

ОСОБЛИВОСТІ СИТУАТИВНОГО ТА ВІКОВОГО РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2005

Постановка суспільної проблеми. Утвердження людини як особистості та громадянина центрується навколо розгортання її розвиткового процесу становлення Я-концепції, починаючи від раннього дитинства і завершуючи етапом зрілості. Соціокультурне опосередкування значимими іншими дає змогу цілісно пізнавати та ефективніше впливати на перебіг складових цього складного феномена внутрішнього світу, а відтак формувати на етапі соціальної зрілості *гармонійну Я-концепцію особи*. У підсумку остання визначає не лише продуктивність власної діяльності, а й здатність до позитивної, гуманної соціальної взаємодії з довкіллям.

Протягом багатьох століть відомі мислителі різних гуманітарних наук вважали, що джерела і результати *уявлення людини про себе, або про Я-концепцію*, заслуговують серйозної уваги. Але практично, упродовж декількох сторіч, теологи, філософи та різні суспільні діячі не виділяли не тільки єдиної структури концептуального Я, а й не було відкрито чітких чинників щодо розвитку цього, чи не найскладнішого феномена самосвідомості. Проте “на кінець XIX і до середини XX століття окремі психологи, соціологи та психіатри прагнули вивчати Я-концепцію на абстрактному чи теоретичному рівні” [6, с. 1048], щоб цілісніше збагнути “вершинний образ людини в людині” (А.В. Фурман), а відтак ґрунтовніше пізнати її “континенти” і “материки” індивідуального світу Я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. У вітчизняній психології проблема Я-концепції розроблялася у контексті розвитку самосвідомості особистості в загальнотеоретичному і методологічному аспектах такими дослідниками, як Л.І. Божович, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, Н.І. Чеснокова тощо. А ось І.М. Слободчиков, О.І. Самуйлова пояснили закономірності розвитку образу Я у дошкільний період дитинства [8]. Натомість Л.П. Чепіга [11] висвітлила розвиток Я-концепції у підлітковому віці залежно від способу організації учбової діяльності В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, С.Д. Максименка у початковій школі. Нами обґрунтована ідея самотворення й розвитку позитивної Я-концепції [2; 3] за модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана [10]. Водночас серед зарубіжних мислителів великого значення мають праці Р. Бернса [1], який не тільки структурно оформив цей складний феномен внутрішнього світу людини, а й розвитково проаналізував його через власний погляд, феноменологічну та епігенетичну теорії. У. Джемс перший із психологів розробляв проблематику Я-концепції і виділив різні аспекти Я індивіда, котрі можна розвитково розглядати незалежно один від одного (матеріальне Я, соціальне Я, духовне Я, чисте Я). М. Калкінс прагнув перенести вивчення розвитку Я-концепції у психологічну лабораторію. На початку XX століття наукове пізнання Я-концепції як центральної лан-

ки самосвідомості тимчасово перемістилося у сферу соціології. Представники символічного інтеракціонізму Ч. Кулі, Дж. Мід були переконані, що розвиткові зміни Я-концепції виникають під час розгортання соціальної взаємодії між людьми. Близької позиції цим поглядам дотримується і Е. Еріксон [12], хоча розглядає аналізовану проблему через формат Его-ідентичності. Теоретик епігенетичної концепції вважає, що остання виникає на біологічному підґрунті та у результаті дії конкретних соціокультурних чинників. На думку К. Роджерса, розвиток Я-концепції у форматі гуманістичного напрямку психологічних досліджень зумовлений взаємодією людини із окультуреним довкіллям, щонайперше із близькими значимими (батько, мати) та їхнім виявом безумовної любові.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Нами із психологічного погляду аналізуються: а) поєднання тілобудови людини із типом особистості та вплив цієї інтеграції на її самоочікування, а відтак формування Я-концепції, б) онтогенетичний процес розвитку Я-образу індивіда, в) дія сім'ї на умови розвитку позитивної самооцінки дитини, г) становлення Его-ідентичності учня у процесі навчально-виховної діяльності, д) ідея генеративності, яку втілюють юнаки у життя для досягнення повного самоототожнення, а також е) внутрішні та зовнішні чинники, котрі впливають на розвиток Я-концепції особи і вперше оформлені нами схематично.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У процесі дослідження цієї наукової проблеми обґрунтовуються такі аспекти як: зовнішність та її вплив на розвиток Я-концепції людини, роль сім'ї в інваріантах розвитку самооцінки дитини, особливості розвитку Я-концепції школярів у взаємозв'язку із навчальною успішністю, розвиток Я-концепції у період юності, особливості Я-концепції наставника на тлі його спроможності до самозростання.

Ключові слова: *розвиток, Я-концепція, самосвідомість, образ тіла, схема тіла, фізичне Я, тілесне Я, Я-образ; розвиток низької, середньої та високої самооцінки; відчуття власної загальної адекватності та неадекватності, генеративність, розвиток неадекватної ідентичності, суперечлива, гармонійна і позитивна різновиди Я-концепції.*

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У статті висвітлюються важливі аспекти вікового розвитку Я-концепції людини, що знайшли відображення у структурі окремих підпараграфів.

Зовнішність та її вплив на розвиток Я-концепції людини. Загальновідомо, що вагомим джерелом розвитку самоуявлень суб'єкта є розміри і форма його тіла. Перевага завжди надавалася великим чоловікам і делікатним жінкам. Відтак позитивний зовнішній вигляд формує адекватну самооцінку, а негативний – занижену. Адже низькоросла, товста дитина, яка носить окуляри, живе в іншому світі, ніж висока, приваблива.

У психологічній літературі зустрічаються такі поєднання термінів, що стосуються проблеми сприйняття себе, як *образ тіла і схема тіла*. Перше утримує оцінку свого фізичного Я, друге (схема тіла) характеризує структуру тіла і виникає під впливом чуттєвих (сенсорних) імпульсів. Це означає, що схема тіла утримує також уявлення про фізичне Я, яке підкріплюється психічним Я, котре, зі свого боку, спричинює з'яву психофізичного Я.

На таку сукупність самосприйняття впливають психологічні чинники, які виникають у зв'язку з емоційними переживаннями чи різними життєвими ситуаціями, та соціологічні, передусім реакції навколишніх на особу та її тлумачення цих реакцій. Так, пізнання дитиною себе у немовлячий період відбувається переважно через самовідчуття своєї фізичної сутності. Тому самопізнання спочатку

виникає у процесі тілесних переживань, котрі мають сенсомоторну природу (чуттєво-рухову). Дитя, користуючись руками, підтримує материнські груди, досліджує ними власне тіло та виявляє, що пальчик може замінити сосок (Р. Бернс). Такі дії формують елементи образу власного тіла. Відчуття останнього виникає у процесі дослідницько-спонтанної поведінки, переважно ігрової діяльності, котрі пізніше у дитини набувають цілеспрямованого, усвідомленого характеру. Отож сенсорне відчуття, підкріплене моторикою, дає змогу сформувати уявлення про образ власного тіла, стає предметом різних суджень навколишніх і водночас підґрунтям для розвитку Я-концепції дитини. А ось власне усвідомлення себе як відповідної фізичної сутності – це основа для подальшого формування її самооцінки.

На думку багатьох психологів розповсюдженою є ідея, що у немовлят немає Я-концепції, що вони не виділяють себе серед інших і не можуть відмежовувати Я і не-Я, оскільки не знають, де закінчується одне тіло, а де починається друге. Адже для новонародженого мати, мабуть, являє собою частину його самого. На переконання Р. Бернса, потік внутрішніх і зовнішніх вражень, котрі спричиняють появу окремих складових Я-концепції, виливається на дитя уже в перший момент після появи на світ, і саме тоді, як не парадоксально, *зароджується поступовий розвиток самосвідомості*. Згідно з Е. Глоувером [13] у новонародженого вже існує Я як набір інстинктивних інтенцій, які у процесі психічного розвитку структуруються завдяки образам зовнішнього світу. Натомість Р. Спітц вважає, що Я вихідно розвивається у взаємодії із матір'ю. Відповідно до позиції Г. Саллівана, підґрунтям формування Я є міжлюдські взаємини. За С.Л. Рубінштейном, Я у ролі суб'єкта свідомо привласнює собі усе, що здійснює, вчиняє і усвідомлено бере на себе відповідальність за все як автор і творець [7].

Спочатку немовлята не здатні відмежувати себе від суб'єктного довкілля. Але поступово вони розвивають своє *тілесне Я*. Інакше кажучи, з часом усвідомлюють власне тіло і переконані, що воно існує незалежно від зовнішнього світу і належить лише їм. Цей процес відбувається за допомогою самопорівняння із однолітками, братиками, сестричками чи батьками. Із трьох до восьми місяців, як вважає Г. Крейг, немовлята впізнають своє тіло, дізнаються, що мають власні руки і ноги, починають виявляти настороженість стосовно чужих. На думку дослідника, це дозволяє їм вибудовувати перші схеми “Я – інші”. А з вісімнадцяти до тридцяти місяців діти дізнаються, до якої статі вони належать, що добре, а що – погано і т. ін. [5]. Відтак перший етап самоусвідомлення – це наслідок самовивчення свого тіла, рухів та недосконалих роздумів про себе.

Під час одного із досліджень, що проводилися із дворічними дітьми, які гралися у парі, були виявлені їхні багаточисленні домагання. Зокрема, вони встановили свої володіння: “мій черевичок, моя лялька, моя машина”. Л. Левін як автор експерименту переконаний, що така поведінка свідчить не про наявність дитячого егоїзму, а про процес успішного когнітивного розвитку [14]. Це означає, що у дітей зростає розуміння себе й інших як окремих індивідів, котре безпосередньо пов'язане із пізнанням соціального світу.

Натомість для самоототожнення із своїм тілом немовля може кусати власні чи материнські пальці, або іграшку. Але у першому випадку виникають больові відчуття, а в останніх – їх не відчуває. Так, під потоком своїх і чужих емоцій, випадкових чи цілеспрямованих дій, *виникає тілесне Я* та відбувається процес розмежування Я і не-Я у житті. Зокрема, серед багатьох психологів розповсюджене переконання, що *сенсорні імпульси і моторні рухи – провідні у ранньому дитинстві*. Тому тіло є важли-

вим чинником розвитку самосвідомості загалом. А. Келлер, Л. Форд і Дж. Мічем вважають, що головним у формуванні Я-концепції дитини дошкільного віку вже стає не стільки образ тіла, як компетентність під час виконання певних дій. Проведені ними тести підтвердили, що поняття дії (“я можу”) важливіше, ніж уявлення про образ тіла (“я є”). А. Келлер та інші науковці стверджують, що розвиток Я-концепції у дошкільному віці залежить більше від самоуявлень дітей про діяльність, ніж про власне тіло.

Загальновідомо, що більшість дітей до двох років впізнають себе у дзеркалі, а у віці від трьох з половиною до п’яти років – починають розрізняти своє фізично-соціальне Я, тобто тіло, котре бачать інші та їхню індивідуально-дитячу роль. Це підтверджують дослідження Дж. Флейвелла. Дітям від двох з половиною до п’яти років пропонували виконати завдання на виявлення того, що, на їхню думку, можуть бачити інші особи. Дошкільнята разом із експериментатором сідали біля столу, на котрому була лялька. На прохання дорослого дитя закривало очі, а він говорив: “Ось твої очі закриті, а мої відкриті. Я тебе бачу? А чи ляльку я бачу? Я бачу твою голову? Я чи бачу твою руку?” Діти молодші трьох з половиною років часто відповідали, що експериментатор їх не бачить, а лише ляльку. Це свідчить про те, що у такому віці наявний у дитини егоцентризм не дає змоги встати на погляд іншої особи, а фізично-соціальне Я має розмитий нечіткий характер. Водночас діти п’яти років давали позитивну відповідь на це запитання. З розвитком соціального Я вони, уявляючи якоюсь мірою себе, не сумнівалися в тому, що коли у них закриті очі, то їх бачать, оскільки всерівно повноцінно функціонують у відповідній ігрово-рольовій взаємодії із дорослим.

Р. Бернс переконаний, що будова тіла може впливати на процес формування Я-концепції людини. Гіппократ перший, хто поєднав фізичні характеристики тіла із поведінкою. А ось Е. Кречмер і У. Шел-

дон встановили відповідність між типом особистості і будовою тіла. Тому виділяють: а) *ендоморфну або пікнічну* будову тіла (схильність до повноти), що асоціюється із *вісцератонічним типом* особистості, яка вирізняється прагненням до комфорту, спілкування, хорошої їжі, зміни настрою; б) *мезоморфну або атлетичну* (мускуліста, струнка, сильна людина), що співвідноситься із *соматотонічним типом* (високий життєвий тонус, любов до пригод і ризику); в) *ектоморфну або астеничну* (висока, худя, тендітна особа), що асоціюється із *церебротонічним типом* людини, якій характерні такі риси, як замкнутість, стриманість, бережливість, пасивність тощо.

Зазначене поєднання будови тіла із типом особистості виникає як наслідок відповідних стереотипів чи установок. Зокрема, атлетична тілобудова сприймається найпозитивніше оточенням, а пікнічна й ектоморфна – несприйнятливо. У дослідженні К. Бродскі запропонував учням оцінити п’ять чоловічих силуетів різних типів. Мезоморфна тілобудова охарактеризовувалася ними найсхвальніше, ендоморфна – негативно і ектоморфна – амбівалентно. Такий стереотипний погляд щодо будови людського тіла, звичайно, спостерігаємо й у житті. Адже дитину, котра товста і ще й до того ж низька на зріст, тобто утримує характеристики пікнічного типу, однолітки рідко вибирають як друга. Відтак зрозуміло, що особи із ендоморфною тілобудовою здебільшого утримують негативне ставлення до власного тіла (неприйняття образу фізичного Я), а тому мають занижену самооцінку. Хоча оточення у віці від 26 до 40 років охарактеризовують астеничну тілобудову (високих, худих) інших негативніше, ніж пікнічну (повних і низьких). Але особі ендоморфного типу, котра виробила негативний образ власного фізичного Я, який сформований ще із дитячих років, навіть через позитивне ставлення соціуму до неї пізніше, важко підняти самооцінку до адекватного чи завищеного рівня. Отож на розвиток Я-кон-

цепції людини впливає не стільки сам факт уявлень про фігуру, скільки ті усталені стереотипи чи установки, які викликає її тілобудова.

Загальновідомо, що зовнішня привабливість людини взаємопов'язана із відчуттям щастя, адекватною самооцінкою і психічним здоров'ям. Хоча чарівність для жінок є важливішою, ніж для чоловіків, адже це впливає на їхню перспективу успішно одружитися. З іншого боку, чоловіків відрізняють особисті професійні досягнення. Результати окремих досліджень свідчать про те, що усталеному стереотипу мужності відповідає мезоморфний тип, а жіночості – ектоморфний (Е. Матес, А. Хан). Загалом до дітей із мезоморфною фігурою сприятливіше ставляться ровесники, а їхня поведінка характеризується наполегливістю, схильністю до суперництва, мужністю, імпульсивністю. Школярі ектоморфного типу здебільшого пасивні, поводяться насторожено.

Отже, уявлення про власний фізичний образ здійснює вагомий вплив на розвиток Я-концепції людини, починаючи із її дошкільного віку. Якщо особа задоволена собою, то цей складний феномен її внутрішнього світу поступово набуває позитивного характеру. Це означає, що утверджується позитивна Я-концепція, завдяки якій людина буде повноцінно і всеохватно сприймати не лише себе, а й довкілля.

Крім того, треба окремо вказати на те, що онтогенетично процес розвитку Я-образу має свою динамічну поетапну природу становлення. По-перше, формування Я-образу виникає на підґрунті пізнавальних уявлень особи про себе і ставлень до неї інших. Тут важливого значення набуває процес сприйняття, внаслідок чого з'являється знання про те, що "Я – є". Це означає, що у дитини-підлітка виникає уявлення про себе, про власне місце у житті. По-друге, розвиток Я-образу спричинений накопиченням різноманітної інформації про себе (наприклад, "Я – хлопчик, син, друг", "Я

– дівчинка, донька" тощо). Це формує статусно-рольову позицію кожного свідомого наступника людського роду, забезпечує виникнення у нього перших самооцінкових суджень, завдяки яким з'являється інформаційне об'єднання різних Я у певну схему. Усе це відбувається, з одного боку, через когнітивний формат, а саме за допомогою протікання процесів сприймання (наприклад, відображення звернення інших до "мене"), пам'яті (запам'ятовування різної реакції оточення, їхніх оцінок), перших логічних форм мислення (схильність оцінювати себе так, як це роблять інші), з іншого – під час емоційного відображення дійсності. Іншими словами, розвиток Я-образу суб'єкта пізнання залежить не лише від уявлень, ставлень, установок, оволодіння інформацією та знаннями, а й від процесу утворення його нових когнітивно-емоційних психоформ, котрий визначально спричиняє формування картини Я (синонім образу Я).

Отож розвиток Я-образу людини поетапно проходить певний первинний цикл, який постійно збагачується, взаємодоповнюється Я-ставленням, Я-вчинками, можливо, формуванням елементів Я-духовного, а в підсумку – виникає Я-концепція як феноменальна цілісність сфери-самосвідомості. Тому **Я-образ** – це системне пізнавальне самоуявлення, котре розвивається і формується на основі установок стосовно себе, через когнітивні та емоційні компоненти соціальної взаємодії, а тому є передумовою для становлення самооцінки людини.

Роль сім'ї в інваріантах розвитку самооцінки дитини. Сім'я, як відомо, є важливою одиницею суспільства, яка засадниче формує структуру особистості людини, основи її Я-концепції. У ній дитина вперше виявляє люблять її безумовно чи із-за певних умов, супроводжує її успіх чи ні тощо. Дошкільня, щонайперше емоційно і соціально залежить від сім'ї, котра забезпечує чи не

забезпечує її потреби. Завдяки значимим іншим (батьки, брати, сестри) дитя набуває першого соціального досвіду взаємодії й, передусім, спілкування. Батьки способом свого життя, стилем своєї поведінки і просто присутністю здійснюють на молодше покоління формувальний вплив, коли задовольняють чи не задовольняють потреби у безпеці, ніжності, повазі, підтримці тощо. Відповідно до цього найближче оточення стає для дитини прийнятним, комфортним, або чужим, ворожим, дисстресовим. Л. Стотт, дослідивши 1800 підлітків, виявив, що у тих сім'ях, де переважала атмосфера взаємоповаги, довіри, взаємоприйняття, вони пристосованіші до життя, незалежніші, у них вища самооцінка, ніж у тих, де панує розлад.

Для розвитку Я-образу та самооцінки дитини важливого значення набуває її вміння вільно розмовляти і вживати займенники: “Я”, “Ти”, “він”, “вона”, “вони”, “мені”. Осмислення останніх – складніший процес, ніж розуміння іменників: наприклад, “стіл”, “ложка”, “собака”, “кішка” і т. ін. Дитина у два роки дуже плутає значення займенників і повинна зрозуміти, що коли їй говорять “Ти”, то інші мають на увазі те, що називається “Я”. У цьому віці вона замість “Я” використовує ім'я та, припустимо, стверджує: “Іринка хоче м'ячик”, а не “Я хочу м'ячик” тощо. Отож дитина вимушена оволодіти правилом міжіндивідуального використання займенників й, зокрема, головного: “Я” стосується тієї особистості, котра говорить. Приблизно до двох з половиною років хлопчики й дівчатка здебільшого уже правильно вживають займенники “Я” і “Ти”.

Р. Бошиер переконаний, що реакція дитини на власне ім'я – важливий чинник розвитку Я-концепції. Здебільшого початок інтенсивного формування складових останньої співвідносять із моментом виявлення такого вербального символу як ім'я. Адже становлення образу Я дитини ґрунтується на її здатності відрізняти себе від інших. Певним способом

проходження цього циклу є процес усвідомлення свого імені. Зазначена гіпотеза співвідноситься із висновками Дж. Олпорта, котрий стверджує, що хлопчики чи дівчатка починають сприймати себе як окрему інстанцію під час взаємодії з людьми саме через процес називання їхнього імені. Воно, як правило, набуває суттєвого значення на другому році життя. Тоді дитина й усвідомлює себе та своє місце у конкретній соціальній групі – сім'ї.

Важливим чинником формування самооцінки, на думку С. Куперсмита, є більшою мірою стосунки дитини із сім'єю, ніж загальні умови її соціокультурного існування. Зокрема, *низька самооцінка* безпосередньо пов'язана із спробами батьків сформувати у нащадка здатність до акомодатії (пристосованість поведінки). Це виявляється у таких вимогах до нього, котрі примушують його виявляти чемність, підлаштованість, залежність, безконфліктну взаємодію із однолітками тощо. Іншими словами, батьки всіяко підтримують такі взаємини, щоб дитина вміла підкорятися бажанням оточення, а не розвивалася через особисті досягнення та шляхом боротьби з довкіллям.

Результати досліджень цього вченого дають змогу виокремити умови становлення у дитини *посередньої самооцінки*. Батьки таких нащадків ставляться до них поблажливо. Відтак ці діти у житті здебільшого орієнтуються на думку чужих щодо оцінки себе, аніж зважають на власну. А ось важливим чинником розвитку *високої самооцінки* наступника є чітко встановлені авторитетом сім'ї повноваження у прийнятті рішень. Це означає, що один із батьків відповідає за стратегічні родинні взаємостосунки, з якими погоджуються усі члени. У такій сім'ї панує клімат взаємодовіри й переважно батько приймає головні рішення, котрі підтримуються усіма. Це сприяє тому, що діти ставлять перед собою завищені цілі й домагаються успіху. Крім того, вони відрізняються комунікабельністю, самостій-

ністю, умінням обстоювати свої думки, а також менше займаються власними внутрішніми проблемами і суперечностями. Отож висока самооцінка дітей формується у згуртованих та солідарних сім'ях, де батьки впевнені у своїх діях і вчинках, переконані у розумності своїх справ і способу життя.

С. Куперсміт вважає, що відносини у сім'ї із дитиною потрібно будувати на підґрунті *вимогливості*. Чітка і розумна система останньої – визначальна умова для розвитку високої самооцінки. Діти, котрі мають завищене уявлення про емоційно-оцінкову складову, стверджують, що вони погоджуються із вимогами та поглядами батьків. Якщо вихованцям надається повна свобода у процесі пізнання довкілля, ніхто не обмежує і не скеровує їхню поведінку, переважає всездозволеність у взаєминах, то наслідком таких відносин є виникнення у їхньому внутрішньому світі тривожності, сумніву у своїй вартісності, низька успішність (Р. Бернс).

Вищеокреслений авторитетно-гуманний стиль сімейної взаємодії дає змогу виділити такі *умови для розвитку позитивної самооцінки дитини* у форматі виявлення батьком і матір'ю: а) безумовного її прийняття; б) поваги, довіри, любові до свого нащадка; в) чітких і послідовних вимог до його поведінки. Іншими словами, за допомогою дотримання таких умов батьками дитина також починає ставитися до себе гідно. Внаслідок цього формується її позитивний образ Я, самооцінка і загалом Я-концепція. Тоді механізмом розвитку останньої постає *ідентифікація* дитини з батьками, котра посилюється завдяки паритетності зворотного зв'язку, а тому й з'являється відчуття впевненості, довіри і любові. Адже позитивні установки батька і матері щодо свого нащадка породжують аналогічні самоустановки його до самого себе і до найближчого оточення.

Зауважимо, що розірвання шлюбу, конфліктні відносини, на думку Р. Бернса, стають джерелом виникнення серйоз-

них особистих проблем для дитини [1]. Відомо, що розлучення батьків часто спричиняє емоційні розлади у підлітків. М. Розенберг, зокрема, встановив, що діти, чиї батьки розірвали шлюб, виявляють більшу схильність до низької самооцінки, ніж ті, які виховуються у повних сім'ях. У тих нащадків, де померла близька особа, переважно не має істотних відхилень у самооцінці.

М. Розенберг виділив також кілька важливих умов, які відіграють роль джерел зворотного зв'язку, оскільки впливають на розвиток самооцінки у дітей: а) знання батьками їхніх друзів; б) зацікавленість батька і матері результатами навчання; в) взаємодія батьків із нащадком через відповідний змістовний рівноправний діалог. У будь-якому разі потрібне зосередження батьківської уваги на дитині та їхня природна зацікавленість нею. Якщо ж батьки байдуже ставляться до успіхів нащадка, то це зумовлює його низький рівень самооцінки. Навіть коли батько чи мати сварять, карають його, це все ж таки вияв зацікавлення, котре стимулює розвиток адекватної оцінки себе.

Отже, М. Розенберг і С. Куперсміт дотримуються майже схожого погляду щодо позитивного розвитку складових Я-концепції дитини. Щонайперше значущою умовою такого розвитку для них є взаємодія останньої із сім'єю, котра має ґрунтуватися на зацікавленості, підтримці, вияві любові, довіри та вимогливості до дитини. Але зауважимо ще й такий принциповий момент. Якщо душевне тепло і підтримка надходять від *матері*, то у дитини розвивається відчуття *самоцінності*, коли – від *батька*, то це впливає на процес формування її *позитивної самооцінки в аспекті компетентності й ефективності*. Відповідно до цього чоловіку у сім'ї відводиться в основному інструментально-діяльна роль, а дружині – емоційно насичена, душевна.

Воднораз тотальна холодність у поведінці батьків стосовно нащадка буде давати змогу йому відчувати себе відкинутим, відчуженим протягом усього жит-

тя. Якщо сімейні взаємостосунки характеризуються лише авторитарністю, то діти виявляють ознаки підвищеної тривожності, дискомфорту, помсти, пасивності, невпевненості. Отож крайності ніколи не виправдані. Як надмірна свобода, безконтрольність, так і надзвичайні безапеляційні батьківські вимоги, покарання та авторитарний стиль перешкоджають ситуативному, а відтак і віковому розвитку нормальної Я-концепції. Ці припущення вдало описані Р. Бернсом у таких підмічених ним фразах, що висловлені дітьми: “Вони карають мене, тому що не люблять”. У той час діти, яким дають прочухан турботливі батьки, думають так: “Я покараний, оскільки був не правий”. Відтак контроль, який поєднується із любов’ю, найкраще стимулює розвиток позитивної Я-концепції у дитячі роки.

Особливості розвитку Я-концепції школярів у взаємозв’язку із навчальною успішністю. Окремі діти впевнено уперше переступають поріг школи, інші, навпаки, сумніваються у власних можливостях (Р. Бернс). Якщо у сім’ї дитя виховується у кліматі взаємодовіри і любові, то його самоочікування спрямовані на успіх. З іншого боку, за панування негативної атмосфери впливу старших, відбувається становлення компонентів негативної Я-концепції, яка інтегрально не сприяє можливості успішно навчатися. Учителі, за кращих умов, також забезпечують наступникам позитивний процес освітнього взаємовпливу, який всіляко стимулює їхню адекватну самооцінку та образ Я. У школі, де учні щодня набувають нового соціокультурного досвіду, зміна Я-концепції стає закономірним явищем (Р. Бернс). Адже там діти кожного дня безперервно оцінюються з боку вчителів і однокласників. Тоді їхня Я-концепція набуває стандартів, що пов’язані із конкретними освітніми досягненнями. Тому школярі із високим рівнем навчальної успішності, котрих хвалять і до яких прекрасно ставляться вчителі й батьки, підкріплюють свою

самооцінку та Я образ позитивом. А ось діти із низьким рівнем здебільшого не можуть позитивно збагачувати уявлення про себе, а тому в них розвивається негативна Я-концепція.

Зазначимо, що У. Глассер у книзі “Школи без невдач” справедливо критикує систему традиційної освіти, оскільки переконаний, що вона перешкоджає досягненню ідентичності, яка взаємопов’язується у школі майже винятково з успіхом. Природно, що ефективну оцінку із боку старших мають тільки ті наступники, які добре навчаються. Отож організація взаємодії у школі ґрунтується лише на правилі похвали за освітні досягнення, а питання самопізнання кожного здебільшого не беруться вчителями до уваги. За традиційного навчання, на думку дослідника, основним принципом, за допомогою якого визначають здібності дітей є мовне виявлення інтелекту. Наставники сутнісно не прагнуть, щоб учні демонстрували інші свої набуті здатності (наприклад, уміння комбінувати, класифікувати, оперувати образами тощо). Останні витісняються у цьому наборі вартостей і сумарної соціальної компетентності. Відтак більшість школярів, котрі не мають високого IQ, відчувають, що вони до нічого не здатні, а тому невдача чи некомпетентність переслідує їх. За цих обставин у них розвивається занижена самооцінка.

Дослідження Р. Річера, що проводилося із підлітками, які погано навчалися і залишили школу до її закінчення, дало змогу зробити такі узагальнення. Юні особи психологічно відродилися після негативного емоційного стресу і відчуття неповноцінності, котрі супроводжували їх упродовж навчання, тільки за межами школи. Крім того, вони зазначили, що отримали нагоду стати самими собою, оскільки друзі по роботі приймають не лише їхні добрі якості, а й погані, тому в них зменшилася тривожність, самоконтроль став переважати інші наміри і поведінкові дії в щоденному особистому житті. Праця, а не навчання, наповнила

їхній світ новими позитивними переживаннями, самооцінка піднялася із низького рівня до адекватного. Це означає, що авторитарний, монологічний стиль традиційних взаємин між учителем і учнем, який спрямований головню на контроль знань та підтримку лише дітей із високим чи вище середнього рівня IQ, не розвиває у них креативності щодо виконання певної діяльності, не підтримує критичність суджень тощо. А у дітей із середнім чи низьким інтелектом він однозначно формує негативні Я-образ, самооцінку, емоційно-вольову сферу. Як відомо, учнів із високим IQ на клас у середньому припадає 4–5 осіб. Відтак у переважній більшості наступників розвивається й утверджується негативна Я-концепція. Тому традиційна система освіти у школі поступово анулює у дітей ті позитивні якості, які вони мали у дошкільному віці.

Проте та частина Я-концепції, на переконання Р. Бернса, яка утримує позитивне ставлення до навчання, дає змогу учневі набувати свободу щодо вибору інших видів діяльності. Крім того, існує міцний взаємозв'язок між Я-концепцією і навчальними досягненнями. Зокрема, К. Комбс досліджував відмінності у самосприйнятті й сприйнятті своїх відносин з довіллям у дітей, котрі були однаково високо здібними, але відрізнялися різною успішністю. Хлопчики, які брали участь в експерименті, мали показник інтелекту, котрий досягав вище середнього рівня. Було встановлено, що у тих осіб, які не встигали із навчанням, розвинуті почуття неадекватності, провини, заниженої самооцінки, поганого ставлення до інших та уявлення про те, що вони також недобре думають про них. Це означає, що у цьому випадку має місце проекція, завдяки якій суб'єкт відображає власне самоставлення через свою успішність та відношення до нього навколишніх.

Натомість у дослідженні М. Фінка обстежуваними були вже учні старших класів із середнім показником інтелекту. Всі вони поділилися на пари, де в кожну

входили встигаючий і невстигаючий персони. Усього налічувалося 20 пар юнаків і 24 пари дівчат. Експерти вивчали дані трьох особистісних тестів кожного обстежуваного, твори на тему “Яким я буду в 20 років?” і давали співпорівняльні характеристики Я-концепцій учнів кожної пари. Описаний експеримент також довів, що існує взаємовплив між Я-концепцією та успішністю школярів. Зокрема, невстигаючі характеризували себе через негативні самовідчуття, вважали себе відкинутими та ізольованими від оточення, а їхня поведінка вирізняється надзвичайною поступливістю і невпевненістю. Тому таке самоуявлення має тенденцію закріплюватися у негативній самооцінці, яка становить місток між Я-образами та Я-вчинками особистості, а також впливає на взаємодію її соціальних стосунків. У тому разі, коли успіх супроводжував юнаків із низькою самооцінкою, то вони пояснювали його через випадковість, тобто апелювали до зовнішніх причин, а не характеризували як наслідок власних зусиль і вмінь. Інакше кажучи, у цієї категорії учнів спостерігається порівняно низька мотивація до різних досягнень, а негативне уявлення про власні навчальні здібності не дає змоги отримувати високі освітні результати.

Отже, навіть якщо у сім'ї сформовані негативні компоненти Я-концепції, які у школі спрямовують дитину на неуспіх і безрезультативні очікування, то вчителі, завдяки запровадженню нової модульно-розвивальної системи освіти (див. розділ “Самотворення позитивної Я-концепції в інноваційному освітньому оргпроцесі”) [2; 3; 9], можуть змінити її самоуявлення на позитивне. Це пояснюється тим, що учень, отримуючи щоразу знання, від першого до одинадцятого класу, має змогу нормувати їх, потім надавати їм системності, далі наповнювати ціннісно-смісловим змістом й насамкінець – обстоювати у власних освітніх діях. Також кожен виконує програми самореалізації, котрі стимулюють розвиток його самопізнання у напрямках кращих прихованих

можливостей. У такий спосіб забезпечується постійне самопідкріплення щодо впевненості у своїх силах, здібностях до навчання, з'являються позитивні емоції, компетентність у виконанні тих чи інших освітніх дій. Тому здійснюється ситуативно багатовекторний позитивний вплив навчальних досягнень на Я-концепцію учня як повноцінного суб'єкта освітньої діяльності. А це означає, що навчальні успіхи адекватно, гармонійно і різнобічно діють на його внутрішній світ та його центральну ланку – самосвідомість.

Очевидно, що для досягнення запрограмованих здобутків у школі наступники повинні мотиваційно, емоційно та вольово бути достатньо самовпевненими у власних здібностях. Відсутність упевненості за традиційного навчання у більшості учнів, спричинює апатію до життя й песимізм у думках. Як наслідок, багато з них налаштовані на отримання поганої оцінки, виявлення іншими потоку негативних емоцій тощо. Адже бути нездібним і відчувати себе бездарним – це різні речі, що позначаються на самовідчутті та самоприйнятті. Тому найкращий метод уникнення будь-яких відповідей (навіть правильних) чи реплік про себе, котрі обирають невпевнені діти, це *самозамкненість* під час уроків. Остання виникає від того, що вчителі у процесі навчальної взаємодії реагують здебільшого лише на недоречності дітей, їхні помилки чи забування матеріалу. Інші соціальні сторони життя учнів не беруться до уваги. В результаті школяр переносить свою навчальну неуспішність на власне уявлення про себе як неуспішну чи бездарну особистість.

Якщо протягом певного часу учень отримує позитивні оцінки, що відображають правильність виконання ним відповідних навчальних задач, то у нього розвивається *відчуття власної загальної адекватності* чи успішності в освітній сфері (Р. Бернс). І, навпаки, на думку дослідника, коли переважають негативні оцінки, то у наступника формуватиметься *відчуття власної загальної неадекват-*

ності, або нездатності до навчання. Тому вдалі чи невдалі освітні дії учня як суб'єкта, особистості та індивідуальності проходять через формат його актуальної Я-концепції, яка зумовлює психологічний дискомфорт чи розвиває позитивні очікування й самозадоволення. У зв'язку з цим учителі покликані переконувати дітей, навіть із заниженими здібностями до навчання або до вивчення окремих дисциплін, у їхній власній непересічності і самоцінності, у перспективній спроможності виконувати будь-яку діяльність.

Позитивний зворотний зв'язок із боку вчителя, який розвиває потенційні здібності наступників, є вагомим орієнтиром для їхньої подальшої освітньої діяльності. Адже якщо учень у взаємодії із наставником відчуватиме себе нездібним, то не тільки його поведінка буде невпевнена, а й до нього інші почнуть ставитися як до невдахи. З цього приводу слушно згадати результати досліджень Х. Девідсона і Г. Ленга. У процесі експериментування вони довели, що чим сформованіший позитивний образ Я суб'єкта, тим ставлення учителя до нього, на його думку, позитивніше. На уроках успішність та поведінка такого учня є кращою. Крім того, школярі, котрі оцінюють себе високо, мають перевагу в тому, що й учителі характеризують їх як дисциплінованих, здібних, комфортних, щасливих, дружлюбних.

Окремі педагоги, як відомо, готові вихвалювати відповідь учнів, котрі відстають у навчанні. У зв'язку з цим Дж. Брофі й Т. Гуд зауважують, що хоча й наставники таким чином прагнуть виявляти позитивні емоції до них, але така похвала за слабку відповідь підкреслює школярську некомпетентність. Діти цінують у вчителеві насамперед чесність і справедливість, а також розум. Тому перехвалюючи неадекватну відповідь, педагог, ризикує втратити довіру загалом. Небезпечним чи руйнівним впливом характеризується і той, коли учитель зіставляє дітей (див. нижче) із певними сюжетними героями, роль яких вони

виконують на тому чи іншому святковому вечорі. *Наприклад, стверджує, що Тобі – Віталій, сьогодні на уроці відводиться роль князя, оскільки Ти завжди є найкращим лідером у класі, наділений від природи мужністю, гідністю тощо. Дмитрику підійде статус слуги, тому що він, хоч і гарно навчається, але завжди догоджає, допомагає Віталію та іншим лідерам. А ось Роман сьогодні буде грати роль “Ваньки-дурника”, адже він постійно нічого не знає ні з математики, ані з української мови.*

На перший погляд, такий умовний поділ здається веселим, гуморним моментом на уроці, що усіх спонукає слухати, бути уважним. Але цим самим учитель розвиває у дітей різні самоуявлення. У першому випадку, звичайно, Віталій гордиться собою, у нього формується позитивна, складна Я-концепція. Відповідно до цього і учні будуть ставитися до “князя” у класі із повагою. А ось Дмитрик, немов би ефективний школяр, котрий добре навчається, проте розвиватиме у себе соціальну неповноцінність саме через такі – неадекватні та принизливі – характеристики вчителя. Роман не зможе виправити репутацію дурника упродовж усього навчання. Можливо, він здібний до інших видів діяльності, але сформоване самоуявлення і розвиток заниженої самооцінки винятково значимою фігурою педагога не дадуть змоги йому повно розкритися. Тому досвідчений учитель-майстер прагне повсякчас надавати однакові можливості усім дітям щодо самовиявлення і самореалізування. Якщо ж учневі не допомогти в усвідомленні світлих перспектив його внутрішнього зростання, то він не використає той розвитковий шанс, що потенційно, як ланцюг навчальних проблемних ситуацій, наявний у нього. Хоча зрозуміло, що кожна особа є автором власних самоуявлень, і як вона побудує своє життя вдома, у школі чи на роботі головню залежить і від неї самої, передусім від її спрямування, сили волі і характеру.

Розвиток Я-концепції у період юності. Центральне ядро самосвідомості – Я-концепція – у пору юності (згідно з теорією Е. Еріксона, охоплює вік від 12 до 19 років) стає все складнішим і стійкішим новоутворенням. Це пов'язано з тим, що виникають інтелектуальні, фізіологічні та психологічні зміни як у внутрішньому світі молодої людини, так і у її зовнішньому вигляді. Іншими словами, на цей розвитковий процес Я-концепції юнака впливають різноманітні чинники, що пов'язані із зміною соціальних ролей, необхідністю прийняття самостійних рішень, докорами дорослих щодо недостатньої самодостатності, вибором ціннісних орієнтацій, друзів, професії, смисложиттєвим самовизначенням і, зрештою, статевим дозріванням. І тому поведінка такої особи здебільшого має суперечливий характер. Зокрема, негативізм, на думку Р. Бернса, може поєднуватися із конформністю (піддатливість до впливу), бажання до незалежності – із проханням про допомогу, ентузіазм та енергія – із пасивністю до всього навколишнього. Отож час юності – це період фізичної зрілості й водночас соціальної незрілості.

Зміни у розвитку Я-концепції в дітей і підлітків у віці від семи до чотирнадцяти років відслідковували У. Лівслі та Д. Брумлі. Вони зібрали твори із заголовком “Я” у 320 дітей. Вчені виявили, що у старших наступників під час самоописання зменшувалося значення таких категорій, як зовнішність, загальні дані та ідентичність (статева, расова), друзі, сім'я тощо. З іншого боку, сутнісними ставали такі: стійкі особливості поведінки, узагальнені особистісні якості, спрямованість, цінності, інтереси та погляди, ставлення до себе, осіб протилежної статі і т. ін. Це означає, що підлітки 10–12 років зосереджують увагу на власних особистісних рисах, які відображаються в суб'єктивних, а не об'єктивних характеристиках життя. Іншими словами, важливими для цього віку стають взаємозв'язки з оточенням та самоаналізування свого внутрішнього світу. Навпаки, до-

шкільнятам у процесі самоопису властивий егоцентризм, а молодші підлітки уже звертають увагу на думку значущих осіб, у т. ч. дорослих. Це відбувається тому, що вони вміють бачити себе немовби зі сторони, тобто у них активно формується дзеркальне Я. Так, Ж. Піаже переконаний, що така зміна в індивідуальному світі підлітків пов'язана з розвитком їхніх розумових здібностей і вмінням бачити довкілля очима навколишніх. Відтак вони охарактеризовують себе і з негативного погляду, аналізують більше інших, ніж себе. Це означає, що діти середнього шкільного віку вже починають розуміти значення соціальних ролей, установок, мотивів і разом з тим своїх можливостей і спроможностей.

Натомість юнаки у віці 16–19 років постійно прагнуть виділятися серед своїх однолітків через власні значимі досягнення, а також намагаються демонструвати дорослість у поведінці. На їхню думку це допоможе їм успішно досягнути ідентичності. Головною подією дорослості, згідно з Е. Еріксоном, є здобуття **генеративності** як спроби увіковічнити себе шляхом внесення чогось довготривалого і значущого в навколишній світ. Тому юнаки часто прагнуть досягнути генеративності за допомогою раннього створення сім'ї, продуктивної роботи, автомобіля, необдуманих вчинків тощо.

Відповідно до цього Дж. Коулмен виділяє *психоаналітичні та соціально-психологічні чинники*, які дають змогу пояснити проблемний перехідний період у життєдіяльності суб'єкта у підлітковий період. Перший напрямок роз'яснює наслідки такої поведінки через психосексуальне дозрівання, котре породжує емоційні невірніважені стосунки із сім'єю (адже пошук інтимного об'єкта виходить за межі родини), а другий – із соціальним життям підлітка, тобто його роллю, статусом у ньому. Відтак П. Блос із психологічного погляду розглядає період юності як цикл “другої індивідуалізації” із аналогією до першої, котра, на його переконання, завершується до чотириріч-

ного віку. Дослідник вважає, що ці періоди мають багато схожих особливостей, оскільки перед особою стоять завдання адаптації до життя. Перше пристосування дитина переживає, коли потрібно перейти від повної залежності, яка переважає у ранньому віці, до відносної самостійності – у дошкільному. Друга адаптація до життя пов'язана із внутрішнім прийняттям незалежного статусу стосовно батьків, відмова від близьких сімейних взаємин. З цього приводу вдало сказав Р. Бернс: “Щоб дитина у майбутньому змогла полюбити іншу людину і створити із часом нову сім'ю, то у її душі повинно звільнитися місце, що було зайняте батьками” [1, с. 171]. Із позицій психоаналізу юність розглядається як пора надзвичайної вразливості особи, що пов'язана із статевим дозріванням. А ось погане пристосування до життя і суперечлива поведінка пояснюються внутрішніми конфліктами чи дисстресами, які зумовлені потребою розірвати сформовані у дитинстві емоційні взаємини, для того щоб створити якісно нові афективні зв'язки за межами батьківської сім'ї. Тому в період юності виділяють нечітке соціальне Я, котре утримує домінанту пошуку власної ідентичності.

Прихильники соціально-психологічного підходу вважають, що головним для пори юності є набуття вітакультурного досвіду або соціалізації. Але ефективність цього процесу залежить від тих сформованих ціннісних стандартів оточення, що впливають на очікування та установки підлітка. Він, як відомо, більше зосереджує увагу на взаємодії з однолітками, що стимулює прагнення змінити стиль життя. Це також сприяє переосмисленню його суперечливої Я-концепції на підґрунті інтенсивного циклу соціалізації та оволодіння новими соціальними ролями. Останні у дитинстві вибирали й визначали батьки, а у юнацькому віці потрібно самостійно їх виокремлювати і привласнювати. Так, наприклад, підліток відчуває перед собою обов'язок послухатися батька чи матір, щоб не йти

на вечірню дискотеку, скажімо, о 23 годині, але у той же час прагне піти туди, щоб зустрітися із друзями чи подругою.

Отож соціально-психологічний підхід, на відміну від психоаналітичного, обстоює тезу про те, що підґрунтям внутрішнього дисстресу в юнаків є не афективна нестабільність, а суперечлива природа актуальних соціальних впливів, їх цільова багатовекторність і вартісна багатоманітність. Але ці два підходи доводять фактично одне: пора юності спричиняє зміни у самосприйнятті кожною особистістю свого Я-образу, самооцінки і поведінкових дій. Загалом цей вік дослідники обґрунтовують через слово “пубертат” (від лат. “pubescere” – покритий волоссям), що означає статеве дозрівання. За допомогою цього терміну характеризують сукупність біологічних змін, які з’являються в організмі підлітка. Вони впливають на процес його прийняття себе, довкілля, світу у цілому. Добре відомо, що пубертатні зміни у дівчаток тривають приблизно від 10 до 13 років, у хлопчиків – від 12 до 15. При цьому характерними ознаками пубертату є зміни у зовнішньому вигляді та гормональному стані суб’єкта.

Е. Еріксон вважає, що саме на цьому відрізку життєвого шляху фізичні якості підлітка стають передумовами для становлення його самоототожнення і Я-концепції. Юнацький розвиток учений обґрунтовує як цикл, що охоплює біологічні, соціальні та психологічні чинники життєдіяння. Тут важливу роль відіграє фізичний чи тілесний образ Я, котрий відмінний для чоловічої і жіночої статей. Для чоловіка біологічно виправданою функцією тіла є активна дія, а для жінки – фізична привабливість. Відповідно до цього перші формують позитивну Я-концепцію у тому разі, коли відчувають свою самостійність і компетентність у процесі діяльності, а другі – коли здатні виявляти душевне тепло, чарівність, ніжність тощо. Тому реальним підґрунтям становлення Я-концепції у жінок виступають міжособистісні взаємостосунки, а у чоловіків – утворення власної індивідуальності.

Головною небезпекою на шляху до повноцінного розвитку, на думку теоретика епігенетичного підходу, є уникнення у підлітковому віці відчуття “розмитого” Я. Юнацьке чи дівоче тіло швидко росте і змінює зовнішній вигляд, життя наповнюється новими суперечливими переживаннями, а тому часто провокує розгубленість, песимізм, апатію. Останні, за Е. Еріксоном, можуть спричинити чотири основні *лінії розвитку неадекватної ідентичності*: 1) уникнення близьких стосунків, що спричиняє стереотипізацію чи самоізоляцію особи; 2) самозатягування часу, що пов’язане із боязню стати дорослим і брати на себе відповідальність; 3) “розмивання” здатності до продуктивної роботи, оскільки підліток буває не хоче знаходити у собі сили для зосередження; 4) негативне самоототожнення, яке часто виявляється у ворожому неприйнятті тієї ролі, яка схвалюється і вважається нормальною у сім’ї.

Щоб переважали позитивні ідентифікації у внутрішньому світі юнака та був дієвий вплив на нього значущих людей, батьку і матері у дитинстві треба створювати умови для уподібнення його з ними. Адже адекватне ототожнення з близькими – важливий механізм розвитку Еґо-ідентичності. І навіть незважаючи на різні підліткові протиріччя, якщо батьки у дитинстві тепло взаємодіяли зі своїми дітьми, то й на етапі суперечливого розвитку свого нащадка, вони зможуть йому допомогти. Хоча тут є один виняток: підліткова зміна образу тіла інколи все ж таки спричинює внутрішню суперечність особистості, не зважаючи на її гарні стосунки у сім’ї. Це викликає певні труднощі на шляху персональної адаптованості юнака (дівчини) до світу, в якого (якої) з’являється невірноваженість, тривожність, занижена самооцінка тощо. Скажімо, хлопчики, – пише Р. Бернс, – у котрих запізнюється статеве дозрівання, схильні сприймати, що у них недостатньо розвинута мужність.

Наведемо ще один приклад, описаний вищезазначеним дослідником. *Шістнад-*

цятирічний хлопець звернувся до лікаря із скаргами на постійний кашель. У процесі дослідження з'ясувалося, що у нього збільшені грудні залози. Тоді юнак признався, що не кашель був предметом звернення, а його тривога з приводу недостатньої мужності тіла. Хлопцеві здавалося, що він поступово перетворюється у жінку. Відповідно до цього юнак перестав відвідувати уроки, годинами вивчав своє тіло, щоб встановити, які подальші зміни виникають у його зовнішньому вигляді. Як наслідок – успішність у школі знизилася, він відмовився брати участь у будь-якій діяльності, в котрій могли б чітко виявитися особливості його тіла, уникав близьких контактів із ровесниками. Але при цьому хлопець прагнув по-своєму довести свою мужність, порушуючи дисципліну у школі, не виконував вимог учителів тощо. Хірургічне втручання і курс психотерапії дали йому змогу відновити попередній рівень успішності, нормальної поведінки, задоволення собою, а відтак зняти внутрішню суперечність. Як бачимо, оцінка людиною свого фізичного Я може кардинально впливати на перебіг процесу особистісної і соціальної взаємодії.

Підлітковий вік є часом найбільшої психологічної депресивності, внутрішньої невірноваженості. Вона головню зумовлена пубертатом і може супроводжуватися негативними змінами у розвитку складових його **суперечливої Я-концепції**. Зокрема, Р. Бернс зазначає, що у віці 13–15 років самооцінка підлітка формується, виходячи із зовнішніх соціальних стандартів, у т. ч. навчальних досягнень. Близько 16 років у юнака вперше з'являються власні самоуявлення про те, що є для нього найважливішим. У віці від 17 до 18 кожен оцінює себе уже з погляду внутрішніх стандартів. Тобто у період пізньої юності роль і вплив значущих людей на його становлення дещо знижується. Великого значення набуває проблема зайнятості, щоденної продуктивності обраних занять. Адже робота чи навчання у ВНЗ – це

невід'ємна частина позитивного збагачення Его-ідентичності і самооцінки юнака та дівчини. Тому прагнення бути зайнятим у тій чи іншій сфері – підґрунтя подальшого самовизначення й самоствердження їхніх поведінкових дій і вчинків.

Отже, на розвиток Я-концепції людини, починаючи від раннього дитинства й упродовж усього життя, впливають внутрішні та зовнішні чинники. До перших, на думку І.М. Кондакова, належать: самопорівняння, оцінка результатів своєї діяльності, переживання внутрішніх станів, сприйняття свого зовнішнього вигляду [4]. На наш погляд, зовнішніми стимулами розвитку є: сім'я, вулиця та суб'єктне довкілля загалом, школа, ВНЗ, трудовий колектив, ситуативне і поведінкове свідчення щодо сприйняття іншими. Очевидно, що окремі чинники на певному відтинку життєвого шляху відіграють вагомішу роль порівняно з іншими, а також відбувається закономірна зміна у їх розитковому домінуванні. Так, наприклад, у дошкільний період більше значення для розвитку складових Я-концепції має сім'я, аніж власний досвід чи суб'єктне довкілля. Натомість у підлітковий вік перевага надається вулиці, друзям тощо. Зазначені чинники у взаємозв'язку із Я-концепцією подамо у вигляді **рисунок**.

Особливості Я-концепції наставника та його спроможність до самозростання. Результати багатьох експериментальних і життєвих ситуацій доводять, що особи, котрі утримують негативну Я-концепцію, відрізняються тривожністю, агресивністю, недовірою, самозапереченням тощо. Відповідно до цього, можна стверджувати, що не тільки окремі діти чи юнаки мають погане самоуявлення, а й учителі чи викладачі, які працюють у системі освіти. У таких людей виникають труднощі під час передачі соціально-культурного досвіду іншим, що спричиняє непорозуміння із юними наступниками, їхнє небажання навчатися, міжособисті конфлікти і т. ін.

Зазначимо, що Н. Боуерс і Р. Соур, які вивчали вплив особистісних якостей

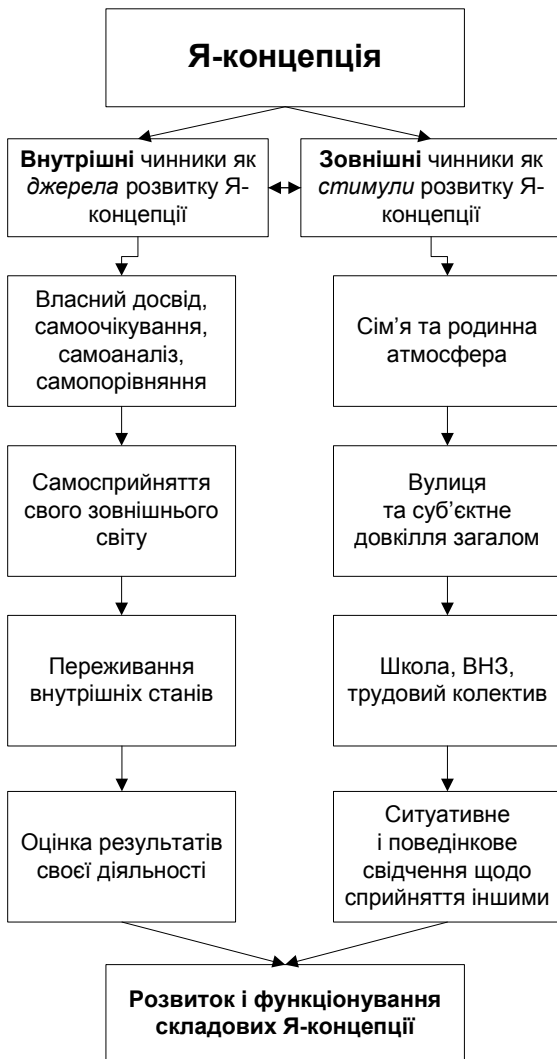


Рис.
Внутрішні та зовнішні чинники,
що впливають на розвиток
Я-концепції особи

педагога на процес міжсуб'єктної взаємодії, визначили, що позитивними наставниками є ті, котрі виявляють комунікативну зацікавленість, емоційну стабільність, відповідальність, соціальну зрілість, паритетну взаємодопомогу. Водночас Р. Бернс серед ефективних ознак виділяє ще й такі, як бажання до максимальної гнучкості, здатність до емпатії, установки на створення позитивних підкріплень для самосприйняття, володіння "легким", неформальним стилем спілкування, перевага усних контактів на пись-

мових уроках, упевненість у собі, афективне врівноваження і життєрадісність. Дж. Мак-Кроскі, П. Ларсон і Дж. Кнапп вважають найважливішими такі три змістові аспекти: а) компетентність учителя, б) чесність і справедливість наставника, в) його природне зацікавлення наступниками.

Інакше кажучи, діяльність учителя чи викладача буде вагомішою, кориснішою, ефективнішою, коли йому самому властива позитивна Я-концепція, котру він розвиватиме й у школярів. Це означає, що такий наставник здатний створити теплий клімат взаємовідносин, оскільки довіряє собі, а отже – й суб'єктному оточенню. Відповідно до цього, педагоги, котрі поводяться агресивно, жорстоко або надзвичайно пасивно, мають негативне уявлення про себе і своїх учнів. Психологічним самозахистом у них є ідентифікація із авторитарними ролями, яка формально допомагає утвердитися в очах інших. Відтак люди, котрі виявляють відкритість, емпатію, самоцінність, можуть ефективно впливати на довкілля не лише в освітній взаємодії, а й у будь-якій іншій, себто здатні допомогти кожному повірити у себе чи справитися з різними труднощами у процесі життя.

Відмітимо, що на думку А. Джерсільда, вчителі та близькі люди як важливі значимі фігури, які розвивають Я-концепцію в дітей і молоді, для свого поглибленого саморозуміння, самоусвідомлення та самозростання повинні навчитися задавати собі такі запитання і відповідати на них:

1. *Вважаю я себе повністю сформованою, довершеною особистістю, чи у мене є резерви для внутрішнього зростання?* Безперервний розвиток припускає готовність приймати перемини навколишнього світу і внутрішньо змінюватися самому, тобто надає кожному змогу синхронно зростати відповідно до логіки трансформування соціальних ситуацій.

2. *Чи достатньо я впевнений (-а) у собі?* Помірно самовпевнені дії настав-

ника характеризуються безконфліктністю, співпереживанням, ініціативністю, позитивною емоційністю, а тому є запорукою ефективного розвиткового впливу на вихованців.

3. *Чи здатний (-а) я терпеливо сприймати різні погляди?* Неадекватність сприйняття альтернативних підходів свідчить про тривожність, нервозність та внутрішню нестабільність людини. Загалом ідеальний співрозмовник сприяє іншим виявити свій погляд на життя, а вчитель-майстер створює таку атмосферу, що кожен може висловитися, знаючи при цьому, що він не буде приниженим чи осоромленим.

4. *Чи здатний (-а) я прийняти на свою адресу критику, що потрібна для мого особистісного і професійного розвитку? Чи можу я відкрито обговорювати про це з іншими?* Емпіричні дані А. Джерсілда свідчать, що особистісне напруження особи виявляється у самолюбстві, дріб'язкових образах, невпевненості, схильності до суперництва, постійній боязні виявити себе неспроможним (-ою).

5. *Чи знаю я насправді, як мої наступники сприймають світ? Чи можу я поглянути на себе їхніми очима?* У гуманістичній психології доведено, що людина, котра неспроможна стати на позицію іншого, є внутрішньо закритою до продуктивного діалогу, а відтак і до повноцінного порозуміння та емпатійності, що закономірно істотно звукує простір ефективної соціальної взаємодії.

6. *Що є для мене важливішим орієнтиром – люди чи об'єкти? Подобаються мені тісні взаємини із учнями, чи, можливо, я надаю перевагу безособистісному, відчуженому спілкуванню з ними? Що для мене вагомніше – зміст предмета чи потреби та особливості сприйняття молодших партнерів у навчальній взаємодії?* В теорії і практиці модульно-розвивальної системи інноваційного навчання, на відміну від класно-урочної, первинне значення має не навчально-

предметний зміст (знання, норми, уміння, цінності), а психолого-педагогічний (емоції, потреби, інтереси, жести, сценічні дії тощо), з якими професійно працюють як педагоги-дослідники, так і учні.

7. *Чи прагну я встановити причини труднощів, що виникають перед учнями у процесі навчання, і чи готовий (-а) віднести їх до їхньої нездатності, чи до чогось іншого? Чи змінюю я характер освітніх завдань тих учнів, які відстають у навчанні, щоб дати їм можливість відчувати успіх, досягнути стану самопорозуміння?*

Ставлячи перед собою ці запитання вчителі, як і значимі інші, проаналізують свою поведінку, почнуть задумуватися над власною виховною і розвитковою роботою. Повноцінне здійснення останньої – підґрунтя саморозуміння й самопізнання. На наш погляд, майбутнім і дієвим учителям чи викладачам корисно провести над собою вищезазначену процедуру самоопитування. Вона спричинить, з одного боку, певну конструктивну самокритику, а з іншого – сприятиме самозростанню внутрішніх механізмів творення своєї Я-концепції.

Отож результати теоретико-методологічних та емпіричних досліджень підтверджують, що прогресивні педагогичні наставники відрізняються високою самооцінкою, прагненням до особистісного зростання, позитивним самоставленням, а тому є носіями складної **ефективної Я-концепції**. Вони змістовно й делікатно впливають на дітей, учнів і студентів своєю багатогранною особистістю, а зовні це виявляється в тому, що вони виховують і спілкуються з ними легко, невимушено, відкрито й результативно.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. Елементи образу власного тіла зароджуються у немовляти, активно розвиваються як фізичне Я у дошкільному віці в процесі дослідницько-спонтанної,

переважно ігрової, активності-діяльності дитини, котра має цілеспрямований та усвідомлений характер і формовиявляється як компетентність під час виконання нею певних дій.

2. Розвиток Я-образу характеризується етапністю та поступовим структурно-функціональним ускладненням, починаючи з дошкільного віку та посилюючись у підлітковому, коли власний фізичний образ здійснює вагомий вплив на розвиток як елементів Я-концепції (Я-ставлення, самооцінка, Я-вчинок тощо), так і на її феноменальну цілісність-самодостатність.

3. Спрямування самооцінки (завищена, адекватна, занижена) дитини первинно залежить від способу і стилю життя сім'ї, реального ставлення до неї дорослих членів; у зв'язку з цим оптимальними умовами формування позитивної самооцінки є клімат родинної взаємодовіри і любові помножений на безумовний авторитет батьків і повсякденну вимогливість до свого нащадка, причому мати розвиває в останнього відчуття самоцінності, а батько – схвальну самооцінку щодо компетентності та самоефективності.

4. Традиційна система освіти перешкоджає досягненню учнями ідентичності, занижує їхню самооцінку і переважно формує негативний Я-образ, оскільки головно пов'язана з навчальною успішністю, натомість інноваційна – всіляко підтримує в усіх учнів (високоздібних, посередніх і з низьким потенціалом) їхню непересічність і самоцінність, позитивні очікування і світлі перспективи їх внутрішнього зростання-самотворення.

5. У пору юності (12–19 років) Я-концепція – складнорозвиткове центральне утворення самосвідомості, котре, хоч і

має нестійкий, суперечливий і змінний характер, все ж тенденційно спрямоване на збагачення поки що нечіткого соціального Я, котре утримує домінують пошуку власної ідентичності на тлі активного оволодіння новими соціальними ролями, в результаті чого змінюється самосприйняття особистістю своїх Я-образу, самооцінки і вчинкових дій.

6. Ефективним наставникам завжди притаманні висока самооцінка, позитивне самоставлення, прагнення до особистісного зростання, легкість, відкритість і невимушеність у спілкуванні з наступниками та вірцева наявність власної **гармонійної Я-концепції**.

7. У подальшому доцільно ґрунтовніше дослідити розвиток суперечливої, ефективною і гармонійною різновидів Я-концепції та дати їм адекватну структурно-функціональну характеристику.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
2. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальною системою // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.
3. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
4. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
5. Крэйг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
6. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х тт.. – М., 1989. – Т. 2.
8. Слободчиков И.М., Самуйлова О.И. К вопросу о развитии "образа Я" в дошкольный период детства // Психологическая наука и образование. – 2004. – №1. – С. 18–21.
9. Ткачук С. Психологічний аналіз самотворення позитивної Я-концепції // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 107–113.
10. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
11. Ченіга Л.П. Розвиток Я-концепції у підлітковому віці в залежності від засобу організації учбової діяльності у початковій школі: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Одеський національний ун-т. – Одеса, 2002. – 20 с.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
13. Glover E. The Birth of the Ego. – New York. – 1968.
14. Levine L. E. Mine: Self-definition in two-year-old boys // Developmental Psychology. – 1983. – №19. – P. 544–549.

Надійшла до редакції 19.12.2004.