

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМ. Г.С.КОСТЮКА АПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

УДК 159.923.2:376.64(048)

Пушкар Вікторія Анатоліївна

**Особливості розвитку образу “Я” дітей-сиріт у
навчальних закладах інтернатного типу**

спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
психологічних наук

Науковий керівник
Клименко В.В.,
професор, доктор
психологічних наук

Київ - 2007

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади вивчення категорії “Я”	10
1.1. Проблема “Я”-образів у науковій літературі.....	10
1.2. “Я”-образи у структурі “Я”-концепції особистості.....	24
1.3. Вікові особливості формування образів “Я” як складових ідентичності особистості.....	34
1.4. Вивчення особливостей формування “Я”-образів у підлітків в умовах депривуючого середовища.....	50
Висновки до першого розділу.....	59
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	62
2.1. Концептуальні засади вивчення особливостей “Я”-образів у підлітків в умовах соціальної депривації.....	62
2.2. Організація дослідження.....	67
2.3. Методи дослідження “Я”-концепції та її складових у підлітків.....	70
Висновки до другого розділу.....	81
РОЗДІЛ 3. Зміст та результати дослідження “Я”-образів підлітків	83
3.1. “Я”-образи у структурі “Я”-концепції.....	83
3.1.1. Структура ідентифікаційної матриці підлітків.....	83
3.1.2. Особливості інтеграції “Я”-образів у “Я”-концепції підлітків.....	94
3.1.3. Емоційно-ціннісна складова системи “Я”-образів підлітків.....	106

3.2. Взаємозв'язок почуття гармонії особистості та інтегративності системи “Я”-образів.....	124
3.3. Методологічні засади і процедура психокорекційної роботи, спрямованої на інтеграцію “Я”-образів та корекцію самоставлення підлітків.....	129
3.4. Результати корекції структури “Я”-образів та самоставлення підлітків.....	141
Висновки до третього розділу.....	154
ВИСНОВКИ.....	160
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	164
ДОДАТКИ.....	180

ВСТУП

Актуальність теми. Позбавлення в ранньому дитинстві батьківського піклування негативно впливає на розвиток особистості дитини і призводить до виникнення різноманітних порушень розвитку та функціонування особистості. У подальшому це ускладнює адаптацію дитини до соціального оточення, позначається на формуванні “Я”-концепції. Освоєння системи соціальних відносин і формування на цій основі цілісної узгодженої “Я”-концепції - найважливіше завдання підліткового віку. У зв'язку з цим дослідження процесу розвитку “Я”-концепції підлітків із зруйнованими сімейними зв'язками є однією з нагальних проблем як у плані аналізу закономірностей становлення особистості, так і в плані вивчення оптимізації процесу входження підлітків у світ дорослих, їх соціалізації.

Пошук шляхів оптимізації психічного й особистісного розвитку дітей зі зруйнованими сімейними зв'язками залишається одним із найбільш важливих аспектів комплексу заходів, спрямованих на удосконалення системи навчання і виховання. У зв'язку з цим розробка рекомендацій по створенню корекційних технологій, які б забезпечували підвищення ефективності виховного процесу в закритих дитячих закладах (дитячих будинках, школах-інтернатах), а також створення системи прийомів надання психологічної допомоги вихованцям цих закладів належить до невідкладних завдань практичної психології в системі шкільної психологічної служби.

Вивченню особливостей психічного розвитку і становлення особистості в закладах інтернатного типу присвячено ряд робіт. Зокрема, цю проблему розробляли: І.В.Дубровіна (вивчення розвитку дітей в інтернатних закладах освіти), Й.Лангмейер, З.Матейчек (вплив депривації на психічний розвиток дітей), А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих (розвиток особистості в умовах психічної депривації), Т.І.Юферева (формування психологічної статі у підлітків). Проте чимало питань залишається не ясними, серед них розвиток емоційно-ціннісних та когнітивних компонентів самосвідомості підлітків.

Наша увага у цій роботі зосереджена на дослідженні особливостей когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів системи “Я”-образів підлітків, які перебувають в умовах освітніх закладів інтернатного типу.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження відповідає комплексному плану науково-дослідницької роботи лабораторії вікової фізіології та шкільної гігієни Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України “Визначення норм психічного та фізіологічного розвитку учнів (номер державної реєстрації – 0101U000534).

Об'єкт дослідження: “Я”-концепція підлітків, які навчаються в школах-інтернатах.

Предмет дослідження: Особливості “Я”-образів як складових “Я-концепції” підлітків, що перебувають в інтернатних закладах.

Виходячи з аналізу науково-теоретичної та практичної актуальності проблеми і міри її розробленості в психологічній літературі, сформульовано мету, гіпотезу та завдання дослідження.

Мета дослідження – науково обґрунтувати і емпірично дослідити особливості системи “Я”-образів підлітків, що перебувають в освітніх закладах інтернатного типу.

Основна **гіпотеза** полягала у припущенні, що в умовах соціальної депривації у підлітків когнітивний компонент в “Я”-концепції є мало диференційованим, а система “Я”-образів є дезінтегрованою.

Для досягнення мети та перевірки гіпотези були поставлені такі **завдання дослідження:**

1. На базі вивчення відповідних літературних джерел теоретично обґрунтувати концептуальні засади емпіричного дослідження формування “Я”-образів.
2. Дослідити системи “Я”-образів як складових “Я”-концепції підлітків із зруйнованими родинними зв'язками (у порівнянні з підлітками з повних сімей).
3. Дослідити ступінь інтегрованості “Я”-концепції підлітків залежно від умов соціального середовища розвитку.
4. З'ясувати особливості емоційно-ціннісної та когнітивної складових “Я”-концепції підлітків зі зруйнованими родинними зв'язками та визначити їх співвідношення у структурі “Я”-концепції.

5. Розробити і апробувати програму психокорекційної роботи з підлітками, спрямованої на інтеграцію “Я”-образів у цілісну систему.

Методологічною і теоретичною базою дослідження є:

- принципи детермінації досліджуваних у психології процесів, станів і властивостей, зокрема: принципи системності, розвитку, єдності зовнішнього і внутрішнього (О.О.Бодальов, Л.С.Виготський, В.П.Зінченко, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн);

- принцип взаємного опосередкування особистості та діяльності (К.С.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, І.С.Кон, Б.Ф.Ломов, С.Д.Максименко, А.Маслоу, В.В.Столін);

- концепції розвитку особистості і психіки дитини (П.П.Блонський, Д.Брунер, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн та ін.);

- уявлення про сутність і закономірності підліткового етапу становлення особистості (П.П.Блонський, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Л.С.Виготський, І.С.Кон, Г.С.Костюк, В.В.Столін, П.Р.Чамата).

Методи дослідження: теоретичний аналіз проблеми на базі вітчизняних і зарубіжних наукових джерел; методи емпіричного дослідження: анкетування, самооцінювання; статистичні методи обробки даних. В емпіричному дослідженні були застосовані такі методики: тест Куна і Мак-Партленда “Хто Я?”; “Методика диференційованості “Я”-концепції”, методика дослідження самоставлення (С.Р.Пантїлєєва), методики В.В.Клименка “Дослідження психомоторних особливостей”, “Визначення енергопотенціалу особистості”.

Організація та експериментальна база дослідження. У дослідженні взяли участь підлітки шкіл-інтернатів та масових середніх шкіл. Загальна кількість респондентів, що взяли участь у констатуючому дослідженні, становить 316 осіб від 12,9 до 14,2 років (середній вік 13,7); 56 % дівчат та 44% хлопців).

З них підлітків, які перебувають в інтернатних закладах, 166 осіб (середній вік 13,6, 52% дівчат 48% хлопців) - з Краснохутірської загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт Чернігівської області та з Шосткинської загальноосвітньої школи-інтернату Сумської області, 150 підлітків, які навчаються у масових середніх школах та

виховуються у повних сім'ях (середній вік 13,7 року, 59% дівчат 41% хлопців) – з загальноосвітньої школи № 20 м. Чернігова та з Блистівської загальноосвітньої школи Чернігівської області.

Наукова новизна дослідження полягає:

- у розкритті впливу родинної депривації на ступінь інтегрованості “Я”-концепції та на систему Я-образів у підлітковому віці;
- у визначенні ролі емоційно-ціннісного компонента “Я”-концепції в інтеграції “Я”-образів у цілісну систему;
- у розробці й апробації психологічного тренінгу, спрямованого на інтеграцію “Я”- образів в єдину “Я- концепцію;
- у з’ясуванні можливостей і шляхів виправлення дезінтегрованої “Я”-концепції та негативного самоствавлення засобами психокорекційної роботи.

Теоретичне значення роботи полягає:

- в поглибленні знань про особливості формування “Я”-концепції в підлітковому віці в різних умовах виховання;
- в психологічному поясненні й обґрунтуванні ролі емоційно-ціннісного компоненту в інтеграції “Я”-образів у цілісну систему.

Встановлені у дослідженні факти і сформульовані на їх основі висновки можуть бути використані науковцями у подальшій розробці теорії виховання.

Результати дослідження поповнюють розуміння процесу формування особистості в підлітковому віці.

Практичне значення. Запропонований підхід до процесу виховання та формування особистості соціально депривованих підлітків сприяє покращенню якості їх життя, профілактиці девіацій поведінки і може бути рекомендований для використання практичними психологами закладів освіти інтернатного типу, соціальними працівниками та практичними психологами центрів соціально-психологічної допомоги в роботі з дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечується методологічним обґрунтуванням його вихідних позицій; використанням сукупності надійних діагностичних методик, адекватних меті та завданням дослідження;

поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних; застосуванням методів математичної статистики із залученням сучасних програм обробки даних; репрезентативністю вибірки.

Апробація результатів роботи. Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження було опубліковано в наукових збірниках та наукових періодичних виданнях, а також викладено та обговорено на розширених засіданнях лабораторії вікової фізіології та шкільної гігієни Інституту психології ім. Г.С.Костюка, оприлюднені на першому Всеукраїнському конгресі психологів (Київ, 24-26 жовтня 2005р), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні проблеми збереження репродуктивного здоров'я» (1-2 грудня 2005р.).

Відображення змісту дисертації в публікаціях. Основний зміст дисертації викладено в 4 одноосібних публікаціях. Роботи опубліковані у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг дисертації складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатків. Повний обсяг дисертації становить 182 сторінки. Текст дисертації містить 37 таблиць. Список використаної літератури складається з 195 найменувань.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ “Я”

1.1. “Я”-образи у структурі “Я”-концепції особистості

У науковій літературі існують різні підходи до вивчення образу “Я”. Розмаїття ідей і теоретичних підходів до цієї проблеми залишає враження невизначеності та суперечливості навіть у рамках одного напрямку дослідження. Проблематичним

видається також і співвідношення різних теоретичних підходів. Найбільш дискусивним у науковій літературі є питання про співвідношення понять “образ “Я”, “Я”-концепція”, “ідентичність особистості”.

Проведений аналіз різних теоретико-експериментальних підходів до вивчення “Я”-концепції показав надзвичайну строкатість термінології, коли для позначення того самого поняття використовуються різні терміни або, навпаки, різні за змістом явища позначаються одним терміном. Як справедливо відзначають учені [64; 78], до нашого часу категоріальний статус поняття “Я”, одного з фундаментальних філософсько-психологічних понять, залишається недостатньо чітко визначеним. Такі терміни, як “самість”, “ідентичність”, “его”, “образ себе”, “ставлення до себе”, “самооцінка”, “образ “Я”, “самосвідомість”, “Я”-концепція”, “Я”-система”, “уявлення про себе”, “Я-уявлення”, “Я-репрезентація”, “Я-схема”, “Я-маска” тощо, вживаються в найрізноманітніших значеннях. Беручи до уваги той факт, що дані труднощі не є суто термінологічними, автори ряду робіт намагаються зіставити поняття, упорядкувати термінологічне поле проблеми [95; 158]. Враховуючи такий стан правомірно розкрити зміст поняття “Я-концепція” та споріднених понять. Також необхідно визначитись із їх співвідношенням.

Як зазначає А.І.Зеличенко [52], поняття “Я” є занадто великим і тому має кілька значень: а) як певна константа; б) як “хазяїн” (особистість) людини, який відповідає за життя, контролює думки і керує поведінкою; в) як психічна форма самоідентифікації - індивідуалізації людини на тлі навколишнього світу й інших людей [181] (Е.Еріксон); г) як внутрішнє усвідомлення особистістю самої себе.

Багатозначність поняття “Я” вплинула на розробку сутнісної характеристики Я-концепції. У цілому аналіз наукових праць дозволяє окреслити основні підходи дослідників до визначення даного поняття. Виявлено, що “Я”-концепція - це:

1) **“те, чим я володію”**. Зміст цього поняття ясно висловив У.Джеймс: “Щоби піклуватися про своє “Я”, необхідно, щоб природа дала його разом з яким-небудь

іншим об'єктом, досить для мене цікавим, щоб викликати в мене інстинктивне бажання привласнити його заради нього самого” [44] .

2) **“є те, яким мене хочуть бачити”**. Для даної позиції характерна така думка Ч.Х.Кулі: “Ми бачимо наше обличчя, фігуру й одяг у дзеркалі, цікавимося ними, оскільки все це наше, буваємо задоволені ними або ні відповідно до того, якими ми хотіли б їх бачити, так само в уяві сприймаємо у свідомості іншого деяку думку про наші манери, вигляд, наміри, справи, характер і т.д., і це різними шляхами на нас впливає” [171].

Розвиваючи цю позицію, під “Я”-концепцією стали розуміти сукупність усіх уявлень особистості про себе, сполучену з їх оцінкою, такі вчені, як А.В.Бояринцева, М.Е.Колеснікова, І.С.Кон, Ю.М.Орлов, С.Р.Пантілеєв, М.Розенберг, Я.Щепанський та ін.[31; 74; 81; 112; 115; 116; 184];

3) **“сукупність установок, спрямованих на самого себе.”** [19], що включає структурні елементи: “Я”-образ, самооцінку, поведінкові реакції й очікування. Цієї точки зору дотримуються Г.Г.Овчиннікова, Е.Т.Соколова та ін.[111; 153];

4) **“система образів “Я” і образів людини”**, де “Я”-образи постійно змінюються й ніколи той же образ не виникає двічі...” [177, 182]. Подібних поглядів дотримується С.М.Петрова та ін [118];

5) **“система самосприймання”**, або організований, послідовний концептуальний гештальт, який складається зі сприйняття властивостей “Я”, або “мене”, і сприймань взаємин “Я”, або “мене” з іншими людьми та з різними аспектами життя, а також цінності, пов’язані з цими сприйняттями [171];

б) насамперед **неповторність, унікальність “нейроструктурних основ індивідуального “Я” людини”**[16, 41].

Слід зазначити, що різноманіття визначень поняття “Я”- концепція” позначилось при моделюванні дослідниками структурних варіантів “Я”-концепції.

Великий внесок у дослідження сутності категорії “Я” зробили західні дослідники В.Штерн, А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт, Г.Мюррей та ін. Вони виступали проти “атомістичного” подрібнення особистості й поелементного її розгляду [116; 171]. Це сприяло формуванню підходу, відповідно до якого

розглядаються не поодинокі “Я”-образи, а систематизована “Я”-концепція [163]. Але розуміють “Я”-концепцію різні дослідники по різному. Наприклад, Ш.Самюель виділяє чотири виміри “Я”-концепції – “образ тіла”, “соціальне “Я”, “когнітивне “Я” і “самооцінка”. Його розуміння “Я”-концепції дуже близьке поняттю фундаментального “Я” у радянській психології. М.Розенберг твердить про унікальність “Я”-концепту і розглядає насамперед рефлексивне “Я”. У Бернса “Я”-концепція постає як динамічна система уявлень індивіда про себе, що постійно розвивається [19].

У зв'язку з вищевикладеним з'ясуємо співвідношення понять “Я”-концепція”, “образ “Я” і “самооцінка”. Вивчення наукової літератури показало, що в більшості розроблених моделей “Я”-концепції дослідники виділяють образ “Я” як когнітивну підструктуру й емоційно-ціннісне ставлення людини до себе. При цьому в наукових роботах самооцінка найчастіше ототожнюється з емоційно-ціннісним ставленням суб'єкта до себе (Е.Т.Соколова, В.В.Столін) [153; 157; 158], рідше - з образом “Я” (А.В.Захарова) [50].

На рівні розмежування понять “Я-концепція”, “Я”-образ” і “самооцінка” виникає ряд проблем, викликаних труднощами їх емпіричного вивчення (Н.А.Батурін) [15]. Наприклад, у процесі самооцінювання оцінка і знання функціонують у нерозривній єдності, отже, ні “Я”-образ, ні самооцінка не можуть бути представлені в “чистому вигляді”. Підтвердження сказаному ми знаходимо в роботах С.М.Петрової [118] та І.І.Чеснокової [174].

Слово “концепція” (лат. *conceptio* - єдиний задум, провідна думка) означає систему поглядів на певне явище. Отже, “Я”-концепція - неповторна система поглядів, когнітивно-емоційний конструкт розуміння себе, ставлення до себе і світу. Це – “теорія самого себе” [139, 123].

У слові “образ” маємо корінь “аз”. “Азь” у старослов'янській мові є займенником першої особи однини, тобто “образ” - знаходження “Я”, повернення до себе.

М.Й.Боришевський образ “Я” розглядає як результат самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення людини до себе. Це той рівень самосвідомості, при

якому людина досягає найбільш зрілого усвідомлення сутності своєї особистості [129]. В.В.Столін зазначає, що на відміну від самосвідомості образ “Я” включає лише структурні характеристики. Одночасно образ “Я” є ширшим поняттям, ніж самосвідомість, оскільки, крім свідомого компоненту, включає латентні уявлення і несвідоме “Я” на рівні самопочуття [157].

І.С.Кон запропонував когнітивне трактування генезису самосвідомості. Він показав, що вершиною розвитку самосвідомості є “категоріальне “Я” - центральний елемент суб’єктивної картини світу [74]. Образ “Я”, виступаючи продуктом самосвідомості, одночасно є і її суттєвою умовою, моментом цього процесу. Тому не випадково І.С.Кон пише про дедалі більше розуміння відносності відмінностей між діючим і рефлексивним “Я” як про одну з головних тенденцій у сучасних дослідженнях [76]. У процесі самоусвідомлення завжди присутні моменти дискретної стійкості. Хоча фактично у людини фіксується не один образ “Я”, а множина “Я”-образів, що постійно змінюють один одного, результати досліджень досить чітко показують, що процесам самосвідомості властива концептуальність, яка знаходить вираз у систематизованій “Я”-концепції [19; 25]. Остання, будучи оцінювально-пізнавальною системою, є складовою частиною уявлень особистості про світ.

В.Мікаелян у своїх роботах зазначає, що окремі образи “Я” є окремими проявами єдиної “Я”-концепції, в якій узагальнюються і систематизуються знання, отриманні індивідом про себе в результаті самопізнання. “...Самосвідомість людини, яка починається з виділення “Я” із всесвіту, продовжується шляхом актуалізації виділених диференційованих “Я”-образів, призводить на певному етапі самосвідомості до психічно диференційованої та усвідомленої включеності у всесвіт” [106, 18].

Узагальнюючи наведене вище, можемо зробити висновок, що у радянській психології розроблявся підхід, відповідно до якого “Я” є похідним від реальної активності суб’єкта. Поступово, з розвитком цієї активності від ситуативних реакцій до скерованої світоглядом поведінки, “Я” усвідомлюється індивідом у різних формах ступеня суб’єктивної узагальненості - від розпорошених відчуттів до

“категоріального “Я”, що є частиною картини світу суб’єкта. Зміст “Я” визначається середовищем життєдіяльності індивіда. “Я”-образи є видами суб’єктивного знання про себе, або елементами цілісної “Я”-концепції.

Образ “Я” є суб’єктивним відображенням об’єктивного стану суб’єкта в системі реальних стосунків із реальним світом. У “Я”-образах узагальнена емоційна й когнітивна інформація про сутність “Я”, яку індивід виділив із суб’єктивного досвіду. Ця інформація актуалізується в “новій” активності. Необхідність усвідомити себе для реалізації власної активності спонукає суб’єкта співставляти знання про себе з запланованою діяльністю, формуючи смисли “Я”.

Усвідомлення цілісності власного існування, узагальнення й систематизація знань про себе і світ створюють підґрунтя для побудови “Я”-концепції, яка включає не тільки “Я”-образи, але й систему уявлень про перспективні лінії розвитку. Отже, “Я”-концепція - більш широке поняття і є найбільш повним уявленням особистості про себе, ніж образ “Я”.

Аналіз наукової літератури показав, що в психології існує сталий погляд на онтологічний статус самооцінки. Але при цьому її багатозначність породжує неузгодженості та протиріччя. Особливо це стосується співвідношення категорій “самосвідомість” і “самооцінка”: самооцінка є “ставленням до себе”, що поряд з “пізнанням себе” входить у самосвідомість [156, 143-145].

І.І.Чеснокова визначає самооцінку як стійку інтеграцію самопізнання і ставлення до себе [175].

За К.К.Платоновим, самооцінка визначається як результат самопізнання [122].

Здійснений структурний і змістовний аналіз моделей “Я” переконливо доводить, що: по-перше, не можна змішувати поняття “самосвідомість”, “образ Я”, “самоставлення” і “самооцінку”. Це різні компоненти структури “Я”-концепції. По-друге, необхідно розмежовувати поняття “Я”-концепція і “самосвідомість” у зв’язку з тим, що “Я”-концепція є продуктом свідомості, самосвідомості і несвідомого. По-третє, при наявності широкого спектра суперечливих визначень понять “самооцінка” й “образ Я” в рамках проблеми самосвідомості найбільш слушним

уявляється розглядати їх за посередництвом більш загального поняття, яким і є “Я”-концепція.

“Я”-концепція не є тотожною поняттю образу “Я”. Ці категорії не співпадають за обсягом. “Я”-концепція включає в себе як образ реального “Я”, так і суб’єктивну конструкцію можливого й необхідного “Я”. Крім того, у зміст “Я”-концепції входять програма і механізм самоздійснення особистості, що включають компонент самооцінки й вибору індивідом цілей, завдань, загальної спрямованості своїх дій і самореалізації. На відміну від ситуативних “Я”-образів (яким індивід бачить, відчуває себе в кожний даний момент), “Я”-концепція створює в людини відчуття своєї постійної визначеності, самототожності. При такому підході “Я”-образи виступають видами суб’єктивного знання про себе або елементами цілісної “Я”-концепції [19; 106; 163].

У літературі накопичено велику кількість спроб поділу “Я” на окремі види: “Я”-реальне і “Я”-ідеальне [32; 44; 73; 79; 91; 102; 144; 168]; “матеріальне “Я” і “соціальне “Я” [44]; “теперішнє “Я”, “динамічне “Я”, “фактичне “Я”, “можливе “Я” [80]; “уявне “Я”, “майбутнє “Я” [79]; за темпоральною ознакою - “актуальне”, “ретроспективне”, “перспективне” [73; 144]; “рефлексивне “Я” [73]. Кожен дослідник виділяв окремі “Я”-образи відповідно до завдань власного дослідження. Тому єдиної інтерпретації вони мати не можуть, але дають уявлення про багатоманітність підходів до вивчення “Я”.

Проблема структури “Я”-концепції вирішується у психології неоднозначно. На думку багатьох авторів, вона залишається мало розробленою через багатогранність змісту поняття “Я”. Це питання конкретизується насамперед як пошук видів та класифікацій образів “Я” або ж як пошук параметрів змісту цих образів [20; 80; 89]. Найбільш відомим поділом “Я” є розрізнення “Я”-реального і “Я”-ідеального, яке так чи інакше присутнє вже в роботах У.Джемса [44], З.Фрейда [168], К.Левіна [171], К.Роджерса [116], а також запропоноване У.Джемсом розрізнення “фізичного “Я” і “соціального “Я”.

Проаналізувавши різні підходи до структурації образу “Я”, можна зробити висновок про те, що різні автори структурують образ “Я” залежно від їхнього

розуміння та інтерпретації тих процесів самосвідомості, результатом яких виступає ця структура.

Теоретична парадигма класифікації продуктів самосвідомості через узагальнення видів “Я”-образів продуктивно розробляється насамперед в зарубіжній психології. У.Джемс, Дж.Мід, К.Роджерс, М.Розенберг та інші виділили різноманітні форми уявлень про себе, що диференціюються або за сферою прояву (“соціальне “Я”, “духовне “Я”, “фізичне “Я”, “інтимне “Я”, “публічне “Я”, “моральне “Я”, “сімейне “Я” тощо), або як реальність, можливість, імовірність та ідеал (“реальне “Я”, “можливе “Я”, “імовірне “Я”, “ідеальне “Я”) або на часовому континуумі (“теперішнє “Я”, “майбутнє “Я”, “актуальне “Я”, “ретроспективне “Я”, “перспективне “Я”, “рефлексивне “Я”) [44; 116; 171].

Так, К.Роджерс виділяє 4 параметри “Я”: “real self-concept” (реальне уявлення про себе) “social self-concept” (уявлення про свою соціальну роль); “physical self-concept” (уявлення про власний фізичний стан і здоров’я “Я”); “ideal self-concept” (уявлення про свої цілі, плани і бажання на майбутнє) [171].

М.Розенберг виділяє вже шість образів “Я”: “теперішнє “Я” (яким індивід бачить себе в дійсності в даний момент), “динамічне “Я” (яким індивід поставив собі за мету стати), “фантастичне “Я” (яким слід бути, виходячи із засвоєних норм та зв’язків), “майбутнє чи можливе” (яким, на думку суб’єкта, він міг би стати), “ідеалізоване “Я” (яким прийнято бачити себе), ряд “удаваних “Я” (образів та масок, які індивід виставляє напоказ, щоб приховати за ними якісь негативні чи неприємні риси, “болючі точки”, слабкості свого теперішнього “Я”). Перевага терміна “теперішнє “Я” над поширеним терміном “реальне “Я” полягає в тому, що поняття “реальне “Я” мимоволі передбачає деяку відповідність образу ідеалові, що зовсім не обов’язково [171]. Петровський А.В висловив думку про те, що цю психоструктуру правильніше було б назвати не реальним, а поточним, або теперішнім, “Я” [143].

Структура “Я”, за Дж.Мідом, свідчить про діалогізм “Я”. Система “Я” включає в себе “I” (нерефлексивний, спонтанний елемент) і “me” (мене, мені) - інтеріоризовані групові норми, установки інших (в іншій термінології “соціальні очікування”). “I” - основний елемент особистісного суспільного розвитку, але

усвідомлюється він лише тоді, коли вже стає “me” . Функціонування системи “Я” передбачає діалектичну взаємодію “I” та “me” [4; 171].

Серед інформаційних моделей образу “Я” слід виділити концепцію Е.Р.Джона. У цій теорії самосвідомість подано як когнітивний процес, об'єктом якого виступає сам суб'єкт [171]. У вітчизняній [8; 81; 158; 159] і зарубіжній [116; 171] літературі широко представлено детальний аналіз багаторівневої концепції самосвідомості та особистості Е.Еріксона. Його концептуальна модель підкреслює насамперед специфічну для кожної фази розвитку індивіда суперечність, спосіб розв'язання якої визначає можливості наступного етапу розвитку [179; 186; 187].

Д.Оффера і його співробітники виділяють одинадцять складових образу “Я” в ранній юності (серед них, “психологічне “Я”, “соціальне “Я”, “сексуальне “Я” тощо), але не виявляють принципу, що інтегрує всі ці виміри в єдине “Я” [171].

Ш.Самюель виділяє чотири виміри “Я”-концепції: “образ тіла”, “соціальне “Я”, “когнітивне “Я” і самооцінку [21].

У радянській психології багато авторів пропонували власні моделі структури “Я”-концепції, або структури самосвідомості, підкреслюючи зв'язок самосвідомості і “Я”-концепції. Згідно з найбільш поширеною точкою зору, структура самосвідомості містить ті ж самі компоненти, що і свідомість (когнітивний - самосвідомість, емоційно-ціннісний - самооцінка, самоствавлення, дієво-вольовий - саморегуляція), але вона спрямована не зовні, а на самого суб'єкта [150;155; 173; 175].

У численних дослідженнях структури “Я”-концепції, крім пошуку способів класифікації продуктів самосвідомості через узагальнення видів “Я”-образів, чітко виділяється й інша лінія досліджень, що є спробою пошуку вимірів, тобто параметрів цього образу.

На думку В.М.Козієва, образ “Я” можна розглядати як структуру знань, почуттів і оцінок самого себе [72]. М.І.Лісіна та А.І.Сильвестроу дотримуються точки зору, що “образ самого себе” відображає переважно когнітивний момент, при цьому в структурі “Я”-концепції розрізняється “периферія” та центрально-ядерне поняття про самого себе [96].

М.Розенберг, Р.Бернс, І.С.Кон, Ю.І.Матвеев розглядають образ “Я” як різновид установочної системи. [19; 81; 103]. Не вдаючись у детальний аналіз, слід, однак, відзначити, що така концептуалізація дає психологам значні методологічні переваги насамперед вже тому, що установочна модель дозволяє уявити когнітивні, афективні, поведінкові та ціннісно-нормативні моменти “Я”-концепції не як різні сутності, а як різні аспекти одного й того ж явища.

Ю.І.Матвеев розглядає “Я”-концепцію як уявлення індивіда про свої соціальні якості, про свій реальний, можливий і необхідний соціальний статус, про потреби, інтереси, ідеали, що інтегрувалися у складну динамічну систему. Ця система регулює і направляє всі свідомі дії людини. Ядро цієї концепції - сукупність установок індивіда на самого себе. Її якісні параметри визначають три компоненти, що характеризують соціальну установку як цілісне утворення - когнітивний, емоційний, поведінковий [103]. Когнітивна (пізнавальна) складова “Я”-концепції набуває вигляду сукупності переконань, обґрунтованих або ні, але таких, в яких людина впевнена. Емоційна складова набуває вигляду оціночно-емоційного ставлення індивіда до самого себе, до образу власного “Я”. Поведінкова (конативна) складова спрямовує дії індивіда, які базуються на уявленнях про себе самого, про свої потенційні можливості.

Майже так само, як Ю.І.Матвеев, тобто як сукупність установок “на себе”, розглядає “Я”-концепцію Р.Бернс і виділяє в ній три елементи:

- образ “Я” - уявлення індивіда про самого себе;
- самооцінку - афективну оцінку цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу “Я” можуть викликати більш або менш сильні емоції, пов’язані з їх осудом або прийняттям залежно від контексту і самого когнітивного змісту;
- потенційну поведінкову реакцію, тобто ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом “Я” і самооцінкою [19].

Поділ на процесуальні елементи - самопізнання, самоставлення, самооцінку, рефлексію - і, власне, структурні (фактично результуючі) - уявлення про себе, самооцінку, образ “Я” - є зручним при виявленні емпіричних змінних у дослідженні

особливостей самосвідомості, самоствавлення, соціальної орієнтації особистості.

Розв'язуючи проблему структури "Я"-концепції, багато дослідників враховували факт неминучої наявності суперечностей у її структурі, визнаючи зв'язок між окремими складовими і цілісну системну організацію "Я".

Зразок такого підходу знаходимо в У.Джемса, який виділяє внутрішню суперечність між емпіричним "Я" та чистим "Я", між якими існує єдність та боротьба протилежностей [44]. У З.Фрейда таким моментом є положення про те, що внутрішнім джерелом розвитку "Я" особистості служить суперечність між його реальним та ідеальним компонентами (боротьба "Его" і "Супер Его") (168).

У когнітивному напрямку з'являється поняття "когнітивне "Я" - центральний момент суб'єктивної картини світу. Необхідність цілепокладання викликає конфліктні смисли "Я", через які відбувається розвиток самосвідомості і визначається характер активності суб'єкта. К.Левіна намагається показати, що цілі діяльності й наміри людини виступають рушійною силою розвитку особистості [162].

Інтеракціоністи Дж.Мід та Г.Блумер вважають, що особистість знаходиться у безперервному процесі зміни, суть якого визначає неповторна і неперервна взаємодія між імпульсивним "Я" і нормативним "Я", постійний діалог особистості з собою, а також інтерпретація й оцінювання ситуації та поведінки інших людей [10].

А.Маслоу аналогом внутрішньої суперечності вважає невідповідність реального рівня самоактуалізації індивіда його можливому рівню. За Маслоу, ця суперечність примушує індивіда шукати нові способи поведінки, що ведуть до його повнішої самоактуалізації. Аналогом внутрішнього діалогу вчений вважає постійне звернення індивіда до свого внутрішнього голосу [102].

Саме в аспекті вивчення суперечностей між окремими складовими системи досліджується образ "Я" в рамках ширшої проблеми самосвідомості в українській психологічній школі, біля витоків якої стояв П.Р.Чамата [173]. М.Й.Боришевський розглядає образ "Я", вивчаючи його горизонтальну структуру, як систему, елементами якої виступають самооцінка, рівень домагань та соціально-психологічні очікування, а також система оціночних ставлень до оточуючих, або так званих

фундаментальних життєвих ставлень індивіда як особистості [27]. Розвиток системи образу “Я” зумовлений розв'язанням суперечностей між цими елементами, а самі суперечності можна розглядати як джерело цього розвитку, вважає Т.В.Дмитрова [46]. У дослідженні вертикальної структури образу “Я” М.Й.Боришевський розглядає його несвідомий і свідомий елементи [25]. Дослідження, здійснене М.Й.Боришевським та його співробітниками, вищезгаданих структур, що в їх єдності утворюють образ “Я”, дало можливість адекватно поставити цілий ряд проблем. Серед них - проблема емпіричного дослідження спрямованості домагань [27; 28].

Для того щоб визначити сутність “Я”-концепції, необхідно з'ясувати не тільки особливості її структури, але й закономірності, відповідно до яких відбувається процес її формування. Система знань про себе розвивається від неусвідомленого процесу зважання на себе до формування цілісної, впорядкованої системи уявлень про себе, що існує в ціннісно-смісловій єдності та входить у систему індивідуального образу світу [163]. Людина є особистістю настільки, наскільки вона виділяє себе з навколишнього середовища. В онтогенезі дитина спочатку впізнає оточуючі речі й інших людей, про себе вона робить висновок за судженнями інших, оцінює себе за оцінками інших. Приблизно в три роки дитина починає використовувати займенник “Я”, що знаменує психологічний зсув, пов'язаний із ідентифікацією себе з самим собою, з протиставленням себе іншим і порівнянням себе з іншими. У своєму розвитку людина проходить шлях від безпосереднього чуттєвого усвідомлення світу, поступово навчається відділяти себе від результату своїх дій, а потім від зовнішніх і внутрішніх дій в ідеальному плані. Все це - стадії формування самосвідомості - протиставлення своїх дій у формі об'єкта собі як суб'єкту цих дій. Це призводить до роздвоєння єдиної особистості на “Я”-суб'єкт і на “Я”-об'єкт [156]. Розвиток самосвідомості передбачає послідовне формування у суб'єкта здатності довільно оцінювати свої якості. О.М.Леонтьєв розмежовує знання про себе й усвідомлення себе, свого “Я” [92; 93].

В.Г.Ананьєв вважав, що усвідомлення - більш високий рівень розвитку самосвідомості, пов'язаний з її логічною будовою. Цей рівень пов'язаний із

формуванням суспільних морально-етичних уявлень, орієнтацій на зразки[8].

Л.І.Божович прийшла до висновку, що формування нового рівня самосвідомості спирається на розвиток здатності оперувати не окремими образами й уявленнями, а теоретичними поняттями. Власне, самосвідомість, на її думку, з'являється з появою здатності довільно направляти, зосереджувати свідомість на своїх власних психічних процесах і з появою потреби пізнати себе як особистість [23; 24].

І.С.Кон зазначав, що вищий рівень розвитку "Я"-концепції - це усвідомлення і категоризація знань про себе, розміщення образу "Я" в цілісній системі ціннісних орієнтацій особистості [80].

В.Ф.Сафін розглядав потребу в перспективно-довгочасному цілепокладанні, усвідомленні суб'єктом перспектив свого розвитку, як таку, що актуалізує потребу в осягненні свого "Я", тобто усвідомлення "Я" з точки зору потреб і мотивів [147].

В.В.Столін вважав, що цілісна "Я"-концепція виникає на основі структурування індивідом уявлень про свої якості та їх смисли, що виникають при порівнянні певних якостей із мотивів діяльності. Цей процес безпосередньо пов'язаний з усвідомленням смислу буття, формуванням і зміною уявлень про своє майбутнє, минуле й теперішнє [158].

Обґрунтовуючи можливості об'єктивного самопізнання, вчені вказують на важливу роль у цьому процесі порівняння людиною себе з іншими людьми. Г.Я.Розен, аналізуючи механізми самопізнання, відзначає їх інтерсуб'єктну природу. Автор стверджує, що процес самопізнання проходить за законами соціальної перцепції та включає ті ж механізми, що й вона: стереотипізацію, категоризацію, логічний висновок, аналогічність судження, проекцію та ін. [141].

Усі автори, які вивчають образ "Я" в рамках різноманітних методологічних і теоретичних парадигм, визначають соціальну сутність "Я" та інтерсуб'єктність самосвідомості, що значною мірою є похідними від міжперсональної взаємодії та міжособистісних стосунків. Більшість дослідників розуміє "Я"-концепцію як незамкнену психологічну систему. Це не просто відображення "Я", а відображення того, як це "Я", пов'язане із зовнішнім світом, взаємодіє з ним [20; 76; 131;132;].

“Я”-концепція - система поліфункціональна. Вітчизняні та зарубіжні вчені залежно від предмета та цілей дослідження виділяють ті чи інші її функції. Самосвідомість у найзагальнішому вигляді виступає механізмом зворотного зв'язку, необхідного для інтеграції активного суб'єкта та його діяльності, забезпечення відчуття цілісності й інтегрованості індивіда. “Я”-концепція виконує детермінуючу роль в активності суб'єкта, його стосунках із середовищем, вона повинна не просто надати індивідові вірогідні відомості про себе, а допомогти виробити ефективні життєві орієнтації, у тому числі й орієнтації в соціальному середовищі.

У теорії М.Рокича переконання й соціальні вірування (уявлення людини про саму себе, які усвідомлюються) складають когнітивну основу “Я”-концепції. Ці переконання типологізуються від центру до периферії, тобто від найбільш сталих до найбільш хитких. Групи переконань поєднуються між собою й організуються навколо об'єкту, що опинився у фокусі, навертаючи людину на певну поведінку. М.Рокич розуміє “Я”-концепцію як ядро всієї системи уявлень, навколо якого функціонально зорієнтовані цінності. Якщо відбувається зміна “Я”-концепції, то неодмінно змінюються термінальні й інструментальні цінності, атитюди, поведінка, що в свою чергу впливає на “Я”-концепцію [171].

Досліджуючи шляхи впливу образу “Я” на активність суб'єкта, В.Ф.Сафін виділяє п'ять основних функцій цієї психоструктури: самоствердження, самосхвалення, самооцінку, саморегуляцію, самоспонування. Таку поліфункціональність “Я”, яка чітко виражає усвідомлення особистістю себе суб'єктом власної діяльності, автор розглядає як умову диференціації індивідом своїх: інтенцій - “хочу”; потенцій - “можу”; посиденцій - “маю” (стійкі фізичні, психофізіологічні якості, статево-вікова, національна належність); нормативних вимог, що ставляться до нього або засвоєних ним, - “повинен”. Кожне з названих утворень (“хочу”, “можу”, “маю”, “повинен”), взаємодіючи з іншими, виступає як спонука і регулятор поведінки дитини, як контроль самосвідомості. Формування в дитини здатності усвідомлювати свої “хочу”, “можу”, “маю”, “повинен” у процесі прийняття значущих для неї рішень і організацію на цій основі своєї поведінки автор вважає початком свідомого самовизначення особистості як суб'єк життєдіяльності[146;147].

1.2. Проблема “Я”-образів у науковій літературі

Феномен “Я” зазвичай виражається в таких термінах, як “самосвідомість”, “самопізнання”, “самоствалення”, “самість”, “Я”-концепція, “Я”-система, “Я”-образ, “ідентичність”, і хоча всі вони взаємопов'язані, їх співвідношення і значущість у різних наукових підходах неоднакові.

Ми у своїй роботі будемо користуватися терміном “образ “Я””, який описується як компонент когнітивної складової “Я” – концепції. В образі “Я” акцент зроблено на внутрішній картині особистості, на класифікації різноманітних образів самого себе, уявленнях про себе (про свої розумові й фізичні здібності, моральні якості, емоції, почуття, про себе як учасника міжособистісної взаємодії).

У вітчизняній психології проблемою самосвідомості і спорідненими утвореннями займалися Б.Г.Ананьєв, М.Й.Боришевський, І.С.Кон, А.Б.Орлов, А.А.Реан, В.В.Столін та ін [7; 27; 78; 80; 112; 138; 157; 158;].

Більшість авторів [19; 78; 80; 157; 158] розглядають самосвідомість як нерозривну єдність трьох компонентів:

- когнітивного – система уявлень і знань індивіда про себе;
- емоційно-ціннісного – емоційна оцінка знань індивіда про себе;
- регуляційного.

Усі три компоненти є відносно самостійними і можуть розглядатися як окремі, але при вивченні особистості вони тісно переплітаються між собою і становлять цілісну систему.

Образом “Я” Р.Бернс [19] пропонує позначити лише когнітивний компонент самосвідомості (описовий), оскільки він недостатньо передає динамічний, оцінний, емоційний характер уявлень індивіда про себе.

А.В.Мудрик [108] розуміє під “Я”-образом узагальнене уявлення про самого себе, яке змінюється з віком. Система окремих самооцінок органічно вплітається в “Я”-образ і багато в чому формує його, але з ним не співпадає. Більше того, окремі самооцінки можуть навіть суперечити “Я”-образу.

Такі дослідники, як І.Т.Дмитров [45], А.І.Сильвестроу [149], вважають, що “Я”-образ становить нерозривну когнітивно-афективну єдність. На думку А.І.Сильвестроу, уявлення про самого себе ніколи не існують у чистому вигляді. Досягаючи певного рівня усвідомлення, вони майже одночасно поєднуються з певним ставленням дитини до себе.

Ставлення людини до себе виявляється в таких формах, як гордість, почуття власної гідності, обов’язку, вимогливості, упевненість чи невпевненість у власних силах, сором’язливість або пихатість. У психологічній літературі сукупність зазначених емоційних проявів розглядається як специфічний вид переживань, у яких виражається власне ставлення особистості до того, про що вона дізнається, що розуміє, відчуває у ставленні до самої себе, і класифікується як структурний компонент “Я”-образу [175].

У психологічному словнику ми знаходимо, що образом “Я” позначають відносно стійку, більш-менш усвідомлену систему уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує стосунки з іншими і ставиться до себе. Сюди належать уявлення про власні почуття, переживання, здібності, інтереси, моральні, інтелектуальні якості, зовнішність і т. ін.

У системі “Я”-образів як у системі уявлень можна виділити:

- уявлення про свої особистісні характеристики;
- сукупність уявлень людини про свої взаємовідносини з оточуючими;
- уявлення про ті цінності, в яких формується особистість;
- уявлення людини про свої цілі та ідеали;
- уявлення про себе, ставлення до себе.

Система “Я”-образів, вважають Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, І.С.Кон, М.І.Лісіна, П.Р.Чамата, І.І.Чеснокова, неперервно змінюється протягом усього життя людини [7; 39; 40; 78, 80; 95; 173; 174; 175].

“Я”-образи виникають у людини в процесі розгортання соціальної взаємодії як унікальний результат її розвитку і є відносно стійкими психічними новоутвореннями.

Первинна залежність образу “Я” від первинних умов та обставин не підлягає сумніву, але з віком і розвитком особистості дитини образ “Я” відіграє все більш самостійну роль у житті людини. Це можна пояснити тим, що “Я”-образ із віком із проходженням етапів виховання та соціалізації набуває все більшої самостійності.

Самосвідомість виникає і розвивається на основі такої практичної діяльності дитини, яка передбачає її власну активність з оточуючими людьми, а система виховання та навчання відіграє вирішальну роль. Уявлення, які формуються в індивіда стосовно самого себе, об’єднуються в систему “Я”-образів, у структурі якої зазвичай виділяють дві складові: когнітивну (знання про себе) та афективну (ставлення до себе) [164].

Проблема структури “Я”-образу в психології вирішувалась неоднаково. До цього часу в галузі вивчення самосвідомості немає чіткої термінології, відсутній єдиний концептуальний апарат. Більшість авторів пропонують власні моделі самосвідомості і виділяють в них різну кількість компонентів, вкладаючи у них різний зміст.

І.І.Чеснокова пропонує розрізняти два рівні самосвідомості за критерієм тих рамок, у яких відбувається співставлення знань про себе. На першому рівні таке співставлення відбувається в рамках співставлення “Я” самого себе з “Я” інших людей. Спочатку певна якість сприймається в іншій людині, а потім вона переноситься на себе. Відповідними внутрішніми прийомами самопізнання є самосприйняття і самопостереження.

Для другого рівня самопізнання характерним є співставлення знань про себе в процесі автокомунікації, тобто в рамках “Я” і “Я” . Людина оперує вже готовими сформованими знаннями про себе. Як специфічні внутрішні прийоми самопізнання виступають самоаналіз і самоосмислення [174; 175].

І.С.Кон по-іншому формулює рівневу концепцію “Я”-образу. Досліджуючи вертикальну будову образу “Я”, І.С.Кон спирається на теорію диспозиційної регуляції соціальної поведінки В.А.Ядова [78; 79; 80]. У структурі “Я” він виділяє кілька рівнів. Нижчий рівень “Я”-концепції складають неусвідомлені, представлені лише в переживаннях установки, що традиційно асоціюються у психології з самопочуттям і емоційним ставленням до себе. Вищий рівень утворюють усвідомлення та самооцінка окремих властивостей і якостей. Потім ці парціальні

самооцінки об'єднуються у відносно цілісний образ, і, нарешті, сам цей образ “Я” вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, пов'язаних із усвідомленням нею цілей своєї життєдіяльності та засобів, необхідних для досягнення цих цілей.

М.Й.Боришевський [30] у структурі самосвідомості виділяє такі компоненти, як самооцінка, рівень домагань, соціально-психологічне очікування. На його думку, з цими компонентами тісно пов'язане утворення образу “Я” у свідомості особистості. Це той рівень особистості, на якому людина досягає найбільш зрілого усвідомлення сутності своєї особистості. Тому образ “Я” можна розглядати як результат апробації людиною своїх самооцінок, домагань і соціально-психологічних очікувань у процесі життєдіяльності.

В.В.Столін [158] у “Я”-образі виділяє два аспекти: знання про себе і самоствавлення. Протягом життя людина пізнає себе і накопичує знання про себе, ці знання складають змістовну частину її уявлень про себе – її “Я”-концепцію. Як зазначає В.В.Столін, знання про себе не байдужі людині: те що в них розкривається, є об'єктом її емоцій, оцінок, стає предметом її більш стійкого самоствавлення.

А.В.Петровський також виділяє в “Я”-образі ставлення до самого себе: людина може ставитися до самої себе фактично так, як вона ставиться до іншого, може поважати чи зневажати себе [120].

Ставлення до себе впливає з багатьох ставлень, які розвиваються в різноманітних видах діяльності й поведінки особистості. Спочатку ставлення до себе не стійке, і лише в результаті значної кількості аналогічних усвідомлень себе як суб'єкта у людини формується фіксоване, більш або менш стійке поняття про себе як особистість, одночасно з цим поняттям виникає більш або менш стійке ставлення до себе.

В.Н. Маркін [169] виділяє різні модуси “Я”:

- “Я” - фізичне (“Я”-сексуальне);
- “Я” - соціальне (“Я”-сімейне, “Я”-професійне, “Я”- етнічне);
- “Я” - рефлексивне (“Я”-дзеркальне);
- “Я” - трансцендентальне (“Я”-духовне).

Їх синтез у самосвідомості особистості знаходить вираження в таких інтегральних утвореннях, як “Я” і “Я”-концепція, при цьому кожен модус також може бути розглянутий у відносній статиці (“Я”-реальне) і в потенційній динаміці розвитку (“Я”-ідеальне).

Рівні системи “Я” відносно самостійні й у той же час сполучені одна з одною, перетинаються, проникають одна в одну. “Я”-образ і “Я”-концепція підсумкові утворення: “Я”-концепція виступає як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пропущених через фільтр самооцінки, описову складову “Я”-концепції називають “Я”-образом, або картиною “Я”.

“Я”-концепція підсумовує не тільки те, що собою представляє індивід (це “Я”-образ), але і те, що він про себе думає, як оцінює себе, як дивиться на свою діяльність і можливість розвитку в майбутньому. З цього погляду виділяються в “Я”-концепції когнітивна, емоційна і поведінкова складові.

“Я”-концепція формується під впливом різних зовнішніх впливів, спрямованих на індивіда. Однак з моменту свого зародження, і тим більше концептуального оформлення, вона стає активним початком, що формує життєвий шлях людини, і важливим фактором у засвоєнні й інтерпретації досвіду.

Уже впродовж багатьох років не піддається сумніву твердження, що становлення особистості й формування образу “Я” відбувається в процесі життя особистості як унікальний і неповторний продукт самої особистості, який зумовлений багатьма факторами.

Ми в своїй роботі будемо дотримуватися думки, що “Я”-образ це не лише певне уявлення про себе, а деяка цілісна система сприйняття себе, власної оцінки та ставлення до себе.

У дослідженні Т.Шибутані [177] зазначено, що формування у людини уявлень про себе відбувається на основі двох типів сенсорних сигналів.

Перший пов’язаний з тим, що може сприймати безпосередньо: свою мову, свої рухи, задоволення, біль. Різні відчуття (смакові, нюхові, теплові, больові та інші) можуть бути організовані в єдине ціле тільки після того, як дитина стає спроможною відділити себе від інших істот.

Другий - це реакції оточуючих людей, які відіграють важливу роль у створенні такої єдності.

Дж.Мід [192] доводить, що кожна людина формує “Я”-образ, оцінюючи свої суб’єктивні переживання з колективної точки зору. Одним із важливих орієнтирів у встановленні власного “Я”-образу є “Я” іншої людини – уявлення про те, що про нас думають інші. Значна роль у цьому приписується “Я”-образу оточуючих. Згідно з теорією “дзеркального Я” , “ідея Я” складається під впливом оточуючих і включає три компоненти:

- уявлення про те, яким я видаюся іншій особі;
- уявлення про те, як цей інший оцінює мене;
- і пов’язану з цим самооцінку, почуття гідності або приниження.

Е.Еріксон розглядає становлення образу “Я” людини в контексті її вікового розвитку і виділяє вісім етапів, на кожному з яких відбувається зміна соціальних ролей і позицій. Кожна стадія пов’язана з певною кризою розвитку. Він підкреслює, що вирішення проблеми на одній із стадій не гарантує того, що в дитини не виникнуть проблеми на іншій стадії. Формування образу “Я” відбувається поетапно і постійно. В кожній різній ситуації дитина будує різний “Я”-образ. Формування “Я”-образу залежить від багатьох факторів і в певний життєвий період для особистості мають визначальне значення ті чи інші фактори [181; 186; 187].

Більшість вітчизняних учених [7; 39; 40; 173; 175] розглядають розвиток образу “Я” в контексті вікового становлення особистості та стверджують, що він змінюється протягом усього життя людини (Б.Г.Ананьєв, Л.С. Виготський, П.Р.Чамата, І.І.Чеснокова).

Такі учені, як Р.Бернс, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Л.І.Роджерс, стверджують, що поняття “Я”, “образ “Я” у дитини формується внаслідок відображеного поняття інших людей про них. У ході розвитку дитини та її спілкування із значущими дорослими вона переносить їхню оцінку та їхнє ставлення на себе і сприймає себе так, як, на її думку, сприймають її дорослі. Р.Бернс зазначає, що головним орієнтиром є “Я” іншої людини, тобто уявлення людини про те, що думають про неї інші [19; 23; 24; 40; 140].

Р.Бернс стверджує, що розвиток самосвідомості особистості формується під впливом різноманітних зовнішніх факторів, які відчуває індивід. На перших стадіях розвитку будь-які соціальні контакти набувають для нього формуючого впливу, але з моменту свого зародження самосвідомість і образ “Я” стають активним початком, важливим фактором в інтерпретації досвіду [19].

М.Розенберг виділив такі параметри, які характеризують ступінь розвитку образу “Я”: це ступінь когнітивної складності й диференційованості, ступінь випуклості образу “Я”, ступінь внутрішньої цілісності й послідовності, ступінь стабільності, і загальним виміром “Я” виражається міра прийняття або неприйняття самого себе, позитивне або негативне ставлення до себе [116; 171].

Процес розвитку та становлення “Я”-образу важкий і суперечливий. Це складний багаторівневий процес пізнання людиною самої себе. І.І.Чеснокова розглядає самосвідомість як процес, який проявляється у сприйнятті людиною численних “образів” себе в різних ситуаціях діяльності і спілкування. Ці образи спочатку виникають на основі усвідомлення наданих іншими оцінок, далі - на основі співвідношення оцінок інших і своїх власних [174].

М.І.Лісіна розглядає формування “Я”-образу через комунікативні потреби і вважає, що головним джерелом розвитку “Я”-образу для дітей перших семи років є комунікативні потреби, бажання спілкування з однолітками і дорослими [95].

П.Р.Чамата також відзначає, що потреби дитини є тією спонукальною силою, яка сприяє розвитку “Я”-образу. Він зазначає, що пізнання самого себе є надзвичайно складним процесом, оскільки тут суб’єкт пізнання одночасно є і об’єктом пізнання. Особистість дитини з раннього віку становить єдність суб’єкта й об’єкта. Розходження їх відбувається на різних етапах розвитку дитини по-різному. На думку П.Р.Чамати [173], цьому сприяють потреби, які виникають у дитини в пізнанні себе та оточуючого світу:

- потреба особистості в пізнанні себе та інших;
- потреба в оволодінні зовнішнім світом і самим собою;
- прагнення до самостійності, яке виражається в боротьбі за автономність.

У міру ускладнення взаємовідносин дитини з дорослими з розвитком пізнавальних здібностей “Я”-образ набуває нових рис і якісно змінюється в перехідний період у підлітків.

У дослідженнях багатьох учених [19; 80; 95; 108] доводиться, що для особистісного розвитку і становлення “Я”-образу важливе значення мають контакти з близькими дорослими. Вони є головним джерелом інформації як про себе, так і про інших. Саме в контактах із дорослими дитина оцінює себе шляхом порівняння з ідеалом, бере зразки для наслідування.

Такі дослідники, як І.Т.Дмитров, Д.Б.Сильвестроу [45; 149], вважають, що визначальним фактором розвитку “Я”-образу є індивідуальний досвід діяльності та спілкування з іншими людьми, які потрібно враховувати в їх єдності.

Вивчаючи спілкування дітей із дорослими, вчені (І.І.Годовікова, М.І.Лісіна, Д.Б.Сильвестроу) прийшли до висновку, що в результаті комунікативної діяльності формується ставлення до себе і до інших людей [41; 95; 96].

Д.Б.Сильвестроу вважає, що досвід спілкування є основою побудови афективної частини образу самого себе. Оціночні впливи дорослих відображають у собі емоційні та пізнавальні елементи і стають для дитини моделлю для побудови уявлення про себе [149].

У результаті узагальнених праць різних авторів Р.Бернс [19] виділив чотири фактори, які сприяють розвитку “Я”-образу: перший – зворотний зв’язок (позитивний, негативний); другий – значущі інші; третій – власні успіхи або невдачі; четвертий – це сама “Я”-концепція, яка може протистояти впливові оточуючих і бути активним регулятором. Р.Бернс зазначає, для того, щоб у дитини виникало почуття власної значущості, необхідно ставитися до дитини як до значущої.

Отже, більшість авторів [13;19; 30; 120; 149] відводять особливу роль соціальному оточенню дитини для формування її “Я”-образу і вважають, що саме воно є головним джерелом уявлення про себе.

На основі принципів цілісного аналізу І.С.Кон сформулював порівневу концепцію образу “Я”, основою якої є поняття про установку: від неусвідомлених

переживань, через усвідомлення й оцінку окремих якостей, до цілісного образу, вписаного в систему ціннісних орієнтацій особистості [30]. Узагальнюючи дані досліджень, І.С.Кон пропонує виділяти в “Я”-образі декілька відносно автономних показників: когнітивну складність, виразність, послідовність, стійкість і самоповагу.

У вітчизняній і світовій літературі не раз висловлювалась ідея про те, що “Я”-образ має рівневу будову (Б.Г.Ананьєв, В.С.Мерлін, А.Г.Спіркін, П.Р.Чамата, І.І.Чеснокова) [7; 105; 156; 173; 174].

В.С.Мерлін виділяє чотири рівні становлення образу “Я” особистості, які знаходяться в генетичному і функціональному зв’язку, і розглядає їх як фази його розвитку. Він вважає, що генетично першим рівнем є виникнення усвідомлення своєї totoжності: усвідомлення дитиною приналежності окремих частин тіла на основі власних дій і зорових відчуттів. Другим рівнем, за часом виникнення, є усвідомлення дитиною власного “Я”: оволодіння рухами, діями, особовими займенниками. Третім етапом є усвідомлення психічних властивостей, які визначають ставлення дитини до оточуючих людей і їх ставлення до неї у процесі предметної діяльності. Четвертим етапом є усвідомлення моральних якостей, які виникають за допомогою включення дитини в коло міжособистісних відносин із ровесниками [105].

Більшість як західних, так і вітчизняних дослідників вважають, що розвиток “Я”-образу відбувається поетапно, коли в дитини виникає певна потреба в пізнанні самої себе і вона намагається її реалізувати. Кожна стадія залежить від специфічних умов і може іноді затримуватись або іти неправильно. Образ “Я” не виникає у дитини одразу, окремі компоненти цієї складної установочної системи складаються у дитини поетапно.

1.3. Вікові особливості формування образів “Я” як складових ідентичності особистості

Звернення до підліткового віку вимагає попереднього визначення його межі місця в цілісному життєвому циклі. Хронологічні межі цього віку різними авторами визначаються по-різному. Так, якщо вступ у підлітковий вік однозначно асоціюється з початком пубертата, то його закінчення відносять до періоду від 16 до 21 року. Юнацький вік, що настає безпосередньо за підлітковим, відносять у середньому до періоду від 17 до 20-25 років.

Е.Шпрангер розглядав підлітковий вік усередині юнацького, межі якого він визначав 13-19 роками в дівчат, 14-22 - в юнаків. Підліткова фаза обмежується 14-17 роками і характеризується кризою, пов'язаною зі звільненням від дитячої залежності. Е.Шпрангер виділяв як основні новоутворення цього віку відкриття "Я", виникнення юнацької рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності [110].

Ш.Бюлер визначала підлітковий вік на основі поняття пубертатності. Психологічні симптоми перехідного віку з'являються вже в 11-12 років, знаменуючи фазу прелюдії до періоду пубертатності. За нею йдуть дві основні стадії - пубертатна стадія і юність. Межа між ними проходить у 17 років. Верхня межа юнацького віку належить до 21-24 років, тому що в цей час відбувається відносна стабілізація характеру і виявляються певні риси зрілості. Ш.Бюлер також виділяє негативну і позитивну фази підліткового віку. Негативна фаза продовжується з 11 до 13 років у дівчат та з 14 до 16 років у хлопчиків [35].

У періодизації життєвого циклу Б.Ньюмена і Н.Ньюмена, розробленої на основі концептуальної схеми Е.Еріксона, підлітковий вік охоплює хронологічні межі 13-18 років, а юнацький вік від 18 до 22 років. У період підліткового віку сутність психосоціальної кризи задає вибір між груповою ідентичністю і змішаною ідентичністю, а основні завдання розвитку - розвиток спілкування з однолітками в контексті групової взаємодії, емоційний розвиток, формування формально-логічного інтелекту, що створює основу для подальшого розвитку самосвідомості. В юності психосоціальна криза передбачає вибір між особистісною ідентичністю і дифузиею, а завдання розвитку - автономізацію від батьків, досягнення ідентичності, включаючи ідентичність соціальних ролей, інтеріоризацію моральних норм, вибір професійної кар'єри і початок її реалізації (одержання освіти) [143].

Д.Б.Ельконін розділив підлітковий вік на два періоди: 11-15 - підлітковий вік і 15-17 - старший підлітковий вік [169;170;]. Юнацький вік традиційно не включається у вітчизняній психології в періодизацію дитячого розвитку, починаючи з робіт Л.С.Виготського, що визначав цей період (18-25 років) “радше як початкову ланку в ланцюзі зрілих віків” [39].

Розвиток самосвідомості у старшому підлітковому віці більшою мірою визначається формуванням таких його аспектів, як особистісна рефлексія та інтроспекція. При цьому під рефлексією розуміється дослідницький акт, спрямований людиною на себе як суб'єкта життєдіяльності. Інтроспекція передбачає зосередженість індивіда на своїх психічних процесах і переживаннях. Для того, щоб людина могла підійти до нового знання про себе, необхідне уміння бачити ситуацію не тільки зі своєї позиції, але і з погляду іншої людини [68].

Аналіз рефлексивних очікувань підлітків розкриває особливості особистісної рефлексії. За даними Н.І.Гуткіної [43], у якісному розвитку рефлексивного аналізу, що лежить в основі утворення рефлексивних очікувань, спостерігаються такі вікові зміни.

У 9-12 років рефлексивний аналіз стосується в основному окремих учинків дитини, причому навіть у такій формі він проявляється лише в незначній частині дітей.

Починаючи з 12-13 років, основним у рефлексивному аналізі стають дослідження свого характеру, особливостей своєї особистості.

З 13-14 років рефлексивний аналіз проводиться із самопристрастю, спостерігається сплеск самокритичності, в результаті чого виявляються власні негативні риси характеру, афективні переживання власних негативних рис.

У 15-16 років рефлексивний аналіз стосується характеру й особливостей спілкування підлітків. При цьому самокритичність відходить на задній план, ставлення до себе спокійне, доброзичливе. Складності у стосунках викликані нерозумінням оточуючих. При переході від підліткового до раннього юнацького віку особистісна рефлексія втрачає афективну забарвленість стосовно “Я” і проходить на більш спокійному емоційному тлі.

У старших підлітків заглиблений аналіз свого “Я” без співвіднесення його з потребами і переживаннями інших людей є наслідком гіпертрофованої інтроспекції [125].

Розвиток особистісної рефлексії - одна з необхідних умов для формування позитивної особистісної ідентичності. Особистісна ідентичність формується не тільки на основі використання категорій, засвоєних у процесі соціалізації, інтеріоризованих визначень себе іншими людьми, але і власних рефлексивних очікувань і своїх особливостей. Особистісна ідентичність підлітків регулюється і його самооцінкою. У цьому віці вона досить суперечлива, недостатньо цілісна [1;3;114;].

Багато дослідників відзначають, що протягом усього підліткового віку центральним, “ядерним” компонентом образу “Я” є оцінка себе і ставлення до себе [125; 126].

Емоційно-ціннісне ставлення до себе, як показали дослідження А.М.Парафіян, проходить у своєму розвитку ряд етапів. Молодших підлітків (10-11 років) характеризує загальне позитивне ставлення до себе (прийняття себе); негативні оцінки оточуючих, власні невдачі сприймаються в основному як ситуативні, тимчасові. У 11-12 років виявляється гостра потреба в самооцінці й у той же час переживання невміння і неможливості оцінити себе. Надалі (12-13 років) поряд із загальним позитивним ставленням до себе, прийняттям себе з'являється також ситуативне негативне ставлення, що виявляє залежність від оцінок навколишніх - насамперед однолітків [126].

Наступного етапу виникає так звана “оперативна самооцінка”, що відбиває ставлення підлітка до себе в даний час. Ця самооцінка ґрунтується на зіставленні підлітком своїх особистісних особливостей, форм поведінки з певними нормами, що виступають для нього як ідеальні форми особистості й поведінки [29].

У старшому підлітковому віці відбувається зміна основ самооцінювання, спостерігається перехід до цілісного уявлення про себе, народжуються уявлення про власну складність, неоднозначність. Власне ставлення до себе стає досить автономним від ставлення й оцінок оточуючих, частоти успіхів і невдач. Важливо

відзначити, що оцінка окремих якостей, боків особистості грає в такому ставленні до себе підлеглу роль, а провідною виявляється деяке загальне, цілісне “прийняття себе”, “самоповага”. Негативна оцінка окремих боків, якостей особистості може легко переживатися через свою розірваність, відносність, частковість [70; 85;130].

Можна виділити кілька джерел формування самооцінки, що змінюють свою значущість на різних етапах становлення особистості:

- оцінка інших людей;
- коло значимих інших, або референтна група;
- актуальне порівняння з іншими;
- порівняння реального й ідеального “Я”;
- вимір результатів своєї діяльності [47; 71; 83; 98].

Образ “Я” може стати суперечливим, хитливим у тому випадку, якщо підліток не може звести воєдино свої оцінки себе й оцінки значимих навколишніх. Е.Еріксон пише з цього приводу: “Там, де процес формування ідентичності зтягнутий у часі (фактор, що сприяє творчому ростові), на перший план починає виступати заклопотаність образом “Я” [179, 175].

У 15-16 років особливо сильно актуалізується проблема розбіжності “Я”-реального і “Я”-ідеального. На думку І.С.Кона, ця розбіжність цілком нормальна і є природним наслідком когнітивного розвитку [80].

При переході від дитинства до отрочтва і далі самокритичність росте. Так, у вивчених Е.К.Матліним творах десятикласників, що описують власну особистість, у 3,5 рази більше критичних висловлень, ніж у п’ятикласників. Розбіжність “Я”-реального і “Я”-ідеального образів - функція не тільки віку, але й інтелекту. В інтелектуально розвинутих юнаків розбіжність між реальним “Я” й “ідеальним “Я”, тобто між тими властивостями, що індивід собі приписує, і тими, якими він хотів би володіти, значно більша, ніж у їх однолітків із середніми інтелектуальними здібностями [130].

А.В.Захарова зробила спробу виявити динаміку співвідношення когнітивного й емоційного компонентів самооцінки. Вона відзначає, що в підлітковому віці підвищена емоційність у ставленні до себе сповільнює удосконалення когнітивного

компонента самооцінки. При переході до юнацького віку відбувається балансування розвитку когнітивного й емоційного компонентів самооцінки [49].

Таким чином, у підлітковий період особливо активно формується самоставлення, яке великою мірою зумовлює процес самопізнання. Разом з тим уже сформоване базальне відчуття “який Я” коректується, “шліфується” в ході розвитку когнітивного компонента самосвідомості, що робить більш стійкою систему знань про себе, з одного боку, й узгоджує внутрішнє відчуття себе з усвідомленим ставленням до себе, з іншого.

Критичне ставлення до себе актуалізує в підлітка потребу в загальній позитивній оцінці з боку дорослих. Існують фундаментальні дослідження, присвячені ролі дорослого в становленні особистості молодшого школяра [22; 34; 36; 49; 88; 94; 167]. Загально визнано, що протягом усього дитинства спілкування з дорослим залишається одним із провідних факторів у розвитку дитини. На етапі ранньої юності підкреслюється провідне значення цих стосунків у зв'язку з актуалізацією самовизначення в цей віковий період. Підлітковий етап розвитку в цьому плані специфічний. З одного боку, підкреслюється роль дорослого, з іншого, вважається, що стосунки з однолітками стають найбільш важливими, актуальними. У дослідженні Е.Б.Весни розрізняються домінуючі стосунки - стосунки, які займають найбільше за часом та інтенсивністю місце в житті дитини, і провідні стосунки, які максимально сприяють розвитку її як суспільного суб'єкта. Вона відзначає, що в підлітковому віці провідними для розвитку особистості є стосунки із суспільством, це виражається в тому, що підліток, як і раніше орієнтований на норми дорослого світу, норми суспільства [36].

Але почуття дорослості, що з'являється в підлітків і описане в роботах Д.Б.Ельконіна і Т.В.Драгунової, є бажанням діяти на власний розсуд. Тим самим підкреслюється потенційна здатність підлітків вибирати і ставити цілі, самостійно організовувати свою поведінку [38].

Зростання самостійності означає перехід від системи зовнішнього керування до самокерування. Але самокерування вимагає інформації про об'єкт. При самокеруванні це повинна бути інформація об'єкта про самого себе, про власний

образ “Я”. До підліткового віку привертала увагу дитини її відмінності від інших тільки у виняткових, конфліктних обставинах. Її “Я” практично зводилося до суми її ідентифікацій з різними значущими іншими людьми. У підлітка та юнака ситуація змінюється. Орієнтація одночасно на декількох значущих інших робить психологічну ситуацію невизначеною, внутрішньо конфліктною. Несвідоме бажання позбутися колишніх ідентифікацій робить підлітка активним у рефлексії, а також активізує почуття своєї особливості, несхожості на інших [80].

З моменту свого зародження “Я”-концепція стає активним початком, що виступає в трьох функціонально-рольових аспектах при формуванні особистісної ідентичності підлітків:

- “Я”-концепція як засіб забезпечення внутрішньої погодженості. Ряд досліджень з теорії особистості [11; 12; 88; 179] ґрунтується на концепції, відповідно до якої людина завжди йде шляхом досягнення максимальної внутрішньої погодженості. Уявлення, почуття або ідеї, що вступають у протиріччя з іншими уявленнями, почуттями або ідеями людини, призводять до дисгармонізації особистості, до ситуації психологічного дискомфорту. Відчуваючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії, підліток готовий починати різні дії, які могли б посприяти відновленню втраченої рівноваги. Істотним фактором відновлення внутрішньої погодженості є те, що підліток думає про самого себе.

- “Я”-концепція як інтерпретація досвіду. Ця функція “Я”-концепції визначає характер індивідуальної інтерпретації досвіду. Так, у підлітка існує тенденція будувати на основі власних уявлень про себе свою поведінку й інтерпретувати свій досвід.

- “Я”-концепція як сукупність очікувань. “Я”-концепція визначає також і очікування підлітка, тобто його уявлення про те, що думають про нього інші, що повинно відбутися. Багато дослідників вважають цю функцію центральною, розглядаючи “Я”-концепцію як сукупність очікувань, а також оцінок, що стосуються різних боків поведінки.

Таким чином, у підлітковому віці в рамках становлення нового рівня самосвідомості починається розвиток стійкого уявлення про себе, що також є необхідною умовою для формування позитивної ідентичності.

Л.І.Божович у числі новоутворень підліткового етапу розвитку виділяє: виникнення самосвідомості, тобто здатності направляти свідомість на свої власні психічні процеси, включаючи і складний світ переживань. Цей рівень розвитку свідомості детермінує в підлітка потребу звернутися до самого себе, пізнати себе як особистість, що відрізняється від інших людей. Це викликає в підлітка прагнення до самоствердження, самореалізації та самовиховання, сприяє розвиткові самооцінки. Наприкінці перехідного періоду, підкреслює Л.І.Божович, виникає самовизначення, що характеризується не тільки розумінням самого себе, своїх можливостей і прагнень, але і розумінням свого місця в суспільстві і свого призначення в житті [24].

Порівняльно-вікові дослідження доводять, що підлітковий вік супроводжується змінами в уявленнях про себе, ставленні до себе, оцінках себе. У цей віковий період пізнання себе відбувається в тісному зв'язку з пізнанням іншої людини.

Так, у порівняльному дослідженні різних вікових груп О.О.Бодальов вказує на особливості опису знайомих однолітків старшими підлітками: збільшення кількості використання описових категорій, зростання гнучкості й визначеності в їх використанні, підвищення вибіркової, послідовної, складної, системної інформації; використання більш тонких оцінок і зв'язків; стоншення здатності аналізувати і пояснювати поведінку людини. Ці тенденції зберігаються і при самоописі [22].

Т.К.Комарова і С.В.Кондратьєва, відзначають здатність підлітка пізнавати себе на основі пізнання інших людей. На основі аналізу експериментальних даних вони стверджують, що порівняння зі значущими дорослими відбувається в старшокласника стосовно тих якостей, які він вважає необхідними для вступу в самостійне життя і які включає у своє еталонне уявлення про дорослих. Це порівняння дозволяє пізнати рівень наявного розвитку цих якостей та визначити

перспективи власного розвитку. На думку Т.К.Комарової і С.В.Кондратьєвої, порівняння з однолітками здійснюється з позицій рівності, тотожності та сприяє переважно усвідомленню свого актуального “Я” [75].

У цілому значущі дорослі й однолітки на процес самопізнання впливають диференційовано. Під впливом дорослих самопізнання здійснюється парціально: мати впливає на усвідомлення певних проявів підлітка, що виражають ставлення до праці; батько - на усвідомлення вольових якостей; педагоги - інтелектуальних. Однак близький друг, як підкреслюють автори, впливає глобально: усвідомлення рефлексивних, емоційних, динамічних якостей, а також особливостей зовнішності й фізичного розвитку відбувається під домінуючим впливом однолітка. Крім того, відзначають автори, самопізнання особистості в ранній юності відбувається переважно під впливом значущих інших тієї ж статі: у юнаків - батько і близький друг, у дівчини - мати і подруга [75].

На основі результатів експериментальних досліджень І.В.Дубровіна робить висновок, що тип спілкування з дорослим, найближче оточення школярів впливають на розвиток здатності до самоаналізу і соціально-психологічну адаптацію, що у ранній юності виступають як істотні фактори становлення особистості. Причому, як відзначає І.В.Дубровіна, у ранній юності знову стає вираженою потреба у взаємодії з дорослими як із представниками більш широкого кола стосунків [37].

Усе вищевикладене свідчить про зростаючу диференціацію підліткової самосвідомості, що веде до розвитку системи особистісних змістів і значень.

Ж.Піаже цьому вікові приписував остаточне формування особистості і вважав його періодом побудови програми життя [121].

Однак, як відзначає Л.І.Анциферова, психологічний простір у свідомості підлітка ще не є структурованим: деякі полярні області недостатньо відділені одна від одної або навіть нерозчленовані [11].

Досліджуючи формування особистості в перехідний період від підліткового до юнацького віку, І.В.Дубровіна відзначає такі зміни, що відбуваються в розвитку самосвідомості: у когнітивній сфері - підвищення значущості системи власних цінностей, в емоційній сфері - переростання парціальних самооцінок окремих

якостей особистості в загальне цілісне ставлення до себе; у регуляторній сфері – все більша диференційованість уміння відокремлювати успіх або неуспіх у конкретній діяльності від загального ставлення до себе [37].

У перехідний період між старшим підлітковим віком і юнацтвом, за припущенням І.В.Дубровіної, починає формуватися цілісна структура ціннісних орієнтації, у якій вона виділяє три інтегративних компоненти: пізнавальний, емоційний, поведінковий. Це психологічне утворення - результат освоєння людиною явищ навколишньої дійсності з точки зору їх цінності [167].

Істотним моментом внутрішньої позиції старшого школяра, на думку І.В.Дубровіної, є виникнення опосередкованих потреб - такий етап у розвитку мотиваційно-потребової сфери уможливорює оволодіння своїм внутрішнім світом, про що свідчить розвиток механізму цілеутворення [167].

У дослідницькій роботі В.П.Землянхіна реалізація функції цілепокладання образу “Я” на рівні особистості пов’язана з прогнозуванням свого майбутнього, з побудовою програми розвитку особистості, реалізованої в процесі самовиховання. Спонукальна сила цієї програми тісно пов’язана з особливостями структури самосвідомості, що формується, і особистісним симптомокомплексом психологічних властивостей підлітка. Оптимальні шляхи реалізації потенціалу розвитку особистості пов’язані з діагностикою рівня розвитку самосвідомості. Особливості структури її компонентів, що створюють необхідні передумови для вибору ефективних шляхів реалізації активності підлітка як у зовнішній діяльності, так і діяльності із самовихованням [53].

Як особливо важливий компонент психічного стану, що є визначальним для всього періоду підліткового віку, Д.І.Фельдштейн виділяє самоствердження. На його думку, дорослість зумовлена розвитком самосвідомості. У період “від 15 до 17 років йде розвиток абстрактного і логічного мислення, рефлексії власного життєвого шляху, прагнення до самореалізації” [164, 18].

У “Я”, що розвивається, на думку Д.І.Фельдштейна, концентровано виявляється ступінь розвитку індивідуальності, характер самосвідомості, самовизначення, особистісної рефлексії [165; 166].

В.Е.Смирнов виділяє в поведінці підлітка три аспекти: індивідуальний, родовий, соціальний [152].

Індивідуалізм представляє собою розширення ранніх індивідуальних тенденцій, що виявляються в індивідуальних рисах таланту, темпераменту, прагненні до власних інтересів, він може виступати в модифікованій і ускладненій формі залежно від різних соціальних умов і типу організації особистості.

В основі родового аспекту лежить статевий розвиток. Але, як стверджує В.Е.Смирнов, “статевий потяг, маючи різні форми, з’являється в дуже ранньому дитинстві, і найбільші його відхилення виникають в юності” [152]. Таким чином, незважаючи на виразність статевого інстинкту в підлітковому віці, він не є провідним чинником, що визначає всю поведінку.

У числі основних новоутворень юнацького віку Л.І.Божович виділяє зрушення в мотиваційній сфері: виникає ієрархія мотивів. На перше місце висувуються мотиви, пов’язані з життєвими планами школяра, його намірами на майбутнє, його світоглядом і самовизначенням. За механізмом дії мотиви в старшому шкільному віці є не безпосередньо діючими, а такими, що виникають на основі свідомо поставленої мети. Мотиваційна сфера стає опосередкованою завдяки світогляду і на цій основі свідомо керованою [23].

Головним психологічним новоутворенням ранньої юності І.С.Кон вважає відкриття свого внутрішнього світу. Почуття самотності в даному віці, на його думку, є наслідком народження внутрішнього життя. Ця радісна і хвилююча подія викликає багато тривожних, драматичних переживань: внутрішнє “Я” не збігається із “зовнішньою” поведінкою, актуалізуючи проблему самоконтролю [80].

Характеризуючи юнацьке “Я”, учений відзначає, що воно ще є невиразним, розпливчатим і нерідко переживається як неясне занепокоєння або відчуття внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити.

Характеризуючи загальну логіку розвитку, І.С.Кон виділяє періоди розвитку “Я” у підлітків: дифузійне розпливчасте “Я”, стадія “рольового мораторію” і, нарешті, стадія формування особистої ідентичності [82].

Л.Н.Лутошкін, досліджуючи проблему формування суспільних настроїв у юнацьких групах, виділяє фактор емоційної погодженості із середовищем. Це положення знаходить відгук у дослідженнях І.С.Кона. Він відзначає, що уявлення підлітка або юнака про себе завжди співвідноситься з груповим образом “ми”, але ніколи не збігається з цим “ми” цілком. Усвідомлення своєї несхожості на інших історично і логічно передуює розумінню свого глибокого внутрішнього зв'язку і єдності з оточуючими людьми [78; 99].

М.Кле вважав весь підлітковий вік періодом становлення ідентичності. Він виділяє три основні завдання підліткового віку: усвідомлення тимчасовості власного “Я”, включаючи дитяче минуле і проєкцію себе в майбутнє; усвідомлення себе як відмінного від інтеріоризованих батьківських образів; здійснення системи виборів, що забезпечують цілісність особистості [64].

Крім становлення ідентичності, М.Кле виділяє ще три змістовні боки розвитку підлітка: пубертатний розвиток (кінець 10-го і початок 11-го року життя); когнітивний розвиток (близько 11,5 років); перетворення соціалізації (12,5 -13 років) [64].

Е.А.Шумилін, розглядаючи перехід від самосвідомості підлітка, що усвідомлює свою дорослість і прагне до утвердження у світі дорослих, до нового рівня самосвідомості, що виявляється в почутті відповідальності за свою поведінку, здатності до самовизначення і вибору свого життєвого шляху, відзначає, що вибір життєвих планів складає головний момент формування самосвідомості старшокласників. Е.А.Шумилін підкреслює, що самосвідомість і самовизначення - основні психічні новоутворення цього етапу формування особистості [178].

Не менш складним, на думку І.С.Кона, є усвідомлення своєї наступності та стійкості особистості в часі. Для дитини найважливішим є її сьогодення, вона слабко відчуває перебіг часу, минуле і майбутнє представлені в неї тільки найзагальніше. У підлітка помітно прискорюється суб'єктивна швидкість часу, причому розвиток уявлень про час І.С.Кон пов'язує як з розумовим розвитком, так і зі зміною життєвої перспективи. Однак сприйняття часу підлітком ще залишається дискретним і

обмежене безпосереднім минулим і сьогоднішнім, а майбутнє здається йому продовженням сьогоднішнього [82].

Усвідомлення своєї безперервності та наступності в часі, як вважає І.С.Кон, є необхідним елементом образу “Я”. Тема часу в юнацтві набуває напруженого особистісного характеру, він переживається як щось живе, конкретне, пов’язане з якимись значущими подіями і мотивами, причому головним його виміром стає майбутнє [77;80; 82].

У ранньому юнацькому віці, мабуть, уперше з’являється усвідомлення зв’язку майбутнього і сьогоднішнього, відзначає І.В.Дубровіна, посилаючись на Л.С.Виготського, який говорив про виникнення в цьому віці життєвого плану як системи пристосування. І.В.Дубровіна стверджує, що формування життєвих планів, життєвих перспектив нерозривно пов’язане з одним із центральних новоутворень - із самовизначенням, яке характеризується активним процесом розуміння самого себе, свого місця в суспільстві та свого призначення в житті. Це розуміння багато в чому визначається особливостями розвитку самосвідомості. Його специфічні риси - підвищення значущості для образу “Я” системи власних цінностей і посилення особистісних, психологічних, динамічних аспектів [130].

Для внутрішньої позиції підлітка також характерним є особливе ставлення до майбутнього, сприйняття й оцінка сьогоднішнього з погляду майбутнього. Але, як підкреслює І.В.Дубровіна, “для особистісного розвитку необхідне дотримання умови: тільки тоді спрямованість у майбутнє впливає добродійно на формування особистості зростаючої людини, коли в неї є почуття задоволеності сьогоднішнім” [130, 22].

К.Н.Поливанова пропонує досліджувати виникнення тимчасової перспективи через зміну ставлень підлітка до навколишньої дійсності, насамперед соціальної. В основі такого підходу лежить один із принципів теоретичного аналізу критичних періодів - співвідношення реальної та ідеальної форм у дитячому розвитку. Тому що в культурі немає явно заданих форм дорослішання для підлітка, тому для підлітка ідеальна форма - це ідеалізоване уявлення про дорослість. Прагнення до цієї

дорослості провокує критичність стосовно сьогодення й одночасно ідеалізує майбутнє [123; 124].

У дослідженні Л.Б.Слугіної розвиваються ці уявлення про тимчасову перспективу в динамічному аспекті. Вона відзначає, що в 6 - 7 класах у підлітків спостерігається різноспрямованість, тобто безліч міркувань про розмаїтість “Я”, але не в часі, а стосовно різних ситуацій. “Я” молодшого підлітка спочатку “розсипається”, а потім збирається за допомогою упорядкування на осі часу. Таким чином, спочатку виникає “Я”-різноманітний, а потім “Я”-мінливий у часі. Саме так виникає часовий компонент у дітей молодшого підліткового віку [151].

До кінця пубертатного періоду (15-16 р.) підліток вже в основному звільнився від дитячої залежності, він може сам про себе подбати, може відповідати за наслідки своїх вчинків.

Одним із важливих завдань, які постають перед підлітком, є усвідомлення себе індивідом певної статі, формування гетеросексуальної орієнтації, а також створення “образу” своєї гендерної ролі та прийняття зразків гендерної поведінки.

Дослідники відзначають кілька основних моментів у розвитку гендерної ідентичності в отрочстві. По-перше, усе більша кількість форм поведінки й елементів самосвідомості є відбиток статевої приналежності [139]. Цей момент пов’язаний із тим, що в підлітковому середовищі гендерні ролі надзвичайно закцентовані, іноді до пародії, з точки зору дорослих [64]. У цей час соціальний тиск змушує зайняти ясну і соціально схвалювану позицію в питаннях статі, вихід за межі якої може призвести до втрати поваги і статусу в групі однолітків. Ще один момент, пов’язаний із різним ступенем “міцності”, - сприйняття гендерних ролей підлітками різної статі. Хлопчики мають значно більш полярні уявлення про гендерні ролі, ніж дівчата, а “рольовий діапазон” чоловіка і для хлопчиків, і для дівчат виглядає значно більш вузьким, що відбиває загальну тенденцію формування чоловічої статевої ролі ідентичності [51; 59; 60]. Останній момент пов’язаний зі змістовними розходженнями в гендерній ідентичності хлопчиків і дівчаток. І.С.Кон вважає, що ядро особистості хлопчика-підлітка найбільше залежить від його професійного самовизначення і досягнень в обраній сфері діяльності. Однак у нормативному

визначенні фемінності, а отже, і в жіночій самосвідомості, родині надається більшого значення, ніж професії. Відповідно розрізняються і критерії самооцінок юнаків і дівчат. Якщо перші оцінюють себе, головним чином, за своїми предметними досягненнями, для дівчат є важливішими міжособистісними стосунки. Звідси трохи інше співвідношення компонентів чоловічої і жіночої “его-ідентичності” [14;76].

Практично єдиною сферою життєдіяльності, у якій формуються уявлення підлітків про образи чоловіків і жінок, є сфера взаємин із іншою статтю [182; 183]. Саме у підлітковому віці найчастіше трапляється перша закоханість (а зараз і перший досвід сексуальних стосунків). І хоча самі любовні стосунки підлітків ще далекі від зрілих, справді інтимних відносин любові, вони грають дуже важливу роль у формуванні особистості й самовизначенні підлітка, сприяючи самопізнанню (за Еріксоном) і ствердженню у своїй гендерній ролі [183]. Різні перешкоди у вільному прояві активності в цій області (наприклад, непопулярність серед однолітків протилежної статі) утруднюють формування его-ідентичності, сприяють зниженню самооцінки, можуть негативно позначитися на здатності до встановлення відносин інтимності надалі.

У цілому в аналізі робіт з підліткової проблематики виділяється ряд істотних для нашого дослідження особливостей даного етапу онтогенезу: новий рівень самосвідомості - відкриття “Я” і становлення “Я”-концепції, виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності, поява часової перспективи і почуття дорослості, а звідси прагнення до самостійності [64; 78; 79; 81; 181].

Актуалізація і розгортання потреби в інтимних міжособистісних стосунках зумовлена поведінковою дихотомією “автономія-близькість” (М. І.Лісіна, І.С.Кон та ін.) [78; 80; 95].

Криза розвитку: асинхронність фізіологічного і психічного дозрівання; невідповідність наявного досвіду потребі в самоствердженні. (Л.С.Виготський, Е.Еріксон та ін.) [40; 181].

Існування у двох культурах: у світі дорослих і у світі дітей (культурна маргінальність). У зв’язку з цим виражена емоційна нестійкість і напруженість,

сором'язливість і агресивність, конфліктність і максималізм, схильність до ризику і самоіспитів (М.Кле, І.С.Кон та ін.)[64; 78; 79; 81].

Генезис моральної свідомості як процес перетворення і внутрішньої організації тих норм і правил, що пред'являються суспільством (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, та ін.) [24;40].

Таким чином, підлітковий період є сензитивним для розвитку ідентичності, причому саме в цьому віці відбувається інтеграція результатів рефлексії та інтеріоризованих оцінок дорослих і однолітків у єдину структуру. Аналіз динаміки компонентів цієї структури є центральним моментом нашого емпіричного дослідження.

1.4. Вивчення особливостей формування “Я”-образів у підлітків в умовах соціальної деривації

У більшості наукових праць, присвячених розвитку дітей в інтернатних закладах освіти, розкривається негативний вплив умов цих закладів на становлення особистості. Насамперед учені пов'язують це з особливостями організації спілкування між дорослими і дітьми.

У роботах Й.Лангмейер, З.Матейчек, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих [90; 127] вказано на той факт, що діти, які з раннього віку виховуються в закритих інтернатних закладах, за рядом суттєвих характеристик відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ях. Режимні моменти, сувора регламентація, замкнутість дітей у межах одного навчально-побутового закладу сприяє формуванню особливого типу особистості й різноманітних відхилень у формуванні власного “Я”-образу. Будучи відокремленими від зовнішнього світу, діти відчувають сенсорний голод, який у свою чергу призводить до появи симптомів госпіталізму [127].

Слід зауважити, що психічний розвиток дітей з інтернатних установ не можна порівняти із психічним розвитком дітей із звичайних сімей [90; 127]. Це особливий тип, пов'язаний із розвитком дитини поза сім'єю (деприваційні умови). Термін “депривація” в перекладі з англійського “deprivation” означає позбавлення чи обмеження можливостей задоволення життєво важливих потреб.

Уперше цей термін ввели чеські вчені Й.Лангмейер і З.Матейчек. Під поняттям “депривація” вони вбачали психічний стан, який виникає в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єктові не надається реальної можливості для задоволення основних (життєвих) психічних потреб у достатній мірі та протягом тривалого часу.

А.Н.Прихожан, Н.Н.Толстих [90] стверджують, що найбільш типовими проявами депривації є тривожність, депресія, страх, інтелектуальні розлади.

На думку Д.Я.Гошовського [42], депривація негативно позначається на самосвідомості, приводить до появи відхилень у формуванні адекватної самооцінки, є причиною розладів і дисгармоній у процесі становлення образу “Я”, шкодить психічному здоров'ю особистості.

В дітей, які виховуються без батьків у закладах інтернатного типу, в дитячих будинках, які не мають тісних емоційних стосунків з дорослими, психічні потреби нереалізовані, вони знаходяться в потенційному стані.

Залежно від того, чого конкретно позбавлена дитина, виділяють різні види депривації – рухову, сенсорну, інформаційну, соціальну, материнську і т. ін.

Найчастіше в школах-інтернатах дитина зазнає одночасно декілька типів депривації, які тісно переплітаються між собою. Визначити, який вид депривації має негативніший вплив на розвиток дитини, неможливо.

У ряді досліджень [42; 90; 127] підкреслюється, що на становлення образу “Я” великий вплив має тривалість депривації і вік, в якому дитина потрапила до інтернатного закладу. На думку вчених, депривація є шкідливою на кожному віковому етапі, але найбільш шкідливо і непоправно впливає на дітей-немовлят і дітей дошкільного віку, і чим швидше звільнити дитину від негативного впливу депривації, тим повноціннішим буде весь подальший розвиток особистості.

Д.Т.Гошовський [42] вивчав розвиток особистості залежно від терміну депривації. Він зазначає, що у дітей, які прийшли з дитячого будинку, занижені показники прийняття себе як особистості, що пояснюється як результат тривалішого досвіду депривації емоційних контактів, неможливості реалізації потреби в батьківській любові ще в дошкільному віці.

Науковці, які досліджують психічний розвиток дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, наголошують на тому, що гостра нестача сімейного впливу негативно позначається на особистісному розвитку дитини, на формуванні образу “Я”, стосунках з дорослими та ровесниками, ставленні до себе та самоприйнятті.

Насамперед одним із найважливіших факторів позбавлення сімейного оточення виступає брак емоційних контактів дорослого з дитиною, які сприяють розвитку самосвідомості [19; 95; 127].

Емоційні контакти є запорукою подальшого успішного розвитку “Я”-образу, позитивного сприйняття себе та самоствавлення.

Е.Еріксон обґрунтував ідею про те, що основи особистісного розвитку дитини закладаються на стадії від народження до 18 міс. У цей період дитина повинна набути почуття довіри до оточуючого світу. Ступінь довіри, яким дитина проникається до оточуючого світу, залежить від турботи, яку проявляє до неї дорослий, від якості емоційних контактів з дитиною. Вона слугує розвитку автономії, ініціативності. Успішне вирішення цих завдань розвитку створює умови для формування позитивної самооцінки [19; 127; 137].

Багато науковців вказують, що однією з причин у формуванні негативного образу “Я” дітей-сиріт є неправильно організоване спілкування з дорослими. Це є однією з головних причин відставання в загальному психічному розвитку та збідненого образу “Я”. Вони відзначають декілька моментів у спілкуванні: спілкування в інтернатних закладах не досить емоційно насичене, не спрямоване на особистість дитини, її індивідуальність, дорослі не наділяють дитину ціннісною значущістю, спілкування здебільшого випадків носить навчально-побутовий характер, контакти дорослих і дітей короткочасні, нетривалі, значно відрізняється

якість спілкування (байдужість, емоційна холодність, нестала система вимог), що не сприяє засвоєнню якогось одного зразка поведінки, а навпаки, породжує в дитини певну розгубленість, підвищує тривожність.

Вплив спілкування у формі його позитивного впливу позначається на всіх сферах психічного життя дитини – від процесів сприйняття до становлення особистості і самосвідомості.

На нашу думку, діти в школах-інтернатах та дитячих будинках страждають від незадоволення потреби у спілкуванні з дорослими, що негативно позначається на характері стосунків і дорослими, на самому процесі спілкування, на контактах із ровесниками.

Проблема становлення образу “Я” у дітей школи-інтернату є наслідком неправильно побудованої системи спілкування “дорослий-дитина”. Саме з цією основною потребою пов’язане подальше становлення особистості.

Дж.Боулбі стверджує, що рання розлука з матір’ю призводить до синдрому “афективної тупості”. Внаслідок материнської депривації у дитини формується активне неприйняття самої себе, нездатність до дружби, любові, відсутність спільності, подібності з іншими людьми, нехтування собою та іншими [143].

Внаслідок “дефіциту спілкування” спілкування дітей-сиріт із дорослими набуває специфічного характеру і є для дитини цінним лише для задоволення потреби в спілкуванні, а не засобом для пізнання [127]. У більшості випадків у дітей школи-інтернату виникає залежність від дорослих. А це в свою чергу проявляється на особливостях становлення “Я” та самооцінці.

Отже, можемо зробити висновок, дітей-сиріт, які зростають у закладах інтернатного типу, внаслідок недостатніх емоційних контактів відбувається специфічний розвиток особистості.

У дитини формування образу “Я” відбувається через сприйняття її особистості значущими дорослими. У вихованців школи-інтернату роль “значущих дорослих” виконують педагогічні працівники, обслуговуючий персонал. За дітьми, як правило, доглядає не один дорослий, а декілька, які по-різному ставляться до дитини, демонструють різні форми поведінки.

Л.І.Божович вказує на той факт, що для нормального розвитку особистості дитини є необхідною продуктивність і узгодженість в оціночних судженнях оточуючих. Відсутність єдності в суспільній оцінці дезорієнтує школяра і затримує процес формування його самосвідомості. [23].

У дослідженнях Ф.А.Сидоришина і Є.П.Тимошенко зазначено, що депривація реалізації потреби в пізнанні викликає деформацію структури самосвідомості й виникнення негативних утворень. Це особливо помітно в усвідомленні себе в минулому, теперішньому, майбутньому [169].

А.В.Мудрик також висловлює думку про те, що найбільш важливим для розвитку самосвідомості є спілкування зі значущими дорослими (друзі, вчителі, батьки), від яких учні отримують про себе інформацію в оціночних термінах. На його думку, якщо спілкування у школяра склалося не зовсім вдало (немає друзів, конфліктні відносини), то це певним чином позначається на пізнанні дитиною самої себе - воно затримується і часто буває викривленим [108].

Самосвідомість особистості та розвиток образу "Я" завжди є процесом розвитку самої особистості, на формування якого впливає безліч факторів. І.В.Дубровіна і М.І.Лісіна показали, що у дітей, які виховуються в інтернатних закладах, спостерігається низька результативність у сфері спілкування [37; 94; 95]. Це пов'язано насамперед із тим, що діти відчувають на собі дефіцит спілкування з дорослими. У повній мірі потреба у спілкуванні в них не задовольняється. Через відомі причини вихованці закритого дитячого закладу мають значно менше можливостей для задоволення цих потреб, ніж діти, які мають батьків.

Я.О.Гошовський зазначає, що знехтування особистості депривованого підлітка довколишнім мікросоціумом призводить до появи цілої низки психологічно-дискомфортних станів, що неминуче відбивається на всій структурі самосвідомості. Тому такі діти переживають страх і підсвідомо очікують покарання через свою незахищеність. У них часто спостерігається самозанурення, пригнічене самокопирсання [42].

М.П.Аралова, аналізуючи психологічні особливості спілкування з дорослими й ровесниками випускників школи-інтернату, наголошує, що мотивація спілкування

і взаємин з оточуючими депривованих старшокласників є вузько прагматичною і пов'язана з бажанням отримати від партнера у спілкуванні допомогу або послугу, тобто носить споживацький характер. Негативну роль у формуванні повноцінного спілкування відіграють жорстка регламентація та постійне перебування у вузькому комунікаційному просторі, брак усамітнення, відсутність свободи вибору у поведінці тощо. Зазначається, що у взаєминах вихованців школи-інтернату значно бідніше, ніж у їх ровесників з масової школи задіяні особистісно-інтимні форми спілкування [37].

В.С.Мухіна, аналізуючи ряд робіт, доводить, що дитина, яка росте в умовах інтернатного закладу, як правило, не засвоює навичок продуктивного спілкування. Її контакти поверхневі, знервовані й поспішні, вона одночасно домагається уваги і відкидає її, переходячи на агресію або пасивне відчуження. Потребуючи любові й уваги, вона не вміє поводити себе так, щоб із нею спілкувалися відповідно до цієї потреби. Негативний досвід спілкування приводить до того, що дитина займає у ставленні до інших негативну позицію [130].

В.С.Мухіна показує, що конкретні умови, які діють в інтернатних закладах, породжують певні відхилення в особистісному розвитку. Зокрема вона стверджує, що вихованці інтернатних закладів повинні постійно адаптуватися до великої кількості дітей, що в свою чергу викликає емоційну напругу, тривожність, підсилює агресію дитини. Відсутність приміщення, в якому дитина могла б побути одна, відпочити від дітей та дорослих, заважає внутрішній роботі самоусвідомлення, формування самосвідомості.

У дослідженнях А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих вивчався характер спілкування вихованців інтернатів з дорослими [127]. Результати дослідження показали, що картина спілкування вихованців школи-інтернату суттєво відрізняється від спілкування у звичайній школі. Вихованці школи-інтернату будь-яким чином намагаються привернути до себе увагу дорослого, готові виконати будь-яке його прохання, "липнуть" до кожного дорослого й одночасно бувають грубими, демонструють агресивність, образливість і т. ін. Тому саме депривованість потреби

у спілкуванні з дорослими в цих дітей є провідним фактором “важкості”, дезадаптованості вихованців школи-інтернату.

А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих, які досліджували образ “Я” у підлітків із масової школи та школи-інтернату, виявили, що у вихованців школи-інтернату самоописи відзначається низькою самооцінкою [137].

Т.М.Землянухіна й М.І.Лісіна вивчали особливості спілкування у вихованців інтернатних закладів у ранньому віці, в результаті ними було виявлено, що у дітей, які виховуються без сім’ї, пізнавальна активність набагато нижча, ніж у їхніх однолітків із сім’ї, з віком різниця між двома групами збільшується; діти, які виховуються в сім’ї, випереджають у своєму розвитку дітей, які виховуються в закладах інтернатного типу [37; 94; 95].

Р.Бернс зазначає, що діти, які відчують значну материнську депривацію, зазвичай сумніваються у власній цінності й наперед упевнені в неможливості встановлення тісних емоційних зв’язків з матір’ю або з іншою близькою людиною. В результаті вони починають уникати соціальних контактів [19].

Дослідження А.І.Модіна показали, що одним із важливих факторів, який негативно впливає на дитину, є брак у її житті емоційних і соціальних стимулів. Варто підкреслити, що дитині для повноцінного розвитку необхідна любов і ласка. Дитина повинна відчувати, що вона щось значить для дорослого, що її люблять. Дитина, яка росте без любові, як правило, боязка, похмура, недовірлива. Відсутність любові в дитинстві позначається на особистості дитини [37].

У працях М.І.Лісіної та її співробітників було продемонстровано позитивний вплив спілкування з дорослими на емоційний і когнітивний розвиток малюків і показано, що спілкування з дорослими є необхідною умовою повноцінного розвитку дитини [94; 95].

Н.К.Радіна, яка вивчала самоприйняття дітей, що виховуються в закритих дитячих закладах і в сім’ї, зазначає, що самоприйняття дітей, які виховуються в умовах дитячого будинку, значно нижче від самоприйняття дітей, які виховуються в сім’ї. В умовах дитячого будинку самоприйняття тісно пов’язане з наявністю емоційної включеності в контакти зі значущими людьми. Позитивне самоприйняття

відповідає вираженим ідентифікаціям зі значущими дорослими. Авторка зазначає, що існує зв'язок між розвитком самоприйняття і наявністю психотравмуючого досвіду. Наприклад, горе втрати сім'ї утруднює встановлення близьких стосунків з іншими людьми, що у свою чергу заважає розвитку позитивного самоприйняття [37].

Позитивне ставлення близького дорослого стає для дитини цінністю. У своїх очах дитина є такою, якою її бачать близькі, авторитетні для неї люди [129].

Експериментальні дослідження в галузі вікової психології свідчать, що вже у немовляти є образ власного "Я", який має характер емоційно-зabarвленого самопочуття. Те, якою буде майбутня особистість, значною мірою залежить від емоційного впливу матері на дитину в перший рік її життя [129].

Тривалі негативні переживання дитини через відсутність емоційних контактів із близькими дорослими можуть призвести до негативних наслідків – формуванню "комплексів". Один із таких комплексів К.Обуховський називає комплексом "Попелюшки". Дитина, яка має такий комплекс, відчуває себе гіршою за інших дітей, але в той же час вірить у якесь диво, в те, що одного щасливого дня все зміниться [130].

Д.Т.Гошовський зазначає, що брак сімейного комфорту впливає на особливості самосприйняття вихованців інтернатних закладів. Це позначається на їх незадоволенні власною зовнішністю, іменем, невмінням керувати собою [42].

Підвищена цінність сім'ї та недостатній досвід життя в ній сприяє ідеалізації вихованцями інтернату взаємовідносин у сім'ї, що у свою чергу негативно позначається на формуванні адекватного еталону мужності-жіночості [182].

Спостереження за дітьми, у яких емоційний зв'язок з родиною було перервано в перші роки життя, показують, що їм властивий нерівний настрій, упертість, егоїзм, замкненість, недовір'я. Разом з тим вони легко вразливі і мають або занижену, або завищену самооцінку, яка не підкріплюється власними успіхами й поведінкою. Отже, недоліки виховання, пов'язані з відсутністю "тепла", полягають у тому, що дитина дезорієнтована в духовних цінностях, в тому числі й цінності власного "Я" [129].

С.Н.Токарева стверджує, що недоліки в роботі з дітьми, позбавленими батьківського піклування, ведуть до деформації їхньої психіки, зниженню очікувань, закріпленню почуття власної неповноцінності, а іноді й уседозволеності. Несприятливі умови для життєвого старту можуть зробити індивідуальний розвиток перманентно кризовим [130].

Одним із важливих джерел розвитку самосвідомості є оцінка іншими людьми результатів поведінки і діяльності підлітка, а також безпосередня оцінка якостей його особистості [23].

За даними численних досліджень, психічна депривація обумовлює специфічний розвиток особистості, а також одну з головних ознак розвитку в умовах депривації – зниження самоповаги [90; 127; 129; 130; 181].

Брак взаємодії та батьківського впливу порушують процес самоусвідомлення та формування адекватного образу “Я” [42].

Розвитку самостійності вихованців інтернату заважають недоліки режиму. Через неправильну організацію життя у школах-інтернатах у дітей з'являються споживацькі настрої.

У школі-інтернаті спілкування зі старшими дітьми та дорослими дуже обмежене. Тому в дітей відсутнє одне з найважливіших джерел постійного накопичення досвіду і знань. Якщо не знайти способів заповнити цю порожнечу, то загальний розвиток дитини може бути затриманий. Дитина в школі-інтернаті перебуває і спілкується переважно в колективі однолітків, тому в них значно обмежений досвід спілкування з дітьми інших вікових категорій.

Суттєво впливають на загальну спрямованість, динаміку дитячої діяльності оточуючі дорослі, які оцінюють вчинки дитини з точки зору певних соціальних норм і вимог. Набуваючи морального досвіду, дитина потім починає сама себе оцінювати, переходячи таким чином до саморегуляції поведінки.

Висновки до першого розділу

Отже, у науковій літературі існують різні підходи до вивчення образу “Я”. Розмаїття ідей і теоретичних підходів до цієї проблеми залишає враження невизначеності та суперечливості навіть у рамках одного напрямку дослідження. Проблематичним видається також і співвідношення різних теоретичних підходів. Найбільш дискусивним у науковій літературі є питання про співвідношення понять “образ “Я”, “Я”-концепція”, “ідентичність особистості”.

Узагальнюючи результати аналізу категорії “Я” на основі розглянутих підходів, можна виокремити такі положення щодо феноменології цього явища, які виступають теоретичним підґрунтям емпіричного дослідження особливостей розвитку образу “Я” дітей-сиріт у навчальному закладі інтернатного типу.

1. Категорія “Я” може бути представлена як переживання, відчуття, окремі образи “Я”, а на вищому рівні - як концепція “Я”, як систематизоване поняття “Я”. “Я”-концепція не є тотожною поняттю образ “Я”. Вона включає в себе як образ реального “Я”, так і суб’єктивну конструкцію можливого й необхідного “Я”, образ майбутніх результатів самоздійснення індивіда.

Рівні системи “Я” відносно самостійні й у той же час сполучені одна з одною, перетинаються, проникають одна в одну: “Я”-образ і “Я”-концепція - підсумкові утворення - “Я”-концепція виступає як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пропущених через фільтр самооцінки, описову складову “Я”-концепції називають “Я”-образом, або картиною “Я”.

3. “Я”-концепція - неповторна система поглядів, когнітивно-емоційний конструкт розуміння себе, ставлення до себе і світу. Це – “теорія самого себе”. Вивчення наукової літератури показало, що в більшості розроблених моделей “Я”-концепції дослідники виділяють образ “Я” як когнітивну підструктуру й емоційно-ціннісне ставлення людини до себе. При цьому в наукових роботах самооцінка найчастіше ототожнюється з емоційно-ціннісним ставленням суб’єкта до себе, рідше - з образом “Я”

Образ “Я”, виступаючи продуктом самосвідомості, одночасно є і її суттєвою умовою, моментом цього процесу. У людини фіксується не один образ “Я”, а множина “Я”-образів, які змінюють один одного. Окремі образи “Я” є окремими проявами єдиної “Я”-концепції, в якій узагальнюються і систематизуються знання, отримані індивідом про себе в результаті самопізнання. Тобто “Я”-образи виступають видами суб’єктивного знання про себе, або елементами цілісної “Я”-концепції.

4. Виокремлення процесуальних елементів “Я”-концепції - самопізнання, самоставлення, самооцінки, рефлексії та структурних елементів - уявлення про себе,

самооцінки, образу “Я” - є необхідним в емпіричних дослідженнях особливостей самосвідомості, самоставлення, соціальної орієнтації особистості та формуванні ідентичності.

5. Проаналізувавши різні підходи до структури образу “Я”, можна зробити висновок про те, що різні автори структурують образ “Я” залежно від розуміння та інтерпретації тих процесів самосвідомості, результатом яких виступає ця структура. В “Я”-образі виділяють декілька відносно автономних показників, які характеризують ступінь його розвитку: когнітивну складність, виразність, послідовність, стійкість і самоповагу, міру прийняття або неприйняття самого себе, позитивне або негативне ставлення до себе.

6. Підлітковий період традиційно вважається одним із найбільш критичних моментів у психічному розвитку особистості, це насамперед визначається глибокими перетвореннями в системі “Я”-образів. Реакції емансипації, негативізм стають першими маркерами активного пошуку підлітком власної унікальної сутності, власного “Я”. Спілкування і соціальна взаємодія є умовою отримання власної ідентичності. Відбуваються суттєві зміни в розвитку самосвідомості: у когнітивній сфері - підвищується значущість системи власних цінностей, в емоційній сфері – парціальні самооцінки окремих якостей особистості перетворюються в загальне цілісне ставлення до себе; у регуляторній сфері – відбувається диференційованість уміння відокремлювати успіх або неуспіх у конкретній діяльності від загального ставлення до себе.

У цілому в аналізі робіт з підліткової проблематики виділяється ряд істотних для нашого дослідження особливостей даного етапу онтогенезу: новий рівень самосвідомості (відкриття “Я” і становлення “Я”-концепції, виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності, поява часової перспективи).

Таким чином, підлітковий період є сензитивним для розвитку особистісної ідентичності. Саме в цьому віці відбувається інтеграція результатів рефлексії й інтеріоризованих оцінок дорослих і однолітків у єдину структуру. Аналіз інтеграції компонентів у цілісну структуру є центральним моментом нашого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Концептуальні засади емпіричного вивчення особливостей “Я” у підлітків в умовах соціальної депривації

Поліваріативність підходів до вивчення категорії “Я”, як показано в огляді, призводить до неузгодженості в методологічних принципах її дослідження. Відсутність чіткої, несуперечливої методологічної бази спричиняє концептуальну неузгодженість результатів і висновків, що веде до знецінення емпіричних досліджень й актуалізує необхідність розробки несуперечливої теоретичної бази власного емпіричного дослідження.

Для організації дослідження ми виходили з того, що первісні уявлення про свою належність до тієї чи іншої групи формуються з дитинства. Діти, сприймаючи

світ очима дорослих, що їх оточують, починають розуміти, до якої групи вони належать, і здобувають запропонований суспільством статус. Початок досліджень даної проблематики було покладено Е.Еріксоном, який розглядав становлення “Я” в соціокультурному контексті [179; 180].

На основі епігенетичного принципу Е.Еріксон описує вісім стадій розвитку і відповідно життєвих психологічних криз, які проходить людина у своєму розвитку [109]. На кожній стадії на рівні індивідуального досвіду в процесі розвитку в людини з'являється почуття ідентичності (почуття особистісної тотожності й історичної безперервності особистості).

Ускладнення критеріїв соціальної ідентифікації й розширення області їх застосування добре просліджуються й у роботах відомого дослідника “Я”-концепції підлітка Г.Родригеса-Томе, виконаних у руслі інтеракціоністського напрямку [193]. Його точка зору заснована на розумінні “Я” як результату прийняття відображених оцінок інших — передусім батьків і референтних груп однолітків. Основна гіпотеза автора полягає в тому, що присутність іншого включається в усвідомлення себе, яка ніколи не відділена від усвідомлення іншого як партнера у взаємодії.

Г.Родригес-Томе вивчав ідентичність підлітка з погляду референтних джерел її побудови. Головною методикою дослідження був тест “Двадцять тверджень”, що дозволяв виявити тематичний зміст самоописів, форми самопрезентацій і формальні характеристики висловлень [18; 193].

У більшості робіт вікові закономірності формування і розвитку соціальної ідентичності вивчалися в основному в рамках періоду отрочтва (підліткового чи ранньої юності). Прикладом структурного аналізу ідентичності в підлітковому віці є концепція Дж.Марсія, що розглядає ідентичність як визначену структуру, що функціонує в контексті рішення проблем [191]. Услід за Е.Еріксоном Дж.Марсія визначає статуси ідентичності, більш-менш сприятливі для психічного стану і загального тла життя людини. На основі двох пересічних осей координат - наявності або відсутності кризи ідентичності - він виділяє чотири статуси ідентичності: досягнута, мораторій, передчасна (вирішена) ідентичність, дифузна ідентичність.

Ідеї символічного інтеракціонізму знайшли своє втілення в роботах І.Гоффмана і Р.Фогельсона. І.Гоффман виділяє три види ідентичності: соціальну, особисту і “Я”- ідентичність [172, 176]. Усі види ідентичності мають соціальну природу. В ході взаємодії присутні всі три види ідентичності, але за різним ступенем. Р.Фогельсон виділяє чотири види ідентичності: реальна, ідеальна, негативна, трансльована [188]. Між цими видами ідентичності можливі ситуації протидії, боротьби, оскільки людина прагне в реальності бути кращою, ніж вона є насправді, якось сховати негативну ідентичність чи відійти від неї та підсилити пропоновану ідентичність.

М.Ярумович вивчає процес категоризації і формування у свідомості структур “Я – ми – вони”: соціальні ідентифікації, які виражаються в настроюванні на інших і просоціальній залученості, розглядаються як характеристики соціального “Я” [190]. Дослідниця виявила різні форми соціальних ідентифікацій, що базуються на різних соціальних структурах:

1. Експериментальне соціальне “Я”. Афективні й мотиваційні механізми, такі, як емоційна емпатія, безпека, приєднання й інші гедоністичні мотиви. Наприклад, “я маю досвід викладання”, “я відчуваю, що розумію дітей” і т.д. Супроводжується настроюванням почуттів, пошуком контактів, бажанням включитися в якусь групу, комфортними почуттями.

2. Публічне “Я”. Залежність від групового підкріплення, концепція “ми як група”, наприклад, “ми родина”. Супроводжується погодженістю, повагою до окремих внутрішньогрупових норм і цілей.

3. Колективне “Я”. Когнітивні уявлення в реальному соціальному поділі і груповому членстві, категорія “ми як категоріальна концепція”, наприклад, “ми психологи”. Супроводжується почуттям внутрішньогрупової (категоріальної) однорідності, засвоєнням соціальних норм, внутрішньогруповим фаворитизмом.

4. Концептуальне соціальне “Я”. Когнітивна категоризація, заснована на абстрактних критеріях, атрибутивна концепція “ми”, наприклад, “ми чесні, стійкі”. Супроводжується почуттям “ми”, що проходить через усі соціальні групи і категорії.

5. Самостійне соціальне “Я”. Розходження двох підсистем “Я”: індивідуальної та групової. Супроводжується розпізнаванням індивідуальних і загальних цінностей, цілей, прийняттям автономності інших, груп і категорій.

Іншу точку зору розвиває Ю.Л.Качанов, відповідно до якої, соціальна ідентичність утворюється як наслідок двох процесів: об’єднання і розрізнення. Розташувати індивіда у соціальному просторі — це значить визначити групу людей, які займають подібні позиції в соціальному просторі, і одночасно - відокремити їх від інших. Тому справжній зміст соціальної ідентичності пов’язаний із усіма подібностями і протиставленнями громадського життя. Соціальна ідентичність - це символічний засіб об’єднання з одними і дистанціювання від інших, найважливіший засіб мобілізації індивіда як носія певних соціальних стосунків [62].

Відповідно до приведених вище концепцій в основі формування соціальної ідентичності лежать три послідовні когнітивні процеси [18].

По-перше, індивід самовизначається як член певної соціальної категорії (так, у “Я”-концепцію кожного з нас входить уявлення про себе як про чоловіка чи жінку певного соціального статусу, національності, віросповідання, що має чи не має стосунку до різних соціальних організацій).

По-друге, людина не тільки включає в образ “Я” загальні характеристики власних груп членства, але і засвоює норми та стереотипи поведінки, їм властиві. Процес соціального дорослішання і складається, по суті, з апробації різних варіантів поведінки і з’ясуванні, які з них є специфічними для власної соціальної категорії: так, наприклад, криза підліткового віку сприймається як криза, хоча самовизначення підлітка в тих чи інших соціальних категоріях уже відбулося, але відповідних форм соціальної поведінки засвоєно ще надто мало.

По-третє, процес становлення соціальної ідентичності завершується тим, що людина приписує собі засвоєні норми і стереотипи своїх соціальних груп: вони стають внутрішніми регуляторами її соціальної поведінки. Так, ми не тільки визначаємо себе в рамках тих чи інших соціальних категорій, не тільки знаємо і вміємо поводитися відповідно до них, але і внутрішньо, емоційно ідентифікуємося зі своїми групами.

Ідея “Я” формується вже в ранньому віці в процесі взаємодії індивіда з іншими людьми. Вирішальне значення для її формування має рефлексія.

Ідентичність є динамічним компонентом “Я”, ступінь мінливості якого залежить як від індивідуальних особливостей особистості, так і від інтенсивності й характеру зовнішніх впливів на життя людини.

Таким чином, під час організації дослідження ми будемо користуватися оновленими механізмами розвитку і формування ідентичності:

1) *наслідування*, коли індивід незалежно від рівня усвідомлення копіює форми, еталони, стереотипи, ціннісний супровід поведінки інших людей з тієї соціальної спільнотою, з якою він себе ідентифікує;

2) *необхідне прийняття*, наприклад, під впливом групових правил і ціннісних норм, вимог культурних традицій, тих форм поведінки, які властиві його групі;

3) *усвідомлене, відповідальне прийняття ідентифікаційних характеристик*, що супроводжується прийняттям норм, правил і стереотипів поведінки.

2.2. Організація дослідження

Основною вимогою до сучасної психології є практичність досліджень і розробка дієвих методів ефективної психологічної допомоги. Тому в нашому експериментальному дослідженні ставилась мета розробки теоретико-методологічних принципів формування узгодженої системи “Я”-образів у підлітків та психологічної допомоги підліткам, позбавленим батьківського піклування, у процесі формування позитивної “Я”-концепції. Реалізація даної мети здійснювалася в чотири етапи.

Перший етап був присвячений теоретичному вивченню проблеми “Я” в науковій літературі, визначенню особливостей формування “Я”-концепції у підлітковому віці; виявленню труднощів і протиріч підліткового віку взагалі і підлітків, позбавлених батьківського піклування в умовах соціальної депривації, зокрема розробці моделі формування позитивної “Я”-концепції у підлітків за допомогою психотехнічних засобів у соціально-психологічному тренінгу.

Другий етап - констатуюче дослідження, яке було проведене на базі шкіл-інтернатів та масових шкіл. Дослідження було спрямоване на виявлення особливостей “Я”-образів у соціально депривованих і соціально недепривованих підлітків. Також вивчалися особливості складових “Я”-концепції підлітків зазначених груп.

Третій етап – *формуючий* психологічний експеримент. На цьому етапі було проведено психокорекційну роботу з метою інтеграції “Я”-образів у цілісну позитивну “Я”-концепцію, спрямований насамперед на розвиток особистості, корекцію самоствавлення, освоєння навичок міжособистісної взаємодії методом соціально-психологічного тренінгу. Були випробувані психотехнічні засоби корекції та аналізувалася їх ефективність.

Програма тренінгу, його методичні та організаційні принципи наведені у розділі 3.

Методом випадкового добору з депривованих підлітків-сиріт сформували дві групи *експериментальну* (підлітки-сироти, що взяли участь у психокорекційній роботі) і *контрольну* (підлітки-сироти, що не брали участі у психокорекційній роботі).

За даними, отриманими на констатуючому етапі дослідження, розробили комплексну програму допомоги підліткам, позбавленим батьківського піклування, з метою інтеграції “Я”-образів, формування у них позитивного самоствавлення та адекватної самооцінки. Комплексна програма складається із психодіагностичного етапу, інформаційного етапу, етапу соціально-психологічної корекції, для чого спеціально була розроблена програма соціально-психологічного тренінгу (СПТ), де за допомогою психотехнічних засобів надавалася психологічна допомога депривованим підліткам, позбавленим батьківського піклування.

До початку тренінгової роботи ми провели підготовчий етап, який складався з:

- 1) діагностики характерологічних особливостей підлітків, позбавлених батьківського піклування;
- 2) формування груп для проведення соціально-психологічного тренінгу;
- 3) добору соціально-психологічних і психотехнічних засобів для використання їх у соціально-психологічному тренінгу.

Для проведення психокорекційної роботи підлітки-сироти експериментальної групи були поділені на робочі групи (по 12 –16 осіб у кожній).Робота здійснювалася протягом двох місяців з інтервалом два рази на тиждень - 16 тренінгових занять (по дві години).

Четвертий етап – після перерви у заняттях, яка тривала два місяці, здійснено повторне тестування респондентів експериментальної і контрольної груп з метою перевірки узгодженості “Я”-образів у “Я-концепції та валентності модальностей самоставлення. Результати тестування аналізувалися за допомогою статистичних методів.

Основною емпіричною підставою аналізу було порівняння результатів, отриманих від учнів школи-інтернату і їх ровесників масової школи з повних сімей. Всі обрані методики дослідження були проведені в обох групах. Причому результати дослідження особливостей “Я”-концепції підлітків, що виховуються в повній сім’ї в умовах повноцінної недепривованої сімейної взаємодії вважалися за умовну норму, тобто їх показники були своєрідними позитивними еталонами. Дітей з масової школи ми відбирали тільки з благополучних сімей.

Також детально було вивчено особові справи підлітків, позбавлених батьківського піклування, при аналізі яких визначалися особливості догляду і виховання у перші роки життя, вік, у якому дитина потрапила до школи-інтернату, зі скількох років виховувалась у дитячому будинку, з якої причини потрапила до нього, рівень поточної успішності й поведінки.

Для проведення формуючого етапу дослідження підлітки, позбавлені батьківського піклування, які брали участь у констатуючому етапі дослідження, були поділені на дві групи.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь підлітки шкіл інтернатів та масових середніх шкіл. Загальна кількість респондентів, що взяла участь у констатуючому дослідженні складає 316 осіб (середній вік 13,7 року від 12,9 до 14,2 року; 56% дівчат та 44% хлопців).

З них підлітків-сиріт 166 осіб (середній вік 13,6 року 52% дівчат 48% хлопців) - з Краснохутірської загальноосвітньої школи-інтернату для дітей –сиріт Чернігівської області та Шосткинської загальноосвітньої школи-інтернату Сумської області (група підлітків інтернату - ГПШ) та 150 підлітків, які навчаються у масових середніх школах та виховуються у повних сім'ях (середній вік 13,72 року 59% дівчат 41% хлопців) - з Блистівської загальноосвітньої школи Чернігівської області та школи №20 м. Чернігова (група підлітків середньої школи - ГПШ).

Експериментальна група (80 підлітків-сиріт, які брали участь у психокорекційній роботі) – середній вік 13,5 років (від 13 до 14,1 року); по 50 % представників чоловічої й жіночої статі).

Контрольна група (86 підлітків-сиріт, які не брали участь у психокорекційній роботі - середній вік 13,6 року (від 12,9 до 14,1 року) 58% дівчат та 42% хлопців).

2.3. Методи дослідження “Я”-концепції та її складових у підлітків

Для здійснення практичної частини дослідження був складений набір методик, адекватний меті роботи – дослідженню особливостей “Я”-образів підлітків, позбавлених батьківського піклування, та підлітків з повних сімей.

Залучення до методичного апарату дослідження конкретних тестів і відповідних до них експериментальних показників дослідження виконувалося на підставі таких критеріїв: концептуальна обумовленість метода, висока валідність, психометрична надійність, а також можливість порівняння результатів, отриманих за допомогою певного методу, із результатами інших авторів.

У дослідженні використані такі методики:

- Тест “Двадцять тверджень” (“Хто Я?”) М.Куна і Т.Мак-Партленда;
- “Методика диференційованості “Я”-концепції”.
- Методика дослідження самоствавлення (С.Р.Пантилеєва);
- Методика В.В.Клименка “Дослідження психомоторики”.

- Методика В.В.Клименка “Визначення рівня енергопотенціалу”

Розглянемо докладніше специфіку застосування обраних методик.

Тест М.Куна і Т.Мак-Партленда “Хто Я?”.

Одним із завдань нашого дослідження було визначення структури ідентифікаційних матриць підлітків-сиріт і підлітків з повних сімей. Тест М.Куна і Т.Мак-Партленда є простою процедурою роботи з респондентом, якому пропонується 20 разів відповісти в писемній формі на питання “Хто я є?”. Труднощі у респондента викликає тільки необхідність самоопису, що вимагає певних умінь. У нашій роботі доповненням до питання було прохання відповідати як найбільш різноманітно, використовуючи різні ознаки. Отримана в результаті опитування сукупність вільних самохарактеристик була проаналізована за допомогою контент-аналізу. Він проводився з метою визначення в ідентифікаційних матрицях пріоритетних категорій.

У пілотажному дослідженні проводилися попередні опитування респондентів для того, щоб уточнити і перевірити, які ідентифікаційні характеристики легше “спливають” у свідомості: описові, пов’язані з рефлексивним “Я” і виражені в уявленнях про власні якості особистості (найчастіше у формі прикметників), чи власне соціальні, виражені в уявленнях про приналежність до певної групи (найчастіше у формі іменників). Респондентам задавалося не тільки пряме запитання “Хто Я?”, але й зворотне “Хто не Я?”, тобто застосовувалася методика виявлення “протилежної ідентичності”. Респондентам пропонувалося написати 10 разів відповідь на питання: “Хто не Я?”. Такий прийом був запозичений нами з роботи Н.Л.Іванової [54 - 56].

Пілотажне опитування показало, що у відповідях на пряме і зворотне питання не проявилось якоїсь визначеної різниці в кількості іменників чи прикметників, тому ми вирішили, що форма постановки питання впливає на наступний результат про зміст ідентичності. Виявилось, що суб’єкти давали приблизно рівну кількість відповідей у формі іменників і прикметників при відповіді на обидва питання. На

основі даних пілотажного етапу була розроблена процедура і шкала класифікації відповідей.

У різних дослідженнях для інтерпретації відповідей застосовуються різні критерії, класифікатори, що розробляються авторами відповідно до концепції, цілей і завдань конкретних досліджень, тому в літературі приводяться приклади різних варіантів класифікації відповідей даного тесту [154; 189; 194; 195 і ін.].

Найбільш загальний класифікатор запропонував Л.Зучер, що, розвиваючи ідеї М.Куна, проаналізував відповіді респондентів на питання “Хто Я?” і запропонував розсортувати їх за такими чотирма категоріями [195]: “фізичне “Я”; “соціальне “Я”; “рефлексивне “Я”; “океанічне “Я”. Л.Зучер показав, що моделі ідентичності не жорстко фіксовані, вони пов’язані з контекстом життя, але багато людей все-таки описують себе в цих чотирьох категоріях. В інших роботах кількість категорій для аналізу було збільшено [54, 154, 189, 194].

У нашому дослідженні ми використовували шкалу аналізу ідентифікаційних характеристик за такими 19 показниками:

- особистісні якості (добрий, щирий, наполегливий, іноді шкідливий, іноді нетерплячий, кличка);
- навчальна належність (школяр, навчаюся в гуртку, спортсмен, поет, музикант);
- сімейна приналежність (дочка, син, брат, ім'я та ін.);
- етнічна ідентичність (українець, росіянин, татарин та ін.);
- статево-рольова ідентичність (хлопець, юнак, дівчина тощо);
- локальна, місцева ідентичність;
- релігійна ідентичність (християнин, мусульманин, віруючий);
- громадянство (громадянин, житель України);
- діяльність (хоче грати у футбол, любить розв’язувати задачі);
- спілкування (хоче ходити в гості, любить спілкуватися з людьми);
- перспектива діяльності, побажання, мрії, пов’язані з діяльністю (буду гарним учителем, стану бізнесменом);

- перспектива спілкування, побажання, мрії, пов'язані з людьми (буду мати гарних друзів, вийду заміж, стану батьком);
- самооцінка здатності до діяльності (добре плаваю, гарно навчаюся);
- самооцінка соціальних навичок (умію спілкуватися з різними людьми);
- суб'єктивний опис своїх фізичних даних, зовнішності (сильний, приємний, привабливий);
- фактичний опис своїх фізичних даних, включаючи опис зовнішності й місця розташування (блондин, ріст, вага, вік, живу в інтернаті);
- поточний стан (голодний, нервую, утомився, закоханий, засмучений);
- опис своєї власності (маю кошеня, одяг, велосипед);
- глобальне, екзистенціальне "Я" (людина, моя сутність).

Додатково проводився аналіз ідентичності відповідно до шести узагальнених показників.

Фізичне "Я" - характеристики, пов'язані з уявленнями про свої психофізичні дані, наприклад, високий, красивий.

Актуальне "Я" - характеристики, пов'язані з уявленнями про те, якою людиною бачить себе тепер.

Соціальне "Я" - характеристики, пов'язані із соціальним статусом, груповою приналежністю, наприклад, школяр, член родини.

Діяльнісне "Я" - характеристики, пов'язані з уявленнями про свої конкретні заняття, наприклад, люблю вирощувати квіти.

Комунікативне "Я" — характеристики, пов'язані зі спрямованістю на спілкування і взаємодію, наприклад, у мене багато друзів.

Рефлексивне "Я" - характеристики, пов'язані із самооцінкою своїх особистісних якостей, соціальних потенцій.

Результати, отримані за методикою, представлені та проаналізовані у розділі 3 та статтях [133;135;136;].

"Методика диференційованості "Я"-концепції"

Операціональна модель структури “Я”-образів підлітків будувалася в руслі психосемантичної парадигми. У рамках цієї теорії моделлю свідомості є семантичні (значеннєві) простори [46].

Під значеннєвим простором особистості розуміється простір, сформований взаємозалежною системою “Я”-образів людини.

Оскільки нас насамперед цікавили процеси формування узгодженої системи “Я”-образів підлітка, значеннєвий простір у даному випадку містить два виміри. Перший вимір - це вимір особистісний. Він задається соціальними очікуваннями значущих інших - дорослих і однолітків, а також самим підлітком. Другий вимір — вимір віку.

Особистісний вимір пов’язаний із поділом семантичного простору на три області: “Я сам”, “Я очима дорослих”, “Я очима однолітків”. У плані віку можна виділити області, що відповідають “психологічному сьогодні” і “психологічному завтра” підлітка.

“Я”-образи, розташовані в значеннєвому просторі, відбивають специфіку особистісної і вікової ідентифікації підлітка. (Таб.2.1).

Таблиця 2.1

Образи суб'єктивного значеннєвого простору системи “Я”-образів підлітків

Часовий вимір	Значущий інший		
	Я сам	Дорослий	Одноліток
“Психологічне сьогодні”	Я	Я очима дорослих	Я очима однолітків
“Психологічне завтра”	Я ідеальне	Я майбутнє	Я нормативне

Таким чином, мінімальний список “Я”-образів підлітка складає:

- “Я” очима дорослих;
- “Я” очима однолітків;
- “Я”;

- “Я”-ідеальне;
- “Я”-майбутнє;
- “Я”-нормативне;
- “Я”-негативне.

Система цих образів утворює ідентичність особистості. Змістовний аспект ідентичності пов'язаний із якісними характеристиками цих “Я”-образів, структурний - з їх взаємодією між собою (відображенням яких є їх відстань у семантичному просторі), а динамічний - зі зміною цих взаємодій з часом.

Операціональною репрезентацією структури ідентичності в рамках нашої моделі є матриця відстаней між “Я”-образами. Близькість “Я”- образів у значеннєвому просторі розцінюється як тотожність їх для респондента. Близькість образу “Я” до іншого образу - як ідентифікація респондента з цим образом.

Як було зазначено, в ідентичності можна виділити три компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий. У нашому дослідженні основна увага приділяється когнітивному й емоційно-ціннісному компоненту.

Для дослідження когнітивного компонента системи “Я”-образів використовувалася “Методика диференційованості “Я”-концепції”. Методика побудована за принципом оцінних репертуарних решіток, де елементами решітки виступають образи суб'єктивного простору особистісної ідентичності (Табл.2.1.), а як конструкти використовуються особистісні характеристики, які відбивають змістовний аспект особистісної ідентичності [117;]. До переліку цих характеристик увійшли особистісні прикметники, що зустрічаються найчастіше в самоописах, виявлених під час пілотажного дослідження, і тому мають для респондентів найважливіше значення. Перелік був вирівняний також за оцінною складовою, таким чином, щоб кількість конструктів, оцінюваних позитивно, і кількість конструктів, оцінюваних негативно, виявилися рівними.

Дані про значущих для підлітка дорослих і однолітків були отримані з анкети. Підлітки вписували трьох значущих дорослих і трьох значущих однолітків. При використанні методики респондента просили уявити, що думають про нього ці люди, і намагаються оцінити себе з їхнього погляду за чотирибальною шкалою,

наскільки ті чи інші з перерахованих характеристик притаманні йому (“0” відповідав твердженню “Зовсім не характерні”, а “3” – “Характерне повною мірою”). Процедура повторюється для всіх осіб, включених респондентом в анкету. На закінчення процедури за цими ж конструктами оцінювалися такі образи, як-от: “Який я насправді” – “Я”; “Яким я не буду ніколи” – “Я негативне”; “Яким я швидше за все буду” - “Я майбутнє”; “Я, яким хотів би бути” – “Я ідеальне”; “Яким я повинен бути у своєму оточенні” – “Я нормативне”.

У результаті були отримані первинні матриці 7x20, де стовпці відповідали “Я”-образам, рядки - особистісно значущим критеріям оцінки. На перетинанні стовпця і рядка знаходилися числа, що відповідають оцінці даного образу за даним критерієм. Далі розраховувалися відстані між “Я”-образами (таб. 2.2).

Для вимірювання відстані використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона. Ці дані заносилися у вихідну матрицю, де рядок містив значення відстаней між “Я”-образами у конкретного респондента. Вихідні матриці були основою для подальшого статистичного аналізу.

Для вирішення питання про сформованість позитивної ідентичності підлітків використовувався показник Фішбейна. Респонденту пропонувалося виразити своє ставлення до тих особистісних конструктів, за якими відбувалася оцінка. Вони оцінювалися за п’ятибальною шкалою від “дуже подобається” до “дуже не подобається”.

Таблиця 2.2

Відстані між елементами “Я”-образів значеннєвого простору підлітків

№ п/п	Елементи
1.	Який я насправді - Яким я не буду ніколи
2.	Який я насправді - Яким я швидше за все буду
3.	Який я насправді - Я, яким я хотів би бути
4.	Який я насправді - Яким я повинен бути у своєму оточенні
5.	Який я насправді - Я очима дорослих

6.	Який я насправді – Я очима однолітків
7.	Яким я не буду ніколи - Яким я швидше за все буду
8.	Яким я не буду ніколи – Я, яким я хотів би бути
9.	Яким я не буду ніколи - Яким я повинен бути у своєму оточенні
10.	Яким я не буду ніколи - Я очима дорослих
11.	Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків
12.	Яким я швидше за все буду – Я, яким я хотів би бути
13.	Яким я швидше за все буду - Яким я повинен бути у своєму оточенні
14.	Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих
15.	Яким я швидше за все буду - Я очима однолітків
16.	Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні
17.	Я, яким я хотів би бути - Я очима дорослих
18.	Я, яким я хотів би бути – Я очима однолітків
19.	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима дорослих
20.	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима однолітків
21.	Я очима дорослих - Я очима однолітків

Показник Фішбейна підраховувалася як сума за всіма конструктами добутоків виразності даного конструкта на його оцінку. Таким чином,

$F0 > E(A(i,j) \times Est(i))$, де:

i - i-ий конструкт,

j - j-ий значимий інший,

Est(i) - оцінка i-ого конструкта,

A(i,j) - виразність даного конструкта в конкретному “Я”-образі.

Високі позитивні значення цього показника свідчать про сформованість позитивного когнітивного компонента особистісної ідентичності, а негативні значення - про негативну особистісну ідентичність.

Методика оцінних репертуарних решіток дозволяє одержати значення відстаней між “Я”-образами в просторі вербалізованих змістів, які є репрезентацією когнітивного компонента структури ідентичності.

Методика дослідження самоствавлення (С.Р.Пантілєєва)

Для дослідження емоційно-ціннісного аспекту “Я”-образів використовувалася методика дослідження самоствавлення. Запропонована В.В.Століним і розширена С.Р.Пантілєєвим, методика дозволяє виявити цілісну структуру самоствавлень підлітка [115; 157; 158].

Ця методика представляє факторну реконструкцію системи самоствавлень особистості. Макроструктура складається з трьох інтегральних факторів: самоповага, аутосимпатія, самозвинувачення. При цьому самопідтримка особистості забезпечується не підсумовуванням цих факторів, а визначається, за С.Р.Пантілєєвим, принципом динамічної ієрархії [115]. Він полягає в тому, що певна модальність емоційного ставлення може виступати як ядерна структура системи, фактично визначаючи зміст і виразність узагальненого стійкого самоствавлення особистості. Такою ядерною структурою, за С.Р.Пантілєєвим, є фактор аутосимпатії.

Структура та специфіка ставлень особистості до власного “Я” здійснюють регулюючий і детермінуючий вплив на всі поведінкові акти людини. Більшість дослідників розуміють самоствавлення як атитюд чи його емоційний компонент [125; 131; 138]. С.Р.Пантілєєв розглядає самоствавлення як вираз смислу “Я”, почуття стосовно “Я”, яке включає переживання різного змісту [115].

Опис методики. Методика складається із 110 релевантних і репрезентативних пунктів – індикаторів самоствавлення, які подано у вигляді тверджень. Значення, отримані за твердженнями-індикаторами, підраховуються за 9-ма шкалами: [115]

Процедура проведення опитування й інтерпретація результатів.

1. Респонденту пропонується текстовий буклет, який містить 110 пунктів і стандартний бланк відповідей. Інструкція пропонує дві градації відповідей: “згоден” – “не згоден”, які фіксуються респондентом у відповідних позиціях бланку.

2. Шкальні значення підраховуються за 9-ма шкалами. Отримані “сірі” бали переводяться в стандартні оцінки – “стени” (від 1 до 10).

“Дослідження психомоторики” та “Визначення рівня енергопотенціалу” за В.В.Клименком

За теоретичними припущеннями, особливості системи “Я”-образів мають бути пов’язані з особливостями самосприйняття індивідом гармонії власної особистості. За концепцією В.В.Клименка, почерк людини є зовнішнім вираженням стану психіки. За письмом як моделлю психічних станів можна виявити почуття гармонії особистості. Для підтвердження результатів, отриманих за іншими методиками, нами була використана інша парадигмальна схема, за якою дисгармонійність системи “Я”-образів має бути пов’язана з особливостями психомоторних характеристик. З метою підтвердження висунутої гіпотези ми використали методики В.В.Клименка “Дослідження психомоторики” та “Визначення рівня енергопотенціалу”[66;67;].

Для дослідження психічного стану була використана методика В.В.Клименка визначення енергопотенціалу, яка дає можливість окреслювати наявний психічний стан [66].

Засади психокорекційної роботи з підлітками в умовах соціальної депривації

На основі теоретичного аналізу літератури з проблем адаптації ми сформулювали основні положення, які були покладені в основу психокорекційної роботи, спрямованої на розвиток “Я”-образів, їх інтеграцію в цілісну систему та корекцію самоствавлення.

Для психокорекційної роботи, спрямованої на розвиток “Я”-образів, їх інтеграцію в цілісну систему та корекцію самоствавлення нами був обраний метод соціально-психологічного тренінгу. На відміну від традиційних методів навчання соціально-психологічний тренінг спрямований насамперед на розвиток особистості,

освоєння навичок міжособистісної взаємодії. Найбільш істотним результатом тренінгу може стати розуміння учасниками власних психологічних особливостей і виникнення стійкої мотивації до саморозвитку.

У вітчизняній психології програми соціально-психологічних тренінгів розроблялися такими авторами, як Ю.Н.Ємельянов, Н.Ф.Каліна, А.Г.Ковальов, Л.А.Петровська, В.В. Третьяченко, Т.С.Яценко та ін [48; 61; 69; 119; 161;185]. Переваги й ефективність групової роботи доведені в багатьох теоретичних і емпіричних дослідженнях, а також практикою.

Програма тренінгу, його методичні та організаційні принципи наведені у розділі 3.

Методи математичної обробки й аналізу даних

Обробка емпіричних даних починалася з одномірного аналізу – підрахунку абсолютних величин, їх процентного розподілу, визначення середнього арифметичного і стандартного відхилення [84;].

Поглиблений аналіз даних проводився за допомогою t-критерію Стьюдента, критерію Фішера[148].

t-критерій Стьюдента використовувався для оцінки статистичної значущості різниці вибірових середніх арифметичних розподілів первинних величин. Емпіричне значення t-критерію Стьюдента вираховується за формулою:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}},$$

де $M_1 - M_2$ - середні величини у вибірках;

$m_1^2 + m_2^2$ - помилка середніх величин, яка обрахована за формулою $m^2 = \sigma^2 / n$,

де n – об'єм вибірки;

σ - середньоквадратичне відхилення.

Різниця середніх вважається статистично значущою, якщо $t > t_{кр}$ для довірчої ймовірності $\alpha = 0,05$. Нульова гіпотеза про схожість приймається при $t \leq t_{кр}$ ($\alpha = 0,05$) і

відхиляється при $t > t$ ($\alpha = 0,01$). Критичне значення критерію Стюдента для кожної вибірки визначається з урахуванням її об'єму й числа ступенів свободи (n).

$$n' = n_1 + n_2 - 2.$$

Критерій Фішера (φ^*) використовувався для співставлення двох вибірок по частоті зустрічаємості певного ефекту. Критерій оцінює достовірність різниці між процентними частками вибірок, у яких зареєстровано певний ефект. Сутність кутового перетворення Фішера полягає у переводі процентних часток у величини центрального кута, який вимірюється в радіанах. Більшій процентній частці буде відповідати більший кут φ , а меншій частці – менший кут, але співвідношення тут не лінійне:

$$\varphi = 2 \times \arcsin(\sqrt{P})$$

При збільшенні розходження між φ_1 та φ_2 і збільшенні чисельності вибірок значення критерію збільшується. Чим більша величина φ^* , тим більш імовірно, що розходження достовірні.

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{(n_1 \times n_2) \times (n_1 + n_2)},$$

де

φ_1 – кут, який відповідає більшій частці;

φ_2 – кут, який відповідає меншій % частці;

n_1 – кількість спостережень у виборці 1;

n_2 – кількість спостережень у вибірці 2;

$$\varphi^*_{кр} = 1,64 (p \leq 0,05); 2,31 (p \leq 0,01)$$

Математична обробка даних проводилася з використанням електронних таблиць Microsoft Excel та на основі пакету програми Statistica 95.

Обробка отриманих результатів здійснювалася в кілька етапів.

На першому етапі вивчався зв'язок між “Я”-обрами. Матриці піддавалися факторному аналізу методом головних компонент з наступним varimax-обертанням.

У результаті був виділений ряд факторів для кожної з груп. Результати наведені у розділі 3. За отриманими результатами було здійснено порівняння груп.

На другому етапі використовувався показник Фішбейна як критерій позитивно сформованої ідентичності. Аналіз результатів цього етапу дослідження представлений у розділі 3.

Отримані на етапі констатуючого дослідження результати лягли в основу розробки психокорекційної програми для підлітків, позбавлених батьківського піклування.

Висновки до другого розділу

1. Поліваріативність підходів до вивчення категорії “Я”, як показано в огляді літератури, призводить до неузгодженості в методологічних принципах її дослідження. Відсутність чіткої, несуперечливої методологічної бази спричиняє концептуальну неузгодженість результатів і висновків, що веде до знецінення емпіричних досліджень й актуалізує необхідність розробки несуперечливої теоретичної бази власного емпіричного дослідження.

2. У даному розділі система образів “Я” розглядається як складне багатокомпонентне утворення. В “Я”-образі виділяють декілька відносно автономних показників, які характеризують ступінь його розвитку: когнітивну складність, виразність, послідовність, стійкість і самоповагу, міру прийняття або неприйняття самого себе, позитивне або негативне ставлення до себе. Тобто система “Я”-образів розуміється як основний компонент “Я”-концепції. Базовою в понятійно-концептуальній основі нашого дослідження є категорія “Я”. Окрім того, в структурі “Я”-концепції ідентичність та самоствавлення є системоутворюючими елементами. Відповідно до завдань нашого дослідження схема емпіричного дослідження передбачає вивчення особливостей та структурних співвідношень цих

утворень у підлітків позбавлених, батьківського піклування, та підлітків з повних сімей.

3. Схема і психологічний експеримент передбачала два етапи – констатуючий і формуючий психологічний експеримент. Відповідно була розроблена комплексна програма дослідження, позбавлена елементів еkleктизму й адекватна поставленій меті та завданням дослідження. Вона базується на уявленнях про категорію “Я” як складний багаторівневий феномен.

Програма емпіричного дослідження передбачала вивчення змістовних компонентів “Я”-концепції та їх інтеграції в цілісну систему, з одного боку, та емоційно ціннісної складової, з іншого.

4. При доборі методик дослідження, передусім, керувалися концептуальною обумовленістю методу, а також критеріями високої валідності та надійності, які забезпечувалися підбором методик, спрямованих на одержання якісних та кількісних характеристик “Я”-концепції підлітків.

5. Додатковим елементом дослідження, застосованим для перевірки отриманих емпіричних даних та вихідних теоретичних припущень, стало використання іншої парадигмальної схеми, за якою дисгармонійність системи “Я”-образів пов’язана з особливостями психомоторних характеристик.

6. Для психокорекційної роботи, спрямованої на формування інтегрованої системи “Я”-образів та покращання емоційно-ціннісної складової “Я”-концепції, було обрано метод соціально-психологічного тренінгу. На відміну від традиційних методів навчання соціально-психологічний тренінг спрямований насамперед на розвиток особистості, освоєння навичок міжособистісної взаємодії.

РОЗДІЛ 3

ЗМІСТ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ “Я”-ОБРАЗІВ ПІДЛІТКІВ

3.1. “Я”-образи в структурі “Я”-концепції

3.1.1. Структура ідентифікаційної матриці підлітків. Застосування обраного теоретичного підходу дало змогу дослідити окремі “Я”-образи у структурі цілісної “Я”-концепції підлітка, дослідити особливості структури ідентифікаційної матриці особистості та зв’язати її з емоційно-цінісним компонентом самосвідомості. Теоретична трудність емпіричного дослідження полягала в підборі адекватних методик вивчення системи “Я”-образів, бо зрозуміло, що виокремлення “Я”-образу з єдиної системи самосвідомості є лише науковою абстракцією. Отже, за допомогою обраного інструментарію вдалося дослідити особливості розвитку образу “Я” дітей-сиріт у навчальному закладі інтернатного типу.

Застосування запропонованої схеми дослідження дало теоретичну підставу для вивчення системи “Я”-образів у загальній ідентифікаційній системі особистості[17]. Насамперед нас цікавило співвідношення та кількість застосування ідентифікаційних категорій підлітками двох груп - група підлітків, що навчаються в інтернатах, і група підлітків із загальноосвітніх масових шкіл. З метою з’ясування означеного співвідношення був використаний тест М.Куна і Т.Мак-Партленда “Хто Я?” в його класичному варіанті. За допомогою цього тесту ми вирішували такі завдання дослідження:

- **визначити ідентифікаційні категорії, які входять до складу колективної ідентифікаційної матриці підлітків;**
- **визначити провідну групу категорій у колективній ідентифікаційній матриці, яка задає параметри порівняння власної групи з іншими;**
- **визначити співвідношення інтегративних ідентифікаційних категорій у структурі колективних ідентифікаційних матриць підлітків та порівняти отримані результати в обох групах підлітків;**
- **визначити актуальність кожної з ідентифікаційних категорій у структурі колективної ідентифікаційної матриці;**
- **визначити полюс самоствавлення (суб’єкт-суб’єктне або суб’єкт-об’єктне).**

Оснoву ідентифікаційної матриці людини складає множина ідентичностей: статева, релігійна, етнічна, професійна тощо. [131]. Та ідентичність, яка в певний період часу стає провідною, створює у матриці свою ієрархію й порядок. Саме вона визначає значущі параметри порівняння власної групи з іншими.

Отримана в результаті опитування сукупність вільних самохарактеристик була проаналізована за допомогою контент-аналізу. Він проводився з метою визначення в ідентифікаційних матрицях пріоритетних категорій.

Узагальнений “Я”-образ групи – найбільш очевидна й центральна частина групової самосвідомості, сукупність ідентичностей, аналізувався на основі особистісних образів “Я”.

Респондентам пропонувалося дати двадцять відповідей на питання “Хто Я?”. У дослідженні взяло участь 166 підлітків шкіл-інтернатів та 150 підлітків із загальноосвітніх масових шкіл. Загальна кількість самовизначень у підлітків шкіл-інтернатів – 2365 (кожен респондент назвав від 9 до 20 самовизначень) та 3896 у підлітків із загальноосвітніх масових шкіл (кожен респондент назвав від 13 до 21 самовизначення). Для того, щоб визначити відсоткову частку кожної категорії в ідентифікаційній матриці, загальна кількість самохарактеристик у кожній з груп приймалася за 100%. В інтерпретації результатів ми виходили з того, що механічна сума індивідуальних свідомостей не тотожна груповій самосвідомості, а є лише найбільш безумовною та центральною її частиною [154].

Розглянемо результати отримані за методикою М.Куна і Т.Мак-Партленда “Хто Я?”.

У результаті контент-аналізу був виділений набір характеристик. Порівняння розподілу самовизначень за тестом М.Куна і Т.Мак-Партленда “Хто Я?” у групах підлітків, що навчаються в інтернатах і підлітків із загальноосвітніх масових шкіл показало, що хоча спостерігається подібність ідентифікаційних категорій, які використовують для самоопису підлітки обох груп, але можна помітити і досить істотні відмінності, які дозволяють говорити про специфіку “Я”-образів підлітків. У

табл. 3.1 наведені результати порівняння розподілу ідентифікаційних категорій колективних ідентифікаційних матриць у підлітків обох груп.

Таблиця 3.1.

Розподіл ідентифікаційних категорій колективних ідентифікаційних матриць підлітків шкіл інтернатів (ГПІ) та підлітків ізагальноосвітніх шкіл (ГПШ)

№	Ідентифікаційні категорії	ГПІ	ГПШ	критерій ϕ - Фішера
		%	%	
1	особистісні якості	19,88	14,67	1,23
2	учнівська належність	52,41	63,33	1,97*
3	сімейна належність	3,1	52,674	11,28**
4	етнічна ідентичність	5,42	13,33	2,46**
5	статеврольова ідентичність	9,04	25,33	3,94**
6	локальна, місцева ідентичність	1,81	5,33	1,74*
7	релігійна ідентичність	1,2	6	2,44**
8	громадянство	3,01	11,33	3,00**
9	діяльність	4,22	15,33	3,47**
10	спілкування	7,23	18,67	3,10**
11	перспектива діяльності, побажання, мрії, пов'язані з діяльністю	10,84	18,67	1,98*
12	перспектива спілкування, побажання, мрії, пов'язані з людьми	23,49	18	1,20
13	самооцінка здатності до діяльності	1,81	10,67	3,51**
14	самооцінка соціальних навичок	-	8	
15	суб'єктивний опис своїх фізичної даних	15,06	6,67	2,44**
16	фактичний опис своїх фізичних даних	16,27	5,33	3,24**
17	поточний стан	10,24	4,67	1,92*
18	опис своєї власності	7,23	3,33	1,58*
19	екзистенціальне "Я".	-	5,33	

* - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,05$

** - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,001$

Аналіз ідентифікаційних матриць показує, що в групах порівняння існують статистично значущі відмінності у співвідношенні ідентифікаційних категорій. Можна виділити показники, що більш виражені в одній групі порівняно з іншою, наприклад, сімейна, статево-рольова, етнічна, громадянська та локально-місцева ідентичності більш виражені в групі (ГПШ), проте у групі (ГПІ) переважає персональна (особистісні якості) ідентичність, самоописи зовнішності (суб'єктивний опис своїх фізичних даних і фактичний опис своїх фізичних даних), підлітки даної групи більш

схильні визначати себе через поточний стан і свою власність. Такі категорії, як “самооцінка соціальних навичок” та “глобальне, екзистенціальне “Я” узагалі не зустрічається в ідентифікаційній матриці підлітків шкіл-інтернатів. Слід зазначити, що за категоріями “особистісні якості” та “перспектива спілкування, побажання, мрії, пов'язані з людьми” статистично значущої різниці між групами не виявлено. Такі дані свідчать про те, що у підлітків обох груп, з одного боку, з однаковою інтенсивністю відбувається формування самосвідомості через усвідомлення власне особистісних відмінностей, а з іншого боку, це підтверджує відомий факт, що спілкування є провідним видом діяльності у підлітковому віці, але у групі ГПІ значення категорії (“перспектива спілкування, побажання, мрії, пов'язані з людьми”) значно переважають значення категорії “спілкування”. Ці підлітки відчують брак реального спілкування, що і позначається на структурі ідентифікаційної матриці.

Також ми визначили провідну групу категорій у колективних ідентифікаційних матрицях підлітків обох груп. Так, у групі ГПІ переважають самовизначення, які увійшли в категорії “учнівська належність”, “особистісні якості”, “фактичний опис своїх фізичних даних”, “суб’єктивний опис своїх фізичних даних”. Натомість у групі ГПШ переважають самовизначення, які увійшли в категорії “учнівська належність”, “сімейна належність”, “спілкування”, “перспектива діяльності”.

Група провідних ідентичностей задає параметри порівняння власної групи з іншими, тому можна стверджувати, що підлітки з інтернатів порівнюючи себе з іншими, оперують явними, поверхневими ознаками особистості. На нашу думку, такий розподіл категоріальних самовизначень свідчить про те, що у підлітків із групи ГПІ оцінка інших людей переважно відбувається через когнітивно прості інтерпретаційні схеми. Це призводить до того, що вони виявляються нездатними до адекватної оцінки оточуючих, прогнозування їх можливих конативних та афективних реакцій, а

також відповідно у цих підлітків не вибудовується система самооцінювання себе через інших (“дзеркальне “Я”).

Підлітки групи ГПШ, порівнюючи себе з іншими, оперують переважно груповими категоріями. Навіть категорія “перспектива діяльності” передбачає входження до певної професійної групи. Наявність такої категорії свідчить про добре сформовану соціальну ідентичність із засвоєними образами “Я” як члена певних соціальних груп – теперішніх і майбутніх. Загалом це може свідчити про розмежування у свідомості респондентів розмежування образів актуального, динамічного та ідеального “Я”.

Далі ми визначали актуальність кожної з ідентифікаційних категорій у структурі колективної ідентифікаційної матриці підлітків обох груп. Актуальність ідентичності визначається рівнем готовності, з якою стимул буде кодуватися та ідентифікуватися з певною ідентифікаційною категорією. Тобто наскільки легко нова інформація буде вписана в ідентифікаційну матрицю суб’єкта. Існують два підходи для вимірювання актуальності категорії у структурі ідентифікаційної матриці. Перший ґрунтується на інтраіндивідуальних порівняннях категорій. У цьому випадку аналізу підлягають наявність даної категорії, частота її застосування при самокатегоризації членів певної групи, місце в ієрархії інших категорій. У рамках другого підходу підкреслюється важливість “інтергрупових” інтерпретацій. Тобто актуальність категорії має вивчатись у порівнянні з іншими групами. Ці підходи ми не вважаємо суперечливими, бо вони можуть доповнювати один одного.

У нашому дослідженні ми визначали актуальність ідентифікаційної категорій як співвідношення певної категорії до загальної кількості самохарактеристик у системі ідентифікаційної матриці. На другому етапі ми порівнювали актуальність кожної категорії у двох групах підлітків.

Найбільш актуальними ідентичностями в обох групах виявилася учнівська належність. На другому місці у групі ГПІ знаходиться ідентифікаційна категорія “перспектива спілкування”, а у групі ГПШ - сімейна ідентичність. Наступна за актуальністю категорія у групі ГПІ – “особистісні якості”, а групі ГПШ одразу дві ідентифікаційні категорії - “спілкування” та “перспектива діяльності, побажання, мрії, пов'язані з діяльністю”. Такі дані дають змогу визначити особливості кодування та ідентифікації нового стимулу з певною ідентифікаційною категорією. Так, у групі ГПІ актуальними є лише статусно-рольові категорії, а у групі ГПШ до статусно-рольових категорій додаються соціально-діяльнісні. Тому засвоєння нової інформації в групі ГПІ утруднено через сталість та жорсткість сформованої недиференційованої ідентифікаційної матриці. Загалом це позначається на утрудненні формування нових “Я”-образів та призводить до зменшення адаптивних можливостей особистості.

Наступним кроком дослідження було визначення полюсу самоставлення (суб'єкт-суб'єктне або суб'єкт-об'єктне). При контент-аналізі всі відповіді були віднесені до об'єктивних або суб'єктивних характеристик. Такий поділ обумовлений теоретичними уявленнями про “особистісне Я” як певної інтеріоризації індивідуальної позиції в соціальній системі. Такий підхід дає можливість припускати, що відмінності в ідентифікації “ особистісного Я” еквівалентні відмінностям у тому, як індивіди пов'язують власну долю з ланкою можливих референтних груп. Важливо зазначити, що суб'єкт-об'єктивним або суб'єкт-суб'єктивним способом особистість може ставитись не тільки до певних аспектів зовнішнього світу, а й до самої себе, до своїх внутрішніх станів та переживань. Приклади об'єктивних характеристик “учень”, “ син”, суб'єктивні характеристики “зразковий учень”, “гарний син”. Результати представлені в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Розподіл об'єктивних та суб'єктивних самохарактеристик у колективних ідентифікаційних матрицях у підлітків шкіл інтернатів (ГПІ) та підлітків ізагальноосвітніх шкіл (ГПШ) (%)

<i>Категорії</i>	<i>Група</i>		критерій φ - Фішера
	<i>ГПІ</i>	ГПШ	
Об'єктивні	25,7	52,2	4,9**
Суб'єктивні	74,3	47,8	4,9**
критерій φ - Фішера	5,73**	0,64	

** - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,001$

Аналізуючи дані, наведені у табл. 3.3, можна бачити, що в групі ГПІ переважають суб'єктивні характеристики. За критерієм Фішера, різниця між суб'єктивними і об'єктивними самохарактеристиками є значущою на рівні $p = 0,001$. На нашу думку, це свідчить про брак кількості соціальних груп, у які залучені підлітки, що позначається на особливостях системи "Я"-образів. Тобто не об'єктивні життєві позиції визначають складові "Я", а особистісні характеристики складають систему самоідентифікації підлітків, що перебувають в умовах соціальної депривації. Така система самоідентифікацій визначає значущі параметри оцінювання інших людей та порівняння власної групи з іншими. В термінологічній парадигмі типів самоствавлення, за Н.І.Сарджвеладзе [144], у цій групі підлітків маємо значне переважання суб'єктивних самовизначень, що визначає суб'єктне-суб'єктне самоствавлення. В когнітивному компоненті при даному способі самоствавлення об'єктивній інформації про себе протистоїть суб'єктивне самовираження, констатація загальнорозповсюджених якостей поступається пошуку особливих, неповторних особистісних проявів. Такий спосіб самоствавлення у даному випадку може бути розглянутий як захисна реакція особистості на умови уніфікації. Для отримання уваги з боку значущих інших підліток має відрізнятися від інших. Але

зовнішні прояви прагнення унікальності мають як позитивний, так і негативний зміст. Інколи підлітки гіпертрофовано прагнуть слідувати нормативним вимогам значущих інших (вихователів, викладачів, референтних однолітків), а інколи намагання показати свою індивідуальність набуває вираженого асоціального характеру.

У групі ГПШ статистично незначно переважають об'єктивні самоописи. Це свідчить про виражену амбівалентність ставлення до себе, що в термінологічній парадигмі типів самоствавлення Н.І.Сарджвеладзе [145] означає суб'єкт-об'єктне – суб'єкт-суб'єктне самоствавлення. Характеристикою даного типу самоствавлення є те, що маніпуляторний підхід до себе, прагнення самокорекції та відчуття самоприйняття супроводжується або замінюється прислуханням до “внутрішнього голосу”, прагненням до спонтанного самовираження. Загалом можна говорити, що амбівалентність може бути детермінантою розвитку особистості. Розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів, викликаних амбівалентністю самоствавлення, може стати чинником інтеграції розрізнених “Я”-образів в єдину систему – “Я”-концепцію. Підлітковий вік, власне, і характеризується більшістю авторів як суперечливий та конфліктний період життя особистості. Підлітки групи ГПШ завдяки більшій кількості та інтенсивності соціалізуючих впливів мають більший потенціал особистісного розвитку, хоча для особистості ці процеси є болісними. Натомість у групі підлітків ГПШ відсутність амбівалентності та явних внутрішньоособистісних конфліктів обертається відсутністю внутрішніх потенцій особистісного розвитку.

Далі ми визначили співвідношення інтегративних ідентифікаційних категорій у структурі колективних ідентифікаційних матриць підлітків та порівняли отримані результати в обох групах підлітків. Для цього був проведений аналіз ідентичності шести узагальнених показників (“фізичне “Я”, “матеріальне “Я”, “соціальне “Я”, “діяльнісне “Я”, “комунікативне “Я”, “рефлексивне “Я”. Отримані дані наведені у табл.3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл інтегративних ідентифікаційних категорій у підлітків шкіл інтернатів (ГПІ)
та підлітків із загальноосвітніх шкіл (ГПШ)

	Інтегративні ідентифікаційні категорії	ГПІ	ГПШ	критерій Ф - Фішера
		%	%	
1	Фізичне “Я”	65,06	31,33	6,11**
2	Актуальне “Я”	34,94	19,33	3,15**
3	Соціальне “Я”	16,87	80,72	12,30**
4	Діяльнісне “Я”	23,49	56,67	6,15**
5	Комунікативне “Я”	48,19	77,71	5,54**
6	Рефлексивне “Я”	3,61	40,67	8,88**

* - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,05$

** - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,001$

Як видно з таблиці 3.2, за всіма інтегративними ідентифікаційними категоріями у групах порівняння зафіксована статистично значуща різниця.

У групі ГПІ переважають самовизначення, що ввійшли до інтегративних категорій “комунікативне “Я” та “фізичне “Я”. У групі ГПШ ієрархія інтегративних категорій вибудовується по іншому: переважають самовизначення, що ввійшли до інтегративних категорій соціальне “Я”, комунікативне “Я”, діяльнісне “Я”.

Слід підкреслити, що окрема інтегративна ідентифікаційна категорія сполучиться з комплексом інших категорій. Тому простого порівняння отриманих даних замало для розуміння суб'єктивного змісту самоідентифікації представників обраних груп. Аналіз суб'єктивної картини належності підлітка насамперед до широких соціальних груп, таких, як учнівська, сімейна, регіональна, громадянська, етнічна тощо, є дуже складним. Відповідно до мети нашого дослідження ми намагалися з'ясувати можливості інтеграції “Я”-образів у єдину “Я”-концепцію через подолання дезінтеграції та усвідомлення окремих складових “Я”, а також розвитку ціннісного ставлення підлітка до самого себе через усвідомлення ставлення інших людей.

Найбільш істотною різницею між групами порівняння, зафіксованою за допомогою критерію Фішера, є вага інтегративної ідентифікаційної категорії

“соціальне “Я” в колективних ідентифікаційних матрицях підлітків. Значення соціального “Я” значно переважає у підлітків масових шкіл, що є наслідком більш широкої залученості підлітків даної групи до різних соціальних угруповань. У той же час підлітки з групи ГПШ відчують брак можливостей участі у різноманітних соціальних угрупованнях.

Другою за значенням відмінністю між групами порівняння є різниця за інтегративною ідентифікаційною категорією “рефлексивне “Я”. Відсоток респондентів із групи ГПШ, які застосували самовизначення себе через самооцінку своїх особистісних якостей та соціальних потенцій, украй незначний. Натомість у групі ГПШ самовизначення через самоцінювання власної особистості є доволі представленими. Такі результати є досить очікуваними, адже процеси самоцінювання пов’язані з оцінюванням інших людей з різних соціальних угруповань, що узгоджується з розподілом значень за інтегративною ідентифікаційною категорією “соціальне “Я”.

Третьою відмінністю між групами є різниця між значеннями інтегративної ідентифікаційної категорії “діяльнісне “Я”. У групі ГПШ кількість самовизначень через категорії діяльності майже удвічі більша, ніж у групі ГПШ. Ми пов’язуємо це з набагато більшою залученістю підлітків масових шкіл до різних груп (шкільний колектив, родина, гуртки, спортивні секції, громадські організації, неформальні підліткові групи тощо), що дає змогу опанувати підліткам різноманітні форми і види діяльності.

Щодо інтегративної ідентифікаційної категорії “комунікативне “Я”, з одного боку, її значення у групі ГПШ майже удвічі переважають значення у групі ГПШ, а з іншого, у групі ГПШ за значущістю ця категорія займає друге місце. Ми вважаємо, що брак спілкування у підлітків із інтернатів та прагнення спілкування обумовлюють такі показники.

Інша відмінність між групами полягає у перевазі значень інтегративних ідентифікаційних категорій “фізичне “Я” та “актуальне “Я” у підлітків із групи ГПШ. Ми схильні пояснювати це браком соціальних контактів, що призводить до спроб шукати ідентифікаційні ознаки у параметрах фізичного “Я”, ситуативних “Я”,

особистісних “Я”, тобто спиратися на найбільш доступні та явні індивідуальні характеристики.

Отже, дані, отримані за методикою “Хто Я?”, дозволяють зробити такі висновки:

- у колективній ідентифікаційній матриці підлітків ГПІ переважають персональна (“особистісні якості”) ідентичність, самоописи зовнішності (“суб’єктивний опис своїх фізичних даних” і “фактичний опис своїх фізичних даних”), підлітки даної групи більш схильні визначати себе через поточний стан і свою власність, а в групі ГПШ - сімейна, статево-рольова, етнічна, громадянська та локально-місцева ідентичності;

- провідними ідентичностями у групі ГПІ є категорії “учнівська належність”, “особистісні якості”, “фактичний опис своїх фізичних даних”, “суб’єктивний опис своїх фізичних даних”. Натомість у групі ГПШ переважають самовизначення, які увійшли в категорії “учнівська належність”, “сімейна належність”, “спілкування”, “перспектива діяльності”. Підлітки з інтернатів, порівнюючи себе з іншими, оперують явними, поверхневими ознаками особистості, тобто в них недостатньо сформовані оцінювальна та прогностична функції свідомості;

- у групі ГПІ актуальними є статусно-рольові категорії, а в групі ГПШ до статусно-рольових категорій додаються соціально-діяльнісні. Засвоєння нової інформації в групі ГПІ утруднено через сталість та жорсткість сформованої недиференційованої ідентифікаційної матриці. Це може призводити до утруднення формування нових “Я”-образів та зменшення адаптивних можливостей особистості;

- у колективній ідентифікаційній матриці підлітків ГПІ переважають суб’єктивні характеристики, а у підлітків ГПШ - амбівалентні, що загалом свідчить про наявність більшого потенціалу розвитку в групі підлітків масових шкіл;

- у групі ГПІ переважають самовизначення, що увійшли до інтегративних категорій “фізичне “Я”, “комунікативне “Я” та “матеріальне “Я”. У групі ГПШ

ієрархія інтегративних категорій вибудовується по-іншому: переважають самовизначення, що ввійшли до інтегративних категорій “соціальне “Я”, “комунікативне “Я”, “діяльнісне “Я.

3.1.2 Особливості інтеграції “Я”-образів у “Я”-концепції підлітків. Як зазначалося у розділі 2, для операціоналізації структури “Я”-образів підлітків нами був застосований психосемантичний підхід [33;117;]. У рамках психосемантичної парадигми моделлю свідомості є семантичні, значеннєві простори. Під значеннєвим простором особистості розуміється простір, сформований взаємозалежною системою “Я”-образів людини. Оскільки одним із завдань нашого дослідження було визначення ступеня інтегрованості “Я”-концепції підлітків і залежно від умов соціального середовища розвитку, ми визначили процеси формування узгодженої системи “Я”-образів підлітка. Значеннєвий простір системи “Я”-образів підлітків задається двома вимірами – особистісним, який задається соціальними очікуваннями значущих інших, а також самим підлітком та виміром віку, який задається “психологічним сьогодні” і “психологічним завтра” підлітка. “Я”-образи, розташовані в значеннєвому просторі, відображають специфіку особистісної та вікової ідентифікації підлітка. Як уже зазначалось, мінімальний список “Я”-образів підлітка складає: “Я” очима дорослих; “Я” очима однолітків; “Я”; “Я” ідеальне; “Я” майбутнє; “Я” нормативне; “Я” негативне. Операціональною репрезентацією структури ідентичності в рамках нашої моделі є матриця відстаней між “Я”-образами. Близькість “Я”-образів у значеннєвому просторі розцінюється як тотожність їх для респондента. Близькість образу “Я” до іншого образу - як ідентифікація респондента з цим образом.

Для дослідження когнітивного компонента системи “Я”-образів використовувалася “Методика диференційованості “Я”-концепції”. Детальний опис методики і процедура дослідження описані у розділі 2.

Обробка отриманих результатів проводилася у два етапи. На першому етапі вивчався зв'язок між окремими “Я”-образами. Матриці піддавалися факторному аналізу методом головних компонент із наступним varimax-обертанням. У результаті

був виділений ряд факторів для кожної з груп. На другому етапі з метою визначення елементів методології психокорекційної роботи нами були досліджені особливості спрямованості когнітивного компонента ідентичності підлітків. З цією метою використовувався показник Фішбейна як критерій позитивно сформованої особистісної ідентичності.

Далі ми порівнювали системи “Я”-образів підлітків із інтернатів і підлітків із загальноосвітніх масових шкіл.

Аналіз системи “Я”-образів підлітків із інтернатів .

У результаті факторного аналізу когнітивного компонента системи “Я”-образів було виділено три значущих фактори, що пояснюють у сумі 81,7 % дисперсії. Результати наведені у таблицях 3.4; 3.5; 3.6.

Таблиця 3.4

Показники загальних та кумулятивних ефектів виокремлених факторів
у групі підлітків інтернату

	% total	Cumul.	Cumul.
1	60,68	12,74	60,68
2	15,25	15,94	75,94
3	5,57	17,11	81,51

Таблиця 3.5

Результати факторного аналізу “Я”-образів підлітків інтернату

№	Конструкти оціних вербалізованих змістів когнітивних структур ідентичності	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	Який я насправді - Яким я не буду ніколи	-0,18	-0,92	-0,11
2	Який я насправді - Яким я швидше за все буду	0,88	0,15	0,14
3	Який я насправді - Я, яким я хотів би бути	0,73	0,27	0,27
4	Який я насправді - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,40	0,36	0,57
5	Який я насправді - Я очима дорослих	0,29	0,32	0,72
6	Який я насправді - Я очима однолітків	0,71	0,22	0,48
7	Яким я не буду ніколи - Яким я швидше за все буду	-0,46	-0,81	-0,18
8	Яким я не буду ніколи - Я, яким я хотів би бути	-0,12	-0,97	-0,07

9	Яким я не буду ніколи - Яким я повинен бути у своєму оточенні	-0,05	-0,89	-0,34
10	Яким я не буду ніколи - Я очима дорослих	-0,09	-0,88	-0,36
11	Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків	-0,26	-0,84	-0,23
12	Яким я швидше за все буду - Я, яким я хотів би бути	0,82	0,13	0,39
13	Яким я швидше за все буду - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,51	0,23	0,67
14	Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих	0,78	0,18	0,49
15	Яким я швидше за все буду - Я очима однолітків	0,68	0,22	0,51
16	Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,33	0,17	0,79
17	Я, яким я хотів би бути - Я очима дорослих	0,38	0,26	0,77
18	Я, яким я хотів би бути - Я очима однолітків	0,69	0,10	0,56
19	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима дорослих	0,23	0,22	0,86
20	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима однолітків	0,57	0,21	0,65
21	Я очима дорослих - Я очима однолітків	0,59	0,18	0,65

Інтерпретація факторів відбувалася за змістом дескрипторів когнітивних структур ідентичності підлітків інтернату. Результати наведені у таблиці 3,6.

Таблиця 3.6

Інтерпретація факторів значеннєвого простору системи “Я”-образів підлітків інтернатів

Факто	Інтерпретація	Дисперсія	Конструкти оціних вербалізованих змістів когнітивних структур
1	Дзеркальне майбутнє “Я”	60,6	1. Який я насправді - Яким я швидше за все буду 2. Яким я швидше за все буду - Я, яким я хотів би бути 3. Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих 4. Який я насправді - Я, яким я хотів би бути 5. Який я насправді - Я очима однолітків 6. Я, яким я хотів би бути - Я очима однолітків 7. Яким я швидше за все буду - Я очима однолітків

2.	Неможливе уявне “Я”	15,5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Яким я не буду ніколи - Я, яким я хотів би бути 2. Який я насправді - Яким я не буду ніколи 3. Яким я не буду ніколи - Яким я повинен бути у своєму оточенні 4. Яким я не буду ніколи - Я очима дорослих 5. Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків 6. Яким я не буду ніколи - Яким я швидше за все буду
3	Нормативне “Я”	5,57	<ol style="list-style-type: none"> 1. Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима дорослих 2. Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні 3. Я, яким я хотів би бути - Я очима дорослих 4. Який я насправді - Я очима дорослих

Результати аналізу таблиці 3,6 дозволяють визначити осі значеннєвого простору системи “Я”-образів підлітків інтернатів. З’ясовано, що їх значеннєвий простір утворено трьома векторами, які нами були визначені як “дзеркальне майбутнє “Я”, “неможливе уявне “Я”, “нормативне “Я”. Інтерпретація даних конструктивів дозволяє визначити зміст системи “Я”-образів підлітків, що знаходяться в умовах соціальної депривації.

Фактор 1 “Дзеркальне майбутнє “Я”. Значущі навантаження на цей фактор дають конструкти: “Я - Я майбутнє”, “Я - Я ідеальне”, “Я - Я очима однолітків”, “Я майбутнє - Я очима дорослих”. У цілому фактор відбиває “щільність” зв’язків у сконструйованому підлітком просторі майбутнього. Максимальне навантаження на фактор дає зв’язок між елементами “Я” і “Я майбутнє”. Характерним є те, що майбутнє “Я” у підлітків інтернатів формується переважно на основі усвідомлення соціальних очікувань значущих інших стосовно власного “Я”. Через що фактор і отримав відповідну назву.

Фактор 2 “Неможливе уявне “Я””. Значущі негативні навантаження на цей фактор дають усі конструкти. Психологічний зміст цього фактора полягає в розмежуванні в свідомості підлітка образів позитивного і негативного “Я”. Максимальне навантаження на фактор дає зв’язок між елементами “Я негативне” і “Я ідеальне”. Загалом усі конструкти фактора описують ідеалізований образ “Я”, тому фактор мав би називатись “ідеальне “Я”, але, враховуючи те, що усі

конструкти формуються за принципом заперечення, а конструкт “ідеальне” іманентно передбачає позитивний зміст, фактор одержав назву “неможливе уявне “Я”. Слід, однак, зазначити, що неможливість реалізації уявних “Я”-образів може формуватись двома шляхами – “Я усвідомлюю, що це погано, тому я ніколи таким не буду” та “Я усвідомлюю, що це дуже гарно, тому я таким не зможу ніколи бути”

Фактор 3. “Нормативне “Я”. Значущі навантаження на цей фактор дають конструкти: “Я - Я очима дорослих”, “Я ідеальне - Я очима дорослих”, “Я ідеальне - Я нормативне”, “Я нормативне - Я очима дорослих”. Основний зміст фактору розкривається через усвідомлення суб'єктом нормативних приписів.

Отже, найбільш вагомим є фактор “дзеркальне майбутнє “Я”. Враховуючи теоретичну базу дослідження та здобуті емпіричні, ми визначили особливості системи “Я”-образів підлітків в умовах депривуючого середовища. Обмеженість соціальних контактів, брак інтеракцій з боку значущих інших, збідненість набору соціальних ситуацій позначається на залежності системи майбутніх “Я”-образів від засвоєних оцінок значущих інших.

Характерним є те, що другим за значущістю фактор “неможливе уявне “Я” об'єднує “психологічне сьогодні” і “психологічне завтра” підлітка через конструкт неможливості – “неможливість бути якимось сьогодні” та “неможливість бути якимось завтра”.

Зазначимо, що “психологічне сьогодні” підлітка утворене більшою мірою нормативними приписами. В нашій інтерпретації вектор нормативних приписів інтегрує весь значеннєвий простір системи “Я”-образів підлітків інтернатів.

Привертає увагу специфіка взаємодії елементів когнітивного компонента особистісної ідентичності підлітків інтернатів. У підлітків цієї групи виділяються три області суб'єктивного простору когнітивного компонента особистісної ідентичності.

Перший фактор містить у собі елементи, що інтегрують “психологічне завтра” суб'єкта. Причому елементи “Я”, “Я майбутнє” і “Я ідеальне” утворюють “трикутник” значущих зв'язків, у який опосередковано включені два інші елементи: “Я очима дорослих” через “Я майбутнє” і “Я очима однолітків” через “Я”. Інакше

кажучи, підлітки інтернатів співвідносять своє майбутнє з рефлексивними очікуваннями значущих дорослих, у той же час ідентифікуючи себе з очікуваннями значущих однолітків. Це можна виразити як: “Я серед однолітків такий же, як вони, але світ, у якому я буду жити, - світ дорослих”.

Значущі негативні навантаження на другий фактор дають усі конструкти. Це свідчить про те, що в значенневому просторі суб'єкта негативні уявлення про себе розмежовані в загальній структурі системи “Я”-образів для підтримки цілісності останньої. Таким чином, цінності й норми дорослого світу визначають також і негативну ідентичність, що позначається на уявленнях підлітків про себе не тільки в сьогоденні, але й у майбутньому.

Третій фактор визначає відстань між елементами “Я ідеальне”, “Я очима дорослих” і “Я нормативне”, які створюють інтегративну структуру, до якої приєднується “Я” суб'єкта через рефлексивні очікування значущих дорослих. Отже, для підлітків інтернатів наявність рефлексивних очікувань значущих дорослих у структурі когнітивного компонента системи “Я”-образів є необхідним для ідентифікації підлітка зі “світом дорослих” і побудови образів “Я” майбутнього”.

Тобто для підлітків інтернатів цінність представляє не стільки дійсний час, скільки майбутнє, спрямованість у завтрашній день, у дорослий світ. Тому таке велике місце дорослих цінностей і нормативів у змісті ідеальних і навіть нормативних образів “Я”, а інтеграція в майбутнє є таким же значущим фактором, як і інтеграція у світ дорослих. У той же час фіксується психологічна залежність підлітків інтернатів від значущих дорослих, чия думка й оцінка багато в чому визначають уявлення про себе й оцінку себе. При цьому сам образ “Я” погано диференційований, це скоріше самовідчуття, а не рефлексія й усвідомлена оцінка своїх якостей. Однак той факт, що в уявлення про себе входять і оцінки однолітків, а також з'являться прагнення співвіднести всі характеристики з образом “Я”, тобто ідентифікувати думку інших зі своїм уявленням про себе, не тільки характеризують самосвідомість підлітків, але і дозволяють говорити про наявність досить стійкої структури особистісної ідентичності.

Аналіз системи “Я”-образів підлітків із загальноосвітніх масових шкіл .

У результаті факторного аналізу когнітивного компонента системи “Я”-образів було виділено чотири значущих фактори, які пояснюють загалом 83,9 % дисперсії. Результати наведені у таблицях 3.7; 3.8; 3.9.

Таблиця 3.7

Показники загальних та кумулятивних ефектів виокремлених факторів у групі підлітків із загальноосвітніх масових шкіл

Фактор	% total	Cumul.	Cumul. %
1	50,08	10,52	50,08
2	20,3	14,78	70,38
3	7,99	16,44	78,3
4	5,66	17,63	83,97

Таблиця 3.8

Результати факторного аналізу “Я”-образів підлітків загальноосвітніх масових шкіл

№	Конструкти оціних вербалізованих змістів когнітивних структур ідентичності	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
1	Який я насправді - Яким я не буду ніколи	0,02	-0,94	-0,21	-0,04
2	Який я насправді - Яким я швидше за все буду	0,33	0,17	0,77	0,32
3	Який я насправді - Я, яким я хотів би бути	0,47	0,14	0,77	-0,01
4	Який я насправді - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,85	0,02	0,34	0,14
5	Який я насправді - Я очима дорослих	0,17	0,26	0,77	0,33
6	Який я насправді - Я очима однолітків	0,29	0,23	0,13	0,83
7	Яким я не буду ніколи - Яким я швидше за все буду	-0,05	-0,97	-0,09	-0,09
8	Яким я не буду ніколи - Я, яким я хотів би бути	-0,02	-0,96	-0,12	-0,05
9	Яким я не буду ніколи - Яким я повинен бути у своєму оточенні	-0,29	-0,90	-0,22	-0,01
10	Яким я не буду ніколи - Я очима дорослих	-0,03	-0,91	-0,15	-0,25
11	Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків	-0,11	-0,91	-0,2	-0,21
12	Яким я швидше за все буду - Я, яким я хотів би бути	0,21	0,16	0,69	-0,01
13	Яким я швидше за все буду - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,79	0,06	0,35	0,18
14	Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих	0,28	0,11	0,85	0,22

15	Яким я швидше за все буду - Я очима однолітків	0,45	0,11	0,31	0,75
16	Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,78	0,07	0,27	0,19
17	Я, яким я хотів би бути - Я очима дорослих	0,29	0,24	0,82	0,11
18	Я, яким я хотів би бути - Я очима однолітків	0,61	0,13	0,16	0,59
19	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима дорослих	0,77	0,12	0,49	0,12
20	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима однолітків	0,85	0,07	0,13	0,30
21	Я очима дорослих - Я очима однолітків	0,14	0,21	0,62	0,59

Інтерпретація факторів відбувалася за змістом дескрипторів когнітивних структур ідентичності підлітків із загальноосвітніх масових шкіл. Результати наведені у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Інтерпретація факторів значенневого простору системи “Я”-образів підлітків інтернатів

Фактор	Інтерпретація	Дисперсія	Конструкти оцінних вербалізованих змістів когнітивних структур
1	Нормативне “Я”	50,07	1. Який я насправді - Яким я повинен бути у своєму оточенні 2. Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима однолітків 3. Яким я швидше за все буду - Яким я повинен бути у своєму оточенні 4. Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні 5. Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима дорослих 6. Я, яким я хотів би бути - Я очима однолітків
2	Ідеальне “Я”	20,3	1. Яким я не буду ніколи - Яким я швидше за все буду 2. Яким я не буду ніколи - Я, яким я хотів би бути 3. Який я насправді - Яким я не буду ніколи 4. Яким я не буду ніколи - Я очима дорослих 5. Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків 6. Яким я не буду ніколи - Яким я повинен бути у своєму оточенні

3	Бажане “Я”	7,9	1. Я, яким я хотів би бути - Я очима дорослих 2. Який я насправді - Яким я швидше за все буду 3. Який я насправді - Я, яким я хотів би бути 4. Який я насправді - Я очима дорослих 5. Яким я швидше за все буду - Я, яким я хотів би бути
4	Дзеркальне “Я” через однолітків	5,6	1. Який я насправді - Я очима однолітків 2. Яким я швидше за все буду - Я очима однолітків

Фактор 1. “Нормативне “Я”. Значущі навантаження на цей фактор дають усі конструкти, крім “Я” - негативного. Максимальне навантаження на фактор дає зв'язок між елементами “Я” і “Я нормативне”. Перший, основний фактор, включає елементи, пов'язані з образом “Я нормативне”. Максимальне навантаження на цей фактор дає зв'язок між елементами “Я” і “Я нормативне”. Психологічний зміст фактора виявляється в домінуючому, визначальному значенні для побудови цілісної системи “Я”-образів об'єктивних норм і цінностей соціального оточення підлітка. З одного боку, цей фактор є показником адаптаційних можливостей підлітка, з іншого боку – обумовлює його конформність.

Фактор 2. “Ідеальне Я”. Значущі негативні навантаження на цей фактор дають усі конструкти. У фактор входять як негативні параметри узагальненого соціального оточення - дорослих і однолітків, так і власні уявлення про те, яким я не можу і не хочу стати.

Порівняно з підлітками інтернату у підлітків масових шкіл більш диференційованим є показник розмежування у свідомості позитивного і негативного “Я”. Так, у підлітків інтернатів максимальне навантаження на тотожний фактор, який ми назвали “неможливе уявне “Я”, дає зв'язок між елементами “Я негативне” і “Я ідеальне”, а у підлітків масових шкіл максимальне навантаження на фактор дає зв'язок між елементами “Я негативне” і “Я майбутнє”. Загалом всі конструкти фактора, які є в тотожному факторі підлітків інтернатів, описують ідеалізований образ “Я”, але до фактора додається конструкт “Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків”, що, на нашу думку, вказує на спосіб формування ідеального “Я”. У даному випадку уявні “Я”-образи формуються за принципом – “Я усвідомлюю, що

це погано, тому я ніколи таким не буду”. Тобто фактор і одержав назву “ідеальне Я””.

Фактор 3. “Бажане Я”. Значущі навантаження на цей фактор дають конструкти: “Я - Я майбутнє”, “Я - Я ідеальне”, “Я очима дорослих - Я майбутнє”, “Я очима дорослих - Я ідеальне”. Максимальне навантаження на фактор дає зв'язок між елементами “Я майбутнє” і “Я очима дорослих”. Цей фактор є тотожним фактору “дзеркальне майбутнє “Я” значеннєвого простору підлітків інтернатів, але має свої певні особливості.

Третій фактор включає елементи, що інтегрують “психологічне завтра” у значеннєвому просторі підлітка. Але, на відміну від підлітків інтернату, у підлітків загальноосвітніх шкіл образ майбутнього формується шляхом інтеграції власних уявлень про себе, свої образи “Я майбутнє”, образи “Я ідеальне” й уявлень значущих дорослих про ці елементи системи “Я”-образів підлітка. Іншими словами, цей фактор пояснює регулюючу функцію інтеріоризованих очікувань значущих дорослих у процесі побудови підлітком феноменологічного простору майбутнього.

Фактор 4. “Дзеркальне “Я” через однолітків”. Значущі навантаження на цей фактор дають конструкти: “Я - Я очима однолітків”, “Я майбутнє - Я очима однолітків”. Максимальне навантаження на фактор дає зв'язок між елементами “Я” і “Я очима однолітків”.

Четвертий фактор виявляє зв'язок рефлексивних очікувань значущих однолітків з образом “Я майбутнє” і “Я” підлітка. Таким чином, цей фактор показує додатковий, коригуючий вплив інтеріоризованих очікувань значущих однолітків як на актуальне “Я”, так і на образ “Я майбутнє” підлітка. Цей фактор показує також і те, що диференційований образ себе і свого майбутнього допомагає більш детально відрефлексувати образ “Я” очима інших. Тобто соціальні уявлення про себе будуються не тільки на підставі ідентифікації, але і за допомогою рефлексії.

Можна говорити про те, що система “Я-образів підлітків масових шкіл свідчить, що процес інтеріоризації зовнішніх оцінок і очікувань значущих дорослих і однолітків, узагальнення норм того соціального оточення, до якого належить

підліток, є найбільш досконалою і диференційованою порівняно з підлітками інтернатів. Система “Я”-образів підлітків масових шкіл є складною системою, в якій зовнішні оцінки переломлюються уявленнями про свою особистісну цінність і унікальність й адаптуються до власної індивідуальності.

Таким чином, у підлітків-школярів складається більш-менш усвідомлена система “Я”-образів, яка є результатом процесу ідентифікації. Ця система визначає те, які думки про себе та які норми варті уваги, а які потрібно ігнорувати, яким чином вибудовувати своє майбутнє й адаптуватися до вимог суспільства.

При порівняльному аналізі результатів, отриманих у двох групах, можна виділити декілька особливостей.

По-перше, в обох групах у суб'єктивному просторі особистості підлітка можна виділити позитивну і негативну області значеннєвого простору когнітивного компонента системи “Я”-образів. Елементи позитивної області, пов'язані між собою, утворюють різні структури. Негативна область максимально розмежована від загальної структури за рахунок значущих негативних навантажень на цей фактор усіх змінних. У цій області суб'єктивного простору особистості елементи не утворюють інтегрованих структур. Виділення цього фактора в якості основного обох груп свідчить про те, що когнітивний компонент системи “Я”-образів побудований за принципом диференціації позитивної області значеннєвого простору.

По-друге, для підлітків інтернатів є характерним приєднання себе до “світу дорослих”, а для підлітків із загальноосвітньої масової школи - орієнтація на об'єктивні норми й цінності соціального оточення підлітка – “Я нормативне”.

По-третє, найбільш значущі відмінності між групами спостерігаються у структурі когнітивного компонента. У підлітків масових шкіл сформована більш усвідомлена, ніж у підлітків інтернатів, система “Я”-образів, яка змінює уявлення про себе в майбутньому, співставляючи їх і з індивідуальністю, і з соціальними нормами. Так, інтеграція в майбутнє підлітків інтернатів може бути розглянута як невизначений варіант “Я дорослий”, пов'язаний із загальним самовідчуттям себе як дорослого. У підлітків із загальноосвітніх шкіл це невизначене майбутнє розглядається вже в категоріях конкретного світу дорослих і однолітків, нормативи й оцінки яких

узагальнюються і переходять в загальне поняття нормативності того суспільства, у яке інтегрується підліток. У підлітків із загальноосвітніх масових шкіл внаслідок більшої усвідомленості зовнішнього світу вищою є й усвідомленість і диференційованість світу внутрішнього, своїх індивідуальних схильностей і здібностей.

3.1.3 Емоційно-ціннісна складова системи “Я”-образів підлітків. Як було показано у першому розділі, у підлітковий період особливо активно формується самоствавлення, яке суттєво впливає на процес самопізнання. Разом з тим, уже сформоване базальне відчуття “який Я” коригується в процесі розвитку когнітивного компоненту самосвідомості, що робить більш стійкою систему уявлень про себе, з одного боку, і узгоджує внутрішнє відчуття себе з усвідомленим ставленням до себе, з іншого. Самоствавлення включене як підструктурна одиниця в загальну систему ставлень людини зі змістовної і функціональної точок зору та пов’язане з особливостями ставлення суб’єкта до зовнішнього світу і соціуму.

Ставлення до себе (самоствавлення) - особливий тип ставлень людини, спрямований на власне “Я”. Самоствавлення можна окреслити як цілісне, одномірне утворення, яке визначає ступінь позитивного ставлення індивіда до власних уявлень про себе. Самоствавлення як самостійний об’єкт традиційно аналізується шляхом розмежування єдиного процесу самосвідомості на процес набуття знань про себе і процес самоствавлення (разом із більш-менш сталим самоствавленням як стабільною характеристикою суб’єкта) [64]. Як зазначає С.Р.Пантїлєєв [115], обидва ці аспекти складають цілісну “Я”-концепцію, яку можна визначити як сукупність уявлень індивіда про самого себе, яка сполучена з їх оцінкою і ставленнями до них. Описову складову, зазвичай, визначають як образ “Я”, натомість у визначенні оціночної складової спостерігається термінологічне різноманіття, неузгодженість понять і їх змістовного наповнення. Її визначають і як самооцінку, і як самоповагу, і як самоприйняття, і як самоствавлення та ін.

Незважаючи на термінологічну неузгодженість, більшість дослідників визначають самоствавлення як атитюд або його емоційний компонент [143].

Н.І.Сарджвеладзе вважає, що феномен самоствавлення як своїх окремих компонентів включає самоусвідомлення,

самопізнання, самооцінку, емоційне ставлення до себе, самоконтроль, саморегуляцію, а поняття самоствавлення є родовим до понять самопізнання, самооцінки тощо [144]. Н.І.Сарджвеладзе зазначає, що “Я” існує остільки, оскільки воно є одночасно і суб’єктом, і об’єктом ставлення, самість - це засіб ставлення до себе; самоствавлення конструює самість.

Уявлення про самого себе виступає необхідною ланкою в саморегуляції та самоконтролі поведінки на особистісному рівні активності людини. Уявне “Я” співвідноситься із завданням конкретної діяльності й порівнюється з нею, на основі чого суб’єкт виробляє певну стратегію дій.

Із теоретичних джерел впливає, що показники модальностей самоствавлення пов’язані з особливостями когнітивної структури “Я”-образів. Наше завдання передбачало з’ясування особливостей прояву модальностей самоствавлення у групах підлітків - підлітки шкіл-інтернатів та масових середніх шкіл. За гіпотетичним припущенням, параметри модальностей самоствавлення у групах підлітків шкіл-інтернатів і загальноосвітніх масових шкіл мають відрізнятися. Добре диференційована і інтегрована система “Я”-образів передбачає її відрефлексованість, що безпосередньо пов’язане з високим ступенем самоприйняття. І навпаки, дезінтегрованість і низька диференційованість “Я”-образів не передбачає належного рівня самоприйняття.

Модальності самоствавлення вивчалися за допомогою методики С.Р.Пантилеєва (МДС) [115]. Максимальна кількість балів за кожною шкалою 10.

У табл. 3.10 наведені середньогрупові стандартизовані бали за кожною зі шкал методики для респондентів підлітків шкіл-інтернатів (ГПІ) і масових шкіл (ГПШ).

Таблиця 3.10.

Показники модальностей самоствавлення у підлітків інтернатів

і підлітків масових шкіл

Шкала	напрямок шкали	гпї		гпш		t - критерій
		mean	st,dev	mean	st,dev	
1. Відкритість	зворотна	6,11	1,6	4,16	2,16	0,73
2. Самовпевненість	пряма	3,42	1,21	7,14	1,28	2,11*
3. Самокерування	пряма	3,12	1,16	6,7	1,19	2,15*
4. Віддзеркалене само ставлення	пряма	2,24	1,31	5,26	2,1	1,22
5. Самоцінність	пряма	4,26	1,83	6,95	1,68	1,08
6. Самоприйняття	пряма	3,57	1,05	6,81	1,25	1,98*
7. Самоприв'язаність	пряма	3,19	1,21	6,99	1,49	1,98*
8. Внутрішня конфліктність	пряма	5,45	2,1	8,15	2,4	0,85
9. Самозвинувачення	пряма	5,29	1,92	6,19	1,7	0,35

t - критерій - Статистично значуща різниця вибірових середніх - показники при $p = 0,05$ - *; $p = 0,01$ - **; $p = 0,001$ ***.

За результатами дослідження виявилось, що статистично значущі відмінності між групами спостерігаються за чотирма з дев'яти модальностей самоствлення – “самовпевненість”, “самокерування”, “само прийняття” і “самоприв'язаність”.

Можна зробити висновок, що ставлення підлітків масових шкіл до себе як до впевнених, самостійних, вольових і надійних інтенсифікує процеси інтеграції окремих “Я”-образів у цілісну “Я”-концепцію. Високі бали за шкалою “самокерування” також сприяють інтегративним процесам. Адже розвинене самокерування організує та інтегрує особистість, діяльність і спілкування, формує відчуття послідовності, обґрунтованості внутрішніх потягів і цілей.

Позитивний полюс шкали самоприйняття відбиває відчуття цінності власної особистості й одночасно передбачувану цінність свого “Я” для інших. Шкала відображає емоційну оцінку себе, свого “Я” за внутрішніми інтимними критеріями духовності, багатства внутрішнього світу, здатності викликати в інших глибокі почуття. Протилежний полюс шкали свідчить про сумніви у цінності власної особистості, недооцінці свого духовного “Я”, відстороненості та байдужності до свого “Я”, втраті інтересу до свого внутрішнього світу.

Отже, низькі значення за шкалою “самоприйняття”, виявлені у підлітків

інтернатів, свідчать про відсутність внутрішньої мотивації до усвідомлення та інтеграції власних “Я”-образів, що загалом може стати причиною гальмування формування цілісної, гармонійної “Я”-концепції.

В основі модальності “самоприв’язаність” лежить почуття симпатії до себе, згоди зі своїми внутрішніми спонуканнями, прийняття себе таким, яким є, навіть з певними недоліками. Модальність пов’язана зі схваленням своїх планів і бажань, поблажливим, дружнім ставленням до себе. Треба зазначити, що у значеннєвому просторі індивіда модальності “самоприв’язаність” і “самозвинувачення” є розділеними. Почуття і переживання, що лежать в основі цієї модальності, не асоціюються у респондента з його особистісними проявами.

Таким чином, низки значення за шкалою “самоцінність”, виявлені у підлітків інтернатів, інтерпретуються нами як наслідок неузгодженості й невідрефлексованості “Я”-образів.

Виходячи з уявлень про можливість інтеграції “Я”-образів у цілісну “Я”-концепцію, з одного боку, та включеність самоствавлення в структуру “Я”-концепції, з іншого, ми передбачили, що модальності самоствавлення також утворюють єдину інтегровану систему. Для з’ясування інтеркореляцій між модальностями самоствавлення та спрямованості системи ставлень особистості як до себе, так і до оточуючого світу, нами було факторизовано значення модальностей самоствавлення в кожній із порівнюваних груп.

В інтерпретації отриманих факторів ми спирались на результати факторизації модальностей самоствавлення, здійсненої Р.С.Пантилеєвим [115], який виділив узагальнені виміри самоствавлення – “самоповага”, “аутосимпатія” та “самозневажання”.

Перший фактор – “самоповага” - утворений такими шкалами: самокерування, самовпевненість, відкритість, віддзеркалене самоствавлення. Усі ці шкали відображають оцінку індивідом власного “Я” відносно соціально-нормативних критеріїв.

Другий фактор – “аутосимпатія” - складають такі шкали: самоприйняття, самоприв’язаність, самоцінність. Цей фактор вимірює ті або інші почуття,

переживання індивіда стосовно власного “Я”. Якщо фактор “самоповага” пов’язаний із прагненням досягти соціально-бажаного образу “Я”, то “аутосимпатія” не передбачає такого зв’язку. Навіть навпаки, за рахунок позитивного емоційного ставлення до себе індивід може дивитися на себе більш чесно й відкрито. В основі фактора лежить узагальнене почуття симпатії, яке може існувати поряд і навіть у супереч узагальненій самооцінці.

Третій фактор – “самозневаження” - представлений двома шкалами негативного емоційного тону. Високі бали за цим фактором відображають страждальну позицію “Я” як “об’єкта” і перенесення відповідальності за невдачі на інших людей або обставини. Виділення “самозневаження” в окрему психоструктуру пов’язане із захисними механізмами самопідтримки.

У результаті факторного аналізу модальностей самоствавлення у групі підлітків інтернатів було виділено два фактори, які пояснюють у сумі 77,3 % дисперсії. Результати факторного аналізу наведені у таблицях 3,11 та 3,12.

Таблиця 3.11

Результати факторного аналізу модальностей самоствавлення
підлітків інтернату

Модальності самоствавлення	Фактор 1	Фактор 2
1. Відкритість	0,91	-0,11
2. Самовпевненість	0,85	0,23
3. Самокерування	0,81	0,19
4. Віддзеркалене самоствавлення	0,78	0,21
5. Самоцінність	0,39	0,60
6. Самоприйняття	-0,11	0,85
7. Самоприв'язаність	0,34	0,78
8. Внутрішня конфліктність	-0,86	-0,34
9. Самозвинувачення	-0,80	-0,52

Таблиця 3.12

Інтерпретація результатів факторного аналізу модальностей самоствавлення
підлітків інтернату

Фактор	Інтерпретація	Дисперсія %	Шкали
1	Конфліктна самоповага	61,4	1. Відкритість 2. Самовпевненість 3. Самокерування 4. Віддзеркалене самоствавлення 5. <i>Внутрішня конфліктність</i> 6. <i>Самозвинувачення</i>
2	Аутосимпатія	15,9	1. Самоприйняття 2. Самоприв'язаність

Аналіз матриці факторних навантажень та матриць інтеркореляцій (Дод.) модальностей самоствавлення підлітків інтернатів дозволяє визначити особливості емоційно-ціннісної складової їх системи “Я”-образів.

Емоційно-ціннісна складова системи “Я”-образів підлітків інтернатів представлена двома факторами: перший інтегрує самоповагу і самозневажання в значеннєвому просторі підлітків, другий виражає аутосимпатію.

Фактор 1. “Конфліктна самоповага”. Загалом, за змістом модальностей, які увійшли у цей фактор, він показує зв'язок позитивного і негативного ставлення до себе. Перші чотири модальності, що увійшли до фактору, за Р.С.Пантилєєвим, утворюють вторинний фактор “самоповага”, а модальності “внутрішня конфліктність” та “самозвинувачення” – вторинний фактор “самозневажання”. Враховуючи те, що в результаті факторизації значень модальностей самоставлення підлітків інтернатів ці модальності увійшли в один фактор, ми назвали його “конфліктна самоповага”. Можна зробити висновок, що самоповага у підлітків інтернатів формується конфліктно. З одного боку, система самоповаги вибудовується з урахуванням реальної соціальної ситуації на основі власної оцінки своїх вчинків та оцінок значущих інших, а з іншого боку, підліток вибудовує систему уявлень про свою меншовартість і нікчемність як інтерпретаційну схему свого життя.

Фактор 2. “Аутосимпатія”. Цей фактор фіксує почуття, переживання стосовно власного “Я” підлітка. Значущі навантаження на цей фактор дають дві шкали “самоприв’язаність” і “самоприйняття”, які позитивно пов’язані між собою ($r=0,371$). Шкала “самоцінність” не дає значущих факторних навантажень на фактор “аутосимпатія”. Тобто психологічний зміст цього фактора для підлітків інтернатів не включає відчуття цінності власної особистості. Але у той же час аналіз матриць інтеркореляцій показує значущий позитивний зв’язок між “самоцінністю” і “віддзеркаленим самоставленням” ($r=0,398$), “самовпевненістю” ($r=0,431$), “самоприйняттям” ($r=0,333$), “самоприв’язаністю” ($r=0,338$). Таким чином, відчуття цінності свого “Я” для інших формується у підлітків інтернату крізь призму, з одного боку, очікуваних позитивних ставлень значущих інших, тих оцінок, які значущі інші надають можливостям, здібностям і поведінці підлітків, а з іншого боку - загального позитивного ставлення до себе. Можна припустити, що відсутність у факторі “аутосимпатія” модальності “самоцінність” пов’язана з браком позитивних оцінок, які підліток може отримати від значущих інших в умовах депривуючого середовища.

Таким чином, залежність від дорослих проявляється у підлітків інтернатів не тільки в когнітивній сфері, але у ще більшій мірі в емоційній сфері. Тобто у складному процесі самопізнання особистість намагається не тільки усвідомити, хто вона є, а й оцінити свої певні риси – якою вона є. Але підлітки інтернатів відчувають постійну нестачу зовнішньої емоційної підтримки з боку значущих інших, через що відбувається формування емоційної залежності.

Для порівняння емоційно-ціннісної складової системи “Я”-образів підлітків інтернатів і підлітків, які виховуються і навчаються в звичайному соціальному середовищі, ми здійснили факторний аналіз значень модальностей самоствавлення.

У результаті факторного аналізу модальностей самоствавлення у групі підлітків із загальноосвітніх масових шкіл було виділено два фактори, які пояснюють у сумі 87,3 % дисперсії. Результати факторного аналізу наведені у таблицях 3.13 та 3.14.

Таблиця 3.13

Результати факторного аналізу модальностей самоствавлення
підлітків із загальноосвітніх масових шкіл

Модальності самоствавлення	Фактор 1	Фактор 2
1. Відкритість	0,95	0,08
2. Самовпевненість	0,95	-0,07
3. Самокерування	0,78	-0,55
4. Відзеркалене самоствавлення	0,95	0,05
5. Самоцінність	0,003	0,85
6. Самоприйняття	0,68	0,61
7. Самоприв'язаність	-0,08	0,85
8. Внутрішня конфліктність	-0,87	0,47
9. Самозвинувачення	-0,98	-0,08

Таблиця 3.14

Інтерпретація результатів факторного аналізу модальностей самоствавлення підлітків із загальноосвітніх масових шкіл

Фактор №	Інтерпретація	Дисперсія, %	Шкали
1	Конфліктна самоповага	61,4	1. Відкритість 2. Самовпевненість 3. Самокерування 4. Віддзеркалене самоствавлення 8. <i>Внутрішня конфліктність</i> 9. <i>Самозвинувачення</i>
2	Аутосимпатія	15,9	5. Самоцінність 7. Самоприв'язаність

Аналіз матриці факторних навантажень та матриці інтеркореляцій (Дод.) модальностей самоствавлення підлітків із загальноосвітніх масових шкіл дозволяє визначити особливості емоційно-ціннісної складової їхньої системи “Я”-образів. Емоційно-ціннісна складова системи “Я”-образів підлітків із загальноосвітніх масових шкіл, також як і у підлітків інтернатів, представлена двома факторами: перший інтегрує самоповагу і самозневажання в значеннєвому просторі підлітків, другий виражає аутосимпатію.

Фактор 1. “Конфліктна самоповага”. Загалом, за змістом модальностей, які увійшли у цей фактор, він відтворює перший фактор у підлітків інтернатів, тобто відображає зв'язок позитивного і негативного ставлення до себе. Але існують певні відмінності у факторних навантаженнях модальностей самоствавлення. Так, якщо в першому випадку (підлітки інтернатів) найбільш навантажують фактор модальності “відкритість” та “внутрішня конфліктність”, то у другому випадку (підлітки масових шкіл) найбільші навантаження на фактор здійснюють модальності “самозвинувачення” та три модальності з однаковим факторним навантаженням (0,95) – “відкритість”, “самовпевненість” та “віддзеркалене самоствавлення”.

Фактор 2. “Аутосимпатія”. Значущі навантаження на цей фактор дають дві шкали: “самоцінність” і “самоприв'язаність”. Шкала самоприйняття позитивно пов'язана зі шкалами “самовпевненості” ($r=0,350$) і “віддзеркаленого самоствавлення”

($r=0,454$). Тобто рефлексивні очікування значущих інших підтверджують силу “Я” підлітка, тим самим підвищуючи рівень симпатії до себе в цілому і відчуття впевненості в собі. На відміну від підлітків інтернату, в підлітків масових шкіл до фактора “аутосимпатія” увійшла модальність “самоцінність”. Можна припустити, що власне “самоцінність” формується в умовах соціальної захищеності, емоційної підтримки та прийняття особистості дитини дорослими.

Аналіз когнітивного й емоційно-ціннісного складових системи “Я”-образів підлітків із загальноосвітніх масових шкіл показує пріоритетне значення саме когнітивного компонента, який відбиває усвідомлення підлітками своїх власних якостей і диференціації оцінок оточуючих.

Отже, за результатами порівняння емоційно-ціннісних складових системи “Я”-образів підлітків інтернатів і підлітків із загальноосвітніх масових шкіл можна зробити висновки про особливості емоційно-ціннісної складової в зазначених групах.

Емоційно-ціннісна складова системи “Я”-образів в обох групах підлітків утворена двома осями: “конфліктна самоповага” та “аутосимпатія”. В основний фактор входять модальності, які визначають особливості самоповаги і самозневажання, а другий фактор утворюють шкали аутосимпатії. Таким чином, негативне і позитивне ставлення до себе підлітків пов’язані у їх значеннєвому просторі. Це значить, що відсутність самосхвалення, поблажливості до себе, позитивних рефлексивних очікувань з боку значущих інших призводить до внутрішньої конфліктності та самозвинувачення.

Другий фактор містить шкали, які виражають ті чи інші почуття, переживання на адресу власного “Я”. В основі фактора лежить узагальнене почуття симпатії.

Аналіз матриць інтеркореляцій кожної з груп дозволив визначити загальні відмінні тенденції в емоційно-ціннісній складовій системи “Я”-образів. Для обох груп характерним є значущий позитивний зв’язок між “віддзеркаленим самостваленням” і шкалами “аутосимпатії”, “самоповаги”. Тобто інтеріоризовані ставлення значущих інших є важливим аспектом емоційно-ціннісної складової системи “Я”-образів.

Відмінності в емоційно-ціннісній складовій системи “Я”-образів менш виражені у зв'язку з тим, що у підлітків обох груп виражена залежність від ставлення значущих інших.

Основна відмінність між групами полягає у ступені усвідомлення цінності себе не тільки як суб'єкта в системі певних стосунків (що характерне для підлітків інтернатів), але і як унікальної особистості, яка має певні якості, насамперед уміння спілкуватися, відкритість і здатність до вольової регуляції, свідомого керування своєю поведінкою (що характерне для підлітків із загальноосвітніх шкіл).

Виходячи з положення про зв'язок “Я”-образів та ідентичності особистості, ми цікавилися спрямованістю (позитивною чи негативною) ідентичності. Тому наступним кроком дослідження було визначення спрямованості ідентичності у підлітків обох груп. Для вирішення питання про сформованість позитивної особистісної ідентичності підлітків нами використовувався показник Фішбейна. Високі позитивні значення цього показника в цілому свідчать про сформованість позитивної особистісної ідентичності, а негативні - про негативну особистісну ідентичність.

Результати представлені в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Спрямованість ідентичності підлітків

Полюс ідентичності	ГПШ	ГППШ	Критерій ϕ - Фішер
	%	%	
Позитивна	32,53	76,67	8,17**
Негативна	67,47	23,33	8,17**
критерій ϕ - Фішер	6,51**	9,76**	-

* - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,05$

** - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,001$

У результаті аналізу таблиці можна зробити висновок, що існує статистично значуща різниця за спрямованістю ідентичності підлітків двох груп. Так, у групі

підлітків інтернатів (ГПІ) переважає негативний полюс ідентичності, а в групі підлітків масових шкіл – позитивний. В обох групах різниця між позитивним і негативним полюсом ідентичності також знаходиться на рівні статистичної значущості. Тобто можна зробити висновок про наявність чіткої тенденції у спрямованості полюсу ідентичності підлітків обох груп.

З метою розробки адекватної корекційної програми, спрямованої на подолання дезінтегративних тенденцій у формуванні “Я”-концепції та формуванні позитивної ідентичності, нами був здійснений аналіз когнітивної та емоційно-цінісної складових підлітків із негативною ідентичністю.

На основі критерію Фішбейна з обох груп підлітків була виділена група підлітків (112 підлітків інтернатів та 35 підлітків із загальноосвітніх масових шкіл – усього 147 осіб) із негативними значеннями за всіма образами суб'єктивного простору системи “Я”-образів.

У результаті факторного аналізу когнітивного компонента системи “Я”-образів підлітків із негативною ідентичністю було виділено три значущих фактори, що пояснюють у сумі 90,6 % дисперсії. Результати наведені у таблицях 3.16; 3.17; 3.18.

Таблиця 3,16

Результати факторного аналізу “Я”-образів підлітків із негативною ідентичністю

	Конструкти оцінних вербалізованих змістів когнітивних структур ідентичності	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	Який я насправді - Яким я не буду ніколи	-0,88	-0,10	-0,31
2	Який я насправді - Яким я швидше за все буду	0,72	0,10	0,62
3	Який я насправді - Я, яким я хотів би бути	0,90	0,07	0,32
4	Який я насправді - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,84	0,45	0,11
5	Який я насправді - Я очима дорослих	0,87	0,05	0,44
6	Який я насправді - Я очима однолітків	0,14	0,76	0,46
7	Яким я не буду ніколи - Яким я швидше за все буду	-0,79	0,28	-0,45
8	Яким я не буду ніколи - Я, яким я хотів би бути	-0,85	0,21	-0,40

9	Яким я не буду ніколи - Яким я повинен бути у своєму оточенні	-0,74	0,33	-0,54
10	Яким я не буду ніколи - Я очима дорослих	-0,67	-0,22	-0,67
11	Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків	-0,47	-0,26	-0,78
12	Яким я швидше за все буду - Я, яким я хотів би бути	0,94	0,09	0,08
13	Яким я швидше за все буду - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,81	0,27	-0,11
14	Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих	0,25	0,27	0,87
15	Яким я швидше за все буду - Я очима однолітків	0,28	0,90	0,26
16	Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,91	0,31	0,19
17	Я, яким я хотів би бути - Я очима дорослих	0,64	0,24	0,69
18	Я, яким я хотів би бути - Я очима однолітків	-0,19	0,93	0,25
19	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима дорослих	0,05	0,07	0,87
20	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима однолітків	0,19	0,94	-0,18
21	Я очима дорослих - Я очима однолітків	0,75	0,41	0,46

Таблиця 3.17

Показники загальних та кумулятивних ефектів виокремлених факторів у групі підлітків із негативною ідентичністю

Фактор	% total	Cumul.	Cumul. %
1	62,82	13,19	62,82
2	17,55	16,88	80,36
3	10,27	19,03	90,63

Інтерпретація факторів відбувалася за змістом дескрипторів когнітивних структур системи “Я”-образів підлітків із негативною ідентичністю.

Результати наведені у таблиці 3,18.

Таблиця 3.18

Інтерпретація факторів значеннєвого простору системи “Я”-образів підлітків інтернатів

Фактор	Інтерпретація	Дисперсія	Конструкти оцінних вербалізованих змістів когнітивних структур
1	Бажане “Я”	62,8	1. Яким я швидше за все буду - Я, яким я хотів би бути 2. Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні 3. Який я насправді - Я, яким я хотів би бути 4. Який я насправді - Яким я не буду ніколи 5. Який я насправді - Я очима дорослих 6. Яким я не буду ніколи - Я, яким я хотів би бути 7. Яким я швидше за все буду - Яким я повинен бути у своєму оточенні 8. Яким я не буду ніколи - Яким я швидше за все буду 9. Я очима дорослих - Я очима однолітків 11. Яким я не буду ніколи - Яким я повинен бути у своєму оточенні 12. Який я насправді - Яким я швидше за все буду

Продовження таблиці 3.18

Фактор	Інтерпретація	Дисперсія	Конструкти оцінних вербалізованих змістів когнітивних структур
2.	Дзеркальне “Я” через однолітків	17,5	1. Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима однолітків 2. Я, яким я хотів би бути - Я очима однолітків 3. Яким я швидше за все буду - Я очима однолітків 4. Який я насправді - Я очима однолітків
3	Дзеркальне “Я” через значущих інших	10,3	1. Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих 2. Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима дорослих 3. Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків

Результати аналізу табл. 3,18 дозволяють визначити осі значеннєвого простору системи “Я”-образів підлітків із негативною ідентичністю. З’ясовано, що їх значеннєвий простір утворено трьома векторами, які нами були визначені як “бажане “Я”, “дзеркальне “Я” через однолітків, “дзеркальне “Я” через значущих інших.

У групі підлітків із негативною особистісною ідентичністю виділяються три області суб’єктивного простору когнітивного компонента особистісної ідентичності. Привертає увагу специфіка взаємодії елементів когнітивного компонента.

Фактор 1 “Бажане Я”. У цілому фактор відображає “щільність” зв’язків у сконструйованому підлітком негативному просторі майбутнього. Перший, основний фактор інтегрує негативну і позитивну області, включаючи елементи “психологічного завтра” підлітка, пов’язані як з позитивними, так і негативними уявленнями про себе. Негативна область, включає максимально розмежовані щодо “Я негативного” елементи “Я”, “Я майбутнє”, “Я ідеальне”, “Я нормативне” за рахунок значущих негативних навантажень. Позитивна область включає позитивно корелюючі стосовно один одного елементи: “Я”, “Я майбутнє”, “Я ідеальне”, “Я нормативне”, “Я очима дорослих”.

Таким чином, складові першого фактора конфліктно інтегровані у підлітків цієї групи. На наш погляд, конфлікт полягає в тому, що підліток, інтегруючи своє “психологічне завтра”, сполучає в значеннєвому просторі образи того, яким би він не хотів себе бачити і яким би хотів. При цьому рефлексивні очікування дорослих виконують регулюючу функцію.

Фактор 2 “Дзеркальне “Я” через однолітків”. Значущі навантаження на цей фактор дають конструкти : “Я - Я очима однолітків”, “Я майбутнє - Я очима однолітків”, “Я ідеальне — Я очима однолітків”, “Я нормативне - Я очима однолітків”. Змінні показують особливості приєднання до світу однолітків. Другий фактор виявляє значущість для підлітків із негативною ідентичністю рефлексивних очікувань однолітків у значеннєвому просторі системи “Я”-образів. Усі часові аспекти “Я”-концепції – теперішнє, минуле і майбутнє підлітки з негативною ідентичністю

усвідомлюють через рефлексію ставлень однолітків до них. Тому поведінка підлітків із негативною ідентичністю узалежнюється групою членства.

Фактор 3 “Дзеркальне “Я” через значущих інших”. Значущі навантаження на цей фактор дають змінні: “Я негативне - Я очима однолітків”, “Я майбутнє - Я очима дорослих”, “Я нормативне - Я очима дорослих”.

Третій фактор є показником диференціації значеннєвого простору на позитивну область, зумовлену рефлексивними очікуваннями дорослих і негативну область, обумовлену рефлексивними очікуваннями однолітків.

Ми можемо припустити, що неможливість знайти своє місце в тій групі однолітків, яка втілює позитивні очікування дорослих і суспільства в цілому, приводить цих підлітків, з одного боку, до переоцінки значимості світу однолітків, ідентифікація з якими фруструється з якихось причин; з іншого боку, вони починають шукати нові групи членства, які приймають їх і згодом стають референтними. У такій групі образи “Я”, які вважаються негативними в звичному оточенні підлітка, навпаки, сприймаються позитивно. Такою референтною групою можуть стати і дорослі, й однолітки, які приймають підлітка.

Аналізуючи структури когнітивного компонента системи “Я”-образів підлітків із негативною ідентичністю, можна виділити дві особливості.

По-перше, позитивна і негативна області інтегровані в значеннєвому просторі підлітка. Причому елементи як позитивної, так і негативної області пов'язані між собою і утворюють загальну структуру в просторі першого фактора і в той же час входять до третього фактору.

По-друге, образ “Я очима однолітків” приєднаний до загальної структури значеннєвого простору, причому другий фактор відбиває домінування рефлексивних очікувань значущих однолітків.

По-третє, у підлітків із негативною ідентичністю формується система емоційних залежностей як від значущих дорослих, так і від групи однолітків.

У результаті факторного аналізу емоційно-ціннісної складової системи “Я”-образів підлітків із негативною ідентичністю було виділено три фактори, що пояснюють загалом 82,7% дисперсії.

Результати наведені у табл. 3.19 та 3.20.

Таблиця 3.19

Результати факторного аналізу модальностей самоствавлення підлітків із негативною ідентичністю

Модальності самоствавлення	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. Відкритість	0,08	-0,20	0,93
2. Самовпевненість	0,93	0,17	0,25
3. Самокерування	0,23	0,09	0,86
4. Віддзеркалене самоствавлення	0,86	0,20	0,17
5. Самоцінність	0,25	0,93	0,13
6. Самоприйняття	-0,14	0,81	-0,07
7. Самоприв'язаність	0,12	0,47	0,57
8. Внутрішня конфліктність	-0,77	0,35	-0,41
9. Самозвинувачення	-0,80	0,45	0,18

Емоційно-ціннісна складова системи “Я”-образів підлітків із негативною особистісною ідентичністю має свої особливості і представлена трьома факторами.

Таблиця 3.20

Інтерпретація результатів факторного аналізу модальностей самоствавлення підлітків із негативною ідентичністю

Фактор №	Інтерпретація	Дисперсія, %	Шкали
1	Узалежнена самовпевненість	40,7	1. Самовпевненість 2. Віддзеркалене самоствавлення 3. Самозвинувачення 4. Внутрішня конфліктність
2	Аутосимпатія	25,5	1. Самоцінність 2. Самоприйняття
3	Локус контролю	16,4	1. Відкритість 2. Самокерування

Фактор 1 “Узалежнена самовпевненість”. У цілому фактор показує зв'язок позитивного і негативного ставлення до себе. Перший фактор інтегрує в значеннєвому просторі суб'єкта шкали “самовпевненості”, “віддзеркаленого самоставлення” і “самозвинувачення”. Таким чином, у значеннєвому просторі підлітків взаємозалежні самоповага і самозвинувачення, причому вони залежать від рефлексивних очікувань підлітків. Якщо рефлексивні очікування мають емоційно-позитивне спрямування, то в підлітків буде рости впевненість у власних силах, якщо негативне - внутрішня конфліктність і самозвинувачення.

Фактор 2. “Ауто симпатія”. Значущі навантаження на цей фактор дають дві шкали – “самоцінність” і “самоприйняття”. Цей фактор фіксує переживання підлітка з приводу власного “Я”. Другий фактор – “аутосимпатія” - є показником загального позитивного ставлення до себе. Значущі навантаження на цей фактор дають дві шкали “самоцінність” і “самоприйняття”.

Фактор 3 “Локус контролю”. Фактор показує зв'язок здатності до рефлексії і прийняття важливих рішень. Третій фактор інтегрує шкали “відкритості” і “самокерівництва” в значеннєвому просторі суб'єкта. Фактор отримав назву “локус контролю”, тому що обидві модальності задають вектор ставлення до власних вчинків. У даному випадку система ставлень до власних вчинків задається рефлексивними механізмами, спрямованими на інтеріоризацію оцінок та ставлень значущих інших.

Таким чином, емоційно-ціннісне ставлення до себе підлітків із негативною ідентичністю більш диференційоване, ніж у підлітків із позитивною ідентичністю. Хоча ставлення до себе є нестабільним, однак загальне позитивне прийняття себе зберігається. При цьому конфлікт із певною групою призводить до необхідності більш усвідомленого і конкретного розуміння такого самоприйняття, що і формує більш диференційовану систему самоставлень. Важливим моментом є і той факт, що обґрунтування позитивного ставлення до себе пов'язане з можливістю вольової регуляції поведінки і позитивним ставленням певної групи дорослих чи однолітків, які приймають підлітка.

3.2. Взаємозв'язок почуття гармонії особистості та інтегративності системи “Я”-образів. Застосований у дослідженні “Я”-концепції інструментарій дозволив показати суттєву відмінність системи “Я”-образів у підлітків інтернатів та загальноосвітніх масових шкіл. На цьому етапі дослідження ми намагалися розкрити сутність когнітивного та емоційно-ціннісних аспектів системи “Я”-образів. За теоретичними припущеннями, особливості системи “Я”-образів мають бути пов'язаними з особливостями самосприйняття індивідом гармонії власної особистості. За концепцією В.В.Клименка, почерк людини є зовнішнім вираженням стану психіки, за письмом як моделлю психічних станів можна виявити почуття гармонії особистості. Отже, для підтвердження результатів попередніх досліджень нами була використана інша парадигмальна схема, за якою дисгармонійність системи “Я”-образів має бути пов'язана з особливостями психомоторних характеристик. З метою підтвердження висунутої гіпотези ми використали методики В.В.Клименка “Дослідження психомоторики” та “Визначення рівня енергопотенціалу”.

Характеристика психомоторних можливостей підлітків інтернату і підлітків із повних сімей.

Підліткам було запропоновано ряд завдань методики В.В.Клименка з метою визначення рівня розвитку почуття гармонії як складової системи “Я”-образів.

У першому завданні респондентам було запропоновано написати “нулики” з максимальною швидкістю за одну хвилину. Закінчивши завдання, підраховували кількість написаних знаків у кожного респондента. Результати представлені у табл. 3.21

Таблиця 3.21

Середньогрупові показники першого завдання за методикою В.В.Клименка “Дослідження психомоторики”

№ п\п	Група	№1	№2	№3
1.	ГПШ	109,93	101,96	61,71
2.	ГПШ	94,55	96,63	51,97

За результатами аналізу завдання можна бачити, що загальна кількість написаних знаків більша у підлітків інтернатів, ніж в учнів масової школи.

У другому завданні дітям було запропоновано вибрати з “нуликів”, написаних у першому завданні, ті, що відповідають їх внутрішній гармонії і надалі писати саме такі “нулики”. Час виконання – 1 хвилина. Писати на швидкість. У кінці завдання підраховувалась кількість знаків і порівнювалась з кількістю знаків, написаних у першому завданні.

Під час обрахунку результатів другого завдання було визначено справжню швидкість їхнього дійового мислення. Як результат у дітей зі школи-інтернату середній показник швидкості написання нулів нижчий, ніж у школярів масової школи. У 31,25% підлітків школи-інтернату зріс результат порівняно з першим завданням. Зокрема на 8% - 12% у 9,3% респондентів, на 15% - 32,75% у 6,25% респондентів, на 3,19% - 7,01% у 12,5 % респондентів.

У той же час у підлітків масової школи результат збільшився на кілька знаків - на 1 - 6 у 31,57% , на 10-20 у 13,15 %, у кількох учнів результат зріс більше ніж на 30 знаків.

Таким чином, тільки у 9,3% підлітків інтернату почуття гармонії і дійове мислення добре розвинені й у 9,3 % почуття гармонії і дійове мислення розвинені посередньо, а у решти учнів почуття гармонії розвинуте дуже слабо. Майже ніхто з учнів школи-інтернату не написав кількості знаків, передбачених “нормою”.

Надмірна регламентація виховного процесу у школах-інтернатах призводить до гальмування розвитку особистості.

Процедура обробки результатів другого завдання також передбачала визначення нахилу знаків, що давало змогу визначити особливості функціональної асиметрії півкуль головного мозку. Нахил знаків вправо виявляє праворукість, тобто провідний характер лівої півкулі головного мозку, і навпаки. Якщо нахил не виявляється, діагностується амбідекстральність, тобто відсутність домінування певної півкулі головного мозку. Результати представлені у табл. 3.22.

Таблиця 3.22

Характер домінування півкуль головного мозку в групах підлітків

Характер нахилу	ГПІ	ГПШ
вправо	86,84%	65,78%
вліво	0	0
вертикально	13,16%	34,22%

Аналіз результатів дослідження домінування півкуль головного мозку показав, що у 86,84% підлітків інтернату домінує ліва півкуля головного мозку і тільки у 13,16% спостерігається амбідекстрія, тобто обидві півкулі головного мозку розвинені рівнозначно. В той же час у підлітків масової школи відсоток амбідекстрів складає 34,22%. У амбідекстрів активність мозку значно вища. У праворуких асиметрична активність мозку, тому у вихованців шкіл-інтернату нижча працездатність.

У третьому завданні підліткам було запропоновано написати “нулики” лівою рукою на швидкість. При обробці результатів третього завдання враховувався тільки нахил знаків. Результати представлені у табл. 3.23.

Таблиця 3.23

Характер домінування півкуль головного мозку в групах підлітків

Характер нахилу	ГПІ	ГПШ
вправо	13,15%	0
вліво	39,47%	42,1%
вертикально	42,1%	57,9%

У масовій школі підлітки здебільшого писали літери вертикально. Це говорить, що підлітки масової школи переважно амбідекстри. У цих підлітків почуття гармонії розвинуте набагато краще і наближається до оптимального стану, чого не можна сказати про підлітків школи-інтернату.

Характеристика енергопотенціалу підлітків

За концепцією В.В.Клименка, рівень енергопотенціалу безпосередньо пов'язаний з психічним станом особистості [65 - 67]. Для визначення енергопотенціалу ми використали методику В.В.Клименка, що дає можливість визначити дійсний психічний стан.

Для проведення дослідження ми використовували стрічку. Учням пропонували розтягати її протягом 60 секунд, після чого фіксували час, протягом якого руки підіймалися та опускалися, й амплітуду розмаху рук. Результати представлені у табл. 3.24.

Таблиця 3.24

Порівняльний аналіз загального часу утримання рук

Група	Середній час виконання, сек.
ГПШ	50,52
ГППШ	120,52

Аналіз результатів дослідження енергопотенціалу в підлітків обох груп виявив відмінності в тонічній активності психомоторної системи у підлітків інтернату і підлітків масової школи. У 61,15% вихованців інтернату ця активність нижча за стан енергетичної норми, в той час як у підлітків масової школи активність нижча від норми спостерігається лише у 7,89% респондентів.

Середній час утримання рук в учнів школи-інтернату дорівнює 50,52 сек., а в масовій школі - 120,52 сек., що свідчить про вищий рівень енергопотенціалу, більш стабільний психічний стан.

У підлітків масової школи амплітуда у 90⁰ спостерігається у 34,21% респондентів, час утримання значно довший, ніж у підлітків інтернатів (від 30 до 185 сек.). У решти учнів амплітуда менша, але час утримання більший (максимально 300 сек.). Ці показники значно перевищують норму енергетичного потенціалу.

Для 63,15% учнів школи-інтернату характерний межовий стан, коли час утримання менше 60 сек., а амплітуда менше 90⁰, в той час як в масовій школі цей відсоток становить 5,26%. Гармонія психіки і тіла у підлітків інтернату порушена і вони знаходяться в стані внутрішнього дискомфорту. У них страждають механізми енергозабезпечення життя і діяльності.

3.3. Методологічні засади і процедура психокорекційної роботи, спрямованої на інтеграцію “Я”-образів та корекцію самоствавлення підлітків

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) - найбільш поширена і досить популярна форма групової роботи з підлітками. Саме правильно побудований СПТ дозволяє ефективно формувати навички неагресивного спілкування, адекватної самооцінки, допомагає підліткам краще зрозуміти й оцінити себе, свою особистість, отримати досвід рефлексії, самоаналізу своєї поведінки. Проведення СПТ має певні загальні методичні принципи і свої етапи проведення, яких ми дотримувались при розробці тренінгу для роботи з підлітками інтернатів з метою інтеграції “Я”-образів та корекції самоствавлення.

Робота в тренінговій групі приваблива для підлітків тим, що в ній реалізуються відразу декілька важливих потреб їх віку; потреба в автритетному дорослому, зорієнтованому на їх проблеми, та потреба в групі однолітків, через яких відбувається процес ідентифікації свого образу. Крім того, ці заняття дають підліткам можливість відчувати себе причетними до групи людей зі схожими проблемами. Корекційна програма допомагає підліткам краще розібратися в собі, отримати досвід рефлексії та самоаналізу.

Переваги групової форми роботи з підлітками:

1. *Групова робота знецінює стереотипи унікальності.* Підліткам часто здається, ніби немає такої людини, яка б таким же чином переживала, що й вони, і мала б такий же досвід. Усвідомлення того, що інші люди теж відчувають подібні емоції і мають подібні переживання, надає сил, особливо, якщо люди, яким відомі такі переживання, є ровесниками.

2. *Групова робота передбачає керівництво дорослого, якого потребують підлітки, і в той же час надає їм незалежності та дає можливість діяти своїми власними силами.* В рамках групової роботи підлітки отримують свободу для тренування незалежної поведінки в безпечній ситуації, яку пропонує ведучий.

3. *Групова робота знижує дискомфорт від взаємодії дорослого та дитини, який спостерігається під час індивідуальної роботи.* При індивідуальній роботі спілкування один на один викликає у багатьох підлітків дискомфорт і навіть почуття загрози, адже вони мають негативний досвід спілкування із значущими дорослими. Атмосфера, яка створюється у групі, допомагає уникати почуття страху і недовіри, які можуть бути в індивідуальній терапії.

4. *Групова робота протистоїть підлітковому нарцисизму.* Підлітки схильні замикатись. Група не підтримує такої поведінки. Члени групи не схильні звертати увагу на нарцисичних членів групи, а іноді виражають своє негативне ставлення до них. Цього буває цілком достатньо, аби змінити поведінку такого підлітка.

5. *Групова робота забезпечує можливості відпрацювання нових соціальних умінь.* Групова робота дає підліткам можливість отримати нові соціальні навички - як теоретичні, так і практичні. Працюючи в групі, можна на практиці ознайомитись

із техніками, які допоможуть відчувати себе впевнено, долати гнів та тривогу. Окрім того, групова робота дозволяє напрацьовувати такі соціальні навички, як емпатія, повага.

б. Групова робота є способом укріплення сили “его” членів групи. Позитивне ставлення з боку інших - постійне бажання підлітків, а прихильність, яка може виникнути в результаті групової взаємодії, може стати для підлітка таким першим досвідом. Разом з тим ведучий допомагає учасникам групи отримувати навички впевненої поведінки, безпосередньо закріплюючи їх у ході групової роботи.

Отже, участь у груповій роботі відповідає віковим потребам й особливостям неповнолітніх.

В основі психологічної допомоги мають бути науково обґрунтовані та вивірені практикою теоретичні уявлення про особистість та міжособистісні взаємини, зазначають О.О.Бодальов, М.М.Обозов, В.В.Столін, що вимагає поєднання соціально-психологічних та психолого-педагогічних знань [22; 157; 158; 169].

Вибір стратегії групової роботи з підлітками повинен будуватися виходячи з таких методологічних принципів:

- *принципу взаємозв'язку внутрішньої (інтерпсихічної) і зовнішньої (психосоціальної) детермінації функціонування особистості;*

- *принципу врахування закономірностей процесу змін поведінки, який включає стадії: передобміркування (відсутність наміру змінити власний стан); обміркування (розгляд можливості змінити поведінку); дію (рішучу зміну способу життя і стабільне збереження нового стилю поведінки); підтримка (подолання небажаної поведінки, максимальна впевненість у власній спроможності попередити рецидив за будь-яких умов);*

- *принципу комплексності:* психотерапевтичні впливи повинні бути спрямовані на зміни у пізнавальній сфері особистості дитини через переконання, навіювання, конфронтацію, пояснення та інтерпретацію змісту переживань, які недостатньо усвідомлені; в емоційній сфері - катарсис, емоційну підтримку, емпатію; у поведінковій сфері - мотивацію, новий емоційний і міжособистісний досвід, підкріплення;

- *принципу інтегративності*: існує необхідність інтегративного підходу в разі психокорекції поведінки у групах підліткового та юнацького віку.

Розробляючи процедури проведення тренінгових занять, ми враховували, що в роботі з підлітками існують принципові відмінності від традиційних форм організації тренінгової роботи.

Комплектування групи. Комплектування груп відбувалося за двома принципами: інформованості учасників і добровільності. При комплектуванні групи для тренінгу було враховано, що діти мають право заздалегідь знати все про ту роботу, в якій вони будуть брати участь. Тому, виходячи з цього, з учасниками тренінгу проводиться попередня бесіда про те, що таке тренінг, які його цілі, які результати можуть бути досягнені.

Найчастіше підлітки інтернату приходять у тренінгову групу примусово. Тому, як правило, вже на етапі попередніх зустрічей доводиться мати справу із серйозним опором, незацікавленістю у власних змінах. Для того, щоб згладити таку ситуацію (повністю уникнути її неможливо), потрібно було концентруватися на обговоренні вікових проблем, особистісних труднощів, які виникають у взаєминах з оточуючими. Тільки після цього обговорення ми пропонували участь у роботі групи.

Чисельність групи. Групи для участі у тренінгу були сформовані за найбільш оптимальною кількістю (12 - 16 учасників). Ефективність діяльності такої групи визначається не тільки прийнятними взаєминами між учасниками групи, але і можливістю контролювати і керувати діями учасників з боку тренера.

Психологічний склад. Особливістю комплектування груп було врахування психологічних особливостей, визначених на попередньому етапі дослідження.

Режим роботи групи. Групи СПТ можуть організаційно працювати в закритому, напівзакритому і відкритому режимах. Специфіка роботи з підлітками і особливості порушення їхньої поведінки змусили обрати “м’який” напівзакритий режим. Його особливість полягає в тому, що, незважаючи на жорсткі часові обмеження (фіксований час початку і завершення роботи), до роботи у групі допускаються всі, хто запізнився. Хоча під час роботи використовувались деякі

методичні прийоми (наприклад, введення регламенту запізнення не більше ніж на 15 хвилин) або санкції - покарання за запізнення. Разом з тим, під час роботи групи ніхто з учасників не має права її покинути.

Формою проведення занять є відома модель соціально-психологічного тренінгу, що являє собою активну форму навчання, в процесі якого учасники мають змогу емоційно пережити в індивідуальному досвіді та інтеріоризувати психологічні знання. Отриманий досвід може привести до стійких змін у самосприйнятті, “Я”-концепції та самосвідомості особистості в цілому. Заняття проводились в вигляді психотехнічних, рольових ігор та вправ, психодрам, обговорень, диспутів, тестування з інтерпретацією результатів самозвітів (рефлексії).

Розроблений нами соціально-психологічний тренінг складається з трьох основних частин: вступна частина, основна частина, заключна частина.[57;58;104;107;]

I. Вступна частина складається з таких етапів:

Відкриття тренінгу, вступне слово тренера - етап, у який входить коротке привітання та представлення тренера учасникам (якщо це перше заняття), а також повідомлення про мету і зміст тренінгу. На наступних заняттях у вступній частині проводиться короткий аналіз отриманих на попередньому занятті інформації, знань, набутих навичок.

Знайомство учасників тренінгу відбувається на першому занятті (продовжується на наступних). Знайомство дає змогу створити відповідну атмосферу, ввести учасників у тему; вчить їх знаходити в собі та інших позитивні якості.

Прийняття (повторення) правил чи принципів роботи групи - етап, у ході якого на першому занятті учасники приймають, а надалі - повторюють певні норми поведінки, яких мають дотримуватися всі під час тренінгу. Норми поведінки повинні відповідати меті групи.

Очікування - на цьому етапі учасники визначаються щодо своїх очікувань від тренінгу. Важливо, щоб кожен підліток проговорив свої очікування вголос: висловлені очікування надають можливість учасникам усвідомити цілі, яких вони

хочуть досягти, і взяти на себе відповідальність за їх реалізацію. Всі ці етапи є обов'язковими для проведення на кожному занятті й повинні проводитись із дотриманням зазначеної послідовності.

Перша частина заняття, де активізується рефлексія особистості, триває не більше 10-15 хвилин.

II. Основна частина включає такі етапи:

Визначення рівня поінформованості та актуалізація проблеми.

На цьому етапі тренер та учасники з'ясовують рівень знань і поінформованості стосовно теми, що обговорюється; визначають, чому проблема є актуальною і важливою для них. Для цього тренер ставить групі запитання, проводить “мозкові штурми”, використовує анкети.

Надання інформації.

Дід час проведення тренінгу інформація надається на різних етапах і в різних формах. Це можуть бути інформаційні повідомлення тренера, наочні матеріали, результати напрацювань учасників у малих групах тощо.

Надбання практичних навичок.

Беручи участь у різноманітних формах роботи в ході тренінгу, учасники отримують практичні уміння та навички.

Друга частина заняття в залежності від складності та значущості питання, яке обговорюється в межах 30- 45 хвилин. Потім ведучий оголошує тему та цілі чергової зустрічі, і переходить до основних процедур. В описі зустрічі, крім основних процедур, пропонується розминка, але описані в ній ігри можуть проводитися на початку, в середині, чи в кінці заняття з метою зняття втоми та напруження.

III. До заключної частини тренінгу входить такі етапи:

Підведення підсумків.

На цьому етапі тренер та учасники обговорюють результати роботи, діляться думками і враженнями, з'ясовують, чи реалізували вони свої очікування, закріплюють отримані знання.

Наприкінці кожного заняття здійснюється завдання, спрямоване на активацію

рефлексії “тут і тепер” щодо процесу роботи (ставлення до того, що відбувається; свій внесок у роботу). На завершення ведучий дає учасникам завдання на самопізнання, яке спрямоване або на закріплення на попередній зустрічі знань та умінь, або на підготовку до наступної зустрічі.

Однією з важливих цілей нашого тренінгу був розвиток самосвідомості. Загальною логікою СПТ передбачався вплив, спрямований на інтеграцію “Я”-образів в єдину “Я”-концепцію, відповідно до чого була розроблена модель психокорекційних впливів та здійснено підбір вправ і методичного матеріалу. Визначені нами на першому етапі дослідження особливості підлітків із негативною ідентичністю та відмінності між підлітками інтернатів та підлітками загальноосвітніх масових шкіл були покладені в основу концепції психокорекційної роботи.

Мета СПТ.

Набуття нових знань про структуру і складові “Я”- концепції, “Я”-образи, сутність “Я”-соціального та “Я”-емпіричного, ідентифікаційну матрицю особистості та її компоненти.

Усвідомлення складності та дифузності власної “Я”-концепції.

Опанування техніки рефлексії.

Опрацювання прийомів самопізнання та самоаналізу.

Розмежування СПТ.

Розведення в значеннєвому просторі підлітка позитивної і негативної області “Я”.

Ієрархічно структурувати соціальні очікування щодо власної особистості з боку значущих інших в значеннєвому просторі підлітка, а також поєднати у свідомості підлітка ціннісно-нормативні орієнтації однолітків і дорослих, інтегрувати їх у єдину узгоджену систему.

Знизити емоційну залежність підлітків як від значущих дорослих, так і від групи однолітків.

Усвідомлення власних субособистостей.

Усвідомлення необхідності інтеграції “Я”-образів у єдину, цілісну “Я”-

концепцію.

Візуалізація можливості субособистісної синергії.

Теоретичну основу тренінгу склали роботи У.Джемса, Р.Бернса, К.Роджерса, М.Куна, Т.Мак-Партленда, С.Московичі та ін.

Методологічну основу тренінгу склали елементи психодраматичного напрямку психотерапії Я.Морено та елементи психосинтетичного напрямку Р.Ассаджіолі. Також використовувалися вправи та ігри, які були розроблені нами особисто, або запозичені в інших авторів Г.Солдатова, Н.Цзен, Л.Шайгерова, О.Шарова адаптовані відповідно до мети і завдань даної програми. .

СПТ проводився протягом двох місяців і складався з 16 сесій (по дві години). Кожна сесія містила теоретичну та практичну частини. Теоретичний компонент був спрямований на допомогу в усвідомленні підлітком своєї самоцінності як індивіда та визначення відповідно до своїх вікових особливостей у таких взаємозалежних системах, як “Я”, “Інші”, “Діяльність”, “Навколишній світ”.

Перелік тем СПТ був зроблений з урахуванням провідного психологічного новоутворення підліткового віку - формування системи “Я”-образів. Тому зміст занять тренінгового курсу враховував вікові особливості підлітків, базувався на основі самоаналізу учнями власної особистості, досвіду своєї діяльності, особливостей взаємодії з іншими людьми.

Психокорекційний вплив здійснювався за такими напрямками:

I блок – “Пізнання самого себе”

- Коло мого життєвого досвіду.
- Розуміти себе.
- Життєві цінності.
- Що я знаю про себе.
- На одинці з собою.

II – “Я очима світу”

- Яким мене бачать інші.

- Я очима інших .
- В колі однолітків.

III – “Крок до саморозкриття”

- Суспільство і я.
- Життя як цінність.
- Саморозкриття.
- Прийняття себе.

IV – “Формування власної особистості”

- Як протистояти тиску.
- Як перетворити недоліки в достоїнства.
- Моя поведінка в конфлікті.
- Як будувати стосунки з іншими.

Кожен блок корекційної програми складається з декількох тем, які відповідають меті даного блоку. Кожен окремий блок спрямований на формування, розвиток або усвідомлення, певної якості особистості в учасників групи.

Блок “Пізнання самого себе”

Мета: допомогти учасникам пізнати свій внутрішній світ, пізнати свої позитивні і негативні риси характеру; створення психологічного портрету кожного учасника групи, вироблення вміння аналізувати особистісні властивості свої та інших; формування більш адекватного уявлення про своє “Я”.

На цьому етапі ми використовували такі вправи , які допомогли учасникам тренінгу максимально пізнати свої особистісні якості, максимально розкрити власні риси характеру. Зокрема використовувались такі методики: проєктивні “Мій малюнок” “Малюнок групи”; робота в парах, де учні мали змогу оцінити свого партнера; методи самоопису; завдання – самосповіді, вправа “Мої сильні сторони”. Після проведення вправ відбувалося обговорення, де учасники групи мали змогу висловити власну думку стосовно даного питання.

Блок – “Я очима світу”.

Мета: Надати учасникам можливість побачити себе очима інших людей, співвіднести оцінку та самооцінку членів групи.

В даному блоці завдання, які ми використовували, були спрямовані на надання можливості кожному членові дізнатися, як його сприймають інші учасники, дати змогу подивитися на себе зі сторони. На цьому етапі проводилися рольові ігри, присвячені реальним ситуаціям з життя учасників, які допомагають оцінити їм власну поведінку. Після кожної гри відбувається обговорення. Учасники діляться враженнями про те, як вони відчували себе в тій чи іншій ролі, мотивують свої поступки. Це дає змогу розвивати спостережливість, навчитися пояснювати поведінку інших людей, дивитися на міжособистісну ситуацію очима партнера.

Блок –“ Крок до саморозкриття”

Мета: осмислення саморозкриття як способу гармонізації зовнішнього та внутрішнього “Я” та побудови відносин з оточуючими.

Вправи на цьому етапі були спрямовані на те, щоб кожен учасник групи навчився аналізувати власні стани свого “Я”, формувати здатність до саморозкриття.

Блок – “Формування власної особистості”

Мета: розвивати позитивне ставлення до власної особистості, формувати позитивну “Я”-концепцію.

На цьому етапі роботи з дітьми були використані такі вправи, які допомогли сформувати учасникам занять позитивну узгоджену “Я”-концепцію, стійку самооцінку. Підібрані вправи були спрямовані на створення ситуації успіху, створення умов для осмислення себе, своїх вчинків і соціальних відносин, створення ситуацій позитивного зворотного зв’язку.

В ході проведення занять ми дотримувались наступних умов.

1. Психолог-тренер повинен розподіляти увагу, вербальну і невербальну активність між обговорюваною проблемою, групою в цілому і кожним учасником. На різних етапах роботи групи на перше місце може висуватися зміст обговорюваної проблеми, стан окремого учасника або групи, і, залежно від того, що виявляється в центрі уваги, тренер використовує ті чи інші прийоми, засоби і методики роботи з

групою.

2. Вибір дій і способів тренера необхідно здійснювати на основі постійної діагностики стану проблеми, групи і кожного учасника.

3. Необхідна послідовність і всіх фаз і динаміки групи. Виведення "внутрішнього конфлікту" кожного учасника на "поверхню", спільне обговорення, спільний пошук рішення й усунення конфлікту через виведення учасника на конструктивний рівень сприйняття "Я"-образу.

4. Організація в групі активного зворотного зв'язку.

Послідовна реалізація перерахованих принципів ведення групи формування позитивної рефлексії, корекції самосвідомості забезпечує якісну відмінність таких занять від занять з використанням традиційних методів навчання і виховання (лекцій, семінарів, бесід, самостійного читання літератури).

Психокорекційна програма застосовувалась з урахуванням наявних психотерапевтичних методів.

- активні методи навчання (рольові й імітаційні ігри).
- вправи (для групових дискусій).
- психомалюнки (рефлексія і доробка окремих елементів психокорекційної моделі "Я" - образу).
- психогімнастика, яка сприяє розвитку процесів групової динаміки.
- методи релаксації, що виступають як основні в процесі навчання й особистісного зростання, і як допоміжні для підтримки на високому рівні працездатності учасників групи.
- демонстрація моделей необхідної поведінки (здійснюється психологом у вигляді спеціальних ілюстрацій прикладів з життя, кіномистецтва).
- самонавчання під час і після психокорекції для закріплення засвоєного.

Форми й методи, які були використані у тренінгові, спираються на активність кожного учасника. До кожної вправи тренінгу були розроблені орієнтовні запитання для обговорення. Обговорення було одним із основних методів корекції, оскільки дозволяло залучати підлітків до активного обміну інформацією і досвідом. Успішність застосування цього методу здебільшого залежить від уміння

тренера формулювати запитання.

Питання, на які за (бажанням) відповідають учні під час обговорення, можуть бути такими: 1) Чи важко було мені виконувати цю вправу? 2) Що нового я відкрив для себе, чого навчився? 3) Які почуття викликає у мене виконання вправи? Теоретичні положення, викладені в підрозділі 2.3., стали основою спеціально розробленого нами тренінгу.

Основними формами роботи з підлітками під час проведення корекційної роботи були тематичні розповіді на відповідну тему (в інформуванні в основному використовуються матеріали з книг А.Мудрика, Р.Бернса, Ю. Орлова, Т. Титаренко), психотехнічні прийоми та психогімнастичні вправи, які переслідували мету: згуртувати дітей, підвищити впевненість у собі та створити сприятливий емоційний фон.

Впродовж роботи з депривованими підлітками (під час власне корекційного етапу) вирішувались наступні завдання: 1) усвідомлення підлітками важливості тих чи інших якостей людини; 2) розвиток адекватного бачення цих якостей; 3) зниження негативного впливу депривуючої ситуації;

В ході проведення корекційних занять використовувалися методики, які вимірюють рівень усвідомлення суб'єктом думки про нього з боку оточуючих. На заключному етапі експерименту проводились рефлексивні самоописи, результати яких обговорювались у групі. Організовувались групові самозвіти учнів у формі анонімних "послань", які адресувалися усім учасникам групи. По закінченню проводилось обговорення у групі.

3.4. Результати корекції структури “Я”-образів та самоставлення підлітків. Згідно з планом дослідження контроль результатів корекційної роботи був здійснений через три місяці після проведення психокорекційної роботи. Період між завершенням психокорекційної роботи і контролем був потрібний для того, щоб зафіксувати зміни в самоставленні та “Я”-концепції підлітків. Процедура контролю в такому часовому проміжку була необхідна для уникнення фіксації артефактів після тренінгової роботи, що закономірно виникають у будь якої особистості як результат багатовекторності психокорекційних впливів.

Для здійснення контролю ми запропонували підліткам, які брали участь у психокорекційній роботі (експериментальна група), та підліткам, які не брали участі у психокорекційній роботі (контрольна група), виконати тести, які пропонувалися їм на попередньому етапі.

Ми перевіряли рівень зміни параметрів самоставлення та інтегрованість “Я”-образів. Результати формуючого експерименту представлені у таблицях 3.25, 3.26, 3.27, 3.28, 3.20, 3.29, 3.30.

Насамперед ми порівняли співвідношення та кількість застосування ідентифікаційних категорій підлітками до і після проведення психокорекційної роботи. Як і на констатуючому етапі дослідження, був використаний тест М.Куна і Т.Мак-Партленда “Хто Я?”. Результати порівняння наведені у табл. 3.25 та 3.26.

Таблиця 3.25

Розподіл об’єктивних та суб’єктивних самохарактеристик в ідентифікаційних матрицях у підлітків шкіл-інтернатів до і після психокорекційної роботи

<i>Категорії</i>	<i>До тренінгу</i>	<i>Після тренінгу</i>	критерій ϕ - Фішера
Об’єктивні	25,7	42,4	2,24*
Суб’єктивні	74,3	57,6	2,24*
критерій ϕ - Фішера	5,73**	1,92*	

**** - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,001$**

Аналізуючи дані, наведені у таблиці 3.25, можна побачити зміни в розподілі суб'єктивних та об'єктивних самохарактеристик у колективній ідентифікаційній матриці, які відбулися після психокорекційної роботи. Зафіксовано статистично значуще зростання відсотка об'єктивних самовизначень і відповідне зменшення відсотка суб'єктивних. Але частка суб'єктивних самовизначень залишається статистично більшою, ніж об'єктивних. За критерієм Фішера, різниця між суб'єктивними і об'єктивними самохарактеристиками є значущою на рівні $p = 0,01$. Система "Я"-образів у підлітків після тренінгу все ще залишається диспропорційною, хоча фіксується виражена тенденція до збалансування. Тобто у підлітків, які взяли участь у психокорекційній роботі, зберігається спрямованість самоствавлення - суб'єкт-суб'єктна. Зазначимо, що для цих підлітків зберігається актуальною потреба в отриманні уваги з боку значущих дорослих, задовольнити яку підліток може відрізняючись від інших.

Далі ми визначили зміни, які відбулися у розподілі інтегративних ідентифікаційних категорій у структурі колективних ідентифікаційних матриць підлітків. Отримані дані наведені у табл. 3.26.

Таблиця 3.26

Розподіл інтегративних ідентифікаційних категорій у підлітків шкіл інтернатів до і після корекційної роботи

№	Інтегративні ідентифікаційні категорії	До тренінгу	Після тренінгу	критерій ϕ - Фішера
		%	%	
1	Фізичне "Я"	65,06	50,24	1,65*
2	Актуальне "Я"	34,94	54,61	2,51**
3	Соціальне "Я"	16,87	38,56	3,11**
4	Діяльнісне "Я"	23,49	25,54	0,29
5	Комунікативне "Я"	48,19	52,71	0,57
6	Рефлексивне "Я"	3,61	9,13	1,46

* - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,05$,

** - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,001$

З аналізу таблиці 3.26 випливає, що статистично значущі зміни в ідентифікаційній матриці підлітків зафіксовані за трьома з шести інтегративними категоріями. Зазначимо, що дві інтегративні категорії – “актуальне “Я” та “соціальне “Я” – статистично значуще збільшилися, в той час як інтегративна категорія “фізичне “Я” статистично значуще зменшилася. Такий результат, на нашу думку, може свідчити про зростання особистісної зрілості підлітка. “Фізичне “Я” формується одним із перших, та згодом поступається таким типам ідентичності, як “соціальне “Я”, “рефлексивне “Я”, “діяльнісне “Я”. Отже, психокорекційні заходи сприяли розвитку соціальної та особистісної ідентичності. Загалом можна відзначити збалансування ваги окремих інтегративних категорій у загальній ідентифікаційній матриці.

Наступним кроком дослідження був аналіз змін інтегрованості когнітивних структур особистості в значеннєвому просторі “Я”-образів підлітків.

У результаті факторного аналізу когнітивного компонента особистісної ідентичності було виділено чотири значущих фактори, що пояснюють загалом 80,4 % дисперсії. Результати наведені у таблицях 3.27, 3.28, 3.29.

Таблиця 3.27

Показники загальних та кумулятивних ефектів виокремлених факторів
у групі підлітків інтернату

Таблиця 3.28		% total	Cumul.	Cumul.
Результати факторного аналізу “Я”-	1	42,91	9,01	42,91
	2	24,31	14,12	67,22
	3	7,02	15,59	74,24
	4	6,25	16,9	80,49

образів підлітків

експериментальної групи після тренінгу

№	Конструкти оціних вербалізованих змістів когнітивних структур ідентичності	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
1	Який я насправді - Яким я не буду ніколи	-0,08	0,91	-0,13	0,06
2	Який я насправді - Яким я швидше за все буду	0,54	0,08	0,59	0,05

3	Який я насправді - Я, яким я хотів би бути	0,85	0,04	0,19	0,24
4	Який я насправді - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,87	0,06	0,23	0,28
5	Який я насправді - Я очима дорослих	0,23	-0,22	0,72	0,27
6	Який я насправді - Я очима однолітків	0,19	-0,05	0,79	0,32
7	Яким я не буду ніколи - Яким я швидше за все буду	0,09	0,97	-0,03	-0,11
8	Яким я не буду ніколи - Я, яким я хотів би бути	-0,02	0,92	0,05	-0,19
9	Яким я не буду ніколи - Яким я повинен бути у своєму оточенні	-0,07	0,90	0,04	-0,21
10	Яким я не буду ніколи - Я очима дорослих	-0,03	0,95	-0,16	0,06
11	Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків	-0,02	0,92	-0,19	0,16
12	Яким я швидше за все буду - Я, яким я хотів би бути	0,4	-0,1	0,18	0,78
13	Яким я швидше за все буду - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,43	-0,14	0,34	0,77
14	Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих	0,37	-0,17	0,70	0,14
15	Яким я швидше за все буду - Я очима однолітків	0,49	0,004	0,76	-0,07
16	Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні	0,02	0,05	0,59	0,61
17	Я, яким я хотів би бути - Я очима дорослих	0,77	-0,2	0,32	0,16
18	Я, яким я хотів би бути - Я очима однолітків	0,59	0,04	0,60	0,004
19	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима дорослих	0,82	-0,06	0,22	0,08
20	Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима однолітків	0,73	-0,03	0,49	0,08
21	Я очима дорослих - Я очима однолітків	0,24	-0,18	0,78	0,15

Інтерпретація факторів відбувалася за змістом дескрипторів когнітивних структур. Результати наведені у таблиці 3.29.

Таблиця 3.29

Інтерпретація факторів значеннєвого простору системи “Я”-образів
підлітків інтернатів

Фактор	Інтерпретація	Дисперсія	Конструкти оцінних вербалізованих змістів когнітивних структур
1	Нормативне “Я”	42,9	1. Який я насправді - Яким я повинен бути у своєму оточенні 2. Який я насправді - Я, яким я хотів би бути 3. Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима дорослих 4. Я, яким я хотів би бути - Я очима дорослих 5. Яким я повинен бути у своєму оточенні - Я очима однолітків
2	Ідеальне можливе “Я”	24,3	1. Яким я не буду ніколи - Яким я швидше за все буду 2. Яким я не буду ніколи - Я очима дорослих 3. Яким я не буду ніколи - Я, яким я хотів би бути 4. Яким я не буду ніколи - Я очима однолітків 5. Який я насправді - Яким я не буду ніколи 6. Яким я не буду ніколи - Яким я повинен бути у своєму оточенні
3	Часовий та віковий аспекти дзеркального “Я”	7,02	1. Який я насправді - Я очима однолітків 2. Я очима дорослих - Я очима однолітків 3. Яким я швидше за все буду - Я очима однолітків 4. Який я насправді - Я очима дорослих 5. Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих
4	Змодельоване майбутнє “Я”	6,2	1. Яким я швидше за все буду - Я, яким я хотів би бути 2. Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих 3. Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні

Фактор 1. “Нормативне Я” Значущі навантаження на цей фактор дають конструкти: “Я - Я ідеальне”, “Я — Я нормативне”, “Я ідеальне — Я очима дорослих”, “Я нормативне - Я очима дорослих”, “Я нормативне - Я очима однолітків”. Максимальне навантаження на фактор дає зв'язок між елементами “Я” та “Я нормативне” ($r=0,87$). Перший, основний фактор включає елементи, пов'язані з інтеграцією суб'єкта зі “світом дорослих”. Тим самим фіксується переорієнтація підлітка з нормативних приписів, стосовно власного “Я” (зафіксована на першому етапі дослідження) на усвідомленні норми й цінності соціального оточення. Тобто нормативне “Я” будується підлітком інтегративним шляхом - з усвідомлених норм і цінностей, які набувають певної ієрархії.

Фактор 2. “Ідеальне можливе “Я”. Максимальне навантаження на фактор дає зв'язок між елементами “Я негативне” і “Я майбутнє”. Нормативні уявлення й оцінки однолітків починають відігравати значно більшу роль у формуванні уявлень про “Я негативне”, ніж до психокорекційної роботи. Відбувається розмежування уявлень про те, яким я не хочу бути у світі дорослих і яким я хочу і можу бути. Таким чином, можна сказати, що у свідомості підлітків формується, окрім “ідеального “Я”, створеного за негативним принципом, “ідеальне “Я”, створене за позитивним принципом. Тобто формується більш диференційоване й узгоджене “ідеальне “Я”, що загалом дає потенції особистісного зростання.

Фактор 3. “Часовий та віковий аспекти дзеркального “Я”. Значущі навантаження на цей фактор дають конструкти: “Я - Я очима дорослих”, “Я - Я очима однолітків”, “Я майбутнє - Я очима однолітків”, “Я очима однолітків - Я очима дорослих”. Цей фактор відображає близькість образів “Я очима однолітків” і “Я очима дорослих”. Сутність даного фактора полягає у формуванні образів “Я” через значущих інших у двох аспектах – часовому та віковому. Часовий аспект полягає в тому, що образ “Я” формується не лише в теперішньому часі, а й у майбутньому. Якщо до тренінгу майбутні “Я”-образи формувалися переважно на основі усвідомлення соціальних очікувань значущих інших стосовно власного “Я”, то після тренінгу у свідомості підлітків фіксується інтеграція ціннісних систем однолітків і дорослих, на основі чого підліток будує “майбутнє “Я” і “реальне “Я” з урахуванням як теперішніх своїх особливостей, так і нормативних приписів. Відбувається конструювання власних “Я”-образів не на основі ідеалізованих уявлень, а на основі реалістичних самооцінок і оцінок значущих інших.

Фактор 4. “Змодельоване майбутнє “Я”. Значущі навантаження на цей фактор дають змінні: “Я майбутнє - Я ідеальне”, “Я майбутнє - Я нормативне”. Четвертий фактор є показником диференціації області майбутнього в уявленнях підлітків. При формуванні образу “Я майбутнє” підлітки орієнтуються на власні

ідеальні уявлення про своє майбутнє ($r=0,77$), а також на норми й цінності найближчого оточення ($r=0,76$).

Диференціація уявлень про себе в майбутньому є значущим показником того, що підліток орієнтується вже не тільки на прагнення оцінити себе на підставі власних відчуттів про свої успіхи і прагнення, але і вибудовує на цій підставі своє майбутнє. Тобто у свідомості підлітків при побудові образів себе в майбутньому розмежовуються “нормативне “Я” (Я, яким я хотів би бути - Яким я повинен бути у своєму оточенні), “бажане “Я” (Яким я швидше за все буду - Я, яким я хотів би бути) та “дзеркальне “Я” (Яким я швидше за все буду - Я очима дорослих). Таким чином, система “Я”-образів стає більш цілісною, поєднуючи сьогодення і майбутнє підлітка.

Підсумовуючи результати аналізу особливостей інтеграції “Я”-образів в “Я”-концепції підлітків інтернатів до і після корекційної роботи, зазначимо, що відбулися зміни у ступені інтегрованості системи “Я”-образів.

По-перше, якщо до тренінгу для підлітків інтернатів було характерним приєднання до “світу дорослих”, то після тренінгу вони стали переважно орієнтуватись на об'єктивні норми і цінності соціального оточення, як і їх однолітки загальноосвітніх масових шкіл.

По-друге, найбільш значущі зміни відбулися у структурі когнітивного компонента. Сформувалася більш усвідомлена система “Я”-образів, у якій уявлення про себе в майбутньому співставляються як із відрефлексованими індивідуальними особливостями, так і з соціальними нормами. Невизначені, недиференційовані, нечіткі образи “Я” майбутнє, “Я” бажане, “Я” ідеальне стали моделюватися в категоріях світу дорослих і однолітків, нормативи й оцінки яких були узагальнені й поєднані в загальне поняття нормативності суспільства, у яке прагне інтегруватися підліток.

По-третє, можна констатувати появу розгалуженої системи “Я”-образів, яка задається чотирма векторами – нормативності, бажаності, ідеальності та рефлексивності.

Після завершення психокорекційної роботи у респондентів, окрім зміни когнітивного компоненту “Я”-образів, відбулася зміна системи ідентичності особистості. На першому етапі дослідження ми визначили важливість з’ясування особливостей афективного компоненту ідентичності для нашого дослідження. Суб’єкти, які мають позитивні показники спрямованості ідентичності з певною групою, проявляють високий рівень самоідентифікації з цією групою та виявляють високий рівень толерантності до неї, на основі чого в них формується високий рівень самоприйняття і самоповаги.

Для порівняння результатів дослідження ідентифікаційної матриці та спрямованості ідентичності особистості до і після тренінгу, як і на констатуючому етапі дослідження, нами був використаний коефіцієнт Фішбейна. Зазначимо, що високі позитивні значення цього показника свідчать про сформованість позитивної особистісної ідентичності, а негативні - про негативну особистісну ідентичність.

Результати представлені в таблиці 3.30.

Таблиця 3.30

Спрямованість ідентичності підлітків експериментальної групи до і після корекційної роботи

Полюс ідентичності	До тренінгу	Після тренінгу	Критерій ϕ - Фішер
	%	%	
<i>Позитивна</i>	33,82	54,43	2,64**
Негативна	66,18	45,57	2,64**
критерій ϕ - Фішер	4,17**	1,11	-

* - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,05$
 ** - позначені статистично значущі відмінності при $p \leq 0,001$

З аналізу таблиці видно, що результатом тренінгу є статистично значуща зміна спрямованості полюсу ідентичності у респондентів експериментальної групи. Збільшується кількість респондентів, які категоризують власну особистість позитивно спрямованими визначеннями. У той же час негативна ідентичність зберігається у

досить великої кількості респондентів. Отже, хоча можна бачити позитивні зрушення в системі когнітивного компоненту “Я”-образів та в спрямованості полюсу ідентичності, умови, в яких перебувають підлітки експериментальної групи, корекції не підлягали, тому суттєвих стійких змін в ідентифікаційній матриці отримано не було.

Афективний компонент ідентичності (спрямованість) проявляється в почуттях, оцінках та значущості, що надається індивідом членству в певній спільноті. Почуття належності до групи визначаються або базовими емоціями, або у формі так званих вторинних “соціалізованих емоцій”; у результаті взаємодії афективних і когнітивних структур утворюються складні комплекси. Наявність афективного компонента і приводить до поляризації ідентичності.

Попередні етапи дослідження засвідчили важливість самоствавлення в структурі “Я”-концепції. Тому наступним кроком дослідження було порівняння значень модальностей самоствавлення в експериментальній групі (підлітки інтернату, які брали участь у психокорекційній роботі) до і після тренінгу та в експериментальній і контрольній групах (підлітки інтернатів, які не брали участі у психокорекційній роботі).

Результати порівняння наведені у таблицях 3.31. та 3.32

Таблиця 3.32

Показники модальностей самоствавлення за методикою С.Р.Пантилєєва в експериментальній групі до і після психокорекційної роботи

Шкала	напрямок шкали	До корекції		Після корекції		t-критерій
		mean	st.dev	mean	st.dev	
1. Відкритість	зворотна	6,22	1,52	4,39	1,37	0,89
2. Самовпевненість	пряма	3,34	1,31	6,87	1,11	2,06**
3. Самокерування	пряма	3,23	1,18	6,59	1,18	2,01**
4. Віддзеркалене самоствавлення	пряма	2,54	1,42	5,99	1,01	1,98*
5. Самоцінність	пряма	4,41	1,31	4,97	1,02	0,34
6. Самоприйняття	пряма	3,32	1,11	6,48	1,16	1,97*
7. Самоприв'язаність	пряма	3,41	1,38	4,48	1,84	0,47

8. Внутрішня конфліктність	пряма	5,36	2,32	5,13	1,32	0,09
9. Самозвинування	пряма	5,16	1,87	3,34	1,66	0,73

t - критерій - Статистично значуща різниця вибірових середніх - показники при $p = 0,05$ - *; $p = 0,01$ - **; $p = 0,001$ ***. $n' = 298$.

За результатами аналізу таблиці можна бачити, що статистично значущі зміни відбулися в показниках чотирьох модальностей самоствалення – “самовпевненість”, “самокерування”, “віддзеркалене самоствалення” та “самоприйняття”. Але в той же час важливі в системі самоствалення компоненти не змінилися. Загалом логіка тренінгової роботи була спрямована на формування навичок рефлексії та самоаналізу. Тому одержаний результат можна інтерпретувати як передбачуваний, окрім відсутніх змін за модальністю “самоцінність”. Побудова тренінгу передбачала активний вплив на формування модальності “віддзеркалене самоствалення” – підвищення значень за шкалою. В результаті такого впливу в учасників тренінгу закономірно підвищилося самоприйняття – усвідомлення власних позитивних та негативних особливостей, що надалі призвело до формування самовпевненості. Підвищення значень за модальністю “самокерування” пов’язане як з рефлексивними, так і з мотиваційними процесами.

Самоствалення безпосередньо пов’язане з процесом соціальної адаптації та дезадаптації особистості. На нашу думку, головною проблемою самоствалення підлітків інтернатів є те, що самоствалення у них протиставлене оцінкам соціуму, не відповідає зовнішній оцінці (вихователів, педагогів, однолітків). Тому за таких умов зовнішня оцінка часто нижча за самооцінку підлітка. В умовах, коли самооцінка підлітка не знаходить опори в соціумі, коли його оцінка іншими постійно нижча від самооцінки, не задовольняється реалізація однієї із базових потреб людини - потреба у повазі. У підлітка розвивається відчуття особистісного дискомфорту, відповідно знижується самоствалення. Отже, для формування стійкого позитивного самоствалення підліток має отримувати постійні тривалі позитивні оцінки з боку соціального оточення, а не тільки під час психокорекційної роботи.

Для підтвердження валідності психокорекційної роботи нами було здійснено порівняння груп підлітків інтернатів, які брали участь у корекційних

заходах і які участі не брали. До проведення психокорекційної роботи група підлітків інтернату (165 осіб) була поділена на дві підгрупи – експериментальну (80 осіб) та контрольну (86). Поділ здійснювався методом випадкового добору з наступною перевіркою середньогрупових значень за методиками, використаними на констатуючому етапі дослідження.

Результати наведені у табл. 3.33.

Таблиця 3.33

Середньогрупові значення за методикою самоствалення С.Р.Пантисєва в експериментальній групі (після психокорекційної роботи) та контрольних групах

Шкала	напрямок шкали	Після корекції експериментальна		Контрольна №1		t-критерій
		mean	st.dev	mean	st.dev	
1. Відкритість	зворотна	4,39	1,37	6,32	1,43	0,97
2. Самовпевненість	пряма	6,87	1,11	3,25	1,32	2,10*
3. Самокерування	пряма	6,59	1,18	3,11	1,27	2,01*
4. Віддзеркалене самоствалення	пряма	5,99	1,01	2,47	1,32	2,12*
5. Самоцінність	пряма	4,97	1,02	4,33	1,68	0,33
6. Самоприйняття	пряма	6,48	1,16	3,12	1,23	1,99*
7. Самоприв'язаність	пряма	4,48	1,84	3,54	1,34	0,41
8. Внутрішня конфліктність	пряма	5,13	1,32	5,28	1,5	0,08
9. Самозвинувачення	пряма	3,34	1,66	5,27	1,37	0,90

t - критерій - Статистично значуща різниця вибірових середніх - показники при $p = 0,05$ - *; $p = 0,01$ - **; $p = 0,001$ ***. $n' = 298$.

Здійснене порівняння засвідчило високу валідність розробленої нами психокорекційної програми – спостерігаємо статистично значущу різницю за тими ж модальностями, за якими було зафіксовано зміни в експериментальній групі.

У результаті факторного аналізу емоційно-ціннісного компонента системи “Я”-образів було виділено два фактори, що пояснюють загалом 69,7% дисперсії.

Результати факторного аналізу наведені у таблицях 3.34 та 3.35.

Таблиця 3.34

Результати факторного аналізу модальностей самоствавлення підлітків інтернатів після психокорекційної роботи

Модальності самоствавлення	Фактор 1	Фактор 2
1. Відкритість	0,83	-0,18
2. Самовпевненість	0,64	0,51
3. Самокерування	0,21	0,62
4. Віддзеркалене самоствавлення	0,67	0,51
5. Самоцінність	0,62	0,41
6. Самоприйняття	-0,03	0,90
7. Самоприв'язаність	0,02	0,85
8. Внутрішня конфліктність	-0,67	-0,65
9. Самозвинувачення	-0,81	-0,30

Таблиця 3.35

Інтерпретація результатів факторного аналізу модальностей самоствавлення підлітків експериментальної групи

Фактор №	Інтерпретація	Дисперсія, %	Шкали
1	Впевненість	54,1	1. Відкритість 2. Самовпевненість 3. Віддзеркалене самоствавлення 4. <i>Самозвинувачення</i>
2	Аутосимпатія	15,6	1. Самоприйняття 2. Самоприв'язаність

Фактор 1. “Впевненість”. У цілому фактор показує зв'язок позитивного і негативного ставлення до себе.

Фактор 2. “Ауто симпатія”. Значущі навантаження на цей фактор дають дві шкали: “самоцінність” і “самоприйняття”.

Емоційно-ціннісний компонент ідентичності підлітків залишився представленим двома факторами. Але зміст першого фактора змінився. У підлітків частково зберігається залежність ставлення до себе від оцінок інших, але у той же час зростає значення таких параметрів, як впевненість у собі, уміння налагодити стосунки з оточуючими, насамперед з однолітками, і т. ін.

На підставі наведених даних ми можемо зробити висновок, що, застосовані нами психокорекційні заходи дозволили підліткам експериментальної групи сформувати більш інтегровану систему “Я”-образів та скоригувати окремі аспекти самоствавлення. З аналізу результатів психокорекційної роботи випливає, що найбільших змін вдалося досягти в корекції когнітивного компоненту системи “Я”-образів. Цей результат не є несподіваним, бо когнітивна система особистості формується під впливом соціального середовища та є залежною від цілеспрямованих впливів. Зазначимо, що формуюче середовище такого типу можна штучно створити, що й відбувається в умовах тренінгової роботи.

У той же час емоційно-ціннісний компонент системи “Я”-образів змінився набагато менше. Ми вважаємо, що для стійкої та вираженої корекції мало створити штучні соціальні умови. Потребує перебудови все соціальне середовище особистості, тобто насичення його постійно діючими елементами емоційної підтримки, афективними процесами зворотного зв’язку, патернами емоційного відреагування.

Отже, розроблений нами соціально психологічний тренінг корекції системи “Я”-образів та самоствавлення може вважатися ефективним засобом психокорекційної роботи з підлітками, позбавленими батьківського піклування, в умовах депривуючого середовища.

Висновки до третього розділу

Застосування обраного теоретичного підходу дало змогу дослідити окремі “Я”-образи у структурі цілісної “Я”-концепції підлітка, дослідити особливості структури ідентифікаційної матриці особистості та зв’язати її з емоційно-ціннісним компонентом самосвідомості. Теоретична трудність емпіричного дослідження полягала в підборі адекватних меті методик вивчення системи “Я”-образів, бо зрозуміло, що виокремлення “Я”-образу з єдиної системи самосвідомості є лише науковою абстракцією. Отже, за допомогою обраного інструментарію вдалося дослідити особливості розвитку образу “Я” дітей-сиріт у навчальному закладі інтернатного типу.

На основі теоретичних та емпіричних узагальнень була розроблена комплексна програма діагностики й подолання дезінтегративних тенденцій у структурі “Я”-концепції, спричинених умовами депривуючого середовища. Отже, у результаті аналізу емпіричних даних можна зробити такі висновки.

1. Аналіз ідентифікаційних матриць підлітків, позбавлених батьківського піклування, і підлітків загальноосвітніх масових шкіл показує, що в групах порівняння існують статистично значущі відмінності у співвідношенні ідентифікаційних категорій. У групі підлітків, позбавлених батьківського піклування, переважає персональна (“особистісні якості”) ідентичність, самоописи зовнішності (“суб’єктивний опис своїх фізичних даних” і “фактичний опис своїх фізичних даних”), підлітки цієї групи більш схильні визначати себе через поточний стан і свою власність. У підлітків загальноосвітніх масових шкіл найбільш вираженими є сімейна, статево-рольова, етнічна, громадянська та локально-місцева ідентичності. За категоріями “особистісні якості” та “перспектива спілкування, побажання, мрії, пов’язані з людьми” статистично значущої різниці між групами не виявлено. Такі дані свідчать про те, що у підлітків обох груп, з одного боку, з однаковою інтенсивністю відбувається формування самосвідомості через усвідомлення власне особистісних відмінностей, а з іншого боку, це підтверджує відомий факт, що спілкування є провідним видом діяльності у підлітковому віці.

2. Провідною групою категорій у колективних ідентифікаційних матрицях підлітків, позбавлених батьківського піклування, є самовизначення, які увійшли до категорій «учнівська належність, «особистісні якості», «фактичний опис своїх фізичних даних», «суб'єктивний опис своїх фізичних даних». Натомість у групі підлітків загальноосвітніх масових шкіл переважають самовизначення, які увійшли до категорій «учнівська належність», «сімейна належність», «спілкування», «перспектива діяльності». Такий розподіл категоріальних самовизначень свідчить про те, що у підлітків, позбавлених батьківського піклування, оцінка інших людей переважно відбувається через когнітивно-прості інтерпретаційні схеми. Це призводить до того, що вони виявляються не здатними до адекватної оцінки оточуючих, прогнозування їхніх можливих конативних та афективних реакцій, а також відповідно у цих підлітків не вибудовується система самооцінювання себе через людей з найближчого оточення. Натомість підлітки загальноосвітніх масових шкіл, порівнюючи себе з іншими, оперують переважно груповими категоріями. Загалом це може свідчити про розмежування у їхній свідомості образів актуального, динамічного та ідеального «Я».

3. У підлітків, позбавлених батьківського піклування, переважають суб'єктивні характеристики, що пояснюється браком соціальних груп, до яких залучені підлітки. Загалом це позначається на структурі системи «Я»-образів. Тобто не об'єктивні життєві позиції визначають складові «Я», а особистісні характеристики складають систему самоідентифікації підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації. В когнітивному компоненті ідентифікаційної матриці об'єктивній інформації про себе протистоять суб'єктивні категорії, констатація загально розповсюджених якостей поступається пошуку особливих, неповторних особистісних проявів.

В ідентифікаційній матриці підлітків загальноосвітніх масових шкіл статистично незначно переважають об'єктивні самоописи, що свідчить про виражену амбівалентність ставлення до себе, тобто суб'єкт-об'єктне – суб'єкт-суб'єктне самоставлення. Амбівалентність виступає детермінантою розвитку особистості. Розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів, викликаних

амбівалентністю самоствавлення, стає чинником інтеграції розрізнених “Я”-образів в єдину систему – “Я”-концепцію.

5. Простір, сформований взаємозалежною системою “Я”-образів людини, розглядається як значеннєвий простір особистості. Значеннєвий простір системи “Я”-образів підлітків задається двома вимірами – *особистісним* (задається соціальними очікуваннями значущих інших та самим підлітком) та *виміром* віку (задається “психологічним сьогодні” і “психологічним завтра” підлітка). “Я”-образи, розташовані в значеннєвому просторі, відбивають специфіку особистісної і вікової ідентифікації підлітка.

З’ясовано, що значеннєвий простір підлітків, позбавлених батьківського піклування, утворено трьома векторами - “дзеркальне майбутнє “Я”, “неможливе уявне “Я”, “нормативне “Я”. Найбільш вагомим є фактор “дзеркальне майбутнє “Я”. Обмеженість соціальних контактів, брак інтеракцій з боку значущих інших, збідненість набору соціальних ситуацій позначається на залежності системи майбутніх “Я”-образів від засвоєних оцінок людей з найближчого оточення. “Психологічне сьогодні”, більшою мірою утворене нормативними приписами. Вектор нормативних приписів інтегрує весь значеннєвий простір системи “Я”-образів підлітків інтернатів. Для підлітків інтернатів цінність представляє не стільки дійсний час, скільки майбутнє, спрямованість у завтрашній день, у дорослий світ. При цьому сам образ “Я” погано диференційований, це скоріше самовідчуття, а не рефлексія й усвідомлена оцінка своїх якостей.

Значеннєвий простір підлітків загальноосвітніх масових шкіл утворено чотирма векторами - “нормативне “Я”, “ідеальне “Я”, “бажане “Я”, “дзеркальне “Я” через однолітків”. Система “Я”-образів підлітків масових шкіл свідчить, що процес інтеріоризації зовнішніх оцінок і очікувань значущих дорослих і однолітків, узагальнення норм того соціального оточення, до якого належить підліток, є найбільш досконалою і диференційованою порівняно з підлітками інтернатів. Система “Я”-образів підлітків масових шкіл є складною системою, в якій зовнішні оцінки переломлюються уявленнями про свою особистісну цінність й унікальність

та адаптуються до власної індивідуальності. Тобто, у підлітків масових шкіл система “Я”-образів, яка є результатом процесу ідентифікації, більш усвідомлена.

6. При порівняльному аналізі отриманих у двох групах результатів можна виділити декілька особливостей.

По-перше, в обох групах у суб'єктивному просторі особистості можна виділити позитивну і негативну області значеннєвого простору когнітивного компонента системи “Я”-образів.

По-друге, для підлітків-інтернатів характерним є приєднання до “світу дорослих”, а для підлітків загальноосвітньої масової школи - орієнтація на об'єктивні норми й цінності соціального оточення.

По-третє, у підлітків масових шкіл сформована більш усвідомлена система “Я”-образів, яка змінює уявлення про себе в майбутньому, співставляючи їх і з індивідуальністю, і з соціальними нормами. Так, інтеграція в майбутнє підлітків інтернатів може бути розглянута як невизначений варіант “Я дорослий”, пов'язаний із загальним самовідчуттям себе як дорослого. У підлітків загальноосвітніх шкіл це невизначене майбутнє розглядається вже в категоріях конкретного світу дорослих і однолітків, нормативи й оцінки яких узагальнюються і переходять у загальне поняття нормативності того суспільства, в яке інтегрується підліток. У підлітків загальноосвітніх масових шкіл внаслідок більшої усвідомленості зовнішнього світу, вищою є й усвідомленість і диференційованість світу внутрішнього, своїх індивідуальних схильностей і здібностей.

7. За результатами порівняння емоційно-ціннісних складових системи “Я”-образів підлітків інтернатів і підлітків загальноосвітніх масових шкіл можна зробити висновки про особливості емоційно-ціннісної складової в зазначених групах.

Відмінності в емоційно-ціннісній складовій системи “Я”-образів менш виражені, ніж у когнітивній у зв'язку з тим, що у підлітків обох груп виражена залежність від ставлення людей з найближчого оточення. Основна відмінність між групами полягає у ступені усвідомлення цінності себе не тільки як суб'єкта в системі певних стосунків (що характерне для підлітків інтернатів), але і як унікальної особистості, яка має певні якості, насамперед уміння спілкуватися, відкритість і

здатність до вольової регуляції, свідомого керування своєю поведінкою (що характерне для підлітків загальноосвітніх шкіл).

9. Дисгармонійність системи “Я”-образів пов’язана з особливостями психомоторних характеристик. Гармонія психіки й тіла у підлітків інтернату порушена, і вони знаходяться в стані внутрішнього дискомфорту. У них страждають механізми енергозабезпечення життя й діяльності.

10. Після проведення психокорекційної роботи в експериментальній групі підлітків, позбавлених батьківського піклування, зафіксовано статистично значуще зростання відсотка об’єктивних самовизначень і відповідне зменшення відсотка суб’єктивних. Але частка суб’єктивних самовизначень залишилася статистично більшою, ніж об’єктивних. Тобто система “Я”-образів у підлітків після тренінгу все ще залишається диспропорційною, хоча фіксується виражена тенденція до збалансування, відповідно у них зберігається суб’єкт-суб’єктна спрямованість самоствавлення.

Порівняння особливостей інтеграції “Я”-образів до і після психокорекційної роботи дозволило визначити, що, по-перше, якщо до тренінгу для підлітків інтернатів було характерним приєднання до “світу дорослих”, то після тренінгу вони стали переважно орієнтуватися на об’єктивні норми й цінності соціального оточення, як і їх однолітки загальноосвітніх масових шкіл. По-друге, значущі зміни відбулися в структурі когнітивного компонента - сформувалася більш усвідомлена система “Я”-образів, у якій уявлення про себе в майбутньому співставляються як з відрефлексованими індивідуальними особливостями, так і з соціальними нормами. Невизначені, недиференційовані, нечіткі образи “Я” майбутнє”, “Я” бажане”, “Я” ідеальне” стали моделюватися в категоріях світу дорослих і однолітків, нормативи й оцінки яких були узагальнені й поєднані в загальне поняття нормативності суспільства. По-третє, можна констатувати появу розгалуженої системи “Я”-образів, яка задається чотирма векторами – нормативності, бажаності, ідеальності та рефлексивності.

В учасників тренінгу підвищилося самоприйняття – усвідомлення власних позитивних та негативних особливостей, що у свою чергу призвело до формування самовпевненості. Підвищення значень за модальністю самокерування пов'язане як з рефлексивними, так і з мотиваційними процесами.

Емоційно-ціннісний компонент ідентичності підлітків залишився представленим двома факторами – “впевненість” та “аутосимпатія”. Але зміст першого фактора змінився. У підлітків частково зберігається залежність ставлення до себе від оцінок інших, але у той же час зростає значення таких параметрів, як упевненість у собі, уміння налагодити стосунки з оточуючими, насамперед з однолітками.

11. Психокорекційні заходи дозволили підліткам експериментальної групи сформувати більш інтегровану систему “Я”-образів та скоригувати окремі аспекти самоствавлення. Найбільших змін вдалося досягти в корекції когнітивного компоненту системи “Я”-образів. У той же час емоційно-ціннісний компонент системи “Я”-образів змінився набагато менше.

Отже, розроблений нами соціально психологічний тренінг корекції системи “Я”-образів та самоствавлення може вважатися ефективним засобом психокорекційної роботи з підлітками, позбавленими батьківського піклування, в умовах депривуючого середовища.

ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу і результатів власного емпіричного дослідження, виокремлено подані нижче положення, які розкривають особливості розвитку образу “Я” дітей-сиріт у навчальному закладі інтернатного типу.

1. Категорія “Я” представлена як переживання, відчуття, окремі образи “Я”, а на вищому рівні - як концепція “Я”, як систематизоване поняття “Я”. “Я”-концепція не є тотожною поняттю “образ “Я”. Вона включає в себе як образ реального “Я”, так і суб’єктивну конструкцію можливого і необхідного “Я”, програму і механізм самоздійснення, з компонентами самооцінки й вибором індивідом цілей, завдань. Образи “Я” є окремими проявами єдиної “Я”-концепції, в якій узагальнюються і систематизуються знання, отриманні індивідом про себе.

Параметрами “Я”-образу є: когнітивна складність, виразність, послідовність, стійкість, міра прийняття або неприйняття самого себе, позитивне або негативне ставлення до себе.

Факторами розвитку “Я”-образу виступають соціальне оточення та індивідуальний досвід діяльності та спілкування з іншими людьми. В умовах соціальної депривації формування системи “Я”-образів гальмується.

2. Відмінності в системі “Я”-образів у підлітків шкіл-інтернатів від системи “Я”-образів підлітків з повних сімей полягають у наступному:

- підлітки, позбавлені батьківського піклування, порівнюючи себе з іншими, оперують явними поверхневими ознаками особистості, в них недостатньо сформовані оцінювальна та прогностична функції самосвідомості. Оцінка інших

людей відбувається переважно через когнітивно-прості інтерпретаційні схеми. Це призводить до того, що вони виявляються не здатними до адекватної оцінки оточуючих, прогнозування їхніх можливих конативних та афективних реакцій, а також відповідно у цих підлітків не вибудовується система самооцінювання себе через людей з найближчого оточення. Натомість підлітки загальноосвітніх масових шкіл, порівнюючи себе з іншими, оперують переважно груповими категоріями;

- у групі підлітків шкіл-інтернатів актуальними є лише статусно-рольові категорії. Засвоєння нової інформації утруднено через сталість та жорсткість сформованої та недиференційованої ідентифікаційної матриці. Це може призводити до утруднення формування нових «Я»-образів. Натомість у групі підлітків загальноосвітніх шкіл до статусно-рольових категорій додаються соціально-діяльнісні;
- у колективній ідентифікаційній матриці підлітків шкіл-інтернатів переважають суб'єктивні характеристики, що пояснюється браком соціальних груп, до яких залучені підлітки. Загалом це позначається на структурі системи «Я»-образів. Тобто, не об'єктивні життєві позиції визначають складові «Я», а особистісні характеристики складають систему самоідентифікації підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації. В когнітивному компоненті ідентифікаційної матриці цих підлітків об'єктивній інформації про себе протистоять суб'єктивні категорії, констатація загально поширених якостей поступається пошуку особливих, неповторних особистісних проявів.

3. В результаті порівняння ступеня інтегрованості «Я»-концепції підлітків з'ясовано, що значеннєвий простір підлітків, позбавлених батьківського піклування, утворено трьома векторами - «дзеркальне майбутнє «Я», «неможливе уявне «Я», «нормативне «Я», а значеннєвий простір підлітків загальноосвітніх масових шкіл утворено чотирма векторами - «нормативне «Я», «ідеальне «Я», «бажане «Я» «дзеркальне «Я» через однолітків».

При порівняльному аналізі отриманих у двох групах результатів виділено наступні особливості:

- обмеження соціальних контактів зумовлює залежність системи «Я»-образів майбутнього, від засвоєних оцінок значимих дорослих;
- підлітки інтернатів співвідносять своє майбутнє з рефлексивними очікуваннями значимих дорослих, у той же час ідентифікуючи себе з очікуваннями значимих однолітків. Це можна виразити як: «Я серед однолітків такий же, як вони». На відміну в підлітків з повних сімей образ майбутнього формується шляхом інтеграції власних уявлень про себе;
- образ-«Я» в підлітків шкіл-інтернатів погано диференційований, це скоріше самовідчуття, а не рефлексія й усвідомлена оцінка своїх якостей. У підлітків з повних сімей образ-«Я» більш диференційований, у них зовнішні оцінки опосередковуються уявленням своєї особистісної цінності й унікальності.

4. За результатами порівняння емоційно-ціннісних складових системи «Я»-образів підлітків обох груп можна зробити висновки про особливості емоційно-ціннісної складової в зазначених групах.

В підлітків шкіл-інтернатів, у зв'язку з браком позитивних оцінок та емоційної підтримки з боку людей з найближчого оточення, відбувається формування емоційної залежності від значимих дорослих.

Відсутність самосхвалення, поблажливості до себе, позитивних рефлексивних очікувань щодо ставлення призводять до внутрішньої конфліктності й самозвинувачення.

Для обох груп є характерним значущий позитивний зв'язок між «віддзеркаленим самоставленням» і шкалами «аутосимпатії», «самоповаги». Тобто інтеріоризовані ставлення значущих інших є важливим аспектом емоційно-ціннісної складової системи «Я»-образів підлітків.

5. Дисгармонійність системи «Я»-образів пов'язана з особливостями психомоторних характеристик. Гармонія психіки й тіла у підлітків інтернатів, як правило, порушена тож вони перебувають в стані внутрішнього дискомфорту. У них страждають механізми енергозабезпечення життя й діяльності.

6. Адекватним і ефективним методом корекції дезінтегрованості і недиференційованості системи «Я»-образів підлітків, позбавлених батьківського

підкування, є соціально-психологічний тренінг. Психокорекційні заходи дозволили підліткам експериментальної групи сформувати більш інтегровану систему “Я”-образів та скоригувати окремі аспекти самоствавлення. Найбільших змін вдалося досягти в корекції когнітивного компонента системи “Я”-образів. водночас емоційно-ціннісний компонент системи “Я”-образів змінився набагато менше.

Перспектива подальших досліджень полягає у психологічному обґрунтуванні системи організації виховного процесу в закладах інтернатного типу для створення середовища, яке б стимулювало особистісний розвиток дитини. З іншого боку, потребують обґрунтування та розробки навчальні програми та специфічні психокорекційні заходи, спрямовані на формування та розвиток цілісної інтегрованої “Я”-концепції у дітей, позбавлених батьківського підкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абельс Х. Интеракция. Идентификация. Презентация. - СПб, 2000 – 230 с.
2. Авдеева Н.Н. Развитие образа самого себя у младенца. Автореф.дис....канд.психол.наук М., 1982 – 21 с.
3. Агеев В.С., Толмасова А.К. Теория социальной идентичности и ее эмпирические верификации // Психология самосознания. - Самара, 2000. -С. 624-641.
4. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. - М.: МГУ, 1990. - 240 с.
5. Акопов Г.В. Социальная психология образования.- М., 2000. – 216 с.
6. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. СПб., 2000. – 125 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1980-Т.1-232 с.-Т.2 - 288 с.
8. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С.9 - 102.
9. Андреева Г.М. Психология социального познания. - М., 2000. – 286 с.
10. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на Западе. - М., 2001. – 267 с.
11. Анциферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности. // Вопр. Психологии. – 1978. - №1. - С. 37-50.
12. Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности. // Психол. Журнал. – 1981. -№2. - С. 8-18 .
13. Баклушинский С.А. Я-концепция и ценностно-нормативные ориентации подростка в условиях быстрых социальных изменений: Автореф.дис....канд.психол.наук. - М., 1996. – 19 с.
14. Баранова Т.С. Теоретические модели социальной идентичности личности // Психология самосознания. - Самара, - 2000. С. 602 - 613.

15. Батурин Н.А. Оценочная функция психики - М.: Изд-во ИПРАН, 1997. - 306 с.
16. Бахур В.Т. К вопросу о нейрофизиологических механизмах чувственного "Я" // Вопросы психологии. –1980. - № 5. - С. 41-46.
17. Белинская Е.П. Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности // Трансформации идентификационных структур в современной России. - М., 2001. - С. 30 - 54.
18. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. - М., 2001. – 276 с.
19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. /Общ. ред. В.Я.Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
20. Бех И.Д. Рефлексия как механизм нравственного развития личности // Проблемы возрастной психологии: Тезы докл. к .VII съезду Об-ва психол. СССР. – М., 1989. – С. 113-114.
21. Богомаз М.Н. Самоанализ как условие профессионального самоопределения учащихся (на материале сельских школ БССР): Автореф.дис... канд.психол.наук. – М., 1988. – 19 с.
22. Бодалев Л. А. Восприятие человека человеком. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1965. –123 с.
23. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
24. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. - №4. – С. 23-34.
25. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Автореф.дис... д-ра психол.наук. – К., 1992. – 77 с.
26. Боришевский М.И. Саморегуляция поведения школьников // Советская педагогика. – 1991. - №3.- С. 63-67.
27. Боришевский М.И. Теоретические вопросы самосознания личности // Психологические особенности самосознания подростка. – К., 1980. – С. 5-38.

28. Боришевский М.И., Жаворонко А.И., Тищенко С.П. Потребность подростков в избирательном общении как фактор развития их самосознания // Проблемы формирования социогенных потребностей. Материалы I Всесоюзной конференции. – Тбилиси, 1974. – С. 254-257.
29. Боришевський М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1974. – 47 с.
30. Боришевский М.И. Психологические особенности самосознания подростка. – К., 1990. – 196 с.
31. Бояринцева А.В. Я-концепция как фактор профессионализации потенциального предпринимателя // Педагогика. – 1995. - № 5. - С. 24-33.
32. Будасси С.А. Моделирование личности в группе (на вероятностных структурах): Автореф.дис... канд.психол.наук. – М., 1972. – 25 с.
33. Буякас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. - 2002. - №2. - С. 28-39.
34. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. Книга для учителей и родителей. М:Просвещение, 1988-207с.
35. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период // Психология подростка. Хрестоматия (сост. Фролов Ю.И.) - М., 1997. - С. 9 - 19.
36. Весна Е.Б. Развитие взаимоотношений с миром взрослых как определяющие условие личностного становления подростков. / Институт общей и педагогической психологии. Автореф. дисс... канд. психол. наук. - М., 1991. - 26 с..
37. Возрастные особенности психического развития детей. Под ред И.В.Дубровиной. М: Просвещение – 1982.
38. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. / Под ред. Д.Б.Элькониной, Т.В.Драгуновой. -М.: Просвещение, 1967. - 360 с.
39. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. - М., 1984.
40. Выготский Л.С. Психология. - М.: Апрель-Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. - 1007 с.
41. Годовикова В. // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. Под ред М. И. Лисиной м.: 1980

42. Гошовський Я.О. Становлення образу Я у підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу. Дис. на зд. наук. ст. канд. психол. н. К1995-177с.
43. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте. / Психологический институт, Автореф. дисс... канд. психол. наук. - М.: 1983.-24 с.
44. Джемс У. Психология. - М.: Педагогика, 1991. - 368 с.
45. Дмитров И.Т. Целосная деятельность и образ самого себя.//Новые исследования в психологии М.: 1979- ст. 64-69.
46. Дмитрова Т.В. Образ “Я” як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності: Дис... канд. психол. наук. - К., 1993. - 187 с.
47. Драгунова Т.В. Подросток. -М.: Знание, 1976. - 125 с.
48. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. - Л., 1983. - 103 с.
49. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей. // Вопр. Психологи. – 1982. - №1. - С.59-75.
50. Захарова А.В. Психология формирования самооценки - Мн., 1993. - 99 с.
51. Зелинский С.М. Половая идентичность у подростков // Психология и помощь детям и подросткам в норме и патологии. - Л., 1986. – С. 38 –43.
52. Зеличенко А. Психология духовности - М.: Изд-во Трансперсонального Ин- ститута, 1996 - 400 с.
53. Землянухин В.П. Влияние особенностей структуры самосознания подростка на мотивацию самовоспитания. / Психологический институт, Автореф. дисс... канд. психол. наук. - М.: 1991. - 24 с. 28.
54. Иванова Н.Л. Исследование социальной идентичности у студентов педагогических вузов. // Идентичность и толерантность. - М., 2002. - С. 134- 152.
55. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности. Дисс. ... д-ра психол.наук. - Ярославль, 2003. – 399 с.
56. Иванова Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования. - Ярославль, 2001. – 236 с.

57. Игры - обучение, тренинг, досуг. / Под ред. В.В.Петрусинского. - М.,1994.-368 с.
58. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинского. - М., 1991.- С.26-50.
59. Каган В.Е. Стереотипы мужественности - женственности и «образ Я» у подростков // Вопросы психологии. – 1989. - №3. - С. 53 - 63.
60. Каган.В.Е. Семейные и полоролевые установки у подростков // Вопросы психологии. 1987. - №2. - С.54 - 61.
61. Калина Н.Ф. Основы психотерапии. – М.: “Рефл-бук”; К.: “Ваклер”, 1997. – 272 с.
62. Кацера А.В.Особливості образу Я у бездоглядних підлітків. Дис. на здоб. наук. ст. канд. психолог. наук за спец.- 19.00.01. К.:2005 –с.198
63. Качанов Ю.Л. Проблема ситуационной и трансверсальной идентичности личности как агента (объекта) социальных отношений // Психология самосознания. - Самара, 2000. - С. 613-623.
64. Келли Д. Теория личности. Психология личностных конструктов. - СПб, 2000. – 276 с.
65. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие. Пер. с фр. - М.: Педагогика, 1991. - 171 с.
66. Клименко В.В.Как воспитать вундеркиндра. Семейный альбом. Харьков «Фолио», СПб. «Кристалл»-1996-463с.
67. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. Семейный альбом. Харьков.: «Фолио» СПб.: «Кристалл» -1996-414с.
68. Климов И. А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности // Трансформация идентификационных структур в современной России. - М., 2001. - С. 54 - 82.
69. Ковалев А.Г. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта обучения.: Автореф. Дис. ...канд. психологических наук. – М.: НИИОП, 1980. – 21 с.

70. Ковалёв Г. А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // Вопросы психологии. - 1993. - №1. - С. 13-23.
71. Коваль Н.А. Психология духовности личности. – Тамбов, 1996. - 95 с.
72. Козиев В.И. Самообразование и самооценка учителя // Психологические проблемы самообразования учителя: Сб. научн. тр. НИИ общ. образов. взрослых. – М., 1986. – 76 с.
73. Козиев В.М. Изучение самооценки профессионально-личностных качеств учителя // Проблемы высшего педагогического образования. – Л., 1978. – С. 58-62.
74. Колесникова М.Е. Динамика представлений о себе участников совместной управленческой деятельности: Дис.... канд. психол. наук - М., 1995. -182 с.
75. Комарова Т.К., Кондратьева С.В. Взаимосвязь самопознания и познания других людей в ранней юности. // Психол. журнал. – 1991. - Т. 12. - №3. - С.30-38.
76. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. - М.: изд. Политической литературы, 1984. - 335 с.
77. Кон И.С. Введение в сексологию. - М., 1988. - 319 с.
78. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. - №3. – С. 27-38.
79. Кон И.С. Личность как субъект общественных отношений. – М.: Знание, 1966. – 47 с.
80. Кон И.С. Открытие “Я”. - М.: Политиздат, 1978. - 367 с.
81. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности // Психол. журнал. – 1987. - Т. 8 - № 4. - С. 126 - 137.
82. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
83. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге. — М., 1997. — 120 с.
84. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / За заг. ред. М.С.Корольчука. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 4000 с.

85. Коростелина К.В. Психология социальной идентичности. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. - К., 2003. – 30 с.
86. Коростелина К.В. Социальная идентичность и конфликт. – Симферополь, 2003. – 359 с.
87. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Методологические и теоретические проблемы психологии. - М., 1969. - С.118-152.
88. Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2000. - 992 с.
89. Куликова Л.Н. Воспитать себя: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
90. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. –Прага: Авиценум, 1984. – 335 с.
91. Лейнг, Рональд У. Разделенное Я: экзистенциональное исследование психического здоровья и безумия. - К., 1995. - С. 265 – 320.
92. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. - М., 1983. – 280 с.
93. Леонтьев А.Н. О системном анализе в психологии // Психол. журнал. - 1991. - Т. 12. - № 4. - С. 117-120.
94. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С.3-32.
95. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М., 1984. – 220 с.
96. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самосознания у дошкольников. – Кишинев-Жтница, 1983. – 111 с.
97. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия. Ред В.С. Мухина, М.: Просвещение, 1991.
98. Лукин Н.С. Возрастные особенности подростка.-М.: Знание, 1967. – 40 с.
99. Лутошкин Л.Н. Исследование эмоциональных состояний группы школьников. / Моск. пед. институт им В.И.Ленина. Автореф. дисс... канд. психол. наук. – Курск, 1969. - 24 с.

100. Максименко С.Д. Генетическая психология. – М.- К.: Ваклер, 2000.- 320 с.
101. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Методологія, методи, програми, процедури: навч. посіб. для вищої школи. – К.: Наук. думка, 1998. – 226 с.
102. Маслоу Абрахам Гарольд. Мотивация и личность. – Санкт-Петербург: Евразия, 1999. – 478 с.
103. Матвеев Ю.И. Социальная ориентация личности. - Ростов-на-Дону., 1990. – 210 с.
104. Матійчук О.С. Психологічний тренінг як засіб профілактики девіантної поведінки підлітків // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - №1. - С.20-22; - 1999. -№2. – С.17 - 18.
105. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М., 1986. – 116 с.
106. Микаэлян В. Социальные роли личности //Вестник общественных наук. - 1988. - №3. - С.12 - 22.
107. Міщенко Т.А. Соціально-психологічний тренінг з формувань вмінь саморегуляції емоцій у старшокласників. // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. -№7. – С.10-14.
108. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М., 1984. – 126 с.
109. Немов Р.С. Общие основы психологии. Книга 1. - М., 1994. – 268с.
110. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебное пособие. - М.,1999. - 442 с.
111. Овчинникова Г.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления Я-концепции подростков: Дис. ... канд. психол. наук - М., 1997. – 135 с.
112. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера - М.: Просвещение, 1987. - 224 с.
113. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – Вид. 2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536с.

114. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 2000. № 1. - С. 135 - 141.
115. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система (спецкурс) - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 108 с.
116. Первин Л., Джон О. Психология личности. Теории и исследования. - М.: Аспект-пресс, 2000. - 606 с.
117. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М.: МГУ, 1988. - 208с.
118. Петрова С.М. Мотивационная обусловленность Я-концепции личности в юношеском возрасте: Дис.... канд. психол. наук - СПб., 1995. - 220с.
119. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.
120. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М.: Академия, 1998. – 502 с.
121. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.: Педагогика-Пресс, 1994. - 526 с.
122. Платонов К.К. Структура и развитие личности - М.: Наука, 1986. - 254 с.
123. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. // Вопр. Психологии. – 1996. - № 1. - С. 20 - 33 .
124. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. - М.: Изд-ий центр Академия, 2000. – 184 с.
125. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрастах. // Воспитание, обучение и психическое развитие. Материалы съезда психологов. Ч.3. –М., 1983. - С. 672 - 674.
126. Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте. // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. - М.,1984. - С. 76 – 78.
127. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М.: Педагогика 1990. - 158 с.

128. Психическое развитие воспитанников детского дома. Под ред. И.В.Дубровиной. М.: 1990.
129. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.И.Боришевского. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с.
130. Психологические особенности формирования личности школьника. / Под ред. И.В. Дубровиной - М.: АПН СССР НИИ ОПП, 1983. – 138 с.
131. Психология самосознания. Хрестоматия по социальной психологии личности. - Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2000. - 671с.
132. Психология социальных ситуаций / Сост. и общая редакция Н.В.Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.: ил. – (Серия “Хрестоматия по психологии”).
133. Пушкар В.А. Особливості емоційно-ціннісної складової системи «Я»-образів підлітків позбавлених батьківського піклування// у зб. Наукові записки Інституту ім. Г.С.Костюка АПН України. К.: Главник 2005 вип.26 Т.3 ст. 425-432.
134. Пушкар В.А. Особливості психічного розвитку дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти. // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. пр. Інституту психол. ім. Г.С.Костюка АПН України/ За ред. С.Д.Максименка.-К.,2003.- Т.5, ч.7-С.252-255.
135. Пушкар В.А. Розвиток образу „Я” у підлітків школи-інтернату// Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Інституту психології. ім. Г.С.Костюка АПН України. Екологічна психологія. К., 2005. Т.7, вип. 4.-С. 316-323.
136. Пушкар В.А.Соціально-психологічні чинники формування структури ідентифікаційної матриці підлітків// Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. науков. Праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України.К:2005. – Т.VII, вип.7 – С.425-432.
137. Развитие общения дошкольников со сверстниками. / Под.ред. А.Г.Рузской. - М.:Педагогика, 1983. – 215 с.
138. Реан А.А. Психология изучения личности. Учебное пособие. – Санкт-Петербург: «Издательство Михайлова В.А.», 1999. – 228 с.
139. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. - М., 1994. - 319 с.

140. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. - 320 с.
141. Розен Г.Я. Самосознание как проблема социальной перцепции // Вопросы познания людьми друг друга и самосознания. – Краснодар, 1977. – Вып. 235. – С. 169 - 174.
142. Росс Л., Нисбетт Р. Личность и ситуация. Перспективы социальной психологии. - М. : Аспект пресс, 1998. - 432 с.
143. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия по социальной психологии личности. - Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2000. - 655 с.
144. Сарджвеладзе Н.И. Личностная позиция и репрезентация жизненного пути у молодежи // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987. – 219 с.
145. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989. – 295 с.
146. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. – Свердловск, 1986. – 141 с.
147. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. – 1984. - №4. – С. 65-74.
148. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 350 с.
149. Сильвестроу А.И. Основные факторы развития образа самого себя у дошкольников. В кн: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. / Под ред. М.И.Лисиной. - М.,1980. – С. 119 - 139.
150. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания. // Экспериментальное исследование по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. - М.: АПН СССР НИИ ОП, 1979. - С. 15 – 20.
151. Слугина Л.Б. Динамика временной перспективы как психологическая характеристика перехода от младшего школьного к подростковому возрасту. / Психологический институт. Автореф. дисс... канд. психол. наук.-М.: 1999. – 15 с.

152. Смирнов В.Е. Психология юношеского возраста. - М.-Л.: Мол. гвардия, 1929. - 334 с.
153. Соколова Е.Е. Сознание действующее (к проблеме соотношения "сознания образа" и "сознания - деятельности") // Вестник МГУ. - сер. 14. - Психология. - 1997. - № 1. - С. 43-57.
154. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. - М.: Смысл, 1998. - 386 с.
155. Соціальна політика та соціальна робота. - К., 1996. - 157 с.
156. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: Политиздат, 1972. - 303 с.
157. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: Дис.... д-ра психол. наук - М., 1985. - 530 с.
158. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: МГУ, 1983. - 286 с.
159. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений /Академический Проект. Ин-т псих. РАН. - Москва, Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 447с.
160. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопр. Психологии. - 1984. - № 3. - С. 79 - 86.
161. Третьяченко В.В. Управлінські команди: методологія та теорія, формування і розвиток: Монографія. - Луганськ: Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2004. - 300 с.
162. Трусков В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов (по материалам зарубежных экспериментальных работ). - Л.: Изд. Ленинградского университета, 1980. -144 с.
163. Федоришина И.Л. Влияние образа «Я» на особенности профессионального самоопределения старшеклассников: Дис...канд. психол. наук. - К., 1990. - 185 с. 173
164. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. // Вопр. психологии, 1983, № 1, С. 17 - 28.
165. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. // Вопр. психологии, 1988, № 6. - С. 31 - 41.

166. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
167. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. / Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: 1987. - 181 с.
168. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1989. – 453 с.
169. Хрестоматия. Психология личности в трудах отечественных психологов / Состав. Л.В.Куликов. – Санкт-Петербург-Москва-Харьков-Минск: Питер, 2000. – 480 с.
170. Хрестоматия. Социальная психология в трудах отечественных психологов / Состав. А.Л.Свенцицкий. – Санкт-Петербург-Москва-Харьков-Минск: Питер, 2000. – 512 с.
171. Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности. - Спб., 1997. - 606 с.
172. Цуциев А. А. Развитие идентификационной структуры в Северо-Кавказском периферийном поясе // Демократическое развитие регионов как условие построения гражданского общества в Российской Федерации. Тезисы докладов. - Владикавказ. - 1998. - С. 11 - 13.
173. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии // Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – М., 1960. – С. 91-109.
174. Чеснокова И.И. Психологические исследования самосознания / Вопр. Психологии. –1984. - № 5. - С. 162 - 164.
175. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Наука, 1977. - 144 с.
176. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982. – 278 с.
177. Шибутани Т. Социальная психология - Ростов на Дону.: Феникс, 1998 - 544 с.
178. Шумилин Е.А. Психологические закономерности развития личности в старшем школьном возрасте. / Автореф. дис. ... докт. психол. наук. - М. - 1998. - 36 с.
179. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996. - 344 с.

180. Эриксон Э. Молодой Лютер. М., 1996. – 186 с..
181. Эриксон Э. Жизненный цикл: эпигинез идентичности // Психология личности: В 2-х томах / Сост. Райгородский. Самара, 1999 - Т.1 – 297 с.
182. Юрефева Т.И. Оценка себя и другого как представителя определенного пола // Формирование личности старшеклассника. - М., 1989. – С. 167 – 192.
183. Юрефева Т.И. Формирование психологического пола // Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту. (Под ред. И.В.Дубровиной). - М., 1987. - С. 76 - 97.
184. Ян Щепаньский о человеке и обществе - М.: ИНИОН АН СССР, 1990 – 174 с.
185. Яценко Т.С. Метод активной социально-психологической подготовки студентов к общению в практике педвуза // Психологическая служба в высшей школе. - Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1981. - С. 88-96.
186. Erikson E. Production de la societe/ - Paris, 1973. – 380 p.
187. Erikson E. Psychosocial Identity // A Way of Looking at Things Selected Papers / Edited by S.Schlein. - N.Y., 1995. – 720 p.
188. Fogelson R.D. Person, self and identity. Some anthropological retrospect, circumspects and prospects // Psychological theories of the self: process of a conflict on new approaches to the self, held March 29 - Apr. 1. - 1979. – 276p.
189. Honess T., Yardley K., Self and Social structure: An Introductory Review / Self and Identity: Psychosocial Perspectives. NY -Toronto, 1987. – 312p.
190. Jarumovicz M. Self - We - Others schemata and social identifications // Social identity (International perspectives). London, 1998. P. 44-53
191. Marcia J.E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology. - NY., 1980. – 265 p.
192. Mead G Mind Self find Societi – Chicago, 1934. – 140 p.
193. Rodrigue-Tome H. Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent. Neuchatel. - Paris, 1972. – 348 p.

194. Yardley K. What do you mean „Who am I?": Exploring the Implications of a Self- Concept Measurement with Subjects / Self and Identity. Psychological Perspectives. - Chichester, 1987. P. 211 – 231.

195. Zurcher L. The mutable self: A self concept for social change. -Beverly Hills, 1977. – 326 p.

Д О Д А Т К И

Додаток А
АНКЕТА

Повідомите, будь ласка, деякі відомості про себе.

1. Прізвище, ім'я _____

2. Вік _____

3. Стать _____

4. Чия думка для Вас є найбільш значущою? Вкажіть трьох дорослих і трьох однолітків.

Дорослі	Однолітки
•	•
•	•
•	•

Додаток В

Інструкція. Перед Вами список якостей. Оцініть їх, будь ласка, і обведіть кружком одну з цифр у залежності від Вашого ставлення до якостей:

2 — дуже подобається,

1 — приваблює,

0 — ставлюся до нього нейтрально,

-1 - мені воно, скоріше, не приваблює,

-2 — дуже не подобається.

1	добрий	- 2	- 1	0	1	2
2	розумний	- 2	- 1	0	1	2
3	чесний	- 2	- 1	0	1	2
4	скромний	- 2	- 1	0	1	2
5	вірний	- 2	- 1	0	1	2
6	грубий	- 2	- 1	0	1	2
7	працьовитий	- 2	- 1	0	1	2
8	рішучий	- 2	- 1	0	1	2
9	надійний	- 2	- 1	0	1	2
10	допитливий	- 2	- 1	0	1	2
11	оптимістичний	- 2	- 1	0	1	2
12	дурний	- 2	- 1	0	1	2
13	егоїстичний	- 2	- 1	0	1	2
14	життєлюбний	- 2	- 1	0	1	2
15	ледачий	- 2	- 1	0	1	2
16	брехливий	- 2	- 1	0	1	2
17	мрійливий	- 2	- 1	0	1	2
18	довірливий	- 2	- 1	0	1	2
19	сором'язливий	- 2	- 1	0	1	2
20	акуратний	- 2	- 1	0	1	2

Додаток Д 1

Факторний аналіз структури "Я"-образів підлітків з освітніх закладів інтернатного типу

Factor Loadings (Varimax normalized)

Extraction: Principal components

Marked loadings are > .700000)

	Factor	Factor	Factor
	1	2	3
VAR1	-0,1798	-0,9167	-0,1132
VAR2	0,87678	0,15348	0,13934
VAR3	0,73262	0,27435	0,26525
VAR4	0,40434	0,35925	0,5726
VAR5	0,29133	0,3153	0,71826
VAR6	0,71074	0,22489	0,48039
VAR7	-0,4556	-0,8145	-0,1834
VAR8	-0,1155	-0,9659	-0,072
VAR9	-0,0553	-0,885	-0,343
VAR10	-0,0971	-0,8826	-0,3603
VAR11	-0,2631	-0,8472	-0,2291
VAR12	0,8177	0,12848	0,39653
VAR13	0,5142	0,22942	0,67151
VAR14	0,78012	0,17971	0,49062
VAR15	0,68499	0,22173	0,50551
VAR16	0,33005	0,16562	0,79357
VAR17	0,38004	0,25521	0,77481
VAR18	0,69664	0,1006	0,56253
VAR19	0,23251	0,21676	0,86494
VAR20	0,56969	0,21298	0,6537
VAR21	0,59981	0,18297	0,64848
Expl.Var	5,88185	5,4735	5,76283
Prp.Totl	0,28009	0,26064	0,27442

Eigenvalues

Extraction: Principal components

	Eigenval	% total Variance	Cumul. Eigenval	Cumul. %
1	12,74	60,68	12,74	60,68
2	3,20	15,25	15,94	75,94
3	1,17	5,57	17,11	81,51

Додаток Д 2

Факторний аналіз структури “Я”-образів підлітків загальноосвітніх масових шкіл.

Factor Loadings (Varimax normalized)

Extraction: Principal components

(Marked loadings are > .700000)

	Factor	Factor	Factor	Factor
	1	2	3	4
VAR1	0,021	-0,94	-0,21	-0,04
VAR2	0,329	0,171	0,77	0,316
VAR3	0,467	0,136	0,772	-0,01
VAR4	0,853	0,018	0,341	0,137
VAR5	0,174	0,256	0,757	0,327
VAR6	0,292	0,226	0,132	0,834
VAR7	-0,05	-0,97	-0,09	-0,09
VAR8	-0,02	-0,96	-0,12	-0,05
VAR9	-0,29	-0,9	-0,22	-0,01
VAR10	-0,03	-0,91	-0,15	-0,25
VAR11	-0,11	-0,91	-0,2	-0,21
VAR12	0,209	0,16	0,693	-0,01
VAR13	0,786	0,06	0,352	0,184
VAR14	0,28	0,11	0,851	0,223
VAR15	0,45	0,106	0,314	0,75
VAR16	0,778	0,071	0,274	0,185
VAR17	0,286	0,241	0,821	0,111
VAR18	0,607	0,132	0,164	0,588
VAR19	0,771	0,12	0,486	0,118
VAR20	0,847	0,065	0,134	0,302
VAR21	0,143	0,213	0,618	0,592
Expl.Var	4,597	5,595	4,91	2,531
Prp.Totl	0,219	0,266	0,234	0,121

Eigenvalues

Extraction: Principal components

	Eigenval	% total Variance	Cumul. Eigenval	Cumul. %
1	10,52	50,08	10,52	50,08
2	4,24	20,3	14,78	70,38
3	1,63	7,99	16,44	78,3
4	1,19	5,66	17,63	83,97

Додаток Д 3

Факторний аналіз структури "Я"-образів підлітків з освітніх закладів
інтернатного типу після проведення психокорекційної роботи

	Factor	Factor	Factor	Factor
	1	2	3	4
VAR1	-0,08	0,914	-0,13	0,061
VAR2	0,535	0,078	0,587	0,054
VAR3	0,85	0,042	0,196	0,244
VAR4	0,874	0,056	0,227	0,265
VAR5	0,233	-0,22	0,721	0,274
VAR6	0,196	-0,05	0,799	0,316
VAR7	0,093	0,968	-0,03	-0,11
VAR8	-0,02	0,919	0,054	-0,19
VAR9	-0,07	0,906	0,035	-0,21
VAR10	-0,03	0,949	-0,16	0,062
VAR11	-0,02	0,92	-0,19	0,155
VAR12	0,4	-0,1	0,175	0,776
VAR13	0,427	-0,14	0,335	0,768
VAR14	0,372	-0,17	0,698	0,137
VAR15	0,485	0,004	0,764	-0,07
VAR16	0,022	0,052	0,59	0,61
VAR17	0,773	-0,2	0,322	0,161
VAR18	0,595	0,036	0,601	0,004
VAR19	0,819	-0,06	0,219	0,078
VAR20	0,727	-0,03	0,487	0,82
VAR21	0,244	-0,18	0,78	0,151
Expl.Var	4,816	5,383	4,595	2,109
Prp.Totl	0,229	11111	0,219	0,219

Eigenvalues

Extraction: Principal components

		% total	Cumul.	Cumul.
	Eigenval	Variance	Eigenval	%
1	9,01	42,91	9,01	42,91
2	5,10	24,31	14,12	67,22
3	1,47	7,02	15,59	74,24
4	1,31	6,25	16,9	80,49

Додаток Е
МАТРИЦІ ІНТЕРКОРЕЛЯЦІЙ ЗА МЕТОДИКОЮ САМОСТАВЛЕННЯ Р.С.ПАНТИЛЄЄВА.

Таблиця Д.1

Матриця інтеркореляцій за методикою самоставлення Р.С.Пантілєєва.
 підлітків з освітніх закладів інтернатного типу

	1 s ostaln	0,416027	0,454201	0,329288	0,245189	0,071047	0,111120	-0,201688	-0,257091
ПІРСОН		2 s ostaln	0,382750	0,540751	0,431264	0,124287	0,332911	-0,199529	-0,194725
			3 s ostaln	0,578190	0,169443	0,270368	0,318490	-0,143853	-0,126899
				4 s ostaln	0,398919	0,419655	0,515837	-0,231517	-0,329316
$r_{0,02}=0,322$					5 s ostaln	0,333890	0,338089	0,051083	-0,206695
						6 s ostaln	0,371281	0,046334	0,037882
							7 s ostaln	-0,010754	-0,227951
								8 s ostaln	0,460121

Таблиця Д.2

Матриця інтеркореляцій за методикою самоставлення Р.С.Пантілєєва.
 підлітків загальноосвітніх масових шкіл

	1 s ostaln	0,096296	0,440250	0,057797	0,111496	-0,175924	0,024391	-0,297506	0,077100
ПІРСОН		2 s ostaln	0,559158	0,512049	0,556047	0,350767	0,481189	-0,364753	-0,407441
			3 s ostaln	0,429673	0,304882	0,161642	0,452491	-0,500583	-0,183807
				4 s ostaln	0,420730	0,454388	0,390809	-0,400131	-0,533905
$r_{0,02}=0,322$					5 s ostaln	0,255701	0,310708	-0,224163	-0,361342
						6 s ostaln	0,247693	0,023427	-0,360392
							7 s ostaln	-0,360665	-0,292011
								8 s ostaln	0,546050

Таблиця Д.3

Матриця інтеркореляцій за методикою самоставлення Р.С.Пантілєєва.
 підлітків з освітніх закладів інтернатного типу після психокорекційної роботи

	1 s ostaln	0,219360	0,272421	0,163814	0,225075	0,005701	0,012361	-0,170817	-0,025009
ΠΙΡСОН		2 s ostaln	0,289293	0,418284	0,399044	0,266453	0,206698	-0,402522	-0,056049
			3 s ostaln	0,460472	0,081326	0,231166	0,150530	-0,105301	-0,048709
				4 s ostaln	0,395011	0,397067	0,279256	-0,263816	-0,146553
r _{0,o2} =0,322					5 s ostaln	0,454206	0,186065	-0,399640	-0,022016
						6 s ostaln	0,415566	-0,086457	-0,273570
							7 s ostaln	-0,306822	-0,329122
								8 s ostaln	0,420682

Додаток Ж 1

Результати факторного аналізу модальностей самоставлення
підлітків інтернату
Factor Loadings (Varimax normalized)

	Factor 1	Factor 2
VAR1	0,914075	-0,107343
VAR2	0,854086	0,233638
VAR3	0,805451	0,192699
VAR4	0,738842	0,603076
VAR5	0,386786	0,598566
VAR6	-0,107689	0,849104
VAR7	0,342993	0,782610
VAR8	-0,859673	-0,336271
VAR9	-0,799905	-0,523354
Expl.Var	4,417370	2,545661
Prp.Totl	0,490818	0,282851

Додаток Ж 2

Результати факторного аналізу модальностей самоставлення
підлітків загальноосвітніх масових шкіл

Factor Loadings (Varimax normalized)

	Factor 1	Factor 2
VAR1	0,830913	-0,178584
VAR2	0,636969	0,513100
VAR3	0,213187	0,621843
VAR4	0,667076	0,512455
VAR5	0,622081	0,411096
VAR6	-0,031043	0,904025
VAR7	0,019551	0,853143
VAR8	-0,672113	-0,652357
VAR9	-0,817521	-0,302792
Expl.Var	3,837782	2,433046
Prp.Totl	0,426420	0,270338

Додаток Ж 3

Результати факторного аналізу модальностей самоставлення

підлітків інтернату після психокорекційної роботи
Factor Loadings

	Factor 1	Factor 2
VAR1	0,945106	0,075012
VAR2	0,949374	-0,072538
VAR3	0,777794	-0,554479
VAR4	0,946281	0,052430
VAR5	0,003728	0,847059
VAR6	0,682859	0,609797
VAR7	-0,083729	0,853249
VAR8	-0,871064	0,471360
VAR9	-0,975371	-0,085459
Expl.Var	6,029295	1,817045
Prp.Totl	0,669921	0,201893