериментального дослідження між ними були відсутні статистично значущі відмінності у кількісному розподілі рівнів прояву амбівалентності особистості (див. додаток Е).

Результати експериментального дослідження рівнів прояву особистісної амбівалентності учасників експериментальної та контрольної груп представлені у табл. 3.1 та на рис. 3.1.

Таблиця 3.1

Динаміка рівнів прояву особистісної амбівалентності
в експериментальній та контрольній групах

N=62

Рівні амбівалентності особистості	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
Низький	13	41,93	12	38,71	13	41,93	21	67,74
Середній	10	32,26	11	35,48	11	35,49	8	25,81
Високий	8	25,81	8	25,81	7	22,58	2	6,45

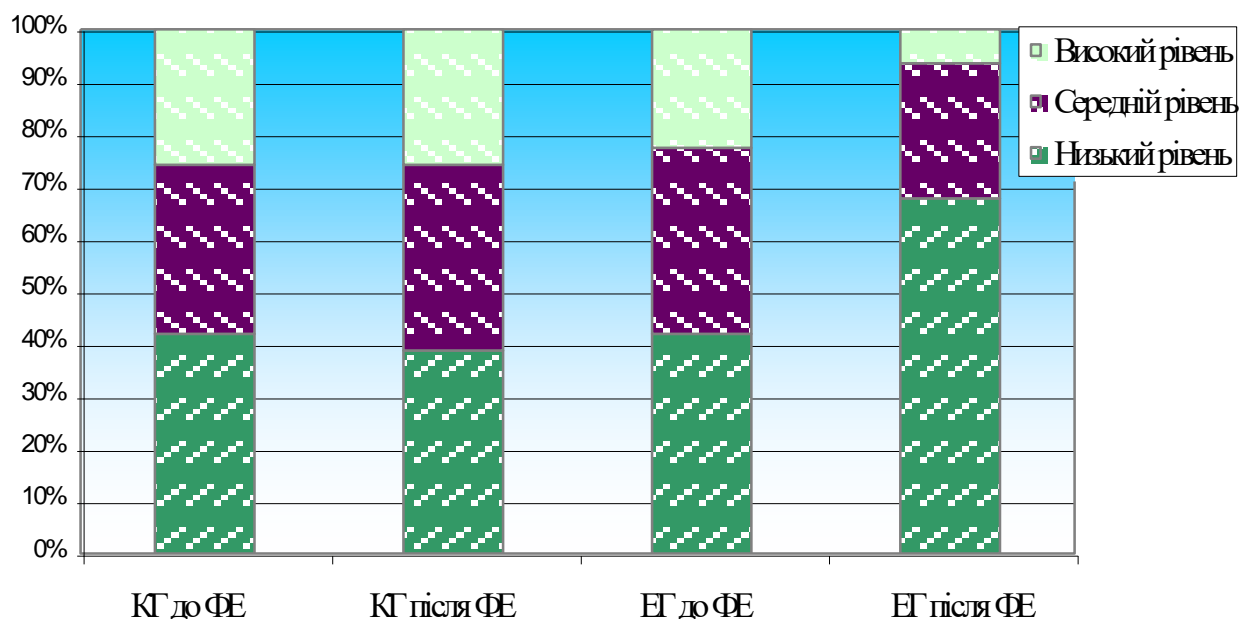


Рис. 3.1. Динаміка особистісної амбівалентності в експериментальній та контрольній групах

Аналіз отриманих даних виявив, що в контрольній групі розподіл рівнів прояву амбівалентності особистості від констатуючого до контрольного замірів практично не змінився (різниця становить 3,23%), а прояв високого рівня не зазнав змін взагалі. Співвідношення рівнів в експериментальній групі до та після формулюючого експерименту виявилось таким: кількість учнів з низьким рівнем прояву особистісної амбівалентності збільшилась на 29,03% (у 1,75 рази), з середнім – зменшилась на 9,67% (у 1,37 рази), кількість учнів з високим рівнем зменшилась на 19,36% (у 4 рази).

Порівняння розповсюдженості конкордантного низького рівня та дискордантних середнього і високого рівнів у КГ та ЕГ після формулюючого експерименту дало наступні результати: в контрольній групі переважає амбівалентність дискордантних рівнів прояву (58,07%), що співвідноситься з віковою тенденцією даного процесу, установленною нами під час констатуючого експерименту (див. табл. 2.14). Для учнів експериментальної групи домінуючим виявився конкордантний низький рівень прояву особистісної амбівалентності – 67,74%.

Отже, у старшокласників експериментальної групи наявні позитивні зміни у зниженні інтенсивності особистісної амбівалентності.

Охарактеризуємо динаміку якісних показників прояву даної особистісної риси в експериментальній групі до і після формуючого експерименту.

Співставлення середніх показників учнів експериментальної групи за рівнями прояву мотивації афіліації (збалансований, розбалансований, дезінтегрований) довело статистично вірогідні відмінності збалансованого та дезінтегрованого рівнів (див. додаток Ж. 1). Вираженість збалансованого рівня зросла ($t=2,39$, $p < 0,01$), а дезінтегрованого – зменшилась ($t=2,15$, $p<0,05$). Вказана тенденція доводить ефективність впливу формуючого експерименту, внаслідок чого суттєво знизилась інтенсивність мотиву страху знехтування та підсилюється розвиток мотиву прагнення прийняття.

Аналіз динаміки рівнів прояву амбівалентної фрустраційної інтолерантності – толерантності виявив достовірність позитивних змін за кожним з параметрів (див. додаток Ж. 2). Отже, розроблена й апробована нами психокорекційна програма сприяла формуванню в учнів фрустраційної толерантності через зниження інтенсивності прояву фрустраційної інтолерантності та її компонентів: емоційної нестійкості і невідреагованості під впливом фрустраторів-цінностей і фрустраторів-суб'єктів.

Порівняльний аналіз вираженості рівнів прояву агресивності – доброзичливості дозволяє констатувати наявність достовірних змін у кожному з показників поведінкового компонента особистісної амбівалентності учнів експериментальної групи (див. додаток Ж. 3), а саме: збільшення проявів доброзичливості на низькому рівні ($t=2,13$, $p<0,05$), зменшення проявів агресивності високого рівня ($t=2,37$, $p<0,01$). Як видно з рис. 3.2, позитивні зміни виявлено у таких показниках агресивності, як спонтанність агресії, нездатність стримувати її, задоволення від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині.

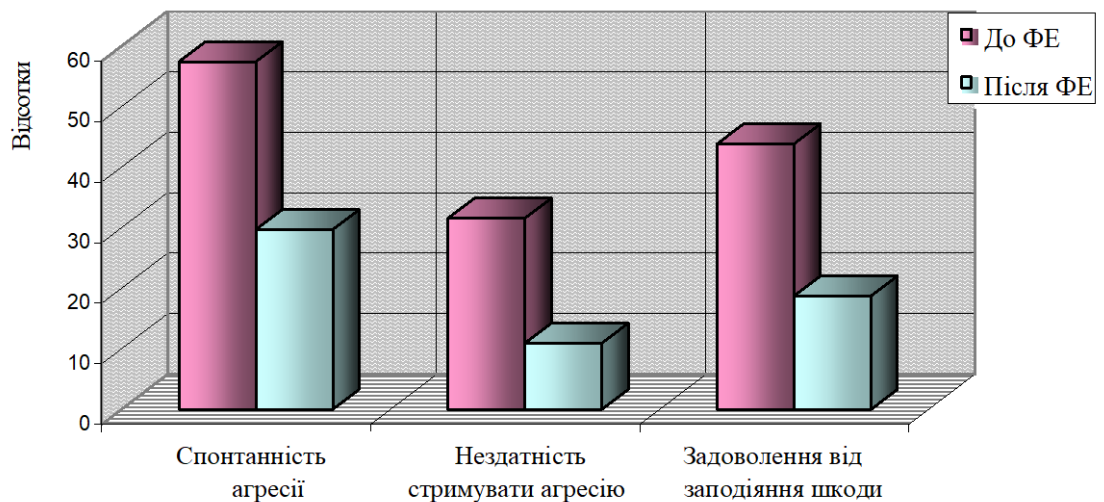


Рис.3.2. Показники агресивності в експериментальній групі до та після формуючого експерименту

Таким чином, за кожним критерієм прояву особистісної амбівалентності в учнів експериментальної групи виявлено статистично вірогідні позитивні зміни у зниженні її інтенсивності, що підтверджує дієвість впливу психокорекції на структурні компоненти цього конструкту через активізацію його механізмів.

Для підтвердження ефективності створеної і впровадженої нами системи психокорекційної роботи з учнями необхідно зробити порівняльний аналіз динаміки рівнів прояву особистісної амбівалентності у контрольній групі до та після формуючого експерименту.

Дослідження змін у проявах мотивації афіліації учнів КГ виявило, що вираженість низького збалансованого рівня мотивації афіліації не змінилась, середнього розбалансованого – несуттєво збільшилась (на 3,23%), високого дезінтегрованого рівня – зменшилась на такий же відсоток. Аналіз амбівалентної фрустраційної інтолерантності – толерантності показав незначні зміни у низькому та високому рівнях її прояву: збільшення низького рівня та зниження високого на 1,73%. У проявах агресивності – доброзичливості учнів контрольної групи зафіксовано статистично незначуще збільшення кількісних

показників середнього рівня та зменшення високого на 6,45%. Результати підрахунку достовірності відмінностей між проявами особистісної амбівалентності у різних сферах подано в додатках 3.1, 3.2, 3.3. Таким чином, дослідження динаміки рівнів прояву особистісної амбівалентності в учнів контрольної групи виявило її статистично несуттєве зниження, що не є достатнім для подальшого розвитку збалансованої, конкордантної особистісної амбівалентності старшокласників, а також свідчить про низьку результативність впливу системи освіти на розвиток даного феномена.

Третім етапом вивчення динаміки прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці є порівняльний аналіз показників та рівнів її прояву в експериментальній і контрольній групах після проведення психокорекційної роботи. Зведені у таблиці результати співставлення даних ЕГ та КГ вміщені у додатках К.1, К.2, К.3, К.4.

Показники низького рівня особистісної амбівалентності в експериментальній групі суттєво відрізняються від показників низького рівня контрольної групи ($t=2,39$, $p<0,05$), а саме: виражені на 25,81% більше. Середній рівень прояву в учнів ЕГ виражений менше, ніж в учнів КГ, на 9,68%, дана різниця є статистично невірною. Щодо низького рівня прояву особистісної амбівалентності показники в експериментальній та контрольній групах суттєво відрізняються ($t=2,11$, $p<0,05$): в ЕГ вони нижчі на 16,13%, ніж у КГ. Порівняльний аналіз рівнів прояву амбівалентності особистості учнів двох груп після формуючого експерименту за критеріями (мотивацією афіліації, амбівалентною фрустраційною інтолерантністю – толерантністю, агресивністю – доброзичливістю) представлений у додатках К.2, К.3, К.4.

Проведена психокорекційна робота дала нам можливість сформулювати наступні практичні рекомендації щодо зниження особистісної амбівалентності для вчителів, шкільних психологів загальноосвітніх шкіл:

Підвищувати особисту психологічну грамотність, зокрема, вдосконалювати знання про психологічні особливості учнів у ранньому юнацькому віці та прояви у них особистісної амбівалентності.

Практичним психологам доцільно проводити зі старшокласниками бесіди, консультації з метою попередження і зниження високого рівня особистісної амбівалентності; учителів та класних керівників необхідно ознайомити з механізмами психокорекції амбівалентності особистості.

Вчителям бажано враховувати вікові особливості прояву потреби прийняття та страху знехтування в учнів старших класів, засобами психолого-педагогічного впливу виховувати у них прагнення до співробітництва, до встановлення довірливих стосунків з ровесниками, батьками. Розвивати у старшокласників навички відреаговувати негативні переживання від подій минулого, вчити адекватному ставленню до власного минулого, позитивній спрямованості у ставленні до майбутнього та розумінню значущості теперішнього. Формувати навички доброзичливої поведінки учнів у стосунках з іншими (однокласниками, друзями, вчителями, батьками, сторонніми).

Враховувати статеві особливості особистісної амбівалентності учнів старших класів. Заохочувати хлопців до співпраці, надаючи їм можливість самостійно приймати рішення та навчаючи розуміти необхідність підпорядковувати свої вчинки вимогам учителів, батьків, підкорятися дисципліні.

Спрямовувати поведінку дівчат раннього юнацького віку на доброзичливість, здатність стримувати власні агресивні прояви, долаючи їх спонтанність.

Використовувати психокорекційні можливості бібліотерапії та прийомів роботи з художнім твором на уроках української літератури: психологічний аналіз образів, моделювання можливих шляхів особистісного розвитку персонажа та прояву його амбівалентності, формулювання учнями рекомендацій щодо дій, вчинків персонажа.

Проведений аналіз результатів заключного етапу експериментального дослідження дає підстави констатувати: 1) дослідження динаміки показників прояву амбівалентності особистості учнів експериментальної групи виявило

статистично достовірні позитивні зміни у показниках даної особистісної риси. Ці зміни проявляються у зниженні інтенсивності мотиву страху знехтування та підвищенні проявів емоційної стійкості, здатності відреагувати негативні переживання під впливом фрустраторів (цінностей та суб'єктів), у зниженні проявів спонтанності агресії, розвитку вміння її стримувати, мінімізації отримання задоволення або переживання почуття провини від заподіяння шкоди іншим; 2) статистично незначуща динаміка зниження прояву амбівалентності особистості в контрольній групі свідчить про неефективність впливу традиційної навчально-виховної системи освіти на розвиток збалансованої, конкордантної амбівалентності; 3) позитивна динаміка рівнів прояву цього феномена в учнів експериментальної групи виявляється у статистично достовірному збільшенні кількісних показників низького конкордантного рівня, зменшенні середнього та низького дискордантних рівнів і відсутності достовірних змін у контрольній групі, що свідчить про ефективність створеної та апробованої нами програми психологічного впливу на особистісну амбівалентність у ранньому юнацькому віці.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У ході проведення констатуючого експерименту ми виявили домінування у старшокласників дискордантного (середнього та високого) рівня прояву особистісної амбівалентності над конкордантним низьким, що зумовило необхідність розроблення і впровадження психокорекційної програми впливу на цю особистісну рису з метою зниження інтенсивності її проявів.

Процес зниження рівнів амбівалентності особистості раннього юнацького віку полягав у тому, щоб поетапно впливати на її структурні компоненти через активізацію механізмів психокорекції даної особистісної риси. Такими механізмами виступали позитивна дезінтеграція, часткова інтеграція, глобальна вторинна інтеграція, які сприяють усвідомленню учнями даного віку амбітенденцій, забезпечують зменшення інтенсивності їх особистісної

амбівалентності. Створена нами психологічна програма впливу на особистісну амбівалентність відповідає принципам єдності, послідовності етапів, системності, диференційованості, інтегрованості засобів, комплексності використаних методів.

Поєднання різних форм роботи (уроки української літератури, позакласні заняття психологічного гуртка, індивідуальні бесіди, консультації) були оптимальним шляхом психокорекційного процесу. Виявилась ефективною психокорекційна робота, яка полягала у конкретному впливі на мотиваційну (мотивація афіліації), афективно-когнітивну (фрустраційна інтолерантність – толерантність) та поведінкову сфери (агресивність – доброзичливість) особистості. Спеціально розроблена система психокорекційних вправ допомагає учням старших класів усвідомити особливості амбівалентності як риси особистості і реальні засоби зниження її інтенсивності. В результаті глобальної вторинної інтеграції особистісна амбівалентність проявляється на низькому збалансованому рівні, який сприяє особистісному зростанню, психологічному здоров'ю учнів.

Аналіз результатів проведеного формуючого експерименту виявив достовірні позитивні кількісні та якісні зміни у показниках та рівнях прояву особистісної амбівалентності в учнів експериментальної групи на відміну від контрольної групи, де суттєвих змін не відмічено.

Після проведення формуючого експерименту були отримані дані про позитивну динаміку прояву амбівалентності особистості, які підтвердили ефективність реалізованої програми психологічного впливу на особистісне зростання учнів раннього юнацького віку. Це вказує на можливість та необхідність забезпечення психологічної допомоги старшокласникам у процесі їх особистісного розвитку, обґрунтовує доцільність використання розробленої програми у навчально-виховному процесі.

**Матеріали третього розділу представлено
у наступних публікаціях автора:**

1. Лук'яненко Т.Н. Особливості психокорекції амбівалентності особистості старшокласників // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. - К.: 2001. - Т.ІІІ, ч.6. - С.225-230.
2. Лук'яненко Т.Н. Психокорекція конативного компонента амбівалентності особистості старшокласників // Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ "Економіка вищої освіти" НДІ Вищої освіти АПН України. - Т.1. - Тернопіль: Економічна думка, 2001. - С.241-246.
3. Лук'яненко Т.Н. Подолання амбівалентності особистості в юнацькому віці // Актуальні проблеми юридичної психології: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. - К.: РВВ КІВС, 1999. - С.79-80.
4. Лук'яненко Т.Н. Психокорекція різних видів амбівалентності особистості у ранньому юнацькому віці // Психолого-педагогічні проблеми на рубежі тисячоліть: саморозвиток особистості: Збірник наукових праць за результатами Міжнародної науково-практичної конференції. - Хмельницький: Технологічний університет Поділля, 2001. - С.114-119.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено вирішення проблеми амбівалентності особистості учнів раннього юнацького віку: розкрито сутність цієї риси, психологічні особливості її структурних компонентів, критерії діагностування, рівні прояву, механізми впливу на зниження її інтенсивності, динаміку її ієрархічної структури та особливості, а також обґрунтовано та апробовано систему засобів психологічного впливу на зниження інтенсивності прояву особистісної амбівалентності старшокласників.

1. Амбівалентність особистості є важливою складовою її внутрішнього світу. Ми визначаємо амбівалентність як особистісну рису, що проявляється у співіснуванні рівних за силою взаємовиключних протилежностей у мотивації, когніціях, афектах та поведінці відносно зовнішнього чи/та внутрішнього світу. Особистісна амбівалентність проявляється в будь-яких ситуаціях конкордантно (гармонійно), дискордантно (негармонійно) чи патологічно. Зважаючи на те, що в сучасних суспільних умовах постійно підвищується рівень особистісної амбівалентності, стає необхідним дослідження даного психічного утворення та шляхів впливу на нього.

2. Вивчення особливостей прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці є важливим з огляду специфіки даного вікового періоду як проміжного етапу від дитинства до дорослості та впливу цього феномена на психічне здоров'я, особистісне зростання учнів. Розвиток особистості старшокласників може відбуватися конструктивно або деструктивно залежно від інтенсивності прояву даної риси особистості. Особистісна амбівалентність старшокласників є діалектичною єдністю змістовних та динамічних компонентів, що мають специфічні показники та прояви у ранньому юнацькому віці.

3. Структура особистісної амбівалентності в ранній юності включає в себе мотиваційний, афективно-когнітивний та поведінковий компоненти.

Критеріями і показниками її прояву є мотивація афіліації (мотиви прагнення прийняття та страху знехтування), фрустраційна інтолерантність – толерантність (емоційна нестійкість, невідреагованість під впливом фрустраторів-цінностей та фрустраторів-суб'єктів), агресивність – доброзичливість (спонтанність агресії, нездатність її стримувати, задоволення від заподіяння шкоди). Особистісна амбівалентність у ранньому юнацькому віці проявляється на трьох рівнях: конкордантно-збалансованому низькому, дискордантно-розбалансованому середньому та дискордантно-дезінтегрованому високому. Конкордантний низький рівень характеризується збалансованою мотивацією афіліації (високий рівень мотиву прагнення прийняття і низький рівень мотиву страху знехтування), фрустраційною толерантністю (емоційна стійкість та відреагованість під впливом фрустраторів-цінностей і фрустраторів-суб'єктів), доброзичливістю в поведінці (агресія проявляється при захисті вітальних потреб, особистість здатна стримувати її й не відчуває задоволення від неї). Дискордантному рівню (середньому та високому) властиві розбалансована або дезінтегрована мотивація афіліації (наявність інтенсивного мотиву страху знехтування при низькій або високій інтенсивності мотиву прагнення прийняття), фрустраційна інтолерантність (емоційна нестійкість та невідреагованість під впливом фрустраторів-цінностей і фрустраторів-суб'єктів) та агресивність (спонтанність агресії, нездатність її стримувати, отримання задоволення або почуття провини від заподіяння шкоди).

4. Індивідуальні особливості особистісної амбівалентності пов'язані зі статтю та віком досліджуваних. За отриманими результатами у юнаків старших класів низький рівень особистісної амбівалентності виражений менше, а високий – більше, ніж у дівчат. Аналіз динаміки прояву особистісної амбівалентності показав, що зміни від 10-х до 11-х класів мають тенденцію до збільшення високого і зменшення низького рівнів, проте вони є статистично недостовірними.

5. У старшокласників домінує дискордантний (середній та високий) рівень особистісної амбівалентності. Він проявляється у високому страху знехтування, емоційній нестійкості, невідреагованості під впливом фрустраторів, спонтанності агресії, нездатності її стримувати, задоволенні від заподіяння шкоди. Цей факт, а також відсутність значущої позитивної динаміки у проявах амбівалентності особистості викликали необхідність психокорекційної роботи з учнями старших класів для зниження інтенсивності даної риси. Ефективним шляхом оптимізації цього процесу виявилась активізація засобами психологічного впливу таких механізмів психокорекції особистісної амбівалентності: позитивна дезінтеграція – часткова інтеграція – глобальна вторинна інтеграція.

6. Дотримання принципів єдності та послідовності етапів, системності, диференційованості, інтегративності засобів впливу, комплексності у використанні методів психокорекційної роботи забезпечувалось поєднанням різних форм роботи (заняття психологічного гуртка, уроки української літератури, індивідуальні бесіди, консультації), які сприяли усвідомленню особливостей амбівалентності особистості та засвоєнню засобів зниження її інтенсивності в мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій особистісних сферах через активізацію психокорекційних механізмів.

7. Позитивна модальність якісних змін у рівнях прояву показників особистісної амбівалентності характеризується зменшенням мотиву страху знехтування та підвищенням мотиву прагнення прийняття; розвитком фрустраційної толерантності, яка проявляється у формуванні емоційної стійкості, відреагованості негативних переживань під впливом фрустраторів-цінностей та фрустраторів-суб'єктів; розвитком доброзичливості (зниження спонтанності агресії, вміння її стримувати, відсутність задоволення від заподіяння шкоди). Отримані після психокорекційної роботи в експериментальній групі результати дали можливість статистично достовірно констатувати, що в учнів цієї групи конкордантний низький рівень прояву

особистісної амбівалентності є домінуючим над дискордантними рівнями, тоді як у контрольній групі зміни виявилися статистично недостовірними.

На підставі отриманих результатів були сформульовані рекомендації для вчителів і шкільних психологів. Вони стосуються врахування вікових і статевих особливостей прояву особистісної амбівалентності у ранньому юнацькому віці; використання психокорекційного впливу бібліотерапії для зниження особистісної амбівалентності; активізації її психокорекційних механізмів (позитивна дезінтеграція, часткова інтеграція, глобальна вторинна інтеграція).

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми особистісної амбівалентності. Подальшої розробки потребують такі її аспекти, як створення психодіагностичних методик дослідження, вивчення видів, умов та особливостей функціонування особистісної амбівалентності впродовж життєвого шляху, виявлення індивідуальних, статеворольових та інших особливостей, що й буде предметом нашого подальшого наукового пошуку.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. - М.: Междунар. Пед. Академ. - 1994. - 237 с.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Академия, 1997. - 704 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1986. - 335 с.
4. Аверин В.А. Психология для детей и подростков: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. - 379 с.
5. Адлер А. Наука жить: Пер. с англ. и нем. - К.: Port-Royal, 1997. - 288 с.
6. Адлер А. Понять природу человека: Пер. с нем. - СПб.: Академ. проект, 1997. - 256 с.
7. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: Сприяння розвитку клієнта: Пер. з англ. - К.: Сфера, 1998. - 342 с.
8. Айзенк А. Структура личности: Пер. с англ. - СПб.: Ювента, М.: КСП+, 1999. - 464 с.
9. Ананьев Б.Г. Жизненный путь человека – история личности субъекта деятельности: Избранные психологические труды.- М.: Педагогика, 1980.- 230 с.
10. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ.: В 2 кн. - Кн.1. - М.: Педагогика, 1982. - 320 с.
11. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ.: В 2 кн. - Кн.2. - М.: Педагогика, 1982. - 336 с.
12. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Аспект Пресс, 2000. - 288 с.
13. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект Пресс, 2000. - 376 с.
14. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 288 с.

15. Ануфриева Н.М., Зелинская Т.Н., Зелинский Н.Е. Социальная психология. - К.: МАУП, 2000. - 136 с.
16. Ануфриєва Н.М. Внутрішній конфлікт і амбівалентність особистості в умовах суспільної кризи // Вісник Київського ун-ту. Серія Соціологія. Психологія. Педагогіка. Вип. 3. - К., 1997. - С. 35-43.
17. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб.: Питер, 2000. - С. 207-213.
18. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: МГУ, 1976. - 158 с.
19. Асеев В.Г. О диалектике детерминации психического развития // Принципы развития в психологии / Отв. ред. Л.М. Анцыферова. - М.: Наука, 1973. - С. 21-38.
20. Ассаджоли Р. Психосинтез: Теория и практика. - М.: Рефл-бук, 1994.-314 с.
21. Астапов В.М. Тревожность у детей. - М.: ПЕРСЭ, 2001. - 160 с.
22. Барко В.І., Панок В.Г., Ваврик Т.Ю. Використання методу портретних виборів для психологічного відбору кадрів в органах внутрішніх справ // Практична психологія та соціальна робота. - 2000. - №6. - С. 32-39.
23. Батрашев А.В. Психодиагностика способностей к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. - М.: Владос, 1999. - 176 с.
24. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи: Учебное пособие. - Челябинск: ЮУрГУ, 1999. - 100 с.
25. Бердяев Н. О назначении человека. - М.: Республика, 1993. - 383 с.
26. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных: Пер. с англ. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. - 448 с.
27. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений, Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. / Общ. ред. М.С. Мацковского. - СПб.: Лениздат, 1992. - 400 с.

28. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 420 с.
29. Бех І. Від волі до особистості. - К.: Україна-Віта, 1995. - 202 с.
30. Бистрицький Є. Конфлікт культур та філософія толерантності // Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби. - К.: Політ. думка, 1997. - С. 147-168.
31. Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель: Книга для учителей: Пер. с чеш. - М.: Просвещение, 1991. - 143 с.
32. Блейлер Э. Аффективность, внушение, паранойя. Методические рекомендации к учебному курсу “Психотерапия”. - М.: Центр психологической культуры, 2001. - 208 с.
33. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. - Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. - 640 с.
34. Блум Г. Психоаналитические теории личности: Пер. с англ. - М.: КСП, 1996. - 247 с.
35. Богдановский А. Ключи доступа к мыслям и поступкам других людей. - СПб.: Невский проспект, 2001. - 160 с.
36. Божович Л.И. Проблемы формирования личности // Избр. психол. труды. - М., Воронеж: НПО “МОДЕК”, 1995. - 352 с.
37. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. - М.: Филинь, 1996. - 472 с.
38. Большакова А.Н. Фрустрационная толерантность как составляющая психологической готовности пожарных к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: Дис... канд. психол. наук: 19.00.09. - Х., 2000. - 191 с.
39. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – В 2 т. - Т.1: Пер. с англ. - М.: Вече, АСТ, 2000. - 592 с.
40. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навчальний посібник для студентів старших курсів психологічних факультетів та відділень ун-тів. - Харків: Фоліо, 1996. - 237с.

41. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии. - М., 1990. - 77 с.
42. Братусь В.С., Розовский И.Я., Цапкин В.Н. Психологические проблемы изучения и коррекции аномальной личности. - М.: МГУ, 1988. - 86 с.
43. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
44. Булах І.С., Хомич Г.О., Виногородський А. М., Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: Навчально-методичний посібник. - К.: УДПУ; Переясл.-Хм.: Держ. пед. ін-т., 1997. - 180 с.
45. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер, 2000. - 528 с.
46. Бушай І.М. Психологічні особливості розвитку “Я-образу” акцентуєваних підлітків: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 2000. - 211 с.
47. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб.: Питер, 1997. - 336 с.
48. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1973. - №4. - С. 30-39.
49. Вакуліна В.М. Двоїстий характер людського буття: Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.04 / Київський ун-т імені Т. Шевченка. - К., 1996. - 23 с.
50. Валлон А. Психологическое развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1967. - 196 с.
51. Варбан Є.О. Стратегії і прийоми психології подолання життєвих криз особистості // Практична психологія та соціальна робота. - 1998.- №9.- С. 12-14.
52. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. - М.: МГУ, 1984. - 200 с.
53. Вельвовский И.З., Миллер А.М. Библиопсихотерапия в системе психотерапии // Вопросы психотерапии. Сб. научн. трудов. Вып.3. - М., 1972. - С. 62-66.
54. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Моск. ун-т, 1990. - 288 с.

55. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. - К.: Просвіта, 2001. - 416 с.
56. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. - К.: Рад. школа, 1976. - 272 с.
57. Всемирная энциклопедия: Философия / Ред. и сост. А.А.Гришанов. - М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2001. - 312 с.
58. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. - Т.4.: Детская психология / Под ред. Д.Б.Элькониной. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с.
59. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. в 6 т. - Т.5: Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - С. 257-321.
60. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий. Их статика, динамика, систематика. - М.: Медицина, 1933. - С. 15-50.
61. Гинзбург М.Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешной социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах // Мир психологии. - 1998. - №1. - С. 21-26.
62. Говорун Т. Соціалізація статі та сексуальності: Монографія. - Тернопіль: Богдан, 2001. - 240 с.
63. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2т. - Т.1: Пер. с франц. - М.: Мир, 1992. - 496 с.
64. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2т. - Т.2: Пер. с франц. - М.: Мир, 1992. - 376 с.
65. Голдберг Д., Бенджамин С., Крид Ф. Психиатрия в медицинской практике: Пер. с англ. - К.: Сфера, 1999. - 304 с.
66. Головаха Е.И., Панина Н.В. Посттоталитарная амбивалентность // Социальное безумие: история, теория и современная практика. - К.: Абрис, 1994. С. 132-140.
67. Горбатков А.А. Позитивные и негативные эмоции: Взаимосвязь и ее зависимость от уровня субъективного развития индивида // Психологический журнал. - 2000. - Т.22, №1. - С. 61-71.

68. Гордеева О.В. Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций // Вопросы психологии. - 1994. - №6. - С. 26-36.
69. Гундерук Л.М. До питання про природу агресії // Вісник Одеського ін-ту внутр. справ. - 1998. - №1. - С. 166-169.
70. Давыдов В.В. Проблемы психического развития детей // Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. - М.: Педагогика, 1986. - С. 38-83.
71. Демьянов Ю.Г. Диагностика психиатрических нарушений: Практикум. - СПб: МиМ, Респекс, 1999. - 224 с.
72. Дмитрова Т.В. Образ “Я” як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології. - К., 1993. - 18 с.
73. Долинська Л.В., Бочелюк В.Й. Особистісно орієнтоване навчання як психолого-педагогічна проблема // Психологія. Зб. наук. праць. Вип.2(5). - К.: НПУ, 1999. - С. 79-85.
74. Дольто Ф. На стороне подростка: Пер. с франц. - СПб.: Петербург-XXI век, 1997. - 280 с.
75. Донченко О.А. Психічний стан українського соціуму в період межичасся // Наукові студії із соціальної і політичної психології: Зб. ст. Вип. 1(4). - К., 1999. - С. 5-17.
76. Дубчак Г.М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. - К., 2000. - 19 с.
77. Дымшиц М.Н., Куличенко Т.В., Коростелева И.С. Психологические факторы устойчивости к реакции капитуляции у подростков // Вопросы психологии. - 1991. - №6. - С. 50-57.
78. Дюркгейм Э. Норма и патология // Социология преступности. (Современные буржуазные теории): Сб. ст.: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1966. - С. 39-44.
79. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростков и метод ее

- диагностики // Мир психологии. - 1999. - №1(17). - С. 264-277.
80. Еникеев М.И., Кочетков О.Л. Общая, социальная и юридическая психология. Краткий энциклопедический словарь. - М.: Юрид. лит., 1997.- 448 с.
81. Есин А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений.- М.: Академия, 1999. - 216 с.
82. Ефремцева С.А. Тренинг общения для старшеклассников / Под ред. Ю.З.Гильбуха. - К.: Ин-т психол. АПН Украины, 1994. - 80 с.
83. Журов М.С. Афіліація та влада як соціально-психологічний феномен в організації спільних відносин: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / Ун-т внутрішн. справ. - Х., 2001. - 20 с.
84. Загальна психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. С.Д.Максименка. - К.: Форум, 2000. - 543 с.
85. Занюк С. Психология мотивации. - К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. - 352 с.
86. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. - СПб: Союз, 1995. - 314 с.
87. Зейгарник Б.В. Патопсихология. - М.: Апрель Пресс, 2000. - 576 с.
88. Зелінська Т. Амбівалентність особистості як психологічний феномен // Психологія і суспільство. - 2001. - №3. - С. 23-32.
89. Зелінська Т. Маскулінність та батьківська амбівалентність // Психологія і суспільство. - 2003. - № 1. - С.45-58.
90. Зелінська Т. Психологія материнської амбівалентності // Психологія і суспільство. - 2002. - №1. - С.18-27.
91. Зелінська Т.М., Ніколаєва І.С. Діагностика форм агресивності в ранньому юнацькому віці // Психологія. Зб. наук. праць. НПУ ім. М.П.Драгоманова. Вип. 2(9), Ч.П, 2000. - С. 10-17.
92. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. - К.: Укр.-фінськ. ін-т менеджменту і бізнесу. - 1997. - 302с.

93. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М.: МГУ, 1991. - 142 с.
94. Изард К. Психология эмоций: Пер. с англ. - СПб.: Питер, 2000. - 464 с.
95. Ильин Е.П. Психология воли. - СПб.: Питер, 2000. - 288 с.
96. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
97. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2000. - 752 с.
98. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. - 1984. - №6. - С.87-94.
99. Инновационная психотерапия / Под ред. Д. Джоунса: Пер. с англ. - СПб.: Питер, 2001. - 384 с.
100. Ічанська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 2002. - 225 с.
101. Ишмуратов А.Т. Конфликт і згода: основи когнітивної теорії конфліктів. - К.: Наукова думка, 1996. - 190 с.
102. Калмыкова Е.С. Внутриличностные противоречия и условия их разрешения: Дис... канд. психол. наук: 19.00.06. - М., 1986. - 200 с.
103. Камю А. Бунтующий человек: Философия. Политика. Искусство: Пер. с франц. - М.: Политиздат, 1990. - 415 с.
104. Квин В. Прикладная психология. - СПб.: Питер, 2000. - 560 с.
105. Кертман Г.Л. К вопросу о нетерпимости и толерантности в России // От нетерпимости к согласию. - М.: Весь мир, 1999. - С. 236-246.
106. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие: Пер. с франц. - М.: Педагогика, 1991. - 176 с.
107. Кляйн М. Некоторые теоретические выводы, касающиеся эмоциональной жизни ребенка // Психоанализ в развитии: Сб. переводов / Сост. А.П.Порошенко, И.Ю.Романов. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998. - С.59-107.
108. Козубовська І.І. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти). - Ужгород: Відділ у справах преси та інформації. - 1996. - 256 с.
109. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. - М.: Владос, 1999. - 176 с.

110. Кон И.С. Дружба: Этико-психологический очерк. - М.: Политиздат, 1987.- 350 с.
111. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 225 с.
112. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1980. - 192 с.
113. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням. - К.: Рад. школа, 1981. - 170 с.
114. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. - Прага: Авиценум, 1974. - С. 190-192.
115. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. - К.: Освіта, 1998. - 255 с.
116. Конончук В.П. О психологическом смысле суицидов // Психологический журнал . - 1989. - Т.10, №5. - С. 95-102.
117. Конончук Н.В. Формирование стиля разрешения жизненных трудностей в условиях неправильного воспитания // Психологический журнал. - 1985. - Т.6, №3. - С. 117-122.
118. Кордунова Н.О. Психологічні особливості становлення духовних цінностей старшокласників у процесі спілкування: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - Луцьк, 2000. - 257 с.
119. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 460 с.
120. Королько Д.К. Структура, детермінанти та функції емоційно-оцінного ставлення до життя: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. - К., 2001.- 18 с.
121. Кравченко П.А. Бівалентність світоглядної природи духовності та свідомості // Філософська думка. - 2000. - №3. - С. 143-155.
122. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2002. - 992 с.
123. Креч Д., Кратчфилд Л., Ливсон Н. Фрустрация, конфликт, защита

- (сокращенное изложение главы из книги: Krech D., Cratchfield R., Livson N. Elements of psychology. - N.Y., 1974 (Пер. с англ.) // Вопросы психологии. - 1991. - №6. - С. 69-82.
124. Кречмер Э. Медицинская психология: Пер. с нем. - СПб.: Союз, 1998. - 464с.
125. Кузикова С.Б. Психологическая программа коррекции и развития личности в подростковом возрасте. - Сумы: СДП, 1998. - 80 с.
126. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет: Учебное пособие. - М.: УРАО, 1997. - 176 с.
127. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха. - Ижевск: Удм. ун-т, 1996. - 448 с.
128. Куттер П. Современный психоанализ: Пер. с нем. - СПб.: Б.С.К., 1997. - 351с.
129. Кушнірук Т.Д. Подолання конфліктності серед педагогів. Соціально-педагогічний аспект // Практична психологія та соціальна робота. - 1998. - №8. - С. 32-34.
130. Лактионов А. Координаты индивидуального опыта. - Х.: Бизнес Информ, 1998. - 492 с.
131. Лантушко Г.Н. Развитие личностного целеполагания старшеклассников // Практична психологія та соціальна робота. - 1999. - №1. - С. 18-23.
132. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу: Пер. с франц. - М.: Высшая школа, 1996. - 623 с.
133. Левин К. Разрешение социальных конфликтов: Пер. с англ. - СПб.: Речь, 2000. - 408 с.
134. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. - 1967. - №6. - С. 118-129.
135. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М.: Моск. ун-т, 1971. - 38 с.
136. Лещинская Е.А. Тренинг общения для учащихся 4-6-х классов. Программа и методические рекомендации для психологического кружка "Учимся

- общению” / Под ред. Ю.З.Гильбуха. - К.: НПЦ “Психодиагностика и дифференцированное обучение”, 1994. - 32 с.
137. Лисий І. Українці: амбівалентність менталітету і дуальність культури // Філософія. Історія культури. Освіта: Доповіді та повідомлення III Міжнар. конгресу українців. - Х.: Око, 1996. - С. 115-121.
138. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
139. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: Искусство отношений: Пер. с англ. - М.: Междунар. пед. академия, 1994. - 368 с.
140. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1977. - 224 с.
141. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. - М.: Психоаналитич. Ассоциация, 1998. - 496 с.
142. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. - М., 1987. - 183 с.
143. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. - Л.: Наука, 1983. - 175 с.
144. Максименко С.Д. Генетическая психология (методическая рефлексия проблем развития в психологии). - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. - 320 с.
145. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. Навчальний посібник для вищої школи. - К.: Наукова думка, 1998. - 216 с.
146. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л., Пискун В.М. Основы детской патопсихологии: Учебное пособие. - К.: НПЦ Перспектива, 1999. - 432 с.
147. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге: Каталог в 2 ч. - Ч.1. - СПб.: Союз, 1993. - 108 с.
148. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге: Каталог в 2 ч. - Ч.2. - СПб.: Союз, 1993. - 92 с.
149. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ. - К.: ИП АПН Украины, 1994. - 52с.

150. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. - СПб.: Евразия, 1997. - 430 с.
151. Менегетти А. Психология лидера. - М.: Агроконсалт, 1996. - 142 с.
152. Меннингер К. Война с самим собой: Пер.с англ. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 480 с.
153. Мерлин В.С. Очерк исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. - 256 с.
154. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социология преступности. - М., 1966. - С. 299-313.
155. Мещерякова И.А. Проблемное поле и мир переживаний старшеклассников // Психологическая наука и образование. - 1998. - №3-4. - С. 18-30.
156. Милтс А.А. Гармония и дисгармония личности: Философско-этический очерк: Пер. с латыш. - М.: Политиздат, 1990. - 222 с.
157. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. - М.: Педагогика, 1991.- 152с.
158. Митина Л.Н. Экспериментальное изучение фрустрационной толерантности учителя // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. - М.: Педагогика, 1990. - №2(4). - С. 44-48.
159. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. - 1998. - №3. - С. 3-16.
160. Михеева И.Н. Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект. - М.: Наука, 1991. - 128 с.
161. Моляко Р.В. “Схема тіла” як об’єкт психологічного дослідження // Психологія: Зб. наук. праць. Вип. 3(6). - К.: НПУ, 1999. - С. 61-71.
162. Моргун В. Психологія і багатовимірність особистості // Психологія і суспільство. - 2000. - №2. - С. 57-65.
163. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навчальний посібник - К.: КПІ ім. О.М.Горького, 1980. - 94 с.
164. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Книга для классных

- руководителей. - М.: Просвещение, 1981. - 176 с.
165. Мурина Е.В. Формирование толерантности в юношеском возрасте как проблема междисциплинарных исследований // Ученые записки ин-та непрерывного пед. образования. - Вып.2 / Сост. О.С.Орлов. - В. Новгород: НовГУ, 2000. - С. 183-185.
166. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. - СПб.: С.-Петербур. ун-т. - 1999. - 288 с.
167. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология, развитие, детство, отрочество: Учебное пособие. - М.: Академия, 2000. - 456 с.
168. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2000. - 255 с.
169. Налчаджан А.А. Этнопсихологическая самозащита и агрессия: Учебное пособие для вузов. - Ереван: Огебан, 2000. - 408 с.
170. Наш проблемный подросток: Учебное пособие. - СПб.: Союз, 1999. - 144 с.
171. Нейган В. Толерантність та міжнародний порядок // Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби. - К.: Політ. думка, 1997. - С. 116-134.
172. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. - Кн.1: Общие основы психологии. - М.: ВЛАДОС, 1997. - 688 с.
173. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. - Кн.2: Психология образования.- М.: ВЛАДОС, 1997. - 608 с.
174. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. - К.3: Психодиагностика. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 632 с.
175. Нерсесян Л.С., Хавин А.Б. Прогнозирование готовности к экстренному действию в состоянии стресса//Вопросы психологии.-1980.-№5.-С. 135-137.
176. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Кн.2. - М.: Сирин, 1990. - 414 с.
177. Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология:

- Словарь. - Ярославль: Академия развития, 1999. - 144 с.
178. Нюнберг Г. Принципы психоанализа и их применение к лечению неврозов: Пер. с англ.- М.: Моск. ин-т общегуманит. исслед, 1999. - 361 с.
179. Нюттен Ж. Мотивация: Пер. с фр. // Вопросы мотивации и эмоций / Ред. Н.И. Наенко. - М.: МГУ, 1973. - Вып.1. - 304 с.
180. Обухов Я.Л. Диагностика внутрисемейных отношений при помощи проективной методики “три дерева” // Практична психологія та соціальна робота. - 1998. - №8. - С. 17-21.
181. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1996. - 360 с.
182. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М.: Моск. ун-т, 1987. - 304 с.
183. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991. - 376 с.
184. Основы практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. - К.: Либідь, 1999. - 536 с.
185. Основы психології: Підручник /За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця.- К.: Либідь, 1995. - 632 с.
186. Папуча М.В. Психологія ранньої юності: навчально-методичний посібник. - Ніжин: НПУ, 2001. - 137 с.
187. Пек М.С. Нехоженые тропы. Новая психология любви, традиционных ценностей и духовного роста: Пер. с англ. - М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996. - 301 с.
188. Перспективы социальной психологии: Пер. с англ. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. - 688 с.
189. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Категория личности // Основы теоретической психологии. - М.: Инфра-М, 1998. - С. 246-255.
190. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология: Пер. с франц. - М.: Просвещение, 1969. - 659 с.

191. Пинт А.А. Люблю – ненавижу. - М.: Ангел Принт, 2000. - 320 с.
192. Пісоцький В.П. Проблема толерантності в християнській етиці: Дис... канд. філос. наук: 09.00.11. - К., 1998. - 186 с.
193. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие. - М.: Высшая школа, 1981. - 175 с.
194. Побірченко Н.А. Підготовка учнівської молоді до ринкової економіки. - К.: Знання, 1999. - 60с.
195. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений - М.: Академия, 2000. - 184 с.
196. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник - К.: ІЗМН, 1996. - 164 с.
197. Походенко С.В. Психологічні особливості мотивації лідерства у підлітків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. - К., 1998. - 20 с.
198. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах, 1998. - 672 с.
199. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. - М., 1983. - Ч.3. - С. 672-674.
200. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. - К.: Рад. школа, 1987. - 126с.
201. Противоречия школьного воспитания: семь проблем – семь решений / Под ред. Н.Е.Щурковой. – М.: Педагогическое общество, 1998. - 95 с.
202. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Под ред. Б.Э.Мура и Б.Д.Файна: Пер. с англ. - М.: Класс, 2000. - 192 с.
203. Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых подростков: Учебное пособие / О.Г.Антонова-Турченко, Е.И.Дранищева, Л.С.Дробот. - К.: ІЗМН, 1997. - 312 с.

204. Психологические программы развития личности в подростковом и юношеском возрасте / Под ред. И.В.Дубровиной. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 128 с.
205. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
206. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Академия, 1996. - 416 с.
207. Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А.Е. Тарас, К.В.Сельченко. - Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. - 480 с.
208. Психология эмоций: Тексты. - М.: Моск. ун-т, 1984. - 288 с.
209. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. - К.: Агропромвидав України, 1998. - 348 с.
210. Психологія особистості та міжособистісних стосунків. Діагностичний практикум / Укладачі О.В. Скрипченко, М.В. Левченко, І.С. Булах та ін. - К.: НПУ, 1994. - 72 с.
211. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991. - 303 с.
212. Радзиховский Л.А. Проблема диалогизма сознания в трудах М.М.Бахтина // Вопросы психологии. - 1985. - №6. - С. 103-116.
213. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1987. - 272 с.
214. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа: Пер. с англ. - СПб.: Вост.-Евр. Ин-т Психоанализа, 1995. - 288 с.
215. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб.: Питер, 2000. - 624 с.
216. Райх В. Анализ личности. - М.: КСП+, СПб: Ювента, 1999. - 333 с.
217. Ратгер М. Помощь трудным детям: Пер.с англ.- М.: Апрель-Пресс, 1999. - 432 с.
218. Реан А.А. Психология изучения личности: Учебное пособие.- СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. - 288 с.

219. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. - М.: Мир, 1994. - 320 с.
220. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник. - К.: ІЗМН, 1996. - 236 с.
221. Риман Ф. Основные формы страха: Пер. с нем. - М.: Алетейа, 1998. - 336 с.
222. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: В 2 кн. - Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 384 с.
223. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: В 2 кн. - Кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 480 с.
224. Рогов Е.И. Эмоции и воля. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 240 с.
225. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1998. - 480 с.
226. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 464 с.
227. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - Т.1. - 480 с.
228. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976. - 416 с.
229. Рудестам К. Групповая психотерапия. - СПб.: Питер, 1999. - 384 с.
230. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке. - Мн.: Университетское изд-во, 1991. - 150 с.
231. Салецл Р. (Из)вращения любви и ненависти: Пер. с англ. - М.: Худ. журнал, 1999. - 206 с.
232. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии: Пер. с англ. - СПб.: Ювента; М.: КСП+. - 1999. - 347 с.
233. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют: психологический практикум. - Дубна: Феникс, 1996. - 160 с.

234. Сапожникова Л.С. О потребности подростков в общении и их нравственном поведении // Проблемы формирования социогенных потребностей. - Тбилиси, 1974.- С. 229-233.
235. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. - 1982. - №4. - С. 14-25.
236. Семиченко В.А. Психология эмоций. - К.: Магистр-S, 1998. - 128 с.
237. Семиченко В.А. Психические состояния. - К.: Магистр-S, 1998. - 208 с.
238. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: Речь, 1998. - 350 с.
239. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: мотивационно-эмоциональные аспекты. - М.: Наука, 1975. - 276 с.
240. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. - К.: Рад. школа, 1974. - 104с.
241. Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии. - 1989. - №2. - С. 27-35.
242. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: Ин-т прикл. психол., 1998. - 512 с.
243. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т.Лири: Методическое руководство. - М., 1990.- 48 с.
244. Собчик Л.Н. Метод портретных выборов. Адаптированный тест восьми влечений Сонди: Практическое руководство. - М.: Ин-т прикл. психол. - 1993. - 16 с.
245. Собчик Л.Н. Метод цветových выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера. Методическое руководство. - М., 1990. - 88 с.
246. Современная западная социология: Словарь.- М.: Политиздат, 1990.- 432с.
247. Современная психология: Справочное руководство. - М.: ИНФРА-М., 1999.- 688 с.
248. Современный гуманитарный словарь-справочник. - М., 1999. - 528 с.
249. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности.- М.: Моск. ун-т. - 1980. - 176 с.

250. Соловйов Е. Толерантність як новоевропейська універсалія // Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби. - К.: Політ. думка, 1997. - С. 99-115.
251. Солошенко Д.В. Экстренная психологическая помощь. Консультирование. - Х.: Торсинг, 2001. - 192 с.
252. Сорокина Т.М. Амбивалентное поведение у детей раннего возраста // Новые исследования в психологии. - 1978. - №1(18). - С. 26-31.
253. Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: Дис... докт. психол. наук: 19.00.01. - М., 1991. - 321 с.
254. Соціологія / За ред. С.О.Макеєва. - К.: Українська енциклопедія, 1999. - С. 192-194.
255. Соціологія: Короткий енциклопедичний словник / За ред. В.І.Воловича. - К.: Укр. центр духовної культури, 1998. - 738 с.
256. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю.Циркина. - СПб.: Питер, 1999. - 752 с.
257. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова.- К., 1999. - 20 с.
258. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учебное пособие для учителей и родителей. - М.: Академия, 1996. - 320 с.
259. Стивенс Дж. Приручи своих драконов: Как обратить свои недостатки в достоинства. - СПб.: Питер Пресс, 1996. - 480 с.
260. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Моск. ун-т, 1983. - 286с.
261. Столору Р., Брандшафт Б., Атвуд Д. Клинический психоанализ. Интерсубъективный подход: Пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 1999.- 252с.
262. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.- 736 с.
263. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития.: Пер. с англ. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998. - 528 с.

264. Теплов Б.М. Психология. Учебник для средней школы. - М.: Мин. просв. РСФСР, 1953. - 255 с.
265. Теслюк П.В. Полівалентність змісту символіки тематичних психомалюнків (на матеріалі професійної підготовки психологів-практикантів): Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - Черкаси, 2000. - 234 с.
266. Толстых Н.Н. Отношение к будущему // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому. - М.: Педагогика, 1987. - 182 с.
267. Томан І. Як удосконалювати самого себе: Пер. з чеськ. - К.: Політвидав України, 1984. - 230с.
268. Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ. Т.1: Теория: Пер. с англ. - М.: Прогресс- Литера, 1996. - 576 с.
269. Тощенко Ж.Т. Социология. Общий курс. - М.: Прометей, 1999. - 512 с.
270. Трусова С.М. Соціально-психологічні передумови та профілактика суїцидальної поведінки підлітків і юнацтва: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К.: 2000. - 200 с.
271. Турбан В.В. Невизначеність як психологічна категорія // Практична психологія та соціальна робота. - 1999. - №7. - С. 6-9.
272. Тутушкина М.К. Практическая психология для преподавателей. - М.: Филинь, 1997. - 328 с.
273. Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия. Краткое руководство: Пер. с англ. - М.: Рос. психоаналитич. ассоциация, 1992. - 158с.
274. Фанталова Е.Б. Диагностика внутриличностного конфликта. - М.: Фолиум, 1997. - 48 с.
275. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды. - М.: Флинта, 1999. - 672 с.
276. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. - СПб.: Ювента, 1999.- 317с.

277. Фещенко Е.К. Возрастно-половые особенности самооценки волевых качеств: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. - СПб.: 1999. - 15 с.
278. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. В.Дубровиной. - М.: Педагогика, 1987. - 184 с.
279. Франкл В. Доктор и душа. - СПб.: Ювента, 1997. - 285с.
280. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. - М.: Прогресс, 1987. - 232 с.
281. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции: Пер. с нем. - М.: Наука, 1989. - 456 с.
282. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному; Страх; Тотем и табу: Сб.: Пер. с нем. - Мн.: Попурри, 1998. - 496 с.
283. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности: Пер. с нем. - Х.: Фолио, 1999. - 381 с.
284. Фрейд З. Психоанализ и русская мысль. - М.: Республика, 1994. - 384 с.
285. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. - М.: Ренессанс, 1991. - 296 с.
286. Фрейд А. Психология "Я" и защитные механизмы. - М.: Просвещение, 1990. - 448 с.
287. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. - 864 с.
288. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: Пер. с англ. - Мн.: Попурри, 1999. - 624 с.
289. Фромм Э. Человек для себя. - Мн.: Коллегиум, 1992. - 253 с.
290. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Мн.: Ильин В.П., 1996. - 192 с.
291. Херсонский Б.Г. Глубинная психология: Справочное издание. - Одесса: Астропринт, 1998. - 192 с.
292. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. - М.: КСП+, 1997. - 720 с.
293. Холмс Э. Созидательный разум и успех. - М.: Люкс-Арт, 2000. - 105 с.
294. Хорни К. Наши внутренние конфликты: Конструктивная теория невроза. - СПб.: Лань, 1997. - 240 с.

295. Хурчак А.Е. Моделі амбівалентних аттитюдів і їх вимірювання в західній психології // Психологія. Зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. 13. - К., 2001. - С. 114-119.
296. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). - СПб.: Питер Ком, 1998. - 608 с.
297. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. - М.: Физкультура и спорт, 1988. - 268 с.
298. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. - К.: Знання, 1965. - 48с.
299. Чепелєва Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів. - К.: Либідь, 1996. - 100 с.
300. Чернобровкін В.М., Чернобровкіна В.А. Методика діагностики фрустраційних реакцій педагогів // Практична психологія та соціальна робота. - 2001. - №1. - С. 5-20.
301. Чернобровкін В.М., Чернобровкіна В.А. Методика діагностики фрустраційних реакцій педагогів // Практична психологія та соціальна робота. - 2001. - №2. - С. 17-25.
302. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. - М.: Педагогика, 1981. - 208 с.
303. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от “внешнего” и “внутреннего” // Психологический журнал. - 1995. - №2. - С. 15-26.
304. Чуйко Г.В. Амбівалентність особистості та наслідки її руйнування // Психологія. Зб. наук. праць. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Випуск 2(9), Ч. 1, 2000. - С. 75-82.
305. Чуйко Г.В. Амбівалентність особистості як внутрішня передумова конфлікту // Науковий вісник Чернівецького університету. - Вип. 56: Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. - Чернівці: Рута, 1999. - С.168-175.
306. Шапиро Д. Невротические стили: Пер. с англ. - М.: Ин-т общегуманитарн. исслед. - 2000. - 176 с.

307. Шарган О.М. Оценочные отношения как мотив выбора друга в ранней юности: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07.- К., 1986. - 161 с.
308. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: Социально-психологические проблемы. - К.: Україна, 1991. - 270 с.
309. Швачко Е.В. Ценность толерантности в молодежном сознании (опыт микросоциологического исследования): Дис... канд. социол. наук: 22.00.04.- К.: 1993. - 120 с.
310. Шебанова С.Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2000. - 18 с.
311. Шибутани Т. Социальная психология: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1969. - 535 с.
312. Шимановський М. Толерантність у викладанні історії в школі // Шлях освіти. - 1997. - №3. - С. 21-23.
313. Шимко В.А. Деякі аспекти внутрішньопсихічної активності людини в критичних умовах (аналітико-психологічний погляд) // Наук. зб. Чернівецького ун-ту. - Вип. 56. - Чернівці, 1999. - С. 142-146.
314. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста: Пер. с англ. - СПб.: Ювента, 1999. - 436с.
315. Шпалинский В.В., Шелест Э.Г. Основы современной психологии: Учебное пособие. - Х.: ИВМО "ХК", 1997. - 145 с.
316. Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. - М.: Изд-во МГУ, 1980.- С. 286-300.
317. Штерн В. "Серьезная игра" в юношеском возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.П. Фролов. - М.: Рос. пед. агентство, 1997. - С. 21-22.
318. Штомка П. Роберт Мертон: динамический функционализм // Современная американская социология / Под ред. В.И.Добренкова. - М.: МГУ, 1994. -С. 78-93.

319. Щербатых Ю.В. Психология страха: Популярная энциклопедия. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 416 с.
320. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1971. - №4. - С. 39-51.
321. Энциклопедия глубинной психологии. Т.1: Пер. с нем. / Общ. ред. А.М.Боковикова. - М.: Менеджмент, 1998. - 800 с.
322. Эриксон Э. Детство и общество: Пер.с англ. - СПб.: Летний сад, 2000. - 416 с.
323. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1996. - 344 с.
324. Этнопсихологический словарь / Г.Н.Волков, В.М.Григорьев, Н.В.Данилов и др. - М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 1999. - 342 с.
325. Юнг К.Г. Архетип и символ / Сост. А.М.Руткевич. - М.: Ренессанс, 1991.- 304 с.
326. Юнг К., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. - М.: Рефл-бук, 1996. - 302с.
327. Юров И.А. Направленность и типы фрустрации пловцов // Теория и практика физической культуры. - 1981. - №7. - С. 19-20.
328. Юрченко В.І. Формування “Я-концепції” майбутнього вчителя в умовах педучилища: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 1997. - 176с.
329. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В.Куликов. - СПб.: Питер, 2000. - С. 324-335.
330. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: Описание, объяснение, понимание социальной реальности. - М.: Добросвет, 1998. - 596с.
331. Ялом И. Теория и практика групповой терапии. - СПб.: Питер, 2000. - 640с.
332. Яценко Т.С. Інтеграція та дезінтеграція як механізми психокорекції // Педагогіка і психологія. - 1996. - №1. - С. 3-9.
333. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07.- В 2 т. - К., 1989. - 756с.

334. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навчальний посібник. - К.: Либідь, 1996. - 264 с.
335. Argyle M. The psychology of interpersonal behavior. - L., 1968.
336. Dabrowski K. La desintegration positive. - Warszawa, 1963.
337. Frenkel-Brunswik E. / In Blake R.R., Ramsey G. V. (eds), Perception / An approach to personality. - N. Y., 1951. - P.356-419.
338. Frosh S. Father's ambivalence / In Hollway W., Featherstone B. Mothering and ambivalence. - London, New York, 1997. - 200p.
339. Murray C.O., Grant D. H. A note of personality difference in I.F.M.I. of behavioral science. - 1971. - v.3. - №1.
340. Ogden T. The primitive edge of experience. - L. Jason Aronson Inc., 1989.
341. Parker R. Mother love, mother hate. The power of maternal ambivalence. - N.Y., 1995. - 315p.
342. Rosenberg M., Schooler C. and Schoenbach K. Self-Esteem and Adolescent problems: Modeling Reciprocal Effects // American Sociological Review. - Vol. 54. - December, 1989. - №6. - P.1004-1018.
343. Szondi L. Lehrbuch der experimentellen triebdiagnostik. Tiefenpsychologische Diagnostik im Dienste der Psychopathologie, Psychosomatik, Forensischen Psychiatrie, Kriminologie, Psychopharmakologie... Bol.1. Bern I Stuttgart: Huber, 1960. - 443s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

**Рівні прояву амбівалентності особистості
старшокласників за факторами-потребами**

<i>Фактори</i>	<i>Рівні</i>					
	<i>Низький</i>		<i>Середній</i>		<i>Високий</i>	
	<i>Вибори</i>	<i>%</i>	<i>Вибори</i>	<i>%</i>	<i>Вибори</i>	<i>%</i>
h	98	54,44	36	20,00	46	25,56
s	11	6,11	119	66,11	50	27,78
e	111	61,67	22	12,22	47	26,11
hy	71	39,45	60	33,33	49	27,22
k	41	22,78	96	53,33	43	23,89
p	66	36,67	69	38,33	45	25,00
d	38	21,11	110	61,11	32	17,78
m	80	44,44	56	31,11	44	24,45

Примітки:

h – “потреба в особистій та колективній ніжності”;

s – “садомазохізм”;

e – “потреба в етичній поведінці”;

hy – “потреба в моральній поведінці”;

k – “потреба у звуженні Я”;

p – “потреба в розширенні Я”;

d – “пошук об'єкта”;

m – “збереження та відторгнення об'єкта”.

Додаток Б

Таблиця Б.1

**Вікові особливості прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності
під впливом фрустраторів-цінностей у ранньому юнацькому віці**

N=180

Фрустратори- цінностей	Вікові рівні														
	Низький					Середній					Високий				
	10 ^{мі} класи		11 ^{мі} класи		t*	10 ^{мі} класи		11 ^{мі} класи		t*	10 ^{мі} класи		11 ^{мі} класи		t*
	Вибо- ри	%	Вибо- ри	%		Вибо- ри	%	Вибо- ри	%		Вибо- ри	%	Вибо- ри	%	
Зовнішній вигляд	244	32,45	238	34,59	0,30	308	40,96	288	41,86	0,12	200	26,59	162	23,55	0,47
Здоров'я	396	52,66	337	48,98	0,19	192	25,53	200	29,07	0,53	164	21,81	151	21,95	0,22
Характер	245	32,58	275	39,97	0,49	323	42,95	259	37,65	0,72	184	24,49	154	22,38	0,33
Матеріальна забезпеченість	306	40,69	302	43,9	0,44	268	35,64	240	34,88	0,11	178	23,67	146	21,22	0,39
Соціальний статус	258	34,31	250	36,34	0,28	339	45,08	311	45,2	0,16	155	20,61	127	18,46	0,36
Кругозір	318	42,29	333	48,4	0,82	273	36,3	240	34,88	0,20	161	21,41	115	16,72	0,80
Моральність	291	38,7	293	42,59	0,53	292	38,83	255	37,06	0,24	169	22,47	140	20,35	0,35

Примітка. * - p<0,05.

Додаток Б

Таблиця Б.2

Статеві особливості прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності
під впливом фрустраторів-цінностей у ранньому юнацькому віці

N=180

Фрустратори- цінності	Рівні														
	Низький					Середній					Високий				
	Хлопці		Дівчата		t*	Хлопці		Дівчата		t*	Хлопці		Дівчата		t*
	Вибори	%	Вибори	%		Вибори	%	Вибори	%		Вибори	%	Вибори	%	
Зовнішній вигляд	255	36,64	227	30,51	0,87	270	38,57	326	43,51	0,67	171	24,51	191	25,67	0,18
Здоров'я	350	50,29	383	51,48	0,16	191	27,44	201	27,02	0,06	155	22,27	160	21,5	0,12
Характер	243	34,91	277	37,23	0,32	276	39,66	306	41,13	0,20	177	25,43	161	21,64	0,60
Матеріальна забезпеченість	311	44,68	297	39,92	0,65	230	33,05	278	37,36	0,65	155	22,27	169	22,72	0,07
Соціальний статус	261	37,5	247	33,2	0,60	302	43,39	348	46,77	0,46	133	19,11	149	20,03	0,15
Кругозір	321	46,12	330	44,35	0,24	235	33,76	278	37,37	0,51	140	20,11	136	18,28	0,31
Моральність	283	40,66	301	40,46	0,03	283	40,66	292	39,25	0,19	158	22,7	151	20,29	0,39

Примітка. * - $p > 0,05$.

Додаток Б

Таблиця Б.3

Вікові особливості прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності
під впливом фрустраторів-суб'єктів у ранньому юнацькому віці

N=180

Фрустратори-суб'єкти	Рівні														
	Низький					Середній					Високий				
	10-ті класи		11-ті класи		t*	10-ті класи		11-ті класи		t*	10-ті класи		11-ті класи		t*
	Вибори	%	Вибори	%		Вибори	%	Вибори	%		Вибори	%	Вибори	%	
Батько	304	46,2	303	50,33	0,55	236	35,87	197	32,72	0,44	118	17,93	102	16,94	0,17
Мати	338	51,37	305	50,66	0,09	199	30,24	182	30,23	0,01	121	18,39	115	19,1	0,12
Друг	204	31	227	37,71	0,95	278	42,25	236	39,2	0,42	176	26,75	139	23,09	0,57
Подруга	256	38,9	253	42,03	0,43	236	35,87	207	34,38	0,21	166	25,23	142	23,59	0,28
Однокласник	276	41,95	276	45,85	0,53	219	33,28	185	30,73	0,37	163	24,77	141	23,42	0,21
Однокласниця	275	41,79	290	48,17	0,86	193	32,37	196	32,56	0,02	170	25,84	136	22,59	0,51
Вчитель, директор	294	44,68	242	40,18	0,61	235	35,71	226	37,54	0,25	129	19,6	134	22,26	0,44
Сторонній	117	17,78	111	18,44	0,11	386	58,66	377	62,62	0,54	155	23,56	114	18,94	0,75

Примітка. * - p>0,05.

Додаток Б

Таблиця Б.4

Статеві особливості прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності
під впливом фрустраторів-суб'єктів у ранньому юнацькому віці

N=180

Фрустратори-суб'єкти	Рівні														
	Низький					Середній					Високий				
	Хлопці		Дівчата		t*	Хлопці		Дівчата		t*	Хлопці		Дівчата		t*
	Вибори	%	Вибори	%		Вибори	%	Вибори	%		Вибори	%	Вибори	%	
Батько	298	48,93	324	49,77	0,11	208	34,15	225	34,56	0,05	103	16,91	102	15,67	0,23
Мати	315	51,72	328	50,38	0,18	176	28,9	205	31,49	0,38	118	19,38	118	18,13	0,21
Друг	207	33,99	224	34,41	0,05	253	41,54	261	40,09	0,2	149	24,47	166	25,5	0,16
Подруга	263	43,18	246	37,79	0,74	197	32,35	246	37,79	0,77	149	24,47	159	24,42	0,01
Однокласник	271	44,5	281	43,16	0,18	192	31,53	212	32,56	0,15	146	23,97	158	24,27	0,04
Однокласниця	296	44,12	269	41,32	0,38	193	31,69	196	33,39	0,24	140	22,99	166	25,5	0,39
Вчитель, директор	241	39,57	295	45,31	0,78	222	36,45	239	36,71	0,02	146	23,97	117	17,97	0,99
Сторонній	103	16,91	125	19,2	0,39	355	58,29	408	62,67	0,60	151	24,79	118	18,13	1,09

Примітка. * - p>0,05.

Додаток В

Таблиця В.1

**Особливості вікової динаміки проявів
агресивності – доброзичливості у старшокласників**

N=180

<i>Шкали агресивності</i>	<i>10-ті класи</i>		<i>11-ті класи</i>		<i>Загальна вибірка</i>	
	<i>К-ть виборів</i>	<i>%</i>	<i>К-ть виборів</i>	<i>%</i>	<i>К-ть виборів</i>	<i>%</i>
Спонтанність агресії	246	52,34	244	56,74	490	54,44
Нездатність стримувати агресію	185	39,36	124	28,84	309	34,33
Задоволення від заподіяння шкоди	202	42,98	187	43,49	389	43,22
Невміння переключати агресію	292	62,13	272	63,25	564	62,67
Анонімна агресія	166	35,32	131	30,46	297	33
Провокація агресії	286	60,85	228	53,02	514	57,11
Схильність до відображеної агресії	330	70,21	313	72,79	643	71,44
Аутоагресія	254	54,04	239	55,58	493	54,78
Ритуалізація агресії	139	29,57	123	28,6	262	29,11
Схильність заражатися агресією натовпу	157	33,4	113	26,28	270	30
Розплата за агресію	256	54,47	231	53,72	279	31

Додаток В

Таблиця В.2

**Вікові особливості прояву агресивності – доброзичливості
у ранньому юнацькому віці**

N=180

<i>Рівні</i>	<i>10-ті класи</i>		<i>11-ті класи</i>		<i>Загальна вибірка</i>		<i>t</i>
	<i>Абс.</i>	<i>%</i>	<i>Абс.</i>	<i>%</i>	<i>Абс.</i>	<i>%</i>	
Низький	34	36,17	39	45,35	73	40,55	1,26*
Середній	35	37,23	26	30,23	61	33,89	0,99*
Високий	25	26,6	21	24,42	46	25,56	0,34*

Примітка. * - $p < 0,05$.

Додаток В

Таблиця В.3

**Ви́раженість типів
міжособистісних стосунків у ранній юності**

N=180

Типи стосунків	Показники	Рівні											
		Низький				Середній				Високий			
		10 ^{мі} класи		11 ^{мі} класи		10 ^{мі} класи		11 ^{мі} класи		10 ^{мі} класи		11 ^{мі} класи	
		Хло- пці	Дів- чата	Хло- пці	Дів- чата	Хло- пці	Дів- чата	Хло- пці	Дів- чата	Хло- пці	Дів- чата	Хло- пці	Дів- чата
I	Абс.	28	20	19	22	16	21	21	18	1	8	2	4
	%	62,22	40,82	45,24	50	35,56	42,88	50,01	40,91	2,22	16,33	4,76	9,09
II	Абс.	34	35	31	31	11	14	11	13	0	0	0	0
	%	75,56	71,43	73,81	70,45	24,44	28,57	26,19	29,55	0	0	0	0
III	Абс.	35	28	23	29	10	19	19	14	0	2	0	1
	%	77,78	57,14	54,76	65,91	22,22	38,77	45,24	31,82	0	4,08	0	2,27
IV	Абс.	35	24	32	26	10	24	9	17	0	1	1	1
	%	77,78	48,98	76,19	59,09	22,22	48,98	21,43	38,64	0	2,04	2,38	2,27
V	Абс.	40	35	32	31	5	12	9	11	0	2	1	1
	%	88,89	71,43	76,19	70,45	11,11	24,49	21,43	25	0	4,08	2,38	4,55
VI	Абс.	31	37	33	30	14	11	8	12	0	1	1	2
	%	68,89	75,51	78,57	68,18	31,11	22,45	19,05	27,77	0	2,04	2,38	4,55
VII	Абс.	29	20	21	22	16	29	19	19	0	0	2	3
	%	64,44	40,82	50	50	35,56	59,18	45,24	43,18	0	0	4,76	6,82
VIII	Абс.	31	24	26	25	14	25	14	15	1	0	2	4
	%	68,89	47,98	61,9	56,82	31,11	51,02	33,33	34,09	2,22	0	4,76	9,09

Примітки:

Типи стосунків:

I – владно-лідуючий;

V – покірно-сором'язливий;

II – незалежно-домінуючий;

VI – залежно-слухняний;

III – прямолінійно-агресивний;

VII – співпрацюючо-конвенційний;

IV – недовірливо-скептичний;

VIII – відповідально-великодушний.

Додаток В

Таблиця В.4

Вікові особливості взаємозв'язку проявів агресивності – доброзичливості з типами міжособистісних стосунків у ранньому юнацькому віці (за коефіцієнтом r_{xy} Браує-Пірсона)

<i>Показники агресивності</i>	<i>Типи стосунків</i>	<i>r_{xy} в 10-х класах</i>	<i>r_{xy} в 11-х класах</i>
Спонтанність агресії	III	0,67	0,39
Спонтанність агресії	VII	0,37	-0,45
Нездатність стримувати агресію	III	0,37	-0,06
Схильність до відображеної агресії	V	0,35	0,17
Схильність заражатися агресією натовпу	I	0,005	0,72
Схильність заражатися агресією натовпу	VII	-0,38	-0,07
Схильність заражатися агресією натовпу	VIII	-0,74	0,23
Схильність заражатися агресією натовпу	VI	-0,06	0,52
Схильність заражатися агресією натовпу	V	-0,48	-0,5
Схильність заражатися агресією натовпу	III	0,41	0,44
Схильність заражатися агресією натовпу	II	0,58	0,59
Схильність до відображеної агресії	I	-0,19	0,13
Схильність до відображеної агресії	II	0,54	0,24
Схильність до відображеної агресії	VII	-0,75	-0,32
Схильність до відображеної агресії	V	-0,02	0,37
Аутоагресія	VII	0,04	-0,25
Задоволення від заподіяння шкоди	V	-0,31	0,12

Примітки:

Типи стосунків:

I – владно-лідуючий;

II – незалежно-домінуючий;

III – прямолінійно-агресивний;

IV – недовіжливо-скептичний;

V – покірно-сором'язливий;

VI – залежно-слухняний;

VII – співпрацюючо-конвенційний;

VIII – відповідально-великодушний.

Додаток В

Таблиця В.5

Статеві особливості взаємозв'язку проявів агресивності – доброзичливості з типами міжособистісних стосунків у ранньому юнацькому віці (за коефіцієнтом r_{xy} Брава-Пірсона)

<i>Показники агресивності</i>	<i>Типи стосунків</i>	<i>r_{xy} у хлопців</i>	<i>r_{xy} у дівчат</i>
Нездатність стримувати агресію	I	-0,12	-0,07
Нездатність стримувати агресію	III	-0,17	0,37
Нездатність стримувати агресію	VII	-0,01	-0,79
Схильність заражатися агресією натовпу	II	0,36	0,35
Схильність заражатися агресією натовпу	III	0,24	0,52
Схильність заражатися агресією натовпу	VII	0,34	-0,25
Спонтанність агресії	I	0,06	-0,36
Спонтанність агресії	II	0,12	0,14
Спонтанність агресії	III	0,41	-0,72
Спонтанність агресії	V	-0,31	-0,10
Аутоагресія	VIII	-0,68	-0,47
Задоволення від заподіяння шкоди	III	0,72	-0,39
Задоволення від заподіяння шкоди	VII	0,85	-0,21
Задоволення від заподіяння шкоди	V	-0,31	0,12
Задоволення від заподіяння шкоди	VIII	-0,19	-0,79
Задоволення від заподіяння шкоди	VI	0,50	-0,67
Задоволення від заподіяння шкоди	II	0,50	0,10

Примітки:

Типи стосунків:

I – владно-лідуючий;

II – незалежно-домінуючий;

III – прямолінійно-агресивний;

IV – недовірливо-скептичний;

V – покійно-сором'язливий;

VI – залежно-слухняний;

VII – співпрацюючо-конвенційний;

VIII – відповідально-великодушний.

Додаток Г

Перелік основних творів, використаних під час бібліотерапії на уроках української літератури

1. Р. Андріяшик “Люди зі страху”.
1. В. Барка “Жовтий князь”.
1. С. Васильченко “Талант”.
1. О. Гончар “Собор”.
1. О. Довженко “Щоденник”
1. І. Карпенко-Карий “Хазяїн”.
1. О. Кобилянська “Людина”.
1. Л. Костенко “Вже почалось, мабуть, майбутнє”.
1. Л. Костенко “Маруся Чурай”.
1. І. Кочерга “Ярослав Мудрий”.
1. М. Куліш “Мина Мазайло”.
1. Панас Мирний “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”.
1. І. Нечуй-Левицький “Кайдашева сім'я”.
1. У. Самчук “Марія”.
1. В. Симоненко “Ти знаєш, що ти – людина? ”.
1. Г. Тютюнник “Три зозулі з поклоном”.
1. І. Франко “Перехресні стежки”.
1. М. Хвильовий “Я (Романтика)“.
1. Ю. Яновський “Вершники”.

Додаток Д. 1

Таблиця Д.1.1

**Тематичний поетапний план психологічної
програми формуючого експерименту**

<i>Етап</i>	<i>№</i>	<i>Тема заняття</i>
Орієнтувальний	1	Сутність та особливості програми
	2	Проблема особистісної амбівалентності
Основний	3 – 4	Усвідомлення себе. Страх у моєму житті
	5 – 6	Мої бурхливі емоції
	7 – 8	Від агресивності до доброзичливості
	9 – 10	Бути прийнятним чи бути самотнім?
	11 – 12	Вчимося управляти емоційними переживаннями
	13 – 14	Чи варто бути доброзичливими
	15 – 16	Юнацький вік: амбівалентність на межі дитинства та дорослості
	17 – 18	Чоловіки – з Марса, жінки – з Венери: статеві особливості амбівалентності
	19 – 20	Моя амбівалентність
Заключний	21 – 22	Мій розвиток в групі

Додаток Д. 2

Вправи для домашнього завдання з психологічної програми формуючого експерименту

1. **Вправа “Малюнок “Мій страх”**. Учні у вигляді проєктивного малюнку виражали малоусвідомлені аспекти амбівалентності (заняття №3).
2. **Вправа “Продовжити розповідь”**. Учні моделювали стратегію дій людини в обставинах, що викликають фрустрацію (заняття №11).
3. **Вправа “Десять приказок”**. Учні підбирали приказки, вирази про доброзичливу та агресивну поведінку (заняття №13).
4. **Вправа “Мій портрет у променях сонця”**. Виявлявся ступінь осмислення структурних компонентів амбівалентності (заняття №15).
5. **Вправа “Лист до самого себе”**. Сприяла розширенню засобів внутрішнього діалогу, саморозкриття (заняття №18).

Додаток Е

Таблиця Е.1

**Порівняльний аналіз рівнів прояву амбівалентності особистості
в експериментальній групі (ЕГ) та контрольній групі (КГ)
до формуючого експерименту**

Групи	Рівні амбівалентності особистості						У цілому	
	низький		середній		Високий		Абс. к-ть	%
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%		
КГ	13	41,93	10	32,26	8	25,81	31	100
ЕГ	12	38,71	11	35,48	8	25,81	31	100

H_0 – ЕГ та КГ за долею учнів з певним рівнем особистісної амбівалентності не відрізняються.

H_1 – ЕГ та КГ за долею учнів з певним рівнем особистісної амбівалентності суттєво відрізняються.

НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ

$$t_{\text{емп}} = 0,26$$

$$t_{\text{крит}} = 2,00 \text{ (} p < 0,05 \text{)}$$

$$t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}} \text{ (} p < 0,05 \text{)}$$

ВИСНОВОК: H_1 відхиляється, приймається H_0 .

СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ

$$t_{\text{емп}} = 0,26$$

$$t_{\text{крит}} = 2,00 \text{ (} p < 0,05 \text{)}$$

$$t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}} \text{ (} p < 0,05 \text{)}$$

ВИСНОВОК: H_1 відхиляється, приймається H_0 .

ВИСОКИЙ РІВЕНЬ

$$t_{\text{емп}} = 0,30$$

$$t_{\text{крит}} = 2,00 \text{ (} p < 0,05 \text{)}$$

$$t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}} \text{ (} p < 0,05 \text{)}$$

ВИСНОВОК: H_1 відхиляється, приймається H_0 .

Додаток Ж. 1

Таблиця Ж. 1.1

**Динаміка рівнів прояву мотивації афіліації
в експериментальній групі до і після формуючого експерименту**

<i>Рівні прояву мотивації афіліації</i>	<i>До ФЕ</i>		<i>Після ФЕ</i>		<i>t</i>
	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	
Збалансований	12	38,71	21	67,74	2,39 [^]
Розбалансований	11	35,48	8	25,81	0,83*
Дезінтегрований	8	25,81	2	6,45	2,15*

Примітки:

^ – $p < 0,01$;* – $p < 0,05$.**ЗБАЛАНСОВАНИЙ РІВЕНЬ:** $t_{емп} > t_{крит} (p < 0,01)$ **РОЗБАЛАНСОВАНИЙ РІВЕНЬ:** $t_{емп} < t_{крит} (p < 0,05)$ **ДЕЗИНТЕГРОВАНИЙ РІВЕНЬ:** $t_{емп} > t_{крит} (p < 0,05)$

ВИСНОВОК: розподіл учнів за рівнями прояву мотивації афіліації до і після формуючого експерименту статистично достовірно відрізняються: кількість учнів зі збалансованим рівнем зростає, з дезінтегрованим рівнем – зменшується.

Додаток Ж. 2

Таблиця Ж. 2.1

Динаміка рівнів прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності в експериментальній групі до і після формуючого експерименту

<i>Рівні прояву фрустраційної інтолерантності –</i>	<i>До ФЕ</i>		<i>Після ФЕ</i>		<i>t</i>
	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	
Низький	660	38,01	11,69	67,34	2,42*
Середній	596	34,33	462	26,61	0,6*
Високий	480	27,65	135	6,05	2,37*

Примітка. * - $p < 0,05$.

НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ: $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}} (p < 0,05)$

СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ: $t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}} (p < 0,05)$

ВИСОКИЙ РІВЕНЬ: $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}} (p < 0,05)$

ВИСНОВОК: розподіл учнів за рівнями прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності до і після формуючого експерименту статистично достовірно відрізняються: кількість учнів з низьким рівнем зростає, з високим рівнем – зменшується.

Додаток Ж. 2

Таблиця Ж. 2.2

**Кількісні показники прояву фрустраційної інтолерантності –
толерантності під впливом фрустраторів-цінностей
в експериментальній групі до і після формуючого експерименту**

<i>Фрустратори- цінності</i>	<i>Рівні прояву ФІ – ФТ</i>	<i>До ФЕ</i>		<i>Після ФЕ</i>		<i>t</i>
		<i>Вибори</i>	<i>%</i>	<i>Вибори</i>	<i>%</i>	
Зовнішній вигляд	Низький	92	37,1	65	66,53	2,43 ^{^^}
	Середній	85	34,27	69	27,82	0,55 ^{^^}
	Високий	71	28,63	14	5,65	2,52 ^{^^}
Здоров'я	Низький	98	39,52	193	77,82	3,32*
	Середній	83	33,47	61	24,6	0,77 ^{^^}
	Високий	67	27,02	6	2,4	2,92 [^]
Характер	Низький	93	37,5	163	65,73	2,32 ^{^^}
	Середній	84	33,87	72	29,03	0,41 ^{^^}
	Високий	71	28,63	13	5,24	2,58 ^{^^}
Матеріальна забезпеченість	Низький	93	37,5	168	67,74	2,5 ^{^^}
	Середній	86	34,68	64	25,81	0,76 ^{^^}
	Високий	69	27,82	16	6,45	2,33 ^{^^}
Соціальний статус	Низький	91	36,96	153	61,69	2,01 ^{^^}
	Середній	87	35,08	73	29,44	0,48 ^{^^}
	Високий	70	28,23	22	8,87	2,02 ^{^^}
Світогляд	Низький	97	39,11	162	65,32	2,14 ^{^^}
	Середній	83	33,87	71	28,63	0,45 ^{^^}
	Високий	68	27,42	15	6,05	2,35 ^{^^}
Моральність	Низький	96	38,71	165	67,34	2,28 ^{^^}
	Середній	88	33,89	62	26,61	0,77 ^{^^}
	Високий	64	25,81	21	6,05	1,86 ^{^^}

Примітки: * – $p < 0,001$; ^ – $p < 0,01$; ^^ – $p < 0,05$.

Додаток Ж. 2

Таблиця Ж. 2.3

**Кількісні показники прояву фрустраційної інтолерантності –
толерантності під впливом фрустраторів-суб'єктів
в експериментальній групі до і після формуючого експерименту**

Фрустратори-суб'єкти	Рівні прояву ФІ – ФТ	До ФЕ		Після ФЕ		t
		Вибори	%	Вибори	%	
Батько		105	48,39	146	67,28	1,53*
	Середній	69	31,8	56	25,81	0,52*
	Високий	43	19,81	15	6,91	1,53*
Мати	Низький	100	46,08	141	64,98	1,52*
	Середній	71	32,72	58	26,73	0,52*
	Високий	46	21,2	18	8,29	1,46*
Друг	Низький	66	30,41	142	65,44	2,95^
	Середній	88	40,56	70	32,26	0,68*
	Високий	63	29,03	5	2,3	3,11^
Подруга	Низький	74	34,1	150	69,12	2,95^
	Середній	77	35,48	60	27,65	0,66*
	Високий	66	30,42	7	3,32	3,07^
Однокласник	Низький	88	40,55	159	73,27	2,76^
	Середній	50	23,04	38	17,51	0,54*
	Високий	79	36,41	20	9,22	2,7^
Однокласниця	Низький	84	38,71	153	70,51	2,65^
	Середній	56	25,81	34	15,67	0,99*
	Високий	77	35,48	30	13,82	2,04*
Вчитель, директор	Низький	99	45,62	166	76,5	2,63^
	Середній	68	31,34	50	23,04	0,74*
	Високий	50	23,48	1	0,46	2,95^
Сторонній	Низький	44	20,28	112	51,61	2,72^
	Середній	117	53,91	96	44,24	0,76*
	Високий	56	25,81	9	4,15	2,51^

Примітки: * – $p < 0,05$; ^ – $p < 0,01$.

Додаток Ж. 3

Таблиця Ж. 3.1

Динаміка рівнів прояву агресивності – доброзичливості в експериментальній групі до і після формуючого експерименту

<i>Рівні прояву агресивності– доброзичливості</i>	<i>До ФЕ</i>		<i>Після ФЕ</i>		<i>t</i>
	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	
Низький	14	45,16	22	70,97	2,13*
Середній	10	32,26	8	25,81	0,56*
Високий	7	22,58	1	3,22	2,37^

Примітки:

* – $p < 0,05$;

^ – $p < 0,01$.

НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ: $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}} (p < 0,05)$

СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ: $t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}} (p < 0,05)$

ВИСОКИЙ РІВЕНЬ: $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}} (p < 0,01)$

ВИСНОВОК: розподіл учнів за рівнями прояву агресивності до і після формуючого експерименту статистично достовірно відрізняються: кількість учнів з низьким рівнем зростає, з високим рівнем – зменшується.

Додаток Ж. 3

Таблиця Ж. 3.2

Кількісні дані вираженості показників агресивності – доброзичливості в експериментальній групі до і після формуючого експерименту

<i>Показники прояву агресивності – доброзичливості</i>	<i>До</i>		<i>Після</i>		<i>t</i>
	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	
Спонтанність агресії	89	57,42	46	29,68	2,29*
Нездатність стримувати агресію	49	31,61	17	10,97	2,05*
Задоволення від заподіяння шкоди	68	43,87	29	18,71	2,22*

Примітка. * - $p < 0,05$.

ПОКАЗНИК “СПОНТАННІСТЬ АГРЕСІЇ”:

$t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}} (p < 0,05)$

ПОКАЗНИК “НЕЗДАТНІСТЬ СТРИМУВАТИ АГРЕСІЮ”:

$t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}} (p < 0,05)$

ПОКАЗНИК “ЗАДОВОЛЕННЯ ВІД ЗАПОДІЯННЯ ШКОДИ”:

$t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}} (p < 0,05)$

ВИСНОВОК: показники прояву агресивності – доброзичливості учнів експериментальної групи до і після формуючого експерименту статистично достовірно відрізняються.

Додаток 3. 1

Таблиця 3. 1.1

**Динаміка рівнів прояву мотивації афіліації
у контрольній групі у ході констатуючого та контрольного зрізів**

<i>Рівні прояву мотивації афіліації</i>	<i>До ФЕ</i>		<i>Після ФЕ</i>		<i>t</i>
	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	
Збалансований	13	41,93	13	41,93	0,26*
Розбалансований	10	32,26	11	35,49	0,27*
Дезінтегрований	8	25,81	7	22,58	0,3*

Примітка. * - $p < 0,05$.

Таблиця 3. 2.1

**Динаміка рівнів прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності
у контрольній групі у ході констатуючого та контрольного зрізів**

<i>Рівні прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності</i>	<i>Констатуючий експеримент</i>		<i>Контрольний зріз</i>		<i>t</i>
	<i>Вибори</i>	<i>%</i>	<i>Вибори</i>	<i>%</i>	
Низький	643	37,04	673	38,77	0,23*
Середній	632	36,4	632	36,4	0,23*
Високий	461	26,56	431	24,83	0,15*

Примітка. * - $p < 0,05$.

Таблиця 3. 3.1

**Динаміка рівнів прояву агресивності – доброзичливості
у контрольній групі у ході констатуючого та контрольного зрізів**

<i>Рівні прояву агресивності – доброзичливості</i>	<i>Констатуючий експеримент</i>		<i>Контрольний зріз</i>		<i>t</i>
	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	
Низький	14	45,16	14	45,16	0,14*
Середній	9	29,03	11	35,48	0,54*
Високий	8	25,81	6	19,35	0,61*

Примітка. * - $p < 0,05$.

Додаток К. 1

Таблиця К. 1.1

**Порівняльний аналіз рівнів прояву амбівалентності особистості
учнів експериментальної та контрольної груп
після формуючого експерименту**

<i>Рівні прояву амбівалентності</i>	<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>		<i>t</i>
	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	
Низький	13	41,93	21	67,74	2,11*
Середній	11	35,49	8	25,81	0,56*
Високий	7	22,58	2	6,45	2,15*

Примітка. * - $p < 0,05$.

Додаток К. 2

Таблиця К. 2.1

**Порівняльний аналіз рівнів прояву мотивації афіліації
в учнів експериментальної та контрольної груп
після формуючого експерименту**

<i>Рівні прояву мотивації афіліації</i>	<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>		<i>t</i>
	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	
Збалансований	13	41,93	21	67,74	2,11*
Розбалансований	11	35,49	8	25,81	0,56*
Дезінтегрований	7	22,58	2	6,45	2,15*

Примітка. * - $p < 0,05$.

Додаток К. 3

Таблиця К. 3.1

**Порівняльний аналіз рівнів прояву
фрустраційної інтолерантності – толерантності
в учнів експериментальної та контрольної груп
після формуючого експерименту**

<i>Рівні прояву фрустраційної інтолерантності – толерантності</i>	<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>		<i>t</i>
	<i>Вибори</i>	<i>%</i>	<i>Вибори</i>	<i>%</i>	
Низький	673	38,77	1169	67,34	2,51*
Середній	632	36,4	462	26,61	0,83*
Високий	431	24,83	135	6,05	2,27*

Примітка. * - $p < 0,05$.

Додаток К. 4

Таблиця К. 4.1

**Порівняльний аналіз рівнів прояву агресивності – доброзичливості
в учнів експериментальної та контрольної груп
після формуючого експерименту**

<i>Рівні прояву агресивності – доброзичливості</i>	<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>		<i>t</i>
	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	<i>Абс. к-ть</i>	<i>%</i>	
Низький	14	45,16	22	70,97	2,13*
Середній	11	35,48	8	25,81	0,28*
Високий	6	19,36	1	3,22	2,67^

Примітки:

* – $p < 0,05$;^ – $p < 0,01$.