

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ХАБАЙЛЮК ВАЛЕНТИНА ВАСИЛІВНА

УДК 159.922.83

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АМБІВАЛЕНТНОСТІ
ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ В УМОВАХ СІМ'Ї**

19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Зелінська Тетяна Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
професор

КИЇВ-2007

ЗМІСТ

ВСТУП	4
-------------	---

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ АМБІВАЛЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СІМ'Ї

1.1.Сутність амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї	12
1.2.Теоретичні підходи до вивчення проблеми амбівалентності особистості в умовах сім'ї	32
1.3.Структура, критерії амбівалентності ставлень особистості в ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків	56
Висновки до першого розділу	67

РОЗДІЛ II

ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ В УМОВАХ СІМ'Ї

2.1.Методичне забезпечення дослідження амбівалентності як чинника розвитку особистості у ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї	70
2.2.Психологічні особливості прояву амбівалентності ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків	77
2.3.Взаємозв'язки амбівалентності ставлень до сімейних стосунків з характеристиками особистісної амбівалентності учнів у ранній юності	95

2.4.Характеристика рівнів прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків старшокласників	108
Висновки до другого розділу	115

РОЗДІЛ III

СИСТЕМА РОБОТИ ЗІ ЗНИЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ УЧНІВ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В УМОВАХ СІМ'Ї

3.1.Теоретичні засади системи роботи зі зниження особистісної амбівалентності в умовах сім'ї в ранньому юнацькому віці	117
3.2.Характеристика психологічної програми зі зниження амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків	131
3.3. Динаміка амбівалентності ставлень до сімейних стосунків та особистісних характеристик старшокласників у експериментальній та контрольній групах	166
Висновки до третього розділу	174

ВИСНОВКИ	177
-----------------------	-----

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	181
---	-----

ДОДАТКИ	201
----------------------	-----

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасне українське суспільство переживає етап активного оновлення всіх сфер суспільного життя, що висуває підвищені вимоги до розвитку особистості в сім'ї. Складнощі пристосування до кризових умов функціонування сім'ї проявляються в негативних емоційних переживаннях, нездатності бути самотійним та відповідальним, соціальній дезадаптації, проявах інтенсивної особистісної амбівалентності.

Амбівалентність виступає як стійка особистісна властивість, що проявляється у співіснуванні рівних за силою взаємовиключних протилежностей в когнітивній, афективній, поведінковій сферах. Амбівалентність є складним конструктом, проявом багатогранної людської сутності, необхідною складовою внутрішнього світу особистості, що виступає передумовою, як особистісного зростання, так і особистісних дисгармоній.

Вивчення амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї є однією із важливих умов розв'язання суперечностей між вимогами навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи та традиціями сімейного виховання.

В ранній юності стабілізуються особистісні якості, формується психологічна готовність до життєвого самовизначення, тому молода людина мусить досягнути певного рівня цілісності та інтеграції, щоб успішно адаптуватися до нової життєвої ситуації. В цьому віці відбувається реальне психологічне відокремлення дитини від батьків, а тому загострюються всі приховані та явні суперечності, непорозуміння між членами сім'ї, підсилюючи амбівалентність сімейних стосунків. Інтеграція протилежностей в ставленні юнаків і дівчат до сімейних стосунків виступає необхідною передумовою конструктивної перебудови взаємин з членами сім'ї та гармонізації особистісного розвитку. Соціальна ситуація розвитку старшокласників, розвиток самосвідомості, емоційної та інтелектуальної сфер дають можливість особистості усвідомити власну самототожність та автономність, осмислити

суперечності в ставленні до сімейного життя і подолати неадекватні прояви амбівалентності.

Дослідження амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранній юності в умовах сім'ї спирається на аналіз проявів даного психічного утворення в підсистемах „дитина-батько”, „дитина-мати”, „дитина-брати і сестри”, „дитина-прабатьки”, „дитина-інші люди”.

В зарубіжній психологічній літературі вказану проблему в психоаналізі розглядають в психодинамічному аспекті як результат неусвідомленого зіткнення протилежних бажань і прагнень (З.Фройд); в психоаналітичних концепціях розвитку підкреслюють роль феномену амбівалентності у формуванні особистості в ранньому дитинстві (К.Абрахам, М.Аінсворт, Д.Віннікотт, М.Клейн, М.Малер, Г.Салліван, Е.Френкель-Брунсвік, А.Фройд); в теоріях неофрейдистів вивчається конфліктність потреб особистості в різних сферах самореалізації, зокрема, в сімейних стосунках (К.Юнг, А.Адлер, К.Хорні); в Его-психології аналізують суперечність особистісних інтересів та інтересів соціуму (Е.Фромм, Е.Еріксон).

Когнітивна психологія досліджує амбівалентність як вид внутрішнього психологічного конфлікту (К.Левін); вагання при прийнятті рішень (В.Крено, М.Кругман, Дж.Сайвесек).

У гуманістичних теоріях вплив амбівалентності на психічний розвиток в умовах сім'ї розглядається в контексті обґрунтування необхідності безумовного прийняття позитивних і негативних проявів особистості дитини (К.Роджерс, А.Маслоу).

Сучасні дослідження цього психічного утворення представлені у роботах Ж.Брук, Л.Ешнера, Г.Клауда, Д.Кліза, Г.Крайга, М.Майєрсона, Н.Ньюкомб, Р.Норвуд, Е.Пінколи, В.Сатір, Р.Скіннера, Е.У.Сміт, Дж.Таусенда, Б.Уайнхолд, Дж.Уайнхолд.

У вітчизняній психології проблема амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї розглядалася побіжно, як супутня до інших проблем, зокрема, таких, як сімейні конфлікти (Т.Ф.Алексеєнко, Т.В.Архирєєва,

А.А.Ахмадєєв, Ю.В.Баскіна, О.І.Бондарчук, С.І.Голод, Е.Г.Ейдемїллер, С.Д.Максименко, М.І.Мушкевич, М.М.Обозов, С.А.Ройз, А.А.Ширяєва В.Юстїцкіс); формування материнства і батьківства (Ю.В.Борисенко, В.П.Кравець, Р.В.Овчарова, А.Г.Портнова, Г.Г.Фїліппова); взаємозалежність в батьківсько-дитячих та подружніх стосунках (Т.М.Зелїнська, О.П.Макушина, О.М.Савчук, Н.В.Самоукїна, Е.Н.Цибур, О.В.Черніков, О.Д.Шинкаренко); гендерна нерівність (В.Бондаровська, О.Ю.Вїлкова, О.В.Друзь, Т.В.Говорун, О.Кїкінеждї).

Проведений аналіз показує, що проблема психологічних особливостей амбївалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї не досліджувалась. Таким чином, соціальна і психологічна значущість проблеми та її недостатнє вивчення в психолого-педагогічних дослідженнях зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження „Психологічні особливості амбївалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами. Робота входить до плану наукових досліджень кафедри психології Інституту історії та філософії педагогічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова „Психологічні особливості амбївалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї”. Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 27.02.2003 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 6 від 17.06.2003 р.).

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

Предмет дослідження: психологічні особливості амбївалентності як чинника розвитку особистості в ранній юності в умовах сім'ї.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати зміст, структуру, критерії діагностування амбївалентності як чинника розвитку особистості

старшокласників в умовах сім'ї, виявити вікові особливості її прояву, визначити умови та засоби зниження інтенсивності цього феномену в ранньому юнацькому віці.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що амбівалентність в ранньому юнацькому віці тісно взаємопов'язана як із особистісними характеристиками індивіда (самооцінкою амбівалентності, фрустраційною толерантністю-інтолерантністю, агресивністю-доброзичливістю), так і з його ставленням до сімейних стосунків. Найбільш оптимально на розвиток особистості впливає збалансований низький рівень амбівалентності, а його досягнення можливе за умов цілеспрямованого психологічного впливу на прояви амбівалентності активними методами соціально-психологічного навчання.

Для досягнення поставленої мети та згідно з висунутою гіпотезою нами визначено наступні **завдання** дисертаційного дослідження:

1. Розкрити теоретико-методологічні підходи до вивчення амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї.
2. Виявити психологічні особливості та динаміку амбівалентності особистості в ранній юності в умовах сім'ї.
3. Визначити систему критеріїв та показників діагностування амбівалентності ставлень до сімейних стосунків учнів старшого шкільного віку.
4. Виявити психолого-педагогічні умови розвитку збалансованих проявів амбівалентності в ранньому юнацькому віці; розробити та апробувати психокорекційну програму зі зниження інтенсивності амбівалентності ставлень до сімейних стосунків; обґрунтувати практичні рекомендації для психологів, вчителів загальноосвітньої школи, батьків і старшокласників.

Методологічною і теоретичною основою дослідження виступають: фундаментальні положення про розвиток та формування особистості (І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Л.С.Виготський, Т.В.Говорун, Н.Л.Коломінський, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, О.В.Скрипченко); розвиток особистісної амбівалентності (К.Абрахам, А.Адлер, Е.Блейлер,

Д.Віннікот, Е.Еріксон, М.Клейн, Д.Клііз, Р.Скіннер, Г.Фігдор, А.Фройд, З.Фройд, К.Хорні, К.Юнг); ідеї системного підходу до вивчення сім'ї (Е.Г.Ейдемільер, Дж.Капрара, Р.Мей, С.Мінухін, Н.Ньюкомб, Р.Річардсон, В.Сатір, Д.Сервон, Ч.Фішман, О.В.Черніков, В.Юстицкіс); наукові положення концепції ставлень особистості (Л.Я.Гозман, В.М.М'ясищев, М.М.Обозов, С.Л.Рубінштейн); дослідження батьківсько-дитячих ставлень (Т.В.Архирєєва, В.В.Бойко, В.Бондаровська, О.Я.Варга, Л.Ешнер, Г.Клауд, М.Майєрсон, Р.Ж.Мухамедрахімов, Р.Норвуд, Р.В.Овчарова, Е.У.Сміт, Дж.Таусенд, Е.Фромм).

Методи дослідження. Для досягнення мети, вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези нами застосовувалися загальнонаукові методи теоретичного та емпіричного дослідження. Основними теоретичними методами були: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних і експериментальних даних. На етапі емпіричного дослідження використовувалися бесіда, спостереження, метод вивчення продуктів діяльності старшокласників, психодіагностичні методики, якісний аналіз і статистична обробка результатів дослідження. При проведенні формувального експерименту застосовувалися активні методи соціально-психологічного навчання.

Дослідження проводилося протягом 2002-2006 років у три етапи.

На першому етапі (2002-2003 рр.) проводився аналіз стану проблеми амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранній юності в умовах сім'ї в зарубіжній і вітчизняній психології, уточнювалися мета, завдання та гіпотеза дослідження, був зроблений відбір та пілотажна апробація психодіагностичного інструментарію для його проведення.

На другому етапі (2003-2004 рр.) здійснювалося експериментальне вивчення психологічних особливостей амбівалентності як чинника розвитку особистості старшокласників в умовах сім'ї за допомогою батареї методик, розроблялась та апробовувалась авторська система роботи зі зниження амбівалентності ставлень до сімейних стосунків в експериментальній групі,

аналізувалися результати її впровадження порівняно з контрольною групою на основі методів математичної статистики.

На третьому етапі (2004-2006 рр.) узагальнювалися результати експериментальної роботи, перевірялася їх відповідність меті, гіпотезі, завданням дослідження, отримані результати були оформлені у вигляді кандидатської дисертації.

Експериментальна база дослідження: учні десятих та одинадцятих класів Івано-Франківської загальноосвітньої школи № 18, Надвірнянського ліцею, Надвірнянської загальноосвітньої школи № 3, Гаврилівської загальноосвітньої школи Надвірнянського району Івано-Франківської області. Загальна кількість досліджуваних – 212 старшокласників.

Наукова новизна, теоретичне значення дослідження полягає в тому, що - *вперше* були вивчені вікові особливості прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків учнів в ранньому юнацькому віці як взаємопов'язаного психічного явища з їх особистісною амбівалентністю, що дало підстави вважати саме амбівалентність чинником, який впливає на розвиток особистості старшокласників в умовах сім'ї; визначено структуру амбівалентності ставлень до сімейних стосунків (когнітивний, афективний, поведінковий компоненти); критерії її діагностування (самостійність-залежність, емоційне прийняття-знехтування, турбота-гіпоопіка/гіперопіка); рівні прояву (низький збалансований, середній незбалансований, високий дезінтегрований); визначені психолого-педагогічні умови зниження амбівалентності ставлень до сімейних стосунків (актуалізація усвідомлення значущості ставлень учнів в ранній юності до сімейних стосунків в батьківській родині; організація регулярного засвоєння сучасних гендерних сімейних ролей; активізація осмислення негативних та позитивних проявів в структурі ставлень; сприяння афективно-когнітивній узгодженості ставлень до сімейних стосунків; зростання таких особистісних утворень як усвідомлення власної амбівалентності, фрустраційної толерантності,

доброзичливості); обґрунтована психокорекційна програма розвитку збалансованих проявів амбівалентності старшокласників.

- *доповнено* методологічні підходи до вивчення амбівалентності особистості;
- *набув подальшого розвитку* системний аналіз особливостей прояву амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї в підсистемах стосунків: „дитина-батько”, „дитина-мати”, „дитина-брати і сестри”, „дитина-дідусі і бабусі”, „дитина-інші люди”.

Практичне значення роботи полягає в тому, що підібрані та модифіковані методики з визначення амбівалентності ставлень особистості до сімейних стосунків в ранній юності; також розроблена і експериментально перевірена психокорекційна програма зі зниження інтенсивності прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків старшокласників; сформульовані на основі отриманих результатів практичні рекомендації можуть бути використані шкільними психологами, вчителями, батьками для розвитку збалансованих проявів цього феномену; виявлені психологічні особливості проявів амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї можуть бути використані викладачами психології у лекційних курсах з питань розвитку особистості, психології сім'ї та сімейного консультування при підготовці психологів, соціальних педагогів та вчителів.

Вірогідність та надійність одержаних результатів забезпечувалися методичним обґрунтуванням теоретичних положень та їх послідовною реалізацією у розв'язанні завдань емпіричного дослідження, використанням валідних і надійних взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті та завданням дисертаційної роботи, якісним і кількісним аналізом даних, застосуванням методів математичної статистики, достовірною результативністю формуючого експерименту.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення і результати дисертаційного дослідження доповідалися і отримали схвалення на 7-ій Міжнародній науково-практичній конференції „Творчість врятує світ” (22-23 травня 2003 р., м.Київ); Всеукраїнській науково-практичній

конференції „Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві” (11-13 грудня 2003 р., м.Київ); науково-методичній конференції „Реалії, проблеми та перспективи розвитку інженерної освіти” (16-17 грудня 2003 р., м.Івано-Франківськ); I Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції „Сім'я та родинне виховання в українській національній педагогічній культурі” (20-22 жовтня 2004 р., м.Переяслав-Хмельницький); Міжнародній науково-практичній конференції „Contemporary art – нові території” (20-23 листопада 2005 р., м.Київ); на засіданнях кафедри психології НПУ імені М.П.Драгоманова та на засіданнях кафедри філософії Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (2003-2006 рр.).

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Єзупільської загальноосвітньої школи I-III ступенів Тисменицького району Івано-Франківської області (довідка № 2 від 22. 08. 2006 р.), Калуської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 Івано-Франківської області (довідка № 137 від 28. 08. 2006 р.), в роботу Івано-Франківського обласного Центру практичної психології та соціальної роботи (довідка № 01/361 від 21. 08. 2006 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертації, результати експериментального дослідження, висновки висвітлені у 9 публікаціях автора, з яких чотири у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України, п'ять – у матеріалах наукових конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (254 найменувань), з яких 8 іноземною мовою, 13 додатків на 36 сторінках. Основний зміст дисертації викладений на 180 сторінках комп'ютерного набору, містить 10 таблиць, 9 рисунків загальним обсягом 9 сторінок. Повний обсяг роботи – 235 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ АМБІВАЛЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СІМ'Ї

У розділі проаналізовано наукові джерела з дослідження вказаної проблеми у зарубіжній і вітчизняній психології. Не повторюючи ретельного аналізу літературних джерел, присвячених проблематиці амбівалентності особистості в дисертації Лук'яненко Т.Н. [106], амбівалентності соціальних установок в роботі Хурчак А.Е. [222], ми спрямували свої теоретичні пошуки на виявлення сутності амбівалентності як чинника розвитку особистості в сім'ї. Нами охарактеризовано концепції та підходи до вивчення проблеми психічного розвитку особистісної амбівалентності в сімейних стосунках, показано вікові особливості цього психічного явища в умовах сім'ї, зокрема приділяється увага його розвитку в ранньому юнацькому віці. Досліджено питання структури, критеріїв амбівалентності особистості в сімейних стосунках.

1.1. Сутність амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї

Амбівалентність (лат. *ambo* – обидва і *valentia* – сила) – це стійка особливість (властивість) особистості, котра виявляється у співіснуванні рівних за потенційністю, взаємоне прийнятних, протилежних потреб, почуттів, думок та дій до зовнішнього чи власного, внутрішнього світу (Дж. Ванер [254, с.121], Т.М. Зелінська [74, с.10], Т.Н. Лук'яненко [106, с.22], І.Н. Михеева [119, с.33], Л.М. Собчик [186, с.32], Е. Френкель-Брунsvік [249, с.384], А.Е. Хурчак [222, с.27]).

Амбівалентність є динамічною властивістю особистості, що діє як варіативний регулятор поведінки в усіх сферах життєдіяльності людей, психологічні особливості якої визначають специфіку особистісного розвитку. Це психічне утворення притаманне як гармонійним, так і негармонійним особистостям і є відповіддю на плюралістичну складність сучасного життя. Напруга амбівалентності - частина мотиваційної боротьби з реальністю, яка набуває адаптивної чи дезадаптивної форми. Якщо амбівалентна ситуація залишається довго невирішеною, на високому рівні, то ці страждання знаходять як індивідуальне, так і колективне вираження в насильницьких діях. Помірна амбівалентна напруга сприяє узгодженості суперечностей, особистісному зростанню, конструктивній спрямованості особистості [248; 252].

Усвідомлення особистісної амбівалентності веде до узгодження протиріч в різних сферах життя, зокрема, в сімейних стосунках. Становлення особистості є полідетермінованим процесом, головна роль у якому належить сім'ї, де вона розвивається по гармонійному чи дезгармонійному шляху.

Сімейні стосунки повинні ґрунтуватися на почутті взаємної любові та відданості, підтримки та спільної долі: “На сім'ю нині дивляться як на єдину певну цінність, від якої ніхто не може і не хоче відмовлятися” [167, с.223]. В цьому контексті слухним є твердження В.А.Семиченко: чим більш напруженим є емоційне ставлення людини до певного об'єкта, тим вища ймовірність виникнення амбівалентних почуттів [174, с.25]. Тому найсильніші розчарування, гнів та образу людина відчуває теж через членів своєї сім'ї.

Слід наголосити на тому, що дослідження впливу амбівалентності на розвиток підростаючої особистості в сім'ї зумовлює необхідність системного підходу (Дж.Капрара, К.Маданес, С.Мінухін, В.Сатір, Д.Сервон, Ч.Фішман), в котрому сім'я розглядається як єдина цілісна система, а кожен її член – як активний учасник декількох підсистем (батьківської, подружньої, дитячої, чоловічої, жіночої та ін.), що взаємодіють між собою. Тому розвиток дитини в сім'ї досліджується крізь призму соціальних зв'язків, в які вона включена: “Щоб зрозуміти індивідуальний розвиток та особистісні особливості дитини,

необхідно проаналізувати і дослідити всю систему сім'ї та її підсистем” [132, с.420].

Амбівалентність як психічне явище впливає на розвиток особистості в сім'ї, що досліджувалося переважно побіжно, з іншими проблемами в системах стосунків “дитина-батько”, “дитина-мати”, “дитина-брати і сестри”, “дитина-прабабки”, “дитина-інші люди”. Кожен ракурс вивчення базується на певних засадах, тому розкриття їх сутності потребує спеціального аналізу літератури.

Д.Бенджамін, Ю.В.Борисенко, Ш.Берн, М.Клейн, В.П.Кравець, Д.Крістієва, Р.Норвуд, Р.В.Овчарова, А.Г.Портнова, Н.В.Самоукіна, Ф.Тайсон, Р.Тайсон, З.Фройд, С.Фрош, Е.Фромм, О.Д.Шинкаренко та інші досліджують амбівалентність в системі “дитина-батько”.

В психоаналітичному напрямку, в якому амбівалентність не лише використовувалась, а й досліджувалась, не було єдиного підходу до ролі батька в сім'ї. З позиції З.Фрейда, батьківство – це передусім заборона і батько звеличується як “герой, котрий перемагає” [210]. Мати відчуває свою дитину частиною себе, балує і втішає. Функції ж батька як представника реального оточуючого світу зводяться до визначення межі довкола відносин “Я-Ти” та правил співіснування і взаємодії у цьому конкретному доккілі. Окреслене призначення батька важливе для підтримки психічного здоров'я і соціальних стосунків. В іншому випадку дитина уникає реалій навколишньої дійсності і впадає в нарцисизм, формується інтолерантність до інших людей, самозвеличення.

Це пояснення природи батьківства не є загальновизнаним серед психоаналітиків. Наприклад, М.Клейн не надає особливого значення батькові, а навпаки, робить матір єдиною реальною силою для дитини, котра розвивається [88]. Батько підтримує матір, що дає їй змогу зосереджувати увагу на вихованні дитини. Тому головна функція батька – не визначення меж, а створення умов для діяльності матері. Дитина встановлює зв'язок з батьком через матір.

Принципи, запропоновані М.Клейн, розвиваються у роботах Д.Крістієвої, Д.Бенджамін. Д.Крістієва констатує, що батько захищає дитину від її повного

поглинання матір'ю, створюючи для неї виховний простір й водночас виконуючи традиційну функцію заборони [по 250].

Д.Бенджамін вважає, що батько виховує і є відповідальним за дитину, його активна позиція за умов відсутності страху перед своїми обов'язками дає змогу дитині вчасно переборювати особисті кризи, інтегруватися у взаєминах з іншими людьми. Авторка підкреслює, що батько може пропонувати дитині не те, чому навчає її мати, йому не варто боятися у пропозиціях того, що він сам хоче і може навчити [по 250].

У ситуації кризи маскулінності батьківство, на думку С.Фроша, не просто суперечливе, а вступає в смугу “нестерпного, неможливого стану” амбівалентності [250]. Батько, котрий діє владно і прагне підкорення дитини, розуміє свою безпорадність. Тоді фактично батьківство перестає функціонувати як соціально-психологічний феномен. Іншими словами, криза маскулінності перетинається з кризою батьківства, яка супроводжується сум'яттям, суперечливістю, нарцистичною люттяю. Зниження інтенсивності батьківської амбівалентності можливе “тільки крізь сумнів та синтез протилежностей” [250, с.185].

Отже, вчені-психоаналітики вважають, що дітям потрібний не тільки заборонний і недосяжний батько, а й реально задіяний у вихованні, доступний для емоційного спілкування, а також здатний створити сприятливий простір для позитивного впливу матері на дитину.

На відміну від матері, яка втілює природній та безпосередній зв'язок дитини із оточуючим світом, батько, на думку Е.Фромма, виражає протилежні цінності людського існування – розум, рукотворні речі, порядок і закон, освоєння нових земель та пригоди [214, с.124]. Батьківська любов має умовний характер, її потрібно заслужити: “Я люблю тебе тому, що ти втілюєш мої надії, тому, що ти достойно справляєшся зі своїми обов'язками, тому, що ти схожий на мене” [214, с.125]. Ця особливість батьківської любові сприяє амбівалентності у стосунках батька і дитини, тому, що, з однієї сторони, в дитини завжди присутній страх втратити прихильність батька, коли вона не

відповідає його очікуванням та вимогам. З іншої сторони, батько не в змозі приховати свого розчарування з цього приводу.

Дослідниця Ш.Берн пов'язує амбівалентність стосунків “дитина-батько” з традиційними і часто застарілими установками чоловічої гендерної ролі. Обмеження емоційності, невміння висловити свої почуття, домінування цінностей кар'єри та економічного успіху, відстороненість більшості чоловіків від щоденних справ сім'ї перешкоджають успішному виконанню ними батьківських функцій [19, с.170]. По мірі зростання доходів батька його вклад у виховання дітей суттєво зменшується. В результаті дитина відчуває себе позбавленою батьківської любові. Ш.Берн пише: “Традиційні чоловічі способи прояву турботи (наприклад, фінансове забезпечення сім'ї) не цінуються так високо, як раніше, а замість того від чоловіків очікується турбота про дітей, вираження ніжних почуттів – поведінка, що виходить за рамки традиційної чоловічої ролі і, яка вимагає навиків, котрими чоловіки не володіють” [19, с.189].

Н.В.Самоукіна [171], Р.Норвуд [130], Р.В.Овчарова [135], Ф.Тайсон, Р.Тайсон [194], О.Д.Шинкаренко [232] досліджують амбівалентність взаємин дочки та батька. Для дочки батько виступає як найперший та найбільш звичний зразок чоловіка, стосовно якого формуються базові установки статево-рольової поведінки. Зокрема, Ф.Тайсон і Р.Тайсон підкреслюють: “Роль батька у розвитку дівчинки має важливий вплив на формування її почуття жіночності” [194, с.36]. Чуйний та лагідний батько висловлює своє захоплення красою та ніжністю маленької донечки, її подібністю з мамою, що підтримує гордість і самоповагу дівчинки, сприяє ідентифікації з жіночими рисами.

Досвід переживання емоційної відчуженості чи, навпаки, суперечливої прихильності з неусвідомлюваними еротичними імпульсами, прихованої та відкритої агресії у стосунках з батьком проявляється у дорослому житті жінки в особистісній амбівалентності, в перебільшеній потребі в емоційній прив'язаності, позитивній оцінці оточуючих, в бажанні догодити та заслужити любов, у інфантильній залежності в любовних стосунках з чоловіками.

Значущість ролі батька у житті і розвитку дитини підкреслює В.П.Кравець. Автор звертає увагу на амбівалентність соціальної ролі батька: “Проте “стати батьком” і “бути батьком” не одне і те ж, позаяк перехід до активної виховної діяльності у чоловіків не пов'язаний автоматично з народженням дитини ...” [96, с.50]. Перешкодою щасливому батьківству є упереджене ставлення чоловіків до догляду за дітьми та їх виховання, особливо в ранньому віці. В результаті батько менше спілкується з дитиною, менше приймає участь у її перших контактах з оточуючим світом. В.П.Кравець слушно зазначає, що саме через це чоловікові важче стати батьком, ніж жінці - матір'ю. Чоловікам необхідно усвідомити свою відповідальність за виховання дітей: “Проблема підвищення авторитету батька у суспільстві пов'язана з тим, що в сучасній сім'ї втратив значення авторитет, заснований на праві власності, а моральний авторитет, заснований на емоційному, духовному ґрунті, ще не став надбанням чоловіків” [96, с.50]. Інакше кажучи, саме інтенсивна амбівалентність ролі батька підсилює особистісну амбівалентність дітей.

Ю.В.Борисенко, Е.Г.Ейдемільер, Л.Ешнер, А.І.Захаров, І.С.Кон, М.Майєрсон, А.Г.Портнова, Н.В.Самоукіна, В.Я.Титаренко та інші дослідники вказують, що в сучасній сім'ї чоловік часто самоусувається від батьківської турботи та відповідальності. Це приводить до затримки розвитку у дітей, їх психічної неврівноваженості і надмірної залежності від матері [30; 71; 94; 171; 173; 236; 240]. Як для хлопців, так і для дівчат ускладнюється статево-рольова ідентифікація, у них формуються неадекватні стереотипи і установки щодо сімейного життя. Хлопці уникають близьких, довірливих стосунків, спілкування з людьми носить поверховий та формальний характер. Відсутність емоційної прихильності, відкритості та схвалення з боку батька дівчата намагаються компенсувати в стосунках з чоловіками, потрапляючи в інфантильну залежність від цих взаємин.

Самі чоловіки згодом шкодують про те, що були часто відсутні, коли їхні діти були маленькими. Існує безпосередній зв'язок між взаємодією дитини з батьком у дитинстві в наступні роки. Так, недосяжний для маленької дитини

батько, з точки зору І.С.Кона, буде негативно впливати на неї, коли та стане дорослішою. Батьківська амбівалентність ускладнюється почуттям провини перед дітьми, тому ціною великих зусиль чоловіки намагаються будувати свої стосунки вже з дорослими дітьми та на жаль, не всім це вдається зробити.

Багато психологів (К.Абрахам, М.Аінсворт, В.В.Бойко, Дж.Боулбі, Д.Віннікот, Р.Голдвін, Е.Еріксон, Т.М.Зелінська, Г.Клауд, Дж.Клііз, М.Клейн, М.Майн, М.Малер, С.Ю.Мещерякова, Р.В.Овчарова, Г.Салліван, Н.В.Самоукіна, Р.Скіннер, Дж.Таусенд, Г.Фігдор, Г.Г.Філіппова, С.Фрайберг, А.Фройд, Е.Фромм, К.Хорні) досліджують прояви амбівалентності у взаєминах матері і дитини як незбалансованість проявів любові та ненависті, опіки та маніпуляції, взаємозалежності та самостійності.

У психоаналітичних концепціях розвитку (К.Абрахам, М.Аінсворт, Дж.Боулбі, М.Клейн, М.Малер, Д.Віннікот, А.Фройд) амбівалентність стосунків матері і дитини пов'язується із задоволенням і/чи фрустрацією потреб дитини, проходженням стадій розвитку лібідо. Дитина залежить від материнської турботи і почергове переживання задоволення та фрустрації провокує високу амбівалентність почуттів до матері. Це є закономірним етапом особистісного розвитку, необхідним для відокремлення дитини від матері та успішної індивідуалізації [44].

Е.Еріксон, Е.Фромм розглядають амбівалентність в системі стосунків “дитина-мати” в широкому соціокультурному контексті становлення особистості.

Е.Еріксон звертає увагу на “... глибоку амбівалентність, що наповнює жінку, котра, як би радісно вона не приймала перші ознаки вагітності і як би сильно не хотіла народити дитину, раптом виявляє, що в ній оселилась на дев'ять місяців маленька і невідома істота, що диктує свої умови” [238, с.121]. Нерівномірність та непостійність материнського піклування про дитину формує “... дволикий образ материнства: в один час мати постає безпосередньою, веселою і щедрою, а в інший – віроломною союзницею злих сил” [238, с.330].

Основною особливістю материнської любові Е.Фромм вважав її безумовний характер: “Мати любить своїх дітей тому, що вони її діти, а не тому що вони відрізняються якими-небудь особливими достоїнствами чи послухом” [214, с.141]. Переживання любові з боку матері є пасивним почуттям для дитини. Ця “гарантована” прихильність матері для дитини має потужний потенціал амбівалентності, тому, що її неможливо проконтролювати і неможливо знайти їй заміну. Е.Фромм вказує на дві протилежні іпостасі матері: “Мати ... породжує життя і ... його знищує; вона здатна творити чудеса в ім'я любові до своєї дитини, але ніхто не здатен завдати більше болю, ніж вона” [214, с.162].

Амбівалентне ставлення з боку матері Е.Фромм розглядає як мотиви материнської любові, що виявляють приховану ворожість чи байдужість до дитини. Зокрема, сприймаючи дитину як частину самої себе, сліпо обожнюючи малюка, мати задовільняє свій егоцентризм. Безпомічна і повністю залежна від матері дитина стає об'єктом задоволення потреби у самоствердженні жінки. Нездатність до материнської любові, глибоко подавлену ворожість до дитини інша жінка компенсує через демонстративний альтруїзм та надмірну турботливість [214, с.131-138].

Г.Фігдор описує амбівалентність в системі “дитина-мати” як неминуче явище: “Стосунки батьків і дітей по природі своїй у високій мірі амбівалентні, тобто суперечливі, і це характерно взагалі для всіх без винятку любовних стосунків” [по 41, с.27]. Неусвідомлювані агресивні імпульси у матері до дитини виникають через почуття вини: турбота про власне благополуччя і щастя суперечить турботі про благополуччя дитини. Для дитини така установка матері має негативні наслідки (безпомічність, залежність, пасивність, страх не виправдати сподівань матері, а тому - злість на неї).

Отже, в психологічній літературі досліджувалась динаміка амбівалентності стосунків в системі “дитина-мати” в ранньому дитинстві з врахуванням того, що взаємодія матері і дитини має винятково важливе значення для дитини на перших етапах її розвитку. Материнська любов сприяє виникненню довіри до

світу, що необхідно для нормального психічного розвитку дитини і є основою для формування позитивного ставлення до людей. Матері швидше налагоджують емоційні взаємовідносини з дитиною і тому вони краще орієнтуються в її переживаннях, у її внутрішньому світі та більш адекватно реагують на потреби дитини. Проте такий тісний контакт матері і дитини неминуче приводить до ситуативної появи амбівалентних реакцій з обох сторін, що супроводжується негативними переживаннями.

Ряд авторів (В.В.Бойко [25], Р.Голдвін [по 122], Т.М.Зелінська [74], Г.Клауд, Дж.Таусенд [86], М.Майн [по 122], С.Ю.Мещерякова [115], Р.В.Овчарова [135], Е.Пінкола [141], Г.Г.Філіпова [205], [206] С.Фрайберг [по 122]) розглядають високу амбівалентність взаємин матері і дитини у взаємозв'язку з особистісними характеристиками матері, підкреслюючи те, що діти наслідують цю властивість особистості коли стають дорослими.

Одним із основних показників справжньої материнської любові В.В.Бойко вважає визнання матір'ю індивідуальних особливостей дитини та її самоцінності, коли дитину люблять заради неї самої. Амбівалентне ставлення до дитини проявляється тоді, коли вона стає частиною психологічного механізму існування особистості матері та "... необхідною умовою досягнення психологічного комфорту" [25, с.24]. В цьому випадку дитина стає засобом самоствердження та задоволення тих чи інших потреб матері. Такі жінки "... незадоволені життям, не можуть реалізувати себе в роботі, спілкуванні з друзями, не здатні завоювати авторитет, і тоді утверджують себе в стосунках з дітьми, котрі допомагають їм відчувати власну значущість, владу, силу" [25, с.24]. Матір приймає за любов до дитини наступні свої почуття: прагнення уникнути самотності, бажання добитися поваги і покори, ніжності і підтримки.

Г.Клауд, Дж.Таусенд описали феноменологію впливу матері на розвиток амбівалентності дитини. Потреба любити – одна із фундаментальних потреб людини, тому, якщо мати задовольняє цю потребу, любов спрямовується на неї, якщо ні, людина або виявляється самотньою, або починає переживати ненависть. У роботі "Фактор матері" ці автори слушно зазначають: "Первинна

роль матері – любов, і їй особливо важко винести напружену ненависть, котру деколи відчуває до неї рідна дитина. Однак дитині дуже потрібно, щоб мати зрозуміла і її ненависть так само, як вона розуміє її любов” [86, с.175]. Вчені виділили шість типів “недостатньо хороших матерів”: мати-привид, мати-порцелянова лялька, контролююча мати, мати-бос, мати-американський експрес [86, с.7]. Хибний стиль виховання, починаючи від недостатку любові та ніжності і закінчуючи невмінням відпустити дорослих дітей у самостійне життя, виникає тому, що мати не хоче бачити реальні потреби дитини. Г.Клауд, Дж.Таусенд вважають, щоб нормально функціонувати в дорослому житті, дитина повинна набути впевненості в спілкуванні з мамою.

Р.Голдвін [по 122], Т.М.Зелінська [74], М.Майн [по 122], С.Ю.Мещерякова [115], Р.В.Овчарова [135], Г.Г.Філіппова [206], С.Фрайберг [по 122] відмічають взаємозв'язок амбівалентного ставлення матері до дитини з її власними дитячими переживаннями. Досвід амбівалентних стосунків відштовхування-притягування з матір'ю в ранньому дитинстві доросла жінка переносить на свою дитину, що перешкоджає виникненню прихильності до дитини. Для таких матерів характерний внутрішній конфлікт любові-ненависті, в основі котрого лежить прагнення до емоційної близькості та несвідоме її уникнення, бажання любові і нездатність любити.

Зокрема, дослідниця Т.М.Зелінська розглядає взаємозалежність особистісної амбівалентності матері та дитини [74]. Ідеалізація материнства веде до затримки в розвитку взаєморозуміння матері і дитини. Заборона на материнську амбівалентність змушує матір психологічно захищатися від власної деструктивності у ставленні до дитини, причому ця особливість її особистості посилюється в часі і проявляється в різних типах (істеричність, шизоїдність, нав'язливість, депресивність). Авторка підкреслює: “Материнська амбівалентність – явище нормальне, вічне. Заборона на природний вияв позитивних та негативних переживань матері до дитини зумовлює їх посилення та завершується інтолерантністю, агресією, установкою на негатив міжособистих взаємин” [74, с.80]. Але стримування проявів амбівалентності не

сприяє гармонійним родинним стосункам. Навпаки, дитина, повністю приймаючи і переживаючи проекцію материнської психологічної організації, засвоює садистські та мазохістські дитячі імпульси як першопричину свого ставлення до людей і природного довкілля. Т.М.Зелінська робить дуже важливий для нашої роботи практичний висновок: “... діти викликають настільки сильні позитивні і негативні почуття, що мати змушена усвідомлювати як свої агресивні прояви, так і свою здатність до любові та приязні” [74, с.82].

Е.Пінкола представляє широке соціальне бачення проблем високої інтенсивності амбівалентності материнської ролі. Авторка виділяє три типи “незрілих” матерів: амбівалентна мати, зломлена мати, мати-дитина або мати-сирота. Амбівалентна мати переживає бажання бути прийнятою і страх бути переслідуваною, тому вона надто легко поступається, боїться настоювати на своєму, вимагати поваги до себе, утвердити своє право жити на власний розсуд. Зломлена мати змушена вибирати між любов'ю до дитини і страхом покарання з боку співгромадян, якщо не підкориться правилам. Мати переживає сильний емоційний розлад, наприклад, в наступній соціальній ситуації: “Вже багато віків батьківщина вимагає матерів посилати синів на війну і пишатися цим” [141, с.177]. Мати-дитина є настільки душевно дезорієнтована, що думає, нібито її не любить навіть власна дитина. Ця жінка так втомлена сім'єю та суспільством, що не вважає себе достойною материнства.

Е.Пінкола справедливо робить узагальнення, що слабкі та незрілі матері є доньками теж слабких матерів і внутрішньо самі схильні до самоматеринства. Їхня життєва стратегія спрямована на виживання і залежність від минулого. Тому вони не здатні направляти та підтримувати своїх дітей. Навпаки, сильна та зріла мати спрямована на зцілення та процвітання і здатна виховати сильну дитину.

Отже, амбівалентність стосунків матері і дитини найчастіше пов'язана із труднощами встановлення адекватної емоційної дистанції між ними. Як надто

близький емоційний зв'язок, так і холодна відстороненість від дитини породжують суперечливі тенденції у взаєностосунках матері і дитини та зростання особистісної амбівалентності обох сторін.

Прояви амбівалентності в системі “дитина-брати і сестри” та їх вплив на формування особистісних якостей досліджували А.Адлер, К.Девіс, Р.Мей, Н.Ньюкомб, Р.Річардсон, А.Росс, В.Тоумен, О.В.Черніков, Л.Б.Шнейдер.

А.Адлер підкреслював соціальний контекст розвитку особистості і розглядав порядок народження як основний чинник формування соціальних установок особистості [3]. Для кожної дитини навіть з однієї сім'ї соціальне оточення щораз буде відрізнятися, в залежності від конкретної позиції (старша дитина, друга дитина, середня дитина, наймолодша дитина, єдина дитина), що сприятиме формуванню певних особистісних характеристик. Амбівалентне ставлення старшої дитини до молодшої пов'язане із неприємною ситуацією “втраченого трону”, коли батьки з народженням другої дитини менше приділяють уваги старшій дитині. Згідно поглядів цього автора, перша дитина консервативна, владна і часто нетерпима до чужих недоліків. Друга дитина прагне постійно випередити старшу, що визначає формування таких якостей як честолюбство, суперництво. Наймолодша дитина, згідно точки зору А.Адлера, часто стає улюбленцем родини, але вона залежна від батьків та старших дітей. Тому вона переживає сильне почуття неповноцінності і для його компенсації прагне досягнути найкращих результатів в навчанні чи професійній діяльності [3]. Відсутність братів і сестер в єдиної дитини часто формує в неї надмірну залежність від материнської турботи та суперництво з батьком. Для неї характерні такі риси як прагнення до досконалості в усьому, чим вона займається та труднощі у налагодженні близьких стосунків з іншими людьми через егоцентризм.

Дослідження В.Тоумена підтверджують, що моделі поведінки в сім'ї у багатьох аспектах визначаються порядком народження [по 226, с.71]. Погляди цього вченого відрізняються в деяких тлумаченнях від позиції А.Адлера. На думку В.Тоумена в старшої дитини наявний амбівалентний конфлікт між

бажанням бути хорошим, догодити батькам, відповідальністю та високим рівнем тривожності, страхом невдачі, надмірним самоконтролем. Найбільш суперечлива позиція в середньої дитини, котра конкурує одночасно як зі старшою дитиною – більш умілою, сильною, так і молодшою – більш безпомічною та залежною. Амбівалентність проявляється в коливаннях між спробами бути компетентним і самостійним як старший чи поверненням до ролі беззахисного малюка, що потребує опіки і турботи. Наймолодша дитина обирає поле діяльності, що відрізняється від занять старших та в спілкуванні проявляє пасивний маніпулятивний стиль, оскільки з дитинства звикла уникати агресії. Єдина дитина в більшій мірі ніж інші успадковує характеристики батьків тієї ж статі.

Точку зору В.Тоумена підтримують Р.Річардсон [157], О.В.Черніков [226]. Зокрема, О.В.Черніков розглядає порядок народження, стать та різницю у віці між дітьми як одну з основних категорій, на котру опирається психотерапевт в системній інтерпретації сімейної історії [226, с.71]. Якщо різниця у віці між дітьми складає більше 5-6 років, то кожний із дітей своїми характеристиками буде наближатися до єдиної дитини. При цьому дослідник підкреслює, що чим менша різниця у віці, тим більш високоамбівалентними є стосунки між братами і сестрами.

Дж.Капрара, Д.Сервона вважають, що унікальне сімейне середовище виховання дітей – це результат внеску батьків в кожну дитину, ставлення батьків та інших родичів до них, особливий життєвий досвід кожної дитини. Тому, на думку цих авторів, вплив братів і сестер неможливо розглядати окремо від впливу порядку їх народження, віку, етапів життєвого шляху. Брати і сестри “можуть бути суперниками, джерелом підтримки чи стресу, взірцем для наслідування, захисником, заміною батьків та партнером” [81, с.299]. Вчені підкреслюють, що проблема єдиної дитини фактично не досліджена. Незважаючи на деякі емоційні упередження, в такої дитини у позитивному сімейному оточенні набагато більше можливостей розвиватися інтелектуально і духовно.

А.Росс звертає увагу на негативні переживання старшої дитини у зв'язку з народженням молодшого брата чи сестри [164]. Амбівалентні почуття первістка викликані страхом втратити батьківську увагу та любов, що до цього часу призначались єдиній дитині. Авторка дає рекомендації батькам дітей різного віку для зменшення ревнощів в стосунках між старшою і молодшою дитиною: “Якщо батьки у всіх ситуаціях, пов'язаних з дітьми, зберігають максимальну об'єктивність та поводять себе природно і спокійно, ревність, що спалахує між дітьми, поступово мине, чи ж її прояви стануть значно рідшими і слабшими та не причинять душевного болю ні дітям, ні їх батькам” [164, с.118].

Згідно результатів дослідження М.Кругмана, респонденти з високою амбівалентністю мали більше братів і сестер, ніж ті, хто мав низьку особистісну амбівалентність. Більше 50% респондентів з високою інтенсивністю цієї властивості особистості були наймолодшими братами чи сестрами. Наймолодша дитина знаходиться в кінці неофіційної ієрархії та під впливом членів родини, які можуть критикувати її судження чи приймати за неї рішення. Наймолодші брати і сестри можуть наслідувати погані вчинки їх старших братів і сестер через вікарне наuczіння. І тому в таких дітей менше можливостей діяти незалежно [252, с.101-102].

С.Теречоу, С.Фрідман, Х.Корін встановили, що значно більша частина респондентів з низькою амбівалентністю не мали молодших братів та сестер [253]. Також у іншій частині досліджуваних з низькою амбівалентністю були старші, а не молодші брати (сестри). Більша кількість респондентів з високою амбівалентністю особистості були найстаршою дитиною в сім'ї і у них були молодші брати (сестри), які мали більше уваги та любові батьків.

Християнський психолог К.Девіс вважає амбівалентність стосунків між братами і сестрами природною і звертається до підлітків: “Часто ви відчуватимете розчарування та злість щодо тих істот, яких ви, без сумніву, любите. Чи потрібно почувати себе винним за це? Ні. Такі почуття притаманні кожній сім'ї” [59, с.102]. Автор вважає ці стосунки одними із найскладніших та

найбільш дратуючих аспектів життя підлітків, але їх можна контролювати і бути позитивним як до себе, так і до братів (сестер).

Л.Б.Шнейдер підкреслює, що найчастіше суперництво і конфлікти у взаєминах дітей у сім'ї викликані невірною виховною позицією батьків, які часто заставляють дітей конкурувати в боротьбі за їх любов. Дослідниця розглядає суперництво між братами і сестрами як "... егоїстичне почуття, болючий сумнів в батьківській любові і боротьба з іншими дітьми за цю любов, прагнення перевершити їх. Ревність (суперництво) неминуча в сім'ї з двома дітьми. Супутником ревності виступає заздрість" [233, с.380]. Конкуренція дітей в сім'ї особливо посилюється, коли батьки порівнюють своїх дітей та надають перевагу одній дитині. Крім того, така ситуація сприяє появі комплексу неповноцінності, пасивності та невпевненості. Авторка підкреслює, що стосунки "дитина-брати і сестри" є основоположними для наuczіння певної моделі агресивної поведінки. На жаль, Л.Б.Шнейдер поблажливо заспокоює батьків: "Можна дозволити дітям не любити одне одного, це ще не приводило до яких-небудь серйозних наслідків. Багато дітей, у яких були тенденції до сварок, в кінці кінців виростили з такого стану" [233, с.386].

Р.Мей вказує, що для кращого розуміння клієнта консультанту важливо розглянути його положення в структурі сім'ї [124]. Відомості про взаємостосунки клієнта з братами і сестрами, про прихильність чи конфлікти між ними є дуже цінними для динамічного розуміння особистості. При розгляді основних тенденцій особистості, пов'язаних з певним положенням в сімейній структурі автор солідаризується з точкою зору А.Адлера.

Стосунки дітей у сім'ї мають значний вплив на особистісний розвиток один одного, особливо соціальних якостей. Слушно зазначає Н.Ньюкомб: "Хоч у взаємовідносинах між братами і сестрами проявляється суперництво чи агресія, маленькі брати і сестри багато граються разом, співпрацюючи у грі; проявляючи співчуття, розуміння і прив'язаність; наслідуючи один одного, намагаючись допомагати один одному та втішати" [132, с.408]. Амбівалентність стосунків "дитина-брати і сестри" пов'язана з конкуренцією

дітей за батьківську прихильність. Негативні прояви дитячої ревності, агресії та амбівалентні реакції зростають в тому випадку, коли батьки надають перевагу одній дитині порівняно з іншою, водночас стосунки між братами і сестрами не сформовані в позитивному напрямку.

В традиційній сімейній структурі взаємозв'язки сім'ї з прабатьками є досить близькими і постійними, тому стосунки з дідусями та бабусями відіграють важливу роль у соціалізації підростаючої особистості. Амбівалентність в системі “дитина-дідусі та бабусі” досліджували Е.Г.Ейдемільер, А.І.Захаров, Г.Крайг, О.В.Краснова, А.С.Співаковська, І.В.Шаповаленко, В.Юстіцкіс.

Г.Крайг вважає, що функції прабатьків відрізняються від батьківських і в них встановлюються дещо інші стосунки прив'язаності з внуками і внучками [98, с.327]. Бабусі і дідусі частіше хвалять, співчують, висловлюють свою симпатію та підтримку і рідко карають онуків. Вчений виділяє основні функції прабатьків у сімейній системі: присутність, сімейна “національна гвардія”, арбітри, збереження сімейної історії. Виконання ролі бабусі чи дідуся для більшості дорослих людей приносить задоволення і завжди є дуже індивідуалізованою діяльністю [98, с.800]. Прабатьки займаються вихованням нового покоління, але не несуть відповідальності як батьки за його результати, тому стосунки з внуками менш конфліктні та напружені, ніж стосунки батьків і дітей.

В неповних сім'ях і там, де батьки передають свої батьківські функції старшому поколінню, роль дідусів та бабусь значно зростає. Вони здійснюють догляд за внуками, контролюють навчальну успішність у школі, беруть відповідальність за їх виховання та майбутнє. Відповідно зростає кількість конфліктів, амбівалентність у стосунках бабусі, дідуся і онуків.

І.В.Шаповаленко звертає увагу на те, що вклад старшого покоління в сімейне життя та виховання внуків залежать від віку, освітнього рівня, умов проживання, соціальних та особистісних якостей конкретної людини [229, с.19]. Освоєння прабатьківського статусу вимагає вироблення нової

внутріособистісної позиції. Особлива роль бабусі та дідуся полягає у передачі сімейних традицій та перевірених цінностей, що сприяє формуванню сімейної та родової ідентичності молодого покоління. Високоамбівалентне ставлення до внуків є результатом особистісної незрілості та неготовності до нової ролі бабусі і дідуся, котре “... виражається в тому, що вони взагалі відмовляються від нової позиції, захищаються від неї (“дитина ваша”, “нам теж ніхто не допомагав”) чи, навпаки, “із захватом та наполегливістю” захоплюють, узурпують батьківську роль, позбавляючи її молодих батьків” [229, с.15].

На основі емпіричного дослідження про внесок бабусів у життя сім'ї дітей та виховання онуків О.В.Краснова виділяє три основні типи бабусь: звичайна; активна; відсторонена [99]. Звичайна бабуся приймає участь переважно лише в побутовому догляді за дитиною та розважає її, а основні виховні функції здійснюють батьки. Активна бабуся більш включена в життя і проблеми своїх онуків, безпосередньо займається їх вирішенням, вважає, що має право покарати дитину за проступки, тому ці стосунки характеризуються амбівалентними реакціями з обох сторін. Відсторонена бабуся відіграє тільки символічну роль у житті своїх онуків.

А.С.Співаковська досліджує типи неадекватного виконання ролі бабусі та її вплив на внуків [190]. “Бабуся-жертва” сприймає роль бабусі як центральну для себе і заради неї вона жертвує іншими сторонами особистого життя, тому відмовляється від професійної діяльності, обмежує дружнє спілкування та розваги. Періодично в неї виникають амбівалентні почуття до членів сім'ї, що включають незадоволення близькими, образу за недостатню вдячність з їх боку, роздратування і засмученість. В свою чергу у внуків спостерігаються амбівалентні прояви – вони люблять бабусю, але залежні від неї, прагнуть самостійності, але звикли до опіки та контролю з її боку, їм важко налагоджувати рівноправні партнерські стосунки з іншими дітьми [190].

“Бабуся-суперниця” займається вихованням внуків епізодично, наприклад, на вихідних та під час відпустки. Вона конкурує з молодими батьками за вплив на дітей: “В цьому випадку іде пошук помилок і промахів батьків дитини, а всі

успіхи у вихованні приписуються нею собі, хоч деколи і виникає почуття вини і розкаяння за непримиренність по відношенню до власних дорослих дітей” [190, с.115]. Внуки можуть винити себе за конфлікти у взаєминах дорослих, відчуваючи свою неповноцінність, чи прагматично використовувати суперечності позицій батьків і бабусі.

А.І.Захаров вивчає негативний вплив авторитарних бабусь на виховання внуків-першокласників, що мають труднощі в навчанні. “Потрібно відмітити особливу роль бабусь, що зменшують до мінімуму активність дітей своїми нав'язливими настановами, наказами і заборонами. Вони авторитарно насаджують своє розуміння, свій стиль життя. Їх переконаність у своїй правоті не піддавалась логічним запереченням” [71, с.82]. Одностороннє домінування бабусі в сім'ї виступає як фактор, що збільшує імовірність невротичних реакцій у дітей та перешкоджає їх соціально-психологічній адаптації до шкільного навчання.

Отже, основна конструктивна роль прабаб'яків в сім'ї полягає у трансляванні сімейних традицій та сімейної історії. Взаємодія поколінь в сім'ї часто супроводжується суперечностями і конфліктами, що є неминучим в сучасному інформаційному суспільстві. Амбівалентність в системі стосунків “дитина-дідуся і бабусі” пов'язана з почуттям неоціненої самопожертви у прабаб'яків та залежністю і пасивністю з боку онуків.

Крім членів нуклеарної сім'ї дитина з раннього віку взаємодіє з іншими людьми: далекі родичі, сусіди, друзі, лікарі, вихователі в дитячому садочку, шкільні вчителі та ін. По мірі дорослішання дитини коло її спілкування постійно зростає, що сприяє успішній соціалізації та особистісному становленню: “Для розвитку важливі також більш широкі соціальні системи. ... ровесники та інші люди, що піклуються про дитину ... і можуть стати їй надійною опорою” [81, с.260]. Стосунки з “чужими” не позбавлені амбівалентних суперечностей, несуть як позитивний, так і негативний потенціал.

Амбівалентність в системі “дитина-інші люди” досліджували Т.М.Сорокіна [188], Т.М.Титаренко [196]. Зокрема, Т.М.Сорокіна експериментально довела, що вже на першому році життя дитини у її ставленні до незнайомого дорослого амбівалентна поведінка проявляється як конфліктні прояви боротьби позитивних та негативних тенденцій.

Т.М.Титаренко вважає, що амбівалентність у взаємодії з соціумом найяскравіше проявляються на двох вікових етапах: у молодшому шкільному віці та в юнацькому віці [196]. В ці періоди відбуваються зміни в соціальному статусі дитини, зокрема, суттєве розширення функціональних обов'язків та кола суб'єктів взаємодії, тому необхідно докладати як сім'ї, так і дитині значних зусиль для успішної адаптації до цих змін. Цей процес часто супроводжується амбівалентними почуттями. Отже, в основі гармонійного особистісного розвитку лежить пошук оптимальної відповідності між своїм і чужим, “Я” та “іншими”.

Ряд дослідників (Дж.Капрара, Р.В.Овчарова, Е.Рудинеско, Е.А.Савіна, Д.Сервон, О.Б.Чарова) звертають увагу на вплив дітей на особистістість батьків і на сім'ю як таку.

Е.Рудинеско переконливо доводить, що за останні роки європейська сім'я переживає вплив нащадків, які, з одного боку, відбивають чинники й механізми розвитку кожного конкретного соціуму, а з другого – безпосередньо змінюють їх і впливають на розвиток суспільства в майбутньому [167, с.9].

Дж.Капрара, Д.Сервон вважають, що підростаюча особистість безпосередньо (як суб'єкт) та опосередковано (як об'єкт реагування та очікувань інших людей) впливає на власний розвиток та сім'ю як таку [81, с.298]. Індивідуальні властивості дитини впливають на її стосунки з батьками та психологічне самопочуття батьків: “Різні діти по-різному реагують на батьків, висувають до них різні вимоги, створюють різні труднощі, а також, відповідно належності до певної статі чи володінню певними талантами, формують у свідомості батьків різні образи майбутнього” [81, с.299]. Батьки пишаються

успіхами дитини, це підвищує їх самооцінку і, навпаки, турбота про дитину з фізичними чи розумовими обмеженнями стає джерелом напруги і тривоги.

Е.А.Савіна, О.Б.Чарова експериментально вивчали батьківські установки матерів розумово відсталих дітей, дітей із зниженим слухом та здорових дітей [168]. Результати дослідження доводять, що стан психічного здоров'я дитини виступає суттєвим детермінантом материнства [168, с.21]. Народження дитини з патологією чинить вплив не тільки на особистість батьків, їх емоційний стан, а й на батьківські установки та поведінку: “Матері дітей з аномаліями розвитку намагаються більше контролювати, карати чи ігнорувати дитину та відчують менше позитивних почуттів по відношенню до неї, у порівнянні з матерями дітей, які нормально розвиваються” [168, с.22]. Отже, дитяча патологія обмежує здатність матері ефективно спілкуватися з дитиною, що веде до неадекватного сприйняття дитини матір'ю та ускладнення дефекту. При цьому міра порушення материнської взаємодії безпосередньо залежить від складності патології дитини.

Материнство як психосоціальний феномен, на думку Р.В.Овчарової, доцільно розглядати з двох позицій: материнська любов як забезпечення умов для розвитку дитини і материнська любов як частина особистісної сфери жінки [135, с.109]. Материнство є важливим аспектом особистісної ідентичності жінки. Матір ділить з дитиною своє тіло, потім турботи, сили, сон, відпочинок та матеріальні блага, але це все не жертви з її боку, а набуття себе.

Отже, діти впливають на психологічне благополуччя чи неблагополуччя батьків та функціонування сімейної системи. Коли індивідуальні особливості дитини, її поведінка суперечать уявленням батьків про бажану дитину та про себе самих – це веде до появи почуттів ворожості, розчарування, провини та підвищує особистісну амбівалентність батьків.

Таким чином, проведений нами аналіз та узагальнення літературних джерел дозволили розкрити психологічний зміст амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї, дослідивши особливості її прояву в системах стосунків “дитина-батько”, “дитина-мати”, “дитина-брати і сестри”,

“дитина-прабатьки”, “дитина-інші люди”. Становлення особистості в сім’ї – складний процес, що неминуче супроводжується амбівалентними реакціями в різних сферах сімейного життя. Науковці сходяться в тому, що у стосунках з батьками суперечливі тенденції високої інтенсивності найчастіше пов’язані з встановленням адекватної емоційної дистанції, розбіжностями між батьківськими очікуваннями та індивідуальними особливостями дитини. Між братами і сестрами виникає висока амбівалентність через конкуренцію та ревності. Інтенсивні амбівалентні прояви в системі стосунків “дитина-дідусі і бабусі” пов’язані з почуттям неоціненої самопожертви у прабатьків та залежністю і пасивністю з боку онуків.

Узгоджена амбівалентність є усвідомленням суперечностей в різних системах сім’ї, що сприяє її гармонізації, розвитку підростаючої особистості, особливо в ранньому юнацькому віці, коли активізуються прагнення до самостійності, вміння справлятися з життєвими проблемами і бачення перспектив свого майбутнього. Водночас висока амбівалентність сімейних стосунків тримається на інфантильних ставленнях до суперечностей в різних системах сім’ї, що веде до напруги, імпульсивності, тривожності, уникнення відповідальних життєвих рішень, інфантильних залежностей в юнацькому віці.

Концепції та підходи до вивчення особистісної амбівалентності в сімейних стосунках розглядатимуться в наступному підрозділі, що спрятиме більш глибокому дослідженню цього психічного явища.

1.2. Теоретичні підходи до вивчення проблеми амбівалентності особистості в умовах сім’ї

Проблема амбівалентності особистості в умовах сім’ї в зарубіжній психології є найбільш вивченою. Ці психологічні дослідження можна поділити умовно на три напрямки. Перший напрямок зосереджує увагу на психодинамічних аспектах амбівалентності (З.Фрейд). У психоаналітичних концепціях розвитку розкривається її роль у формуванні особистості в

ранньому дитинстві (К.Абрахам, М.Аінсворт, Д.Віннікотт, М.Клейн, М.Малер, Г.Салліван, Е.Френкель-Брунsvік, А.Фройд). Амбівалентність в теоріях неофрейдистів розглядається як невід'ємне психічне явище в структурі особистості (А.Адлер, К.Хорні, К.Юнг). Представники Его-психології досліджують особистісну амбівалентність в умовах сім'ї в широкому соціокультурному контексті (Е.Еріксон, Е.Фромм).

Другий напрямок – когнітивний – досліджує прояви психологічного конфлікту (К.Левін), особистісну амбівалентність при прийнятті рішення в рамках теорії соціального навчіння (В.Крено, М.Кругман, Дж.Роттер, Дж.Сайвесек).

Представники третього – гуманістичного – напрямку розглядають проблеми активності особистості, її прагнення до самовдосконалення та встановлення довірливих близьких стосунків (А.Маслоу, К.Роджерс).

Поняття “амбівалентність” було введено в психологічну науку Е.Блейлером на початку ХХ століття. Він визначив амбівалентність як одночасну і майже рівну за інтенсивністю протилежність почуттів любові та ненависті [22].

Засновник психоаналізу З.Фройд описує амбівалентність як природне психічне явище, котре, згідно його поглядів, “... проявляється в рівномірному розвитку протилежних часткових потягів” [210, с.288]. Амбівалентність є вродженою особливістю кожної людини. Дане поняття З.Фройд використовує для пояснення динаміки психічного життя людини та взаємодії компонентів структури особистості (“Я”, “Над-Я”, “Воно”). Одна сторона особистості підтримує одні бажання, а інша - керується протилежними бажаннями та прагненнями.

З.Фройд застерігає проти упередженого оцінювання амбівалентності лише як негативного психічного явища, тому що “...із таких протилежностей переважно і складаються ... почуття у людей... В душі дітей такі пари можуть досить довго мирно співіснувати поряд, незважаючи на їх внутрішню суперечність” [210, с.255]. Взаємозв'язок протилежностей покладений вченим в

основу психосексуального розвитку дитини, зокрема, при обґрунтуванні комплексів Едіпа та Електри.

Протягом фалічної стадії розвитку (від 3 до 6 років) амбівалентні почуття маленького хлопчика спрямовуються на батька, що проявляється в комплексі Едіпа (він ревнує батька до матері), а маленька дівчинка ревнує маму до батька (комплекс Електри). Прояви комплексу Едіпа З.Фройд детально розглядає в роботі “Аналіз фобії п'ятирічного хлопчика” на прикладі маленького Ганса: “Ганс сердечно любить батька, по відношенню до котрого він відчуває бажання смерті, і в той же час як його розум не визнає цієї суперечності, він виявляється змушеним демонструвати її тим, що він вдаряє батька і одразу цілує те місце, котре вдарив” [211, с.254]. Амбівалентність зменшується до семи років через ідентифікацію з батьком і наслідування чоловічої моделі поведінки.

Спрямування на вивчення амбівалентності як чинника розвитку особистості в родині є центральним положенням у психоаналітичних концепціях розвитку [18], [23], [170], [88], [194], [41], [209].

К.Абрахам виділив наступні стадії розвитку лібідо: доамбівалентна, амбівалентна, постамбівалентна, на яких описує розвиток цієї властивості особистості у взаєминах з матір'ю і батьками разом [по 23].

М.Клейн в теорії психічного розвитку надає більшого значення першому року життя, ніж дитинству в цілому [88]. Звідси роль матері, згідно поглядів цієї вченої, є центральною. Постійне бажання дитини – мати добрі й наповнені груди матері та відкидати спустошені, байдужі – 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 відчуваються як “хороші”; оскільки груди є і джерелом фрустрації, вони є ненависними та відчуваються як “погані” [88, с.62].

Аналізу амбівалентності взаємовідносин матері та немовляти приділяє увагу Д.Віннікотт [44]. Він підкреслює, що в перші місяці життя немовля і

материнська турбота складають єдине ціле. Матір ідентифікує себе з немовлям, що дозволяє задовольняти його основні потреби і є передумовою психічного здоров'я дитини. Згодом така ситуація провокує зростання емоційного напруження, втому та амбівалентності: "... з багатьох причин турбота про маленьких дітей може ставати обтяжливою, незалежно від того, наскільки діти любими і бажані" [44, с.55]. Водночас 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 і розвивати здатність самостійно задовольняти свої потреби. Ось чому Д.Віннікотт вважає, що мати повинна бути "достатньо хорошою", тобто збалансовано амбівалентною.

Г.Салліван підкреслював значущість ролі матері у вихованні дитини і тому факту, що її страхи, невпевненість передаються дитині [170]. На думку вченого, особистість формується та проявляється тільки в конкретних ситуаціях міжособистісного спілкування, насамперед з мамою. Він вважав, що вирішальним фактором є страх у формуванні стосунків та почуттів індивіда. Дитина розділяє світ на стан страху і його відсутність. Тривожна мати провокує появу страху у немовляти та переживання "поганої матері". "Хороша матір" – це переживання відсутності страху у дитини. Оскільки одна і та ж людина викликає страх та дає відчуття безпеки, дитина сприймає цю особу як двох різних людей. Це є витоком особистісної амбівалентності в майбутньому.

А.Фройд розробила концепцію розвитку, де основним є поняття лінії розвитку – це послідовність фаз, котра веде від вираженої залежності дитини від материнської турботи до емоційної самодостатності і рівноправних партнерських стосунків [209]. В перший період розвитку спостерігається біологічна єдність матері і немовляти, коли взаємини визначаються суто потребами дитини. На другій фазі взаємодія ґрунтується на невідкладності вимог дитячого організму. Материнська опіка спрямована на задоволення потреб дитини і вона припиняється, коли задоволення досягнуто. В результаті в дитини формується амбівалентний образ "хорошої" і "поганої" матері. На

наступному етапі розвитку дитина, незалежно від конкретних ситуацій, підтримує позитивний внутрішній образ матері. Вона починає розуміти, що “хороша” і “погана” мати – це одна людина. На четвертій фазі амбівалентність дитячого ставлення до матері проявляється в постійному бажанні бути поряд, домінуванні, контролі та завданні їй шкоди [209].

Основним результатом соціальної взаємодії першого року життя є розвиток у дитини емоційної прив'язаності до матері, котра краще за всіх може заспокоїти та втішити дитину і до котрої дитина найчастіше звертається для гри чи в пошуках підтримки при переживанні страху, тривоги і небезпеки [по 122, с.22]. Стосунки прив'язаності характеризуються сильною взаємозалежністю, інтенсивними взаємними почуттями і життєво важливими емоційними зв'язками. Тип прив'язаності, на думку М.Айнсворт, залежить від попереднього досвіду взаємодії матері і немовляти і може бути безпечним, небезпечно-уникаючим, амбівалентно-протидіючим, дезорганізуючим [по 122, с.26]. Дослідження показують, що нестійкий емоційний зв'язок між матір'ю і немовлям, непослідовність матері у виконанні своїх функцій призводять до ненадійної амбівалентної прив'язаності у дитини, котра проявляє тривожність, спалахи гніву, а в подальшому і труднощі соціальної адаптації [по 122, с.175].

Г.Фігдор вважає, що стабілізуючим фактором стосунків в діаді “дитина-мати” є залучення третьої особи, найчастіше батька. Так виникають трьохсторонні стосунки (триангуляція), які включають взаємини з мамою і батьком та ставлення дитини одразу до обох батьків. Триангуляція створює нову інтерпсихічну рівновагу, коли стосунки з батьком пом'якшують прояви амбівалентності в стосунках матір-дитина і навпаки [по 41, с.92-114].

Е.Френкель-Брунsvік усебічно проаналізувала інтенсивність амбівалентності, використовуючи метод “домашнього інтерв'ю”. Авторка досліджувала прояви амбівалентності дітей, батьків у конкретній сім'ї. Ставлення дівчини Н. щодо атитюда сім'ї - високоамбівалентні. Вона проявляє сильну приязнь до сім'ї у відповідях на прямі питання, наприклад, куди піти після школи. Тільки 10% дівчат відповіли як Н. (підемо додому). Але вона

виключає сім'ю, коли її просять вибрати трьох людей, з якими хотіла б залишитись після аварії корабля на безлюдному острові (більшість же дівчат обирали членів сім'ї). Аналіз соціальних прагнень матері цієї дівчини показав, що вона реалізує батьківські амбіції з підвищеною напругою. Н. має ті ж самі соціальні амбіції. Водночас її відповіді на прямі питання свідчать про те, що вона хоче уникнути материнського тиску” [249, с.384-385].

Таким чином, у психоаналітичних теоріях розвитку прояви особистісної амбівалентності в умовах сім'ї пов'язані із стадіями розвитку лібідо, з процесами розщеплення та інтеграції об'єктів, а також з динамікою відокремлення дитини від матері.

У працях неофрейдистів (А.Адлер, К.Хорні, К.Юнг) проблема амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї отримала подальший розвиток. Засновник індивідуальної психології А.Адлер вважав, що прагнення вищості є фундаментальним законом людського життя, яке формує розум і психіку особистості та є вродженим [3, с.58]. Водночас джерелом всіх прагнень людини до саморозвитку є почуття неповноцінності, яке зменшується через соціальний інтерес як почуття солідарності з іншими людьми та прагнення бути корисним соціуму [3]. Формуванню соціального інтересу індивіда сприяє його соціальне оточення, передусім сім'я. В стосунках з батьками протягом перших п'яти років життя дитини закладаються властивості особистості, котрі проявляються в її поведінці в дорослому віці. Стосунки з матір'ю є першими для дитини та мають найбільший вплив на неї. Згідно поглядів А.Адлера, саме мати заохочує формування зрілого соціального інтересу дитини та направляє його за межі материнського впливу на самостійне життя в суспільстві. Коли мати керується власними амбіціями і надто опікає дитину чи нехтує нею, дитина стає тривожною, пасивною, уникає вирішення життєвих проблем. Амбівалентний конфлікт такої особистості полягає, з однієї сторони, в егоцентризмі, невмінні співпрацювати та нереалістичності уявлень про себе і оточуючих людей та, з іншої сторони, в

нестійкій самооцінці, підвищеній чутливості до критики, невпевненістю у складних ситуаціях.

В аналітичній психології К.Юнга розвиток особистості розглядається як “надбання самості”, що є результатом прагнення різних компонентів особистості до поєднання, неповторності, цілісності [241]. Архетип самості урівнює всі суперечності особистості. Амбівалентна напруга, створювана дією суперечностей викликає енергію, що забезпечує її існування (індивідуальне та колективне несвідоме; екстраверсія та інтроверсія). Розвиток людини в цьому напрямку отримав назву “індивідуація”, а результат її здійснення К.Юнг назвав самореалізацією. Перешкодою успішному прояву неповторності особистості та самореалізації стає “педагогічний ентузіазм” її “... звичайних некомпетентних батьків, котрі дуже часто самі протягом половини чи навіть всього життя залишаються в багато чому дітьми” [241, с.128]. Батьки нерозумними та обмеженими методами прагнуть виховати в дитині скороспілу заміну дорослого: “Дітей орієнтують на те, щоб добиватися саме того, чого не досягнули батьки, їм нав'язують амбіції, котрі батьки так і не змогли реалізувати” [241, с.132]. Отже, вчений пов'язує амбівалентність особистості з суперечністю прояву індивідуальної своєрідності дитини та батьківських очікувань щодо неї.

Авторка соціокультурної теорії особистості К.Хорні розглядає амбівалентність особистості через поняття двох видів внутрішніх конфліктів: нормального та невротичного. Джерелом розвитку будь-якого внутрішнього конфлікту є незадоволення невротичних потреб індивіда, зокрема, потреби у любові.

Головною потребою в розвитку дитини, згідно поглядів цієї вченої, є потреба в безпеці, стремління бути любимим, бажаним і захищеним від небезпек ворожого світу. Задоволення цієї потреби залежить від сімейного оточення. “В ранні роки прагнення монополізувати батьківську чи материнську любов наткнулось на фрустрацію та розчарування, і в результаті виникла реакція ненависті та ревності” [220, с.88]. В дитини формується амбівалентне

ставлення до батьків: з одного боку, дитина залежить від батьків і любить їх і в той же час переживає почуття образи та гніву. “В таких ситуаціях дитина діє наступним чином: мені доводиться витіснити ворожість через страх втратити любов” [220, с.64].

На думку К.Хорні, конфлікти матері з її батьками в дитинстві є основною причиною амбівалентних почуттів до дітей [221]. Суперечливі почуття любові та ненависті до батьків, інфантильний страх перед ними жінка переносить на власних дітей. Стосунки з дітьми стають надто емоційними та близькими. При цьому ворожі почуття витісняються матір'ю, але проявляються в її поведінці: “Одна із форм, в котру може усвідомлено вилитися конфлікт між любов'ю і ненавистю, - це надмірно турботливе відношення до дитини” [221, с.221]. Перебільшений страх за дитину, фанатична гіперопіка захищає матір від усвідомлення конфлікту та сильного почуття вини. В такій ситуації дитина відчуває материнську амбівалентність, стає тривожною, в неї формується емоційна залежність від матері.

Отже, концепції А.Адлера, К.Хорні, К.Юнга розвивають постулати психоаналізу про амбівалентність як чинника розвитку особистості, розширюючи зміст цього поняття як існування суперечностей, що створюють значну напругу, однак здатні до узгодження та забезпечують гармонійність особистісного розвитку.

Представники Его-психології Е.Еріксон, Е.Фромм розглядають амбівалентність в широкому соціокультурному контексті. Зокрема, Е.Еріксон досліджує традиції виховання в різних культурах і вказує на універсальність людського розвитку та його суспільну обумовленість [238]. Становлення особистості відбувається через послідовне проходження восьми стадій життєвого циклу від народження до глибокої старості. Кожна стадія психосоціального розвитку супроводжується, за твердженням вченого, кризою, яка складається з позитивного та негативного компонентів.

Домінуючою потребою особистісного становлення у підлітковому та юнацькому віці, за поглядами вченого, є життєве самовизначення, формування

ідентичності. Ідентичність являє собою інтегрований образ всіх знань про себе, що ґрунтується на минулому досвіді та включає уявлення про майбутнє [239, с.139]. Нездатність молодого людини знайти своє місце в житті та зробити вибір серед запропонованих соціумом зразків і моделей поведінки призводить до кризи ідентичності, рольового змішання, що проявляється в неадекватній поведінці, негативних переживаннях, неспроможності усвідомити свій образ Я.

Показником зрілої материнської любові, на думку Е.Фромма, “є не її прив'язаність до немовляти, а любов до підростаючої дитини, що віддаляється від неї” [214, с.130]. Дитина росте і повинна своєчасно відійти від материнської опіки та стати самостійною особистістю. Проте в деяких матерів “прив'язаність до дитини має поглинаючо-руйнівні риси” [214, с.162]. Вони хочуть назавжди втримати біля себе свого нащадка, не враховуючи те, якого віку він досягнув. В результаті в дорослої дитини формується амбівалентність почуттів до матері, вороже сприйняття оточуючого світу, тривожність, аутоагресія.

Другий – когнітивний - напрямок дослідження амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї представлений у роботах К.Левіна, Н.Міллера, В.Крено, М.Кругмана, Дж.Сайвесека.

Наприклад, К.Левін дослідив мотиваційні конфлікти, коли до окремої мети людину схиляє багато стимулів і водночас багато інших причин утримують її від досягнення цієї самої мети [103]. Вчений запропонував певну модель конструктивної поведінки дитини з використанням афекту амбівалентної ситуації, коли негативна тенденція мінімізується. Так, наприклад, дитина повинна виконати неприємне завдання (знак "-"). Для того, щоб вона виконала його, дорослий поєднує це завдання з чимось приємним (знак "+"). Дитина може піти до приємного, минаючи неприємне, і тоді дорослий додає бар'єр (умова обмеження можливостей) - розмежовує приємну і неприємну обставини ситуації. Отже, дитина стоїть перед необхідністю вирішити у цілому задачу ("+" і "-"), природно потрапляючи в амбівалентну ситуацію, яка прийнятна для неї через відсутність страху, агресії чи фрустрації.

М.Кругман виявив чотири передумови формування високої особистісної амбівалентності в умовах сім'ї: 1) сильний батьківський контроль, що позбавляє можливості розвинути навички прийняття рішення; 2) попередні невдачі, котрі можуть сформувавши очікування невдачі при розв'язанні завдань, пов'язаних із прийняттям рішень; 3) покарання, які є в досвіді людини за самостійне прийняття рішень, незалежно від наслідків; 4) вікарне наuczіння, що сприяє перенесенню батьківської амбівалентності на поведінку дітей [252, с.41-44].

Вчений довів, що студенти коледжу, яких часто хвалили за поведінку та вони мали досвід успіху, коли були дітьми, виявили низьку збалансовану амбівалентність при прийнятті рішень, тобто були впевнені та позитивно спрямовані при вирішенні життєвих проблем. Навпаки, дорослі респонденти, яких часто критикували і звинувачували в дитинстві, які пережили багато невдач, коли дорослішали, мали високу амбівалентність при прийнятті рішень, вагались, уникали відповідальності. М.Кругман виявив, що досліджувані, батьки яких конфліктували один з одним, мали несумісні погляди на поведінку дитини та виявляли високу амбівалентність при прийнятті рішень.

Отже, самоусвідомлення амбівалентності як проблемної ситуації веде до когнітивного пошуку її творчого розв'язання. Коли високий рівень взаємовиключних суперечностей в житті людини зберігається досить довго, то це блокує активність та відповідальність особистості за прийняття рішень.

Амбівалентність атитюда, яка утворюється під впливом феномену надстимулювання, розглядали В.Крено, Дж.Сайвесек [248]. Надмірне стимулювання тих дій, які людина здійснює за своєю волею, які, крім того, супроводжуються позитивними переживаннями, призводить до зниження інтересу до даної діяльності. Стимулювання тут виступає неочікувано позитивним і надмірним, та водночас непотрібним і негативним, тобто атитюд отримує і позитивне, і негативне забарвлення. На ґрунті даної амбівалентності стає можливою зміна соціальної установки чи зниження мотивації. Якщо суб'єкту стає відома інформація, яка підтверджує його сумніви щодо надмірного та неадекватного зовнішнього впливу, то винагорода приведе до

зниження внутрішньої мотивації. Отже, неадекватно перебільшене, непотрібне стимулювання ставлення приводить до зростання його амбівалентності.

Ці положення є дуже важливими в процесі розвитку підростаючої особистості. Якщо в сімейних стосунках допускається відкрите сильне вираження лише позитивних емоцій та схвалення за будь-які зусилля дитини, а негативні переживання придушуються, то це підсилює особистісну амбівалентність та перешкоджає досягненню соціальної зрілості дитини.

Гуманістичний напрямок у дослідженнях амбівалентності особистості в умовах сім'ї представлений в роботах А.Маслоу, К.Роджерса.

В своїй теорії мотивації А.Маслоу виділив дві глобальні категорії мотивів, якими керується особистість: дефіцитарні мотиви (Д-мотиви), що включають фізіологічні потреби людини і потребу в безпеці та захисті; мотиви зростання, чи по-іншому, мотиви буття (Б-мотиви) включають прагнення до актуалізації особистісного потенціалу, незалежної творчої діяльності [113]. Д-мотиви спрямовані на компенсацію дефіцитарних станів, тобто зменшення напруги, гомеостаз. Б-мотиви мають протилежну мету – розширення кругозору особистості, зростання її можливостей, наполегливе самовдосконалення, тобто, ведуть до збільшення напруги та невизначеності. Гармонійна, самоактуалізована особистість здатна усвідомлено поєднувати ці амбівалентні прагнення та ефективно функціонувати в різних сферах діяльності.

У відповідності з цими положеннями, А.Маслоу звертає увагу на деякі умови сімейного виховання, де формується той чи інший тип спрямованості особистості [114]. Коли батьки ні в чому не обмежують свободу дитини, не контролюють її режим, не вимагають виконання загальноприйнятих і необхідних норм поведінки, то дитина не відчуває себе в безпеці. Вона стає тривожною, розгубленою, недовірливою та прагне знайти більш стабільне і передбачуване середовище. А.Маслоу розглядав батьківські сварки, розлучення батьків чи смерть близьких родичів, фізичні покарання, як особливо несприятливі фактори для благополуччя дитини [114, с.49]. Пошук безпеки та

стабільності стане домінуючою потребою людини, що має такий дитячий досвід.

Згідно поглядів цього вченого, чіткий режим, дисципліна, виправдані вимоги до поведінки дитини забезпечують їй відчуття стабільності, захищеності, безпеки. Діти, які виростили в безпечній та дружній атмосфері, де батьки в розумних межах постійно піклувалися про їх здоров'я та благополуччя, не бояться ризикувати, змінюватися, навіть помилятися. Вони більш толерантні до суперечностей та невизначеності, які завжди існують в житті, тому саме такі люди мають мужність прагнути до самоактуалізації.

Отже, А.Маслоу вважає, що нестабільне сімейне оточення, всездозволеність підсилює особистісну амбівалентність дитини. Розумна дисципліна у вихованні дитини сприяє її емоційному благополуччю, гармонії.

Автор “центрованої на клієнті психотерапії” К.Роджерс вважав, що від міри адекватності Я-концепції батьків залежить характер їхніх стосунків з дітьми [159]. Існує безпосередній зв'язок між встановленням довірливих стосунків з дітьми, прийняттям їхніх як позитивних, так і негативних особистісних проявів та мірою самоприйняття, почуттям власної гідності у батьків. Тобто, батьки здатні безумовно позитивно відноситися до дитини в тій мірі, в якій вони поважають самих себе.

Таким чином, гуманістична психологія досліджує становлення здорової творчої особистості шляхом безумовного прийняття позитивних і негативних проявів особистості дитини в сім'ї, що забезпечує її психологічне благополуччя та особистісне зростання.

В сучасних психологічних дослідженнях ґрунтовно вивчається проблема взаємозалежності в подружніх стосунках (Р.Норвуд), у батьківсько-дитячих взаєминах (Л.Ешнер, М.Майерсон, Е.Пінкола, Е.У.Сміт, Б.Уайнхолд, Дж.Уайнхолд). Дослідники вказують на традиційно високу амбівалентність взаємозалежних стосунків у сім'ї, що простежується в декількох поколіннях.

Б.Уайнхолд, Дж.Уайнхолд визначають взаємозалежність як психологічний розлад, причиною якого є незавершеність однієї із найбільш важливих стадій

розвитку в ранньому дитинстві - стадії встановлення психологічної автономії, яка необхідна для розвитку власного "Я", окремого від батьків [200, с.16].

Е.Сміт досліджувала проблему взаємозалежності в сімейних стосунках протягом трьох поколінь [183]. Дорослі діти алкоголіків, котрі самі не стали алкоголіками, є прикладами того, що сімейні моделі поведінки та емоційної некерованості продовжуються в новій ситуації. Авторка виділяє чотири групи дорослих дітей алкоголіків: герой сім'ї, цап-відбувайло, загублена дитина, сімейний талісман. В своїх щирих зусиллях створити сім'ю, несхожу на ту, в якій вони виростили, дорослі діти алкоголіків прагнуть виключити очевидні негативні моменти поведінки і створити видимість здорового способу життя. Це супроводжується амбівалентними реакціями: "Позитивні зовнішні зміни не приводять ... до подолання почуття неповноцінності. Виникає "синдром самозванця", постійний страх викриття, встановлення, хто він є насправді" [183, с.9].

Негативний досвід дорослих дітей алкоголіків стає причиною особистісних деструкцій та перешкодою для повноцінного виконання ними батьківських обов'язків: " ... душевна близькість замінювалась соціальною активністю, турботливістю і збереженням видимості хорошої сім'ї ..." [183, с.41]. Тому вони виховують ще одне покоління взаємозалежних – внуків алкоголіків, для яких характерно формування псевдоособистості з метою зберегти позитивну самооцінку та викликати схвалення оточуючих, тобто зростає особистісна амбівалентність.

Про феномен гіперкомпенсації почуття неповноцінності, що формується у дітей в дисфункціональних сім'ях пише Е.Пінкола: "Жінки, що виростили в сім'ях, де їх здібності не були визнані, часто раз за разом починають архіскладні проекти, самі не знаючи чому. Їм здається, що необхідно захистити три докторські дисертації чи повиснути головою вниз на горі Еверест, чи вплутатися у всі можливі авантюри, ... лиш би довести своїм сім'ям, що вони чогось варті" [141, с.92].

Отже, протиставлення особистих інтересів окремих членів сім'ї та благополуччя всієї родини є головною передумовою зростання напруженості, взаємозалежності, конфліктності та особистісної амбівалентності в сімейних стосунках.

У вітчизняній психології у різні періоди до проблеми амбівалентності особистості зверталися Л.С.Виготський [47], О.В.Гордєєва [57], О.М.Леонтьєв [104], І.Н.Михеєва [119], В.А.Роменець [163], С.Л.Рубінштейн [165], Л.М.Собчик [186] та ін. І.Н.Михеєва досліджувала амбівалентність мотиваційної сфери особистості і визначила її як "...складне утворення внутрішнього світу особистості...", що складається з суперечливої взаємодії між свідомим та несвідомим, потребово-мотиваційним та інтелектуально-операціональним початками [119, с.19]. Вона виділяє наступні деструктивні передумови амбівалентності: нестійкість емоцій, невизначеність цілей та установок, неузгодженість моральних принципів з емоціями та волею.

В межах теорії провідних тенденцій Л.М.Собчик трактує амбівалентність як взаємодію амбітенденцій, де "...кожній базовій властивості для здійснення гармонії та рівноваги відповідає властивість протилежного знаку, кожній індивідуально-особистісній тенденції – амбітенденція" [186, с.32]. Врівноваженість, збалансованість протилежностей визначає як потенціал особистісного зростання (конкордантно-нормальна особистість), так і глибину деструктивних порушень (дискордантно-нормальна особистість).

Засобом позбавлення від тягара амбівалентності В.А.Роменець вважає вчинок як прояв моральної творчості особистості: "Завершений катарсис властивий лише реальному вчинкові, який виступає радикальним засобом очищення людини від пригнічуючих амбівалентних почуттів" [163, с.200]. Але рівновага амбівалентних почуттів чи мотивів, на думку автора, встановлюється тільки на дуже короткий час. Потреба у нових переживаннях, потреба самовираження спонукає до наступних досягнень, до постійного творчого пошуку, тому що абсолютний психічний спокій для нормальної людини стає так само нестерпним, як і тривале збентеження [163, с.201].

Т.Н.Лук'яненко в своєму дисертаційному дослідженні робить висновок, що будучи рисою, яка притаманна кожному індивіду, особистісна амбівалентність проявляється у співіснуванні рівних за силою взаємовиключних, протилежних потреб, почуттів, когніцій та поведінки відносно зовнішнього чи/та внутрішнього світу [106, с.22]. Амбівалентність особистості розвивається у двох напрямках: гармонійному, слугуючи підґрунтям психічного здоров'я, особистісного зростання, та негармонійному, коли неузгодженість протилежностей внутрішнього світу спричиняє негативні особистісні зміни.

Ми звертаємося до тих літературних джерел, в яких спеціально чи побіжно досліджується амбівалентність у проявах взаємин в сім'ї (Т.М.Зелінська, Р.В.Овчарова, О.П.Макушина, Г.Г.Філіппова).

Зокрема, Т.М.Зелінська досліджує амбівалентність психічно здорової особистості та підкреслює, що чим більш збалансовані протилежності у внутрішньому світі, тим нижчий рівень амбівалентності притаманний особистості [74, с.9]. Психологічний феномен амбівалентних взаємин в сім'ї авторка розглядає як прояви безумовної-залежної любові. Безумовна любов батьків – основа особистісного зростання дитини. Водночас залежна любов, яка виникає при підсиленні опіки та бажанні батьків бути найкращими, руйнує особистість і батьків, і дітей. Залежна любов діє взаємно: батьки задовольняють свої потреби (соціальний престиж, занадто високі очікування від дитини), а потреби дитини придушуються, ігноруються. Відданість стирає природну межу між батьком і дитиною, а турботлива батьківська зацікавленість придушує особистісну ідентичність, самовираження і автономність дитини. Отже, батьківська турбота перетворюється у надмірну при умові задоволення саме потреб батьків, а не дітей. Тому діти стають від неї пригніченими, безрадісними, уникаючи самостійності та відповідальності [74, с.100]. Егоїстична, ревнива та деспотична любов стає причиною нещастя і тих, хто любить і тих, кого так люблять.

Згідно поглядів Т.М.Зелінської, інфантильна залежність є сутнісним проявом високоамбівалентної особистості, котра не усвідомлює високу напругу суперечностей (феномен алекситимії), не вміє турбуватися про себе та має нерозвинені взаємини з оточуючими (імпульсивність, повторюваність деструктивних дій) [74, с.47]. Внаслідок порушеної регуляції самопожертви і егоцентризму, очікування допомоги і презирливого знехтування допомогою, що розвиває почуття ізоляції, спрощення емоцій, нестійкість стосунків з людьми. Високоамбівалентна особистість, згідно поглядів цієї авторки, використовує адикції як захисні механізми проти дисгармонії та душевного болю. Вживання алкоголю, наркотиків, тютюнопаління, захоплення азартними іграми широко розповсюджені в молодіжному середовищі. Адикції тут виступають викривленим засобом подолання високої амбівалентності особистості, що насправді лише поглиблюють внутрішні суперечності. Основним фактором мінімізації інфантильної залежності авторка вважає підвищення та удосконалення саморегуляції особистості за допомогою індивідуальної та групової психотерапії, груп самопомоги.

Р.В.Овчарова розглядає батьківство як складну динамічну структуру, що в розвинутій формі включає батьківські цінності, установки та очікування, батьківські позиції, батьківську відповідальність, стиль сімейного виховання [135, с.24]. Вона звертає увагу на суперечливість різних компонентів та аспектів батьківства (когнітивний, емоційний, поведінковий). Батьківство як феномен можна розглядати на рівні особистості (мама, тато) та як надіндивідуальне утворення, котре характеризується відносною стійкістю і стабільністю і реалізується в узгодженості уявлень подружжя про батьківство та комплементарності їхніх ролей. Авторка виділяє дві стратегії реалізації батьківства: 1) сприйняття батьківської ролі як обмеження (тимчасового чи постійного) для самореалізації; 2) сприйняття батьківської ролі, тобто народження дитини, як нову можливість для самореалізації [135, с.41]. Найбільш сприятливою для розвитку дитини, батьків та в цілому для сім'ї є

друга стратегія, де амбівалентні елементи усвідомлюються і творчо узгоджуються.

Формування потреби у взаємодії з дитиною Г.Г.Філіппова розглядає як системоутворюючий компонент у становленні материнської мотиваційної сфери [205]. Вікова динаміка гештальту немовляти пов'язана із розвитком особистості в цілому і розпочинається в період взаємодії з власною матір'ю в пренатальному періоді та ранньому онтогенезі. До трьох років відбувається засвоєння емоційних реакцій та основних операційних елементів у взаємодії матері та дитини.

Особливу увагу авторка приділяє періоду вагітності, коли змінюється самосвідомість жінки, формується спрямованість на прийняття нової соціальної ролі та прив'язаність до майбутньої дитини [205]. Г.Г.Філіппова виділяє шість стилів переживання вагітності: адекватний, тривожний, ейфоричний, ігноруючий, амбівалентний, нехтуючий. Свої суперечливі емоції жінка пояснює страхом перед пологами, тривогою про здоров'я дитини, несприятливими життєвими обставинами. Насправді основною причиною амбівалентності майбутньої матері є негативний дитячий комунікативний досвід, незадоволена потреба у материнській любові та прихильності, і, як наслідок цього, емоційна незрілість, неврівноваженість, зосередженість на своїх проблемах, переживання почуття несправедливості.

Отже, материнська амбівалентність закріплюється як складова сімейної історії, що повторюється в наступних поколіннях із поглибленням конструктивних чи деструктивних тенденцій.

Ряд дослідників вивчають конфлікти між батьками як сильний психотравмуючий фактор формування особистості дитини, що відмічається російськими (Т.В.Архиреева [10], А.А.Ахмадеев, А.А.Ширяева [12], Ю.В.Баскіна [13], О.І.Бондаренко [28], С.І.Голод [56], М.М.Обозов [133], О.С.Сермягіна [176], В.Я.Титаренко [195], Г.Л.Хиршхорн [218], А.Б.Холмогорова, С.В.Воликова, Е.В.Полкунова [219], Л.Б.Шнейдер [233]) та українськими вченими (Т.Ф.Алексеєнко [5], Т.П.Бессонова [17],

В.Бондаровська [27], О.І.Бондарчук [29], Т.А.Демидова, Л.В.Долинська [64], С.Д.Максименко [109], М.І.Мушкевич [123], С.А.Ройз [162], Р.І.Сірко [178], О.Д.Шинкаренко [232], Ю.М.Якубова, О.Г.Антонова-Турченко, Г.В.Святненко, М.М.Московка [243]).

Загальна атмосфера подружнього та сімейного життя має вирішальне значення для всебічного формування особистості дітей, їх життєвих орієнтацій та інтересів. Доброзичливі подружні стосунки сприяють формуванню цілісної та гармонійної особистості дитини. І навпаки, ворожість та непорозуміння між батьками приводять до тривожності, інфантильності, агресії чи надмірної залежності та амбівалентного ставлення до сімейних стосунків у дітей.

Суперечливі виховні позиції батька і матері сприяють невротизації дітей, що підкреслюють О.С.Сермягіна [176], О.В.Черніков [226]. “Найбільш травмуючим виявилось таке становище дитини в структурі емоційних зв'язків сім'ї, коли ставлення до неї матері і батька значно відрізняються ...” [176, с.63]. Нестабільність подружніх стосунків прямо впливає на стійкість, стабільність стосунків з дитиною. Наприклад, дитина зближується з одним із батьків, часто з мамою, утворюючи емоційний зв'язок з нею, при відносній ізоляції батька.

Е.Г.Ейдеміллер, В.Юстіцкіс [237] досліджують механізми патологізуючого сімейного успадкування як формування, фіксацію і передачу емоційно-поведінкового реагування в дисфункціональних сім'ях від прабатьків до батьків, від батьків до дітей, внукам. В результаті засвоєння від попередніх поколінь негативних особистісних рис, когнітивних стилів та способів реагування внуки та правнуки стають нездатними до успішної адаптації в соціумі. “Невротичні та психопатичні розлади являються результатом конфліктів між представниками одного чи декількох поколінь в дисфункціональних сім'ях. Відмічена тенденція до зменшення адаптивних можливостей в особистостей у дисфункціональних сім'ях від прабатьків до внуків” [237, с.276].

О.Д.Шинкаренко у своєму дисертаційному дослідженні виявила особистісні особливості жінок-жертв подружнього насильства (“Синдром

побитої жінки”) [232]. Одним з основних симптомів “Синдрому побитої жінки” є недиференційованість емоційної сфери, знижена здатність до визначення, розрізнення та вираження своїх почуттів, взаємозалежність, одночасне переживання почуття провини і образи після насильницького інциденту, що є свідченням високого рівня амбівалентності особистості: “... суперечливими та внутрішньо конфліктними є всі досліджувані нами рівні: глибинні особистісні характеристики, самосприйняття чи захисна Я-концепція, поведінкові стратегії” [232, с.12]. Такі прояви особистості формуються під впливом накопичувального ефекту фізичних і психологічних образ з боку батьків у дитинстві. Ця дослідниця зазначає: “Батькові образи мають більший віктимізуючий вплив на особистість дівчинки, ніж материнські, і корелюють з роллю жертви у дорослих образливих подружніх стосунках” [232, с.16].

Отже, в умовах конфліктної сім'ї дитина набуває негативного досвіду міжособистісного спілкування, засвоюючи неадекватні моделі поведінки і повторюючи їх в своїй сім'ї. Відбувається це несвідомо та незалежно від того, подобаються вони чи ні молодій людині. Повторювані конфлікти між батьками сприяють формуванню особистісних рис, що ускладнюють соціально-психологічну адаптацію дитини, таких як інфантильність, взаємозалежність, тривожність, конфліктність, нереалістичність уявлень про сімейне життя, поглиблюючи прояви особистісної амбівалентності. Необхідно усвідомлювати ці особливості в ранньому юнацькому віці, коли особистість орієнтована на майбутнє, на свої життєві перспективи. Юність вимагає від особистості знання власних можливостей та перспектив.

Кожний віковий період - якісно особливий етап психічного розвитку – характеризується сукупністю змін, новоутворень, які й визначають своєрідність особистості, її амбівалентні прояви в процесі онтогенезу, зокрема в ранньому юнацькому віці.

Рання юність - один із найскладніших періодів як для самої молодшої людини, так і для її батьків. В цьому віці відбувається реальне психологічне відокремлення дитини від сім'ї, з'являється незалежність самооцінки від оцінки

батьків, загострюються всі приховані та явні конфлікти між членами сім'ї. На сім'ю в даній ситуації покладається центральне завдання - дати дитині можливість відокремитися і в той же час відповідати за її вчинки [173, с.184].

Ряд вчених (Б.С.Волков [49], М.М.Заброцький [69], Р.Кемпбелл [100], М.Кле [87], І.С.Кон [94], Г.Крайг [98], Н.Ньюкомб [132], Б.Робінсон, П.Скін, К.Флейк-Хобсон [207], Ф.Перлз [140], Х.Ремшідт [156], А.Росс [164]) розглядають суперечливість ставлень у ранньому юнацькому віці до стосунків з батьками, сімейного життя загалом. Хоч батьки і діти живуть в одному світі, сприймають його вони по-різному. Часто це стає основною перешкодою для взаєморозуміння між поколіннями в сім'ї.

Як зазначає І.С.Кон, юність - фаза переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема статевого дозрівання, а з другого - досягнення соціальної зрілості [94, с.20]. Протиріччя між різким зростанням вимог сім'ї, школи, суспільства до особистості старшокласника, його творчих потенційних можливостей, самостійності мислення і його моральною готовністю їх виконати, рівнем досягнутої психічної та соціальної зрілості є провідним рушієм психічного розвитку та чинником, що сприяє зростанню особистісної амбівалентності.

Центральне новоутворення раннього юнацького віку - соціальне та особистісне самовизначення, основою якого є потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе повноцінним членом суспільства, зрозуміти своє місце і призначення в житті, проявити себе та свої можливості [24, с.93]. Сучасне інформаційне суспільство пропонує безліч різнотипних, часто прямо протилежних варіантів та моделей поведінки, серед яких молода людина повинна зробити свій відповідальний та свідомий вибір. Формування особистісної ідентичності відбувається через складний процес подолання суперечностей між конкуруючими світоглядами і цінностями батьків та ровесників.

Розвиток самосвідомості в ранній юності сприяє зростанню інтересу до себе, самопізнанню та самовихованню. Юнаки прагнуть розібратися в своєму характері, в своїх почуттях, в своїх діях та вчинках. Нерідко вони ставлять перед собою конкретні цілі в самоудосконаленні фізичних, інтелектуальних, вольових, моральних та соціально-психологічних властивостей. Джерелом особистісної амбівалентності стає невідповідність рівня домагань реальному стану речей, що проявляється в агресивності, тривожності та пошуку зовнішніх причин своїх невдач.

Старшокласник опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає смисл свого життя [42; 131; 140; 137; 196; 69; 242; 80; 195]. Потреба у сенсі життя проявляється в тому, що без появи у молоді цінностей, які визначають сенс існування, її життєдіяльність не відповідає власним можливостям, не спрямована в майбутнє і негативно нею оцінюється. На жаль, у більшості юнаків і дівчат відсутнє діяльнісне ставлення до майбутнього, що веде до тривоги, високої амбівалентності, неприйняття та відчуженості майбутнього як невизначеної ситуації.

Для юнацького віку характерна глибока зміна в системі поглядів - відмова від ілюзій, поява нових авторитетів, оцінок, переконань. Юність є сензитивним періодом для формування соціальних установок як стійкого елемента життєвої перспективи як позитивної, так і негативної спрямованості. Амбівалентність установок формується під суперечливим впливом різних факторів: системи освіти, діяльності політичних та громадських організацій, засобів масової інформації, навчально-професійної спрямованості, рівня правових, соціальних знань, творів мистецтва, індивідуально-психологічних особливостей, ролі сім'ї, місця проживання [16; 222; 107; 109; 129; 98; 248].

В юнацькому віці посилюється потреба в спілкуванні з ровесниками, дружбі, міжстатевих взаєминах та коханні. При цьому в міжособистісних стосунках спостерігається висока індивідуалізація та вибірковість, максималістська вимогливість до близьких людей [60; 94; 34; 146; 153; 175;

178; 185; 238]. В об'єднанні та спілкуванні з однолітками молоді люди намагаються знайти необхідне емоційне тепло, розуміння, визнання власної значущості, партнерство. Усвідомлення групової приналежності, солідарності формує у молоді почуття емоційного благополуччя та стабільності.

Т.М.Титаренко відзначає, що в ранньому юнацькому віці життєвий світ будується шляхом чіткого розмежування власного, “істинного” існування і зовнішнього, чужого, “несправжнього” оточення. Взаємодія з реальними референтними групами доповнюється, а інколи й підміняється фантазіями про уявних ідеальних партнерів. “Потреба бути “як усі” переростає в потребу бути “зовсім не таким, як усі” [196, с.196]. Амбівалентність узгоджується через зростання суб'єктності, відповідальності та продуктивності. Надмірна індивідуалізація, природна для юнацького віку, на подальших вікових етапах гальмує розвиток особистості.

На значні зміни в динаміці сімейної системи та характері міжпоколінної комунікації в період дорослішання дітей вказує Г.Крайг [98, с.609]. Прагнення юнаків до самостійності провокує зростання напруженості у стосунках з батьками, посилення потреби обговорити складні питання. Більшість конфліктів виникає по буденних приводах, таких, як хатня робота, режим дня, побачення, навчальна успішність, зовнішній вигляд, поведінка за столом. Конфлікти з приводу основних економічних, релігійних, соціальних та політичних цінностей зустрічаються досить рідко. Відкрите спілкування, на думку Г.Крайг, допомагає покращити стосунки, прийти до спільності поглядів всередині сім'ї, і в разі необхідності, визначити сфери, де виникає найбільше розбіжностей та запровадити нові моделі взаємодії. Завдяки трансформації міжособистісних стосунків всі члени сім'ї, і дорослі, і діти, стають більш зрілими та переходять на новий ефективніший рівень взаєморозуміння.

Юнацький вік характеризує прагнення досягнути реальної автономії від батьків та інших дорослих у сфері поведінки (потреба і право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба і право мати власні, самостійно обрані уподобання) та нормативної автономії (потреба й

право на власні норми і цінності) [49]. Як правило, батькам складно пережити емоційне відчуження з боку своїх дітей. Тому зростає кількість конфліктів як протидія нав'язаним думкам, заперечення авторитетів, сумніви щодо соціальних норм. Водночас в серйозних питаннях щодо вибору професії, світогляду, життєвих перспектив старшокласники звертаються за підтримкою до членів родини [98; 94; 87; 130].

К.Флейк-Хобсон, Б.Робінсон, П.Скін відмічають, що дорослішання дітей викликає у батьків суперечливі почуття тривоги за їх майбутнє, стурбованості подальшим навчанням і професійним вибором, з одного боку, та усвідомлення власних прожитих років, втрату привабливості, старіння, заздрість і ревність до молодості та безпосередності, з іншого боку [207]. В дитинстві життєвий досвід батьків був основним підґрунтям їх авторитету. В юності спілкування та стосунки з батьками будуються на взаєморозумінні. Уважність до особистих справ дитини, поінформованість про її проблеми та інтереси, повага до її думки забезпечують довірливе, рівноправне спілкування між батьками і дітьми, пом'якшуючи суперечності та непорозуміння.

Варіанти "вирішення" процесу відокремлення від сім'ї розглядає Х.Ремшмідт [156, с.158]. Наприклад, може встановитися стабільний та міцний зв'язок з батьками або, навпаки, тривалий і непримиренний розрив, чи зберігається амбівалентний зв'язок, який характерний для затягнутого розставання. Суперечки з батьками - важливий фактор, що ускладнює особистісний розвиток в ранній юності. В поєднанні з проблемами в навчанні та в міжособистісних стосунках з однолітками вони можуть привести до вживання наркотиків і алкоголю, правопорушень, депресії.

Отже, при конструктивному стилі відношень у сім'ї в ранньому юнацькому віці встановлюється рівноправність, позитивна спрямованість та довіра у стосунках з батьками. В протилежному випадку суперечності поглиблюються, зростає непорозуміння між батьками і дітьми, підвищується амбівалентність сімейних стосунків.

Таким чином, проведене нами науково-теоретичне дослідження проблеми дає підстави узагальнити підходи до вивчення амбівалентності особистості в умовах сім'ї (психоаналітичний, когнітивний, гуманістичний). Вивчається це психічне явище у вітчизняній психології в основному фрагментарно, або побіжно при дослідженні інших проблем. Водночас накопичений матеріал дає нам можливість виявити сутність цього явища. Воно проявляється як взаємозв'язок протилежно спрямованих тенденцій в різних підсистемах сімейної структури (подружній, батьківській, дитячій), що виявляється у суперечності взаємовиключних інтересів особистості та інтересів сім'ї, в подружніх та батьківсько-дитячих конфліктах, суперечливих виховних позиціях батька і матері, взаємозалежності. Така модель сімейних стосунків виступає основним чинником формування інтенсивної особистісної амбівалентності дітей. Психологи розглядають амбівалентність як важливий чинник становлення підростаючої особистості в сім'ї, що може розвиватися в узгодженому, збалансованому чи неузгодженому, незбалансованому напрямку. Динаміка цього феномену в сімейних стосунках визначає специфіку особистісного розвитку дитини, її психологічне благополуччя чи неблагополуччя.

Соціальна ситуація розвитку та вікові особливості ранньої юності посилюють суперечності міжособистісних стосунків у сім'ї, загострюючи прояви особистісної амбівалентності, коли необхідно здійснити професійне та ціннісне самовизначення. Недостатня наукова дослідженість проблеми амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї обґрунтовують необхідність вивчення структури, критеріїв амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці, зокрема, ставлень до сімейних стосунків.

1.3. Структура, критерії амбівалентності ставлень особистості в ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків

Перш ніж розглянути означену проблему, слід обґрунтувати використання терміну "ставлення". Це психічне утворення відноситься до базових особистісних явищ: "Ставлення - суб'єктивна сторона відображення дійсності, результат взаємодії людини із середовищем" [68, с. 466]. Засновник концепції ставлень В.М.М'ясищев розглядає ставлення особистості як "суб'єктивну, внутрішню, індивідуально-вибіркову сторону її різноманітних зв'язків з різними сферами дійсності і з усією дійсністю в цілому. ... Психічні особистісні ставлення людини є внутрішнім потенціалом її діяльності, переживань та поведінки ..." [125, с.82]. Отже, концепція ставлень описує ядро особистості як індивідуально-цілісну систему її суб'єктивно оціночних, свідомо-вибіркових ставлень до дійсності, що формуються у результаті інтеріоризації досвіду взаємовідношень з іншими людьми.

Основоположну роль ставлень в структурі особистості підкреслює С.Л.Рубінштейн: "Особистістю являється лише та людина, котра ставиться певним чином до оточуючого, свідомо встановлює це своє ставлення так, що воно виявляється у всій її природі" [165, с.638]. Тобто, ставлення особистості до світу і, насамперед до інших людей визначають усі її прояви та властивості. Дуже цінним для нашого дослідження є наступне положення цього автора: "Через ставлення до інших людей формуються у людини специфічні людські почуття до самої себе як людської істоти, як особистості ..." [165, с.556].

Таким чином, спрямованість ставлень особистості до навколишніх життєвих обставин, до інших людей, до самої себе визначають її характер, інтереси, мотиви діяльності, поведінку, самовідношення.

Роль сім'ї у формуванні особистості дитини є вирішальною. З найперших днів життя характер сімейних стосунків, батьківські ставлення, стиль сімейного виховання формують психічні властивості дитини, її поведінку та ставлення до сімейних стосунків.

Найбільш плідним напрямком у дослідженні структури батьківсько-дитячих ставлень є вивчення її трьохкомпонентності, що підтверджується рядом досліджень (Ю.В.Баскіна [13], А.Я.Варга [37], [38], О.Б.Кізь [85], М.М.Обозов [133], Р.В.Овчарова [135]). Зокрема, Р.В.Овчарова розглядає батьківське ставлення як відносно стійке психічне явище, що має три складові (когнітивну, емоційну, поведінкову) [135, с.26]. Когнітивний компонент включає знання та уявлення про способи і форми взаємодії з дитиною, їх цільове призначення, переконання в пріоритетності напрямків взаємодії, які батьки реалізують. Амбівалентні елементи емоційно-ціннісного відношення до дитини, домінуючий емоційний фон взаємодії з дитиною, оцінки та судження щодо різних типів батьківського ставлення утворюють емоційну складову. Поведінковий аспект реалізується в способах підтримання контакту з дитиною, формах контролю, вихованні через взаємовідносини.

На думку А.Я.Варги, "визначальну роль у внутрішній структурі батьківського ставлення займає інтегральне емоційне прийняття чи знехтування дитини" [38, с.23]. Він досліджує батьківське ставлення як багатомірне утворення з наступною структурою: а) інтегральне емоційне прийняття чи знехтування дитини (афективний компонент); б) міжособистісна дистанція в спілкуванні з дитиною (когнітивний компонент); в) форма і спрямованість контролю за поведінкою дитини (поведінковий компонент).

Результати дослідження Р.В.Ткачевої виявили у більшості батьків суперечність ставлення до дитини: "з однієї сторони, надмірна опіка, звільнення від посильних домашніх обов'язків і, з другої сторони, авторитаризм, брак спілкування з батьками, в процесі якого дитина могла б засвоїти їх моральний досвід" [198, с.54].

Причини амбівалентності ставлень у батьківсько-дитячих стосунках в ранньому юнацькому віці обумовлюються не лише теперішніми суперечностями, а коріняться в попередніх етапах розвитку: "Якщо батьки не встановили правильного зв'язку з дитиною, коли вона була маленькою, якщо

уникали її, відштовхували чи надмірно опікали, то в юнацькому віці створити необхідні стосунки між батьками і дитиною досить важко" [75, с.63].

У науковій літературі досліджують такі показники амбівалентності ставлень особистості до сімейних стосунків: протилежність почуттів та прагнень [88; 209; 210; 211; 18], агресивність та залежність [15; 17; 79; 145; 169; 178; 240], почуття страху і провини [41; 67; 134; 136; 138], непослідовність у поведінці [33; 95; 97; 151], авторитарна виховна позиція батьків [7; 50; 128; 236], гіперопіка [66; 153; 117; 195], надмірний контроль [73; 28; 155; 184], надмірне стимулювання [248], відсутність контролю та обмежень [40; 52; 113], приховування як позитивних, так і негативних почуттів [10; 48; 65; 86; 157; 160], взаємозалежність в подружніх та батьківсько-дитячих стосунках [130; 169; 172; 183; 193; 202; 224; 225; 232; 240; 249], адикції [74; 111; 201; 216; 217; 235], емоційна незрілість [2; 93; 125; 136], сімейні конфлікти [46; 84; 173; 243], емоційне відчуження [76; 100; 133; 198; 174; 219].

Аналіз літературних джерел доводить, що найбільш обгрунтованими критеріями амбівалентності ставлень особистості до сімейних стосунків виступають у когнітивній сфері самостійність - залежність [52; 95; 112; 135; 240], у емоційній - прийняття чи емоційне знехтування [38; 173; 155; 100; 56], у поведінковій сфері - турбота - гіпоопіка чи гіперопіка [86; 195; 12; 102; 117].

Когнітивний аспект ставлень досліджують як прояви самостійності і залежності особистості в сімейних стосунках [135; 236; 139; 240]. На думку Р.В.Овчарової, батьківське ставлення до самостійності (чи залежності) дитини визначається почуттям власності по відношенню до неї: "Усвідомлення того, скільки сил, емоцій, переживань, праці вкладено у виховання дитини, часто дозволяє батькам думати, що вони мають певні права на дитину, в якісь мірі можуть розпоряджатися її долею" [135, с.38]. В підлітковому та юнацькому віці це питання особливо загострюється, виникають серйозні конфлікти, в котрих діти відстоюють своє право на самостійність. Батьки відмічають елементи неповаги до їх знань та життєвого досвіду з боку юнаків, опір вказівкам, нехтування порад та думки дорослих. Незрілість молоді, відсутність життєвого

досвіду, на думку батьків, дає їм право контролювати дитину, вирішувати за неї, керувати. Втручання в життя дитини батьки мотивують турботою про її інтереси, бажанням вберегти від помилок, поганого впливу вулиці та небезпек оточуючого світу.

Як підкреслюють Е.Г.Ейдемільер, І.В.Добряков, І.М.Нікольская, успіх очікує сім'ю, коли вона буде заохочувати самостійність молодого людини, але заперечувати проти вседозволеності чи абсолютної покори [236, с.19]. Важливими завданнями в життєвому циклі сім'ї на стадії відокремлення дітей є встановлення границь між поколіннями без розриву стосунків, освоєння нових сімейних способів комунікації та розподілу відповідальності. Вирішення цієї задачі виступає показником життєздатності та ефективності функціонування сімейної системи в цілому. Інакше кажучи, батьківсько-дитячі стосунки перебудовуються у відповідності з віковими потребами дітей шляхом узгодження суперечності самостійності-залежності.

Слушно зазначає Н.Пезешкіан: "Молоді люди або намагаються відокремитися від батьків, або запутуються в амбівалентних почуттях і стосунках" [139, с.50]. Поступове відокремлення молодого людини від батьківської сім'ї відбувається за рахунок досягнення емоційної зрілості та становлення особистісної ідентичності. Основним критерієм самосприйняття попередніх стадій особистісного розвитку було утворення "Я - дитина своїх батьків" [20; 42; 151]. Зараз цей конструкт є недостатнім для побудови адекватної та цілісної ідентичності. Юнаки шукають авторитетів, взірців для наслідування, односторонців поза родиною. Вони аналізують та критикують поведінку батьків, бо вже не вважають себе дітьми, прагнуть рівноправності у взаєминах. Постійний контроль з боку батьків дратує молодих людей, але водночас байдужість і відстороненість сприймається дуже болісно.

Перешкоджаючи незалежності дітей, батьки шукають способи управляти їх думками і вчинками та намагаються виліпити їх за ідеальним взірцем високих досягнень, котрих не мають самі батьки [240, с.22]. Л.Ешнер, М.Майерсон підтверджують, що при цьому взаємозалежні батьки більшу увагу

звертають не на внутрішні якості та достоїнства дитини, а на зовнішні ознаки успіху, соціальне визнання. Якщо спочатку самооцінка дитини залежить від батьківського схвалення, то згодом - від думки інших впливових людей. Прагнення постійно "добре виглядати" в очах інших людей заважає повному усвідомленню власних потреб, переживанню власних почуттів.

Ситуація, коли батьки надають надто великого значення успіхам та досягненням дитини, і при цьому не дають права на помилку, є дуже травмуючою та нестерпною для дитини. На думку Н.Пезешкіана, це є одним із поширених мотивів самогубств молодого людини, яка відчуває, що визнання, хороше ставлення батьків до нього безпосередньо залежать від його успіхів [139, с.50]. Дитині здається легшим скоїти самогубство, ніж розчарувати своїх батьків чи почути їх несхвальну оцінку. Таким чином відбувається протест проти завищених вимог.

Одним із основних показників самостійності особистості в ранньому юнацькому віці виступає відповідальність (В.Бондаровська [27], Р.Дрейкурс, В.Золц [66], Г.Крайг [98], Н.Ю.Максимова [111]). Зокрема, Г.Крайг відзначає, що прагнення юнаків до автономії не обмежується лише прагненням до свободи від батьківського впливу: "Незалежність передбачає здатність виносити свої власні судження та регулювати свою поведінку" [98, с.602]. Молоді люди вчаться думати самостійно, піддаючи переоцінці правила, цінності та межі, засвоєні раніше дома і в школі. Отже, розвиток незалежного мислення та саморегуляції поведінки сприяє формуванню відповідальності молодих людей та зростанню їх самостійності в сімейних стосунках.

Завдання батьків на даному етапі підтримати відповідальну позицію, прагнення до автономії підростаючої дитини. Р.Дрейкурс, В.Золц зазначають: "Батьки ... повинні навчити дитину такому підходу і ставленню до життя, котрі в майбутньому допоможуть їй долати і вирішувати складні життєві проблеми" [66, с.138]. Міркування про те, що відповідальність прийде до дитини з віком, являється самообманом, і найчастіше негативна ситуація з роками тільки поглиблюється.

В.Бондаровська з даного приводу підкреслює: "Людина може навчитися бути відповідальною лише в таких ситуаціях, де вона справді діє сама по собі, відповідає за ситуацію і наслідки прийнятих рішень" [27, с.329].

Характерною особливістю сучасної української сім'ї є побутова та матеріальна залежність декількох поколінь один від одного, що поглиблює духовну та емоційну залежність молодих людей від батьків, і, навіть, прабатьків. Тому ставлення юнаків до цієї проблеми є амбівалентним. Вони прагнуть бути самостійними, але уникають повної відповідальності за своє життя, бо усвідомлюють матеріальну залежність від сім'ї.

Отже, прагнення до самостійності є характерною рисою юнацтва. У своїх щоденних діях, проведенні вільного часу, у виборі друзів, професії юнак керується власними бажаннями та переконаннями. Батькам ця позиція може здаватися ненормальною і недопустимою, тому вони обмежують самостійність дитини, контролюючи її поведінку. В результаті виникає психологічний бар'єр між батьками і юнаком, що поглиблює суперечності у їх взаємодії, провокуючи зростання агресії. Залежність гальмує особистісний розвиток дитини, контроль та вказівки батьків не дають можливості навчитися їй приймати самостійні відповідальні рішення.

На думку психологів [10], [13], [85], [12], [157], [173], [175] прийняття чи емоційне знехтування відображає емоційну складову ставлень особистості до сімейних стосунків. Прийняття передбачає безумовно позитивне ставлення до дитини незалежно від батьківських очікувань [175]. Емоційне знехтування розглядається як негативне ставлення до дитини, відсутність любові та поваги, навіть, ворожість. Ю.В.Баскіна вказує, що діти "гостро відчувають таке ставлення до себе" [13, с.12]. Батьки, що емоційно нехтують свою дитину, мало рахуються з її думкою, вводять велику кількість заборон, наказів. В ситуаціях, де дитина потребує їх реальної допомоги, повчають і дають настанови. Свої обов'язки перед дитиною батьки зводять до догляду й контролю, ігноруючи її душевне життя. Переважно таке ставлення до дитини є ригідним, незмінним, не враховуються її індивідуальні особливості та вікові зміни.

О.Б.Кізь зазначає, що "депривація повноцінних батьківсько-дитячих стосунків призводить до психологічної та емоційної самотності" [85, с.9]. На цьому фоні формується негативне уявлення про себе, неадекватний та неконгруентний образ Я, почуття провини, внутрішня конфліктність, схильність до самозвинувачення. Через неприйняття батьків дитина відчувається не лише самотньою, а з віком вона усвідомлює, що її не люблять. В результаті дитина не приймає своїх батьків, тобто виникає взаємне відчуження та неприязнь [85].

В результаті батьківської депривації можливі два варіанти розвитку особистісних дисгармоній. В першому варіанті домінуючою рисою особистості є емоційна нечутливість - нездатність до емоційної прив'язаності та любові, відсутність почуття єдності з іншими людьми, агресивність, глобальне знехтування себе та соціальних відносин [175, с.20-21]. Другий варіант дисгармонійного особистісного розвитку - "невротична особистість" з низькою самооцінкою, підвищеною тривожністю, залежністю, нав'язливими станами.

Т.В.Архиреева досліджує зв'язок самовідношення молодших школярів з батьківським ставленням до них [10]. Прийняття чи неприйняття дитиною себе розвивається під впливом ставлення до неї матері і тих способів, котрими вона виражає це ставлення. Прийняття дитини матір'ю та установка на співробітництво з нею викликає позитивне самовідношення дитини. Якщо мати емоційно нехтує дитину, то як би вона це не виражала, у дитини розвивається або неприйняття себе, або низьке самоприйняття [10, с.18]. Дослідження виявило, що ставлення батька в меншій мірі впливає на самовідношення молодшого школяра. Позитивне ставлення до себе в цьому віці проявляється через різні особистісні якості: дівчинка з високим самоприйняттям є більш слухняною, а хлопчик - більш сміливий та впевнений в собі.

Авторка переконливо доводить, що самоприйняття дитини пов'язано також з тим, як вона приймає батьків: самоприйняття дівчинки - з прийняттям нею матері, самоприйняття хлопчина - з прийняттям ним і матері, і батька [10, с.17]. Прийняття дитиною батьків своєї статі - це важлива умова статевої

ідентифікації хлопчика чи дівчинки. В разі неприйняття у дітей появляються невротичні тенденції як наслідок ускладнень статевої ідентифікації.

Дефіцит емоційного спілкування в сім'ї поглиблюється через занятість батьків та дітей поза домом. Негативним наслідком сучасного ритму життя виступає збіднення та формалізація сімейного спілкування в поєднанні з підвищеною вимогливістю до дитини. Це провокує невпевненість у дітей, негативізм, афективні реакції, негативні форми самоствердження та створює серйозні смислові бар'єри в розумінні вимог дорослих. Діти шукають підтримку, розуміння та довірливе спілкування в неформальних групах ровесників, що утворюються в школі або "на вулиці" [198]. Особливо це притаманно для підліткового та юнацького віку, коли товариство однолітків є більш значущим. Асоціальні угруповання виступають спробою компенсації емоційного знехтування дитини в сім'ї та є основою для формування девіантних підліткових груп. А.А.Ахмадеев, А.А.Ширяєва підкреслюють, що порушення внутрісімейних стосунків, відсутність емоційного контакту між батьками та дітьми призводить до психічної, а згодом і до соціальної дезадаптації [12, с.68].

Негативний вплив емоційного знехтування на дитину очевидний та незворотній, це серйозний недолік батьківського ставлення. З іншого боку, коли батьки надто сильно люблять своїх дітей, то це також виступає несприятливим чинником, що гальмує та викривлює особистісний розвиток дитини [237; 170; 138; 200]. Надмірна емоційна концентрація уваги на дитині проявляється в прагненні постійно бути біля неї, нав'язуванні частого і відвертого спілкування, обмеженні соціальних контактів поза сім'єю, що перешкоджає розвитку активності та свободи. М.Земска вважає, що сприятливим фактором формування особистості є врівноважений, вільний підхід, звернений до розуму та серця дитини, орієнтований на її справжні потреби [75, с.49].

Безумовність, як повне прийняття особистості дитини, симпатія, повага, емоційна близькість з нею, виступає основним показником в афективній сфері ставлень до сімейних стосунків (М.Арутюнян, М.Земнов [9], Ю.В.Баскіна [13], В.В.Бойко [25], С.Д.Максименко [109], Р.Ж.Мухамедрахімов [122], С.Ройз

[162], Е.Фром [214]). Спільною рисою усіх дефектних батьківсько-дитячих відношень М.Арутюнян, М.Земнов виділяють те, коли "дитина розглядається як ціль, а не як самостійна цінність сама по собі, як якийсь засіб, що "добрий" до тих пір, поки служить певній меті чи не заважає" [9, с.49]. Коли дитина має виправдовувати непомірні очікування батька або матері, бути заміною, то велика небезпека особистісного зриву під тяжкістю "чужих надій".

Приховане емоційне знехтування дитини на поведінковому рівні деколи маскується як перебільшена турбота та увага до дитини [175, с.27]. Проте необгрунтоване роздратування, нестача щирості в спілкуванні, несвідоме уникнення тісних контактів видає реальне негативне ставлення.

Ставлення до батьків разом та окремо до кожного з них визначається також мірою залученості дитини в емоційні процеси, що відбуваються між батьками [95]. Надмірна залученість проявляється в тривожності, імпульсивності, залежності дитини та перешкоджає здатності нормально функціонувати в самостійному житті. Безумовне прийняття стає неможливим для дитини, тому, що ставлення до неї безпосередньо залежить від благополучності чи напруженості в подружніх стосунках. Ці процеси не усвідомлюються членами сім'ї, тому в стосунках з дитиною періоди турботливого теплового ставлення чергуються з дистанціюванням і спалахами гніву. Отже, інтеграція суперечливих проявів емоційного прийняття-емоційного дистанціювання з домінуванням безумовності є необхідною для гармонійного розвитку особистості в ранньому юнацькому віці.

На думку дослідників, турбота про дитину відображає поведінковий аспект батьківського ставлення [135; 191; 117; 195]. Сутність батьківської турботи Р.В.Овчарова вбачає в такій поведінці батьків, яка максимально спрямована на благополуччя дитини та мінімізацію неприємних травмуючих моментів [135, с.39].

Відсутність батьківської опіки – показник байдужості до присутності дитини в сімейному житті, формального спілкування між батьком та дитиною. Батьківська опіка дає дитині відчуття безпеки та захищеності, що дуже важливо

в ранньому дитинстві. Водночас надмірна опіка підриває віру в свої сили, посилює нерішучість, ускладнює самовизначення та самореалізацію в юнацькому віці [50; 71; 102; 199].

На думку В.Я.Титаренко, надмірна батьківська опіка "подавляє особистість дитини, притупляє її розум і волю, робить безініціативною, несамостійною в думках і справах" [195, с.62]. Гіперопіка супроводжується бездумним та нетактовним посяганням на гідність дитини, що уповільнює її дорослішання.

Г.Радчук вказує, що тотальний контроль над усіма аспектами життя дитина переживає як недовіру, приниження і тому протестує [155, с.67]. Наслідком тоталітарної свідомості попереднього суспільного устрою є особливість сучасного сімейного виховання - протистояння дорослих і дітей. При цьому слухняність розглядається як одна з головних позитивних рис дитини. За умов строго контрольованого розпорядку життя дитина звикає беззаперечно виконувати інструкції дорослих, сама починає уникати життєвих змін, ухилятися від розв'язання проблем, стає залежною від батьківських настанов та схвалення.

К.Л.Мілютіна доводить, що в сім'ях з дезадаптованою поведінкою дітей (наркозалежність) переважає гіперопікування з боку батьків [117, с.15]. Через невдоволення власним становищем, роботою, стосунками в шлюбі батьки переносять сенс свого існування на потреби дітей. Діти потрапляють в ситуацію амбівалентності батьківських вимог: "Знайди свій сенс життя самостійно" та "Завжди залишайся з нами, будь дитиною". Наркозалежність є спробою юнака виконати обидві вимоги - бути незалежним від батьків у вживанні наркотиків, але водночас потребувати батьківського утримання та опікування. Таким чином, гіперопіка відображає потребу батьківського покоління мати "вічну дитину" та є перешкодою на шляху становлення автономної особистісної ідентичності дитини.

Повна відсутність контролю та необмежена свобода у батьківсько-дитячих стосунках є непродуктивною, небезпечною і шкідливою для дитини. Правила, обмеження, заборони, на думку Ю.Б.Гіппенрейтер, обов'язково повинні бути в

житті кожної дитини [52, с.155]. Інтуїтивно діти відчувають, що за батьківськими заборонами прихована турбота про них. Коли батьки дозволяють дитині надто багато, навіть, на погляд дитини, то це свідчить про байдужість до неї та уникнення взаємодії. Авторка пише, що діти часто протестують не проти самих правил, а проти способів, якими вони втілюються. Батьківські обмеження повинні бути гнучкими, не вступати в явну суперечність з найважливішими потребами дитини і змінюватися відповідно до віку дитини.

Показником в поведінковому компоненті амбівалентності ставлень особистості до сімейних стосунків в ранній юності багато авторів розглядають рівень батьківського контролю, що виражається у вимогах до дитини, встановленні правил, обов'язків, у впливі на її діяльність (Т.В.Андреєва [8], О.І.Бондаренко [27], К.А.Кошкін [95], Г.Радчук [155], Т.О.Смолева [184], О.В.Черніков [226]). Батьківський контроль, допомога, супровід безпосередньо пов'язані із розвитком у юнаків самоконтролю поведінки. Відсутність чи надлишок контролю негативно впливає на розвиток вміння дитини контролювати, управляти своєю поведінкою.

В сімейному підході МакМастера батьківський контроль поведінки дитини оцінюється в трьох видах ситуацій: 1) фізично небезпечних ситуаціях; 2) ситуаціях, котрі пов'язані із задоволенням та вираженням психобіологічних потреб; 3) ситуаціях прояву особистості в соціумі [по 95, с.39].

В ранній юності обмеження поведінки, кордони дозволеного змінюються відповідно до інтелектуальних здібностей, соціальних умінь старшокласників. Самоконтроль поведінки розвивається на основі позитивного самовідношення, уявлень про себе і про свої можливості, досвіду досягнення успіхів в значущих сферах діяльності [66; 94; 108; 110; 154].

Поступово у дитини зростає самоконтроль і відповідно батьківський контроль зменшується та стає іншим за своїми функціями. Збалансованість контролю і самоконтролю з домінуванням останнього виступає необхідною передумовою збалансованих проявів амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї.

Отже, аналіз літературних джерел дав можливість розглянути структуру та критерії амбівалентності ставлень особистості в ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків. Найбільш дослідженою є структура амбівалентності ставлень до сімейних стосунків, що включає три компоненти: когнітивний компонент – суперечливий прояв самостійності-залежності; афективний компонент – суперечливий прояв емоційного прийняття-емоційного знехтування; поведінковий аспект реалізується в суперечливих виявах турботи-відсутності опіки чи гіперопіці. Вказані положення ми враховували при плануванні та проведенні експериментального дослідження.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Дослідження амбівалентності особистості в умовах сім'ї в зарубіжній психології найбільш ґрунтовно представлені в психоаналітичних та неофрейдистських концепціях, де полюси суперечностей розглядаються у динамічній єдності та як основа розвитку особистості; у когнітивній психології цей феномен аналізують в контексті понять психологічного конфлікту та когнітивного дисбалансу; в гуманістичних теоріях амбівалентність описують як утворення розбіжностей між індивідуальними проявами та нормами соціуму.

У вітчизняній психології проблема амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї вивчається переважно побіжно при дослідженні конфліктів, дисфункціональності та взаємозалежності в сімейних стосунках.

Наше дослідження ґрунтується на розумінні амбівалентності як динамічної властивості особистості, що діє як варіативний регулятор поведінки в усіх сферах життєдіяльності людей, психологічні особливості якої визначають специфіку особистісного розвитку: гармонійного чи негармонійного (Дж.Ванер, М.Кругман, В.А.Роменець, Л.М.Собчик, Е.Френкель-Брунсвік).

Амбівалентність є складним конструктом, проявом багатогранної людської сутності, необхідною складовою внутрішнього світу особистості, що виступає чинником особистісного зростання.

2. Амбівалентність як чинник розвитку особистості в умовах сім'ї виявляється в співіснуванні взаємоне прийнятних суперечностей в системах стосунків "дитина-батько", "дитина-мати", "дитина-брати і сестри", "дитина-прабабки", "дитина-інші люди". У батьківсько-дитячих стосунках амбівалентні прояви пов'язані із незбалансованістю надто тісної емоційної близькості чи, навпаки, відстороненості; неузгодженістю батьківських очікувань та індивідуальних властивостей дитини. Між братами і сестрами суперечливі тенденції високої інтенсивності виникають через конкуренцію і ревності. Спроби авторитарного керування дитиною у взаємодії з дідусями і бабусями провокують зростання її залежності та підвищення амбівалентності.

Усвідомлення та узгодження протилежностей в різних підсистемах сім'ї сприяє гармонійному розвитку особистості, її психологічному здоров'ю та конструктивній спрямованості. Висока амбівалентність сімейних стосунків спричиняє негативні особистісні зміни, деструктивні тенденції розвитку підростаючої особистості, що приводять до її дезадаптації.

3. Вікові особливості раннього юнацького віку підсилюють протилежності зовнішнього та внутрішнього світу особистості, насамперед, зростає прагнення до самостійності, актуалізується потреба в здійсненні життєвого вибору. Цей процес супроводжується загостренням суперечливих проявів у сімейних взаєминах, усвідомленням необхідності переструктурування взаємодії між батьками і старшокласниками.

4. Спираючись на положення В.М.М'ясищева, С.Л.Рубінштейна ми розглядаємо ставлення людини як базове психічне утворення, що складає ядро особистості та визначає риси її характеру, забарвленість та інтенсивність переживань, спрямованість інтересів, мотивів поведінки, самовідношення.

Ставлення до сімейного життя є однією із вирішальних детермінант психічного розвитку особистості в сім'ї. Трьохкомпонентна структура ставлень особистості до сімейних стосунків в ранній юності дозволяє виявити індивідуальні, вікові, статеві прояви амбівалентності в когнітивній, афективній, поведінковій сферах, що знаходяться у динамічному взаємозв'язку.

5. Найбільш обґрунтованими критеріями амбівалентності ставлення до сімейних стосунків виступають у когнітивній сфері самостійність-залежність, у афективній - емоційне прийняття-емоційне знехтування, у поведінковій сфері - турбота-гіпоопіка/гіперопіка.

Матеріали першого розділу

надруковані у наступних публікаціях автора:

1. Хабайлюк В.В. Проблема амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї // Вісник Київського нац. ун-ту. Соціологія. Психологія. Педагогіка. Випуск 19. - К.: ВПЦ "Київський університет", 2003. - С.58-61.
2. Хабайлюк В.В. Вплив сімейного виховання на розвиток творчого потенціалу особистості в ранньому юнацькому віці // Творчість врятує світ: Матеріали 7-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (22-23 травня 2003р., м.Київ) - К.: ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2003. - С.490-491.
3. Хабайлюк В.В. Становлення особистості та розвиток інженерного мислення в ранньому юнацькому віці // "Реалії, проблеми та перспективи розвитку інженерної освіти". Матеріали науково-методичної конференції (Івано-Франківськ, 16-17 грудня 2003р.) - Івано-Франківськ: Видавництво Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу "Факел", 2003. - С.87-89.

РОЗДІЛ II

ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ В УМОВАХ СІМ'Ї

У розділі представлені теоретико-методичні основи дослідження, кількісний та якісний аналіз результатів експериментального вивчення особливостей прояву особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї. Визначено критерії, показники діагностування рівнів прояву амбівалентності ставлень особистості до сімейних стосунків у ранній юності. Показано взаємозв'язок амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків з їх характеристиками особистісної амбівалентності.

2.1.Методичне забезпечення дослідження амбівалентності як чинника розвитку особистості у ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї

Аналіз та узагальнення літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави розглядати особистісну амбівалентність як властивість, що проявляється через одночасне співіснування взаємовиключних, протилежних та рівних за силою проявів почуттів, думок, бажань та поведінки. Ступінь вираженості даного психічного утворення носить конструктивний, гармонійний та деструктивний, дисгармонійний характер.

Прояви особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці, згідно аналізу та узагальнення літературних джерел, є чинником, що впливає на розвиток особистості. Зокрема, інтенсивність амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків як особистісне утворення взаємопов'язане з характеристиками особистісної амбівалентності і є чинником розвитку особистості в умовах сім'ї. На всіх етапах розвитку дитини в сім'ї

відбувається взаємовплив індивідуальних властивостей дитини, цілеспрямованого виховного впливу батьків та ситуативних змінних сімейного та суспільного середовища, що обумовлює та направляє розвиток особистості. Особливості сімейного виховання впливають на характер ставлень дитини до сімейних стосунків, що сприяє формуванню особистісних властивостей, зокрема, інтенсивності амбівалентності. Ми розглядаємо сім'ю як особливе мікросередовище розвитку особистості та як найважливішу умову забезпечення збалансованого з позитивною спрямованістю ставлення до сімейних стосунків у ранньому юнацькому віці. Іншими словами, саме такий підхід підсилює розвиток особистості старшокласників в конструктивному напрямку з низьким збалансованим рівнем особистісної амбівалентності, коли учні оцінюють сім'ю як цінність. Розвиток особистості в сімейній сфері дає можливість переживати амбівалентність узгоджено та діяти в майбутньому позитивно, прагнучи до сімейних стосунків.

В ранньому юнацькому віці прагнення до самостійності, емансипації від дорослих, звільнення від їх контролю та опіки загострюється, що виявляє та посилює суперечності сімейних стосунків. Старшокласникам необхідні батьківська любов, турбота, підтримка, але вони відкидають постійний контроль, байдужість, ворожість, гіперопіку та втручання в особистісний простір. В цей період батькам необхідно перебудувати стиль взаємодії з дитиною, прийняти її почуття дорослості. Виявлення та усвідомлення взаємозв'язку особистісної амбівалентності, зокрема амбівалентності ставлень особистості до сімейних стосунків у ранньому юнацькому віці впливає на життєве самовизначення молодої людини, особистісне зростання. Отже, ставлення до батьківської сім'ї є "внутрішньою картиною" розвитку особистості старшокласників.

Спираючись на дослідження вчених (Д.Віннікотт, Е.Г.Ейдеміллер, Л.Ешнер, М.Майерсон, Р.Норвуд, Р.В.Овчарова, Е.Пінкола, Е.У.Сміт, Г.Фігдор, Е.Френкель-Брунsvік, Л.Б.Шнейдер та ін.) ми визначили структуру амбівалентності ставлень особистості в ранньому юнацькому віці до сімейних

стосунків, яка включає наступні компоненти: когнітивний (самостійність – залежність); афективний (емоційне прийняття – емоційне знехтування); поведінковий (турбота – гіпоопіка чи гіперопіка). Виходячи з даної структури та особливостей соціальної ситуації розвитку особистості в ранньому юнацькому віці, ми визначили наступні етапи експериментального вивчення проявів особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї як чинника розвитку особистості старшокласників.

Перший етап полягав у дослідженні психологічних особливостей амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків залежно від прояву їх структурних компонентів у ранньому юнацькому віці та у гендерних ролях. На другому етапі було виявлено взаємозв'язки структурних компонентів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків з характеристиками особистісної амбівалентності учнів у ранньому юнацькому віці. На третьому етапі визначались критерії діагностування та рівні прояву амбівалентності ставлень особистості у ранній юності до сімейних стосунків.

Відбір психодіагностичного інструментарію нашого дослідження формувався з врахуванням адекватності методик поставленим завданням, віковим особливостям досліджуваних, а також критеріям валідності та надійності, що визначалися у попередніх роботах і були підтверджені нами. Під час проведення пілотажного дослідження уточнювалася гіпотеза, апробувалася процедура проведення констатуючого експерименту та перевірялась адекватність батареї психодіагностичних методик вивченню проявів особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї. Відповідно до визначених умов експериментального дослідження ми застосовували основні та допоміжні методики, які розглянемо докладніше.

На першому етапі вивчення ставлень старшокласників до сімейних стосунків проводилося з допомогою методики “Підлітки про батьків” Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної, що є модифікованим варіантом словацької методики ADOR (Матейчик З., Ржичан П., 1983) [236, с.100]. Ця

методика дає можливість виявити амбівалентність ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних ролей батька і матері. Вибір методики зумовлений такими її особливостями, як висока інформативність про ставлення старшокласників щодо виховання дітей батьками та уявлення дітей про практику їх виховання.

Опитувальник "Підлітки про батьків" Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної включає п'ять шкал: позитивного інтересу, директивності, ворожості, автономності та непослідовності. В своєму дослідженні ми об'єднали дві шкали як взаємовиключні - позитивного інтересу та ворожості в афективному компоненті амбівалентності ставлень. Безумовне прийняття особистості старшокласника виявляється як позитивний інтерес батьків, їх довіра, теплі дружні відносини. Емоційне знехтування дитини виявляється у ворожості, надмірній строгості та зверхній відстороненості. Шкала директивності відображає прагнення батьків турбуватися про дитину (обережати її від помилок, допомагати її самоєфективності) чи проявляти гіперопіку або взагалі позбавити дитину опіки (гіпоопіка) через контроль поведінки учня. Шкала автономності відображає когнітивний прояв амбівалентності ставлень до сімейних стосунків шляхом співвідношення суперечності самостійності-залежності у стосунках дітей з батьками. Саме діагностування амбівалентності ставлень в трьох особистісних сферах (когнітивній, емоційній, поведінковій) дає нам можливість використовувати цю методику як основну.

Реєстраційний бланк заповнюється старшокласниками окремо на кожного із батьків, але різниці у змісті тверджень немає. Методика складається з 50 висловлювань, що стосуються конкретних ситуацій повсякденного життя та загальних виховних принципів батька і матері. Оскільки, старшокласники різної статі до проявів вказаних виховних тенденцій з сторони батька та матері мають відмінні ставлення, всі шкали інтерпретуються окремо, в залежності від статі дітей та батьків [77, с.468-473], що дає можливість встановити певні тенденції як у віковому, так і гендерному аспекті. Рівні амбівалентності ставлень визначалися наступним чином: низький збалансований - 0-7 балів;

середній незбалансований - 8-14 балів; високий дезінтегрований - 15-20 балів [146, с.640-649].

Додатково ми використали тест "Ставлення юнаків та дівчат до життя в сім'ї" Т.Шрайбера, який дозволяє діагностувати рівень значущості сімейних стосунків для старшокласника [89, с.36-38]. Досліджуванним пропонується з допомогою п'ятипунктової шкали висловити міру своєї згоди з восьмима висловлюваннями, що відображають певну оцінку життя у сім'ї: повністю погоджуюся (1 бал), погоджуюсь (2 бали), майже погоджуюсь (3 бали), не погоджуюсь (4 бали), повністю не погоджуюсь (5 балів). Кожне з восьми тверджень має свою "вагу", що враховується при підрахунку суми балів. Рівні ставлень до життя в сім'ї визначалися таким чином: низький - 8-17 балів; середній - 18-31 бал; високий - 32-40 балів.

На другому етапі констатуючого експерименту досліджувалися характеристики особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці та їх взаємозв'язок з амбівалентністю ставлень цих учнів.

Аналіз літературних джерел [106; 21; 31; 70; 74; 76; 78; 90; 119; 138; 149] дав можливість виділити наступні характеристики особистісної амбівалентності в когнітивній (самооцінка амбівалентності), афективній (фрустраційна толерантність-інтолерантність) та поведінковій (агресивність-доброзичливість) сферах.

Вивчення когнітивного компоненту особистісної амбівалентності проводилося за допомогою методики "Оцінювання і самооцінювання амбівалентності", розробленої Т.М.Зелінською [74, с.152-154], яка складається з двох частин. Перша частина називається "Оцініть амбівалентність", обводячи в коло потрібну цифру: 1_____2_____3, де 1, 2, 3 означають наступне. 1 - не викликає жодних труднощів прийняття важливих рішень; 2 - рідко коли виникають труднощі при прийнятті важливих рішень; 3 - майже постійно виникають труднощі при прийнятті важливих рішень. Рівень амбівалентності оцінки визначається наступним чином. Всі респонденти, які обвели в коло цифру 1 оцінюють амбівалентність збалансовано, на низькому рівні; хто обвів

цифру 2 - вказали на незбалансовану амбівалентність середнього рівня; якщо цифру 3 обвели в коло - дезінтегрований високий рівень амбівалентності.

Друга частина методики - опитувальник "Самооцінка амбівалентності", який складається з 21 питання. Якщо респондент виявляє нерішучість, а суперечність думок заважає відповісти при груповому дослідженні (так чи ні) на прості питання, то він їх залишає без відповіді. Таким чином, питання без відповіді оцінюються 1 балом. Усім іншим відповідям присвоюється 0 балів. Визначалися рівні самооцінки амбівалентності: низький - 3 бала, середній - 4-6 балів, високий - 7 і вище.

Виявлення особливостей афективного компоненту особистісної амбівалентності (фрустраційна толерантність-інтолерантність) проводилося з допомогою методики "Рівень соціальної фрустрованості" Л.І.Вассермана у модифікації В.В.Бойка [26, с.340]. Соціальна фрустрованість залежить від усвідомлення недосягнутого, яке має накопичувальний ефект, що утворює постійний фон емоційної напруги. Водночас особистість незадоволена власними досягненнями в різних життєвих сферах. Саме це утворює амбівалентну напругу особистості.

Опитувальник фіксує ступінь задоволеності соціальними досягненнями в основних аспектах життєдіяльності: навчальній діяльності, стосунках з ровесниками, членами сім'ї, матеріальним становищем, соціальним статусом та ін. Респонденти обирають варіант відповіді: повністю задоволений - 0, швидше задоволений - 1, задоволений та незадоволений майже порівну - 2, швидше незадоволений - 3, повністю незадоволений - 4. По кожному з двадцяти пунктів визначається показник рівня фрустрованості (0-4). Підраховується підсумковий середній індекс рівня соціальної фрустрованості особистості. Для цього треба додати показники фрустрованості по всіх пунктах та розділити суму на їх кількість (20). 3-4 бали - високий рівень фрустрованості, 2-2,9 балів - помірний рівень, 0-1,9 балів - низький рівень соціальної фрустрованості.

Для вивчення поведінкового компоненту особистісної амбівалентності (агресивність-доброзичливість) учнів у ранньому юнацькому віці ми

використали методику В.В.Бойка "Я агресивний чи ні" [26, с.457-460]. Вибір даної методики обумовлений тим, що вона дозволяє діагностувати як інтенсивність, так і спонтанність, нестійкість, задоволення від агресії та інші тенденції. Опитувальник містить такі 11 шкал: спонтанність агресії, нездатність стримувати агресію, задоволення від заподіяння шкоди предмету, тварині, людині, 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. Кожне твердження оцінюється від 0 до 5 балів. За кожен відповідь, згідно "ключа" нараховується один бал; чим вища оцінка, тим сильніше виявляється агресивність. При обробці результатів виводиться "індекс агресивності" і на його основі визначаються три рівні прояву агресивності: низький (9-20 балів), середній (21-30 балів), високий (31 і більше балів).

Вищезазначений комплекс методик був апробований у процесі пілотажного дослідження, де були отримані достовірні показники надійності та валідності. Дослідження творчих робіт, рефлексивних самозвітів, створених учасниками експериментальної групи, відбувалося за допомогою методу вивчення продуктів діяльності особистості.

На основі отриманих даних з учнями (15-16 років та 16-17 років) були проведені індивідуальні консультації, в процесі яких повідомлялися результати психодіагностики, виявлявся ступінь узгодження отриманих даних із суб'єктивною думкою старшокласника, в окремих випадках визначалися можливості подолання кризових ситуацій.

Математично-статистична обробка отриманих даних проводилася на ПЕОМ "Pentium I" за допомогою пакета SPSS v 10.0.05 for Windows, зокрема, обчислювався t-критерій Ст'юдента для залежних виборок [36, с.223-224], коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [36, с.259-260], а також використовувався ф-критерій Фішера [177, с.128-130].

Апробація батареї вказаних психодіагностичних методик підтвердила їх відповідність визначеним завданням дисертаційної роботи. Це дало змогу

перейти до виявлення психологічних особливостей особистісної амбівалентності учнів раннього юнацького віку в сімейних стосунках як чинника розвитку особистості старшокласників.

2.2. Психологічні особливості прояву амбівалентності ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків

Експериментальне дослідження амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї на першому етапі передбачало виявлення особливостей прояву афективного, когнітивного і поведінкового компонентів ставлень старшокласників до сімейних стосунків залежно від статі та віку (15-16 і 16-17 років).

Дослідження проводилось на базі Івано-Франківської загальноосвітньої школи № 18, Надвірнянського ліцею, Надвірнянської загальноосвітньої школи № 3 та Гаврилівської загальноосвітньої школи Надвірнянського району Івано-Франківської області. Було охоплено 212 учнів 10-тих (105 досліджуваних) та 11-тих (107 досліджуваних) класів, з них хлопців – 104, дівчат – 108.

З метою вивчення індивідуальних відмінностей амбівалентності ставлень до сімейних стосунків у ранньому юнацькому віці використовувався опитувальник "Підлітки про батьків" Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної як основна методика [236, с.100]. Опитувальник дає можливість дослідити динаміку амбівалентності ставлень старшокласників до гендерної ролі кожного з батьків в залежності від статі досліджуваних та їх віку. Додатково застосовувалась методика "Ставлення юнаків та дівчат до життя в сім'ї" Т.Шрайбера [89, с.36], яка більш узагальнено репрезентує це особистісне утворення. Статистична достовірність отриманих даних обчислювалася нами шляхом використання ф-критерію Фішера [177, с.128-130].

Аналіз та узагальнення результатів методики "Підлітки про батьків" Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної складається з двох частин. Перша

частина – дослідження статевої особливості амбівалентності ставлень учнів цього віку до сімейних стосунків у залежності від прояву їх структурних компонентів (когнітивного, афективного, поведінкового) окремо батька, матері, а потім разом батьків. Друга – виявлення вікових особливостей амбівалентності ставлень залежно від їх структурних складових до сімейних стосунків батьків.

В першій частині були визначені рівні для кожного структурного компоненту амбівалентності ставлень респондентів. Кількісні результати дослідження статевої особливості ставлень старшокласників до сімейних стосунків батька подані у табл. А.1.1, додаток А.1. та гістограмі (рис.2.1). Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках був зроблений за ϕ -критерієм Фішера [177, с.128-130].

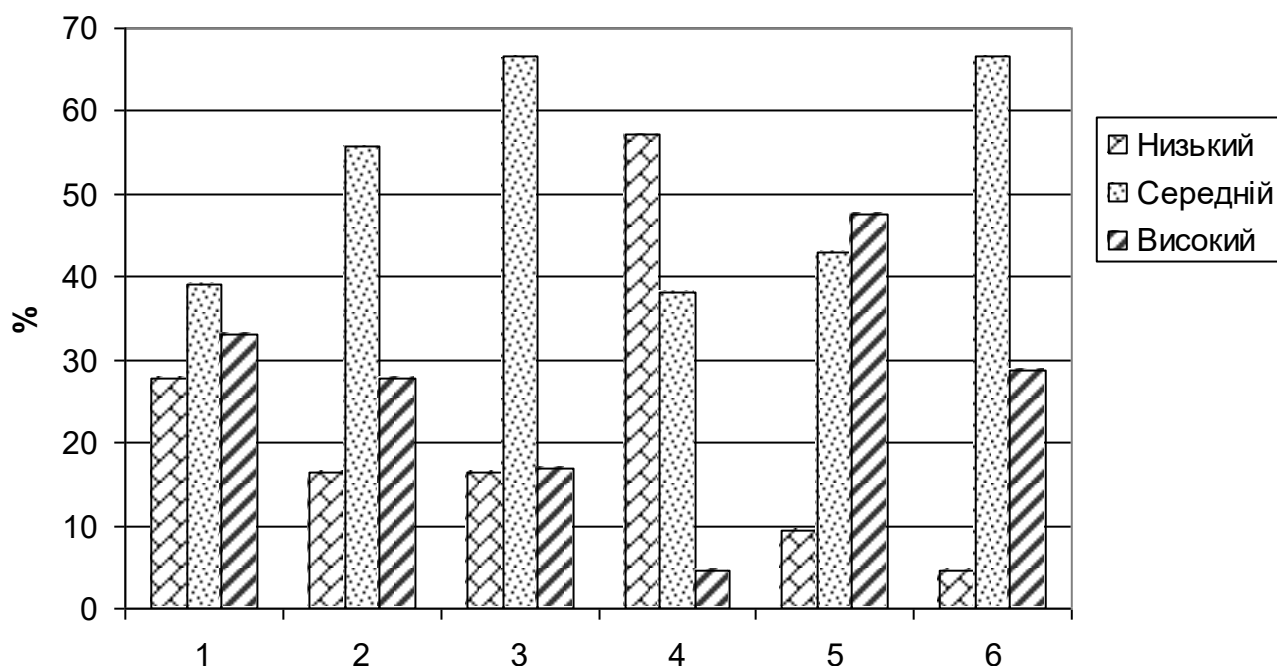


Рис.2.1. Статеві особливості амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків батька

Примітки:

1. 1; 4 - когнітивний компонент;
2. 2; 5 - афективний компонент;
3. 3; 6 - поведінковий компонент.

Розглянемо статеві особливості прояву **когнітивного компоненту** амбівалентності ставлень (самостійність-залежність) учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків батька, який визначає ступінь внутрішньої інтелектуальної узгодженості позитивних і негативних думок, оцінок. Низький збалансований рівень характерний для 27,83% хлопців та 57,17% дівчат ($\varphi^*=2,675$, $p\leq 0,05$), середній незбалансований відповідно - 39,15% та 38,20%, дезінтегрований рівень притаманний 33,02% хлопців та 4,7% дівчат ($\varphi^*=1,643$, $p\leq 0,05$).

Пояснити виявлену тенденцію амбівалентності ставлень дівчат до стосунків з батьком можливо тим, що батько є більш відстороненим від виховання дітей, особливо дочки (Ш.Берн, Т.М.Зелінська, В.П.Кравець, Р.В.Овчарова та ін.). Саме тому дівчата більш збалансовано реагують на виховні впливи батька, задовольняючи потребу у самостійності, індивідуалізації осмислено та відповідально. Хлопці навпаки включаються в своєрідне суперництво з батьком за лідерство, що веде до їх обмеження з боку батька в самостійності та нав'язуванні певної ролі чи моделі поведінки. Інакше кажучи, батько сприймається хлопцем як особа, що перешкоджає пошуку відповідального вибору способів самовираження та життєвого шляху.

О.П.Макушина, досліджуючи залежність підлітків від батьків, базується на амбівалентності ставлення підлітків до батьків, яка проявляється в прагненні до близького, довірливого спілкування, бажанні отримати від батьків допомогу, поради і разом з тим ця допомога переживається як обтяжлива, що супроводжується сильною емоційною напругою [112, с.141]. За даними авторки, вісімдесят п'ять відсотків всіх досліджуваних нею підлітків мали фрустровану потребу в самоактуалізації. Ця вибірка поділяється на дві групи: перша - залежні підлітки демонстрували домінування сліпого підпорядкування дорослому та слухняність; друга - у підлітків-негативістів проявляється протест, впертість, негативізм та протидія батькам. Для нашої роботи особливу цінність мають результати експериментального дослідження, де авторка, зокрема, виділяє групу незалежних підлітків (п'ятнадцять відсотків) з низькою

амбівалентністю ставлення до батьків та з відсутністю проявів тенденції до компенсації незадоволених потреб. Саме ця група сприятлива для задоволення вікових потреб та особистісного зростання.

Слід зазначити, що у серйозних питаннях свого життя дівчата і хлопці раннього юнацького віку прагнуть осмислити поради батьків і відповідально прагнуть до самостійності. Поступове зростання свободи вибору в рамках стійкої системи виховних принципів підсилює відповідальність за автономність старшокласників.

Когнітивна складова амбівалентності ставлень у ранньому юнацькому віці як у хлопців, так і у дівчат репрезентується на першому місці низьким збалансованим рівнем, на другому - середнім незбалансованим і на останньому - високим дезінтегрованим. Інакше кажучи, осмислення в цьому віці суттєво впливає на інтеграцію суперечностей, що підтверджується віковими особливостями розвитку інтелекту (М.Й.Боришевський, Б.С.Волков, Г.Крайг, С.Д.Максименко, С.Міллер, Н.Ньюкомб, О.В.Скрипченко, Л.Д.Тодорів).

В афективній сфері амбівалентність ставлень старшокласників (емоційне прийняття-емоційне знехтування) до сімейних стосунків батька виявлені інші тенденції. На низькому рівні зафіксовано 16,51% хлопців та 9,43% дівчат, що свідчить про те, що хлопці більш збалансовано сприймають емоційне ставлення до себе батька. Емоційне прийняття у стосунках батька з сином проявляється як довіра, партнерська позиція у спілкуванні та позитивний інтерес. Н.Ньюкомб слушно звертає увагу на те, що для юнаків взаєморозуміння, близькість та чуйне ставлення в стосунках з батьком є особливо важливими та необхідними в процесі формування чоловічої ідентичності [132, с.515].

У емоційному прийнятті дочки батьком домінує тепле дружнє ставлення з чітким усвідомленням меж того, що можна і чого неможна. Дочка схвально оцінює впевненість батька в собі, відкритість у спілкуванні, любов та повагу. Батьківські заборони дієві лише на фоні батьківської любові. Слід зауважити, що низький збалансований рівень займає останнє місце в афективній сфері амбівалентності ставлень у ранній юності як у дівчат, так і у хлопців.

На середньому незбалансованому рівні (займає перше місце) констатовано 55,66% хлопців і 42,92% дівчат. Переживання емоційної близькості з батьком як безумовної, з одного боку та емоційного знехтування, з іншого - створює напругу, яка ціною значних зусиль може знизитися, але залишається фіксація на негативних переживаннях: сумнів у емоційному ставленні батька, почуття провини тощо. У хлопців ця тенденція порівняно з дівчатами більш розповсюджена.

Високий дезінтегрований рівень даної сфери амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків з батьком виявлений у 27,83% хлопців і 47,64% дівчат ($\phi^*=1,777$, $p \leq 0,05$). Цей рівень займає друге місце в афективній сфері амбівалентності ставлень. Суперечність позитивного і негативного переживання досягає максимальної інтенсивності, що пов'язано з досвідом минулих негативних стосунків та очікування їх у майбутньому – накопичувальний феномен безнадійності [114; 216; 219]. На цьому рівні взаємовиключні переживання (прийняття-емоційне знехтування) чергуються, їх інтеграція не відбувається тому, що вони протікають з високою напругою та інтенсивністю до протилежної емоції.

Нехтуюче батьківське ставлення характеризується зверхвимогливістю до дочки та емоційною холодністю. Більш вища інтенсивність прояву у дівчат дезінтегрованого рівня ставлень до батька (47,64%), на нашу думку, пов'язана з тим, що сучасні стереотипи статево-рольової поведінки чоловіків диктують експресивну стриманість, орієнтацію на предметно-інструментальну діяльність, самодостатність і відособленість [19; 51; 53; 54; 77]. Тому дівчата сприймають батька як емоційно недоступного для спілкування, відстороненого від проблем сім'ї, байдужого до дітей.

Батьківське знехтування виявляється у постійному невдоволенні сином, скептичному ставленні до його досягнень, завищених очікуваннях та суворості. При цьому батько дуже залежить від думки оточуючих і намагається відповідати загальноприйнятим уявленням про "хорошого батька" [77, с.470].

Поведінковий компонент амбівалентності ставлень (турбота-гіпоопіка чи гіперопіка) у ранньому юнацькому віці до стосунків з батьком представлений наступним чином: у хлопців перше місце займає середній незбалансований рівень (66,51%), друге - високий дезінтегрований рівень (16,98%), третє - низький збалансований (16,51%); у дівчат перше місце займає також середній рівень (66,51%), друге - високий рівень (28,79%), третє - низький рівень (4,70%).

Для низького збалансованого рівня прояву поведінкового компоненту амбівалентності ставлень (турбота-гіпоопіка чи гіперопіка) як у хлопців, так і дівчат характерно у ранньому юнацькому віці, що батьківська турбота дає дитині відчуття безпеки і захищеності, котре забезпечується спочатку контролем, а потім і самоконтролем. Відсутність такої турботи – показник байдужості чи ворожості у батьківсько-дитячих стосунках.

На цьому рівні відбувається інтеграція негативних і позитивних оцінок намірів, дій старшокласників в єдине збалансоване ставлення хлопців та дівчат до батька з позитивною спрямованістю. Турбота сприймається природньо як можливість бачити орієнтири в житті шляхом підсилення самоконтролю та обмеження контролю з боку батька.

Середній незбалансований рівень прояву поведінкового компоненту амбівалентності ставлень у юнацькому віці до стосунків з батьком є неузгодженим, слабо інтегрованим. Напруга, невизначеність між контролем з боку батька та самоконтролем призводять до ситуативної дезадаптації, яка частково долається значними вольовими зусиллями. Водночас залишається невпевненість, бажання бути під контролем батька і самостійно контролювати поведінку. Безпорадність виявляється в гальмуванні спроб активної дії і навіть намірів.

Високий дезінтегрований рівень прояву поведінкового компоненту амбівалентності ставлень хлопців і дівчат юнацького віку до стосунків з батьком визначається неспроможністю інтегрувати суперечність (турбота-гіпоопіка чи гіперопіка) шляхом узгодження контролю та самоконтролю. Ця

дезінтеграція поведінки супроводжується пасивністю чи імпульсивністю, необдуманістю намірів та дій. В стані пасивності старшокласника батько здійснює гіперопіку, яка підриває віру у свої сили, посилює нерішучість, безініціативність, ускладнює самовизначення та самореалізацію в юнацькому віці. Гіперопіка як і гіпоопіка переживається старшокласниками негативно (обтяжливо чи принизливо).

Друга частина першого етапу експериментального дослідження проводилася на основі аналізу та узагальнення результатів опитувальника "Підлітки про батьків" Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної [236, с.100]. Вона полягала у вивченні статевої особливості ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків матері, що відображені у табл. А.2.1 (додаток А.2) та гістограмі (рис.2.2).

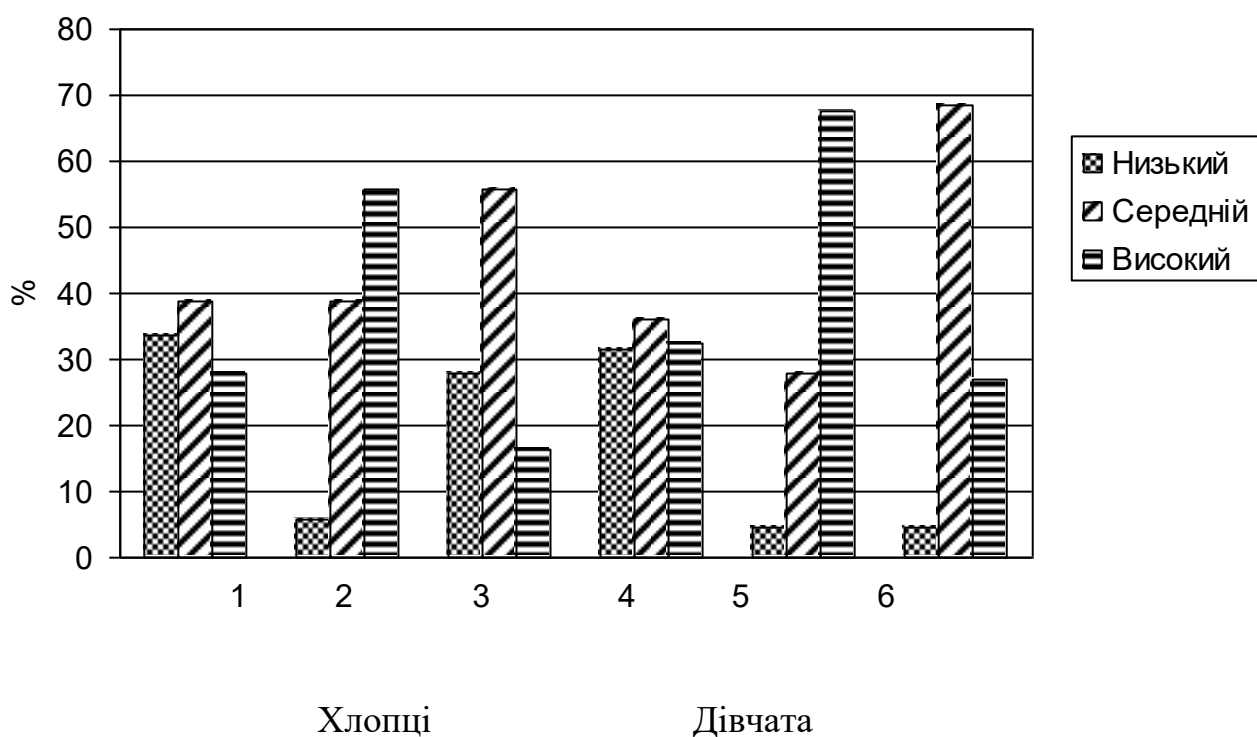


Рис.2.2. Статеві особливості амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків матері

Примітки:

- 1,4 - когнітивний компонент;
- 2,5 - афективний компонент;
- 3,6 - поведінковий компонент.

Згідно з проведеними дослідженнями розглянемо особливості прояву когнітивного компоненту амбівалентності ставлень (самотійність-залежність) учнів до сімейних стосунків матері.

Низький збалансований рівень амбівалентності ставлень до сімейних стосунків матері притаманний для 33,49% хлопців та 31,48% дівчат, займає друге місце. Більше третини респондентів за статевою ознакою узгоджують свої думки про самотійність-залежність, коли відбувається контролюючий вплив матері та одночасно підсилюється прагнення до самоконтролю. Пояснюється ця тенденція тим, що найбільш довірливі взаємовідносини із членів сім'ї у старшокласників встановлюються саме з мамою [86; 94; 151; 135; 171; 179], що дало можливість учням відповідально збалансувати контроль та самоконтроль при розширенні власної самотійності.

Середній рівень амбівалентності ставлень до сімейних стосунків матері характерний для 38,68% хлопців та 36,11% дівчат і очолює перше місце за статевою ознакою. Слід підкреслити, що як на низькому, так і на середньому рівні не виявлено розбіжностей в ставленні досліджуваних до матері, що підтверджується рядом інших авторів (Г.Клауд, Дж.Клііз, М.Кле, Т.Н.Лук'яненко, Р.Скіннер, Дж.Таусенд).

Незбалансованість на цьому рівні провокується матір'ю нав'язливою опікою своїх дітей або гіпоопікою. Старшокласники не завжди можуть відповідально ставитися до розширення власної самотійності тому, що більш прихильніші до виховного впливу матері.

Високий рівень амбівалентності ставлень до сімейних стосунків матері в когнітивній сфері (самотійність-залежність) констатовано у 27,83% хлопців та 32,41% дівчат. Як на попередньому, так і на цьому рівні більше представлені дівчата ніж хлопці. В соціумі мати вважається найбільш відповідальною за виховання дочки з чисельними гендерними обмеженнями. Дівчата розширюють самоконтроль та відповідальність за власну самотійність шляхом зменшення материнського впливу.

Матері повинні підсилювати відповідальність і сина тому, що цього

вимагає гендерна політика. Водночас вона прагне виховати "ідеальну дитину", слухняну, нав'язуючи сину почуття провини за непокірність.

Отже, старшокласники (практично третина респондентів) неспроможні збалансувати позитивні і негативні думки стосовно виховного впливу матері. Виникають думки про власну безпорадність, неефективність. Ці небажані якості частіше за все супроводжуються уникненням відповідальності, що виявляється в різних адикціях або інфантильних залежностях (паління, алкоголь, агресія, наркотики тощо).

В афективній сфері амбівалентності ставлень старшокласників (емоційне прийняття-емоційне знехтування) до сімейних стосунків матері виявлені наступні тенденції.

На низькому рівні зафіксовано 5,66% хлопців та 4,63% дівчат, на середньому – 38,68% хлопців та 27,78% дівчат, високому – відповідно 55,66% та 67,59%. Дезінтегрований високий рівень займає перше місце у двох групах досліджуваних і у дівчат він виражений більше на 11,93%. Це є проявом негативної тенденції тому, що більше половини старшокласників не в змозі узгодити потребу підтримувати емоційну близькість з матір'ю без емоційних спалахів почуття провини на її фруструючий вплив. Накопичення напруги викликає імпульсивність в ставленні до матері та негативну спрямованість переживань.

Друге місце займає середній незбалансований рівень, коли емоційне прийняття-емоційне знехтування в сімейних стосунках з матір'ю веде до напруги, яка усвідомлюється і може бути знижена шляхом захисних механізмів, але залишається накопичувальний феномен. Останній є джерелом негативних переживань різної інтенсивності і спрямованості.

Третє місце належить низькому збалансованому рівню, до якого відноситься незначна частина досліджуваних. Вони інтегрують суперечливі виховні впливи матері в узгоджені амбівалентні ставлення до неї. На жаль, саме роль матері переживається старшокласниками переважно на високому рівні амбівалентності тому, що патріархальна культура вимагає від неї бути

вихователем як для дітей, так і для чоловіка. Така концепція сімейної влади пояснює виявлені тенденції ставлень як хлопців, так і дівчат до сімейних стосунків матері.

Поведінковий компонент амбівалентності ставлень у ранньому юнацькому віці до стосунків з матір'ю (турбота-гіпоопіка чи гіперопіка) виявився наступним: низький збалансований рівень – 27,83% хлопці та 4,63% дівчата, середній незбалансований – відповідно 55,66% та 68,52%, високий дезінтегрований – 16,51% та 26,85%.

Середній рівень займає перше місце за розповсюдженістю в цій сфері амбівалентності ставлень досліджуваних до сімейних стосунків з матір'ю. Разом середній та високий рівні становлять дискордантний рівень амбівалентності ставлень старшокласників – 72,17% у хлопців та 95,37% у дівчат. Ця негативна тенденція небезпечна для розвитку особистості в ранньому юнацькому віці саме тому, що учні не знайшли збалансованості в материнській турботі, не відбувається позитивна динаміка у самоконтролі поведінки досліджуваних. Фактично вищезазначена закономірність руйнує гендерну роль матері та її нормативний виховний вплив на власних дітей. Підтвердження отриманих результатів ми знайшли в роботах інших дослідників (Ш.Берн, В.В.Бойко, В.Бондаровська, Ю.В.Борисенко, С.І.Голод, А.Г.Портнова, Н.В.Самоукіна, І.Фрідман).

З даного приводу І.Дідковська звертається до батьків: "Ви можете продовжувати опікуватися дитиною, цікавитися нею, але в той же час дуже важливо відмовитися від того, щоб контролювати і направляти кожне її рішення. ... людина стає по-справжньому дорослою тоді, коли робить те, що їй потрібно, незважаючи на те, що про це її просять її батьки" [27, с.330].

Отже, аналіз та узагальнення експериментальних результатів амбівалентності ставлень старшокласників за статевою ознакою окремо до батька і до матері становить значний науковий інтерес, зміст якого полягає в необхідності негайної перебудови як материнського, так і батьківського виховного впливу на дітей.

Аналіз та узагальнення амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків батьків (батька і матері разом) представлено в табл.А.3.1 (додаток А.3) та гістограмі (рис.2.3).

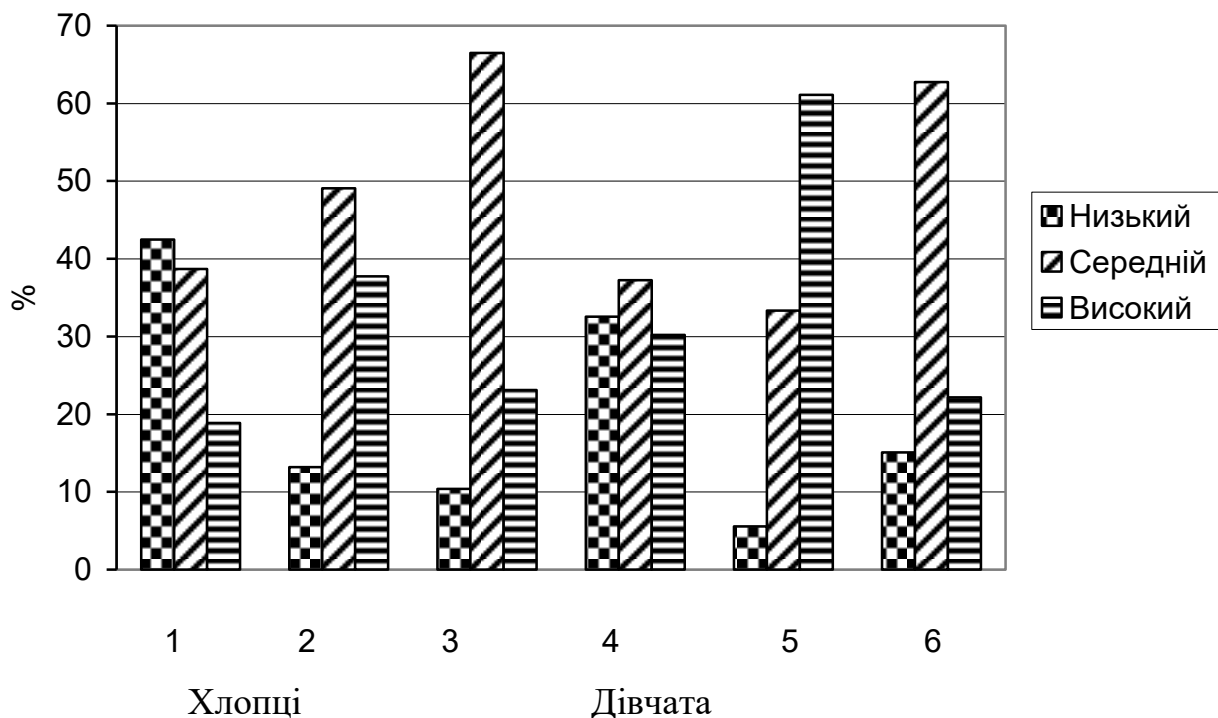


Рис.2.3. Статеві особливості амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків батьків

Примітки:

1. 1,4 - когнітивний компонент;
2. 2,5 - афективний компонент;
3. 3,6 - поведінковий компонент.

Порівняння кількісних результатів кожного рівня амбівалентності ставлень досліджуваних до сімейних стосунків батьків дозволяє констатувати достовірну різницю лише на високому дезінтегрованому рівні між вибірками хлопців і дівчат в афективній сфері (емоційне прийняття-емоційне знехтування) відповідно 37,74% та 61,11% ($\phi^*=2,342$, $p \leq 0,05$). Але необхідно зазначити, що перше місце за кількісною представленістю займає середній незбалансований рівень амбівалентності ставлень старшокласників у всіх трьох сферах (когнітивній, афективній, поведінковій), друге – високий дезінтегрований, третє місце займає низький збалансований рівень.

Пояснити виявлені негативні тенденції можна словами української дослідниці В.Бондаровської: "Світ змінився настільки, що кожному подружжю необхідно усвідомити проблеми гендерного паритету – рівності не тільки в своїх стосунках і в розподілі батьківських обов'язків, але й у формуванні своїх дочок та синів як осіб, рівних особам другої статі, такими, що можуть робити вільний вибір, якими їм бути і які соціальні ролі грати" [27, с.41].

Отже, дискордантний рівень (високий і середній) амбівалентності ставлень як у хлопців, так і у дівчат до сімейних стосунків батьків є провідним в їх когнітивній сфері і складає в хлопців 57,54%, дівчат – 67,45%, в афективній сфері – відповідно 86,80% та 94,44%, в поведінковій сфері – 89,62% хлопців та 84,91% дівчат. Дискордантний рівень ускладнює або робить неможливою інтеграцію позитивних і негативних оцінок у єдину. Він проявляється в частковому подоланні дезадаптації під зовнішнім впливом.

Низький збалансований рівень амбівалентності ставлень досліджуваних до сімейних стосунків батьків є найменш представленим і у хлопців, і у дівчат у всіх трьох сферах. Експериментально встановлена тенденція пояснюється статевими особливостями раннього юнацького віку, зокрема, максималізмом у ставленні до суперечностей батьківства, аномією щодо патріархальних гендерних впливів на дітей.

Друга частина аналізу та узагальнення результатів методики "Підлітки про батьків" Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної – виявлення вікових особливостей амбівалентності ставлень у залежності від прояву структурних компонентів (когнітивного, афективного, поведінкового) у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків батьків.

В результаті підрахунку балів були визначені рівні для кожного структурного компонента амбівалентності ставлень досліджуваних.

Кількісні результати аналізу цього психічного конструкту у залежності від прояву його структурних компонентів відображено в табл.2.1 та гістограмі (рис.2.4).

Вікові особливості амбівалентності ставлень до сімейних стосунків
батьків залежно від прояву їх структурних компонентів

N=212

Структурні компоненти амбівалентності ставлень	Рівні	10-ті класи		11-ті класи		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Когнітивний	Низький	21	20,00	23	21,50	—
	Середній	47	44,76	41	38,31	2,619** p=0,01
	Високий	37	35,24	43	40,19	2,898** p=0,006
	Низький	14	13,33	17	15,89	—
Афективний	Середній	51	48,57	44	41,12	2,213* p=0,032
	Високий	40	38,10	46	42,99	2,454* p=0,02
	Низький	16	15,24	20	18,69	—
Поведінковий	Середній	47	44,76	42	39,25	3,344** p=0,002
	Високий	42	40,00	45	42,06	—

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$ 2. ** $p \leq 0,01$

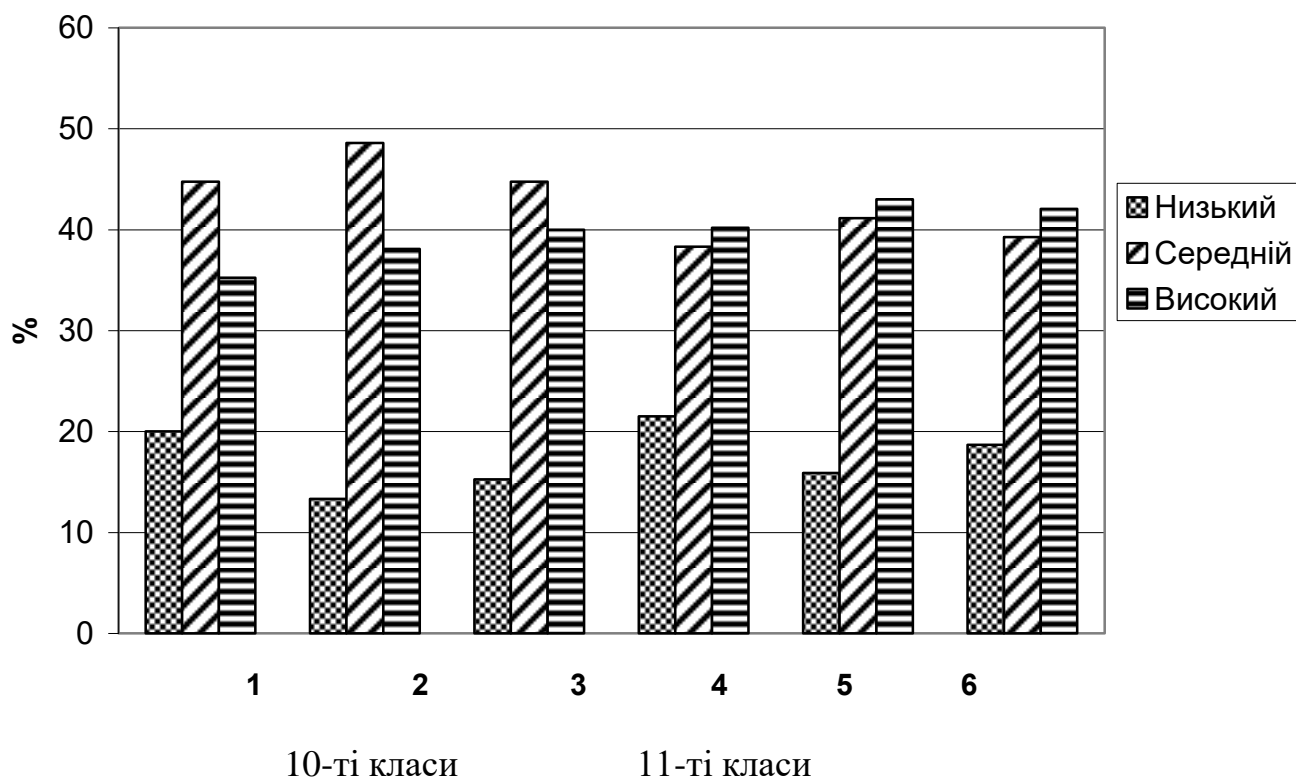


Рис.2.4 Вікові особливості амбівалентності ставлень до сімейних стосунків батьків залежно від прояву їх структурних компонентів

Примітки:

1. 1,4 – когнітивний компонент;
2. 2,5 – афективний компонент;
3. 3,6 – поведінковий компонент.

Підрахунок рівня достовірності розбіжностей у вибірках був зроблений за t-критерієм Ст'юдента (додаток А.4).

Розглянемо особливості прояву когнітивного компонента амбівалентності ставлень (самостійність-залежність) учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків. Низький збалансований рівень виявляється у прагненні старшокласників до самостійності в межах вікових норм, які передбачають певну конструктивну залежність від батьківських стосунків. Саме на цьому рівні досліджувані шляхом осмислення власної відповідальності розширюють автономність від батьків, які також усвідомлено підсилюють відповідальність дітей. Позитивний атрибутивний стиль мислення підвищує довіру до себе і батьків.

Збалансованість самостійності-залежності характерна 20% десятикласників та 21,50% одинадцятикласників. Показники даного рівня підвищуються від 10-го до 11-го класу, що говорить про активізацію осмислення учнями амбівалентності ставлень до сімейних стосунків батьків.

Середній незбалансований рівень (44,76% десятикласників та 38,31% одинадцятикласників), який характеризується частковою інтеграцією суперечності „самостійність-залежність”, що супроводжується дезадаптацією досліджуваних. Подолання внутрішнього конфлікту відбувається шляхом підсилення вольових якостей, а не відповідальності за свій вибір. Батьки, які свідомо виховують у своїх дітей автономність, впливають на актуалізацію потреби в самостійності. Водночас неінтегрована суперечність між самостійністю та залежністю формує негативний атрибутивний стиль мислення, коли у старшокласників виникають думки про власну безпорадність та залежність від батьків.

Виявилася позитивна тенденція до зменшення незбалансованого рівня від 15-16 років (10-ті класи) до 16-17 років (11-ті класи) на 6,45 %, вона не є статистично достовірною ($t=2,619$, $p\leq 0,01$).

Високий дезінтегрований рівень констатує внутрішню інтелектуальну суперечку самостійності-залежності в оцінках, думках досліджуваних, який притаманний для 35,24% (10-ті класи) та 40,19% (11-ті класи). Песимістичний атрибутивний стиль мислення фіксує недовіру до себе і батьків, безпорадність, схильність до конформності, пасивного наслідування, що веде до утворення різних видів інфантильних залежностей (завжди слухняна, сором'язлива дитина тощо) або, навпаки, неконструктивність мислення (завжди наполягає лише на власних враженнях). Негативна вікова тенденція до збільшення цього рівня становить 4,95%, що є статистично достовірною розбіжністю ($t=2,898$, $p\leq 0,01$).

Водночас дискордантний рівень (середній та високий) є провідним в когнітивній сфері як для 15-16-річних досліджуваних (80%), так і для 16-17-річних (78,50%). Тобто, узгоджене осмислення суперечності між самостійністю

і залежністю, їх інтеграція в єдине ставлення до сімейних стосунків батьків не є характерним для раннього юнацького віку.

В афективному компоненті амбівалентності ставлень старшокласників, що репрезентується в суперечливому переживанні емоційного прийняття-емоційного знехтування до сімейних стосунків батьків виявлені наступні тенденції.

На низькому збалансованому рівні констатовано 13,33% десятикласників та 15,89% одинадцятикласників. Протилежну тенденцію – високий дезінтегрований рівень – зафіксовано відповідно у 38,10% і 42,99% учнів. Середній незбалансований рівень – відповідно у 48,57% та 41,12% респондентів. Лише низький рівень афективної сфери має збалансованість переживань суперечливих оцінок безумовного емоційного прийняття та проявів емоційного знехтування з домінуванням прийняття дитини батьками, що забезпечує можливість її адаптації, позитивної спрямованості особистості.

Оптимальним є низький рівень прояву афективного компоненту амбівалентності ставлень досліджуваних, який має незначну вікову тенденцію до збільшення на 2,56%. Водночас середній рівень зменшується від 15-16 до 16-17 років на 7,45% ($t=2,213$, $p\leq 0,05$), а високий дезінтегрований збільшується на 4,89% ($t=2,454$, $p\leq 0,05$). Два останні рівні становлять провідний дискордантний рівень прояву афективного компонента амбівалентності ставлень (10-ті класи – 86,67% та 11-ті класи – 84,11%), який переживається з напругою, почуттям безнадійності. Експериментально виявлена негативна вікова тенденція є статистично достовірною і підтверджується даними психологічного дослідження, отриманими Т.Н.Лук'яненко [106, с.105-106].

Поведінковий компонент амбівалентності ставлень старшокласників, що репрезентується в суперечливому оцінюванні турботи та гіпоопіки чи гіперопіки, до сімейних стосунків батьків представлений таким чином: в десятих класах перше місце займає незбалансований середній рівень (44,76%), друге – високий дезінтегрований рівень (40%), третє – низький збалансований рівень (15,24%). В одинадцятих класах перше місце посідає високий рівень

(42,06%). Друге – середній (39,25%) та третє місце – збалансований низький рівень (20,72%). Позитивна вікова динаміка виявлена на низькому рівні (збільшення на 3,45%) та середньому незбалансованому - зменшення на 5,51%, але лише на середньому рівні закономірність статистично достовірна ($t=3,344$, $p \leq 0,01$). Водночас дезінтегрований рівень збільшився на 2,06%.

Отже, дискордантний рівень (середній та високий) поведінкового компоненту, так само як і в попередніх двох компонентах амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків батьків, займає перше місце у 15-16-річних (84,76%), так у 16-17-річних (81,31%) учнів, що в цілому свідчить про позитивну, але статистично недостовірну тенденцію до зменшення цього рівня на 3,45%. Вищеописане констатує негативну вікову тенденцію домінування неконструктивної амбівалентності ставлень учнів раннього юнацького віку до сім'ї.

Узагальнюючи результати проаналізованої додаткової методики „Ставлення юнаків та дівчат до життя в сім'ї” Т.Шрайбера [89, с.36-38] ми визначили три рівні прояву амбівалентності ставлень досліджуваних до життя в сім'ї (табл.2.2 та рис.2.5).

Таблиця 2.2

Вікові особливості проявів амбівалентності
ставлень до сімейного життя

N=212

Рівні амбівалентності ставлень	Вибірка 15-16 років		Вибірка 16-17 років		Загальна вибірка	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький збалансований	23	21,90	25	23,37	46	21,70
Середній незбалансований	45	42,86	42	39,25	88	41,51
Високий дезінтегрований	37	35,24	40	37,38	78	36,79
Всього	105	100	107	100	212	100

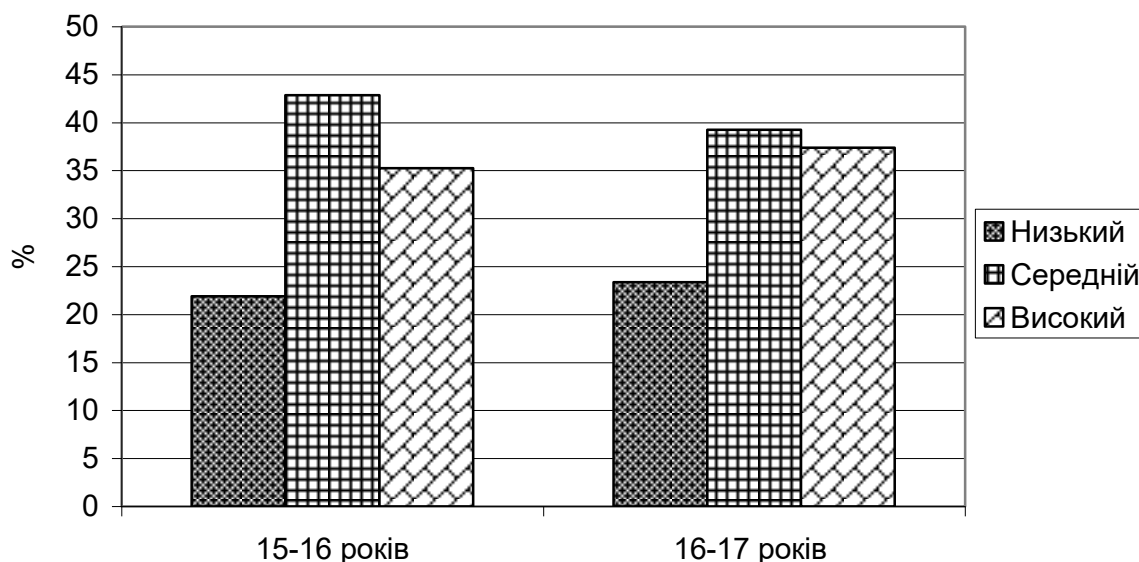


Рис.2.5 Вікові особливості проявів амбівалентності ставлень до сімейного життя

За t-критерієм Ст'юдента (програма SPSS) не було виявлено вікових відмінностей серед досліджуваних щодо амбівалентності ставлень до сімейного життя (додаток Б).

Дискордантний рівень є домінуючим в обох вибірках, а також в загальній вибірці (78,30%) цього віку. Вважаємо, що це пояснюється кризою застарілих гендерних стереотипів у сучасній українській сім'ї. Устремління матері, батька виконувати свої функції без врахування андрогінності вступає в суперечність з потребами дітей в ранньому юнацькому віці (в самостійності, відповідальності, турботі), підвищує амбівалентність ставлень старшокласників до сімейних стосунків батьків. Розвиток особистості в умовах сім'ї в ранньому юнацькому віці знаходиться під впливом деструктивної особистісної амбівалентності, наслідком якої є інфантильні залежності, гіпоопіка чи гіперопіка, емоційне знехтування, підміна потреб дітей потребами батьків. Проаналізовані вікові тенденції узгоджуються з даними Ю.В.Борисенко, А.Г.Портнової [30], Е.Грізл, В.Проктора [251], Л.Ешнера, М.Майерсона [240], Г.Крайга [98], С.В.Ільїної [79], Р.Норвуд [130], Т.О.Смолевої [184], А.Б.Холмогорової, С.В.Волікової, Е.В.Полкунової [219].

Підрахунок щільності зв'язків між основною методикою "Підлітки про батьків" Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної та додатковою "Ставлення юнаків та дівчат до життя в сім'ї" Т.Шрайбера за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена [36, с.259-260] виявив середній позитивний зв'язок між відповідними рівнями, що доводить їх конструктну валідність (додаток В, табл.В.1).

Таким чином, встановлено що, амбівалентність ставлень учнів раннього юнацького віку до сімейних стосунків проявляється як позитивні і негативні суперечності різної інтенсивності в трьох її складових: когнітивному, афективному, поведінковому. Амбівалентність ставлень у старшокласників проявляється на збалансованому, незбалансованому та дезінтегрованому рівнях. Оптимальним для узгодженого прояву особистісної амбівалентності є збалансований рівень в афективній, когнітивній та поведінковій сферах.

2.3. Взаємозв'язки амбівалентності ставлень до сімейних стосунків з характеристиками особистісної амбівалентності учнів у ранній юності

На другому етапі констатувального експерименту ми поставили завдання визначити взаємозв'язки між амбівалентністю ставлень старшокласників до сімейних стосунків з характеристиками особистісної амбівалентності (самооцінкою амбівалентності, фрустраційною толерантністю, агресивністю), що дасть нам можливість довести вплив цієї властивості на розвиток особистості досліджуваних в умовах сім'ї.

Даний етап констатувального експерименту будувався на дослідженні вікових особливостей самооцінки амбівалентності, фрустраційної толерантності, агресивності. Кожна з трьох особистісних характеристик було зкорельовано з відповідним структурним компонентом амбівалентності ставлень: самооцінка амбівалентності з когнітивним, фрустраційна толерантність – з афективним, агресивність – з поведінковим компонентом.

Встановлення позитивних кореляційних зв'язків середньої щільності буде основою для розробки психокорекційної програми, використовуючи цілеспрямований вплив на ці психічні явища.

Дослідженням було охоплено 212 респондентів: 105 учнів десятих класів і 107 учнів одинадцятих класів Івано-Франківської загальноосвітньої школи №18, Надвірнянського ліцею, Надвірнянської загальноосвітньої школи № 3 та Гаврилівської загальноосвітньої школи Надвірнянського району Івано-Франківської області.

Самооцінювання особистісної амбівалентності досліджувалося нами як емпіричний корелят когнітивного компоненту амбівалентності ставлень у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків. М.Кругман [252] використовував самооцінку амбівалентності для того, щоб виявити міру усвідомлення респондентами власного ступеня амбівалентності шляхом прийняття рішень особистісного вибору. Згідно поглядів М.Кругмана, котрі ми поділяємо, самооцінювання амбівалентності ґрунтується на осмисленні минулого досвіду успіху-невдачі з очікуванням певних наслідків у майбутньому при прийнятті рішень шляхом трьох основних стилів атрибуції – позитивного, маніпулятивного, негативного. Автор створив певну процедуру при використанні тесту на виявлення цього особистісного феномену. Спочатку ровесники, які не приймали участь в дослідженні оцінили амбівалентність тих, хто задіяний в експерименті. На другому етапі досліджувані оцінювали власну особистісну амбівалентність, але вони знали, що ровесники вже їх оцінили з точки зору цього особистісного феномену.

Дана процедура, згідно дослідження М.Кругмана, дала можливість отримати більш правдиві результати при вивченні особистісної амбівалентності. Описаний підхід при самооцінюванні амбівалентності був використаний в методиці Т.М.Зелінської „Оцінювання та самооцінювання амбівалентності” [74, с.152-154].

Слід зауважити, що усвідомлення внутрішнього світу людиною є першим кроком до його прийняття, а якщо виникає необхідність, то і до адекватного

конструктивного його перебудування. Інтенсивне становлення особистісної ідентичності у ранньому юнацькому віці підсилює часову перспективу, що обумовлює позитивну динаміку загальної самооцінки особистісної амбівалентності.

Вікові особливості прояву самооцінки амбівалентності виявлені методикою „Оцінювання і самооцінювання амбівалентності”. Спочатку старшокласники, які приймали участь в експерименті, були оцінені з точки зору їх особистісної амбівалентності ровесниками. Для цього ми використали першу частину вказаної методики, яка виконує функцію підсилення мотивації досліджуваних на правдиве самооцінювання амбівалентності.

Результати другої частини методики – опитувальника „Самооцінка амбівалентності” Т.М.Зелінської – проаналізовані і представлені в табл.2.3 та гістограмі (рис.2.6).

Таблиця 2.3

Вікові особливості прояву рівнів самооцінки амбівалентності
в ранньому юнацькому віці

Рівні	10-ті класи		11-ті класи		Загальна вибірка		t
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
	Низький збалансований	35	33,34	30	28,04	65	
Середній незбалансований	44	41,90	46	42,99	90	42,45	--
Високий дезінтегрований	26	24,76	31	28,97	57	26,89	2,739** p=0,01

Примітки:

1. ** p≤0,01

2. *** p≤0,001

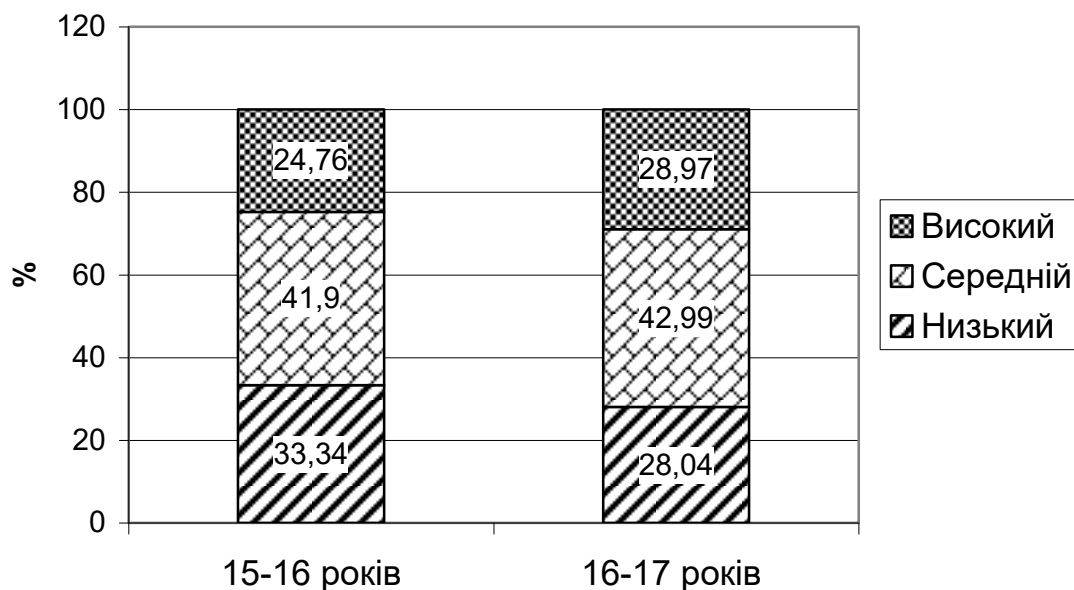


Рис.2.6. Вікові рівні прояву самооцінки амбівалентності
в ранньому юнацькому віці

Підрахунок статистично значущих вікових відмінностей у рівнях прояву самооцінки амбівалентності проведений за t-критерієм Ст'юдента [36, с.223-224], виявив відсутність суттєвих відмінностей (додаток Д.1, табл.Д.1.1).

Авторка цієї методики вважає, що самооцінка амбівалентності протікає збалансовано тоді, коли досліджувані довіряють собі, не бояться приймати рішення, зокрема, відповідати на питання вищезазначеної методики.

Низький збалансований рівень загальної самооцінки особистісної амбівалентності проявляється в тому, що старшокласники мали досвід успішного прийняття рішень в суперечливих ситуаціях. Батьки їх часто хвалили за це. І навпаки, респонденти, які думають, що їх рішення призведуть до невдач і критики зі сторони, уникають відповідати на питання (так чи ні). Досліджувані, які оцінюють себе на низькому рівні амбівалентності сподіваються, що їх відповіді правильні тому, що визнають за собою право на індивідуальність, не бояться критики, не уникають давати відповіді, а також довіряють експериментатору.

Водночас одинадятикласники з низьким рівнем особистісної амбівалентності частіш за все уникали відповідати на такі питання: „Вам

подобається їсти?”, „Чи називають Вас впертим? Пояснити це можна тим, що молоді люди сприймають ці питання неадекватно, але в бесіді використовували позитивну атрибуцію. Наприклад: „Мені не хочеться бути впертою, я працюю над собою. Хочеться, щоб товариші це помічали”.

Збалансована самооцінка особистісної амбівалентності низького рівня властива 33,34% десятикласників та 28,04% одинадцятикласників. Зменшення цього рівня особистісної амбівалентності на 5,30% є проявом негативної тенденції та є статистично достовірним ($t=3,808, p \leq 0,001$).

Середній незбалансований рівень загальної самооцінки особистісної амбівалентності характерний 41,90% десятикласників та 42,99% одинадцятикласників, що також свідчить про негативну вікову тенденцію. Одинадцятикласники цієї вибірки найчастіше вагалися і не відповідали на такі питання: „Кого з Ваших батьків Ви найбільше любите?”, „Чи Ви постійно заощаджуєте гроші?”, „Хто швидше закохується чоловік чи жінка?”.

Негативний досвід (неуспіх, критика) досліджуваних не дав їм можливості адекватно реагувати на вищенаведені питання. Водночас слід підкреслити, що особистісний конфлікт і особистісна амбівалентність не одне й те ж тому, що остання властивість особистості може інтегрувати позитивні і негативні тенденції з перевагою позитивної спрямованості і тоді людина виходить з конфлікту [106; 228]. Навпаки, коли інтеграція не відбувається, то завжди залишається тривога, ворожість, конфлікт поглиблюється, амбівалентність підсилюється. Іншими словами, особистісна амбівалентність як загальна властивість впливає певним чином на інші прояви особистості, зокрема на конфлікт. Корекція особистісної амбівалентності впливає на вирішення внутрішніх конфліктів.

Старшокласники, самооцінка особистісної амбівалентності яких відноситься до середнього незбалансованого рівня, намагаються зменшити напругу суперечностей завдяки захисним механізмам, котрі спрямовані на соціальну бажаність. Наприклад, вони коментували певні питання наступним чином: „Я вважаю, що чужі гроші не треба рахувати!”; „Це так важливо знати,

хто швидше закохується?”. Тобто, старшокласники використовували маніпулятивну атрибуцію.

Високий дезінтегрований рівень загальної самооцінки особистісної амбівалентності притаманний 24,76% десятикласників та 28,97% одинадцятикласників. Негативна вікова тенденція (збільшення на 4,21%) є статистично достовірною ($t=2,739$, $p\leq 0,001$). Ми пояснюємо її аномією, певною „розірваністю” сімейних взаємин, коли критика, ворожість або байдужість з боку батьків формують відразу до власних рішень.

16-17-річні старшокласники використовують захисні механізми уникнення відповідальності у прийнятті будь-яких рішень (зволікання, спростування, нерішучість), різні форми нездатності адаптуватися до соціуму, які примушують батьків, близьких людей виконувати за них певну роботу. Навіть, не поважаючи своїх батьків, ці старшокласники завжди оцінюють себе „через батьківське плече”. Вагання, відкладання відповідей на питання методики характерні для досліджуваних цього рівня. Найчастіше вони залишали без відповіді наступні питання: „На вечірці Ви більше говорите чи слухаєте?”, „Вдома Ви акуратний чи неохайний?”, „Хто більше схильний до ревнощів (чоловік чи жінка)?”. В бесіді вони коментували ці питання як безглузді, дитячі, тобто виявляли негативну атрибуцію.

Результати загальної вікової вибірки учнів раннього юнацького віку за методикою „Оцінювання і самооцінювання амбівалентності” Т.М.Зелінської наступні: перше місце – середній незбалансований рівень (42,45%), друге – низький збалансований (30,66%), третє – високий дезінтегрований (26,89%).

Підрахунок щільності взаємозв'язків між когнітивним компонентом амбівалентності ставлень в методиці „Підлітки про батьків” Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної та даними опитувальника „Оцінювання та самооцінювання амбівалентності” Т.М.Зелінської за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена [36, с.295-260] виявив позитивний середній кореляційний зв'язок для 15-16-річних досліджуваних (10-ті класи) $r_s= 0,576$, $p\leq 0,05$ (додаток Д.2) і для 16-17-річних (11-ті класи) $r_s=0,703$, $p\leq 0,05$ (додаток Д.3).

Відтак когнітивний компонент амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків батьків та самооцінка амбівалентності (когнітивна сфера особистісної амбівалентності) мають позитивний кореляційний зв'язок. Встановлені закономірності ми врахували в нашій психокорекційній роботі.

Фрустраційна толерантність-інтолерантність (фрустрованість), як було доведено Т.Н.Лук'яненко [106], є афективним проявом особистісної амбівалентності. Ми вивчали фрустрованість, приєднуючись до вищезазначеної точки зору, як емпіричний корелят афективного компоненту амбівалентності ставлень в ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків.

Фрустраційна толерантність – це здатність переживати суперечності в цінностях, ставленні до оточуючих людей без надмірної емоційної напруги, спроможність особистості інтегрувати протилежності, що проявляється у вмінні стримувати негативні інтенсивні емоції, оцінювати події минулого з позитивними переживаннями [76; 70; 90; 129].

Фрустраційна інтолерантність характеризується надмірною емоційною напругою в переживанні суперечностей у цінностях, ставленні до оточуючих людей, зокрема, до членів сім'ї, а також неспроможністю інтегрувати ці протилежності, що проявляється в надмірному коливанні емоцій і фіксації на негативних переживаннях. Показниками фрустраційної толерантності-інтолерантності (фрустрованості) ми розглядаємо нестійкість та невідреагованість переживань.

Для вивчення вікових особливостей фрустраційної толерантності-інтолерантності був використаний опитувальник „Рівень соціальної фрустрованості” Л.І.Вассермана у модифікації В.В.Бойка [26, с.340]. Дані про вікову динаміку рівнів соціальної фрустрованості представлені у табл.2.4 та гістограмі (рис.2.7).

Підрахунок статистично значущих вікових відмінностей у рівнях прояву фрустрованості проведений за t-критерієм Ст'юдента [36, с.223-224] представлено в табл.Ж.1.1 (додаток Ж.1).

Вікові особливості прояву фрустрованості
у ранньому юнацькому віці

N=212

Рівні фрустрованості	10-ті класи		11-ті класи		Загальна вибірка	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	28	26,67	34	31,77	62	29,25
Середній	48	45,71	46	42,99	94	44,34
Високий	29	27,62	27	25,23	56	26,41

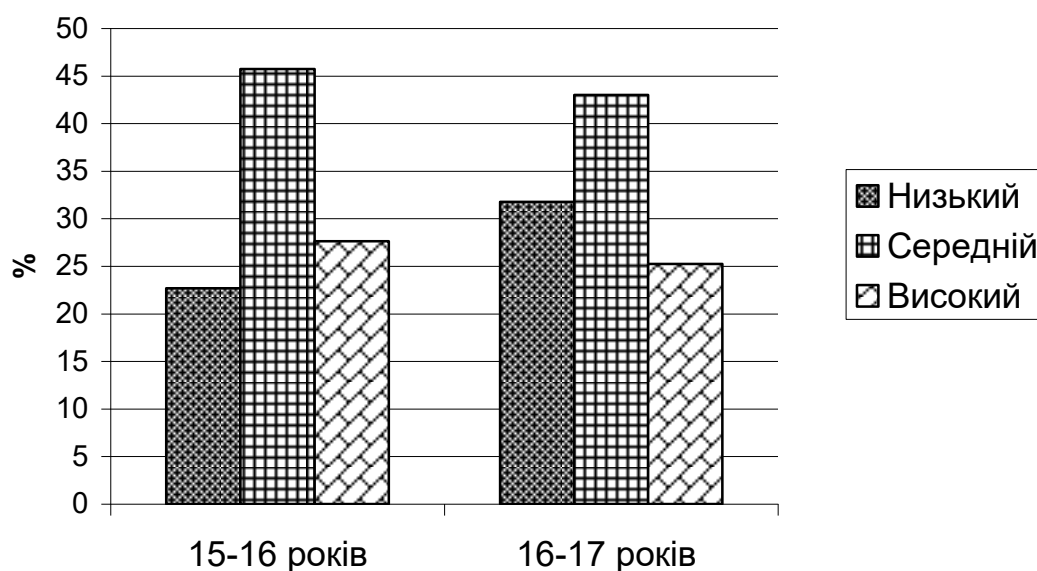


Рис.2.7. Рівні прояву фрустраційної толерантності-інтолерантності
у ранньому юнацькому віці

Низький рівень соціальної фрустрованості в обох вибірках (відповідно 26,67% та 31,77%) не займає перше місце.

Ці учні проявляють фрустраційну толерантність в сімейній, інтимній, навчальній та соціальній сферах. Вони не виявляють спалахів гніву, люті та самозвинувачення. Фрустраційний стан переживається старшокласниками на збалансованому рівні амбівалентності адекватно до ситуації, позитивно сприймаючи як іншу людину, так і самого себе. Такі прояви свідчать про домінування фрустаційної толерантності, яка репрезентується позитивними

переживаннями, зумовленими успішним досвідом, котрий очікується також в майбутньому.

На середньому рівні соціальної фрустрованості виявилося 45,71% десятикласників та 42,99% одинадцятикласників. Цим старшокласникам властивий недостатній самоконтроль, підвищена напруга, яка переживається тривалий час та не повністю ними долається. Фрустраційна інтолерантність проявляється в емоційній нестійкості, фіксованості на негативних переживаннях, що значними зусиллями може частково інтегруватися, але напруга залишається. Складається ситуація постійного тиску, важкого і, навіть безнадійного стану. Середній рівень займає перше місце за розповсюдженістю та кількісно відрізняється за віком на 2,72%, що фактично констатує неузгоджену амбівалентність майже у половини респондентів.

Високий рівень соціальної фрустрованості характерний для 27,62% десятикласників та 25,23% одинадцятикласників. Фрустраційна інтолерантність притаманна для цих досліджуваних, характеризується високою емоційною напругою, надмірною фіксацією на фрустраторах, неконтрольованістю негативних емоцій, нав'язливим відтворенням негативних переживань, внутрішніми конфліктами, які є наслідком минулих невдач та очікуванням їх у майбутньому.

Узагальнюючи вікові особливості рівнів прояву соціальної фрустрованості в ранньому юнацькому віці, слід звернути увагу на загальну вибірку респондентів. Вона підтверджує виявлені вікові тенденції, а саме: перше місце займає середній рівень (44,34%), друге – низький рівень (29,25%), третє місце – високий (26,41%). Оптимальним для особистісного зростання є низький рівень фрустрованості, але він кількісно не переважає над дискордантним (середнім та високим) рівнем (70,75%), який зумовлює дезадаптованість особистості.

Порівняння підтверджує, що вікові особливості емоційної нестійкості як прояву фрустрованості мають наступні ранги в сферах життя: перше місце – інтимна (27,83%), друге – сімейна (27,36%), третє – навчальна (24,53%), четверте – соціальна (20,28%) (додаток Ж.2).

Відсутність достовірної позитивної динаміки прояву низького (від 26,67% до 31,77%), середнього (від 45,71% до 42,99%) та високого рівнів соціальної фрустрованості (від 27,62% до 25,23%) виявляє не сформованість в учнів раннього юнацького віку механізму зниження рівня фрустраційної толерантності-інтолерантності, що обумовлює актуальність цілеспрямованої роботи зі старшокласниками відповідно до вказаних особливостей.

Підрахунок щільності зв'язків між показниками афективного компонента амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків за методикою „Підлітки про батьків” Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної та даними методики „Рівень соціальної фрустрованості” Л.І.Вассермана у модифікації В.В.Бойка за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена [36, с.259-260] виявив середній позитивний кореляційний зв'язок як для вибірки 15-16-річних $r_s=0,541$, $p\leq 0,05$ (додаток Ж.3), так і для 16-17-річних $r_s=0,673$, $p\leq 0,05$ (додаток Ж.4). Інакше кажучи, афективний компонент амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків та фрустраційна толерантність-інтолерантність (афективна сфера особистісної амбівалентності) мають позитивний кореляційний зв'язок. Виявлені закономірності ми враховували в психорекційній роботі.

Агресивність-доброзичливість, як було доведено Т.Н.Лук'яненко [106], є поведінковим проявом особистісної амбівалентності. Приєднуючись до вищезазначеної точки зору, ми вивчали агресивність як емпіричний корелят поведінкового компонента амбівалентності ставлень у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків.

Агресивність ми розглядаємо як рису особистості, яка характеризується надмірною схильністю до агресивної поведінки, стійкою нездатністю її стримувати, отриманням задоволення від заподіяння фізичної чи/і психічної шкоди предмету, тварині, людині [26; 107; 68; 70; 78; 182].

Доброзичливість є особистісною рисою, яка виявляється у здатності стримувати агресивну поведінку, відсутності задоволення від неї при епізодичному прояві агресії заради захисту вітальних потреб [7; 3; 18; 227; 230].

Для вивчення вікових особливостей агресивності була використана методика „Я агресивний чи ні” В.В.Бойка [26, с.457-460]. Саме загальний рівень агресивності нами досліджувався, виходячи з поставленого завдання цього експерименту.

Водночас ми розглянули окремо шкалу „нездатність стримувати агресію” як важливий показник агресивності. Діючи агресивно, особистість ускладнює власну адаптацію, що негативно впливає на учнів у ранньому юнацькому віці, коли розширюється коло міжособистісного спілкування. Для особистісного зростання необхідно вміти проявляти доброзичливість у стосунках – стримувати агресію, діяти конструктивно.

Результати прояву вікових особливостей рівнів агресивності учнів 10-х та 11-х класів представлені у таблиці 2.5 та гістограмі (рис.2.8).

Підрахунок рівня розбіжностей у вибірках (за t-критерієм Ст'юдента [36]) не виявив статистично значущої динаміки, що можна пояснити повільністю оволодіння навичками стримувати деструктивну поведінку (додаток 3.1).

Таблиця 2.5

Особливості вікової динаміки проявів агресивності
у ранньому юнацькому віці

Рівні агресивності	10-ті класи		11-ті класи		Загальна вибірка		t*
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	19	18,09	23	21,49	42	19,81	—
Середній	41	39,05	36	33,64	77	36,32	2,816 p=0,005
Високий	45	42,86	48	44,87	93	43,87	—

Примітка. * $p \leq 0,01$

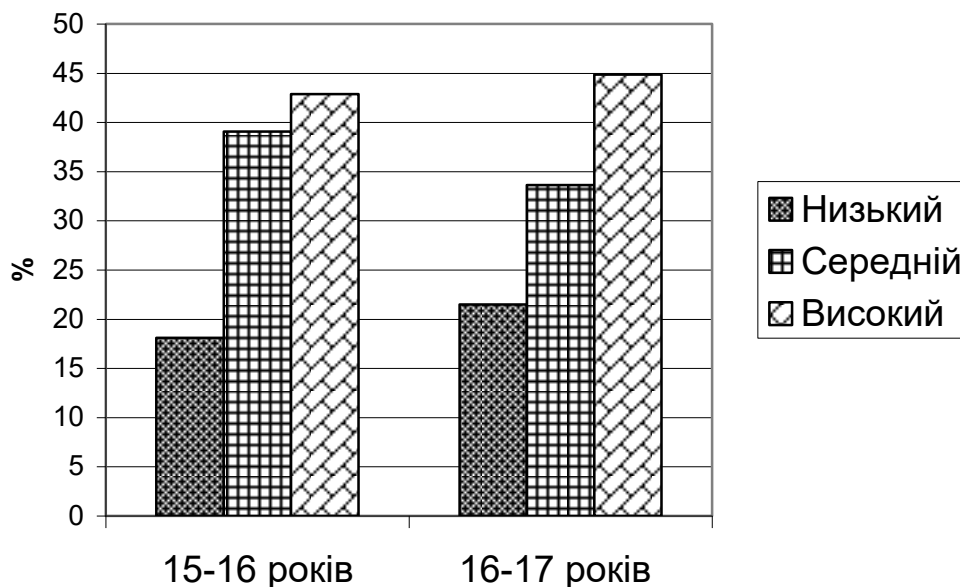


Рис. 2.8. Вікові особливості проявів агресивності у
ранньому юнацькому віці

Узагальнення проявів агресивності у старшокласників представлені на трьох рівнях: низькому, середньому, високому. Низький рівень загальної агресивності у десятикласників складає 18,09% та у одинадцятикласників 21,49%. За кількісною представленістю в обох вибірках цей рівень займає третє місце. Для даних учнів характерний епізодичний спонтанний прояв агресії, уміння її стримувати, що вказує на здатність інтегрувати протилежності та створює адаптивний рівень напруги. Досліджувані усвідомлюють вплив власної агресії як на оточуючих, так і на себе, що робить неможливим отримувати задоволення від проявів власної агресії. Збалансованість суперечностей вирішується помірковано шляхом усвідомлення наслідків власної агресії та неминучої розплати за деструктивну поведінку. Учні виявляють гнучкість при вирішенні суперечливих ситуацій: прагнуть не стільки критикувати, скільки допомагати, співпрацювати з іншими.

Середній рівень прояву агресивності характерний для 39,05% десятикласників та 33,64% одинадцятикласників. Позитивна вікова динаміка цього психічного явища (зменшення на 5,31%) ($t=2,816$, $p \leq 0,005$), підтверджується висновками Т.Н.Лук'яненко [106, с.114]. Слід зауважити, що в

нашому експериментальному дослідженні середній рівень займає також друге місце в обох вибірках, але перше місце – високий рівень. Іншими словами, позитивної вікової динаміки не встановлено тому, що збільшився у 16-17-річних учнів високий рівень агресивності, що є найбільш небезпечним для розвитку особистості.

Для старшокласників середнього рівня прояву агресивності притаманні як ознаки низької, так і високої інтенсивності цього утворення, тобто ситуативно проявляється нездатність стримувати агресію, її спонтанність, періодично переживається задоволення від зменшення напруги через агресію. Доброзичливість проявляється шляхом вольових зусиль над собою або через сильні зовнішні впливи, зокрема, сім'ю, ровесників, тобто доброзичливість є лише зовнішньою „маскою”. Учні не виявляють гнучкості при вирішенні конфліктних ситуацій: прагнуть бути залежними, слухняними чи абсолютно незалежними, доміантними, схильними маніпулювати іншими.

На високому рівні виявилось 42,86% десятикласників та 44,87% одинадцятикласників, яких характеризує стійка нездатність стримувати агресію, надмірна схильність до спонтанності, переживання задоволення від звільнення напруги саме через заподіяння шкоди. Цих учнів називають групою ризику тому, що вони готові постійно агресивно реагувати. Доброзичливість вони не бажають та не вміють виявляти. Диктаторські, деспотичні прояви у спілкуванні, ігнорування інтересів інших спотворює встановлення дружніх стосунків та проявляється маніпулятивне рішення суперечливих ситуацій.

Отже, вікові рівні прояву загальної агресивності за ступенем їх кількісної вираженості займають у старшокласників такі місця: перше – високий (43,87%), друге – середній (36,32%), третє – низький (19,81%). За шкалою „нездатність стримувати агресію” (додаток 3.2) у старшокласників встановлена та ж сама тенденція, але більш деструктивніше: кількісні дані високого рівня – 52,36% у загальній виборці досліджуваних.

Низький конкордантний рівень прояву агресивності-доброзичливості, оптимальний для продуктивного розвитку особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці, не є провідним для старшокласників.

Підрахунок щільності зв'язків між поведінковим компонентом амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків методики „Підлітки про батьків” Л.І.Вассермана, І.А.Горькової, Е.Е.Ромиціної [236] та даними методики „Я агресивний чи ні” В.В.Бойка [26] за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена [36, с.259-260] виявив позитивний середній кореляційний взаємозв'язок для 15-16-річних респондентів (10-ті класи) $r_s=0,623$, $p\leq 0,05$ (додаток 3.3) і для 16-17-річних (11-ті класи) - $r_s=0,652$, $p\leq 0,05$ (додаток 3.4).

Отже, поведінковий компонент амбівалентності ставлень та загальна агресивність (поведінкова сфера особистісної амбівалентності) мають позитивний кореляційний зв'язок. Виявлені вікові тенденції раннього юнацького віку ми врахували при розробці психокорекційної програми.

Таким чином, встановлені кореляційні взаємозв'язки позитивної середньої щільності амбівалентності ставлень учнів раннього юнацького віку з особистісними утвореннями (самооцінкою амбівалентності, фрустраційною толерантністю-інтолерантністю, доброзичливістю-агресивністю) дають можливість при розробці психокорекційних заходів організувати цілеспрямований вплив на ці психічні явища.

2.4. Характеристика рівнів прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків старшокласників

Визначено наступні критерії та показники діагностування рівнів прояву амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків як співвідношення: 1) самостійності - залежності (відповідальність за їх прийняття) в когнітивній сфері; 2) емоційного прийняття - емоційного знехтування (безумовність) в афективній сфері; 3) турботи - гіпоопіки чи гіперопіки (контроль) в поведінковій сфері; 4) самооцінки амбівалентності

(атрибуція); 5) фрустраційної толерантності - інтолерантності (стійкість); 6) агресивності-доброзичливості (стриманість).

На основі вищезазначених критеріїв та їх якісних показників нами виявлено три рівні амбівалентності ставлень до сімейних стосунків у ранньому юнацькому віці: низький збалансований, середній незбалансований, високий дезінтегрований. Характеристика рівнів прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків у ранній юності наведено в табл.2.6.

Амбівалентність ставлень до сімейних стосунків старшокласників низького збалансованого рівня характеризується інтегрованістю суперечностей, що поєднує самостійність у відповідальному виконанні своїх обов'язків, переживання безумовного емоційного прийняття батьками, турботу батьків на засадах співробітництва шляхом чіткого розподілу ролей батьків і дітей з гендерним паритетом, самоконтролем і компетентним батьківським контролем.

Цим досліджуваним властиві узгоджена самооцінка амбівалентності з позитивною атрибуцією та очікуванням успіху при життєвому виборі і фрустраційна толерантність, що характеризується емоційною стійкістю до суперечливих ситуацій вибору та здатністю до відреагування травмуючих переживань. Доброзичливість проявляється як конструктивна взаємодія, вміння стримувати агресію і проявляти її епізодично як захист вітальних потреб, відсутнє задоволення від неї.

Досліджувані з середнім незбалансованим рівнем амбівалентності ставлень до сімейних стосунків мають неузгоджені прояви суперечностей, що поєднують чергування самостійності і залежності та неадекватне виконання своїх обов'язків дітьми, що руйнує їх відповідальність. Батьківська емоційна близькість та знехтування обумовлені дитячими досягненнями і тому переживається маніпулятивна ідентифікація з батьками, неадекватна оцінка сім'ї. Прояви гіперопіки-гіпоопіки з порушенням диференціації батьківських і дитячих ролей та гендерного паритету ведуть до неадекватності контролю-самоконтролю.

Таблиця 2.6

Характеристика рівнів прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків в ранньому юнацькому віці

Критерії та показники	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
Самостійність-залежність: відповідальність	Самостійність домінує свідомо у батьківсько-дитячих стосунках; виконання своїх обов'язків з осмисленням автономії-підкорення сприяє інтеграції суперечливих думок дітей	Чергування самостійності і залежності як домінант батьківсько-дитячих стосунків; неадекватне виконання обов'язків спрямоване на соціальну бажаність, що руйнує відповідальність дітей	Залежність домінує у батьківсько-дитячих стосунках; виконання дорослими обов'язків дітей примушує їх підкорятися і не відповідати за своє життя
Емоційне прийняття-емоційне знехтування: безумовність	Батьківське прийняття переживається як природне, безумовне; позитивна ідентифікація з батьками сприяє інтеграції суперечливих почуттів та позитивній оцінці сім'ї	Батьківська емоційна близькість та знехтування обумовлені дитячими досягненнями; переживається маніпулятивна ідентифікація з батьками та неадекватна оцінка сім'ї	Емоційне батьківське знехтування не обумовлене взаємодією з дитиною; переживається як негативна ідентифікація з батьками і знецінення, руйнацію сім'ї як цінності
Турбота-гіпоопіка чи гіперопіка: контроль	Турбота постійно проявляється на засадах співробітництва шляхом чіткої диференціації ролей батьків і дітей з гендерним паритетом, самоконтролем і компетентним батьківським контролем	Чергування гіперопіки-гіпоопіки з порушенням диференціації батьківських і дитячих ролей та гендерного паритету; неадекватність контролю-самоконтролю	Зловживання батьківською владою з патріархальними гендерними ролями, домінування батьківського контролю чи його відсутність з інфантильним самоконтролем дітей
Самооцінка амбівалентності: атрибуція	Самооцінка узгоджена, позитивна атрибуція при прийнятті рішень спрямована на власну відповідальність, очікування успіху, при життєвому виборі спирається на усвідомлені гуманістичні цінності	Самооцінка неузгоджена, маніпулятивна атрибуція при прийнятті рішень спрямована на уникнення відповідальності, невпевненість блокує життєві вибори або спрямовує їх на соціальну бажаність та очікування неуспіху	Самооцінка дезінтегрована, негативна атрибуція при прийнятті рішень спрямована на уникнення будь-якого життєвого вибору, відразу до власних рішень веде до асоціальності
Фрустраційна толерантність- інтолерантність: стійкість	Фрустраційна толерантність сформована, характерна емоційна стійкість до суперечливих ситуацій вибору та здатність до відреагування травмуючих переживань	Домінує фрустраційна інтолерантність як емоційна нестійкість до суперечливих ситуацій вибору з фіксацією на негативних переживаннях, вони можуть бути нейтралізовані лише частково зі значними вольовими зусиллями	Наявність фрустраційної інтолерантності; характерна неконтрольованість негативних емоцій в суперечливих ситуаціях вибору, що фіксується в нав'язливому відтворенні травмуючих переживань
Агесивність- доброзичливість: стриманість	Доброзичливість сформована; здатність стримувати агресію, яка проявляється епізодично при захисті вітальних потреб; відсутнє задоволення від агресії	Агресивність домінує і виявляється в нездатності її стримувати; отримання задоволення або переживання провини від заподіяння шкоди, що веде до зовнішніх проявів доброзичливості	Наявність агресивності; стійка нездатність і небажання її стримувати; отримання задоволення від заподіяння шкоди, несформована доброзичливість

Самооцінка амбівалентності неузгоджена, маніпулятивна атрибуція спрямована на уникнення відповідальності, невпевненість блокує життєві вибори або спрямовує їх на соціальну бажаність та очікування неуспіху. Фрустраційна толерантність переживається як емоційна нестійкість до суперечливих ситуацій вибору з фіксацією на негативних емоціях, що можуть бути нейтралізовані лише частково зі значними вольовими зусиллями. Прояви агресивності виявляються у нездатності її стримувати, отриманні задоволення або переживанні провини від заподіяння шкоди, що веде до зовнішніх ознак доброзичливості.

До групи із дезінтегрованим високим рівнем амбівалентності ставлень у ранньому юнацькому віці відносяться учні з проявами розбалансованості, дезадаптованості. Домінує інфантильна залежність у батьківсько-дитячих стосунках, коли дорослі виконують за дітей їх обов'язки, що примушує їх підкорятися і не нести відповідальності за своє життя. Емоційне батьківське знехтування не обумовлене взаємодією з дитиною та переживається дитиною як негативна ідентифікація з батьками і знецінення, руйнацію сім'ї як цінності. Прояви зловживання батьківською владою з патріархальними гендерними ролями, де домінує батьківський контроль чи його повна відсутність з інфантильним самоконтролем дітей.

Самооцінка амбівалентності у цих старшокласників розбалансована з негативною атрибуцією при прийнятті рішень, спрямована на уникнення будь-якого життєвого вибору, відразу до власних рішень веде до асоціальності, самоненависті. Фрустраційна інтолерантність характеризується неконтрольованістю негативних емоцій в суперечливих ситуаціях вибору, нав'язливим відтворенням травмуючих переживань. Прояви агресивності стійкі і мають високу інтенсивність: небажання стримувати та отримання задоволення від заподіяння шкоди.

Кількісні показники розподілу учнів раннього юнацького віку за рівнями амбівалентності ставлень до сімейних стосунків представлені в табл. 2.7 і на рис. 2.9.

Кількісні показники рівнів прояву амбівалентності ставлень
учнів у ранньому юнацькому віці

N=212

Рівні	10-ті класи		11-ті класи		Загальна вибірка	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький збалансований	17	16,19	18	16,82	35	16,51
Середній незбалансований	49	46,67	44	41,12	93	43,87
Високий дезінтегрований	39	37,14	45	42,06	84	39,62

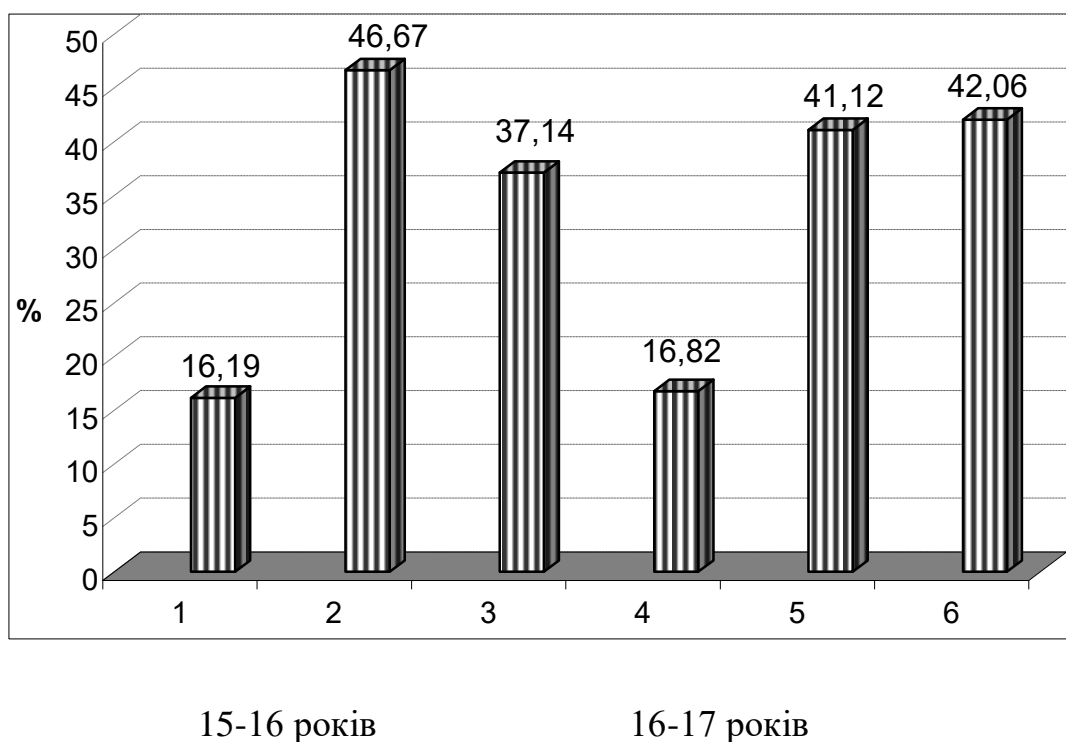


Рис.2.9. Порівняння кількісних показників рівнів прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків старшокласників

Примітки:

- 1,4 – низький збалансований рівень;
- 2,5 – середній незбалансований рівень;
- 3,6 – високий дезінтегрований рівень.

Проаналізуємо кількісні показники вираженості трьох рівнів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків та їх динаміку в ранньому юнацькому віці.

Результати нашого експериментального дослідження свідчать, що у вибірці 15-16 річних (10-ті класи) учнів домінує середній незбалансований рівень амбівалентності ставлень (46,67%). У вибірці 16-17 річних (11-ті класи) цей рівень займає друге місце (41,12%), і різниця між ними є статистично вірогідною: $t=1,753$, $p \leq 0,05$ (додаток К, табл.К.1).

Для цього рівня характерна суперечливість та розбалансованість у всіх критеріях: самостійності – залежності, емоційному прийнятті – емоційному знехтуванні, турботі – гіпоопіці чи гіперопіці; самооцінці амбівалентності, фрустраційній інтолерантності – толерантності та агресивності – доброзичливості.

На другому місці за кількісною представленістю 15-16 річних досліджуваних знаходиться високий дезінтегрований рівень амбівалентності ставлень до сімейних стосунків, виявлений у 37,14% десятикласників. У вибірці 16-17 річних відповідно 42,06%. Порівняння даних за цим рівнем свідчить про суттєве збільшення на 4,92% ($t=2,327$, $p \leq 0,01$), що вказує на негативну динаміку вираженості дезінтегрованого рівня амбівалентності ставлень до сімейних стосунків у ранньому юнацькому віці (додаток К.1). Старшокласники, котрі входять до даної групи, переживають постійну велику напругу, що зумовлено суперечливістю складових особистісної амбівалентності.

Найменше кількісно репрезентований – 16,19% десятикласники та 16,82% одинадцятикласники – низький збалансований рівень амбівалентності ставлень до сімейних стосунків учнів, який є оптимальним для особистісного зростання в ранньому юнацькому віці. Досліджувані цього рівня інтегрують суперечності у всіх сферах особистості, що дає їм можливість конструктивно зростати.

Отже, згідно з результатами якісно-кількісного аналізу розподілу рівнів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків старшокласників, виявлено, що низький збалансований рівень в загальній вибірці цього віку не є провідним

(16,51%). Дискордантні рівні прояву – середній (43,87%) та високий (39,62%) – разом становлять 83,49%, тобто домінують над низьким конкордатним рівнем.

На основі узагальнення результатів проведеного констатуючого експерименту нами були зроблені наступні висновки:

- амбівалентність ставлень у ранньому юнацькому віці виявлена на трьох рівнях: низькому, середньому, високому;
- оптимальним для конструктивного розвитку особистості в родині є збалансований низький рівень амбівалентності ставлень до сімейних стосунків старшокласників, який виражений серед респондентів (16,51%) недостатньо;
- дискордантні рівні (середній та високий) прояву цього особистісного утворення (83,49%) зумовлюють невміння збалансувати, інтегрувати суперечності і тому формується залежність від сім'ї, гіпоопіка чи гіперопіка, емоційне знехтування в батьківській родині;
- віковими тенденціями амбівалентності ставлень до сімейних стосунків в ранньому юнацькому віці є позитивне статистично значуще зменшення незбалансованого середнього рівня на 5,35% у одинадцятикласників та негативне статистично значуще збільшення у цій вибірці високого дезінтегрованого рівня на 4,92%; пояснити таку небезпечну для розвитку особистості учнів в умовах сім'ї можна не лише максималізмом юнацького віку, а й усвідомленням патріархальних гендерних ролей в батьківській родині.

Виявлені в ході констатувального експерименту психологічні особливості прояву амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї враховувалися нами при розробці та апробації системи психокорекційних заходів під час формувального експерименту.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

В результаті проведеного нами констатувального експерименту виявлені психологічні особливості амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї.

Ранній юнацький вік є важливим для вивчення досліджуваного конструкту, коли амбівалентність як властивість особистості обумовлює формування особистісних утворень, зокрема ставлень до сімейних стосунків учнів, що дає певне спрямування (збалансоване, незбалансоване, дезінтегроване) розвитку особистості в умовах сім'ї.

Визначено структуру амбівалентності ставлень до сімейних стосунків у ранньому юнацькому віці та досліджені особливості її прояву в когнітивній, афективній, поведінковій сферах в залежності від статі дітей і батьків, а також від віку (15-16 років, 16-17 років).

Встановлені взаємозв'язки між амбівалентністю ставлень старшокласників до сімейних стосунків з їх характеристиками особистісної амбівалентності (самооцінкою амбівалентності, фрустраційною толерантністю, агресивністю) дають нам підстави вважати доведеним вплив цієї властивості як чинника на розвиток особистості досліджуваних в умовах сім'ї.

Визначені критерії та показники діагностування рівнів прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків в ранньому юнацькому віці: самостійність-залежність (відповідальність за їх прийняття), емоційне прийняття-емоційне знехтування (безумовність), турбота-гіпоопіка чи гіперопіка (контроль), самооцінка амбівалентності (атрибуція), фрустраційна толерантність-інтолерантність (стійкість), агресивність-доброзичливість (стриманість).

Вищенаведені емпіричні індикатори складають якісну характеристику рівнів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків досліджуваних.

Кількісні результати експериментального дослідження цього психічного явища вказують на домінування в ранньому юнацькому віці (83,49%)

показників дискордантного рівня (середнього та високого), що є проявом негативної вікової тенденції. Показник збалансованого рівня прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків сташокласників становить 16,51%.

Отже, отримані результати вказують на переважання у більшості досліджуваних проявів незбалансованості, суперечності у ставленні до сімейних стосунків, недостатньо сформовану здатність до усвідомлення та самоаналізу амбівалентності, нестабільну фрустраційну толерантність, імпульсивність, агресивність, що зумовило необхідність диференційованого психологічного впливу активними методами соціально-психологічного навчання на розвиток збалансованої амбівалентності в учнів раннього юнацького віку.

**Матеріали другого розділу
надруковані у наступних публікаціях автора:**

1. Хабайлюк В.В. Вивчення ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ: Плай, 2004. - Вип.9. - Ч.1. - С.100-108.
2. Хабайлюк В.В. Психологічні особливості амбівалентності ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків батька і матері // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. - Івано-Франківськ: Плай, 2004. - Випуск VI. - С. 121-130.
3. Хабайлюк В.В. Вивчення залежності як амбівалентності сімейних стосунків // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Київ, 11-13 грудня 2003р.) - К.: ПЦ "Фоліант", 2003р. - С.66-68.

РОЗДІЛ ІІІ

СИСТЕМА РОБОТИ ЗІ ЗНИЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ УЧНІВ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В УМОВАХ СІМ'Ї

У розділі представлено теоретичне обґрунтування психокорекційних заходів, впроваджених у процесі формувального експерименту, визначено його мету, завдання, принципи, етапи, засоби та форми проведення. Викладено авторську систему роботи зі зниження рівня амбівалентності особистості в ранній юності в умовах сім'ї з аналізом вправ, що використовувались на позаурочних заняттях. Для перевірки ефективності розробленої психокорекційної системи аналізуються якісні та кількісні результати її апробації. Визначено психолого-педагогічні умови й практичні рекомендації для батьків, вчителів, практичних психологів та учнів старшого шкільного віку з психологічної корекції особистісної амбівалентності в сімейних стосунках. Показана динаміка цього феномена в умовах цілеспрямованого психологічного впливу.

3.1. Теоретичні засади системи роботи зі зниження особистісної амбівалентності в умовах сім'ї в ранньому юнацькому віці

Аналіз та узагальнення результатів констатувального експерименту виявив у старшокласників провідний дискордантний рівень (середній незбалансований та високий дезінтегрований) прояву амбівалентності ставлень особистості до сімейних стосунків. Констатовано відсутність достовірної позитивної динаміки структурних компонентів даного психологічного утворення. У зв'язку з цим з'явилась необхідність проведення цілеспрямованого психологічного впливу на прояви особистісної амбівалентності старшокласників активними методами соціально-психологічного навчання.

Для характеристики обраної нами в ході формувального експерименту системи психологічної допомоги ми використовували поняття психокорекції, яке визначається як сукупність засобів психологічного впливу на певні характеристики особистості з метою сприяння її розвитку, зростання [1; 139; 143; 35; 116; 120].

В нашій роботі ми приєднуємося до поглядів З.С.Карпенко, яка визначає психологічні умови ефективної психотерапії, що сприяють самоактуалізації особистості: безумовне позитивне прийняття іншої людини, щирі симпатії, інтерес та повагу; взаємну відповідність переживання, усвідомлення і вираження своїх емоцій та думок; емпатію як здатність до співпереживання та розуміння емоційного стану іншої людини [82, с.65].

Зниження рівня особистісної амбівалентності в умовах сім'ї розглядається рядом науковців у контексті активності суб'єкта (І.В.Вачков, С.Д.Дерябо, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко), активізації механізмів дезінтеграції-інтеграції (К.Домбровський, Т.Н.Лук'яненко, Т.С.Яценко), формування у молоді адекватних уявлень про сімейне життя (Л.В.Долинська, Т.А.Демидова, В.Я.Титаренко), подолання взаємозалежності у сімейних стосунках (Л.Ешнер, Т.М.Зелінська, М.Майєрсон, Р.Норвуд), усвідомлення і вираження позитивних та негативних реакцій в сімейних стосунках (Дж.Клііз, В.Оклендер, К.Роджерс, В.Сатір, Р.Скіннер, Р.В.Ткачева), необхідності заміни застарілих гендерних стереотипів (Ш.Берн, В.Бондаровська, Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді, О.М.Савчук).

Зокрема, Т.М.Титаренко розглядає вікову динаміку проявів особистісної амбівалентності та можливості їх подолання: “Гармонізація особистісного розвитку передбачає пошук оптимальної відповідності між внутрішнім і зовнішнім світами, своїм і чужим, “Я” та “іншими” [196, с.200].

В концепції позитивної дезінтеграції К.Домбровського [247], Т.С.Яценко [245; 246] поняття дезінтеграції виявляє неузгодженість суперечливих елементів психіки, розпад цілого на частини, що супроводжується негативними переживаннями, порушенням психічної рівноваги. Інтеграція – поновлення

частин, поєднання прагнень особистості, єдність її поглядів, намірів та дій [245, с.3]. Під впливом системи психологічних захистів формуються ілюзорні уявлення про „Я” та відбувається суб'єктивна інтеграція. Позитивна дезінтеграція є обов'язковим проміжним етапом становлення особистісної цілісності та гармонійності: „Ослаблення деструктивних тенденцій сприяє становленню вторинних процесів інтеграції на вищому рівні розвитку” [245, с.5]. Таким чином, проходження індивідом позитивної дезінтеграції і часткової вторинної інтеграції в напрямі глобальної інтеграції сприяє психічному здоров'ю особистості, зниженню рівня амбівалентності.

Т.Н.Лук'яненко в своїй експериментальній роботі довела ефективність використання цього підходу у психокорекції особистісної амбівалентності учнів раннього юнацького віку, що сприяє гармонізації особистісного розвитку старшокласників [106, с.176]. Підсилення процесів дезінтеграції-інтеграції в мотиваційній, афективно-когнітивній, поведінковій сферах особистості виступає передумовою виявлення, усвідомлення їх суперечливих компонентів та наступній інтеграції з позитивною спрямованістю розвитку.

К.Роджерс виявив, що одним із найцінніших вмінь для щасливого сімейного життя, яке клієнт здобуває в результаті центрованої психотерапії, є більш відкрите вираження своїх почуттів. “Це відноситься до емоцій, котрі вважаються негативними, таких як гнів, сором, невдоволення, неприязнь, роздратування, а також до таких, які вважаються позитивними – ніжність, захоплення, симпатія, любов” [159, с.377]. В результаті людина вчиться будувати стосунки з членами сім'ї на основі реальних почуттів, а не на основі захисних реакцій. Коли батьки довіряють дитині та дозволяють їй мати і висловлювати свої власні неповторні почуття, їй ніколи не доведеться відмовлятися від них, щоб бути любимою [159, с.389]. Дитина стає відповідальною та самостійною, з позитивною і цілісною Я-концепцією. Отже, К.Роджерс вважає, що амбівалентні почуття в сімейних стосунках важливо усвідомлювати та висловлювати. Відкритість та довіра у стосунках з батьками сприяє узгодженості амбівалентних проявів та розвитку адекватної Я-концепції

дитини. Безумовне прийняття позитивних і негативних проявів особистості дитини в сім'ї забезпечує її психологічне благополуччя та особистісне зростання.

В контексті дослідження підготовки молоді до сімейного життя Л.В.Долинська, Т.А.Демидова звертають увагу на вплив батьків на підготовку дітей до майбутніх шлюбно-сімейних відносин: „Від батьків, від успіху чи неуспіху їхнього власного шлюбу багато в чому залежить, яким буде ставлення до майбутнього шлюбу їхніх дітей” [64, с.15]. Особливо важливим це стає в юнацькому віці, коли виникають особистісні, фізіологічні та соціальні передумови для вступу в шлюб. На жаль, як підкреслюють автори, шлюбно-сімейні відносини деяких батьків не можуть бути позитивним прикладом для молоді. В результаті в молодих людей формується упереджене, амбівалентне ставлення до сімейних стосунків взагалі та, зокрема, до своєї майбутньої сім'ї. Таким чином, становлення адекватних установок молоді стосовно родини в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах сприяє зниженню проявів особистісної амбівалентності старшокласників в сімейних стосунках.

Значущість внутрісімейних стосунків у становленні та розвитку особистості розглядає В.Я.Титаренко [195]. Міжособистісне спілкування в сім'ї виступає першим взірцем суспільних відносин, з якими дитина стикається з моменту народження. Успіх сімейного виховання більшою мірою залежить від якості подружніх взаємин, ніж від активної та свідомої зацікавленості батьків у результатах виховання дітей. Через невлаштованість, конфліктність в сім'ї втрачається цілісність та узгодженість емоційної взаємодії між батьками та дітьми. Гармонійність та повноцінність морально-емоційної сторони сімейних стосунків сприяє утвердженню батьківського авторитету та ефективності виховного впливу [195, с.52].

Дестабілізуючим чинником успішного сімейного виховання старшокласників виступає гендерна нерівність як характерна риса соціальної структури суспільства в цілому [189; 51; 53]. Суперечність застарілих гендерних стереотипів, що визначають уклад сімейного життя та інтересів

сучасних молодих людей підсилює амбівалентність ставлень до сімейних стосунків. Тому одним із провідних напрямів зниження особистісної амбівалентності в умовах сім'ї в ранній юності, на нашу думку, повинно виступати критичне осмислення гендерних стереотипів.

Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді підкреслюють стійкість, ригідність статевих стереотипів, що мало змінювалися протягом десятиріч та відображають установки ще патріархального устрою сім'ї, в яких декларується вторинність, меншовартість жінки [54, с.136]. Вони досі ґрунтуються на викривлених уявленнях про стать і статеві ролі, гальмують взаєморозуміння між чоловіками і жінками. Стереотип про те, що світ чоловіків - предметно-інструментальний, а світ жінок - емоційно-регулюючий, продовжує панувати в загальноприйнятих поглядах на призначення статей у сім'ї та суспільстві. Але така дихотомізація не відповідає вимогам сучасної сім'ї, суперечить уявленням про партнерство, паритетність в шлюбі. Сучасна сім'я зорієнтована на егалітарний тип стосунків статей, який базується на взаємозамінності сімейних ролей, андрогінності психологічних властивостей та рівноцінності чоловіків та жінок у всіх сферах людського буття [54, с.193].

На інший ракурс у коригуванні особистісної амбівалентності в умовах сім'ї звернули увагу Л.Ешнер, М.Майєрсон [240], Р.Норвуд [130], Т.М.Зелінська [74]. Зокрема, Л.Ешнер, М.Майєрсон розглянули взаємозалежність в сімейних стосунках, яка є результатом амбівалентних ставлень в системі "батьки-діти". З точки зору цих авторів: "... взаємозалежні – це ті, хто не просто прагнуть проявити любов, турботу і палке бажання допомогти. Вони дозволяють поведінці і проблемам іншої людини стати своєю нав'язливою ідеєю" [240, с.277]. Взаємозалежність супроводжується проявами агресії, роздратування, постійної завуальованої критики та докорів.

Автори в своєму дослідженні обґрунтують та надають ряд рекомендацій батькам і дітям, наприклад, дітям: залишайте за собою право на особисте життя; держайте і ризикуйте, тому що компетентність набувається

тільки через досвід; повірте в те, що ви самі творите свою долю; відверто і тактовно розкажіть про свої почуття батькам [240, с.345].

Психотерапевт Р.Норвуд проводить аналогію між залежністю в стосунках та алкогольною залежністю, зазначаючи, що симптоми і динаміка розвитку обох залежностей є однаковими. Причиною хворобливої пристрасті є негативний досвід дитинства, проведеного у дисфункціональній сім'ї, що характеризується високою амбівалентністю сімейних стосунків. Основною ознакою дисфункціональної сім'ї є “нездатність обговорювати корінні проблеми” [130, с.19]. В такій сім'ї всі грають жорсткі ролі і ніхто “не має права виражати повний діапазон переживань, бажань, потреб та почуттів” [130, с.19]. Авторка підкреслює, що саме глибина приховування сімейних проблем, а не їх реальна складність найбільше травмує дитину.

Т.М.Зелінська досліджує залежну любов як амбівалентність стосунків у сім'ї [74, с.140-142]. Це проявляється у надмірній турботі батьків, що не дає можливості дитині пережити компетентність у різних сферах життя, гальмує її особистісне зростання. У дітей з таких сімей може приховуватися свідомо чи несвідомо ворожість щодо батьків, які ними занадто опікувалися, тобто проявлятися амбівалентність (як любов, так і ненависть). Авторка розглядає наступні умови подолання залежної любові:

1) Найменше залежати від батьків. Необхідно, з одного боку, проявляти стійкість у своїх прагненнях звільнитися від надмірної опіки батьків, бо така “допомога” завдасть більше шкоди, ніж користі. З іншого боку, слід обмежити власні потреби, навчитися задовольняти їх самостійно, показуючи батькам, що можете все робити власноруч;

2) Зблизитися з емоційно віддаленим батьком чи мамою. Це сприятиме встановленню збалансованої амбівалентності шляхом рівномірного вияву уваги обом батькам, долаючи суперечність переживань;

3) Звільнитися від посередництва у батьківських конфліктах і не говорити з матір'ю про батька, а з батьком – про матір. Саме таким чином дитина може сприяти порозумінню між батьками, не вдаючись до місії посередника;

4) Необхідно навчати дітей проявляти власну індивідуальність у своїй сім'ї. Для того, щоб стати незалежним членом сім'ї, необхідно проявляти свою індивідуальність і соціальну активність як у присутності родичів, так само як і в їх відсутності. Як правило, діти з таких сімей розвивають дві субособистості – одну для мами і тата, іншу – для оточуючих.

5) Потрібно побудувати дружні відносини з ровесниками. У багатьох відданих сім'ях є тенденція налагоджувати близькі стосунки лише зі членами сім'ї, відмовляючись від таких відносин зі сторонніми;

6) Підсилити мотив успіху “Я можу!”, установку на досягнення позитивного результату та усвідомлення власних зусиль на цьому шляху.

Отже, подолання залежної любові в сімейних стосунках та високої амбівалентності ставлень до них дозволить молодій людині стати відкритою для майбутнього самостійного і відповідального дорослого життя.

Узагальнення теоретичних та психокорекційних підходів до зниження інтенсивності амбівалентності особистості в умовах сім'ї у сучасній психологічній науці, результати нашого експериментального дослідження дозволили нам розробити програму зі зниження рівня цієї властивості. Ми зробили припущення про те, що зростання таких особистісних утворень як усвідомлення самооцінки амбівалентності, фрустраційної толерантності, доброзичливості у ранньому юнацькому віці шляхом створення певних умов зумовлює розвиток збалансованих психологічних проявів особистісної амбівалентності в умовах сім'ї. Психокорекційна програма базується на створенні психолого-педагогічних умов та включає систему групових тренінгових вправ у вільний від занять у школі час, індивідуальні консультації для учасників експериментальної групи.

Розроблена система психокорекційних заходів передбачала врахування соціальної ситуації розвитку особистості в ранній юності, для якої характерні життєве і ціннісне самовизначення, становлення ідентичності, спрямованість в майбутнє (Л.І.Божович, Е.Еріксон, М.І.Заброцький, М.Кле, І.С.Кон, Н.Ньюкомб, Х.Ремшідт). При цьому в ранньому юнацькому віці відбувається

психологічне відокремлення від сім'ї, перебудова стосунків з батьками на рівноправних позиціях, що підсилює амбівалентність ставлень до сімейних стосунків та впливає на розвиток особистісних характеристик (самооцінки амбівалентності, фрустраційної толерантності, доброзичливості).

Спираючись на положення про єдність свідомих і несвідомих проявів амбівалентності, необхідними умовами гармонізації особистісного розвитку старшокласників ми вважали усвідомлення, виявлення ними власних неусвідомлюваних суперечностей, їх узгодження, інтеграцію в ході аналізу та самоаналізу. В ході психокорекційної роботи були враховані також особливості впливу шкільної системи освіти на розвиток особистості учнів старших класів (М.Й.Боришевський, М.М.Заброцький, І.С.Кон, Р.С.Немов).

Формувальний експеримент передбачав створення умов для зниження особистісної амбівалентності в умовах сім'ї в ранньому юнацькому віці через цілеспрямований вплив на особистісні утворення, що є емпіричними корелятами амбівалентності ставлень до сімейних стосунків (самооцінка амбівалентності, фрустраційна толерантність-інтолерантність, агресивність-добррозичливість). Відповідно до структури амбівалентності ставлень особистості до сімейних стосунків (когнітивний, афективний, поведінковий компоненти) були визначені три психокорекційні блоки: усвідомлення та збалансування самооцінки амбівалентності, розвиток фрустраційної толерантності, підвищення доброзичливості.

Однією із загальних умов побудови системи зниження рівня амбівалентності є всебічне вивчення особистості з врахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей юнаків і дівчат. До конкретних психолого-педагогічних умов зниження рівня амбівалентності особистості в умовах сім'ї у нашому дослідженні відносяться:

1. Актуалізація усвідомлення значущості ставлень учнів в ранній юності до сімейних стосунків в батьківській родині (Е.Г.Ейдемільер, І.В.Добряков, М.Кругман, В.М.М'ясищев, І.М.Нікольская, Е.Френкель-Брунsvік).

2. Організація регулярного засвоєння сучасних гендерних сімейних ролей (Ш.Берн, Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді, В.П.Кравець, Д.Майєрс).
3. Активізація осмислення негативних та позитивних проявів в структурі ставлень, а саме: самостійності-залежності, прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки/гіперопіки (Л.Ешнер, К.Девіс, Дж.Клііз, М.Майєрсон, Р.Норвуд, Р.В.Овчарова, К.Роджерс, В.Сатір, Р.Скіннер, Е.Фромм).
4. Сприяння афективно-когнітивній узгодженості ставлень до сімейних стосунків (І.В.Вачков, Т.А.Демидова, С.Д.Дерябо, Л.В.Долинська, З.С.Карпенко).
5. Зростання таких особистісних утворень як усвідомлення власної амбівалентності, фрустраційної толерантності, доброзичливості (В.В.Бойко, Т.М.Зелінська, Е.П.Ільїн, Т.Н.Лук'яненко, Л.М.Собчик, Т.М.Титаренко).

Отже, мета психокорекційної програми полягала у зниженні особистісної амбівалентності в сімейних стосунках через підвищення рівня особистісних феноменів (усвідомлення самооцінки амбівалентності, фрустраційної толерантності, доброзичливості) завдяки реалізації вищеописаних психолого-педагогічних умов засобами психокорекції.

Спираючись на положення практичної психології побудови системи засобів психологічного впливу (Г.С.Абрамова, Р.Ассаджолі, І.В.Вачков, Д.Джонсон, І.В.Добряков, І.В.Дубровіна, С.Д.Дерябо, Е.Г.Ейдемільер, З.С.Карпенко, О.А.Ліщинська, С.Д.Максименко, І.М.Нікольская, Н.І.Пов'якель, К.Роджерс, К.Рудестам, Т.М.Титаренко, О.В.Черніков, В.В.Юстицькіс, Т.С.Яценко), відповідно до поставленої мети, були визначені й реалізовані наступні принципи побудови формульованого експерименту: 1.Взаємозв'язок та послідовність діагностичного і корекційного етапів, що забезпечує комплексність дослідження. 2.Системність психологічного впливу на особистісні характеристики – кореляти структурних компонентів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків. 3.Проектування – активне конструювання, створення психологічної програми зі зниження інтенсивності

особистісної амбівалентності в сімейних стосунках на основі аналізу психологічної літератури та результатів експериментального дослідження. 4. Диференційованість, врахування вікових, індивідуальних особливостей учасників формуючого експерименту. 5. Комплексність застосування методів, методик з різних напрямків практичної психології: арттерапії, психодрами, психосинтезу, гештальттерапії, гуманістичної психотерапії.

Психокорекційна робота проводилась з учнями 11-го класу Надвірнянської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3 (експериментальна група - 30 осіб). Контрольна група включала таку ж кількість учнів. Експериментальну групу було поділено на дві підгрупи по 15 осіб. Психокорекційна програма була реалізована в жовтні 2003 - березні 2004 року і включала 22 заняття, які проводилися один раз на тиждень впродовж 90 хвилин.

У відповідності з поставленою метою та викладеними принципами формувальний експеримент реалізувався упродовж трьох етапів: підготовчого, основного, заключного. Кожен із визначених етапів мав специфічні конкретні завдання, а саме:

1) підготовчий етап:

- ознайомити учнів з основними принципами і прийомами проведення групової та індивідуальної психокорекційної роботи; сформувати у них позитивну мотивацію до участі у груповій роботі;
- виявити сутність особистісної амбівалентності в сімейних стосунках та її роль в ранньому юнацькому віці;

2) основний етап:

- стимулювати процеси усвідомлення, самоаналізу та інтеграції самооцінки амбівалентності, формування позитивної атрибуції при прийнятті рішень в життєзначущих сферах, зокрема, в сімейних стосунках через розвиток відповідальності (когнітивний компонент);
- активізувати процес формування фрустраційної толерантності через розвиток емоційної стійкості до суперечливих ситуацій та здатності до

відреагування позитивних та негативних емоційних переживань в сімейній сфері (афективний компонент);

-- сприяти зростанню доброзичливості шляхом закріплення навичок стримування агресії, усвідомлення шкоди від агресивної поведінки (поведінковий компонент);

3) заключний етап:

-- узагальнити отриманий старшокласниками досвід в результаті психокорекційної роботи;

-- проаналізувати динаміку проявів їх особистісної амбівалентності в сімейних стосунках у ході формуючого експерименту.

На визначених етапах формувального експерименту використовувалися відповідні поставленим завданням методи та прийоми психокорекційної роботи.

Підготовчий етап проводився у жовтні 2003 року. Він складався з двох теоретично-практичних занять, спрямованих на ознайомлення з правилами проведення групових психокорекційних занять, виявлення сутності, структури та значення амбівалентності особистості в умовах сім'ї. Дані заняття проводилися за таким планом:

Заняття 1. Сутність та особливості програми зі зниження інтенсивності особистісної амбівалентності учнів в умовах сім'ї.

1. Мета, методи та прийоми роботи в психокорекційній групі.
2. Правила поведінки учасників групи.

Заняття 2. Амбівалентність як чинник розвитку особистості в умовах сім'ї.

1. Розвиток уявлень про феномен особистісної амбівалентності.
2. Сутність, особливості прояву амбівалентності особистості в сімейних стосунках.
3. Структура амбівалентності ставлень особистості до сімейних стосунків і взаємозв'язок з характеристиками особистості:

самооцінкою амбівалентності, фрустраційною інтолерантністю, агресивністю.

4. Застосування психодіагностичної методики (опитувальника „Безумовна любов” Е.Грізл, В.Проктора [74, с.157-158].

Основний етап психокорекційної роботи проводився з листопада 2003 року по березень 2004 року та включав 19 групових занять, що проводилися у психокорекційній групі (клас поділили на дві підгрупи і тому нами проведено 38 занять) один раз на тиждень упродовж 90 хвилин. За звертанням окремих учнів проводилися індивідуальні консультації. При розробці психокорекційної програми ми дотримувалися структурно-тематичного підходу, відповідно до якого групові заняття об'єднувались в блоки, згідно з визначеними завданнями основного етапу формувального експерименту.

Вибір групової форми роботи зумовлений декількома причинами, а саме: співпраця партнерів-однокурсників являє собою життєвий простір реальних стосунків, які щоденно впливають на поведінку особистості та, закономірності яких особливо проявляються в груповій роботі; внутрішні суперечності психіки членів групи проєктуються на їхні взаємини, що робить їх доступними для спостереження та цілеспрямованого впливу; можливість отримати зворотний емоційний зв'язок, підтримку від членів групи, що мають схожі проблеми та досвід; засвоєння нових психогімнастичних навичок та уміння знижувати рівень проявів амбівалентності в різних сферах відбувається в дружній атмосфері групи з можливістю своєчасної корекції; у групі створюється ситуація, що спонукає старшокласників до самодослідження, самоаналізу особистісних проявів через порівняння з іншими учасниками групи [61; 166; 244; 105; 120]. Функціонування групи для забезпечення максимальної ефективності роботи здійснювалося на засадах активності, зворотного зв'язку, довіри, адекватності саморозкриття, конфіденційності.

Специфіка завдань формувального експерименту визначила потребу створення узагальненої моделі психокорекційної групи, в якій поєднуються принципи, поняття та процедури різних моделей психокорекційних груп

[18; 244; 246; 62; 1; 166]. Зокрема, групи зустрічей (саморозкриття, самоусвідомлення, увага до почуттів); гештальт-групи (принцип „тут і тепер” – усвідомлення, зосередженість на теперішньому, принцип полярностей); групи психодрами (рольові ігри); групи арттерапії (проективне малювання, бібліотерапія, створення продуктів творчості); групи темоцентрованої взаємодії (зосередженість на певній темі).

Мета роботи керівника психокорекційної групи полягала у створенні та підтримці сприятливих умов для роботи старшокласників, спрямованої на активізацію умов зниження рівня амбівалентності, оптимізації міжособистісної взаємодії учасників групи.

Заняття основного етапу склалися з трьох частин: вступна (15 хвилин), робоча (65 хвилин), підсумкова (10 хвилин).

Зміст вступної частини полягав у виконанні старшокласниками психогімнастичних вправ з метою зменшення емоційної напруги, вміння розслабитися, активізації уваги, збагачення досвіду рефлексії, самоаналізу.

Робоча частина занять була присвячена опрацюванню конкретної проблеми шляхом застосування різних методів, а саме: бесіди, групової дискусії, проективного малювання, рольової гри, когнітивного реструктурування, позитивного та негативного підкріплення, моделювання бажаної і небажаної поведінки, виконання психодіагностичних методик та їх обговорення. Всі види роботи супроводжувалися психологічним коментарем керівника, самоаналізом учнями власних думок, дій, почуттів, а також аналізом дій інших членів психокорекційної групи, що сприяло активізації механізмів зниження інтенсивності особистісної амбівалентності старшокласників в умовах сім'ї.

Для забезпечення змістовності і перевірки ефективності проведених занять під час основного етапу формувального експерименту ми застосовували ряд психодіагностичних та формуючих методик. При дослідженні проявів структурних компонентів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків використовувались проективна методика „Сімейна соціограма”

Е.Г.Ейдемільера [237, с.49-57], опитувальник „Належність до моделі залежної любові” Е.Грізл, В.Проктора [74, с.158-160], малюнкові методики „Моя сім'я”, „Сімейний будинок” [236; 246; 234; 134].

На основі аналізу результатів методики „Особистісного диференціалу” Ч.Осгуда [152 с.269-274] виявляли прояви самооцінки досліджуваних. При аналізі особливостей фрустраційної інтолератності використовувалась методика „Схильність до фрустрації” В.В.Бойка [26, с.337]. Прояви агресивності-доброзичливості старшокласників досліджувались з допомогою проективної експресивної методики „Неіснуюча тварина” [158, с.292-297].

Підсумкова частина групових занять включала обговорення нового досвіду, отриманих знань та вмінь (за допомогою прийому „Висловлювання по колу”), усвідомлення та узагальнення актуальних переживань і досягнень учнів, аналіз ефективності проведеної роботи.

Заключний етап формувального експерименту проводився в березні 2004 року та включав одне заняття. На цьому етапі відбувалося закріплення навичок інтеграції як збалансованості суперечностей з позитивним спрямуванням, осмислення проявів амбівалентності особистості в умовах сім'ї, підводилися підсумки проведеної психокорекційної роботи, здійснювалося контрольне діагностування амбівалентності ставлень учнів до сімейних стосунків.

Таким чином, зниження рівня особистісної амбівалентності в умовах сім'ї розглядається сучасними зарубіжними та вітчизняними науковцями як складний полідетермінований процес психокорекційного впливу на особистісні характеристики-кореляти амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків (самооцінка амбівалентності, фрустраційна толерантність, доброзичливість).

Розроблена нами психокорекційна система роботи зі зниження амбівалентності особистості в умовах сім'ї базується на актуалізації та розвитку особистісних утворень, що веде до мінімізації рівня досліджуваної властивості.

3.2. Характеристика психологічної програми зі зниження амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків

Теоретичне обґрунтування мети, визначення завдань, принципів, форм і засобів психокорекції дозволило нам розробити та апробувати психологічну програму зі зниження інтенсивності амбівалентності особистості в умовах сім'ї в ранньому юнацькому віці. Тематичний план підготовчого, основного і заключного етапів поданий у додатку Л.1.

У психокорекційній програмі ми використовували методи і прийоми, запропоновані І.В.Вачковим, С.Д.Дерябо [39], Т.Г.Григор'євою [58], Д.В.Джонсоном [62], Л.В.Долинською, Т.А.Демидовою [64], І.В.Дубровіною [150], Е.Г.Ейдемільером, І.В.Добряковим, І.М.Нікольською [236], Т.М.Зелінською [74], З.С.Карпенко [82; 83], О.Колоньковою [92], О.А.Ліщинською [105], С.А.Ройз [162], О.М.Савчук [169], Р.В.Ткачевою [198], К.Фопелем [208], Т.С.Яценко [246]. Деякі методики були модифіковані нами відповідно до мети та завдань нашого дослідження, вони відмічені умовним позначенням (*). Психотехніки, створені нами самостійно, позначаються (**).

Основний етап

І блок. Вправи, спрямовані на усвідомлення та узгодження самооцінки амбівалентності в ранньому юнацькому віці

Вправа „**Частини мого „Я”**”* [150, с.50] (заняття № 3).

Мета. Сприяти усвідомленню своєї унікальності, розширити уявлення про власні особистісні риси, дихотомію своїх амбівалентних проявів.

Матеріали. Великі аркуші білого паперу, ножиці, клей, старі ілюстровані журнали, газети, дитячі книжки, буклети.

Інструкція. Учасникам пропонується згадати, якими вони бувають в різних ситуаціях, в залежності від обставин, від оточення (деколи настільки несхожими на себе самих, ніби це різні люди). На великому аркуші паперу необхідно відобразити ці різні частини свого „Я”, свої позитивні та негативні

риси характеру (не менше 10) з допомогою самостійно створеного колажу. Кожній виділеній якості особистості підбирається символічне зображення з журналів, газет, книжок, буклетів (текст бажано не використовувати). Учні вирізають обрані ілюстрації та наклеюють на папір.

Діляться в групи по троє і кожен по черзі розповідає про свою роботу, пояснює вибір ілюстрацій, називає свої позитивні та негативні риси. Вправа завершується зворотним зв'язком („Лише зараз зрозумів, що я ...”, „Більше позитивних рис чи негативних”, „Сподобалось – не сподобалось”, „Порівняння схожих колажів у членів групи”).

Необхідний час. 35 хвилин.

Обговорення. Виконання вправи активізує в учнів особистісну рефлексію. З допомогою символічного зображення суперечності об'єктивізуються, узгоджуються, виокремлюються з психічного життя особистості.

Виявлення схожих проблем сприяє саморозкриттю, відвертості та забезпечує динаміку процесу групової згуртованості. Актуалізується усвідомлення власної амбівалентності.

Вправа "**Зобрази проблему**" [105, с.66] (заняття № 3).

Мета. Виявити коло актуальних проблем учасників групи, посилити процес групової згуртованості шляхом узгодження афективно-когнітивної амбівалентності особистості.

Інструкція. Учасники по колу зображують без слів, лише рухами і мімікою, у вигляді пантоміми, свою проблему. Решта, спостерігаючи за ним, висловлює свої припущення щодо символізованої проблеми. Той, хто представляв свою проблему, вислуховує всіх та розповідає, що він намагався зобразити. Проблеми можуть стосуватися усіх сфер життя старшокласників і кожен сам обирає наскільки можливе саморозкриття перед групою на даний момент.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Вправа сприяє зменшенню напруженості в групі, створенню атмосфери довірливого і відвертого спілкування. Старшокласники виявляють перед іншими свої проблеми, показуючи слабкі сторони, неприємні

переживання та отримують підтримку і розуміння від групи, що сприяє афективно-когнітивній збалансованості проявів особистісної амбівалентності.

Вправа „Асоціація на самого себе”* [105, с.65] (заняття № 3).

Мета. Спрямувати активність учасників експериментальної групи на виявлення, осмислення змін особистісно значущих якостей свого „Я”.

Інструкція. Старшокласникам пропонується назвати своє ім'я і дати дві асоціації на самого себе: перша – „Який я є зараз”; друга – „Яким я був рік тому”. Асоціювати себе можна з явищами природи – погодою, порою року, часом доби, кольором веселки, з тваринами, рослинами тощо.

Необхідний час. 10 хвилин.

Обговорення. Ця вправа визначає наявність чи відсутність особистісних змін (на думку самих досліджуваних), які відбулися протягом останнього року, що сприяє афективно-когнітивній узгодженості вікових особливостей через активізацію усвідомлення негативних та позитивних оцінок власної особистості.

Вправа „Мої ідеали” [150, с.55] (заняття № 4).

Мета. Стимулювати учасників усвідомлювати свої ідеали та прояви особистості в минулому і на даний момент, виявити динаміку ставлень до членів сім'ї.

Інструкція. Виділіть різні, досить великі періоди в своєму житті і намагайтеся пригадати, хто в той час для вас був прикладом, взірцем. Це можуть бути люди, які живуть зараз, жили в минулому, рідні, друзі, знайомі, літературні персонажі, герої кіно, історичні особистості, сучасні знаменитості. Назвіть чим саме вас приваблювали ці люди? На які вчинки вас надихнув взірець? Як це вплинуло на формування ваших особистісних якостей?

Необхідний час. 15 хвилин

Обговорення. Учні осмислюють неперервність та тотожність своєї індивідуальності, усвідомлюють каузальність та послідовність становлення особистісних рис. Учасники аналізують свої переживання, розчарування чи захоплення минулими ідеалами і цінностями, прагнення до самовдосконалення

(„Хто може бути моїм ідеалом зараз?“). Важливо звернути увагу на те, чи були/є батьки, брати і сестри ідеалом для старшокласників.

Вправа **"Перехрестя"** * [147, с.165-167] (заняття № 4).

Мета. Формувати в учасників групи навички самостійного прийняття важливих рішень та усвідомлення відповідальності за вибір.

Інструкція. З давніх часів символом труднощі прийняття рішення слугував камінь, розташований на перехресті. Як відомо, на ньому були підказки, до яких наслідків приводить те чи інше рішення. Життя дає кожному із нас багато можливостей.

Свій вибір ми здійснюємо, спираючись на різні "підказки": вказівки батьків, поради та побажання друзів і знайомих, авторитетний приклад, норми моралі, традиції, "моду", власні потреби та уподобання. Зараз в своєму житті ви теж знаходитися на перехрестю професійного, життєвого, особистого вибору.

Керівник групи заделегідь на великому аркуші паперу записує вищезазначені "підказки" у формі різноспрямованих векторів. Всі учасники вибирають будь-яку важливу проблему в своєму житті, що потребує прийняття рішення (вибір професії, дружба, стосунки з протилежною статтю, вживання алкоголю, наркотиків, куріння, протиправна поведінка) та намагаються проаналізувати, якого змісту "підказки" є на цьому умовному "перехресті". Вони подібні чи взаємовиключні? Який ваш вибір? Що найбільше вплинуло на нього? Які наслідки прийнятого рішення? Що ви відчуваєте?

Необхідний час. 30 хвилин

Обговорення. Усвідомлене здійснення вибору в складній ситуації відбувається шляхом узгодження суперечностей. Учні визначають, що впливає на їхній вибір в теперішньому житті, аналізують мотиви прийняття рішень у важливих питаннях. Вправа спрямована на усвідомлення відповідальності за прийняте рішення, виявлення прихованих чинників поведінки. Важливо звернути увагу на те, наскільки вагомим є вплив сім'ї на самовизначення юнаків і дівчат.

Вправа „**Страх помилитися**”* [62, с.268-269] (заняття № 4).

Мета. Підвищити рівень самоцінності в учасників експериментальної групи при уявному спілкуванні з батьками через усвідомлення своїх помилок та отримати корисний досвід з невдач.

Інструкція. Дуже часто батьки нарікають на дітей за їх невдачі і кажуть, що вони ні на що нездатні. В результаті багато хто із молоді карає себе за це, не замислюючись над наслідками, які часто бувають негативними. При цьому важливо пам'ятати, що на невдачах вчаться.

Слід розділити групи по три особи і пригадати одну із невдач, яку зазнали нещодавно. Вибрати з наведеного нижче списку ті твердження, котрі найчастіше використовуються, чи пригадати інші.

Нарікання на себе

Я просто дурень. Чому не можу робити все як слід?

Я ненавиджу себе.

Цього разу я справді дав маху!

І чому мені так не щастить?

Заохочуючі думки

Від помилок ніхто не застрахований.

Спробую ще раз, але буду уважним

Я помилився лише один раз. Зате скільки зробив корисного

Я вчуся на своїх помилках, і це запорука моїх перемог!

Кожен член групи критикує себе за свою помилку і пропонує кілька варіантів того, як її виправити.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Звертається увага на те, що виконання вправи сприяє зменшенню негативних оцінок себе завдяки збільшенню позитивних. Підвищується збалансованість самооцінки досліджуваних в стосунках з батьками.

Вправа "**Перемога над драконом**"* [150, с.39-41] (заняття № 5).

Матеріали. Папір, кольорові фломастери і фарби.

Мета. Усвідомити і прийняти негативні особистісні прояви, стимулювати бажання самозміни.

Інструкція. У кожного з нас є свій "дракон" - це наші недоліки, що заважають бути щасливими, успішними та компетентними. В один прекрасний день майже кожен вирішує вбити свого дракона. Але виявляється, що це довго і складно, бо на місці однієї відрубаної голови непомітно виростають інші. І ми звикаємо жити з своїми драконами, хоч вони псують наше життя і життя близьких нам людей.

Учням дається завдання намалювати своїх драконів, дати назву кожній його голові та ім'я в цілому. Кожен презентує для групи свого дракона.

Після виконання завдання пропонується придумати і коротко записати історію або казку про те, як старшокласники переможуть своїх драконів. В історію можна вводити позитивних та негативних персонажів, що допомагають у боротьбі чи, навпаки, всіляко перешкоджають.

Учні діляться на пари і розповідають свої історії. Бажаючі можуть з допомогою групи розіграти в ролях перемогу над драконом.

Необхідний час. 65 хвилин

Обговорення. В символічній формі учасники ідентифікують свої негативні риси, аналізують причини їх появи в минулому та проявів в теперішньому, шукають шляхи узгодження суперечливих проявів та способи самозміни, визначають хто допомагає їм в цьому нелегкому процесі. Підкреслюється роль власних зусиль в зміні особистісних характеристик (високої амбівалентності, фрустраційної інтолерантності, агресивності). Прийняття негативного компонента протилежностей забезпечує зниження напруженості між ними, а це зумовлює інтеграцію збалансованих протилежностей.

Вправа „Як я розумію „гармонію” [92, с.89-90] (заняття № 6).

Мета. Усвідомити поняття „гармонія” та шляхи гармонізації свого внутрішнього світу і взаємодії з довкіллям.

Інструкція. „Гармонія” у перекладі з грецької мови означає „злагодженість, зв'язок, стрункість”. У словнику це поняття пояснюється як „внутрішня і зовнішня узгодженість, цілісність явищ та процесів”. А наскільки гармонійним може бути наше життя ?

Учні записують на папері перелік тих якостей, які вважають необхідними для гармонійної взаємодії з оточуючим світом. Потім по черзі зачитують свої списки, а керівник записує загальний перелік на дошці.

Кожен учасник переписує цей перелік якостей для себе і оцінює, як розвинені ці якості в нього (навпроти кожної якості ставить потрібний бал за десятибальною шкалою).

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Вправа спонукає учасників групи до пошуку шляхів розв'язання життєвих суперечностей, розуміння необхідності подолання інтенсивної амбівалентності свого внутрішнього світу та зовнішніх негативних проявів. Самооцінка якостей сприяє осмисленню причин проявів дисгармонійності.

Вправа „**Моя гендерна роль**”* [169, с.59] (заняття № 6).

Мета. Осмислити вплив гендерних стереотипів і настанов батьківської сім'ї на формування впевненості в собі та відповідної поведінки старшокласників.

Інструкція. Керівник групи виступає з інформаційним повідомленням про гендер, гендерні стереотипи та гендерну поведінку. Спільно з усіма учасниками визначають типові, очікувані прояви гендерних ролей, пов'язані з жінками та з чоловіками і записують на дошці.

Кожен учасник для себе визначає і записує в ранговому порядку 5 якостей його/її гендерної ролі, які найбільше заохочуються в сім'ї, в соціумі. Поряд записує теж в ранговому порядку ті риси, які притаманні йому особисто. В третьому стовпчику учні записують ті риси, які притаманні успішним людям, найбільш актуальні в сучасному суспільстві. Порівнюють списки.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Вправа стимулює учасників експериментальної групи до аналізу суперечливості гендерних ролей в суспільстві, неефективності гендерних стереотипів. Старшокласники обговорюють можливі шляхи узгодження амбівалентності між соціальними очікуваннями та реальними

умовами життя. На прикладі порівняння характеристик в трьох переліках учасники групи аналізують особливості прояву особистісної амбівалентності юнаків та дівчат, отримують уявлення про соціальні ролі, усвідомлюють свій гендер.

Вправа „**Подобається – не подобається**”** (заняття № 6).

Мета. Сприяти виявленню внутрішніх суперечностей (збалансованості-незбалансованості самооцінки амбівалентності, фрустраційної толерантності-інтолерантності, доброзичливості-агресивності) та наступній їх інтеграції через роботу з символами.

Інструкція. 1. Всі учасники групи вибирають з своїх сумок, кишень по декілька речей. Це можуть бути різні дрібнички, ручки, зошити, косметика, гребінці, ключі, дискети, мобільні телефони тощо. Все ставлять в центрі кола.

Кожен підходить і вибирає одну річ, яка йому подобається. Записуємо 6-7 причин чому ця річ нам подобається, що вона символізує для нас.

2. Знову кожен учасник вибирає з тих речей, що залишилися, одну річ, але таку, що йому не подобається. Записує теж 6-7 причин чому ця річ викликає такі почуття.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Відбувається осмислення амбівалентних проявів в різних сферах самореалізації старшокласників. Пошук та аналіз причин позитивного та негативного ставлення сприяє афективно-когнітивній узгодженості уявлень про себе, позитивній спрямованості самооцінки.

Вправа „**Чарівна казка**”* [39, с.264-267] (заняття № 7).

Мета. Розширити та збалансувати уявлення досліджуваних про жіночу та чоловічу модель поведінки через ідентифікацію з казковими героями, спільну рольову гру.

Інструкція. Керівник пропонує учасникам заготовлені карточки, де записані імена казкових героїв – чоловічих та жіночих.

Жіночі персонажі: Царівна Несміяна, Попелюшка, Снігова Королева, Баба Яга, Стара з розбитим коритом, Спляча Красуня, Зла Мачуха, Принцеса,

Маленька Розбійниця, Мама, Герда, Мальвіна, Фея, Сіра Мишка, Лисичка, Кішечка, Русалонька, Відьма, Снігурочка, Королева, Білосніжка, Червона Шапочка, Лісова Мавка, Пеппі Довга Панчоха.

Чоловічі персонажі: Буратіно, Бармалей, Ілля Муромець, Король, Солдат, Вінні-Пух, Герой, Карабас-Барабас, П'єро, Кіт Матроскін, Чарівник, П'ятачок, Коцій Безсмертний, Гидке каченя, Батько, Кіт в чоботях, Дракон, Пітер Пен, Розбійник, Людоїд, Сірий Вовк, Кролик, Незнайко, Хитрий Гном, Шрек, Вірний Пес, Котигорошко, Івасик-Телесик, Козак.

Кожен вибирає собі персонажа. Учасники об'єднуються в групи по 5 чоловік, разом придумують казкову історію, де задіяні усі персонажі. Через п'ятнадцять хвилин кожна підгрупа розіграє перед іншими свою казку.

Необхідний час. 40 хвилин.

Обговорення. Проживання обраної ролі та спостереження за грою інших учасників групи сприяє усвідомленню андрогінності проявів гендерної поведінки. Учні обговорюють прояви патріархальних гендерних стереотипів в сімейних стосунках, аналізують сучасні гендерні сімейні ролі. Створення спільної казки дає можливість поглибити взаєморозуміння, емоційний взаємозв'язок між учнями.

Вправа „**Маска для батьків**”** (заняття № 7).

Матеріали. Папір, кольорові фломастери і фарби.

Мета. Активізувати осмислення амбівалентних проявів (самостійності-залежності, емоційного прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки/гіперопіки) у структурі ставлень до сімейних стосунків батьків.

Інструкція. В нашому спілкуванні з батьками ми не завжди відверті, не виконуємо їхні вказівки, бо думаємо інакше, але не дозволяємо собі це сказати вголос. Кожен з нас має якісь секрети від тата і мами. Тобто, ми демонструємо маску.

Всі виготовляють символічні "маски для батьків" з паперу, розмальовують, прорізають отвори для очей. Потім сідають в круг, показують маски, розповідають, що відображає і що приховує кожна маска. Далі „одягають”

маски і деякий час так намагаються спілкуватися, діляться враженнями від своєї маски та масок інших учасників психокорекційної групи.

Необхідний час. 25 хвилин.

Обговорення. Старшокласники усвідомлюють суперечності між реальним та очікуваним „Я”, внутрішніми якостями та зовнішнім проявом себе перед батьками. Слід звернути увагу на те, які риси втілює маска, що для старшокласників є важливим у презентації себе в спілкуванні з батьками.

Досліджувані висловлюють свої переживання щодо спілкування через „маску” (позитивні та негативні аспекти). Вправа сприяє усвідомленню цінності відвертого спілкування, можливості „бути собою” в сімейних стосунках.

Вправа **"Метелик"** [11, с.111] (заняття № 8).

Мета. Сприяти переосмисленню учнями минулих негативних переживань, подій, актуалізувати прагнення самовдосконалення.

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

Необхідний час. 10 хвилин.

Обговорення. Учні порівнюють процес перетворення гусіні в метелика з процесом розвитку дитини, перетворення її в особистість. Усвідомлюють необхідність стадії кокону (залежності від батьків, потреби в їх турботі, захисті), та можливості перебудови себе для подальшого зростання. Вправа стимулює рефлексію особистісних змін учасників та інтеграцію амбітенденцій в різних сферах особистості.

Вправа **„Мій Всесвіт”*** [150, с.42] (заняття № 8).

Мета. Сприяти усвідомленню цілісності та багатогранності своєї особистості, позитивній інтеграції суперечливих особистісних проявів.

Інструкція. Усім учасникам експериментальної групи пропонується зробити наступне: в центрі великого аркушу паперу намалювати сонце, а в центрі сонячного кола написати „Я”. Зобразити 10-15 планет та зірок і промалювати до них „сонячні промені”. Кожен промінчик підписати:

3. Моє улюблене заняття ...
4. Я радію, коли ...
5. Моя сім'я ...
6. Мій найкращий друг ...
7. Я хочу завтра ...
8. Місце, де мені найбільше подобається бувати ...
9. Моя улюблена книжка ...
10. Моя кохана людина ...
11. Я хочу через 10 років ...
12. Моє майбутнє ...
13. Мій улюблений предмет ...
14. Моя улюблена квітка ...
15. Сьогодні хороший день тому, що ...
16. Мої досягнення ...
17. Моя улюблена пора року ...
18. Я найкраще вмію робити ...
19. Я хочу навчитися ...
20. Моя заповітна мрія ...

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. „Зоряна карта” кожного учасника показує, що в усіх є багато можливостей проявити себе, свою унікальність і в той же час - свою подібність до інших людей. Виконання вправи сприяє підвищенню почуття самоцінності, позитивним очікуванням щодо майбутнього.

Вправа „**Коло впевненості**” [58, с.24-25] (заняття № 8).

Мета. Розвинути позитивну атрибуцію самооцінки, сприяти закріпленню життєвої позиції успіху, емоційної стійкості в невизначених ситуаціях.

Інструкція. 1. Уявити невидиме коло діаметром біля 60 см на підлозі приблизно в півметра від себе.

2. Зайти в коло і згадати момент в житті, коли ви були „на хвилі успіху”. У цій ситуації максимально проявилися усі ваші здібності. Все було добре, удача супроводжувала вас. Можна уявити історію досягнення успіху в важливій для вас сфері.

3. Створити в уяві повну візуальну (зорові образи), аудіальну (слухові образи) і кінестатичну (рухові образи) картину цього стану. Відзначте для себе і запам'ятайте те, як ви відчуваєте ситуацію успіху. Як впевнено звучить ваш голос, змінилась ваша постава. Відчуйте, як наповнюєтеся гордістю за себе.

4. Повернутися з кола в нейтральний стан. Згадайте комплекс відчуттів у „Колі впевненості”: звуки, зорові образи, тілесні відчуття. Цей комплекс допоможе вам стати більш впевненими, бути завжди „на хвилі успіху”.

5. Коли у вашому житті виникає ситуація, де необхідно проявити впевненість, поверніться подумки у „Коло впевненості”.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Позитивний досвід переживання успіху знижує фрустрацію в непередбачуваних ситуаціях, посилює віру у власну успішність. Учні аналізують конкретні успіхи, шляхи їх досягнення, коли вони максимально проявили свої знання, здібності, уміння.

II блок. Вправи, спрямовані на розвиток

фрустраційної толерантності учнів раннього юнацького віку

Вправа „Скульптор”* [246, с.96] (заняття № 9).

Мета. Пережити та усвідомити на власному досвіді активну, пасивну, протидіючу, співпрацюючу позиції у міжособистісній взаємодії.

Інструкція. Учасники діляться на пари. Один - скульптор, інший - глина. За своїм бажанням скульптор ліпить зі слухняної "глини" будь-яку фігуру. 5 хвилин робить все, що захоче: міняє положення тіла, ставить різні предмети, міняє міміку. Наступні 5 хвилин глина перетворюється на "камінь" - тобто, чинить опір скульптору. Людина напружується і не дозволяє собою управляти,

але коли скульптор зумів щось змінити, то "камінь" застигає в такій позі. Наступна ситуація: камінь "оживає" і 5 хвилин взаємодіє з скульптором. Потім міняються ролями і все так само.

Необхідний час. 30 хвилин.

Обговорення. Учасники висловлюють свої почуття в різних станах, порівнюють ці ролі з щоденним спілкуванням з різними людьми. Яка роль була найприємнішою: Скульптор, Глина, Камінь, Жива Істота? Співпраця зменшує невизначеність у спілкуванні, знижує напругу, зростають позитивні почуття до партнера. Старшокласники приходять до висновку, що позиція співробітництва найбільш ефективна і веде до успіху для двох сторін.

*Вправа „Кольори моїх емоцій”** [152, с.92-109] (заняття № 9).

Матеріали. Папір, фарби або гуаші.

Мета. Сприяти усвідомленню учасниками групи змісту афективної сфери власної особистості, виявлення амбівалентності почуттів.

Інструкція. З допомогою фарб намалювати поєднання кольорів, які відображають емоційний стан на даний момент. Важливо зосередитися на кольорі, а не на формі. Учні діляться на трійки та аналізують зображені кольори, з чим вони асоціюються, що символізують.

Необхідний час. 25 хвилин.

Обговорення. Поєднання кольорів на малюнку наочно відображає настрій учнів, функціональний стан, стійкі особистісні риси. Завдяки зображенню актуалізується переживання взаємозв'язку та взаємодоповнюваності протилежностей в емоційній сфері, усвідомлюється динаміка амбівалентності.

Вправа "Подаруй квіточку" [105, с.72-73] (заняття № 9).

Мета. Формувати вміння переконливо висловлювати свої побажання, що сприяє стійкості до фрустрації, підвищенню толерантності у спілкуванні.

Інструкція. Одному із учасників дають квіточку. Вона символізує щось хороше, гарне і бажане для всіх. Ця людина може подарувати цю квітку будь-кому з групи. Всі учасники по черзі формулюють своє прохання і переконують,

щоб квіточку отримав саме він. Врешті той, хто має квіточку, обирає одну людину. Віддає квітку і пояснює те, чому саме це робить.

Необхідний час. 15 хвилин.

Обговорення. Вправа дозволяє випробувати різні форми взаємодії з людьми, розвиває вміння розрізняти в спілкуванні маніпуляцію, агресію, лестощі, нещирість, шантаж. Учасники висловлюють своє ставлення до даної ситуації, обговорюють як можна висловлювати свої побажання так, щоб їх правильно розуміли, щоб не відмовляли, не ображалися.

Вправа **"Як жити зі своїми батьками ... щоб не втратити глузду?"*** [59] (заняття № 10).

Мета. Стимулювати юнаків і дівчат до усвідомлення та прийняття амбівалентності ставлень до сімейних стосунків як природної, нормальної реакції в ранньому юнацькому віці.

Інструкція. Спільне обговорення книжки Кена Девіса "Як жити зі своїми батьками ... щоб не втратити глузду?" [59].

Учні висловлюють свою думку стосовно ідей автора, викладених у цій роботі, зокрема, наступних: "Невизнання існування сімейних проблем - не вихід" [59, с.14]; "Ви не можете змінити інших людей, але ви можете змінити найважливіше - себе!" [59, с. 17]; "Ваша потреба у свободі та незалежності не повинна спричиняти цілковитого розриву між вами та вашими батьками" [59, с.41]; "Досконалих батьків не існує так само, як і досконалих матерів, братів і сестер. Усі ми - лише люди, які раз за разом припускаються помилок" [59, с.50]; "Навчіться розмовляти зі своїми батьками, і це допоможе вам змінити стосунки у своїй сім'ї" [59, с.74]. "Дайте батькам право помилятися" [59, с.123].

Необхідний час. 25 хвилин.

Обговорення. При обговоренні книжки старшокласники усвідомлюють амбівалентність ставлення до сімейного життя, аналізують суперечливі аспекти сімейних стосунків.

Виявлення того, що подібні проблеми є у багатьох сім'ях виступає підтримкою для них і завдяки цьому зменшується почуття провини, сорому,

зростає впевненість в собі, бажання самозміни. Актуалізується усвідомлення значущості ставлень до сімейних стосунків у гармонійному розвитку особистості в ранньому юнацькому віці.

Вправа "**Причини сімейних конфліктів**"** (заняття № 10).

Мета. Виявити уявлення старшокласників про негативні емоції в сімейних стосунках, усвідомлення причин конфліктів з різними членами сім'ї.

Інструкція: Чи буває так, що ви дома сваритеся? Через що ви сердитися, ображаєтеся в сім'ї? Спробуємо вияснити як це відбувається.

Записуємо зверху на аркуші усіх членів своєї сім'ї. Нижче під кожним іменем записуємо через що ми сваримося найчастіше з цією людиною, що нам не подобається у стосунках з нею. Дивимося з ким ми сваримося найбільше і через що? З ким найменше конфліктуємо і чому? Хто викликає найбільше поганих спогадів?

Як придумати спосіб сваритися менше? Ще нижче записуємо, що можемо ми зробити в стосунках з кожним членом сім'ї, щоб було менше сварок.

Необхідний час. 15 хвилин.

Обговорення. Учасники осмислюють причини виникнення сімейних конфліктів, відбувається пошук ефективних способів їх вирішення через узгодження самостійності - залежності, емоційного прийняття - емоційного знехтування, турботи - гіпоопіки/гіперопіки в сімейних стосунках.

Вправа „**Згадуємо хороше**”** (заняття № 10).

Мета. Підсилення позитивних почуттів до членів сім'ї, усвідомлення своєї ролі у побудові позитивно спрямованих стосунків шляхом інтеграції негативних та позитивних проявів в когнітивній, афективній та поведінковій сферах ставлень до сімейних стосунків.

Інструкція. Знову записуємо всіх членів сім'ї, але тепер розглядаємо приємні спогади, хороші випадки, записуємо що в кожному члену сім'ї нам подобається? за що ми його любимо? за що ми йому вдячні? що ми можемо для нього зробити? Учасники по колу висловлюють позитивні почуття до членів своєї сім'ї, це додає впевненості в собі.

Необхідний час. 15 хвилин.

Обговорення. Виконання вправи вчить старшокласників аналізувати сімейне життя своїх батьків з позиції об'єктивності, терпимості і толерантності. Послідовне обговорення негативних та позитивних моментів у стосунках з членами сім'ї сприяє узгодженню амбівалентних тенденцій (самостійності-залежності, емоційного прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки/гіперопіки) та формуванню позитивної спрямованості ставлень старшокласників до сімейних стосунків.

Вправа „**Незакінчена справа**”* [82, с.97] (заняття № 11).

Мета. Виявити і збалансувати невдоволення, образу, роздратування, почуття провини старшокласників до членів сім'ї.

Інструкція. Учасникам пропонують пригадати неприємні моменти, коли їм не вдалося в повній мірі висловити негативні почуття до будь-кого з членів сім'ї. За допомогою „порожнього стільця” старшокласники висловлюють свої почуття уявному співрозмовнику (батькові, матері, сестрі, братові) і цим завершують справу. Важливо не розповідати подробиці інциденту, а саме висловити емоції, переживання.

Необхідний час. 30 хвилин.

Обговорення. Відкрите висловлення своїх почуттів знімає приховану напругу в стосунках з членами сім'ї, вивільняє емоційну енергію. Важливо бути стійким до фруструючих ситуацій, що можливо через відреагування як позитивних, так і негативних переживань в межах загальнолюдських цінностей. В результаті обговорення учні приходять до висновку, що не варто заганяти конфлікт всередину себе; краще своєчасно прояснювати позиції та їх розбіжності, інформувати інших про свої почуття, розкриватися у спілкуванні.

Вправа „**У мене є таємниця**” [82, с.96] (заняття № 11).

Мета. Усвідомити та збалансувати власні суперечності, які привели до фрустрованості в певних ситуаціях.

Інструкція. Задумайте щось таке, що ви тримаєте в таємниці від усіх і що викликає у вас почуття сорому. Не розказуйте свій секрет в групі, але уявіть, як

би інші люди (члени сім'ї, однолітки, вчителі тощо) могли б відреагувати на нього.

Необхідний час. 10 хвилин.

Обговорення. Вправа сприяє емоційному прийняттю відкинутих особистісних проявів, виявляє дію захисних механізмів. Відбувається усвідомлення та узгодження меж між своїми бажаннями, почуттями, думками та очікуваннями інших людей. Учасники групи аналізують свої приховані думки, вчинки, переживання та приймають, як частину себе.

Вправа „**Приємна людина**”** (заняття № 11).

Мета. Інтегрувати уявлення про свої позитивні та негативні особистісні якості, усвідомити необхідність розвитку фрустраційної толерантності у міжособистісній взаємодії.

Інструкція. Виберіть в групі людину, яка вам подобається. Запишіть в стовпчик п'ять її позитивних рис. Нижче запишіть п'ять її негативних рис. Потім перед кожною записаною рисою приємної вам людини напишіть слово „Я”. Ще раз прочитайте увесь список якостей. Подумайте, чи можна цими самими рисами описати і вас. Наскільки цей список відповідає вашим якостям?

Необхідний час. 15 хвилин.

Обговорення. Учні виявляють, що ті позитивні чи негативні риси, які вони насамперед помічають в інших людях, в значній мірі притаманні їм самим. Тобто, свої якості ми проектуємо на інших.

Самоприйняття негативних рис сприяє прийняттю недоліків інших людей та збалансовує наш внутрішній світ, що веде до формування толерантності особистості.

Вправа „**Плутанка**” [198, с.59] (заняття № 11).

Мета. Стимулювати учнів до усвідомлення та інтеграції почуттів емоційного прийняття-емоційного знехтування в групі.

Інструкція. Вибирається ведучий. Він виходить з кімнати. Решту учасників стають в круг, беруться за руки і не випускаючи рук заплутують коло,

наскільки це можливо. Утворюється "плутанка". Заходить ведучий і має розплутати це коло, теж не розриваючи рук учасників.

Необхідний час. 10 хвилин.

Обговорення. Звертається увага, що вправа спрямована на підсилення почуття „Ми” в групі, активізацію почуття приналежності до цілісного утворення. Учні обговорюють своє ставлення до членства в групі і те, що неприємно бути поза нею.

Вправа "**Заборонений плід**" [82, с.67] (заняття № 12).

Мета. Виявити актуальні потреби старшокласників та надати можливість пережити задоволення в ігровій формі, що сприяє інтеграції фрустраційної інтолерантності-толерантності.

Інструкція. На стільці в центрі стоїть подарункова коробка, вона символізує "заборонений плід". Кожен уявляє собі, що для нього є дуже бажаним, але недосяжним. Учні по черзі підходять до коробки і показують з допомогою пантоміми свої дії, почуття до "забороненого плоду", як вони будуть реагувати, коли досягнуть його.

Зокрема, юнаки і дівчата демонструють своє ставлення до алкоголю, наркотиків, паління.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Учасники аналізують переживання фрустрованості та наступної уявної реалізації своїх бажань. Вони виявляють в обговоренні, що є бажання, які можна намагатися втілити в реальність, а іноді деякі з них найкраще залишити "забороненим плодом".

Тобто, розвивається здатність стійко переживати фруструючі ситуації і в стосунках з батьками, коли абсолютної самостійності практично не може бути.

Вправа "**Лист до батьків**"* [74, с.147] (заняття № 12).

Мета. Сприяти відреагуванню позитивних та негативних емоцій щодо батьків, усвідомленню своєї відповідальності за стосунки з ними зараз.

Інструкція. Напишіть батькам відвертий лист, де ви можете висловити свої минулі і теперішні образи на них, також вдячність, любов, симпатію,

вибачення за якісь свої помилки і проступки. Напишіть побажання батькам і собі на майбутнє. Які зміни ви очікуєте зараз в стосунках з батьками?

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Виконання вправи супроводжується інтенсивними емоційними переживаннями. Відбувається самоідентифікація у стосунках з батьками через усвідомлення своєї автономності на даний момент, відповідальності за свої вчинки та прагнення. Це сприяє афективно-когнітивній узгодженості ставлень до сімейних стосунків.

Вправа "**Відновлення будинку**" [11, с.117] (заняття № 12).

Мета. Активізувати механізм інтеграції в афективній сфері досліджуваних через послідовне переживання різних позитивних почуттів.

Інструкція. Уявіть занедбаний садок та старий будинок в ньому. Напівзруйнований будинок викликає почуття суму, але подумайте, яким би він міг стати, якби ви його відновили.

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.

Обговорення. Робота з проєктивним символом спрямована на активізацію механізму інтеграції. Шляхом переживання позитивних почуттів учасники з'ясовують, яким змістом переживань супроводжувалося виконання вправи, які зміни вони за собою помітили протягом участі у груповій психокорекційній роботі.

Вправа „**Сімейна фотографія**” [64, с.53] (заняття № 13).

Мета. Виявити особливості ставлення учнів до родичів, дослідити емоційну забарвленість стосунків з різними членами сім'ї.

Інструкція. Одному з учасників групи пропонується поставити членів групи в композицію для сімейної фотографії. Нехай цей учасник повідомить усім, кого з близьких родичів зображує кожен учасник і обґрунтовує свій вибір.

Необхідний час. 30 хвилин.

Обговорення. Створення сімейної фотографії дозволяє учасникам винести у зовнішній простір, „об'єктивізувати” сімейні стосунки, усвідомити традиції, норми своєї сім'ї. Спонтанне обговорення позитивних і негативних моментів сімейного життя сприяє зниженню емоційної напруженості в сімейній сфері, посилює прояв теплих почуттів вдячності, близькості, любові.

Вправа "Подорож додому"* [74, с.145-146] (заняття № 13).

Мета. Інтрапсихічна переробка амбівалентних сімейних ситуацій в минулому і теперішньому та інтеграція суперечливих реакцій (самостійності-залежності, емоційного прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки чи гіперопіки).

Інструкція. 1. Запишіть всі конкретні випадки свого життя, які зробили вас щасливими.

2. Запишіть випадки, коли ви переживали злість, ворожість, агресію в стосунках з членами сім'ї і вважали себе нещасливими.

3. Проаналізуйте записані вами життєві ситуації під кутом теперішнього часу та позиції власної відповідальності.

Необхідний час. 25 хвилин.

Обговорення. Виявлення та аналіз причин позитивних і негативних моментів в сімейному житті сприяє формуванню цілісного ставлення до стосунків в сім'ї з домінуванням позитивної спрямованості через осмислення власної відповідальності у функціонуванні сімейної системи. Відбувається інтеграція суперечливих елементів з наступним переживанням цінності сімейних стосунків.

Вправа „Притча про запрошення”* [204, с.37] (заняття № 14).

Мета. Знизити рівень фрустрованості при непорозуміннях, конфліктах у міжособистісній взаємодії.

Інструкція. Керівник зачитує притчу „Запрошення” Бруно Ферреро (додаток Л.2). Учні виловлюють свою думку: яка „мораль” притчі? Чому так

відбувається? На прикладі історії учні обговорюють такі абстрактні етичні поняття, як справедливість, відповідальність, щедрість, довіра.

Необхідний час. 15 хвилин.

Обговорення. Відбувається усвідомлення та переживання учасниками значущості принципу небайдужості, співробітництва на шляху до гармонійних взаємин. Вправа стимулює рефлексію власної позиції в суспільстві, усвідомлення відповідальності за свій внесок у стосунки з різними людьми.

Вправа **"Поводир і сліпець"*** [62, с.90-91] (заняття № 14).

Мета. Оволодіти навичками емоційної стійкості у невизначених ситуаціях, зміцнити взаємну довіру у стосунках між членами групи.

Інструкція. Поділіться на пари. Один стає "поводирем", а другий - "сліпцем". "Сліпцю" зав'язують очі, а "поводир" бере його за рукав збоку і водить по кімнаті, розповідає, що перед ними знаходиться, дає доторкнутися до різних речей. Потім виходять у коридор, "вивчають" його і повертаються у кімнату. Через 10 хвилин міняються ролями.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Старшокласники діляться своїми враженнями від ролей "сліпця" та "поводиря" та почуттями, які виникали до партнера по взаємодії. З'ясовується, що можливість довіритися іншій людині у неконтрольованій ситуації знижує емоційну напругу, нервозність, фрустрованість.

Вправа **„Подолання труднощів”** [246, с.96] (заняття № 14).

Мета. Розвивати емоційну стійкість в складних ситуаціях, усвідомити індивідуальні прояви фрустрованості.

Інструкція. Перевернутий стілець, на якому стоїть картонна коробка символізує „перешкоду”. На підлозі накреслюється вузька стежинка, на якій знаходиться ця перепона. Члени групи по черзі зображають, як вони наближаються до „перешкоди” і переборюють життєві труднощі.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Учні аналізують різні підходи до подолання труднощів, описують свої почуття в процесі виконання вправи. Виявляють своє ставлення і

переживання в складних ситуаціях. З'ясовується, що важливо бути стійким, толерантним у вирішенні життєвих труднощів, що сприяє досягненню успіху.

III блок. Вправи, спрямовані на підвищення доброзичливості учнів у ранньому юнацькому віці

Вправа „**Притча про силу думки**”* [203, с.25-26] (заняття № 15).

Мета. Активізувати осмислення старшокласниками причин виникнення агресивної поведінки.

Інструкція. Керівник зачитує історію Бруно Ферреро „Сила думки” (додаток Л.3). Учні висловлюються щодо почутого. З'ясовується сутність, прояви агресії. Наводяться приклади прояву агресивності та їх обговорення.

Необхідний час. 15 хвилин.

Обговорення. Вправа спрямована на усвідомлення внутрішніх механізмів виникнення агресивної поведінки: неввічливість, грубість, упереджене ставлення, слідування соціальним стереотипам. Учасники відслідковують на власному прикладі, коли установка на агресію провокувала агресивну реакцію насправді.

Вправа „**Я загубився**” [208, с.18-19] (заняття № 15).

Мета. Усвідомити цінність позитивного ставлення в міжособистісних стосунках, розвивати доброзичливість.

Інструкція. Сядьте зручніше і закрийте очі. Дихайте глибоко і спокійно (30 секунд). Уявіть собі, що наша група подорожує по великому дрімучому лісі далеко від домівки (30 секунд). Цілими днями ми ходимо лісом та насолоджуємося природою (30 секунд).

В якийсь із днів ви губите групу із поля зору і забрели далеко в ліс. Раптом ви розумієте, що нема сенсу іти далі. Ви сідаєте та починаєте чекати, чи знайде вас хто-небудь із групи? Ви знаєте, що це у вашій ситуації буде найбільш розумно. Ви сидите і дивитися, чи буде вас хтось шукати і чи зможе знайти (2 хвилини).

Тепер, незалежно від того, що відбулося у вашій уяві, збережіть це у пам'яті, попрощайтесь з тим місцем, де ви були і подумки поверніться сюди, в нашу реальну групу... (1 хвилина).

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Учасники висловлюють свої почуття та асоціації під час виконання вправи. З'ясовується, що шляхом інтеграції негативних та позитивних емоцій до членів групи відбувається підсилення установки на доброзичливу поведінку. Вправа сприяє груповій згуртованості, усвідомленню цінності близьких довірливих стосунків.

Вправа „**Малювання удвох**” [106, с.159] (заняття № 15).

Мета. Шляхом розширення досвіду налагодження співпраці розвивати доброзичливість.

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

Необхідний час. 15 хвилин.

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

Вправа „**Чортик і ангел**”* [106, с. 151] (заняття № 16).

Мета. Пережити та усвідомити інтеграцію амбівалентних проявів (агресивності-доброзичливості) у поведінці старшокласників.

Інструкція. Пригадайте ситуації, коли ви проявляли спонтанну, невідповідно перебільшену щодо ситуації агресію. Постарайтеся згадати, що ви тоді подумки говорили собі, що говорив вам „чортик”. Подумайте, 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? Важливо подивитися на ситуацію більш позитивно і прийняти участь у суперечці „чортика” і „ангела” та висловити остаточні висновки.

Необхідний час. 15 хвилин.

Обговорення. Учні аналізують аргументи „чортика” і „ангела” в ситуаціях прояву агресії, аналізують вплив агресії на їхні стосунки з родичами, товаришами. Відбувається пошук шляхів зниження агресивності та формування доброзичливості шляхом узгодження емоцій, думок та відповідних дій.

Вправа „**Мій гнів**”* [62, 234-235] (заняття № 16).

Мета. Осмислити динаміку виникнення гніву та наслідків від неконтрольованих вибухів емоцій шляхом аналізу проявів агресії в різних ситуаціях, що сприяє стриманості та доброзичливості.

Інструкція. Всі отримують бланки, де записані твердження, які необхідно продовжити (додаток Л.4). Група ділиться по четверо учасників.

Прочитайте перше речення і обговоріть відповіді кожного. Потім перейдіть до другого речення і далі. Після того, як закінчите обговорення запишіть:

- а) п'ять основних причин гніву членів вашої підгрупи;
- б) п'ять основних способів, за допомогою яких члени вашої підгрупи виражають свій гнів;
- в) п'ять основних висновків, яких дійшла ваша підгрупа стосовно проявів гніву.

Поділіться своїми думками з іншими підгрупами, а вони нехай поділяться своїми.

Необхідний час. 30 хвилин.

Обговорення. З'ясовується, що агресивні прояви негативно впливають на стосунки з батьками, друзями, однокласниками. Дослідження сприяє усвідомленню деструктивних та конструктивних тенденцій у своїй поведінці. Виконання вправи стимулює розуміння гніву як захисної реакції на внутрішню тривогу і страх.

Учні визначають, що важливо не постійно придушувати свій гнів, а навчитися адекватно виражати свої негативні почуття.

Вправа „**Різновиди поведінки**”* [14, с.84-88] (заняття № 16).

Мета. Навчитися розпізнавати різні види поведінки, усвідомити переваги стриманості.

Інструкція. На дошці у три стовпчики записують різновиди поведінки: пасивна, агресивна, впевнена. Учасники визначають характеристику кожного виду, типові прояви, слова та жести, міміку; записують на дошці у відповідному стовпчику.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Учні аналізують прояви, мету, вигоди і негативні результати різних видів поведінки: пасивної, агресивної, впевненої. Засвоюють зовнішні ознаки пасивності, агресивності, впевненості та осмислюють реакції партнерів по спілкуванню на різну поведінку. З'ясовують, що агресивна поведінка не є свідченням впевненості, сили характеру, хоч таке уявлення поширене в молодіжному середовищі.

Вправа „**Невпевнена, впевнена і агресивна відповідь**” [74, с.184-185] (заняття № 17).

Мета. Сприяти усвідомленню старшокласниками неефективності агресії, недоречності її прояву у багатьох ситуаціях. Засвоїти навички володіння своїми почуття та конструктивного вираження емоцій гніву, невдоволення.

Інструкція. Кожному члену групи необхідно продемонструвати невпевнену, впевнену і агресивну поведінку в певних ситуаціях. Розділіться на пари, виберіть ситуацію, яка вам подобається, програйте її:

1. Товариш продовжує займати вас розмовами, а ви хочете йти. Ви говорите ...

2. У їдальні вам дають пересмажену страву. Ви кажете ...

3. Рахунок за ремонт вашого взуття на 20 грн. Більше початкової розцінки. Ви звертаєтесь до завідуючого службою ...

4. Ви ловите погляд дівчини (хлопця). Знаєте, що він (вона), мабуть, цікавиться вами. Ви підходите і кажете ...

5. Люди, що сидять позаду вас у кінотеатрі, заважають вам гучними розмовами. Ви звертаєтесь до них ...

6. Ви ніяковієте, коли ваш(а) хлопець (дівчина) розповідає історії про вас. Ви пояснюєте ...

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Практичний досвід гри допомагає зрозуміти, як уникнути агресивної поведінки та досягти самоефективності в життєвих ситуаціях. Актуалізується усвідомлення досліджуваними значущості їх соціальних установок, що стимулює внутрішню мотивацію стримування агресії, бути доброзичливим.

Вправа „**Спілкування в парі**”* [64, с.56-57] (заняття № 17).

Мета. Удосконалити вербальні та невербальні навички спілкування, сприяти формуванню доброзичливості.

Інструкція. Група ділиться на пари, випробовують три способи спілкування.

1. „Спина до спини”. Сядьте на підлогу спиною до спини. Спробуйте поговорити п'ять хвилин. Поверніться обличчям один до одного і поділіться враженнями. Виберіть нового партнера.

2. „Очі в очі”. Дивіться один одному в очі і спілкуйтеся теж п'ять хвилин тільки поглядом. Обговоріть свої враження. Виберіть іншого учасника.

3. „Без слів”. Спілкуйтеся протягом п'яти хвилин використовуючи лише рухи, міміку, дотики. Висловіть свої почуття одне одному.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Випробування різних способів взаємодії з іншими людьми сприяє формуванню уміння бути уважним до іншої людини, що знижує агресивність та підвищує доброзичливість, стриманість. Учасники аналізують емоційну насиченість та ефективність різних способів спілкування.

Вправа „**Боляче!**”** (заняття № 17).

Мета. Сприяти усвідомленню наслідків агресивної поведінки, підсиленню стриманості та відповідальності за свої вчинки в близьких стосунках.

Інструкція. В групі діляться на пари по взаємній симпатії. Один учасник протягом п'яти хвилин намагається завдати іншому фізичного болю з допомогою різних дій до того моменту як партнер каже: „Боляче!”. Після цього він припиняє шкодити цій людині і робить щось інше. Потім міняються.

Необхідний час. 15 хвилин.

Обговорення. Підкреслюється, що важко свідомо завдавати болю людині, яка подобається. Водночас, констатуємо, що в близьких стосунках часто завдаємо людині душевного болю. Почуття несправедливості, відчаю, розчарування переживається саме тоді, коли нам завдає болю близька людина. Вправа активізує співчуття до іншої людини, підсилюючи доброзичливість.

Вправа „Ярлики”* [14, с.71-72] (заняття № 18).

Мета. Усвідомити і пережити на власному досвіді вплив стереотипів у спілкуванні на прояви доброзичливості-агресивності у поведінці.

Інструкція. Учасники діляться на групи по п'ятеро. Ведучий кожному одягає на голову „корону”, зроблену з смужки паперу, де записані „ярлики”. Той, кому одягають не бачить, що на ній написано. „Ярлики” наступні:

- „Посміхайся мені, підбадьорюй”;
- „Я злий”;
- „Ігноруй мене”;
- „Розмовляй зі мною так, ніби мені 5 років”;
- „Кажі, що я нічого не вмію”.

Кожна група отримує завдання протягом 10 хвилин скласти план, розподілити матеріальні витрати, обов'язки спільного походу в гори, поїздки на море, закордонної екскурсії. До учасників групи необхідно звертатися та взаємодіяти так, як написано на ярлику.

Через 10 хвилин всі учасники по черзі (не знімаючи „корон”) висловлюють свої враження від спілкування з групою через „ярлики”. Потім знімають „корони”.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. З'ясовується роль стереотипів у спілкуванні, зокрема, у проявах доброзичливості та агресивності. Агресія тут діє як захисна реакція на приниження, недооцінювання, провокацію, байдужість. Учні аналізують ситуації „навішування ярликів” в реальному житті, у сімейних стосунках та в школі.

Вправа „Сімейні ролі”* [226, с.113-114, с.196-197] (заняття № 18).

Мета. Виявити суперечливі аспекти функціонування сімейної системи, усвідомити свій внесок і відповідальність в цьому процесі.

Інструкція. Всі учасники отримують бланки з анкетою „Сімейні ролі” (додаток Л.5). Залежно від того, наскільки перераховані ролі властиві кожному члену вашої сім'ї у відповідній клітинці відмічайте це зірочками:

- * - постійна роль;
- ** - робить так досить часто;
- *** - деколи так робить.

Діляться на групи по троє та обговорюють рольову структуру сім'ї кожного учасника. Зокрема, юнаки і дівчата аналізують свої функції в сімейному житті, їх значущість та спрямованість.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Вправа виявляє типову поведінку членів сім'ї, міру їх впливу на сімейні рішення. З'ясовується значний вплив патріархальних гендерних стереотипів на розподіл сімейних ролей, що проявляється у перевантаженості жінки у родині. Багато хто з старшокласників визнає, що в сім'ї в нього мало обов'язків і вони не змінюються багато років незважаючи на подорослішання, але і мало впливу та прав. Вправа стимулює зростання відповідальності, самостійності та вдячності, доброзичливості до членів сім'ї.

Вправа „Сімейні узи”* [173, с.103-105] (заняття № 18).

Мета. Сприяти афективно-когнітивній узгодженості ставлень до сімейних стосунків, усвідомити та прийняти амбівалентні прояви у структурі ставлень (самостійності-залежності, емоційного прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки/гіперопіки) через символічні дії.

Інструкція. Вибираємо з членів групи сім'ю – Тата, Маму, Старшу дитину, Середню дитину, Наймолодшу дитину. Кожному до правої руки прив'язуємо чотири нитки, а другі кінці ниток прив'язуємо до лівих рук усіх членів сім'ї. Це і є „сімейні узи”.

Сім'я намагається взаємодіяти, не розриваючи ниток і розіграти декілька сценок з щоденного сімейного життя: ранок, батько повернувся з роботи, конфлікт між батьками, конфлікт між дітьми, захворіла наймолодша дитина тощо.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Учні на прикладі ігрової взаємодії осмислюють особливості сімейних стосунків, взаємопов'язаність усіх процесів, що відбуваються в сімейній системі. Усвідомлюють власну відповідальність за успішне функціонування цієї системи. Вправа активізує практичний пошук шляхів взаєморозуміння між членами родини через інтеграцію амбівалентних тенденцій в сімейному житті.

Вправа „**Як зняти напругу**”* [162, с.153-155] (заняття № 19).

Мета. Формувати в старшокласників навички володіння негативними емоціями, зниження емоційного напруження та агресивності в сімейних стосунках.

Інструкція. Пригадайте останню ситуацію з свого досвіду, коли ви відчували злість на членів сім'ї. Закрийте очі і намагайтеся максимально відчувати той стан, відновіть у пам'яті зорові і слухові образи, тілесні відчуття, емоції та думки. Відчуйте свою злість! Далі всі виконують наступне:

1. Розходяться по кімнаті і якомога сильніше тупають ногами 3-4 хвилини.
2. Наступні 4 хвилини всі сильно плескають в долоні.
3. Беруть папір, кулькову ручку та стоячи 4 хвилини малюють в швидкому темпі, натискаючи сильно на ручку зигзаги, кола, просто штриховку. Мнуть аркуш, докладаючи всю силу рук і викидають.
4. Всім роздають старі газети, які необхідно якомога дрібніше та голосніше розірвати. Ця дія теж виконується 4 хвилини.

Учні повертаються в коло, діляться враженнями та висловлюються наскільки вдалося їм зняти напругу.

Необхідний час. 25 хвилин.

Обговорення. Підкреслюється, що виконання вправи сприяє розрядці негативних емоцій, зниженню напруги та агресивності через здійснення активних фізичних дій. Старшокласники аналізують свої почуття до та після вираження злості. Завдяки символічним поведінковим актам нейтралізується емоційне напруження від невисловлених, невідредагованих почуттів до членів сім'ї, що сприяє інтеграції проявів агресивності-доброзичливих в сімейних стосунках.

Вправа „Сонячний зайчик”* [162, с.162-164] (заняття № 19).

Мета. Знизити агресивність через релаксацію та актуалізацію позитивних переживань.

Інструкція. Сядьте зручніше, закрийте очі. Подумки перенесіться з цієї кімнати на чудову галявину. Уявіть весняний ранок, молоденьку яскраво-зелену травичку на галявині, тендітні весняні квіти. Ще прохолодно, але сонце вже піднімається над галявиною (30 секунд). Один з сонячних променів потрапляє на вас – це Сонячний Зайчик, маленька частинка гарячого великого Сонця. Він торкається вашого обличчя, лоскоче ніс, перестрибує на бороду, на одяг (30 секунд).

Потім зупиняється біля вашого серця і з невеликим зусиллям проникає в нього. Відчуйте тепло в грудях, як всередині все зігрівається та світліє від присутності Сонячного Зайчика. Енергія тепла розходить по всьому тілу, до кінчиків пальців на руках і ногах (1 хвилина).

Уявіть, що перед вами на землі лежить брила льоду – це ваші образи, злість, розчарування, які ви пережили через непорозуміння, сварки з членами сім'ї, друзями, вчителями, знайомими, чужими людьми (30 секунд). Спрямуйте на цю брилу тепло свого серця, тіла (30 секунд). Сонячний Зайчик вже зігріває цей кусок льоду і він поступово тане. Почекайте, поки теплі промені розтоплять весь лід, залишиться лише мокре місце (1 хвилина). Сонячний Зайчик знову повертається у ваше серце, ще раз зігріває його, прощається з вами і слідує далі за сонцем (30 секунд). А ви повертаєтесь сюди.

Необхідний час. 10 хвилин.

Обговорення. Через роботу з символами зменшуються негативні почуття до членів сім'ї, знижується рівень агресивності, підвищується самоприйняття, доброзичливість, стриманість. Відбувається інтеграція суперечливих компонентів (самостійності-залежності, емоційного прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки/гіперопіки) ставлень до сімейних стосунків.

Вправа „**Секрет сімейного щастя**” ** (заняття № 19).

Мета. Інтегрувати уявлення старшокласників про сімейне життя, сприяти афективно-когнітивній узгодженості ставлень до сімейних стосунків.

Інструкція. Керівник групи пропонує старшокласникам продовжити на свій розсуд речення: „Секрет сімейного щастя у ...”. Всі по колу висловлюються, записують свій варіант на спільному аркуші та не повторюються. Так відбувається тричі.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Вправа сприяє формуванню адекватного та цілісного уявлення про сімейне життя. Завдяки інтеграції негативних та позитивних проявів у когнітивній, афективній та поведінковій сферах ставлень до сімейних стосунків підвищується позитивна атрибуція самооцінки, фрустраційна толерантність, доброзичливість.

Вправа „**Моя дитина**”** (заняття № 20).

Мета. Активізувати почуття емоційної приналежності до своєї родини, інтегрувати амбівалентні почуття до батьків з позитивним ставленням до сімейних стосунків.

Інструкція. Уявіть собі, що ваші батьки пішли на консультацію до психолога з приводу деяких проблем у стосунках з своєю дитиною, тобто, з вами. Вони прийшли двоє чи хтось один? Про що вони будуть говорити? Як будуть описувати і характеризувати вас? Про які проблеми розкажуть? Що їх особливо турбує?

Напишіть ваші роздуми з позиції ваших тата або мами у формі вільного опису, що починається із слів: „Моя дитина ...”

Необхідний час. 25 хвилин.

Обговорення. Учні осмислюють свої проблеми у стосунках з батьками. Завдяки ідентифікації з ними відбувається актуалізація та узгодження суперечливих проявів у ставленні до сімейних стосунків. Написання розповіді сприяє глибшому розумінню причин поведінки своїх батьків, усвідомленню своєї ролі у конфліктах і непорозуміннях з батьками та зростанню стриманості, доброзичливості.

Вправа „**Чарівна валіза**”** (заняття № 20).

Мета. Підсилити позитивні почуття між учасниками групи, оволодіти навичками взаємопідтримки, прийняття себе та інших, розвивати доброзичливість.

Інструкція. Уявіть, що перед кожним з вас стоїть чарівна валіза. Туди ви збираєте подарунки від нашої групи. Дарувати можна що завгодно.

Послідовно до кожного учасника групи всі по черзі звертаються: „Я дарую Тобі ...”.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Учасники висловлюють свої враження: які „подарунки” були найбажаніші, несподівані, найприємніші, доречні, важливі тощо. Старшокласники аналізують те, які „подарунки” і чому вони вибирали для інших. Вправа виявляє неусвідомлювані аспекти міжособистісних стосунків (симпатію, заздрість, співчуття, захоплення) в групі, наскільки добре знають учасники бажання, мрії один одного. Активізується інтеграція доброзичливості-агресивності у стосунках.

Вправа „**Комплімент за внесок в сімейне життя**”** (заняття № 21).

Мета. Дати підтримку та позитивне підкріплення учасникам групи за докладені зусилля у покращення сімейних стосунків.

Інструкція. Старшокласники хвалять один одного за успіхи в гармонізації сімейних стосунків та узгодженні ставлення до батьків, братів та сестер, дідусів і бабусь. Вони по черзі говорять одне одному компліменти, починаючи речення зі слів: "Мені подобається, що Ти зробив для покращення сімейного життя ...".

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Старшокласники аналізують отримані компліменти, що дозволяє побачити себе зі сторони, об'єктивно оцінити і узагальнити свій внесок у сімейне життя через інтеграцію самостійності-залежності, емоційного прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки/гіпреопіки. Вправа сприяє підвищенню самооцінки, закріплює позитивну дружню атмосферу групової роботи.

Вправа "**Щастя у сімейному житті**" [236, с.151] (заняття № 21).

Матеріали. Папір, кольорові фломастери і фарби.

Мета. Допомогти учасникам групи створити образ бажаного майбутнього в сімейних стосунках.

Інструкція. Кожний учасник малює недомінантною рукою із закритими очима своє уявлення про сімейне щастя.

Необхідний час. 20 хвилин.

Обговорення. Учні складають поряд усі свої малюнки і кажуть, що вони уявляли та хотіли намалювати, а що вийшло. Вправа сприяє узгодженню негативних та позитивних почуттів в ставленні до сімейного життя через актуалізацію оптимістичного уявлення про майбутнє. Підкреслюється значущість сімейного досвіду, спрямованості ставлення до сім'ї як цінності у гармонійному особистісному розвитку в ранній юності.

На заключному етапі формуючого експерименту підводилися підсумки групової психокорекційної роботи та індивідуальних консультацій.

Також було проведено ряд індивідуальних консультацій із старшокласниками експериментальної групи. Зокрема, Юлія Д. звернулась з приводу своїх переживань щодо конфліктів між батьками. Батько – лікар, займає відповідальну посаду, але часто випиває і пізно повертається додому. Мати влаштовує скандали щораз, коли він приходить напідпитку. Дочка втручається в конфлікт („Ви не даєте мені спати!”, „Коли ви перестанете кричати?”) та захищає тата. Протягом чотирьох зустрічей вдалося ідентифікувати та розділити позитивні та негативні почуття Юлі до батька і матері. Використовувалася методика „порожній стілець” для висловлення

почуттів образи, провини, самотності мамі. Робота була спрямована на усвідомлення того, що Юля втягнута в подружній конфлікт і це шкодить як їй, так і стосункам між батьками. Дочка перестала втручатися в сварки (просто не виходити з своєї кімнати). В результаті виявилось, що суперечка тривала лише декілька хвилин і батьки самі її припинили. Юлія була цим здивована: „Я зрозуміла, що моє втручання лише розпалювало конфлікт. До цього моменту я відчувала себе відповідальною за спокій в сім'ї. Тепер розумію, яка я була наївна і сама собі псувала життя. Зараз мені набагато спокійніше і стосунки з обома батьками покращилися ”.

Запит Марти А. (1 консультація) стосувався конкуренції із старшою сестрою. Ліля В. (2 консультації) звернулась через суперечки з батьками щодо професійного вибору. Батьки наполягали на економічній спеціальності, а Лілі подобається соціальна педагогіка. Батьки Ольги П. (1 консультація) дотримуються досить строгих норм у вихованні дочки: не дозволяють ходити на дискотеки, зустрічатися з хлопцями, відмовляються купляти модний і відкритий одяг. В розмові було виявлено, що батьки небезпідставно турбуються (невдалий особистий досвід старшої сестри), а тому Олі треба показати їм свою відповідальність, самостійність і розсудливість. Тоді батьки зможуть їй більше довіряти. Олександра К. (1 консультація) хотіла розібратися у стосунках з своїм хлопцем.

Таким чином, індивідуальне консультування учнів було спрямовано активізацію осмислення позитивних і негативних оцінок у ставленні до батьків, інших членів сім'ї. Виявлення суперечливих аспектів сприяє афективно-когнітивній узгодженості ставлень до сімейних стосунків, спонукає старшокласників до усвідомлення власної амбівалентності, зростання фрустраційної толерантності, підвищення доброзичливості. В результаті формується конструктивна спрямованість особистості на успіх, співпрацю, відповідальність, емоційну стійкість, стриманість.

У груповій бесіді учні узагальнювали отриманий досвід, констатували зміни у своєму внутрішньому світі, стосунках з сім'єю та друзями, у ставленні

до окремих членів психокорекційної групи порівняно з початком занять. Кожен мав можливість висловити членам групи слова вдячності, симпатії, захоплення через написання "Листівок на пам'ять". У формі вільних самозвітів "Пізнай самого себе" та "Мій розвиток" старшокласники аналізували набуті знання про особистісну амбівалентність, амбівалентність в сімейних стосунках, власний досвід осмислення та переживання даного феномену.

Наведемо окремі висловлювання учнів із самозвітів. Мирося К.: „Я відчуваю, що сильно змінилася завдяки заняттям у нашій групі. Краще розумію сама себе та стала більш терпиміша, уважніша до інших людей. Я, навіть, стала краще вчитися, хоч ми тут про це рідко говорили. Мої батьки кажуть, що я дуже подорослішала за ці місяці”.

Мар'яна П.: „Відкриття і усвідомлення моєї амбівалентності дуже підтримало мене. Я завжди відчувала свою двоїстість: деколи я здавалася собі прекрасною, гордою і неприступною трояндою, а деколи – маленьким, пухнастим, беззахисним кошеням. Тепер я приймаю в собі обидві ці сторони, стала більш врівноваженою і впевненою”.

Ігор П.: „На мене сильне враження справила вправа „Сімейні ролі”. Я зрозумів, що вимагаю від батьків поваги до себе, довіри, а насправді в сім'ї не виконую ніяких важливих обов'язків. Батьки тому і ставляться до мене, як до дитини. Щоб стати дорослим, треба і поводитися як дорослий. Тепер я намагаюся не сачкувати і сам пропоную щось зробити із домашніх справ”.

Марта А.: „Спочатку мені не сподобалося, що треба ходити додатково після уроків на ці заняття. А зараз шкода, що все так швидко закінчилося. Тут я дізналася дуже багато про себе, навчилася відстоювати себе, але не ображати при цьому близьких людей. Я більше стала розмовляти з батьками, сестрою. Змінилися мої стосунки з однокласниками. В групі я побачила їх із зовсім іншої сторони”.

Отже, створення психолого-педагогічних умов протягом формуального експерименту сприяло зниженню амбівалентності ставлень учнів до сімейних стосунків, підсиленню позитивних почуттів до сім'ї та формуванню прагнення

до взаєморозуміння, відвертості, безумовності в сімейних взаєминах. Це сприяє гармонізації особистісного розвитку старшокласників, їх соціальної зрілості, компетентності та життєтворчості.

Після закінчення психокорекційної роботи (березень 2004 року) в контрольній та експериментальній групах з метою дослідження змін у проявах амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків був проведений контрольний зріз. Кількісні та якісні показники контрольного експерименту наведені у наступному підрозділі.

3.3. Динаміка амбівалентності ставлень до сімейних стосунків та особистісних характеристик старшокласників у експериментальній та контрольній групах

Цілеспрямований психологічний вплив на прояви амбівалентності активними методами соціально-психологічного навчання зумовив якісні зміни в структурних складових амбівалентності ставлень до сімейних стосунків, зниження інтенсивності особистісної амбівалентності у досліджуваних експериментальній групі.

Експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи становили два одинадцятих класи Надвірнянської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 3 (по 30 осіб). При проведенні психокорекційної роботи ЕГ була розділена на дві підгрупи (по 15 учнів). Під час визначення експериментальної та контрольної групи ми враховували відсутність статистично вірогідних відмінностей між ними стосовно кількісної представленості рівнів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків (додаток М.1, таблиця М.1.1) та особистісних характеристик.

Ми виділили такі завдання цього етапу експериментального дослідження: 1) провести порівняльний аналіз показників діагностування амбівалентності ставлень до сімейних стосунків та компонентів особистісної амбівалентності у експериментальній групі (до і після формувального експерименту); 2) вивчити

особливості динаміки амбівалентності ставлень до сімейних стосунків та особистісних характеристик у досліджуваних контрольної групи (до та після формувального експерименту); 3) порівняти динаміку амбівалентності ставлень до сімейних стосунків та проявів амбівалентності особистості (самооцінки амбівалентності, фрустраційної толерантності-інтолерантності, агресивності-доброзичливості) в КГ та ЕГ після завершення психокорекційної роботи.

Дані, отримані на заключному етапі дослідження, оброблялися за допомогою t-критерію Ст'юдента [36, с.223-224]. Результати експериментального дослідження рівнів прояву амбівалентності ставлень у старшокласників експериментальної та контрольної групи представлені у таблиці М.2.1 (додаток М.2) та на рис.3.1 (додаток М.3). В експериментальній групі співвідношення рівнів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків до та після формувального експерименту є наступним: кількість досліджуваних з низьким збалансованим рівнем їх прояву збільшилася на 43,33% (у 3,3 рази), з середнім незбалансованим – зменшилась на 26,66% (у 1,6 рази), з високим дезінтегрованим – також зменшилася на 16,67% (у 1,8 рази).

Аналіз отриманих даних в учасників контрольної групи не виявив статистично вірогідних змін у рівнях прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків від констатуючого до контрольного замірів. У цій групі зафіксовано несуттєве збільшення (на 3,33%) кількості учнів із низьким збалансованим рівнем; не змінився середній незбалансований рівень, він дорівнював 43,33%; високий дезінтегрований рівень за кількісною представленістю займає друге місце після середнього рівня, він зменшився несуттєво на 3,33%. Ці результати свідчать, що розвиток особистості в умовах сім'ї у ранньому юнацькому віці у контрольній групі узгоджується з віковими особливостями цього процесу, коли ставлення до сім'ї як цінності є суперечливим з тенденцією до її знецінення.

Порівняння розповсюдженості конкордантного низького рівня та дискордантного середнього і високого рівнів у КГ та ЕГ після формувального експерименту дало наступні результати: в контрольній групі переважає

амбівалентність дискордантних рівнів ставлень до сімейних стосунків (80,00%), що узгоджується з тенденцією даного процесу в ранньому юнацькому віці, виявленою нами під час констатувального експерименту. Для учнів експериментальної групи домінуючим виявився конкордантний низький рівень прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків – 63,33%.

Розглянемо характеристику динаміки складових амбівалентності ставлень до сімейних стосунків досліджуваних експериментальної та контрольної груп до та після формульовального експерименту. Порівняння кількості учнів за компонентами амбівалентності ставлень до сімейних стосунків на основі t-критерію Ст'юдента свідчить статистично вірогідно їх зменшення в експериментальній групі з високим рівнем і збільшення чисельності досліджуваних з низьким збалансованим рівнем до і після проведення формульовального експерименту (додаток Н.1).

У старшокласників контрольної групи виявлені зміни були статистично недостовірними (додаток Н.2). Ці тенденції підтверджуються і порівняльним аналізом складових амбівалентності ставлень до сімейних стосунків після завершення психокорекційної роботи. Статистично вірогідні відмінності КГ і ЕГ виявлено на низькому збалансованому, середньому незбалансованому та високому дезінтегрованому рівнях (додаток Н.3).

Отже, психокорекційна система роботи сприяла зменшенню інтенсивності амбівалентності ставлень до сімейних стосунків у ранньому юнацькому віці; виявлено оптимальні для розвитку особистості досліджуваних в умовах сім'ї прояви збалансованого рівня ставлень в 63,33% досліджуваних експериментальної групи, у контрольній групі – лише 20,00%.

Під час проведення тренінгових занять були створені передумови для подолання деструктивних проявів особистісної амбівалентності в ранньому юнацькому віці, що сприяло більшій структурованості та узгодженості самосвідомості молодих людей, розвитку позитивного мислення, соціальної впевненості, збагаченню емоційного досвіду, засвоєнню прийомів регуляції та оволодіння своєю поведінкою.

Вивчення динаміки рівнів прояву оцінки амбівалентності старшокласників експериментальної та контрольної груп дало підстави констатувати певні тенденції у зміні цього феномена (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Порівняльний аналіз прояву рівнів самооцінки амбівалентності в ранньому юнацькому віці в експериментальній групі до та після проведення формуючого експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Рівні самооцінки	До ФЕ		Після ФЕ		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький збалансований	7	23,34	9	30,00	2,839 p=0,04*
Середній незбалансований	10	33,33	12	40,00	2,317 p=0,07
Високий дезінтегрований	13	43,33	9	30,00	3,312 p=0,01**

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$.

Як показано, в юнаків і дівчат експериментальної групи після проведення формуючого експерименту статистично значущо збільшився низький збалансований рівень прояву (від 23,34% до 30,00%), середній незбалансований (від 33,33% до 40,00%) та зменшився високий дезінтегрований (43,33% до 30,00%). У контрольній групі зміни рівнів самооцінки амбівалентності до та після формуючого експерименту були статистично недостовірними (додаток П.1). Ці дані підтверджують порівняльний аналіз динаміки самооцінки амбівалентності в експериментальній та контрольній групах після закінчення цілеспрямованого психокорекційного впливу. Відмінності кількісних показників самооцінки амбівалентності в досліджуваних цих груп є статистично вірогідним на низькому збалансованому ($t=3,217$, $p \leq 0,01$) та високому дезінтегрованому ($t=2,876$, $p \leq 0,01$) рівнях (додаток П.2).

Отже, апробована нами система активних методів соціально-психологічного навчання за напрямком усвідомлення та узгодження

самооцінки амбівалентності у ранньому юнацькому віці стимулювала процес осмислення учнями експериментальної групи своїх індивідуальних особливостей, оволодіння вмінням інтегрувати оцінку позитивних та негативних якостей. Зростання афективно-когнітивної узгодженості самосвідомості молодшої людини сприяє формуванню позитивної атрибуції, створює підґрунтя для розвитку адекватної ідентичності, виступаючи важливим чинником особистісного самовизначення.

Кількісні показники змін у проявах фрустраційної толерантності-інтолерантності (фрустрованості) в експериментальній групі до і після формувального експерименту представлено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняльний аналіз прояву фрустрованості у ранньому юнацькому віці в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Рівні фрустрованості	До ФЕ		Після ФЕ		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	6	20,00	12	40,00	3,847 p=0,001**
Середній	13	43,34	12	40,00	2,581 p=0,067
Високий	11	36,66	6	20,00	2,932 p=0,007**

Примітка.

** $p \leq 0,01$.

У старшокласників експериментальної групи після проведення формувального експерименту встановлено статистично значуще збільшення кількісної представленості досліджуваних з низьким збалансованим від 20,00% до 40,00% ($t=3,847$, $p \leq 0,01$) та зменшенням з високим дезінтегрованим з 36,66% до 20,00% ($t=2,932$, $p \leq 0,01$) рівнями, а також зменшення середнього незбалансованого рівня з 43,34% до 40,00%.

У контрольній групі статистично вірогідних змін між рівнями фрустрованості не було зафіксовано (додаток Р.1). Статистично значущі

відмінності фрустрованості констатовано при порівняльному аналізі кількості досліджуваних експериментальної та контрольної груп після проведення формувального експерименту (додаток Р.2).

Таким чином, встановлені зміни доводять, що саме психокорекційна робота в експериментальній групі сприяла позитивним тенденціям зменшення рівня фрустрованості, імпульсивності, почуття незахищеності, неповноцінності, виснаження. Учні стали більш стійкими до травмуючих ситуацій, амбівалентних переживань, що підсилило у них формування фрустраційної толерантності, свідоме управління своїми потребами і прагненнями. Це сприяє гармонізації мотиваційної сфери особистості, ієрархічній структурованості її ставлень до зовнішнього світу та самої себе.

Порівняльний аналіз динаміки агресивності-доброзичливості в експериментальній групі після проведення формувального експерименту представлено у табл.3.3.

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз проявів агресивності у ранньому юнацькому віці в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Рівні агресивності	До ФЕ		Після ФЕ		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	6	20,00	12	40,00	1,931 p=0,003**
Середній	11	36,67	8	26,67	2,376 p=0,027*
Високий	13	43,33	10	33,33	2,043 p=0,039*

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$.

Отримані результати дають можливість констатувати наявність статистично значущих відмінностей всіх трьох рівнів, тобто збільшення проявів доброзичливості на низькому рівні з 20,00% до 40,00% ($t=1,931$, $p \leq 0,01$),

зменшення агресивності середнього на 10,00% (36,67% та 26,67%, $t=2,376$, $p\leq 0,05$) та високого рівнів на 10,00% (43,33% і 33,33%, $t=2,043$, $p\leq 0,05$).

Слід охарактеризувати динаміку рівнів прояву агресивності-доброзичливості в контрольній групі до та після формуючого експерименту. Виявлені кількісні прояви рівнів цього психічного явища у контрольній групі до та після закінчення психокорекційної роботи в експериментальній групі статистично незначущо зменшились (додаток С.1). Підтвердженням ефективності створеної та впровадженої нами програми психокорекційної роботи з старшокласниками є також аналіз проявів агресивності-доброзичливості обох груп після проведеного впливу (додаток С.2), який виявився на всіх трьох рівнях статистично значущим.

Отже, викладене дає підстави констатувати зменшення у ранньому юнацькому віці ворожості, агресивності та підсилення доброзичливості. У досліджуваних підвищилась стриманість до різних проявів агресивної поведінки. Це виступає необхідною умовою розвитку стійкої системи етичних принципів та ідеалів, норм моральної поведінки старшокласників.

Загалом проведена психокорекційна робота підтвердила висунуту нами гіпотезу та дала можливість сформулювати наступні практичні рекомендації зі зниження амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї для учнів, батьків, учителів, практичних психологів:

1. Необхідно підвищувати рівень знань про психологічні особливості раннього юнацького віку та амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї в цьому віці. Заохочувати старшокласників усвідомлювати свою амбівалентність ставлень до сімейних стосунків, регулярно осмислювати суперечливі прояви сучасних гендерних ролей, що сприяє формуванню андрогінних рис особистості та зниженню особистісної амбівалентності.

2. Практичним психологам доцільно проводити зі старшокласниками та їх батьками бесіди, консультації з метою попередження та зниження

високого рівня особистісної амбівалентності в ранній юності в сімейних стосунках. Бажано ознайомити батьків та дітей з показниками і проявами структурних компонентів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків: самостійності-залежності, емоційного прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки/гіперопіки та посилювати їх внутрішню мотивацію, спрямовану на узгодження вказаних амбітенденцій, гармонізацію міжособистісних стосунків в сім'ї. Спрямувати старшокласників на підвищення відповідальності, безумовності, самоконтролю в сімейних стосунках.

3. Вчителям необхідно враховувати вікові особливості прояву амбівалентності самооцінки старшокласників, засобами психолого-педагогічного впливу розвивати позитивну атрибуцію, очікування успіху в майбутньому, вчити адекватному ставленню до власного минулого та розумінні значущості теперішнього. Доцільно також приділяти увагу підвищенню емоційної стійкості юнаків і дівчат в суперечливих ситуаціях, оволодінню ними навичок відреагування негативних і позитивних переживань від різних подій. Формувати навички стриманості, доброзичливої поведінки учнів у сімейних стосунках, також із однокласниками, друзями, вчителями, сторонніми.

4. Батькам, практичним психологам, вчителям необхідно враховувати статеві особливості особистісної амбівалентності учнів раннього юнацького віку, заохочувати хлопців та дівчат до співпраці, освоєння сучасних гендерних сімейних ролей, сприяти андрогінності їх психологічних якостей та формувати ставлення до сім'ї як цінності в житті кожної людини.

Проведений нами аналіз даних заключного етапу дослідження дає підстави узагальнити і констатувати:

1) статистично значущі позитивні зміни в учнів експериментальної групи, які проявляються у зростанні збалансованості проявів негативних і позитивних

ставлень до сімейних стосунків у когнітивній (23,43%), афективній (13,33%), поведінковій (13,32%) сферах особистості за інтенсивністю;

2) виявлено позитивну динаміку також у взаємопов'язаних з ставленням до сімейних стосунків досліджуваних характеристиками особистісної амбівалентності (самооцінкою амбівалентності, фрустраційною толерантністю - інтолерантністю, агресивністю - доброзичливістю), що проявилась у збільшенні кількості проявів низького збалансованого рівня на 6,66% - самооцінки амбівалентності, 20,00% - фрустрованості, 20,00% - агресивності;

3) динаміка зниження рівнів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків та особистісних характеристик, які взаємопов'язані з проявами амбівалентності у контрольній групі свідчить про неефективність сімейного виховання, традиційного впливу навчально-виховної системи загальноосвітньої школи на розвиток особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї;

4) якісні позитивні зміни у рівнях прояву амбівалентності ставлень до сімейних стосунків та показників особистісної амбівалентності старшокласників експериментальної групи, відсутність цих змін у контрольній групі, доводить ефективність розробленої та апробованої системи психокорекційного впливу для досягнення збалансованого низького рівня амбівалентності, що є найбільш оптимальним для гармонійного розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Теоретичним підґрунтям психологічної корекції амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї виступають положення Т.В.Говорун, Т.А.Демидової, Л.В.Долинської, Л.Ешнера, Т.М.Зелінської, О.М.Кікінежді, Т.Н.Лук'яненко, М.Майерсона, Р.Норвуд, К.Роджерса, В.Я.Титаренко, Т.С.Яценко про усвідомлення цього психічного утворення і цілеспрямований вплив на його зниження через активізацію механізмів дезінтеграції-інтеграції, зміни застарілих гендерних

стереотипів, відреагування позитивних і негативних переживань, подолання взаємозалежності в сімейних стосунках, формування цілісних і адекватних уявлень про сімейне життя.

Провідними умовами зниження рівня амбівалентності в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї під час формувального експерименту в учнів 16-17 років були: актуалізація усвідомлення значущості ставлень учнів в ранній юності до сімейних стосунків в батьківській родині; організація регулярного засвоєння сучасних гендерних сімейних ролей; активізація осмислення негативних та позитивних проявів в структурі ставлень, а саме: самостійності-залежності, прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки/гіперопіки; сприяння афективно-когнітивній узгодженості ставлень до сімейних стосунків; зростання таких особистісних утворень як усвідомлення власної амбівалентності, фрустраційної толерантності, доброзичливості.

Психокорекційна система включала групові заняття та індивідуальні консультації. При апробації програми були реалізовані наступні напрямки: усвідомлення та узгодження самооцінки амбівалентності; розвиток фрустраційної толерантності; підвищення доброзичливості учнів у ранньому юнацькому віці.

У молодих людей змінилося ставлення до розуміння актуальної ситуації сімейних стосунків у батьківській родині, зокрема, наявні позитивна оцінка виховного впливу сім'ї, емоційна ідентифікація з батьками, зросли довіра та відповідальність у міжособистісних взаєминах. Також покращилася здатність до поглибленого самопізнання, інтеграції індивідуального досвіду, підвищилися емоційна стійкість, самоконтроль поведінки, що сприяє адекватному життєвому самовизначенню старшокласників, їх соціальній компетентності. В учнів контрольної групи суттєвих змін до та після проведення психокорекційного впливу не відмічено.

Дані про позитивну динаміку прояву амбівалентності в ранньому юнацькому віці в ході формувального експерименту підтвердили ефективність реалізованої програми психологічного впливу на зниження деструктивних

тенденцій та особистісне зростання старшокласників. Це вказує на можливість та необхідність забезпечення психологічної допомоги старшокласникам у процесі їх особистісного становлення, свідчить про доцільність використання розробленої психокорекційної системи у навчально-виховному процесі.

Матеріали третього розділу

надруковані в наступних публікаціях автора:

1. Хабайлюк В.В. Теоретичні засади програми зі зниження особистісної амбівалентності в умовах сім'ї в ранньому юнацькому віці // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск 12 (36). - 2006. – 294 с. – С.125-130.
2. Хабайлюк В.В. Подолання особистісної амбівалентності в умовах сім'ї в ранньому юнацькому віці // Сім'я та родинне виховання у національній етнопедagogічній культурі: Збірник наукових статей. - Переяслав-Хмельницький: ПЦ "Ризографіка", 2005. - 438 с. - С.284-286.
3. Хабайлюк В.В. Актуалізація мистецтва у психокорекції амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків // Contemporary art - нові території. Міжнародна науково-практична конференція, Київ, 20-23 листопада 2005р. - К.: "Ейдос", 2005.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення та експериментальне вирішення проблеми амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї, яке проявилось у розкритті сутності цього психічного утворення та його взаємозв'язків з амбівалентністю ставлень до сімейних стосунків та проявами особистісної амбівалентності; визначенні психологічних особливостей структурних компонентів амбівалентності ставлень, критерії діагностування, рівні прояву, умови зниження її інтенсивності. Обґрунтовано і апробовано систему засобів психологічного впливу на зниження дискордантного (високого і середнього) рівня та зростання конкордантного (низького) рівня амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків.

1. В сучасних умовах розвитку України життєво важливим є завдання формування гармонійної, ініціативної особистості з високим рівнем домагань, яка здатна спрямувати свої зусилля, здібності на суспільний прогрес нашої держави в усіх сферах на шляху інтеграції до європейської спільноти. Необхідною умовою повноцінного розвитку та становлення особистості являється сім'я. Процес сімейного виховання неминує супроводжується протиріччям інтересів та потреб членів сім'ї, суперечностями взаємних очікувань та конфліктами, що спричиняє підвищення особистісної амбівалентності.

2. Вплив амбівалентності на розвиток особистості в сім'ї виявляється у неузгодженості протиріч в підсистемах стосунків "дитина-батько", "дитина-мати", "дитина-брати і сестри", "дитина-прабатьки", "дитина-інші люди".

Амбівалентність взаємин „дитина-батько” в значній мірі пов'язана із неадекватними вимогами патріархальних гендерних стереотипів, коли традиційно батько більше зайнятий професійною кар'єрою та матеріальним забезпеченням сім'ї, але дитина за таких умов відчуває себе покинутою і нелюбимою. Як встановлення симбіотичних взаємовідносин з матір'ю, надто

тісної емоційної близькості, так протилежна тенденція відстороненості, байдужого чи негативного ставлення до дитини провокують підвищення амбівалентності у стосунках з мамою. Неузгодженість індивідуальних проявів дитини та батьківських сподівань щодо неї виступає причиною взаємного невдоволення та неусвідомлюваного знехтування. У стосунках з братами і сестрами амбівалентність виникає через суперництво за батьківську любов, пов'язані з цим ревності і заздрість. В підсистемі стосунків „дитина-прабатьки” суперечливі тенденції проявляються у зв'язку із авторитарним стилем керування дитиною, вимогами дотримуватися жорстких і застарілих сімейних правил. Потенціал амбівалентних проявів у взаємодії з чужими пов'язаний із необхідною соціально-психологічною адаптацією дитини до різних соціальних груп та встановленням адекватної дистанції у стосунках.

3. Необхідною передумовою гармонійного особистісного розвитку дитини в сім'ї, її психологічного благополуччя та конструктивної спрямованості виступає усвідомлення та узгодження протиріч в різних підсистемах сімейних стосунків. Висока амбівалентність взаємин між членами сім'ї стає причиною особистісних дисгармоній, суспільної дезадаптації та адикцій.

4. В ранньому юнацькому віці актуалізується потреба у життєвому самовизначенні. Даний процес супроводжується підсиленням амбівалентних проявів у сімейних взаєминах. Залежно від інтенсивності позитивних і негативних тенденцій у ставленні до сімейних стосунків у ранній юності розвиток особистості може відбуватися конструктивно або деструктивно. Амбівалентність ставлень до сімейних стосунків у ранньому юнацькому віці є діалектичною єдністю змістових та динамічних компонентів, що мають специфічні показники та прояви.

5. Структура амбівалентності ставлень до сімейних стосунків у ранній юності включає когнітивний, афективний, поведінковий компоненти. Критеріями і показниками її прояву є самостійність-залежність (відповідальність за їх прийняття), емоційне прийняття-емоційне знехтування (безумовність), турбота/гіпоопіка чи гіперопіка (контроль). Психологічні

особливості амбівалентності ставлень до сімейних стосунків старшокласників пов'язані з віковими проявами структурних компонентів та з такими особистісними характеристиками, як: самооцінка амбівалентності (атрибуція), фрустраційна толерантність-інтолерантність (стійкість), агресивність-доброзичливість (стриманість).

6. Амбівалентність ставлень особистості до сімейних стосунків в ранньому юнацькому віці проявляється на трьох рівнях: низькому збалансованому, середньому незбалансованому, високому дезінтегрованому. Низький рівень характеризується узгодженістю суперечностей, що проявляється у відповідальному виконанні своїх обов'язків, самостійності; переживанні безумовного емоційного прийняття; батьківській турботі, співробітництві шляхом диференціації ролей батьків і дітей з гендерним паритетом та самоконтролем. Середньому рівню властиві неврівноваженість протилежностей, що поєднує чергування самостійності та залежності, уникнення відповідальності; батьківське емоційне прийняття та знехтування, які обумовлені досягненнями дитини; прояви гіпоопіки-гіперопіки з неадекватністю контролю-самоконтролю. Високий рівень виявляється у залежності дітей від батьків, невмінні нести відповідальність за своє життя; емоційному знехтуванні, знеціненні сімейних стосунків; зловживанні владою та інфантильним самоконтролем.

7. У старшокласників домінує дискордантний (високий та середній) рівень амбівалентності ставлень до сімейних стосунків у когнітивній, афективній, поведінковій сферах. Вікові зміни мають тенденцію до статистично значущого зменшення середнього незбалансованого рівня та збільшення високого дезінтегрованого. Цей факт, а також відсутність значущої позитивної динаміки у проявах амбівалентності ставлень до сімейних стосунків обумовили необхідність психокорекційної роботи з учнями старших класів для зниження інтенсивності даної властивості. Ефективним шляхом оптимізації цього процесу є створення наступних психолого-педагогічних умов: актуалізація усвідомлення значущості ставлень учнів в ранній юності до сімейних стосунків

в батьківській родині; активізація осмислення негативних та позитивних проявів в структурі ставлень (самостійності-залежності, прийняття-емоційного знехтування, турботи-гіпоопіки/гіперопіки); організація регулярного засвоєння сучасних гендерних сімейних ролей; сприяння афективно-когнітивній узгодженості ставлень до сімейних стосунків; зростання таких особистісних утворень як усвідомлення власної амбівалентності, фрустраційної толерантності, доброзичливості.

8. Позитивні якісні зміни у рівнях прояву показників характеризуються суттєвим збільшенням кількості учнів зі збалансованими проявами амбівалентності ставлень до сімейних стосунків, узгодженою самооцінкою амбівалентності, високою фрустраційною толерантністю, сформованою доброзичливістю. Отримані результати після психокорекційної роботи в експериментальній групі дали можливість статистично достовірно констатувати, що в учнів цієї групи конкордантний низький рівень прояву амбівалентності ставлень є домінуючим над дискордантними рівнями, тоді як у контрольній групі статистично достовірних змін не виявлено.

На підставі отриманих даних були сформульовані рекомендації для психологів, вчителів, батьків, старшокласників. Вони стосуються врахування вікових особливостей прояву амбівалентності як чинника розвитку особистості в ранній юності в умовах сім'ї, спрямування старшокласників на підвищення відповідальності, безумовності, самоконтролю в сімейних стосунках, формування андрогінності.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективними напрямками подальшого вивчення є виявлення гендерних особливостей амбівалентності як чинника розвитку особистості в умовах сім'ї залежно від віку, створення психодіагностичних методик дослідження даного психічного явища, поглиблений аналіз взаємозв'язків амбівалентності батьківських і дитячих ставлень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамова Г.С.* Практическая психология: Учебник для вузов. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Академический Проект, 2000. - 512 с.
2. *Авдеева Н.Н., Елагина М.Г., Мещерякова С.Ю.* Развитие личности на ранних этапах детства // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь / Под ред. Б.Ф.Ломова, К.А.Абульхановой-Славской - М.: Педагогика, 1990. - 265 с. - С.124-136.
3. *Адлер А.* Понять природу человека: Пер. с нем. - СПб.: Академ. проект, 1997. - 256с.
4. *Акименко Ю.Ф.* Тренінг батьківської ефективності. Програма і методика проведення // Практична психологія та соціальна робота. - 1999. - № 6. - С. 21-28.
5. *Алексєєнко Т.Ф.* Інтегровані умови сучасного сімейного виховання і коефіцієнт їхньої корисної дії // Педагогіка і психологія. – 2002. - № 1-2. – К.: Педагогічна думка. – С. 53-61.
6. *Алешина Ю.* Индивидуальное и семейное консультирование. - М.: Независимая фирма "Класс", 2000. - 208 с.
7. *Амосов Н.М.* Энциклопедия Амосова: Алгоритм здоровья. Человек и общество - М.: ООО "Издательство АСТ", Донецк: Сталкер, 2003. - 461 с.
8. *Андреева Т.В.* Семейная психология: Учеб. пособие. - СПб.: Речь, 2004. - 244с.
9. *Арутюнян М., Земнов М.* Легко ли быть родителями? (Взрослые и дети: союз, конфликт, компромисс). - М.: МП "ВЕЛЕС", 1991. - 191с.
10. *Архиреева Т.В.* Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Автореф. диссерт. ... канд. психол. наук: Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР – М., 1990. – 20с.
11. *Ассаджоли Р.* Психосинтез: Теория и практика. - М.: Рефл-бук, 1994. - 314 с.
12. *Ахмадеев А.А., Ширяева А.А.* Социальная адаптация в контексте семьи: социально-философский анализ. – Уфа: БГУ, 2001. – 103с.

13. *Баскина Ю.В.* Методика диагностики родительского отношения (Методика “Включенного конфликта”): Автореф. диссерт. ... канд. психол. наук: Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии – М, 1992. – 18с.
14. *Безпалько О., Савич Ж.* Спілкуємось та діємо: Навч.-метод. посіб. - К.: Навч. книга, 2002. - 112 с.
15. *Белінська І.А.* Психологічні типи відхилень у розвитку особистості підлітків з алкогольно узалежненої сім’ї: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка. - К., 2000. - 19 с.
16. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 301 с.
17. *Бессонова Т.П.* Особенности развития ребенка в неблагополучной семье // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - №1. - С. 39-42.
18. *Берн Э.* Введение в психитрию и психоанализ для непосвященных: Пер. с англ. - Симферополь: Реноме, 1998. - 496 с.
19. *Берн Ш.* Гендерная психология. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320с. – (Секреты психологи).
20. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 422 с.
21. *Бех І.Д.* Категорія "ставлення" в контексті розвитку образу "Я" особистості // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 3 (6). - С. 9-21.
22. *Блейлер Э.* Аффективность, внушение, паранойя. Методические рекомендации к учебному курсу “Психотерапия”. – М.: Центр психологической культуры, 2001. – 208с.
23. *Блум Г.* Психоаналитические теории личности: Пер. с англ. - М.: КСП. 1996. - 247 с.
24. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 209 с.
25. *Бойко В.В.* Если ты мать и жена. – М.: Советская Россия, 1991. – 160с.
26. *Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других - М.: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996. - 472с.

27. *Бондаровська В.* та ін. Школа для батьків - К.: ПП "Заценко", 2006. - 338 с.
28. *Бондаренко О.И.* Стиль управления поведением детей в зависимости от потребностного профиля родителей. – М.: Издатель М.А.Штыкова, 2000. – 68 с.
29. *Бондарчук О.И.* Психологія сім'ї: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
30. *Борисенко Ю.В., Портнова А.Г.* Проблема отцовства в современном обществе // Вопросы психологии. - 2006. - № 3. - С.122-130.
31. *Боришевский М.И.* Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. в форме науч. доклада ... д-ра психол. наук. – К.,1992. – С. 3-66.
32. *Братусь І., Гулевська-Черниш А., Лях Т.* Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини (методичні матеріали для тренера) // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 5. - С. 36 - 48.
33. *Брук Ж.* Руководство для детей, у которых трудные родители / Пер. с франц. - СПб.: ООО "Светлячок", издательство "Речь", 2001. - 160 с. (Серия "Искусство конфликта").
34. *Булах І.С.* Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
35. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике - СПб: Питер, 2001. - 528 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии").
36. *Бююль А., Цефель П.* SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: Пер. с нем. - СПб.: ДиаСофтЮП, 2001. - 608 с.
37. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. - СПб.: Речь, 2001. - 144 с.
38. *Варга А.Я.* Структура и типы родительского отношения: Автореф. диссерт... канд. психол. наук: 19.00.01 / Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова. - М., 1987. - 24 с.
39. *Вачков И.В., Дерябо С.Д.* Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2004. - 272 с.

40. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: Учеб. пособие. - М.: Просвещение, 1988. - 336 с.
41. Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде. По страницам научных трудов Гельмута Фигдора. - М.: Издательство Института Психотерапии, 2000. - 224с.
42. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. - К.: Просвіта, 2001. - 416 с.
43. Вілкова О.Ю. Гендерна реальність сучасного суспільства // Вісник Київського нац. ун-ту. Соціологія. Психологія. Педагогіка. Випуск 14. - К.: ВПЦ "Київський університет", 2002. - С. 5-8.
44. Винникот Д.В. Разговор с родителями / Пер. с англ. - М.: Независимая фирма "Класс", 1994. - 112с.
45. Витакер К. Полночные размышления семейного психотерапевта. - М.: Независимая фирма "Класс", 1994. - 208 с.
46. Витек К. Проблемы супружеского благополучия: Пер. с чешск. / Общ. ред. и предисл. М.С.Мацковского. - М.: Прогресс, 1988. - 144с.
47. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. - Т.4.: Детская психология / Под ред Д.Б.Элькониной. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с.
48. Волгемут Р. Папа на работе: Пер. с англ. - К.: Варух, 2001. - 248 с.
49. Волков Б.С. Психология ранней юности: Учебное пособие. - М.: ТЦ "Сфера", 2001. - 96 с.
50. Гарбузов В.И. Воспитание ребенка. - СПб.:Дельта; М.: ООО "Изд-во АСТ", 1997. - 432 с.
51. Гендерний аналіз українського суспільства / Наук. редактор Т.Мельник - К.: ПРООН, ВТРА "Златограф", 1999. - 293 с.
52. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? - Издание 3-е. - М.: ЧеРо, 2001. - 240 с.: ил.
53. Говорун Т.В. Соціум і гендерна культура // Психологія. Збірник наукових праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова - Випуск 15. - 2000. - 405 с. - С.124-131.

54. *Говорун Т., Кікінежді О.* Стаття та сексуальність: психологічний ракурс. Навчальний посібник. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 1999. - 384 с.
55. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1987. - 175 с.
56. *Голод С.И.* Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: ТОО ТК “Петрополис”, 1998. – 272с.
57. *Гордеева О.В.* Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций // Вопросы психологии. - 1994. - № 6. - С. 26-36.
58. *Григорьева Т.Г.* Основы конструктивного общения. Практикум. - Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та; М.: Совершенство, 1997. - 116 с.
59. *Девіс К.* Як жити зі своїми батьками ... щоб не втратити глузду? - Рівне: Обітниця миру, 2002. - 127 с.
60. *Демидова Т.А.* Особливості формування уявлень про майбутню сім'ю у старшокласників: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ імені М.П.Драгоманова. - К., 2003. - 20 с.
61. *Джинот Х. Дж.* Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии / Пер. с англ. И.Романовой. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. - 272 с., илл. (Серия "Мир психологии").
62. *Джонсон Д.В.* Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Пер. з англ. В.Хомика. - К.: Вид. дім " КМ Академія", 2003. - 288 с.
63. *Дмитренко А.К., Мармазинська П.Є., Тарновська О.С.* Психологія сімейного виховання. - Чернівці: Прут, 2001. - 208 с.
64. *Долинська Л.В., Демидова Т.А.* Підготовка молоді до сімейного життя (соціально-психологічний тренінг): Навч. посібник - К.: Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. - 73с.
65. *Добринина О.А.* Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи (на примере рабочих-металлургов): Автореф. диссерт... канд. психол. наук: 19.00.05 / Государственная академия управления имени С.Орджоникидзе. - М., 1993. - 18 с.

66. *Дрейкурс Р., Золиц В.* Счастье вашего ребенка: Книга для родителей / Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. - 240 с.
67. *Друзь Е.В.* Социальное положение женщины в обществе. – Харьков: Консул, 2001. – 424с.
68. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологический словарь-справочник. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. - 576 с. - (Библиотека практической психологии).
69. *Заброцький М.М.* Основи вікової психології: Навчальний посібник. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2001. - 112с.
70. *Загальна психологія: навч. посібник / О.Скрипченко, Л.Долинська та ін.* - К.: "А.П.Н.", 2002. - 464 с.
71. *Захаров А.И.* Неврозы у детей и психотерапия. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 336с.
72. *Захаров А.И.* Психологические особенности диагностики и оптимизации взаимоотношений в конфликтной семье // Вопросы психологии. - 1981. - № 3. - С.60-69.
73. *Зиновьева М.В.* Влияние стиля родительского воспитания на развитие предпосылок мировоззрения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. - 2001. - № 1. - С. 37- 46.
74. *Зелінська Т.М.* Амбівалентність особистості: шлях до гармонії чи душевного болю: Навчальний посібник. 2-е вид. допов. – Черкаси: видавництво "САН", 2005. – 200 с.
75. *Земска М.* Семья и личность / Пер. с польск. - М.: Прогресс, 1986. - 135с.
76. *Изард К.Э.* Психология эмоций / Пер. с англ. - СПб.: Питер, 2000. - 464 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии").
77. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
78. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии").
79. *Ильина С.В.* Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств // Вопросы психологии. - 1998. - № 6. - С. 65-74.

80. *Ічанська О.М.* Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 2002. - 225 с.
81. *Капрара Дж., Сервон Д.* Психология личности. - СПб.: Питер, 2003. - 640с.
82. *Карпенко З.С.* Герменевтика психологічної практики. - К.: РУТА, 2001. - 160 с.
83. *Карпенко З.С.* Експресивна психотехніка для дітей. - К.: НПЦ "Перспектива", 1997. - 96 с.
84. *Кволс К.* Радость воспитания. Как воспитывать детей без наказания. - СПб.: ИД "Весь", 2003. - 288 с. - (Серия "Библиотека доктора Норбекова").
85. *Кізь О.Б.* Формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ імені М.П.Драгоманова. - К., 2003. - 20 с.
86. *Клауд Г., Таусенд Дж.* Фактор матери / Пер. с англ. - М.: Триада, 2002. - 336с.
87. *Кле М.* Психология подростка: Психосексуальное развитие: Пер. с франц. - М.: Педагогика, 1991. - 176 с.
88. *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. - 254 с. - С. 59-107.
89. *Ковалев С.В.* Психология современной семьи: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1988. - 208 с. - (Психол. наука - школе).
90. *Кожухарь Г.С.* Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии. - 2006. - № 2. - С. 3-12.
91. *Коломінський Н.Л.* Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект - К.: НАУП, 2000. - 284 с.
92. *Колонькова О.* Шлях до гармонії // Дитина у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати / Упоряд. Л.Шелестова. - К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. - 128с. - С. 89-95.

93. *Колпакова М.Ю.* Особенности психологической работы с матерями-“отказницами” // Московский психотерапевтический журнал, 1999. - №1. - С.127-154.
94. *Кон И.С.* Психология ранней юности: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 225 с.
95. *Кошкин К.А.* Семейная психотерапия: Диагностика и системные модели - М.: Московский Гештальт Институт, Психологический центр Гештальт-анализа "Искусство выживания", 2005. - 56 с.
96. *Кравець В.П.* Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства. - К.: Видавничий центр "Академія", 2001. - 244с.
97. *Кравченко Т.В.* "Життєві сценарії" сім'ї та їхній вплив на соціальний розвиток особистості // Педагогіка і психологія. - 2002. - № 1-2. - С.61-67.
98. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 992 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
99. *Краснова О.В.* Роль бабушки: Сравнительный анализ // Психология зрелости и старения. - 2000. - № 3. - С. 36-43.
100. *Кэмпбелл Р.* Как на самом деле любить детей. – М.: Знание, 1992. – 190с.
101. *Лавриненко Н.В.* Женщина: самореализация в семье и обществе (гендерный аспект). - К.: ВИПОЛ, 1999. - 172 с.
102. *Лановенко Ю.І.* Батьки і діти. Хто винен? // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 3. - С. 18-20.
103. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов: Пер. с англ. - СПб.: Речь, 2000. - 408 с.
104. *Леонтьев А.Н.* Очерк развития психики // Избранные психологические произведения. В 2 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.1. - С. 184-279.
105. *Ліщинська О.А.* Методика індивідуальної та групової роботи психолога-початківця: Навчально-методичний посібник. - Кам'янець-Поділ.: Абетка, 2004. - 112с.

106. *Лук'яненко Т.Н.* Психологічні особливості прояву амбівалентності особистості в ранньому юнацькому віці: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 2003. - 230 с.
107. *Лушин П.В.* Психология личностного изменения. – Кировоград, Полиграфическо-издательский центр ООО „Имэкс ЛТД”, 2002. – 360с.
108. *Майерс Д.* Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2001. - 752 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии").
109. *Максименко С.Д.* Особистість починається з любові // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - № 9. - С. 1-8.
110. *Максименко С.Д.* Підлітковий вік з позиції генетичної психології // Психолог. - 2006. - січень № 4 (196). - С. 4-7.
111. *Максимова Н.Ю.* Психологічні фактори узалежнення неповнолітніх від алкоголю і наркотиків та засоби його попередження: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 1998. - 468 с.
112. *Макушина О.П.* Причины психологической зависимости подростков от родителей в подростковом возрасте // Вопросы психологии, 2002. - №5. – С.135-143.
113. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. - М.: Рефлбук; К.: Ваклер, 1997. - 304 с.
114. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ. - К.: ИП АПН Украины, 1994. - 52 с.
115. *Мещерякова С.Ю.* Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. - 2000. - № 5. - С.18-27.
116. *Миллер С.* Психология развития: методы исследования - СПб.: Питер, 2002. - 464 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии").
117. *Мілютіна К.Л.* Страх відокремлення // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 6. - С. 14-15.
118. *Минухин С., Фшман Ч.* Техники семейной психотерапии - М.: Независимая фирма "Класс", 1998. - 304 с.

119. *Михеева И.Н.* Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект. – М.: Наука, 1991. – 128с.
120. *Моляко В.А.* Психологическая система тренинга конструктивного мышления // Вопросы психологии. - 2000. - № 5. - С.136-141.
121. *Моляко В.О.* Психологія творчості - нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - № 8. - С.1-4.
122. *Мухамедрахимов Р.Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. – СПб.: Издательство С.-Петербур. ун-та, 2001. – 288с.
123. *Мушкевич М.І.* Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоде подружжя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Рівненський Державний гуманітарний університет. – Рівне, 2002. – 20с.
124. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Пер. с англ. - М.: Апель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. - 256 с. (Серия "Искусство консультирования").
125. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. - 426 с.
126. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: избранные психологические труды. - М.: изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж НПО "МОДЭК", 1995. - 356 с.
127. *Навайтис Г.* Семья в психологической консультации. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж НПО "МОДЭК", 1997. - 224 с.
128. *Нельсон-Джоунс Р.* Теория и практика консультирования - СПб.: Издательство "Питер", 2000. - 464 с.: ил. - (Серия "Золотой фонд психотерапии").
129. *Немов Р.С.* Психологическое консультирование: Учеб. для студ. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 528 с.
130. *Норвуд Р.* Женщины, которые любят слишком сильно. – М.: "Добрая книга", 2002. – 376с.

131. *Носков В.И.* Психогигиена образования личности: Монография; Донецкий ин-т управления. – Донецк: Янтра, 2001. – 212 с.
132. *Ньюкомб Н.* Развитие личности ребенка. – 8-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2002. – 640с.: ил. – (Серия “Мастера психологи”).
133. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. – К.: Изд-во “Лыбидь” при Киев. ун-те, 1990. – 192с.
134. *Обухов Я.Л.* Диагностика внутрисемейных отношений при помощи проективной методики "три дерева" // Практична психологія та соціальна робота. - 1998. - № 8. - С.17-21.
135. *Овчарова Р.В.* Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с.
136. *Оклендер В.* Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / Пер. с англ. - М.: Независимая фирма "Класс", 1997. - 336 с. - (Библиотека психологии и психотерапии).
137. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія: Підручник: у двох книгах. Кн.1.: Соціальна психологія особистості і спілкування. - К.: Либідь, 2004. - 576 с.
138. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. - 110 с.
139. *Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт / Пер. с англ., нем. - М.: Смысл, 1993. - 332 с.: ил.
140. *Перлз Ф.* Внутри и вне помойного ведра: Радость. Печаль. Хаос. Мудрость. – Пер. с англ. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 224 с.
141. *Пинкола Э.К.* Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях: Пер. с англ. - К.: София, М.: ИД София, 2003. - 496с.
142. *Побірченко Н.А.* Підготовка учнівської молоді до ринкової економіки. - К.: Знання, 1999. - 60 с.
143. *Пов'якель Н.І.* Психологічні вимоги та методичні засади конструювання психокорекційних програм як технологічної компоненти професійної діяльності практичного психолога // Психологія. Зб. наук. пр. Випуск 1 (8). - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2000. - С. 204-212.

144. *Пов'якель Н.І.* Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 295с.
145. *Подмазин С.И., Сибиль Е.И.* Как помочь подростку с "трудным" характером. - К.: НПЦ Перспектива, 1996. - 160 с.
146. Практикум по возрастной психологии: Учебн. пособие / Под ред. *Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко.* - СПб.: Речь, 2002. - 694 с.
147. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / под общей ред. *Битяновой М.Р.* - СПб.: Питер, 2002. - 304 с.: ил. - (Серия "Практикум по психологии").
148. *Приходько Ю.О.* Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. - К.: Рад. школа, 1987. - 126 с.
149. Противоречия школьного воспитания: семь проблем - семь решений / Под ред. *Н.Е.Щурковой.* - М.: Педагогическое общество, 1998. - 95 с.
150. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред *И.В.Дубровиной.* - 5-е изд. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 128 с. - (Руководство практического психолога).
151. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. *Е.Г.Силяевой.* - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 192 с.
152. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара: Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2003. - 672 с.
153. *Райгородский Д.Я.* Родители и дети. Учебное пособие по педагогике. Для факультетов психологии, педагогики и социальной работы. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2003. – 784с.
154. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб.: Питер, 2000. - 624 с.
155. *Радчук Г.* Тоталітарна свідомість і сімейне виховання // Соціальна політика і соціальна робота - 1999. - № 2. - С. 66-69.
156. *Реммиidt X.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: Пер. с нем. – М.: Мир, 1994. – 320с.

157. *Ричардсон Р.* Силы семейных уз. Руководство по психотерапии в помощь семье. - СПб.: Акцидент; Ленато, 1994. - 286 с.
158. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. - 3-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. - 384 с.: ил.
159. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерпию. Становление человека: Пер. с англ. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1998. - 480 с.
160. *Роджерс К.* Психология супружеских отношений. Возможные альтернативы / Пер. с англ. В.Гаврилова. - М.: Изд-во Эксмо, 2002. - 288 с. (Серия "Психология для всех").
161. *Розинаева Г.* Супружество, материнство и отцовство // Пер. со словац. А.М.Кавцевича. - Мн.: Полымя, 1984. - 143 с.
162. *Ройз С.А.* Волшебная палочка для родителей: Ребенковедение (теория развития и воспитания); Как из буки сделать улыбайку (практикум для родителей); Секреты взрослой жизни (практикум для детей). - К.: Ника-Центр, 2005. - 184 с.: ил. - (Сер. "Новейшая психология"; Вып.12).
163. *Роменець В.А.* Психологія творчості: Навч. посібник. 2-ге вид., доп. - К.: Либідь, 2001. - 288 с.
164. *Росс А.* Наши дети - наши проблемы. - Ростов н/Д: изд-во "Феникс", 2002. - 320 с.
165. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии").
166. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. - М.: Просвещение, 1993. - 368 с.
167. *Рудинеско Е.* Розладнана сім'я: Пер. з фр. - К.: Ніка-Центр, 2004. - 232с.
168. *Савина Е.А., Чарова О.Б.* Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии, 2002. - №6. - С.15-23.

- статей. - Переяслав-Хмельницький: ПЦ "Ризографіка", 2005. - 438 с. - С. 112-115.
182. Словарь психолога-практика / Сост. *С.Ю.Головин*. 2-е изд., перераб. и доп. - Мн.: Харвест, 2001. - 976 с. - (Библиотека практической психологии).
183. *Смит Э.У.* Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье: Кн. для учителя / Пер. с англ. Ю.И.Киреева. – М.: Просвещение, 1991. – 127с.
184. *Смолева Т.О.* Феномен неуверенности ребенка и акцентуации матери. - М.: Издатель Штыкова М.А., 2001. - 89 с.
185. *Снайдер Д.* Практическая психология для подростков, или Как найти свое место в жизни. - М.: АСТ-ПРЕСС, 1997. - 288 с.
186. *Собчик Л.Н.* Введение в психологию индивидуальности. – М.: Институт прикладной психологии, 1998. – 512с.
187. *Соколова Л.Є.* Формування емоційної культури старшокласників засобами навчально-виховного процесу: Автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Харківський держ. пед. університет ім. Г.С.Сковороди - Харків, 1994. - 24 с.
188. *Сорокина Т.М.* Амбивалентное поведение у детей раннего возраста // Новые исследования в психологии. - 1978. - №1 (18). - С.26-31.
189. Соціологія. Посібник для студентів вищих навчальних закладів / За редакцією *В.Г.Городяненка*. – К.: Видавничий центр “Академія”, 1999. – 384с. – (Гаудеамус).
190. *Спиваковская А.С.* Как быть родителями.- М.: Педагогика, 1986. - 235 с.
191. *Спиваковская А.С.* Профилактика детских неврозов. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 208 с.
192. *Строяновская Е.В.* Тренинг эффективного решения психологических проблем (руководство для психологов, работающих с инвалидами). - К.: "Вива-принт". - 2003. - 94 с.
193. *Сухоленова Е.Г.* Метаморфозы любви (Современные психологи о невротической любви) // Практична психологія та соціальна робота, 1998. - № 4. – С. 34-36.

194. *Тайсон Р., Тайсон Ф.* Психоаналитические теории развития.: Пер. с англ. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 528с.
195. *Титаренко В.Я.* Семья и формирование личности. – М.: Мисль, 1987. – 352с.
196. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. - К.: Либідь, 2003. - 376 с.
197. *Титаренко Т.М.* Такие разные дети. - К.: Рад. школа, 1989. - 144 с.
198. *Ткачева Р.В.* Коррекция и развитие межличностных взаимоотношений в системе "ребенок" - "сверстники" - "взрослые". Из опыта работы // Практична психологія та соціальна робота. - 2003. - № 6. - С. 52-60.
199. *Тодорів Л.Д.* Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ імені М.П.Драгоманова - К., 2000. - 19 с.
200. *Токарева С.Н.* Социальные и психологические аспекты семейного воспитания. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. - 80 с.
201. *Трубавіна І.М., Бугаєць Н.А.* Методи вивчення сім'ї: Науково-методичні матеріали / За ред. І.М.Трубавіної - Х.: УДЦССМ, 2001. - 68 с.
202. *Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж.* Освобождение от созависимости – М.: Независимая фирма "Класс", 2002. – 224с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 103).
203. *Ферреро Б.* Кола на воді: Короткі історії для душі / Пер. з польск. – Львів: Свічадо, 2003. – 72 с. – С.32.
204. *Ферреро Б.* Троянда також важлива: Короткі історії для душі / Пер. з італійськ. – Львів: Свічадо, 2001. – 72 с. – С.25-26.
205. *Филиппова Г.Г.* Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. - 2001. - № 2. - С. 32-40.
206. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства и ранний онтогенез. - М.: Жизнь и мысль, 1999. - 192 с.
207. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П.* Развитие ребенка и его отношений с окружающими. - М.: Независимая фирма “Класс”, 1993. - 235 с.
208. *Фопель К.В.* Психологические группы. - М.: Генезис, 2000. - 274 с.

209. *Фрейд А.* Теория и практика детского психоанализа: Пер. с англ. и нем. - М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. - Т.1. - 384 с.
210. *Фрейд З.* Психоанализ. – Д.: Сталкер, 2000. – 432с.
211. *Фрейд З.* Очерки по психологии сексуальности: Пер. с нем. – Харьков: Фолио, 1999. – 381с. – (Психология. Мастера).
212. *Фридман И.* Себя как в зеркале я вижу: Взрослые в общении с детьми, дети в общении со взрослыми: взаимоотношения и взаимоотражения. – М.: Семья и школа, 1996. – 205с. – ("Школа для родителей").
213. *Фромм А.* Азбука для родителей или как помочь ребенку в трудной ситуации - Екатеринбург: АРД ЛТД, 1996. - 319 с.
214. *Фромм Э.* Психоанализ и религия; Искусство любить; Иметь или Быть?: Пер. с англ. – К.: Ника-Центр, 1998. – 400с. – (Серия “ПОЗНАНИЕ”; Вып.7).
215. *Хамитов Н.В.* Философия и психология пола. - К.: Ника-Центр, 2001. - 224 с. - (Серия "Проблемы Человека"; Вып. 1).
216. *Хау К.* Все мы в одной лодке. Исцеление боли, скрытой за пристрастиями и зависимым поведением - К.: "София"; М.: ИД "София", 2003. – 320с.
217. *Херст Д.М.* "Переходные" и "аутистические" феномены при аддиктивном поведении / Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С.Даулинга / Пер. с англ. Р.Р.Муртазина. - М.: Независимая фирма "Класс", 2000. - 240 с. - (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 85).
218. *Хирихорн Г.Л.* Кросс-культурное значение коллективно-семейной терапии в условиях меняющейся политической ситуации // Вопросы психологии. - 1996. - № 3. - С.63-71.
219. *Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Полкунова Е.В.* Семейные факторы депрессии // Вопросы психологии. - 2006. - № 6. - С.63-71.
220. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. – СПб.: Питер, 2002. – 224с. – (Серия “Психология-классика”).
221. *Хорни К.* Психология женщины / Пер. с англ. под ред. В.Старовойтова, А.Боковикова, Т.Панфиловой, Л.Сумм. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 352с. – (Серия “Психологическая коллекция”).

222. *Хурчак А.Е.* Психологічні особливості амбівалентності атиюдів у юнацькому віці: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 - К., 2004. - 254 с.
223. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности - СПб.: Питер, 2002. - 608 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии").
224. *Цыбур Е.Н.* Сравнительный анализ феноменов инфантильной и зрелой зависимости в эмоциональных отношениях (в концептуальном пространстве психологии объектных отношений) // Практична психологія та соціальна робота, 2003. - №4. – С. 28-33.
225. *Цыбур Е.Н.* Теоретические подходы к исследованию феномена любовных аддикций (зависимостей) в зарубежной и отечественной психологии и психотерапии // Практична психологія та соціальна робота, 2003. - № 5. – С. 17-22.
226. *Черников А.В.* Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 208с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 97).
227. *Чистякова М.И.* Психогимнастика / Под ред. М.И.Буянова. - М.: Просвещение, 1990. - 128 с.
228. *Чуйко Г.В.* Амбівалентність особистості та наслідки її руйнування // Психологія. Зб. нук. праць. НПУ імені М.П.Драгоманова. - Випуск 2 (9), Ч.1, 2000. - С.75-82.
229. *Шаповаленко И.В.* Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. - 1999. - № 6. - С. 15-21.
230. *Шарган О.М.* Оценочные отношения как мотив выбора друга в ранней юности: Автореф. диссерт... канд. психол. наук: 19.00.07 / Научно-исследовательский институт психологии УССР. - К., 1986. - 16 с.
231. *Швачко Е.В.* Ценность толерантности в молодежном сознании (опыт микросоциологического исследования): Дис... канд. психол. наук: 22.00.04. - К., 1993. - 120 с.
232. *Шинкаренко О.Д.* Особистісні особливості жінок-жертв подружнього насильства (Синдром побитої жінки) : Автореф. дисерт... канд. психол. наук:

- 19.00.04 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2001. – 20с.
233. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512с. (Серия «Кафедра психологии»).
234. Шумакова Л.П. Групове проєктивне малювання - це імпровізований танок (використання проєктивного малювання з метою розвивальної діагностики та психокорекції) // Практична психологія та соціальна робота. - 1999. - № 1. - С. 15-18.
235. Щербина Л.Ф. Методологічні підходи до психологічної реабілітації осіб, залежних від наркотичних речовин // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 8. - С. 20-31.
236. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб: Речь, 2003, 336с., илл.
237. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи - СПб.: Питер, 1999. - 656 с. - (Серия "Мастера психологии").
238. Эриксон Э.Г. Детство и общество. – Изд. 2-е, пере раб. и дополн. / Пер. с англ. – СПб.: ООО “Речь”, 2002. – 416с.
239. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа “Прогресс”, 1996. – 344с.
240. Эшнер Л., Майерсон М. Когда родители любят слишком сильно. Как помочь родителям и детям жить своей, а не чужой жизнью. – М.: “Добрая книга”, 2002. – 400с.
241. Юнг К.Г. Конфликты детской души - М.: "КАНН", 1995. - 340 с.
242. Юрченко В.І. Формування „Я-концепції” майбутнього вчителя в умовах педучилища: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1997. – 176 с.
243. Якубова Ю.М., Антонова-Турченко О.Г., Святненко Г.В., Московка М.М. Проблемні сім'ї: діти і батьки / Український інститут соціальних досліджень – К.: Видавництво “Студцентр”, 1998. – 138с.

244. *Ялом И.* Теория и практика групповой психотерапии. - СПб.: Питер, 2000. - 640 с.
245. *Яценко Т.С.* Интеграція та дезінтеграція як механізми психокорекції // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 1. - С. 3-9.
246. *Яценко Т.С.* Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. - К.: Либідь, 1996. - 264 с.
247. *Dabrowski K.* La desintegration positive. - Warszawa, 1963.
248. *Crano W.D., Sivacek J.* The influence of intensive-aroused ambivalence on overjustification effects in attitude change // Journal of Experimental Sozial Psychology. - 1984. - № 20. - P. 137-158.
249. *Frenkel-Brunswik E.* Personality theory and perception // Perception. An approach to personality / R.R.Blake, G.V.Ramsey. - New York, 1951. - P. 356-419.
250. *Frosh S.* Father's ambivalence (too) / Hollway W., Featherstone B. Mothering and ambivalence. - London, New York, 1997. - P. 37-53.
251. *Grizzle A.F., Proctor W.* Mother love, mother hate. Breaking dependant love patterns in family relationships. - New York, 1988. - 251 p.
252. *Krugman M.A.* Sociometric study of ambivalence in decision-making: Doctor of Philosophy in Psychology dissertation. - The University of Connecticut, 1986. - 130 p.
253. *Tarachow S., Friedman S., Korin H.* Studies in ambivalence // Journal of Hillside Hospital. - 1958. - Vol.7. - P.67-97.
254. *Varner J.M.* Ambivalence 1995. Pain generates fear, pleasure generates faith. - Sasser, Georgia: Creative Publishing Company, 1996. - 183 p.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Таблиця А.1.1

Статеві особливості амбівалентності ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків батька

N = 212

Структурні компоненти амбівалентності ставлень	Низький збалансований		--		φ*	Рівні амбівалентності ставлень				φ*	Високий дезінтегрований				φ*
	Хлопці		Дівчата			Хлопці		Дівчата			Хлопці		Дівчата		
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	
Когнітивний	29	27,83	62	57,17	2,675*	41	39,15	41	38,20	0,081	34	33,02	5	4,70	1,643*
Афективний	17	16,51	10	9,43	0,527	58	55,66	46	42,92	1,292	29	27,83	52	47,64	1,777*
Поведінковий	17	16,51	5	4,70	0,786	69	66,51	72	66,51	0	18	16,98	31	28,79	0,958

Примітка. * $p \leq 0,05$

Додаток А.2

Таблиця А.2.1

Статеві особливості амбівалентності ставлень учнів у ранньому юнацькому віці
до сімейних стосунків матері

N = 212

Структурні компоненти амбівалентності ставлень	Низький збалансований					Рівні амбівалентності ставлень					Високий дезінтегрований				
	Хлопці		Дівчата		φ*	Хлопці		Дівчата		φ*	Хлопці		Дівчата		φ*
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	
Когнітивний	35	33,49	34	31,48	0,174	40	38,68	39	36,11	0,231	29	27,83	35	32,41	0,398
Афективний	6	5,66	5	4,63	0,076	40	38,68	30	27,78	0,96	58	55,66	73	67,59	1,393
Поведінковий	29	27,83	5	4,63	1,394	58	55,66	74	68,52	1,522	17	16,51	29	26,85	0,822

Примітка. * $p \leq 0,05$

Додаток А.3

Таблиця А.3.1

Статеві особливості амбівалентності ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків батьків

N = 212

Структурні компоненти амбівалентності ставлень	Низький збалансований					Рівні амбівалентності ставлень Середній незбалансований					Високий дезінтегрований				
	Хлопці		Дівчата		φ*	Хлопці		Дівчата		φ*	Хлопці		Дівчата		φ*
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	
Когнітивний	44	42,45	35	32,55	0,905	40	38,68	40	37,26	0,13	20	18,86	33	30,19	0,932
Афективний	14	13,20	6	5,56	0,555	51	49,06	36	33,33	1,475	39	37,74	66	61,11	2,342
Поведінковий	11	10,38	16	15,09	0,363	69	66,51	68	62,74	0,462	24	23,11	24	22,17	0,083

Примітка. * $p \leq 0,05$

Додаток А.4

Таблиця А.4.1

Оцінка статистичної значущості за t-критерієм Ст'юдента вікових особливостей амбівалентності ставлень до сімейних стосунків батьків залежно від прояву їх структурних компонентів

N=212

Структурні компоненти	Рівні	t
Когнітивний	Низький	1,451 p=0,162
	Середній	2,619** p=0,01
	Високий	2,898** p=0,006
Афективний	Низький	1,883 p=0,082
	Середній	2,213* p=0,032
	Високий	2,454* p=0,019
Поведінковий	Низький	1,000 p=0,333
	Середній	3,344** p=0,002
	Високий	1,432 p=0,160

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$

2. ** $p \leq 0,01$

Додаток Б

Таблиця Б.1

Оцінка статистичної значущості вікових рівнів прояву амбівалентності ставлень до сімейного життя (за t-критерієм Ст'юдента)

N=212

Рівні	t
Низький збалансований	1,447 p=0,162
Середній незбалансований	1,220 p=0,230
Високий дезінтегрований	1,782 p=0,083

Додаток В

Таблиця В.1

Показники кореляційної матриці за опитувальниками
 „Підлітки про батьків” та „Ставлення юнаків і дівчат до життя в сім’ї”
 (на основі коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена r_s)

N=212

Рівні	№ 1 Збаланс.	№ 1 Незбаланс.	№ 1 Дезінтегр.	№ 2 Збаланс.	№ 2 Незбаланс.	№ 2 Дезінтегр.
№ 1 Збаланс.	—	-0,548**	-0,870**	0,600**	-0,945**	-0,200
№ 1 Незбаланс.		—	0,706**	-0,833**	0,691**	0,710**
№ 1 Дезінтегр			—	-0,747**	0,911**	0,590**
№ 2 Збаланс.				—	-0,760**	-0,754**
№ 2 Незбаланс.					—	0,591**
№ 2 Дезінтегр						—

Примітка. ** $p \leq 0,01$.

Додаток Д.1

Таблиця Д.1.1

Оцінка статистичної значущості за t-критерієм Ст'юдента вікової динаміки
самооцінки амбівалентності в ранньому юнацькому віці

N=212

Рівні	t
Низький збалансований	3,808*** p=0,001
Середній незбалансований	1,774 p=0,083
Високий дезінтегрований	2,739** p=0,01

Примітки:

1. ** $p \leq 0,01$

2. *** $p \leq 0,001$

Додаток Д.2

Таблиця Д.2.1

Показники кореляційної матриці за когнітивним компонентом амбівалентності ставлень і самооцінки амбівалентності в 10-их класах (на основі коефіцієнта рангової кореляції Спірмена r_s)

N=212

Рівні	Когн. - низький	Когн. - середній	Когн.- високий	Самооцінка амб-ті низький	Самооцінка амб-ті середній	Самооцінка амб-ті високий
Когн. - низький	—	0,540*	0,640*	0,471*	0,480*	—
Когн. - середній		—	0,768*	0,495*	0,567*	0,835*
Когн.- високий			—	0,421*	0,536*	0,876*
Самооцінка амб-ті низький				—	0,477	—
Самооцінка амб-ті середній					—	—
Самооцінка амб-ті високий						—

Примітка.

* $p \leq 0,05$

Додаток Д.3

Таблиця Д.3.1

Показники кореляційної матриці за когнітивним компонентом амбівалентності ставлень і самооцінки амбівалентності в 11-их класах (на основі коефіцієнта рангової кореляції Спірмена r_s)

N=212

Рівні	Когн. - низький	Когн. - середній	Когн.- високий	Самооцінка амб-ті низький	Самооцінка амб-ті середній	Самооцінка амб-ті високий
Когн. - низький	—	0,651*	0,790*	0,467*	—	0,890*
Когн. - середній		—	0,789*	0,405*	0,522*	0,831*
Когн.- високий			—	0,807*	0,781*	0,760*
Самооцінка амб-ті низький				—	0,568*	0,731*
Самооцінка амб-ті середній					—	—
Самооцінка амб-ті високий						—

Примітка.

* $p \leq 0,05$

Додаток Ж.1

Таблиця Ж.1.1

Оцінка статистичної значущості за t-критерієм Ст'юдента
вікової динаміки фрустрованості у ранньому юнацькому віці

N=212

Рівні	t
Низький	1,237* p=0,476
Середній	2,801 p=0,06
Високий	1,737 p=0,715

Примітка.

* $p \leq 0,05$

Додаток Ж.2

Таблиця Ж.2.1

Динаміка емоційної нестійкості старшокласників у різних сферах

N=212

Сфери прояву емоційної нестійкості	10-ті класи		11-ті класи		Загальна вибірка	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Сімейна	28	26,67	30	28,04	58	27,36
Інтимна	31	29,52	28	26,16	59	27,83
Навчальна	25	23,81	27	25,23	52	24,53
Соціальна	21	20,00	22	20,56	43	20,28

Додаток Ж.3

Таблиця Ж.3.1

Показники кореляційної матриці за афективним компонентом амбівалентності ставлень і фрустрованості в 10-их класах

(на основі коефіцієнта рангової кореляції Спірмена r_s)

N=212

Рівні	Афект. – низький	Афект. - середній	Афект. – високий	Фрустр. - низький	Фрустр.– середній	Фрустр.– високий
Афект. – низький	—	0,483*	0,957*	0,315	0,661*	0,365*
Афект. - середній		—	0,864*	0,450*	0,657*	—
Афект. – високий			—	0,357*	0,549*	0,799*
Фрустр. - низький				—	0,377*	0,309
Фрустр.– середній					—	0,628*
Фрустр.– високий						—

Примітка.

* $p \leq 0,05$

Додаток Ж.4

Таблиця Ж.4.1

Показники кореляційної матриці за афективним компонентом
амбівалентності ставлень і фрустрованості в 11-их класах
(на основі коефіцієнта рангової кореляції Спірмена r_s)

N=212

Рівні	Афект. – низький	Афект. - середній	Афект. – високий	Фрустр. - низький	Фрустр.– середній	Фрустр.– високий
Афект. – низький	—		0,378	0,209	0,417*	0,864*
Афект. - середній		—	0,986*	0,453*	0,541*	0,767*
Афект. – високий			—	0,651*	0,534*	—
Фрустр. - низький				—	0,526*	0,449*
Фрустр.– середній					—	0,528*
Фрустр.– високий						—

Примітка.

* $p \leq 0,05$

Додаток 3.1

Таблиця 3.1.1

Оцінка статистичної значущості вікових особливостей
прояву рівнів агресивності у ранньому юнацькому віці

N=212

Рівні	t
Низький	1,439 p=0,07
Середній	2,816 p=0,005
Високий	1,944 p=0,086

Примітка.

* $p \leq 0,01$.

Додаток 3.2

Таблиця 3.2.1

Вікові особливості прояву
нездатності стримувати агресію у старшокласників

N=212

Рівні	10-ті класи		11-ті класи		Загальна вибірка	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	18	17,14	21	19,62	39	18,39
Середній	34	32,38	28	26,17	62	29,25
Високий	53	50,48	58	54,21	111	52,36

Додаток 3.3

Таблиця 3.3.1

Показники кореляційної матриці за поведінковим компонентом
амбівалентності ставлень і агресивності у 10-их класах
(на основі коефіцієнта рангової кореляції Спірмена r_s)

N=212

Рівні	Повед. – низький	Повед. – середній	Повед. – високий	Агрес. – низький	Агрес. – середній	Агрес. – високий
Повед. – низький	—	0,796*	0,347*	0,799*	—	0,204
Повед. – середній		—	0,436*	0,809*	0,578*	0,350*
Повед. – високий			—	0,763*	0,398*	0,405*
Агрес. – низький				—	0,497*	0,683*
Агрес. – середній					—	—
Агрес. – високий						—

Примітка.

* $p \leq 0,05$

Додаток 3.4

Таблиця 3.4.1

Показники кореляційної матриці за поведінковим компонентом
амбівалентності ставлень і агресивності у 11-их класах
(на основі коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена r_s)

N=212

Рівні	Повед. – низький	Повед. – середній	Повед. – високий	Агрес. – низький	Агрес. – середній	Агрес. – високий
Повед. – низький	—	0,763*	0,370	0,829*	0,740*	0,338*
Повед. – середній		—	0,485*	0,869*	0,697*	0,516*
Повед. – високий			—	0,783*	0,603*	0,486*
Агрес. – низький				—	0,614*	0,852*
Агрес. – середній					—	0,615*
Агрес. – високий						—

Примітка.

* $p \leq 0,05$

Додаток К

Таблиця К.1

Порівняння кількісних показників рівнів прояву амбівалентності ставлень у вибірках 10-их та 11-их класів (за t-критерієм Ст'юдента)

N=212

Рівні амбівалентності ставлень	t
Низький збалансований	1,050 p=0,09
Середній незбалансований	1,753* p=0,043
Високий дезінтегрований	2,327** p=0,007

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;

2. ** $p \leq 0,01$.

Додаток Л.1

Тематичний план групових занять формуючого експерименту

Етапи	№	Теми заняття
Підготовчий	1	Сутність та особливості програми Проблема амбівалентності в сімейних стосунках
	2	Усвідомлення себе. Моя амбівалентність
	3 – 5	
	6 – 8	Розвиток позитивного мислення
	9 – 11	У вихорі емоцій
	12 – 14	Формуємо емоційну стійкість і толерантність
Основний	15 - 17	Між агресивністю та доброзичливістю
	18 – 21	Я і Ми (вчимося бути доброзичливими у стосунках) Пізнай самого себе. Мій розвиток
Заключний	22	

Додаток Л.2

ЗАПРОШЕННЯ [204]

Один вельможа влаштував в своєму замку велику гостину і запросив на неї усіх мешканців поблизького села. Але запасів вина у пивницях щедрого шляхтича було замало, щоб заспокоїти спрагу такого великого числа запрошених.

То ж він звернувся до мешканців села з таким проханням:

"Кожен з вас нехай принесе свого вина і влиє до бочки, яка буде стояти посеред подвір'я. Під час бенкету всі зможуть зачерпнути з неї і пити досхочу".

Один селянин, підходячи до замку, набрав у свій дзбан води, міркуючи так: "Якщо до бочки вина влити один дзбан води, це буде зовсім непомітно, ніхто про це й не дізнається".

Прибувши на свято, він влив до бочки воду зі свого дзбана і сів до столу.

Перші ж гості, які підійшли до бочки зачерпнути вина, виявили, що в ній сама лише вода. Стало ясно, що всі "зметикували" однаково.

Надто багато людей приносить у світ саму водичку. Тому ми й незадоволені цим світом. Тому страждає все Створіння.

Бруно Ферреро

Додаток Л.3

СИЛА ДУМКИ [203]

Йшов полем подорожній - і раптом у траві побачив якийсь предмет дивної форми.

- Це змія, - подумав він.

Змія кинулася на нього і вкусила.

Пізніше тією ж дорогою йшов інший подорожній. Він також побачив предмет дивної форми.

- Це пташка, - подумав він.

Затріпотіли крила, і птах полетів у небо.

Подобається це нам, чи ні, але наші думки визначають наше життя і життєві події. Якщо будемо думати тільки про невдачі, то вони будуть нас переслідувати. Якщо будемо очікувати від інших людей злість, брехню та обман, то врешті отримаємо їх.

Бруно Ферреро

Додаток Л.4

Мій гнів [62]

Допишіть подані нижче речення. Будьте конкретними. Намагайтеся думати про ті моменти, коли ви гніваєтеся чи хтось гнівався на вас.

1. Я серджуся, коли мої друзі (однокурсники) ...
2. Коли я серджуся на моїх друзів (однокурсників), я здебільшого ...
3. Після того, як я розгнівався, я відчуваю ...
4. Те, як я гніваюсь, змушує моїх друзів ...
5. Коли мої друзі сердяться на мене, я відчуваю ...
6. Коли я відчуваюсь так, я, як правило ...
7. Після того як я зреагував на гнів моїх товаришів ...
8. Моя реакція на гнів моїх приятелів здебільшого закінчується тим, що вони ...
9. Я серджуся, коли мої батьки ...
10. Коли я серджусь на моїх батьків, я переважно ...
11. Те, як я поведжусь, коли гніваюсь на своїх батьків, змушує мене почуватись ...
12. Те, як я тримаюсь, коли серджуся на своїх батьків, як правило, приводить до того, що мої батьки ...
13. Коли батько або мама сердиться на мене, я відчуваю ...
14. Коли я так відчуваюсь, я найчастіше ...
15. Після реагування на гнів мого батька чи матері, я відчуваюсь ...
16. Мої реакції на гнів моїх батьків, як правило, спричиняють те, що вони ...

Додаток Л.5

Анкета "Сімейні ролі" [226]

Ролі	Члени сім'ї				
	Тато	Мама	Я	Брат/ сестра	Інші родичі
<u>Ролі-обов'язки:</u>					
Організатор домашнього господарства					
Той, хто закупляє продукти					
Той, хто заробляє гроші					
Казначей					
Його високість поганий виконавець усіх своїх обов'язків					
Прибиральник квартири					
Той, хто виносить сміття					
Кухар					
Прибиральник посуду після вечері					
Організатор сімейних свят і розваг					
Хлопчик на побігеньках					
Той, хто приймає рішення					
Той, хто дбає про чистоту					
<u>Ролі у взаємодії:</u>					
Буфер, посередник у конфліктах					
Любитель похворіти					
Прихильник строгої дисципліни					
Головний обвинувачувач					
Самотній вовк					
Той, хто втішає ображених					
Той, хто ухиляється від обговорення сімейних проблем					
Той, хто створює неприємності іншим					
Сімейний вулкан					
Той, хто ображається					
Той, хто останнім про все дізнається					

Додаток М.1

Таблиця М.1.1

Порівняльний аналіз рівнів амбівалентності ставлень
в експериментальній та контрольній групах до формуючого експерименту
(за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Групи		Рівні		
		Низький збалансований	Середній незбалансований	Високий дезінтегрований
КГ	Абс.	5	13	12
	%	16,67	43,33	40
ЕГ	Абс.	6	13	11
	%	20,00	43,33	36,67

Низький рівень

 $t_{emp}=1,326, p=0,145$

ВИСНОВОК: на низькому рівні між експериментальною і контрольною групами не існує статистично значущої різниці

Середній рівень

 $t_{emp}=1,569, p=0,185$

ВИСНОВОК: на середньому рівні між експериментальною і контрольною групами не існує статистично значущої різниці

Високий рівень

 $t_{emp}=1,680, p=0,137$

ВИСНОВОК: на високому рівні між експериментальною і контрольною групами не існує статистично значущої різниці

Додаток М.2

Таблиця М.2.1

Динаміка амбівалентності ставлень до сімейних стосунків
в експериментальній та контрольній групах

N=60

Рівні амбівалентності ставлень	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький збалансований	5	16,67	6	20,00	7	20,00	19	63,33
Середній незбалансований	13	43,33	13	43,33	13	43,33	5	16,67
Високий дезінтегрований	12	40,00	11	36,67	11	36,67	6	20,00

Додаток М.3

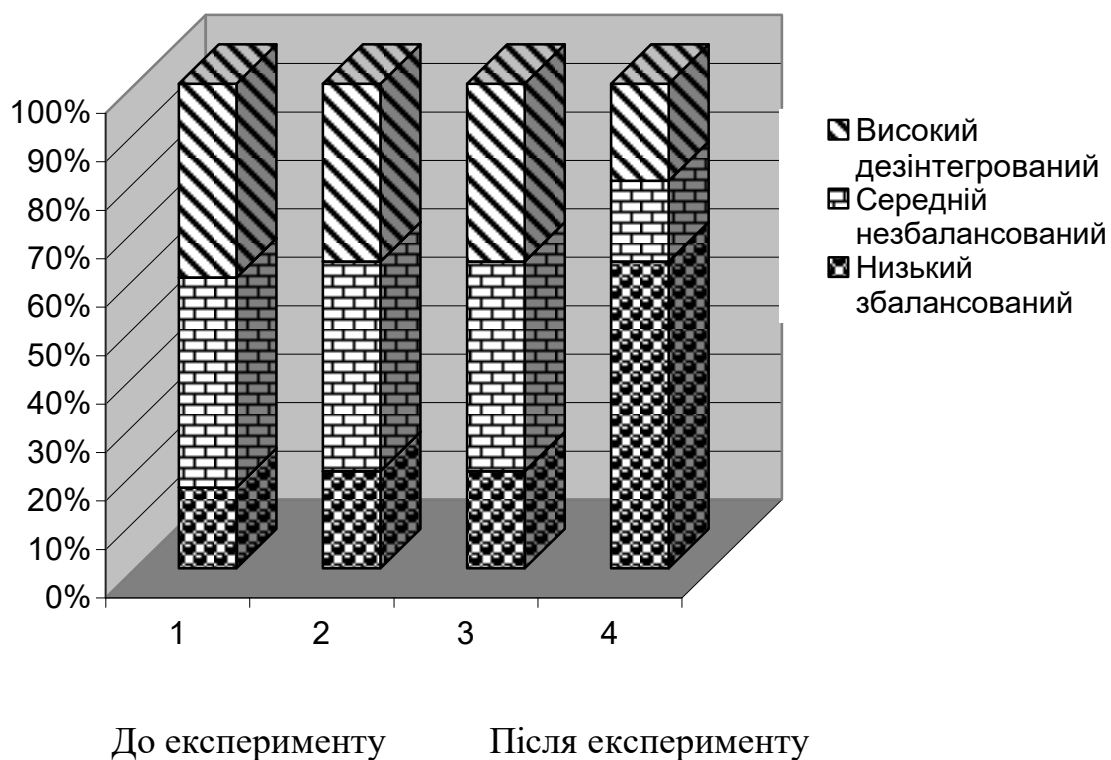


Рисунок 3.1. Динаміка амбівалентності ставлень до сімейних стосунків у експериментальній та контрольній групах

Примітки:

1. 1, 3 – контрольна група;
2. 2, 4 – експериментальна група.

Додаток Н.1

Таблиця Н.1.1

Порівняльний аналіз компонентів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків батьків у експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Структурні компоненти амбівалентності ставлень	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Когнітивний	Низький	7	23,24	14	46,67	1,197 p=0,008**
	Середній	11	36,67	6	20,00	2,756 p=0,004**
	Високий	12	40,00	10	33,33	1,350 p=0,03*
Афективний	Низький	8	26,67	12	40,00	3,821 p=0,002**
	Середній	11	36,67	10	33,33	1,439 p=0,007
	Високий	11	36,67	8	26,67	1,953 p=0,09
Поведінковий	Низький	10	33,34	14	46,66	3,498 p=0,003**
	Середній	9	30,00	13	43,34	2,576 p=0,004**
	Високий	11	36,66	3	10,00	4,872 p=0,001***

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$;
3. *** $p \leq 0,001$.

Додаток Н.2

Таблиця Н.2.1

Порівняльний аналіз компонентів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків батьків в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Структурні компоненти амбівалентності ставлень	Рівні	До ФЕ		Після ФЕ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Когнітивний	Низький	8	26,66	9	30,00	1,768 p=0,160
	Середній	8	26,66	8	26,66	1,03 p=0,1
	Високий	14	46,68	13	43,34	1,232 p=0,06
Афективний	Низький	12	40,00	11	36,66	2,362 p=0,08
	Середній	8	26,66	9	30,00	2,795 p=0,09
	Високий	10	33,34	10	33,34	1,37 p=0,15
Поведінковий	Низький	6	20,00	7	23,34	0,931 p=0,027
	Середній	7	23,34	8	26,66	0,753 p=0,137
	Високий	17	56,66	15	50,00	1,326 p=0,05

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Додаток Н.3

Таблиця Н.3.1

Порівняльний аналіз компонентів амбівалентності ставлень до сімейних стосунків батьків у експериментальній та контрольній групах після проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Структурні компоненти амбівалентності ставлень	Рівні	КГ		ЕГ		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Когнітивний	Низький	9	30,00	14	46,67	1,377 p=0,009**
	Середній	8	26,66	6	20,00	1,209 p=0,05*
	Високий	13	43,34	10	33,33	2,172 p=0,004**
Афективний	Низький	11	36,66	12	40,00	0,853 p=0,0,07
	Середній	9	30,00	10	33,33	0,794 p=0,08
	Високий	10	33,34	8	26,67	1,453 p=0,02**
Поведінковий	Низький	7	23,34	14	46,66	4,307 p=0,004**
	Середній	8	26,66	13	43,34	4,256 p=0,001***
	Високий	15	50,00	3	10,00	3,780 p=0,001***

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$;
3. *** $p \leq 0,001$.

Додаток П.1

Таблиця П.1.1

Порівняльний аналіз прояву рівнів самооцінки амбівалентності в ранньому юнацькому віці в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Рівні самооцінки	До ФЕ		Після ФЕ		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький збалансований	5	16,67	6	20,00	0,873 p=0,735
Середній незбалансований	12	40,00	11	36,67	1,374 p=0,353
Високий дезінтегрований	13	43,33	13	43,33	1,589 p=0,173

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Додаток П.2

Таблиця П.2.1

Порівняльний аналіз прояву рівнів самооцінки амбівалентності в ранньому юнацькому віці в експериментальній і контрольній групах після проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Рівні самооцінки	КГ		ЕГ		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький збалансований	6	16,67	9	30,00	1,320 p=0,05*
Середній незбалансований	12	40,00	12	40,00	1,953 p=0,021*
Високий дезінтегрований	13	43,33	9	30,00	2,231 p=0,007**

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$.

Додаток Р.1

Таблиця Р.1.1

Порівняльний аналіз прояву фрустрованості у ранньому юнацькому віці
в контрольній групі до та після проведення
формульованого експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Рівні фрустрованості	До ФЕ		Після ФЕ		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	8	26,66	7	23,33	1,231 p=0,327
Середній	10	33,33	10	33,33	1,435 p=0,432
Високий	12	40,00	13	43,34	2,173 p=0,160

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Додаток Р.2

Таблиця Р.2.1

Порівняльний аналіз прояву фрустрованості у ранньому юнацькому віці
в експериментальній і контрольній групах після
проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Рівні фрустрованості	КГ		ЕГ		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	7	23,33	12	40,00	3,217 p=0,003**
Середній	10	33,33	12	40,00	1,723 p=0,04*
Високий	13	43,34	6	20,00	2,876 p=0,007**

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$.

Додаток С.1

Таблиця С.1.1

Порівняльний аналіз проявів агресивності у ранньому юнацькому віці в контрольній групі до та після проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Рівні агресивності	До ФЕ		Після ФЕ		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	6	20,00	7	23,33	1,956 p=0,038
Середній	14	46,67	13	43,34	2,314 p=0,72
Високий	10	33,33	10	33,33	1,439 p=0,573

Примітка.

* $p \leq 0,05$.

Додаток С.2

Таблиця С.2.1

Порівняльний аналіз проявів агресивності у ранньому юнацькому віці
в експериментальній і контрольній групах
після проведення формувального експерименту (за t-критерієм Ст'юдента)

N=60

Рівні агресивності	КГ		ЕГ		t
	Абс.	%	Абс.	%	
Низький	7	23,33	12	40,00	1,783 p=0,003**
Середній	13	43,34	8	26,67	2,649 p=0,008**
Високий	10	33,33	10	33,33	2,381 p=0,1

Примітки:

1. * $p \leq 0,05$;
2. ** $p \leq 0,01$.