

ГРИНФЕЛЬД Ирина Львовна

**Динамика процесса формирования
социокультурной идентичности в подростковом возрасте**

19.00.13. – психология развития, акмеология

ДИССЕРТАЦИЯ

**на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

**Научный руководитель
доктор психологических
наук, профессор
МАРЦИНКОВСКАЯ Т.Д.**

Москва 2004

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3-11
ГЛАВА I. Проблема идентичности в психологии.	
I.1. Формирование понятия “идентичность” и его становление в истории психологии.	12-18
I.2. Анализ теорий идентичности в рамках зарубежной психологии.	19-35
I.3. Понятие идентичности в отечественной психологии.	36-46
ГЛАВА II. Идентичность: пути, причины и условия формирования.	
II.1. Развитие и становление идентичности в онтогенезе.	47-56
II.2. Юношеская идентичность: предпосылки и становление.	57-68
II.3. Формирование социокультурной идентичности у подростков в современной российской действительности.	69-82
ГЛАВА III. Экспериментальное исследование динамики процесса формирования социокультурной идентичности у подростков.	
III.1. Характеристика методов исследования.	83-87
III.2. Анализ результатов исследования.	88-121
Заключение.	122-126
Список литературы.	127-141
Приложение.	142-165

ВВЕДЕНИЕ.

Диссертация посвящена изучению динамики процесса формирования социокультурной идентичности у подростков разных социальных групп при переходе от младшего подросткового возраста к старшему подростковому.

Актуальность исследования определяется тем, что формирование социальной идентичности лежит в основе развития важнейших структур личности, а так же определяет процесс социализации человека. Значимость этой проблемы в нашей стране связана и с тем, что резкое изменение социальной ситуации нарушило социальную идентичность взрослых людей, что сказалось и на подрастающем поколении. В силу ряда причин, в том числе, из-за нестабильности общественного развития и интенсивности социальных изменений, усилились негативные тенденции, предъявляющие повышенные требования к стабильности личности. В процессе социальных изменений произошла ломка социальных идентификаций людей, что, в свою очередь, повлекло за собой необходимость определения человеком своей принадлежности к какой-либо социальной группе.

Изменение условий, норм и принципов бытия приводит к таким изменениям в индивидуальной идентичности, что наступает момент, когда начинает меняться и общая культурная идентичность. В посткризисный период общество сталкивается с новыми проблемами, возникновение которых и есть следствие кризиса. Многие из них могут иметь отношение к вопросу идентичности. Чем больше разница между прежней и новой социальными системами, чем больше разница между прежним и новым способами целеполагания, тем больше осложняется процесс формирования социокультурной идентичности. Человек приобщается к культуре через освоение культурного наследия данного общества, которое предъявляет индивиду определенное роде предписания, санкции и ограничения, касающиеся способов, форм, мер и порядка исполнения действий в повседневной жизни с конкретным набором культурных знаний, умений, навыков. В ситуации социального кризиса, под которым мы понимаем смену социального строя и, как следствие, изменение ценностно-нравственных ориентаций, возрастает число неопределенных социальных ситуаций, в которых конкретная социальная группа еще не имеет нормативных предписаний о целях и результатах своей деятельности — ни идущих «сверху», со стороны групп более высокого уровня общности, ни лежащих в собственно групповом опыте; так же, подобные изменения социальной действительности сопровождаются возникновением новых видов социальной деятельности и ролей, наравне с которыми появляются не существовавшие ранее социальные нормы, часто противоречащие уже имеющимся.

Таким образом, нам представляется важным исследование процесса формирования самоопределения, ценностных ориентаций и жизненных планов современной молодежи, учитывая, что процесс социализации протекает сегодня в ситуации гораздо большей, чем ранее, социальной вариативности — неопределенных социальных ситуаций, многообразия принципов организации социальных общностей, видов деятельности, социальных ролей и групповых норм. Нам представляется, что в современной действительности именно вариативность социальных ситуаций влияет на процесс становления идентичности подрастающего поколения, которое, взрослея и социализируясь, пытается перенять всё многообразие существующих паттернов поведения и сформировать свою собственную идентичность.

Термин идентичность ввел создатель психоанализа З. Фрейд, который выдвинул суждение, утверждающее единство личной и культурной идентичностей, берущих начало в прошлом народа. По определению Э.Эриксона, идентичность - это внутренняя непрерывность (continuity), целостность и тождественность (sameness) человека самому себе. Она включает в себя три аспекта: осознание человеком временной протяженности собственного существования, преемственности между тем, что он делал в прошлом, что делает сейчас и собирается совершать в будущем; восприятие собственной целостности, единства, тождественности самому себе; определение степени своего сходства с разными людьми при одновременном видении своей уникальности и неповторимости [178].

В связи с этим, идентичность как самотождественность личности можно рассматривать как основание структуры самосознания, которая складывается в результате переживания и осознания своей самости (особости) и одновременно принадлежности к определенной социальной общности.

Э.Эриксон считал, что идентичность создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития. Э.Эриксон ввел понятие «кризиса идентичности», понимая под кризисом идентичности острую необходимость самоопределения относительно своих свойств, своего места в мире и принадлежности к различным социальным группам [178]. По его мнению, переход от одной формы идентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Э.Эриксон предложил периодизацию развития личности, в соответствии с которой первая цельная форма идентичности формируется в юношеском возрасте. Э.Эриксон не выделяет отдельно подростковый возраст, в своих работах он употребляет термин «отрочество», обозначая им период между младшим школьным возрастом и окончательным получением специальности (11-20 лет) [178]. Мы же в своей работе будем употреблять термины «подросток» и «юноша», применительно к детям, находящимся в пределах 12-17 лет.

Э.Эриксон выделял два уровня идентичности –личностный и социальный, вот что он писал: «Мы имеем дело с процессом,

«локализованным» в ядре индивидуальной, но также и общественной культуры, с процессом, который в действительности устанавливает идентичность этих двух идентичностей» [178, стр31].

Личностная идентичность (иногда ее называют личной или персональной) понимается нами набор черт или иных индивидуальных характеристик, отличающийся определенным постоянством или, по крайней мере, преемственностью во времени и пространстве, позволяющий дифференцировать данного индивида от других людей. Иными словами, под личностной идентичностью мы понимаем набор характеристик, который делает человека подобным самому себе и отличным от других.

Социальная идентичность есть осознание, ощущение, переживание своей принадлежности к различным социальным общностям – таким, как малая группа, семья, класс, территориальная общность и т.д. Социальная идентичность трактуется в терминах группового членства, принадлежности к большей или меньшей группе, включенности в какую-либо социальную категорию.

В нашем исследовании под **социокультурной идентичностью** мы подразумеваем идентичность, формирующуюся в результате социализации и обеспечивающую человеку самоопределение в социокультурном пространстве.

Под социокультурным пространством мы понимаем состояние актуальной социальной среды в определенный момент времени в рамках культурной традиции данного общества.

В зарубежной психологии понятие идентичности изучалось в рамках нескольких школ. В психоаналитической парадигме, вслед за Э.Эриксонем, исследованием идентичности занимались Дж. Марсия, А. Ватерман, Д.Маттесон (Matteson, 1975), Дк.Колеман (Coleman, 1974), Х.Босма (Bosman, 1985). Исследованиям идентичности в рамках символического интеракционизма посвящены работы Дж. Мида, М. Гоффмана, Р.Фогельсона, А.Штраусса, Л. Краппмана, Ю. Хабермаса. В когнитивно ориентированной психологии идентичность изучали Х.Тэджфел, Дж.Тэрнер (Tajfel H., Turner J., 1979), Пж.Стефенсон, Г. Брейкуэлл.

В отечественной психологии не использовался сам термин «идентичность», тем не менее разрабатывались понятия самосознания и образа Я. Этой проблеме посвящены работы Л.И. Божович, И.С. Кона, В.В. Столина, Д.И. Фельштейна.

В наши дни изучению идентичности посвящены работы В.С. Агеева, Н.Г. Антоновой, С.А. Баклушинского, Т.С. Барановой, Е.П. Белинской, Л.Г. Ионина, Ю.Л. Качанова, Т.Д. Марцинковской, А.А. Налчаджяна, С. Р. Панталева, В.И. Павленко, Н.И. Сарджвеладзе, И.И. Чесноковой и др.

Объект исследования: личностная и социокультурная идентичность.

Предмет исследования: процесс формирования личностной и социокультурной идентичности у подростков разных социальных групп города Москвы.

Цель исследования: выделить основные закономерности формирования идентичности у подростков, принадлежащих к разным социальным группам и в разные возрастные периоды (12-13лет, 14-15 лет, 16-17лет).

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ литературы по проблеме идентичности и особенностям подросткового возраста.
2. Подобрать и апробировать методический аппарат исследования, позволяющего изучить особенности мировосприятия и самосознания современных подростков.
3. Исследовать особенности развития идентичности подростков в разные возрастные периоды (12-13лет, 14-15 лет, 16-17лет).
4. Изучить содержание идентичности подростков, принадлежащих к разным социальным группам.
5. Выявить параметры сформированности идентичности и проанализировать ее динамику в подростковом и юношеском возрасте.

Гипотезы исследования:

1. Критериями сформированности социокультурной идентичности являются: а) степень целостности личностной и социокультурной идентичности, б) реалистичность в оценке себя и своего будущего, в) позитивное отношение к жизни.
2. Возрастная динамика процесса становления идентичности подростков не имеет однозначно положительной направленности.
3. Различия в содержании идентичности у подростков, принадлежащих к разным социальным группам, связаны преимущественно с приоритетами будущего и его эмоциональной оценкой.

Методологической основой исследования являются положения философско-психологических концепций идентичности, разработанные отечественными (Г.Г. Шпет, Т.Г. Стефаненко, Е.П. Белинская) и зарубежными (Э. Эриксон, Ю. Хабермас, Р. Фогельсон, Х. Тэджфел) учеными, согласно которым идентичность определяется как чувство и осознание человеком тождественности самому себе, своей целостности и непрерывности во времени и пространстве, а также концепции Д. Келли и Г.М. Андреевой о роли социальных представлений в развитии личности и ее идентичности.

Методы исследования.

Для исследования идентичности у подростков нами были использованы модифицированный вариант теста «20-ти высказываний» разработанного М. Куном и Т. МакПартлэндом, методика «Социальная сеть подростка» С.А. Баклушинского, модифицированный вариант методики «Репертуарная решетка» Д.Келли, методика «Референтометрия» (в варианте, предложенном С.А. Баклушинским), методика «Социометрия», а так же проективные методики - рисуночный тест «Я в прошлом, настоящем и будущем» и сочинение «Каким я представляю своё будущее».

Выборку исследование составили 178 учащихся двух московских школ – частной и общеобразовательной в разные возрастные периоды (12-13лет, 14-15 лет, 16-17лет).

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостным подходом к решению проблемы: методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений исследования; использованием комплекса диагностических методик, корректной организацией экспериментальной работы, значительным объёмом выборки, практическим подтверждением основных положений исследования и тщательной обработкой полученных в ходе эксперимента данных.

Новизна исследования связана с тем, что мы имеем возможность сравнить содержание идентичности у подростков, воспитывающихся в разных социальных слоях нашего общества. Так же представляет интерес и тот факт, что наше исследование направлено на изучение динамики процесса формирования идентичности у подростков одного из крупнейших мегаполисов – города Москвы.

Теоретическая значимость связана с тем, что полученные в ней материалы углубят и расширят наши знания о динамике формирования личностной и социокультурной идентичности в подростковом возрасте, а так же об особенностях развития рефлексии и выбора значимых взрослых и сверстников в этом возрастном периоде.

В работе расширяются знания о факторах, влияющих на развитие социокультурной идентичности, и категориях, на основании которых возможна ее диагностика и оценка, что существенно обогащает общую картину личностного развития в подростковом возрасте.

Данные о различиях в содержании идентичности, ценностях и ролевом репертуаре у подростков из разных социальных групп вносят значимый вклад в разработку изучения проблемы идентичности.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для создания программ психологической поддержки подростков, с целью предотвращения развития диффузии идентичности, которая сопровождается чувством страха, тревоги, изоляции, утратой способности к эмоциональному общению, оптимизации процесса их вхождения в мир взрослых.

Результаты исследования могут быть использованы и в практике работы психологов в образовательных учреждениях для диагностики степени сформированности идентичности у подростков и юношей и выявления признаков негативной идентичности.

Выбор темы диссертационного исследования обусловлен тем, что проблема идентичности, в различных ее аспектах (динамика, структура, виды и т.д.) является одной из основных в современной психологической науке. Практически нет ни одного научного направления, которое в той, или иной степени не рассматривает данную проблему. Это с одной стороны облегчает, а с другой - затрудняет исследование данной проблематики, которая, с необходимостью, предполагает сравнительный анализ разнообразных подходов. Значимость данной проблемы связана и с тем, что в отечественной психологии она является сравнительно новой. Автоматический перенос материала, полученного зарубежной наукой, представляется нам неадекватным.

Апробация работы: основные положения и результаты исследования, выполненные по теме диссертации, обсуждались на заседаниях лаборатории исторической психологии личности ПИ РАО (2001-2003гг.), докладывались на научных конференциях (Москва, 2000 - 2002 гг.), на научно-практических конференциях в МПГУ (2002-2003гг.) и МОСУ (2001 – 2002 гг.), на V Всероссийской конференции «Психология и ее приложения», проходившей в МГУ 2002 г.

Положения, выносимые на защиту:

1. Возрастная динамика процесса становления личностной идентичности не зависит от социальной принадлежности подростков и степени обеспеченности их родителей. Для подростков обоих образовательных учреждений характерно увеличение осознанности и адекватности представлений о себе и своем будущем, увеличение эмоциональной насыщенности этих представлений, расширение их круга. К 11 классу положительная динамика этих показателей, существующая в период с 7 по 9, снижается.

2. В значительной степени совпадает не только возрастная динамика, но и содержание личностной идентичности подростков, принадлежащих к различным социальным группам в плане ролевого репертуара, и ценностных ориентаций. Приоритетными являются карьера, собственность и социальные роли, а вторичными – личностные качества, учеба и семейные роли, что, по-видимому, отражает общие для всех подростков эталоны и установки, связанные с реальными ценностями современного

российского общества.

3. Наиболее значимые различия в содержании идентичности существуют у учеников 11-х классов. Учащиеся общеобразовательной школы активнее включены в социальную действительность, в то время как учащиеся частной школы склонны к проявлению личностного и социального инфантилизма. Так же существуют значительные отличия между учениками разных школ в оценке будущего. Учащиеся частной школы более нацелены на будущее и имеют более четкие представления о нем, в то время как ученики 11 класса обычной школы демонстрируют признаки тревоги и неуверенности.

4. Доминирующие ценности подростков выполняют компенсаторную функцию, поэтому у учеников частной школы первое место занимает семья, а у учащихся общеобразовательной школы - карьера, как способ преодоления материальных трудностей и обретения свободы.

5. Гендерные различия выявлены преимущественно при оценке значимости семьи (но не семейных ролей) и, частично, учебы, которые имеют для девочек (особенно из общеобразовательной школы) большую ценность, чем для мальчиков.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ.

I.1. Формирование понятия “идентичность” и его становление в истории психологии.

В современной научной литературе всё чаще встречается термин "идентичность". Это связано с тем, что в результате значительных социальных изменений актуализировался интерес к проблеме личностного выбора, индивидуальности и самовыражения. В западной культуре свобода самовыражения и выбора традиционно ассоциируется с проблемой личностной идентичности.

Появление термина «идентичность» и вхождение его в научный оборот имеет относительно краткую историю. Термин «идентичность» сначала появился в философии, а позднее стал активно использоваться в психологии.

Впервые проблема личностной идентичности возникает в эпоху разрушения естественной первоначальной гармонии человека с природой и Космосом. Сначала одним из главных рычагов, способствующих восстановлению нарушенного равновесия души, потерявшей целостность, выступает религия. Позднее эта проблема занимает важное место в философии. Резкое ускорение темпов жизни современной эпохи усиливает неравномерность развития различных компонентов личности человека. Поэтому с особой остротой и в новом качестве актуализируется необходимость поиска путей интеграции личности.

Вместе с тем предшествующее развитие философской и научной мысли прошлого способствовало возникновению современных взглядов на личность и ее структуру. Представления мыслителей Древности, Средневековья и Нового времени об изменениях в пределах неизменного легли в основу современного понимания феномена идентичности как личностного образования.

В античной философии идентичность рассматривалась в рамках проблемы «тождества и различия». Например, древнегреческий философ, основатель элейской школы, Парменид (ок. 540 – ок. 470 до н.э.) в решении данного вопроса делал акцент на устойчивости, материалист и диалектик Гераклит (ок.544 - ок.483 до н. э.) - на изменчивости человека.

В философии XVII в. появляется описание идентичности как осознания индивидом тождественности и непрерывности во времени собственной личности. Немецкий ученый и философ-идеалист Г.В. Лейбниц (1646 – 1716) вывел логический закон тождества. Английский философ Дж. Локк (1632 – 1704), «отец» эмпирической психологии, в работе «Опыт о человеческом разуме» утверждал о том, что идентичность задается природой, а различия существуют в рамках обозначенного тождества. Локку принадлежит первая в истории философско-психологической мысли попытка дать определение понятия «личное тождество», где в качестве критериев идентичности он называет сознание и целостность [90].

Представитель ассоциативной психологии, англичанин Д. Юм (1711 – 1776) в «Трактате о человеческой природе» (1739) выдвинул идею о том, что из всех связей наиболее универсальной является идентичность, которая остается неизменной, даже если физические составляющие могут оказаться измененными.

В немецкой классической философии И. Кант (1724 – 1804) объяснял способность человека осознавать происходящие в нем изменения тем, что в различных состояниях он представляет себя как один и тот же субъект [54].

В идеалистической системе Г.В.Ф. Гегеля (1770 – 1831) один из разделов учения о субъективном духе, или индивидуальном сознании, составляет психология [37]. По Гегелю самосознание в своем развитии проходит 3 ступени:

1. Единичное самосознание. Оно предполагает только осознание собственного существования, своей тождественности и отличия от других объектов.
2. Признающее самосознание. Оно характеризуется возникновением межличностных отношений и осознанием человеком себя существующим для другого. Сталкиваясь с другим, человек узнает в нем присущие ему самому черты; и благодаря этому его собственное «Я» приобретает для него новизну и привлекает внимание. Таким образом, сознание своей единичности на этой ступени перерастает, в сознание своей особенности. Фундаментальный процесс взаимного признания, считал Гегель, не сводится к мирному психическому контакту, а наоборот является принципиально конфликтным, связанным с отношением господства и подчинения.
3. Всеобщее самосознание. Оно означает, что взаимодействующие самости, благодаря усвоению общих принципов «семьи, отечества, государства, равно как и всех добродетелей – любви, дружбы, храбрости, чести, славы» осознают не только различие, но и свою глубокую общность и даже тождество [68, с.20].

Последнее замечание подводит к проблеме социальной (групповой) идентичности. Однако у Гегеля «всеобщее самосознание» является ничем иным как культурой, усвоение которой открывает человеку его сущность, выступает в метафизической форме абсолютной идеей, независимой не только от воли отдельного индивида, но и от совместной деятельности людей, в которой, в конечном итоге, разворачиваются стадии развития человеческого самосознания [166, с.27].

В конце XIX века, американский философ и психолог У.Джемс (1842 –1910) выразил установившееся к тому времени представление об идентичности как о последовательности и непротиворечивости личности. У.Джемс описал идентичность

(используя слово «характер») как состояние, когда в человеке наиболее интенсивно и глубоко ощущение собственной активности и жизненной силы, когда внутренний голос говорит: «Это и есть настоящий я», как какое-то «восторженное блаженство», «горькая» решимость сделать все, что угодно, и все преодолеть. По мнению У.Джемса, это состояние переживается всего лишь как настроение или эмоция, не выраженная в слове. Это - активное напряжение, которое должно побудить человека к действию, но без гарантии успеха [178].

У.Джеймс выделил четыре формы Я: материальное Я (тело, имущество человека), социальное Я (дружба, престиж, оценка другими), духовное Я (процессы сознания, психические способности) и чистое Я, или чувство идентичности. У.Джемс отмечал, что личность человека во многих отношениях не является тождественной, так как всегда существуют определенные отличия, выраженные в том, голоден человек или сыт, устал или отдохнул, беден или богат, молод или стар и т.д. Но так же существуют более стабильные и существенные составляющие, например, имя, профессия, отношения к окружающим, способности. Кроме того, изменения в личности происходят постепенно и никогда не касаются сразу всего ее существа, что и обеспечивает ее непрерывность. У. Джемс представляет тождественность в форме умозаключения, основанном или на сходстве существенных черт, или на непрерывности сравниваемых явлений. У.Джемс отмечает, что термин «тождество личности» не следует понимать в смысле абсолютного, метафизического единства, в котором стираются все различия, так как личность в ее настоящем и прошедшем лишь постольку тождественна, поскольку в ней действительно есть тождественность. То же можно сказать и о признаке непрерывности, который сообщает личности только единство «сплошности», цельности, некоторое вполне определенное эмпирическое свойство – и ничего более [116, с. 31].

В трудах Ч.Х.Кули, проблема личностной идентичности решается с позиции теории “зеркального Я”, как представлении человека о самом себе, складывающегося под влиянием мнений окружающих. Эта структура, “Идея Я”, включает три компонента: представление о том, каким я кажусь другому лицу, представление о том, как этот другой меня оценивает, и связанную с этим самооценку, чувство гордости или унижения. «Идея Я» начинает формироваться в раннем возрасте в ходе взаимодействия с группами «значимых других»: - семьей, сверстниками и т.д. [116].

Ряд авторов (Брейкуэл; Хаббермас) считают, что исторически первой социально-психологической концепцией идентичности следует считать концепцию Я (self) Дж. Мида. Развивая идеи У.Джеймса и Ч.Кули, Дж.Мид различал следующие составляющие личности:

- I - Я импульсивное, то, что является источником развития, изменения, творческим началом;
- me - нормативное Я, принятие личностью норм группы;
- self - личностное Я - результат взаимодействия I и me: me направляет I, с тем чтобы личность достигала положительного результата.

По Миду, идентичность связана со способностью человека относиться к самому себе рефлексивно. Это становится возможным, так как взаимодействующий субъект предвосхищает установку партнера и может воспринимать себя с точки зрения партнера ("принятие роли другого").

Впервые термин «идентичность» в русле психологии употребил создатель психоанализа З. Фрейд (1856-1939), и, по словам Э. Эриксона, «не просто мимоходом, а в очень существенном этическом смысле» [178, с.30]. В 1926 году З.Фрейд в благодарственном письме в адрес членов общества Бнай Брит, написанном по случаю своего 70-летия, выдвинул суждение, утверждающее единство личной и культурной идентичностей, берущих начало в прошлом народа.

Первоначально З.Фрейд в своих работах употреблял термин «идентификация». В работе «Толкование сновидений» (1900) З.Фрейд рассматривал механизм идентификации, и полагал, что он лежит в основе тонического истерического синдрома. В работе «Печаль и меланхолия» (1915) Фрейд определяет идентификацию как механизм формирования неврозов. Отождествление индивида с другим индивидом в этот период видится Фрейду протекающим на основе влечения. В 1917г. в работе «О нарциссизме» он разводит истерическую и нарцисстическую идентификации, выводит идентификации анаклитическую и агрессивную. В работе «Психология масс и анализ человеческого Я» (1921) Фрейд предпринял попытку обобщения выработанных ранее представлений о различных типах идентификаций. Он определяет «идентификацию» как самое раннее проявление эмоциональной привязанности к другому человеку и утверждает, что она является основой понимания человека человеком, механизмом сопереживания. «От идентификации путь ведет через подражание к вчувствованию, то есть к пониманию механизма, благодаря которому для нас вообще возможно соприкосновение с духовной жизнью другого человека». В качестве предположения в работе прозвучала мысль о том, что «идентификация выступает в виде механизма формирования группы». Согласно З.Фрейду, взаимная привязанность индивидов составляющих группу «является по своей природе такой идентификацией», которая становится возможной в силу важной аффективной общности, основой которой является привязанность к вождю. Содержанием этого процесса является замена идеального

«Я» объектом, то есть вождем. З.Фрейд так же рассматривает идентификацию как механизм, связанный с образованием Супер – эго, по образцу другого человека, который берется за идеал.

Обобщая, сделанные З.Фрейдом открытия, можно сказать, что идентификация представляет собой базисный психический процесс неосознаваемого отождествления субъектом себя с другим субъектом, группой, образцом на основе возникшей эмоциональной связи. Эта связь, переживаемая субъектом как тождественность с уподобляемым, делает возможным усвоение социального опыта. Иными словами, механизм идентификации запускает процесс интернализации – процесс превращения внешних отношений, взаимодействий и форм поведения в часть внутренней структуры личности.

Термин «идентичность», впервые употребленный Фрейдом, стал центральным элементом оригинальной концепции идентичности, предложенной известным американским психологом, Э. Эриксоном (1902 – 1994), одним из основателей эго-психологии.

Э.Эриксон предположил, что наряду с описанными З.Фрейдом фазами психосексуального развития (оральной, анальной, фаллической и генитальной), в ходе которого меняется направленность влечения (от аутоэротизма к внешнему объекту), существуют и психологические стадии развития «Я», в ходе которого индивид устанавливает основные ориентиры по отношению к себе и своей социальной среде. Э.Эриксон утверждал, что каждой стадии присущи свои собственные параметры развития, способные принимать положительные и отрицательные значения. По мнению Э.Эриксона развитие личности не заканчивается в подростковом возрасте, а продолжается всю жизнь.

Именно идеи Э.Эриксона и Дж. Мида легли в основу большинства современных теорий идентичности.

Таким образом, имея достаточно краткую историю развития, термин «идентичность» начал активно использоваться в XX веке не только философами, но и психологами, притягивая к себе внимание исследователей, принадлежащих различным направлениям психологической науки.

I.2. Анализ теорий идентичности в рамках зарубежной психологии.

В современной западной психологии можно выделить несколько основных теоретических подходов к исследованию идентичности:

1) психоаналитический подход, основой которого является концепция идентичности Э.Эриксона, свое развитие и попытки экспериментального обоснования основных положений она получила в работах Дж.Марсия, А.Ватермана;

2) теории в рамках символического интеракционизма - развитие идей Дж.Мида в работах Е.Гоффмана, А.Штраусса, Л.Краппмана;

3) когнитивный подход, представленный Х.Тэджфелом, Дж.Тэрнером и Г.Брекуэлл (H.Tajfel, J.C.Turner, G.Breakwell).

При всём разнообразии исследований, проведенных в течении XX века по проблеме идентичности за рубежом, наиболее полной и разработанной нам представляется концепция Эрика Эриксона, возникшая на базе психоаналитического подхода. Данный подход, по существу являющийся развитием концепции Фрейда, обращен к социокультурному контексту становления сознательного Я индивида — эго. Проблематика Я-концепции, рассматривается Э.Эриксоном сквозь призму эго-идентичности, понимаемой как возникающий на биологической основе продукт определенной культуры. Характер эго-идентичности определяется особенностями данной культуры и возможностями конкретного индивида, а ее источником является культурно значимое достижение. Эго-идентичность индивида возникает в процессе интеграции его отдельных идентификаций; поэтому важно, чтобы ребенок общался со взрослыми, с которыми он мог бы идентифицироваться. В теории Э.Эриксона описаны восемь стадий личностного развития и соответствующих изменений эго-идентичности, охарактеризованы присущие каждой из этих стадий кризисные поворотные пункты и указаны личностные качества, возникающие при разрешении этих внутренних конфликтов. Особенно сложным является процесс развития эго-идентичности в пору юности. Поэтому Э.Эриксон уделяет особое внимание юношескому кризису развития и размытости эго-идентичности в этот период. Э.Эриксон определяет эго-идентичность как заряжающее человека психической энергией субъективное чувство непрерывной самотождественности [178]. Более развернутого определения он нигде не приводит, хотя и указывает, что эго-идентичность — это не просто сумма принятых индивидом ролей, но также и определенные сочетания идентификаций и возможностей индивида, как они воспринимаются им на основе опыта взаимодействия с окружающим миром, а также знание о том, как реагируют на него другие. Поскольку эго-идентичность формируется в процессе взаимодействия индивида с его социокультурным окружением, она имеет психосоциальную природу. Э.Эриксон понимал развитие идентичности как взаимодействие трех процессов: биологических, социальных и эго-процессов, причем эго ответственно за интеграцию первых и вторых. Результатом интегративной работы эго, или эго-синтеза, является некоторая конфигурация элементов идентичности, которая строится в течение всего детства. Эта гипотетическая конфигурация обеспечивает чувство идентичности, переживаемое человеком. На разных этапах онтогенеза работают различные механизмы формирования идентичности:

1) механизмы интроекции и проекции готовят основу для будущих идентификаций и зависят от характера отношений между матерью и младенцем;

2) идентификация со значимыми людьми - основной механизм формирования идентичности в детском возрасте;

3) собственно становление личностной идентичности начинается тогда, когда действенность идентификации как механизма формирования идентичности исчерпывается, то есть в юношеском возрасте. Происходит переструктурирование совокупности детских идентификаций в новую конфигурацию путём отказа от некоторых из них и принятия других. Этот процесс зависит от того, каким образом общество (в лице, главным образом, малых групп, к которым принадлежит подросток) идентифицирует и признает его.

Хотя Э.Эриксон отмечает, что идентификации - не единственные элементы идентичности, о других он говорит мало. Таким образом, Э.Эриксон понимает процесс развития идентичности как процесс интеграции и дифференциации различных взаимосвязанных элементов (идентификаций). Для каждого человека эти элементы образуют уникальный гештальт - конфигурацию, которая порождает чувство идентичности. При этом всякий раз, когда возникают какие-либо изменения - биологические или социальные - необходима интегрирующая работа эго и переструктурирование конфигурации идентичности. Идентичность развивается под воздействием двух противоречивых тенденций: 1) наличие постоянных изменений - биологических или социальных - требует постоянного переструктурирования элементов идентичности; 2) человеку необходимо сохранять и поддерживать чувство идентичности, так как потеря его вызывает ряд негативных состояний вплоть до депрессии и самоубийства.

По мнению Э.Эриксона, формирование идентичности Я – процесс, характеризующийся динамизмом кристаллизующихся представлений о себе, которые служат основой постоянного расширения самосознания и самопознания. Внезапное осознание неадекватности существующей идентичности “Я”, вызванное этим замешательство и последующее исследование, направленное на

поиск новой идентичности, новых условий личностного существования, - вот характерные черты динамического развития эго-идентичности. Э.Эриксон считает, что чувство эго-идентичности является оптимальным, когда человек имеет внутреннюю уверенность в направлении своего жизненного пути. В процессе формирования идентичности важно не столько конкретное содержание индивидуального опыта, сколько способность воспринимать различные ситуации как отдельные звенья единого, непрерывного в своей преемственности опыта индивида.

Механизм формирования эго-идентичности, по Э.Эриксону, во многом схож с описанным Ч.Кули и Дж.Мидом действием генерализованного другого. Однако Э.Эриксон считает, что этот процесс протекает в основном в сфере бессознательного. Он критикует такие понятия, как самоконцептуализация, самооценка, образ «Я», считая их статическими, в то время как, по его мнению, главной чертой этих образований является динамизм, ибо идентичность никогда не достигает завершенности, не является чем-то неизменным, что может быть потом использовано как готовый инструмент личности [178].

В работе «Идентичность: юность и кризис» Э.Эриксон пишет о том, что постижение идентичности – процесс, «локализованный» в ядре индивидуальной, но так же и общественной культуры, это процесс, устанавливающий идентичность двух идентичностей – групповой и личностной. Согласно Э.Эриксону, «с точки зрения психологии формирование идентичности предполагает процесс одновременного отражения и наблюдения, процесс, протекающий на всех уровнях психической деятельности, посредством, которого индивид оценивает себя с точки зрения того, как другие, по его мнению, оценивают его в сравнении с собой и в рамках значимой для них типологии; в то же время он оценивает их суждения о нем с точки зрения того, как он воспринимает себя в сравнении с ними и с типами, значимыми для него. Этот процесс протекает большей частью подсознательно – за исключением тех случаев, когда и внутренние условия и внешние обстоятельства усиливают болезненное или восторженное «сознание идентичности» [178, с.31-32].

Э.Эриксон выделил следующие задачи Эго, считая его структурой личности, отвечающей за освоение жизненного опыта:

1. интеграция отражений бесконечно разнообразных ситуаций окружающего мира и их аспектов в целостные паттерны;
2. формирование на этой основе оценок окружающей действительности, соотнесенных с уже имеющимся опытом и представлением о себе;
3. формирование универсальных паттернов поведения, адекватных реальным ситуациям и сделанным оценкам;
4. выработка способов синтеза отраженных аспектов ситуаций, оценок и поведения, а также охранных и защитных психических механизмов.

Э.Эриксон в своих работах не прибегал к каким-либо эмпирическим исследованиям, ограничиваясь теоретическим анализом проблемы идентичности. Когда же его последователи попытались обосновать его идеи эмпирически, оказалось, что приведенные определения идентичности метафоричны и широки; это не позволяло выделить переменные эмпирического исследования. Поэтому появились попытки дать более строгое и операциональное определение идентичности. Наиболее известным и плодотворным оказался подход Дж.Марсиа, он изучал процесс развития идентичности у подростков. Его статусная модель идентичности особенно широко применяется в исследованиях подростковой идентичности [117].

Дж.Марсиа определил идентичность как «структуру эго - внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории». Таким образом, он развивает идею Э.Эриксона о структурном строении идентичности. Для того, чтобы операционализировать понятие идентичности, он выдвинул предположение, что данная гипотетическая структура проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны "решения проблем". Проблемы, которые должен решить подросток для достижения идентичности: идти учиться или работать, какую выбрать работу, вести ли половую жизнь и т.д. Решение каждой, даже не значительной жизненной проблемы вносит вклад в достижение идентичности. По мере принятия все более разнообразных решений относительно себя и своей жизни развивается структура идентичности, повышается осознание своих: сильных и слабых сторон, выбора собственного пути в жизни. Таким образом, Дж.Марсиа рассматривает развитие идентичности на поведенческом уровне как процесс решения проблем. Он подчеркивает, что развитие идентичности может включать многие другие аспекты, но его модель базируется именно на аспекте решения проблем.

В статусной модели Дж.Марсиа выделяется четыре состояния, или статуса, идентичности. Для построения модели используются два параметра: 1) наличие или отсутствие кризиса - состояния поиска идентичности; 2) наличие или отсутствие единиц идентичности - лично значимых целей, ценностей, убеждений.

Статусы идентичности по Дж. Марсиа

Единицы идентичности	После кризиса	Кризис	До кризиса
----------------------	---------------	--------	------------

Сформировались	Достигнутая идентичность	-	Преждевременная идентичность
Не сформировались	Диффузная идентичность	Мораторий	Диффузная идентичность

Для исследования идентичности Дж.Марсиа разработал метод полуструктурированного интервью. На основе магнитофонной записи интервью группа экспертов приписывала данному индивиду один из следующих статусов идентичности:

1. Достигнутая идентичность. Этим статусом обладает человек, прошедший период кризиса и самоисследования и сформировавший определенную совокупность лично значимых для него целей, ценностей и убеждений. Такой человек знает, кто он и чего он хочет, и будет соответственно структурировать свою жизнь. Таких людям свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели, ценности и убеждения такой человек переживает как лично значимые и обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни.

2. Мораторий. Этот термин используется по отношению к человеку, находящемуся в состоянии кризиса идентичности и активно пытающемуся разрешить его, пробуя различные альтернативные варианты. Такой человек постоянно находится в поиске информации, полезной для решения кризиса (чтение литературы о различных возможностях, написание курсовой работы по соответствующей теме, беседа с друзьями, родителями, другими осведомленными людьми, реальное экспериментирование со стилями жизни). Отмечается, что на ранних стадиях такого поиска человек переживает чувства радости, ожидания и любопытства.

3. Преждевременная идентичность. Этот статус приписывают человеку, который никогда не переживал состояния кризиса идентичности, но тем не менее обладает определенным набором целей, ценностей и убеждений. Содержание и сила этих элементов идентичности могут быть такими же, как у достигших идентичности, различен же процесс их формирования. У людей с преждевременной идентичностью эти элементы устанавливаются относительно рано в жизни, не в результате самостоятельного поиска и выбора, а в основном на базе идентификации с родителями или другими значимыми лицами. Принятые таким образом цели, ценности и убеждения могут быть сходными с родительскими или отражать ожидания родителей.

4. Диффузная идентичность. Такое состояние идентичности характерно для людей, которые не имеют прочных целей, ценностей и убеждений и которые не пытаются активно сформировать их. Они или никогда не были в состоянии кризиса идентичности, или оказались неспособными решить возникшие проблемы. При отсутствии ясного чувства идентичности люди переживают ряд негативных состояний, включая пессимизм, апатию, тоску, ненаправленную злобу, отчуждение, тревогу, чувства беспомощности и безнадежности.

По Дж.Марсиа, статусы - это результат развития идентичности, которое в целом завершается к концу подросткового возраста.

Статусная модель идентичности приобрела большую популярность. Однако обнаружились также ее ограничения и связанные с ее использованием проблемы. В частности, возникла проблема изучения в рамках этой модели процесса развития идентичности.

Э.Гоффман развивал идеи Дж.Мидса в рамках теории символического интеракционизма, интерпретируя поведение человека как осознаваемую или неосознаваемую стратегию решения им своих проблем, связанных с идентичностью. Он выделил три вида идентичности:

1) социальная идентичность - типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой она принадлежит;

2) личная идентичность - здесь речь идет об индивидуальных признаках человека и уникальной комбинации фактов его жизни;

3) Я-идентичность - субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, своего своеобразия.

Личная идентичность также является социальным феноменом: восприятие личной идентичности происходит при условии, что информация о фактах жизни человека известна его партнеру по взаимодействию. Представлениям Э.Гоффмана близка модель "борьбы идентичностей" Р.Фогельсона. В этой модели выделяются четыре компонента идентичности:

1) реальная идентичность - самоотчет индивида о себе, его самописание "я сегодня";

2) идеальная идентичность - позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть;

3) негативная, "вызывающая страх" идентичность, которой индивид стремится избегать, каким он не хотел бы себя видеть;

4) предъявляемая идентичность - набор образов, которые индивид транслирует другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку

ими своей идентичности.

Конфликт строится на том, что индивид старается приблизить реальную идентичность к идеальной и увеличить дистанцию между реальной и негативной идентичностью. Это достигается путём манипулирования предъявляемой идентичностью с помощью «работы идентичности», процесса, аналогичного «политике идентичности» у Э.Гоффмана. Идеи Дж.Мида и Э.Гоффмана активно развиваются немецкими психологами.

А.Штраусс считал идентичность продуктом взаимодействия с социальным окружением. По его мнению, при восприятии себя человек учитывает, как могут реагировать на него люди, с которыми он взаимодействует. А. Штраусс заимствует у Ч. Кули термин "зеркальное Я", считая, что идентичность формируется на основе рефлексии своего многократного «отражения в других». Изменение идентичности также происходит в процессе интеракции. Оно проходит через ряд трансформаций в рамках обязательных институализированных статусов (невеста - супруга - мать - воспитательница). Следуя Э.Эриксону, А.Штраусс подчеркивает значение перехода от одной стадии развития идентичности к другой (от юноши к взрослому) и необходимость сохранения непрерывности при изменении идентичности, причём он считает, что "стабильность личности" зависит от стабильности окружения, «социальной истории» субъекта. Л.Краппман систематизировал идеи Дж.Мида об осознаваемой идентичности. Он рассматривал условия социальной ситуации, при которых идентичность остается сохранной, и назвал ряд способностей, необходимых человеку для сохранения своей идентичности в ситуациях взаимодействия. Представления принимающих участие во взаимодействии партнёров о значении одних и тех же символов разные и противоречивые. Постоянно поступающая в процессе взаимодействия новая информация должна перерабатываться индивидом так, чтобы привести её в соответствие с прежним накопленным опытом. При этом подчеркивается значение успешной самопрезентации во взаимодействии. Успех поддержания идентичности зависит от наличия у человека способностей к ролевому дистанцированию, эмпатии, толерантности к противоречиям, презентации своей идентичности.

По Ю.Хабермасу, «Я – идентичность» образуется из совокупности личностной и социальной идентичностей. Он понимает личностную и социальную идентичности как два измерения, в которых реализуется балансирующая «Я – идентичность», поэтому его модель получила название «концепция баланса идентичности». Вертикальное измерение - личностная идентичность - обеспечивает связь истории и жизни человека. Горизонтальное измерение - социальная идентичность - обеспечивает возможность выполнять различные требования всех ролевых систем, к которым принадлежит человек. «Я – идентичность» возникает в балансе между личностной и социальной идентичностями. Установление и поддержание этого баланса происходит с помощью техник взаимодействия, среди которых исключительное значение придаётся языку. Во взаимодействии человек проясняет свою идентичность, стремясь соответствовать нормативным ожиданиям партнёра. В то же время человек стремится к выражению своей неповторимости.

Идея о наличии двух аспектов идентичности - ориентированного на социально-нормативную среду и ориентированного на уникальность проявлений человека - наиболее полно воплотилась в теории социальной идентичности Х.Тэджфела и Дж.Тэрнера. Идентичность, или «Я-концепция», представляется в этой теории как когнитивная система, выполняющая роль регуляции поведения в соответствующих условиях. Она включает в себя две подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая относится к самоопределению в терминах физических, интеллектуальных и нравственных личностных черт. Вторая подсистема - социальная идентичность - складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу, классу и т.п. Наряду с личностной идентичностью социальная идентичность является важным регулятором самосознания и социального поведения. Человеку необходимо наличие идентичности, иначе он будет переживать различные негативные состояния. Достижение идентичности возможно как посредством развития личностной идентичности, так и через формирование социальной идентичности. Социальная идентичность по Тэджфелу – это та часть Я-концепции индивида, которая возникает из осознания своего членства в группе вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству. Социальная идентичность складывается из тех аспектов образа Я, которые вытекают из восприятия себя как члена определенных социальных групп. Если социальная группа, к которой принадлежит индивид, оценивается обществом положительно, он имеет позитивную социальную идентичность; если же она оценивается обществом отрицательно - индивид будет иметь негативную социальную идентичность и будет пытаться либо покинуть эту группу, либо сделать ее оцениваемой более позитивно.

Дж.Тэджфел описывает три шага в достижении человеком своей идентичности:

1. социальная категоризация – упорядочивание социального окружения в терминах группировки личностей тем способом, который имеет смысл для индивида;
2. социальная идентификация – процесс, посредством которого индивид помещает себя в ту или иную категорию;
3. социальная идентичность – получение некоторого итога – полного отождествления индивида.

Дж.Тэджфел четко разводит понятия «идентификация» - как процесс и «идентичность» - как продукт этого процесса. Эти три шага непосредственно связаны с теорией социального познания. По мнению Дж.Тэрнера, индивид психологически формирует группу посредством категоризации себя с другими, т.е. процесс установления социальной идентичности – это механизм социального познания, а именно познания себя в этом мире.

Социальная и личностная идентичности вместе образуют единую когнитивную систему - Я-концепцию. В целях приспособления к различным ситуациям Я-концепция регулирует поведение человека, делая более выраженным осознание либо социальной, либо личностной идентичности. Большая выраженность в самосознании социальной идентичности влечет за собой переход от межличностного поведения к межгрупповому. Основной чертой последнего является то, что оно контролируется восприятием себя и других с позиции принадлежности к социальным категориям. Как только на первый план в Я-концепции выходит социальная идентификация, личность начинает воспринимать себя и других членов своей группы как имеющих общие, типичные характеристики, которые определяют группу как целое. Это ведет к акцентуации воспринимаемого сходства внутри группы и воспринимаемого различия между теми, кто относится к разным группам. Один и тот же человек будет действовать как личность при актуализации в Я-концепции личностной идентичности и как член социальной группы – при актуализации социальной идентичности.

По мнению Х.Тэджфела, личностная и социальная идентичность представляют собой два полюса единого биполярного континуума. Один полюс - поведение полностью определяется личностной идентичностью, второй - поведение полностью определяется социальной идентичностью. Более типичным является поведение, находящееся между этими полюсами. Дж.Тэджфел считает, что Я-концепция регулирует поведение человека в целях приспособления к различным ситуациям, делая более выраженным осознание либо социальной, либо личностной идентичности.

Пж.Стефенсон высказал точку зрения о сосуществовании одновременно в ситуации и межличностных, и межгрупповых отношений. Он пришел к выводу о возможной независимости межличностных и межгрупповых отношений и попытался изменить биполярный континуум Тэджфела-Тэрнера на континуум с четырьмя полюсами: межгрупповые установки могут варьироваться от низкой выраженности до высокой и в любой своей точке соотноситься с низкой или высокой выраженностью межличностных установок. Это предположение находится в противоречии с концепцией Тэрнера, который признает обратную связь между личностными и социальными уровнями самокатегоризации: актуализация групповой идентичности должна неизбежно тормозить установки и поведение, порождаемые личностной идентичностью, и наоборот, актуализация личностной идентичности подавляет работу и эффекты социальной идентичности. Эта версия является развитием идеи биполярного континуума и включает в себя понятие самокатегоризации, то есть когнитивного группирования себя с некоторым классом идентичных объектов. Для социальной идентичности важны три уровня самокатегоризации:

- 1) категоризация себя как человеческого существа (человеческая идентичность);
- 2) групповая категоризация - социальная идентичность;
- 3) личностная самокатегоризация - личностная идентичность.

Между выраженностью одного уровня самокатегоризации и другими уровнями существует функциональный антагонизм: с позиции личностной идентичности человек не видит сходства между группами, с позиции групповой идентичности - не воспринимает различия между членами группы. Любые факторы, которые усиливают выраженность групповой самокатегоризации, ведут к увеличению воспринимаемого тождества между собой и членами группы, и таким образом деперсонализуют индивидуальное самовосприятие (концепция деперсонализации). Деперсонализация относится к процессам «самостереотипизации», посредством которых люди воспринимают себя как взаимозаменяемые экземпляры социальной категории, а не как уникальные личности.

Г.Брейкуэлл по-иному решает проблему соотношения личностной и социальной идентичности. Она подчеркивает взаимосвязь между ними. С точки зрения реальной динамики личностная и социальная идентичность - не различные части или аспекты единой идентичности, а различные точки в процессе развития последней.

Г.Брейкуэлл подчеркивает социальное происхождение идентичности, причем она считает личностную идентичность вторичной по отношению к социальной. Во взаимодействии с социальным миром человек активно усваивает понятия, с помощью которых познает себя. Усвоенные им категории социальной идентичности и социальных ролей обеспечивают:

- а) формирование содержательной структуры личностной идентичности (набора характеристик, используемых для самоописания);
- б) оценку элементов содержательной структуры (моральные и социальные нормы, задаваемые референтной группой).

Таким образом, личностная идентичность является продуктом социальной идентичности, но, будучи сформированной, начинает активно влиять на последнюю. Эволюция идентичности – это процесс непрерывного диалектического взаимодействия

личностной и социальной идентичности на протяжении всего прошедшего отрезка жизни.

Г.Брейкуэлл выделяет следующие структурные компоненты идентичности:

1) Биологический организм. Идентичность является продуктом взаимодействия биологического организма с социальным контекстом. Биологический организм - "сердцевина" идентичности, однако со временем он становится все менее значимой её частью.

2) Содержательное измерение. Включает все характеристики, которыми индивид пользуется, чтобы описать себя, и которые описывают его как уникальную личность.

Содержательные характеристики, образующие это измерение, относятся и к социальной (роли, групповое членство), и к личностной (ценности, мотивы, эмоции, установки, каузальные схемы, персональные конструкты) идентичности. Предполагается, что содержательное измерение непрерывно во времени и сводит все эти характеристики личностной и социальной идентичности. Если признать, что социально-ролевые категории порождают личностные установки, поддержание диалектики между социальной и личностной идентичностью становится бесполезно. Содержательное измерение расширяется по мере жизни человека. Актуальные содержания идентичности не статичны, как и структурная организация этих содержаний.

Содержательные элементы идентичности и их организация изменяются в соответствии с изменениями социального контекста. Люди различаются по степени связанности между этими элементами. Одни люди обладают строгой иерархической структурой содержательных элементов идентичности, другие - лишь хаотическим набором отдельных элементов. В зависимости от актуальной ситуации какие-либо элементы могут оказаться более значимыми.

3) Ценностное измерение. Каждый элемент содержательного измерения имеет свою оценку, позитивную или негативную, которая приписывается ему индивидом, исходя из социальных норм и ценностей. Оценки также не статичны, они могут меняться в зависимости от наличной социальной ситуации. Таким образом, ценности человека находятся в состоянии изменения.

4) Время. Развитие идентичности идет в плане субъективного времени. Биологическое же время определяется содержательными и ценностными параметрами идентичности, что, в свою очередь, влияет на их структурную организацию.

Структура идентичности развивается на протяжении всей жизни человека и представляется как изменчивая, динамичная, отвечающая социальному контексту. В течение жизни содержательное и ценностное измерения расширяются. Однако это расширение не обязательно сопровождается усложнением и разработанностью структурной организации идентичности. Некоторые люди имеют очень простую структуру идентичности. Можно было бы сказать, что такие люди имеют незрелую идентичность, однако Г.Брейкуэлл считает, что для этого нет оснований, так как нет оснований полагать, что иметь идентичность с более дифференцированной структурой лучше, чем с простой структурой. И содержательное, и оценочное измерения идентичности развиваются в соответствии с особенностями социального опыта индивида. Если разнообразие опыта ограничено, может сформироваться простая структура идентичности. Но даже при полном прекращении изменений во внешнем мире (если такое можно себе представить) изменения в структуре идентичности не прекращаются, обеспечиваясь взаимодействием между её элементами.

Развитие идентичности осуществляется с помощью двух основных процессов: 1) ассимиляция и аккомодация - происходит отбор новых компонентов в структуру идентичности, и затем приспособление структуры идентичности к этим новым компонентам (то есть реструктурирование); 2) оценка - определение значения и ценности содержаний идентичности, как новых, так и старых. Эти процессы взаимосвязаны: процесс оценивания может влиять на ассимилируемое содержание и на форму аккомодации. С другой стороны, ассимилируются ценности, которые задают критерии оценки. Взаимодействие этих процессов во времени образует содержательный и ценностный параметры идентичности.

Так как социальные изменения постоянны, индивид сталкивается с постоянным изменением информации для ассимиляции. Для поддержания своей идентичности он может не воспринимать эти изменения, используя для этого различные стратегии защиты идентичности.

Обобщая результаты исследований представителей различных теоретических направлений, можно выделить некоторые тенденции развития понятия идентичности в современной зарубежной психологии:

1. Идентичность имеет структурное строение, основными параметрами её измерения являются содержательный и оценочный параметры, существующие во взаимосвязи и взаимодействии. Идентичность существует в плане субъективного времени.

2. Возможно выделение двух аспектов идентичности - личностной и социальной идентичности. Онтогенетически личностная идентичность является вторичной по отношению к социальной, формируясь на основе использования выработанных в процессе социальной категоризации понятий. На определенном этапе развития идентичности социальная и личностная идентичности становятся всё более взаимосвязанными, объединяясь в содержательном измерении.

3. Идентичность - динамичная структура, она развивается на протяжении всей жизни человека, ее развитие не линейно и неравномерно, оно может идти как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении.

4. Возможно выделение различных типов идентичности (диффузная, дос тигнутая, преждевременная и т.п.). Классификации основываются на таких параметрах, как наличие или отсутствие кризиса идентичности, сила и наличие решений, принятых относительно себя и своей жизни, открытость новым альтернативам выбора. Способность к изменению идентичности связывается со стремлением индивида к риску, его открытостью, использованием защитных стратегий.

5. На поведенческом уровне возможно рассмотрение идентичности как процесса решения жизненно значимых проблем, при этом каждое принятое решение по поводу себя и своей жизни (самоопределение) будет вносить вклад в формирование структуры идентичности в качестве её элемента. Можно, следовательно, допустить, что элементом идентичности является самоопределение, принятое в результате процесса решения жизненно значимых проблем, и имеющее содержательное и оценочное измерения.

6. Идентичность является социальной по происхождению, так как она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми в социальном контексте и усвоения им выработанного в результате социального взаимодействия языка. Изменение идентичности также во многом обусловлено изменениями в социальном окружении индивида.

1.3. Понятие идентичности в отечественной психологии.

В отечественной психологии к понятию личностной идентичности стали обращаться сравнительно недавно. Однако близкие к нему категории давно и активно разрабатываются отечественными психологами. Представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения.

Так же в отечественной психологии распространено понятие «идентификация».

В современном психологическом словаре термин «идентификация» рассматривается в шести значениях. Остановимся на тех, которые представляют интерес для нашего исследования:

- уподобление (как правило, неосознанное) себя значимым другим, как образцу, на основании эмоциональной связи с ним;
- отождествление себя с какой-либо (большой или малой) социальной группой или общностью, принятие ее целей и ценностей, осознание себя членом этой группы или общности.

В.А. Ядов понимает под идентификацией процесс, ведущий к формированию идентичности: в первом случае личностной, а во втором – социальной [184]. Таким образом, общественное отношение, становясь личным, переживается эмоционально. С точки зрения С.Л. Рубинштейна, «эмоция как переживание всегда носит у человека личностный характер, особенно интимно связанной с «Я», близкий ему и его захватывающий, и личностные отношения всегда приобретают более или менее эмоциональный характер. Если человек принимает те, или иные формы поведения, но сам при этом относится бесстрастно к тому, соблюдаются они или нет, то это означает, что он лишь внешне, формально их принял, что выраженные в них общественное отношение не стало его личным отношением. Совокупность человеческих чувств – это по существу, совокупность отношений человека к миру, и, прежде всего к другим людям, в живой и непосредственной форме личного переживания» [121].

По мнению А.Н. Леонтьева, эмоции выполняют функцию внутренних сигналов. «Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно-чувственном их отражении, о переживании. Таким образом, они возникают вслед за актуализацией мотива (потребности) и развиваются до момента рациональной оценки субъектом своей деятельности» [82].

Надо отметить, что эмоциональное принятие себя и значимого другого играют важную роль в процессе формирования личностной идентичности.

Т.Д. Марцинковская, рассматривая вопрос о психологических механизмах адекватной интериоризации внешних норм, ценностей и правил, принятых в обществе, называет эмоции (как положительные, так и отрицательные) одним из важных механизмов формирования личностной идентичности [93].

К.А. Абульханова-Славская, обращаясь к проблеме идентичности (она употребляет термин «тождественность индивида»), отмечает, что «объективно личность принадлежит к множеству систем отношений, а субъективно воссоздает через них свою целостность» [3,с.98]. Именно это, по словам автора, лежит в основе многих личностных противоречий.

Т.Г. Стефаненко в своих работах подчеркивает, что по степенно окружающий социальный мир открывается ребенку в системе существующих ролевых взаимозависимостей, правил социального поведения, культурных норм взаимодействия [25,146,147,148]. Именно на основе освоения ребенком этого «поля» социокультурных норм и правил произойдет дальнейший выбор между ними — формирование персональной ценностно-нормативной системы.

Таким образом, социальный мир должен предоставить ребенку некоторый спектр достаточно четко оформленных ценностно-нормативных моделей и образцов социального поведения для того, чтобы ребенок мог выбрать наиболее подходящие. Родители же могут помочь ребенку, с одной стороны, выступая трансляторами этих моделей (ведь именно от них он впервые слышит «можно» и «нельзя»), а с другой стороны, стараясь обеспечить наиболее полное удовлетворение тех потребностей, которые непосредственно определяют характер детской социализации: потребностей в активных контактах, любви и в безопасности.

Итак, в сложном, многоаспектном процессе социального развития ребенка Т.Г. Стефаненко выделяет две грани.

Во-первых, процесс социального развития предполагает постепенную ориентировку ребенка в существующей на данный момент в обществе системе социальных ролей. Эта ориентировка становится возможна, прежде всего, благодаря расширению социальных связей ребенка, а также в силу становления персональной системы личностных смыслов, за которыми стоит соответственно ориентировка в системе предметных деятельностей, задаваемых обществом.

Второй гранью социального развития представляется формирование определенных структур индивидуального самосознания, связанное с процессом социального самоопределения и становления социальной идентичности личности, предпосылкой которых является активное включение ребенка в различные социальные общности.

Иными словами, процесс социального развития личности, как и вообще процесс развития, мыслится в активном

взаимодействии личности с социальной средой. Именно для характеристики этого активного вхождения человека в систему социальных связей обычно используется понятие социализации.

И.И. Чеснокова, рассматривая проблему тождественности индивида самому себе, отмечает ее взаимосвязь с процессом самовосприятия и подчеркивает, что «появление этой устойчивости обусловлено, прежде всего, активно осознанным включением индивида в формирование своей личности» [168, с.77]. Она предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека». Сначала некоторое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя. На втором уровне соотнесение знаний о себе происходит в процессе самокоммуникации, т.е. в рамках «Я и не Я». Человек оперирует уже знаниями о себе полученными в разное время в разных ситуациях. Высшего развития самосознание на втором уровне достигает при формировании жизненных планов и целей, своей общественной ценности, собственного достоинства.

Анализ функционального аспекта идентичности, то есть изменчивости «Я», представлен в работах И.С. Кона [66, 67, 68, 69]. Он подробно останавливается на философских истоках идеи множественности «Я». В их основе лежит экзистенциальная трактовка «Я», что отражает определенные реальные процессы в обществе. Согласно И.С. Кону, множественность «Я», понимаемая современной психологией не только как смена различных ролей, но и как постоянная многомерность, децентрация «самости», обусловленная чувством исторической и психологической разобщенности и появлением множества новых культурных символов, общих для всего человечества.

Основания для уровневой концепции образа «Я» И.С. Кон находит в теории диспозиционной регуляции социального поведения В.А. Ядова [184]. В целом образ «Я» понимается как установочная система; установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим (готовность к действиям в отношении объекта). Нижний уровень «образа Я» «составляют неосознанные, представленные только в переживаниях установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и наконец, сам этот образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей. [68, с.72-73].

И.С.Кон выделяет три модальности идентичности:

1. психофизиологическая идентичность обозначает единство и преемственность физиологических и психических процессов и структуры организма.
2. Социальная идентичность обозначает систему свойств, благодаря которым особь становится социальным индивидом, членом определенной группы, и предполагает разделение индивидов по социальным статусам или социальным нормам; когда такое разделение исходит от общества, его называют объективным, когда же его осуществляет сам субъект, в терминах «мы» и «они» – субъективным.
3. Личная идентичность (или эго-идентичность) обозначает единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, смысложизненных установок личности.

И.С. Кон утверждает, что хотя «образ Я» всегда включает в себя определенный набор компонентов (представление о своем теле, своих психических свойствах, моральных качествах и т.д.), их конкретное содержание и значимость варьируются в зависимости от социальных и психологических условий и состояний. Кроме того, человек не просто «узнает», «открывает», но и активно формирует себя. Осознание каких-то своих способностей меняет его самооценку и уровень притязаний, да и сами эти качества не только проявляются, но формируются в деятельности.

По мнению Емельянова Ю.Н., у современного человека существующая социальная ситуация формирует новые социогенные потребности, а именно стремление к самоидентичности [48].

Необходимость достижения определенной конгруэнтности многочисленных Я-концепций приводит к возникновению потребности самоидентичности, то есть «потребности гармонизации всей системы отношений в целях достижения структурно-функциональной определенности» [48, с.98]. Но, как отмечает Емельянов Ю.Н., эта самоидентичность может существовать только в постоянном кризисном проявлении, ибо любое развитие, в том числе развитие личности и самосознания, предполагает известную неопределенность, а потому сама целостность может существовать в некоторой бинарной оппозиции.

Необходимо отметить, что основанием для подобного подхода стали работы по изучению строения самосознания. Обращение к внутреннему диалогу, как характерной черте его структуры, имеет в настоящее время уже сложившиеся традиции на философском уровне берущие свое начало, в частности, в работах М.М. Бахтина и активно развивающиеся в общей (В.В. Столин) и социальной (А.У. Хараш) психологии.

Наиболее глубокую трактовку самосознания, а по сути идентичности, даёт В. В. Столин [149]. Общие представления о самосознании как единстве самопознания и самоотношения в этой концепции опираются на идеи А.Н.Леонтьева о деятельности, сознании и личности, и, в первую очередь, на представления о личностном смысле как одной из основных «образующих сознания» [82]. Самосознание, вслед за А.Н.Леонтьевым, понимается как то, что выражает психологическую сущность личности – ее собственный личностный способ интеграции деятельностей, интеграции и иерархизации ее мотивов.

В цикле проведенных В.В.Столиным исследований была сформулирована модель уровневого строения самосознания, основанная на учете характера активности человека. На каждом из уровней различия самосознания определены спецификой трех видов активности человека: как организма, социального индивида и личности. Процессы самосознания и его интегральные образования обслуживают активность человека на каждом из уровней, выполняя роль обратной связи о «вкладе» субъекта в его собственную активность [149].

1) Организмический уровень активности осуществляется в системе «организм - среда», обратная связь в виде ощущений представляет «схему тела» и формирует биологический аналог самоотношения – самочувствие;

2) индивидуальный уровень самосознания определяется активностью социального признания в системе социальных самоидентичностей, самоотношение здесь есть «пересаженное внутрь» отношение других [149, с.289];

3) личностный уровень активности субъекта вызывается прежде всего потребностью в самореализации и заключается в ориентации на свои собственные способности, возможности, мотивы; основой самоотношения становится потребность в самоосуществлении.

Данные уровни имеют различную природу и не возникают из единого источника, обладают различным строением, механизмами, функциями и занимают важное место в структуре личности. В «горизонтальном» строении самосознания выделяются знания о себе и самоотношения, вместе составляющие образ «Я». Последний, как отмечает В.В.Столин, содержит опорную - связь с биологической организацией, присоединяющую - связь с социальной средой и дифференцирующую - связь со значимым мотивом, личностным смыслом [149].

Особая ценность концепции самосознания В.В.Столина заключается в представлении самоотношения как сложного образования, не выводимого линейно из знания о себе и не являющегося реакцией на определенные аспекты образа «Я». Имея разные внутренние истоки, самопознание и самоотношение есть следствие одних и тех же причин, лежащих вне субъекта, в его деятельности. Процесс самореализации в деятельности непосредственно определяет самоотношение личности, которое затем феноменологически связывается с продуктами самопредставлений. Поэтому самоотношение может быть понято как лежащее на поверхности сознания, непосредственно феноменологическое выражение (или представленность) личностного смысла «Я» для самого субъекта [149].

В общем виде самоотношение описывается В.В.Столиным как специфическая активность в адрес своего «Я», проявляющаяся в трех эмоциональных измерениях: самоуважение, аутосимпатия, близость - самоинтерес. Суммация позитивных и негативных компонентов по этим эмоциональным осям образует глобальный аспект самоотношения - недифференцированное общее чувство "за" или "против" своего Я.

При этом глобальное самоотношение активно поддерживается, защищается личностью за счет своего особого строения, которое как система обладает свойством аддитивности. Так, в нормально функционирующей системе самоотношения, по В.В.Столину, уменьшение, например, самоуважения может быть скомпенсировано пропорциональным увеличением симпатии к себе так, чтобы интегральное отношение осталось на прежнем уровне.

Согласно В.В.Столину, процесс самосознания реализуется в виде внутреннего диалога, одной из форм которого является диалог между «Я» и "не Я". Этот диалог выполняет функции стабилизации, узаконивания самоотношения; самопознания путем "вживания" в "не я" и отделения «Я» от "не я"; защиты и поддержания самоотношения; дальнейшей переработки знаний о себе и их соотнесение с самоотношением.

Ценность и эвристичность концепции В.В.Столина в том, что она построена, исходя из единых теоретических оснований, и представляет самосознание не фрагментарно, а в единстве процессуальных, функциональных, структурных и содержательных аспектов. Модель В.В.Столина обеспечивает подход к анализу процесса развития самосознания. Это не последовательная смена фаз или стадий, а "самодвижущийся" процесс, связанный со спецификой активности человека, подчиненный собственной логике и образующий свои специфические, взаимосвязанные и отличающиеся по природе и механизмам линии развития.

Основываясь на концепции В.В.Столина, в своем исследовании И.А.Слободенюк выделяет в качестве основной особенности самосознания подростка высокую активность в процессе самопознания. «Именно в этом возрасте самосознание в большей степени начинает включаться в процесс управления поведением. Общение у подростков играет активную роль в формировании «Я-образа»,

который составляет рефлексивный компонент мотива общения. Становление «Я-образа» связано с формированием образа «другого». Предпосылкой развития качественного нового «Я-образа» выступает, по мнению автора, формирование у подростков чувства «Мы» на основе идентификации его со сверстниками» [149].

Подобно В.В.Столину, Е.Т.Соколова полагает, что в основе самоотношения человека лежит иерархия его ценностей и предпочтений, своим существованием обязанным механизму смыслообразования. В отличие от частных самооценок, самоотношение защищает целостность, интегративность «Я» относительно независимо от парциальных удач или поражений. Итоговое самоуважение или мера самопрятия (в данном случае понятия употребляются как синонимы) представляют некий «целостный гештальт» взаимодействия представлений человека о себе и «пристрастных» смысловых шкал, по которым производится самооценивание [139].

Изучая взаимосвязь и взаимовлияние аффективных и когнитивных процессов самосознания, Е.Т.Соколова выделяет по степени их дифференцированности измерение, один из полюсов которого означает высокую степень четкости и автономизированности подструктур Я-концепции (частных самооценок и Я-образов), их иерархизированность и относительную устойчивость, упорядоченность и сбалансированность их взаимодействия; а противоположный полюс - "размытость", нечеткость, "синкретизм", низкую специализацию, отсутствие иерархических связей и сбалансированного взаимодействия.

Исходя из этого, согласно Е.Т.Соколовой, развитое и дифференцированное позитивное самоотношение предполагает самопрятие одновременно в двух ценностно-смысловых позициях личности: в модусе активного, самоэффективного, успешного «Я» и в модусе спонтанного, любящего, «теплого» «Я». Особенность «примитивной» малодифференцированной организации сознания является непереносимость амбивалентности и противоречия, невозможность сосуществования в субъективной картине мира образа Я «хорошего» и «плохого» [139].

Второе направление исследований отечественных психологов, релевантное проблематике идентичности - исследования самоопределения личности [30,55,112,138] и социализации [5,8,18,25,34,187]. Как отмечает Е.П.Авдеевская (4), социализация наиболее часто понимается как усвоение существующей совокупности норм и правил. Между тем нормы, ценности, убеждения являются необходимыми элементами структуры идентичности, определяющими аффективную окраску отдельных образов «Я». Т.В.Снегирева считает, что категория «психосоциальная идентичность» личности в известном смысле может рассматриваться в качестве аналога понятия самоопределения. В качестве элементов идентичности называются разные сферы Я: его разновременные планы (прошлое, настоящее, будущее), идеальный план «я, каким хотелось бы быть», и «я, глазами других». При оценке учитывались такие показатели, как преемственность прошлого, настоящего и будущего, принятие себя и других во времени и др. В качестве важного параметра системы называется ее когнитивная сложность – простота. В работе Н.В. Антоновой [14] идентичность рассматривается как гипотетическая динамическая структура, элементами которой являются самоопределения. Каждое из определений себя имеет три измерения: содержательное, оценочное, временное.

Наконец, в настоящее время появились работы, посвященные анализу социальной идентичности [7, 21, 140, 143]. Как уже отмечалось, эти авторы склонны или использовать такие термины, как "этническое самосознание" и "этническая идентичность" как синонимичные, или же определять термином "идентичность" лишь социальный её аспект.

Таким образом, для целей нашего исследования необходимо обозначить некоторые приоритетные позиции отечественных психологов при рассмотрении идентичности:

Идентификация – процесс, ведущий к формированию личностной идентичности, важным механизмом которого является эмоциональное принятие значимого другого.

Идентичность представляет собой динамичную внутреннюю структуру, интегрирующую отдельные аспекты личности в единое целое без потери их своеобразия.

Идентичность имеет структурное строение, основными параметрами её измерения являются содержательный и оценочный параметры, существующие во взаимосвязи и взаимодействии.

Одним из аспектов идентичности является формирование образа «Я», который понимается как установочная система; установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим.

Формирования идентичности происходит через ориентацию ребенка в системе социальных ролей.

Эмоции как положительные, так и отрицательные влияют на механизм принятия социальных норм, ценностей и правил.

Сначала происходит формирование социальной идентичности, на основе которой складывается личностная идентичность.

ГЛАВА II. ИДЕНТИЧНОСТЬ: ПУТИ, ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ.

II.1. Развитие и становление идентичности в онтогенезе.

Сущностью любого процесса является развитие. Идентичность, развиваясь в течение всей жизни человека, наиболее актуализируется к подростковому возрасту, в котором и происходит формирование ее цельной формы. Как мы уже отмечали, в отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследования самосознания.

Существует несколько точек зрения на проблему возникновения самосознания. Точка зрения, высказанная В.М. Бехтеревым, состоит в том, что простейшее самосознание в развитии ребенка предшествует сознанию, т.е. ясным и отчетливым представлениям о предметах. Самосознание в его простейшей форме состоит в неясном чувствовании собственного существования [28]. Согласно другой точке зрения, которую отстаивали Л.С. Выготский [36] и Л. Рубинштейн [121], самосознание ребенка есть этап в развитии, подготовленный развитием речи и произвольных движений, ростом самостоятельности, вызванным этим развитием, а так же связанными с этими процессами изменениями во взаимоотношениях с окружающими. Речь идет о том этапе в развитии ребенка, когда он овладевает речью и характеризуется попытками действовать самостоятельно (2-3 года). И.М. Сеченов [129], Галич А. И., Потебня А. придерживались точки зрения, что самосознание возникает и развивается одновременно с сознанием. Смысл этой точки зрения, которую ясно сформулировал И.М. Сеченов, сводится к следующему: к ощущениям, вызванным внешними предметами, всегда примешиваются ощущения, вызванные собственной активностью. Ребенок сталкивается с задачей разобщить, диссоциировать эти ощущения, а это, по Сеченову, и значит осознать их отдельно. Хотя почти все авторы подчеркивают значение межперсональных отношений для развития самосознания, механизмы влияния взаимоотношений ребенка со взрослыми и собственно форма, в которой зарождается самосознание, и возраст его возникновения мыслятся по-разному. В психоанализе развитие ребенка процесс зарождения самосознания как процесс субъективного отделения от матери; дискомфорт, вызванный теми или иными соматическими процессами, уменьшается у ребенка с появлением матери; соответственно ребенок начинает выделять мать из остального мира, а себя отделять от матери. По данным зарубежных авторов [98,117], при хорошем материнском уходе осознание ребенком своей автономности возникает уже к концу первого года жизни. Дж. Мид считал, что при рождении человек не обладает идентичностью, она возникает как результат его взаимодействия с другими людьми. Таким образом, акцент делается на социальной обусловленности: идентичность возникает только при условии включенности индивида в социальную группу, в общении с членами этой группы. Согласно последователям Ч. Кули и Дж. Мида, появление самосознания связано у ребенка с появлением у него способности встать на место другого, усвоить иную перспективу в восприятии и оценки собственных свойств. Согласно другой точке зрения, скорее происходит обратное: ребенок переносит знания, полученные им относительно других, на самого себя – в этом процессе и зарождается или оформляется его самосознание. В.Н. Мясищев считал, что развитие самосознания тесно связано с выражением в отчетливой форме эмоционального отношения к окружающему.

Развитие самосознания ребенка в онтогенезе проходит ряд стадий. В.С. Мерлин [97] выделил в структуре самосознания четыре главных компонента, которые он предлагает рассматривать также как фазы его развития:

1. В 11 месяцев возникает сознание тождественности, когда младенец начинает отличать ощущения, исходящие от собственного тела, от ощущений, вызываемых внешними предметами;
2. В 2-3 года появляется сознание «Я» как активного начала, как субъекта деятельности, так же ребенок овладевает личностными местоимениями и возникает первая фаза детского негативизма, выражаемая формулой «Я сам...»;
3. В подростковом возрасте появляется сознание своих психических свойств, которое приходит в результате обобщения данных самонаблюдения и поэтому предполагает достаточно развитое абстрактное мышление;
4. В юношеском возрасте появляется социально-нравственная самооценка, способность к которой формируется на основе накопленного опыта общения и деятельности.

Рассматривая этапы развития самосознания, важно отметить, что самосознание – это результат самоизучения, когнитивной зрелости и рефлексии. Начиная с момента осознания себя как отдельного субъекта до завершения формирования идентичности ребенок проходит нелегкий путь, обусловленный реальностью социальной действительности, и может достигнуть идентичности лишь успешно разрешив, все конфликты возникающие на пути его развития.

Процесс формирования у ребенка «образа Я» сложен и противоречив. Уже в возрасте 7-8 месяцев младенцы реагируют на появление незнакомых людей и проявляют по отношению к ним настороженность. В год они уже безошибочно узнают знакомых им людей, но узнавать самих себя на фотографии или в зеркале дети научаются примерно к двум годам. В это время дети приобретают основательные знания о себе как части социального мира. Они узнают о своей половой принадлежности, о своих физических особенностях и способностях. Вместе с растущим чувством «Я» у детей появляются эмоциональные реакции на окружающих, иногда

принимающие форму вспышек раздражения. К концу второго года жизни в речи детей появляется всё больше упоминаний о собственной персоне, выражаемых в третьем лице. Однако, местоимением «я» дети овладевают, в период между 2 и 3 годами, что совпадает с периодом первого детского негативизма, выражающегося в формуле «Я сам!». Постепенно дети включают в свои размышления социальные и культурные ожидания и начинают оценивать себя в свете этих ожиданий. В результате, к трём годам у детей формируется вполне определенное представление о себе, основанное на оценках значимых взрослых.

В дошкольном возрасте ребенок «выходит» за пределы тесного семейного круга и начинает налаживать отношения с другими детьми. Включение в общество сверстников, расширяет возможности самоутверждения ребенка, дает ему новые роли и критерии самооценок. По мере того, как расширяется и обогащается круг его «принадлежностей», выражающийся словом «мы», усложняется и «образ Я». Детские «мы» – первые кирпичики, закладываемые в фундамент его социальной идентичности. Дж.Мид подчеркивал важность сюжетной игры и игры с правилами в процессе формирования ролей. Так, сюжетные игры учат ребенка принимать и играть различные роли, изменять их в ходе игры. Игры с правилами способствуют развитию произвольности поведения, овладению теми нормами, которые приняты в обществе, благодаря тому, что в этих играх существует «обобщенный другой», т.е. правило, которое дети должны выполнять. Роль, ролевое научение, по Дж.Миду, имеют значение основного механизма социализации. С ролями связаны основные социокультурные ценности и символы. Ролевая тренировка позволяет освоить закрепленный в роли социальный опыт, без которого невозможно формирование самосознания. Хантер в своих исследованиях, посвященных изучению «Я-концепции» и социальной игры, показал, что более социализированные дети обладают более развитой «Я-концепцией». Таким образом, познание социального мира способствует развитию самосознания [117].

Воспитываясь в семье, ребенок получает первые навыки социального взаимодействия, таким образом, именно семья играет центральную роль в формировании самосознания на протяжении всего детства. Родители являются самыми первыми и самыми значимыми людьми в жизни ребенка, и направленность их ценностей оказывает прямое влияние на формирование ценностей ребенка.

Необходимо заметить, что ребенок, в свою очередь, тоже оказывает влияние на семью, в которой он воспитывается, способствуя, тем самым, проявлению семейных ценностей и установок. Благодаря вовлечению ребенка в реальные взаимоотношения и деятельность взрослых происходит не только формирование системы ценностей ребенка, но и определение себя относительно этой системы. М.Раттер отмечает, что по мере приближения школьного возраста у детей значительно увеличивается степень идентификации с другими людьми, особенно с родителями. Вначале ребенок лишь подражает определенным действиям и привычкам другого человека, но постепенно они генерализуются, автоматизируются и начинают составлять часть собственной личности ребенка. В процессе идентификации ребенок так же принимает родительские манеры, моральные стандарты и запреты. Развитие этих аспектов личности ребенка проходит основную фазу своего становления в течение школьных лет, но его начало лежит в дошкольном периоде [118].

При поступлении ребенка в школу появляется еще один важный критерий оценки его личности – успешность в учебной деятельности. Данные многих исследований свидетельствуют, что при поступлении в школу большинство детей имеют завышенную самооценку, но очень часто школьные успехи или неудачи становятся определяющим фактором самооценки, так как учебная деятельность является ведущей деятельностью этого возраста.

Осваивая новые формы деятельности и социального взаимодействия, ребенок дополняет и проясняет свою «Я-концепцию», которая, в свою очередь снабжает ребенка своеобразным «фильтром» сквозь который он оценивает своё социальное поведение и социальное поведение других детей.

Основной этап в развитии самосознания приходится на подростковый возраст (12-17), так как именно в этот период достигает своего пика когнитивное развитие, позволяющее подростку выйти на новый уровень мышления и самосознания. Результатом множества изменений, происходящих в самосознании подростка, является становление идентичности как осознания непрерывности и тождественности собственной личности.

Результатом многих изменений в структуре самосознания является качественный скачок в развитии идентичности в подростковом возрасте, в следующем параграфе мы рассмотрим подробно этот процесс.

Э.Эриксоном была представлена основная теория развития идентичности, в которой одной из основных координат идентичности является жизненный цикл. По мнению автора, идентичность формируется на протяжении всей жизни человека, а подростковый возраст лишь предоставляет наиболее благоприятные условия для значительных изменений в структуре самосознания и становлении идентичности. Следуя целям нашего исследования, мы будем рассматривать процесс становления идентичности с рождения до завершения подросткового возраста.

В основе эпигенетической концепции Э.Эриксона лежит принцип, провозглашающий, что всё, что развивается, имеет

исходный план развития, в соответствии с которым, каждая отдельная часть имеет своё время доминирования. Идя по пути формирования личностной идентичности, каждый индивид проходит несколько этапов, которые Э.Эриксон определил через противопоставление основных качеств, формирующихся в результате приобретения жизненного опыта на разных возрастных этапах. Разрешение кризиса на каждой стадии развития личности детерминирует всю дальнейшую жизнь человека, так как сформировавшийся тип контакта с окружающим миром в сензитивный период развития приобретает статус черты личности. В каждом личностном качестве заключено глубинное отношение к окружающему миру и самому себе. В результате разрешения кризисов на каждом возрастном этапе ребенку приходится выбирать одно из двух полярных отношений: доверие-недоверие, самостоятельность-сомнение, инициатива-чувство вины, компетентность-неполноценность, идентичность-спутанность ролей.

На первой стадии своего развития, в младенчестве, ребенок вырабатывает стратегию отношения к окружающему его миру, результатом этого процесса становится приобретение ребенком либо базового доверия к миру, либо недоверия.

В раннем детстве, приобретая двигательную самостоятельность и обособленность, ребенок приобретает либо чувство автономии, либо его охватывают сомнения и стыд. Э.Эриксон отмечает, что характер и степень чувства автономности, которое родители могут воспитать у своего ребенка, зависят от их чувства собственного достоинства и личной независимости родителей.

В дошкольном детстве ребенок становится всё более раскованным и свободным в движениях и начинает всё больше интересоваться окружающим миром, что находит выражение в огромном количестве, задаваемых им вопросов. В результате активного интереса к жизни у ребенка должно сформироваться чувство инициативы, как необходимое для реалистичного ощущения собственных амбиций и целей. Одновременно с этим, согласно теории детской сексуальности, предложенной З.Фрейдом, ребенок вступает в стадию, называемой фаллической, и характеризующейся стремлением к соперничеству с родителем своего пола. Это скрытое и неосознаваемое соперничество имеет своей целью стать таким, как родитель или даже лучше. Это своеобразное состязание с родителем приводит к неизбежному и необходимому поражению, которое вызывает у ребенка чувство вины и тревоги. Развитие ролевой игры в этом возрасте предоставляет ребенку возможность принимать различные роли и позиции, что способствует проявлению и развитию инициативы, свободной от переживания конфликта и вины, свойственных соперничеству в кругу семьи. Э.Эриксон отмечал чрезвычайную важность данного этапа развития для достижения чувства идентичности, так как видел в высвобождении детской инициативы предпосылки реализации возможностей человека.

Задачу младшего школьного возраста Э.Эриксон видел в достижении чувства созидания в противовес чувству неполноценности. Поступление ребенка в школу, позволяет ему активно включиться в деятельность по усвоению знаний и совершенствованию своих умений. Ребенок готов к овладению символами культуры и у него появляется стремление делать всё хорошо, именно это способствует формированию компетентности, а при негативном протекании возраста – неполноценности.

Подростковый возраст, по мнению Э.Эриксона, характеризуется поиском возможностей для исполнения своих обязанностей, исходя из собственного выбора средств; и в то же время боязнь оказаться «слабаком», насильно вовлеченным в такую деятельность, где он будет чувствовать себя объектом насмешек или ощущать неуверенность. В подростковом возрасте появляется задача первого цельного осознания себя и своего места в мире, отрицательный полюс в решении этой задачи – неуверенность в понимании собственного «Я», положительный – достижение идентичности.

Э.Эриксон считает подростковый возраст наиболее насыщенным в формировании самосознания, так как именно на этом этапе некоторые подростки вновь должны попытаться решить кризисы предшествующих лет, прежде чем, они создадут устойчивые идеалы для окончательной идентификации.

Процесс формирования социокультурной идентичности так же представлен в модели экологических систем, которую разработал американский исследователь Ури Бронфенбреннер [31]. Он считает, что развивающийся ребенок постоянно взаимодействует с окружающей средой на различных уровнях. Уровни социальной среды включают в себя микросистему - людей и события в семье, школе и иных общественных институтах, составляющих непосредственное окружение ребенка; мезосистему - взаимоотношение нескольких микросистем; экзосистему - общественные структуры, не составляющие ближайшее окружение ребенка, но, тем не менее, оказывающие на него влияние (например, местные органы управления или производство, на котором работают его родители); и макросистему - культуру в целом. Каждый элемент среды оказывает воздействие на ребенка, так же как и ребенок воздействует на среду.

Сердцевину мезосистемы составляет семья. Именно от нее в первую очередь зависит, каким вырастет ребенок, и какое место в обществе он займет. На развитие ребенка, прежде всего, влияет характер отношений в семье между ее членами. Система взаимоотношений и непрерывных взаимных ожиданий оказывает основное влияние на социальное, эмоциональное и когнитивное развитие ребенка.

Родители помогают ребенку ориентироваться в окружающей действительности, именно с их подачи он знакомится с

окружающим миром и культурой. С ранних лет дети усваивают моральные стереотипы, этнические, религиозные традиции. Родители демонстрируют детям свои культурные ценности на примере таких повседневных реалий, как пища, одежда, круг общения, образование, игры.

По мнению У.Бронфенбреннера, передача культурных ценностей - процесс весьма не простой. Трудности здесь обусловлены, с одной стороны, сложной организацией самой семьи, а с другой - и сложным устройством общества, в котором мы живем. Чем более разнородна социальная структура, тем большее внешнее давление испытывает на себе семья. Кроме того, когда ценности размыты и непостоянны, затрудняется их передача из поколения в поколение.

С момента рождения ребенка начинается процесс его социализации, в ходе которого он учится быть членом определенной социальной группы - будь то семья, община или племя. Стать членом группы - значит, признать и принять социальные ожидания других людей: членов семьи, своих ровесников, наставников. Социализация продолжается на протяжении всей жизни человека и позволяет ему усваивать установки, ценности, ожидания, роли, обычаи и верования, свойственные определенной культуре или социальной группе. В процессе социализации человек постоянно попадает в новые ситуации. Приспособление к меняющимся обстоятельствам, продолжающееся в течение всей жизни, - важная составная часть процесса социализации.

Таким образом, мы можем заключить, что развитие идентичности продолжается на протяжении всей жизни человека, и, начиная формироваться еще в младенчестве, занимает центральную позицию в развитии личности в подростковом возрасте. От элементарных самоощущений и актов самоузнавания, дифференцирующих «Я» и «не-Я», ребенок переходит к осознанию себя как устойчивого объекта внимания и отношений со стороны других людей, и одновременно как активного субъекта деятельности, носителя тех или иных черт и качеств, обладание которыми дает ему определенное социальное положение.

Немаловажную роль в развитии самосознания играет семья, как первая социальная группа в жизни человека, предоставляющая ребенку возможность узнать о своих персональных особенностях. Взрослые, которые, в буквальном смысле слова, «определяют», кто он, служат для ребенка главным источником информации о себе. Постепенно, включение ребенка в различные социальные группы, расширяет его ролевой репертуар и дает ему возможность определить себя в терминах группового членства. Взаимодействуя с окружающей средой на разных ее уровнях, ребенок погружается в социокультурное пространство данного общества. Хотя социокультурное окружение оказывает влияние на успешность прохождения стадий формирования идентичности, сами стадии, на каждой из которых индивид решает конкретные задачи своего развития, по мнению Э.Эриксона, заранее предопределены. Основной задачей личностного развития ребенка становится формирование к завершению подросткового возраста первой формы цельной идентичности.

II.2. Юношеская идентичность: предпосылки и становление.

В отечественной психологии общепризнанной является периодизация детского развития, предложенная Л.С.Выготским [101] и в дальнейшем развитая Д.Б.Элькониным [177]. В рамках этой периодизации подростковый возраст разделен на два периода: младший подростковый (12-15 лет) и старший подростковый (15-17 лет). Как уже отмечалось выше, Э.Эриксон в предложенной им периодизации развития личности, рассматривая процесс становления идентичности, не разделял два этих возраста, называя период активного формирования идентичности отрочеством. Именно по этому, исследуя изменения, происходящие в самосознании ребенка в эти периоды развития, мы будем использовать наравне три представленных термина: подростки, юношество, отрочество.

Подростковый возраст, по определению Л.И.Божович, является затяжным переходным периодом от детства к взрослости, в течение которого ломаются и перестраиваются все прошлые отношения ребенка к миру и самому себе. В этот период активно развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие к формированию жизненной позиции и образа Я, с которыми человек вступает в самостоятельную жизнь [30].

Подростковый возраст представляет собой период бурного развития как психологического, так и физиологического. Изменения, происходящие с подростком в период полового созревания и связанные с нестабильностью гормонального фона и бурным физическим ростом организма, приводят к трансформации образа «Я» и необходимости установления новых критериев оценки своей внешности и личности. Рост самосознания и интереса к собственному «я» у подростков вытекает непосредственно из процессов полового созревания, физического развития, которое является одновременно социальными символами, знаками взросления и возмужания, на которые обращают внимание и за которыми пристально следят другие, взрослые и сверстники.

А.Валлон отмечал, что на пороге подросткового возраста в течение нескольких лет ребенок целиком направлен на установление отношений с внешним миром и приобретение опыта - личность ребенка осваивается с самыми различными социальными ситуациями и отношениями, так же как его познание знакомится с различными качествами вещей и их применением. Ребенок узнает себя как сосредоточие различных возможностей. В результате создается впечатление, что ребенок приспособлен к среде, почти как взрослый. Период полового созревания внезапно и резко нарушает это равновесие. А.Валлон отмечает, что внимание подростка направлено на собственную личность - молодой человек хочет, во что бы то ни стало, продемонстрировать свое отличие от значимых взрослых. Личность пытается найти свое значение и оправдание в различных общественных отношениях, которые она должна принять и в которых она кажется незначительной. Она сравнивает значимость этих отношений и измеряет себя ими.

Одновременно с этим в когнитивном развитии ребенка, по определению Ж.Пиаже, наступает стадия формально-операционального мышления.

По мнению Ж.Пиаже, когнитивное развитие происходит в результате совокупного влияния условий воспитания и процессов созревания центральной нервной системы [107].

Когнитивное развитие подростка непосредственно влияет на процесс формирования его идентичности, так как достижение подростком стадии формально-операционального мышления позволяет ему выйти за рамки конкретных переживаний. Подросток начинает мыслить более логично и абстрактно, что позволяет ему исследовать альтернативные мысли и образы действий. По данным М.Бернштейна [117], благодаря развитию в этом возрасте абстрагирования у старших подростков появляется способность реконструировать личностные качества. Постепенно на первый план выступают такие свойства «Я», как умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими. И.С.Кон отмечает, что когнитивная сложность и дифференцированность элементов «образа Я» последовательно возрастают от младших возрастов к старшим, без заметных перерывов и кризисов, что в дальнейшем приводит к формированию целостного образа Я.

Одним из аспектов мышления на уровне формальных операций является способность анализировать собственные мыслительные процессы, это приводит к развитию рефлексии как логической, так и личностной, которая понимается как деятельность личного самопознания, как особый исследовательский акт, при котором человек не просто исследует свой внутренний мир, но при этом еще исследует и себя как исследователя. Способность подростка анализировать собственные мысли и чувства открывает перед ним внутренний мир «Я», что является главным психологическим приобретением ранней юности. Внешний мир выступает теперь только как одна из возможностей субъективного опыта, сосредоточением которого является сам подросток. Обретая способность погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, подросток открывает целый мир новых чувств, красоту природы, звуки музыки, ощущение собственного тела. Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества.

Юноша 14-15 лет начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния своего собственного «Я». Даже объективная, безличная информация нередко стимулирует молодого человека к

интроспекции, размышлению о себе и своих проблемах.

Развитие личностной рефлексии одно из необходимых условий для формирования позитивной личностной идентичности. Личностная идентичность формируется не только на основе использования категорий, усвоенных в процессе социализации, интериоризированных определений себя другими людьми, но и собственных рефлексивных ожиданий и своих особенностей. Личностная идентичность подростков регулируется и его самооценкой. В этом возрасте она достаточно противоречива, недостаточно целостна.

А.И.Захарова исследовала динамику соотношения когнитивного и эмоционального компонентов самооценки. Она отмечает, что в подростковом возрасте повышенная эмоциональность в отношении к себе замедляет совершенствование когнитивного компонента самооценки. При переходе к юношескому возрасту происходит балансировка развития когнитивной и эмоциональной компонентов самооценки [50].

Чеснокова И.И. выделяет понятие «оперативного образа Я», который имеет приспособительное значение и не всегда соответствует подлинной сущности человека. Когда «оперативный образ Я» перестает удовлетворять новым, изменившимся условиям, он разрушается и его место занимает новый образ, способствующий адаптации личности. По мнению И.И.Чесноковой такие акты самосознания, как самопознание, самонаблюдение, самоотношение, саморегулирование поведения и личности в подростковом возрасте становятся одной из необходимых потребностей личности. Степень развития этой потребности влияет на формирование нравственных качеств личности в процессе дальнейшего ее становления [168].

В то же время подросток стремится постичь внутренний мир других людей, разобраться в их мыслях и поступках. Способность учитывать мысли других людей, в сочетании с повышенным вниманием подростков к собственным метаморфозам, приводит к тому, что, с одной стороны, подростки считают, себя постоянным центром внимания окружающих, а с другой – чувствуют полное одиночество своей уникальной личности в равнодушном мире.

Параллельно с развитием формального мышления и рефлексии можно наблюдать становление системы ценностей подростка, ориентированной на долговременные задачи, а не на мгновенное вознаграждение или достижение сиюминутной цели. М.Дармоди [117] выявил, что для подростков с более высоким показателем развития формального мышления более значимы ценности ориентированные скорее на будущие достижения, нежели на настоящее, они более альтруистичны и менее эгоцентричны, чем их сверстники с меньшими показателями развития формального мышления. Это еще раз подтверждает мнение Ж. Пиаже о взаимосвязи формирования ценностей и установок с развитием когнитивных структур.

Результаты кросс-культурных исследований, проведенных западными психологами [117] показывают, что развитие формального мышления зависит от социального опыта индивида. Способности к абстрактным рассуждениям существенно различаются у представителей различных культур. Некоторые культуры предоставляют больше возможностей для развития абстрактного мышления, обеспечивая индивиду богатую вербальную среду и, создавая проблемные ситуации, из которых он черпает опыт, способствующий росту.

Рассматривая связь между мышлением, личностью и поведением подростка, Ж.Пиаже утверждал, что в подростковом возрасте индивид начинает примерять на себя взрослые роли. Подростки постепенно начинают избавляться от своего подчиненного положения, и у них появляется стремление занять свое место в социальной структуре взрослых. Подростки требуют признания своей взрослости со стороны взрослых, отвергая свою принадлежность к детям, и хотя ощущения подлинной взрослости у них еще нет, зато есть огромная потребность в признании. Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности, и подросток находит свое место среди сверстников. Именно в общении устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу, осваиваются нормы социального поведения и морали. Общаясь, подростки имеют возможность проигрывать сцены будущей жизни, совместно проработать в мечте свои устремления и надежды, что имеет большое значение для развития самосознания.

Межличностное общение играет большую роль в развитии самосознания подростка. Чтобы успешно участвовать в межличностных взаимодействиях подростку необходимо представлять себе, что думают и чувствуют другие люди. Р.Селман предложил модель социального познания, согласно которой по мере роста и развития ребенка происходит развитие способности относиться к себе и другим, как к субъектам, реагировать на действия окружающих так же, как на свои собственные и рассматривать свое поведение с точки зрения других людей. По мнению Р.Селмана в подростковом возрасте вступает в силу стадия многосторонней и общественной перспективы, которая характеризуется, во-первых, осознанием того, что чужие мотивы, поступки, мысли и чувства определяются психологическими детерминантами, а во-вторых, подросток начинает понимать, что человеческая личность представляет собой систему черт характера, убеждений, ценностей и установок и эта система имеет свою собственную историю развития.

А.Н.Леонтьев обозначил общение в подростковом возрасте как ведущую деятельность, от которой зависят все значимые

изменения в структуре личности. По мнению Д.Б.Эльконина, деятельность общения на данном этапе развития заключается: в построении отношений со сверстниками на основе определенных морально-этических норм, опосредующих поступки подростков; в оформлении общих взглядов на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, т.е. личностных смыслов жизни; в оформлении самосознания как «социального сознания, перенесенного внутрь» (Л.С.Выготский); в создании предпосылок для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности. Общение в подростковом периоде является своеобразной формой воспроизведения взаимоотношений взрослых людей, причем в данном процессе происходит углубленная ориентация в социальных нормах и их усвоение [177, с.73-74].

По мнению Д.Б.Эльконина, основным содержанием общения на этом этапе является другой подросток как человек с определенными личными качествами. Близкие друзья помогают подростку почувствовать себя личностью, проникнуться уверенностью в своих силах. Принятая среди близких друзей свободная критика друг друга может помочь подростку изменить свое поведение, взгляды, вкусы, избежав при этом болезненного недоброжелательства других подростков. По данным исследований, проведенных В.Белл подростки, рассуждая о дружбе, отмечают потребность быть уверенными в том, что друг никогда не подведет, в возможности ему доверять, не менее важно умение друга выслушать и понять [117].

В.В.Хартап, исследуя межличностные отношения подростков, пришел к выводу, что, как правило, близкие друзья схожи по многим параметрам: ровесники одного и того же пола, учатся в одном классе, принадлежат к одной и той же социальной среде. Близкие друзья обычно гораздо более, чем просто приятели, сходны по умственному развитию, социальному поведению, успехам в учебе, умению соответствовать требованиям взрослых, степени активности в общественной жизни [117].

В подростковом возрасте возникают привязанности, которые приобретают форму страстной дружбы или влюбленности. Юношеские мечты о любви отражают потребность в эмоциональной близости и понимании.

Способность подростка к анализу и необходимость самоопределения заставляет подростка активно искать образцы для подражания. Многие свои представления о подходящих ролях и ценностях подростки получают от референтных групп, чьи установки и идеалы подростки разделяют. Иногда подростка привлекают ценности и установки одного человека, а не целой группы. Хотя влияние значимого другого обычно сказывается на любой стадии жизни, наибольшей силой оно обладает в отрочестве, когда подросток активно ищет модели для подражания. Таким образом, подростки окружены многообразием ролей, предлагаемых многочисленными референтными группами и значимыми другими. У них возникает желание перестроить свои мысли и установки или в направлении большего внутреннего согласия, или в направлении большего соответствия групповым нормам, новому индивидуализированному образу или какому-то другому когнитивному образцу. Все принимаемые подростком роли должны быть интегрированы в личную идентичность, а противоречащие ей - либо приведены в соответствие, либо отброшены.

Подростки и юноши остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших. Многие волнующие их проблемы они не обсуждают со сверстниками, в силу их некомпетентности. Родители же часто являются эталоном поведения. Значимость родителей и сверстников принципиально неодинакова в разных сферах деятельности. По данным В.Хартапа, влияние подростков обычно преобладает в таких вопросах, как мода в одежде и разговорной речи, вкусы в музыке и развлечениях, взаимоотношения со сверстниками своего и противоположного пола. Влияние же родителей преобладает в оценке нравственных и социальных проблем, понимании мира взрослых. М.Раттер отмечает, что необычайно сильное влияние группы сверстников на подростка может быть связано как с недостаточным вниманием к подростку в семье, так и с привлекательностью группы сверстников как таковой [118]. Влияние родителей наиболее сильно в тех случаях, когда их заинтересованность, понимание и желание помочь максимальны.

Влияние родителей не только самое сильное и всеобъемлющее, но и самое длительное. Стиль воспитания в семье накладывает неизгладимый отпечаток на личность. Сопоставив уровень самоуважения подростков с условиями их семейного воспитания, большинство исследователей пришло к выводу, что наибольшим самоуважением обладают люди, родители которых сочетали теплое эмоциональное отношение к детям (моральная поддержка, преобладание положительных, поощрительных воздействий над запретами и наказаниями) с четко определенными правилами поведения, в пределах которых, однако, детям был предоставлен достаточный простор для личной инициативы.

В переходный период между старшим подростком и юношей (15-16 лет), с точки зрения И.В.Дубровиной, начинает формироваться целостная структура ценностных ориентаций, в которой она выделяет три интегративных компонента: познавательный, эмоциональный, поведенческий. Данное психологическое образование – результат освоения человеком явлений окружающей действительности с точки зрения их ценности [161].

Л.И.Божович в числе основных новообразований юношеского возраста выделяет сдвиги в мотивационной сфере: возникает иерархия мотивов, на первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненным планом школьника, его намерениями в будущем, его мировоззрением и самоопределением. Мотивационная сфера становится опосредованной мировоззрением и на этой основе

сознательно управляемой.

В конце переходного периода, как подчеркивает Л.И.Божович, возникает самоопределение, которое характеризуется не только пониманием самого себя, своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в обществе, своего назначения в жизни и необходимости решать проблемы своего будущего [30].

Таким образом, главным измерением времени в самосознании юноши становится будущее, к которому он себя готовит. Мечты о будущем занимают ценное место в его переживаниях. Важный аспект становления «Я» – формирование жизненных планов. С одной стороны, жизненный план возникает в результате обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой личность, интеграции и иерархизации ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, преходящие стремления. С другой стороны, идет процесс конкретизации и дифференциации целей и мотивов. Из мечты, в которой всё возможно, и идеала как абстрактного, иногда заведомо недостижимого образца постепенно вырисовывается более или менее реалистический, ориентированный на действительность, план действительности.

И.В.Дубровина вносит уточнение в проблему самоопределения как центрального момента в раннем юношеском возрасте, считая наиболее важной психологическую готовность к самоопределению, которая предполагает: а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания; б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы; в) становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником. Вместе с тем психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное человека место предполагает не завершение в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у подростка сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность непрерывного роста его личности сейчас и в будущем [161].

Определение «психосоциальной идентичности» представленное Э.Эриксоном выступает в качестве аналога понятия «личностное самоопределение». Центральным моментом, сквозь призму которого рассматривается все становление личности в переходном возрасте, является для автора «нормативный кризис идентичности», для которого характерны колебания в структуре Я и усиление конфликтов. Э.Эриксон обозначил 7 конфликтов, которые необходимо преодолеть подростку для достижения чувства идентичности в противовес «смещению ролей»:

1. Временная перспектива или расплывчатое чувство времени.
2. Уверенность в себе или застенчивость.
3. Экспериментирование с различными ролями или фиксация одной роли.
4. Ученичество или паралич трудовой деятельности.
5. Сексуальная поляризация или бисексуальная ориентация.
6. Отношения лидер/последователь или неопределенность авторитета.
7. Идеологическая убежденность или размытость системы ценностей.

Образ «Я» может стать противоречивым, неустойчивым в том случае, если подросток не может свести воедино свои оценки себя и оценки значимых окружающих. Э.Эриксон пишет по этому поводу: «Там, где процесс формирования идентичности затянут во времени (фактор, способствующий творческому росту), на первый план начинает выступать озабоченность «образом Я» [178, с.175]. Социальные характеристики имманентно присущи «образу Я» на всех этапах жизненного пути личности. Отвечая на вопрос «Кто я?», люди обычно начинают с того, что относят себя к каким-либо формальным или неформальным группам в обществе, указывают свой пол, возраст, национальность, профессию и т.д. и лишь после этого перечисляют свойства своего характера, индивидуальные способности и т.д.

Склонность описывать себя в социальных терминах, каждый из которых подразумевает принадлежность к определенному «Мы», усиливается в процессе формирования и развития личности. И это совершенно естественно, так как почти все самооценки соотносятся с ролевыми характеристиками и социально-групповой принадлежностью людей. С возрастом не только происходит рост числа групповых «Мы», но и сами они становятся всё более обобщенными и дифференцированными, а принадлежность к ним – более осмысленной.

Э.Эриксон считал, что в результате происходящих изменений, подростки неизбежно сталкиваются с двумя главными задачами:

1. Достижением некоторой автономии и независимости от родителей.
2. Формированием идентичности, созданием целостного «Я», гармонично сочетающего различные элементы личности.

По мнению Э.Эриксона, идентичность образует единую систему координат для организующих и интегрирующих форм

поведения в различных сферах жизни человека. Она приводит личные склонности и таланты в соответствие с идентификациями и ролями, данными ему ранее родителями, сверстниками и обществом. Внутреннее чувство идентичности помогает определить направление, цели и смысл будущей жизни индивидуума.

Формирование идентичности в подростковом и юношеском возрасте обусловлено несколькими линиями развития ребенка. С одной стороны, изменения связанные с периодом полового созревания и бурным физическим ростом организма приводят к трансформации образа «Я» и необходимости установления новых критериев оценки своей внешности и личности. С другой стороны, когнитивное развитие подростка позволяет ему выйти за рамки конкретных переживаний, элементы «образа Я» становятся всё более дифференцированными, что приводит к формированию целостного «образа Я». Благодаря переходу мышления на уровень формальных операций у подростков появляется способность анализировать собственные мысли и чувства, что приводит к развитию рефлексии и открывает перед ними внутренний мир «Я», а внешний мир становится лишь одной из возможностей субъективного опыта подростка. Отношения подростка к миру и к самому себе претерпевают значительные изменения. Возникает несоответствие между потребностью подростков добиться признания своей взрослости со стороны взрослых и реальной возможностью «быть взрослым». Поэтому «местом», где подросток может примерить на себя различные паттерны «взрослого поведения» является общество сверстников. Именно в общении со сверстниками устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу, осваиваются нормы социального поведения и морали. Межличностное общение является ведущей деятельностью подросткового возраста, так как под его влиянием происходят все значимые изменения в структуре личности. Так же большую значимость приобретают отношения со «значимыми другими», так как подросток активно ищет модели для подражания. В этот период активно развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие к формированию жизненных планов и жизненной позиции юношей. Таким образом, в подростковом возрасте складываются условия для определения своей групповой принадлежности и осознания своей уникальности, что способствует формированию целостного «образа Я».

II.3. Формирование социокультурной идентичности у подростков в современной российской действительности.

Несмотря на общую для всех времен и народов картину человеческого развития, сам процесс развития всегда находится под сильным влиянием социальной и экономической эпохи отдельно взятого общества с его культурными традициями. Основываясь на том, что предметом нашего исследования является процесс формирования социокультурной идентичности у подростков города Москвы, нас интересуют, во-первых, особенности формирования идентичности в условиях социальной нестабильности, прежде всего, при переходе от авторитарного и однородного к либеральному и вариативному стилю жизни и, во-вторых, особенности идентичности подростков, живущих в мегаполисе.

Э.Эриксон отмечал существование зависимости процесса формирования идентичности от конкретного социального строя. П.Бергер и Т.Лукман считают, что в обществе с простым разделением труда и минимальным распределением знания идентичность социально предопределена и в высокой степени профилирована. В таком обществе «...каждый чуть ли не является тем, за кого его принимают. Всякий знает про всякого, кем является другой и он сам». [116, с.568]. Э.Эриксон подчеркивал, что развитие промышленности, глобальной коммуникации, стандартизации, централизации и механизации человеческого образа жизни угрожает идентичностям, унаследованным человеком от примитивных, аграрных, феодальных и аристократических культур.

При тоталитарном строе, по мнению Э.Эриксона, идентификация облегчена существованием жестких норм и ценностей, закрепленных в обществе, которые предписывают большинство социальных и полоролевых моделей и тем самым ограничивают выбор возможностей [179]. По мнению В.А. Ядова, социальная идентичность в тоталитарном обществе представляет собой, прежде всего государственно-гражданскую идентичность [185]. В советском обществе это находило своё выражение в безусловном принятии официальной идеологии и системы ценностей «советского человека», в безоговорочном признании государственно одобряемых верований, суждений, оценок, в множественности официальных знаков признания индивидуального успеха со стороны государства и его бюрократических структур и, наконец, в идеологии осуждения инакомыслящих, то есть тех, кто отвергает свою идентичность с тоталитарно-государственной системой.

В демократическом обществе человек наделен большей свободой в выборе референтной группы, которая, как правило, не имеет жестких ценностных ориентаций. В такой ситуации индивид может столкнуться со значительными трудностями в достижении идентичности, так как он сам в большей степени ответственен за определение своего места в обществе.

Изменение политической и культурной реальности в России в начале последнего десятилетия XX века, в результате распада СССР, повлекли за собой массовую дезориентацию и утрату социальной идентичности населения. Государственно-гражданская идентичность характерная для тоталитарного общества и выражавшаяся в формуле «я – советский человек» была утрачена. Резкая смена ценностных ориентаций общества, разрушение характера активности человека в мире, который сформировался в условиях стабильного советского общества, повлекли за собой распад социальных связей и хаотическую смену неустойчивых социальных самоидентификаций, социальную апатию, снижение мотивации целеустремленной групповой деятельности и породили поиск и становление новых идентичностей личностей и групп.

С утратой привычного строя социальной жизни произошло исчезновение четкой картины мира с расставленными акцентами и устойчивой позиции для самоощущения индивида, что в сочетании с действием новых экономических и политических факторов способствовало возникновению новых множественных и пересекающихся идентичностей.

Миллионы людей вынуждены были приспосабливаться к новым социальным условиям и заново искать свое место в мире. Поиск себя в условиях рыночной экономики оказался не простым для взрослого поколения россиян. Жизненный опыт, полученный в новых социально-экономических условиях, определил отношение людей к новому устройству жизни. Те, кто сумел реализовать свои способности и использовать открывшиеся возможности, позитивно оценил произошедшие в стране перемены. Другие же, наоборот, не сумев вписаться в новые экономические отношения, потеряв в результате перемен ощущение стабильности жизни, негативно восприняли произошедшие социальные изменения.

Тоталитарный режим, существовавший в Советском Союзе, строго декларировал всё устройство общественной жизни. Стабильность и шаблонность воспринималась как норма, а инвариантность и проявления индивидуальности – как отклонение. Жизненная ориентация личности была нацелена не на преобразование, тем более в масштабах всего общества, а, напротив, на его абсолютную устойчивость и непоколебимость. Это было поддержано и высокой степенью институционализации, иерархичности общественных структур, жесткой регламентацией их деятельности. В социалистическом обществе групповые (классовые) ценности такие как, коллективизм, общность взглядов и целей, взаимовыручка, считались приоритетными по сравнению с ценностями общечеловеческими. Напротив, общечеловеческие ценности зачастую интерпретировались как ценности «абстрактного гуманизма», то есть получали негативную оценку. На более конкретном уровне это проявляло себя как принижение таких ценностей, как

ценность жизни, человеческого существования, добра и т.п.

Следует так же учитывать, что на формирование социальной идентичности влияют национальные особенности данного народа. Говоря о становлении новой социальной идентичности в России конца XX века, В.А. Ядов отмечает такие доминирующие черты русского национального характера как повышенная терпеливость, готовность к самоограничению жизненных потребностей и относительно низкая социальная экстраверсия, циклические чередования весьма умеренной и бурной активности, переходящей в агрессивность, высокий престиж социального статуса, отсюда склонность к принятию лидерства харизматических персонажей, вождей, пророков.

Изменение социального строя повлекло за собой перестройку иерархии социальных ценностей, среди которых центральное место заняла свобода во всех ее проявлениях: свобода слова, выбора, действий. При нынешнем социально-экономическом положении в России востребованы такие личностные качества как, предприимчивость, индивидуальная инициатива, личные способности и достижения, которые так не характерны для жителей России.

Как отмечает В.А. Ядов, социальной первопричиной формирования новой идентичности в посттоталитарном обществе является разрушение прежних иллюзорных представлений о единстве интересов индивида и государства, осознание обособленности интересов представителей различных социальных слоев. По мнению В.А. Ядова, в стабильном обществе существует система идеальных социальных идентификаций с общностями разного уровня, в нестабильном обществе эти системы также нестабильны и требуют от индивида больших личностных затрат.

В любом случае, по мнению Тэджфела, человек всегда стремится сохранить социальную идентичность, причем позитивную, и тем самым обеспечить соответствие, гармонизацию образа Я. В этом случае мир будет восприниматься как сбалансированный. Дисгармония образа Я и окружающего мира препятствует адекватному поведению индивида и разрушает образ социального мира. Это происходит, в частности, в условиях радикальных социальных изменений, когда большинство социальных категорий, посредством которых человек определял себя и свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и ценность. Одновременно происходит переоценка своей группы, места в ней, а как результат – переоценка и самой ситуации в обществе в целом.

Даже для тех, кто обладает максимальными адаптационными ресурсами, период социальных изменений означает утрату стабильности и требует приложения специальных усилий по сохранению и тем более приращению своего социального статуса, что нередко ведет к ухудшению социального самочувствия. В ситуации социальной нестабильности ведущей, по мнению Н.В. Лебедевой, становится личностная идентичность, так как именно она определяет адаптацию человека к изменившимся условиям [78].

Дудченко О.Н. и Мытиль А.В. [46] на основе своего исследования выделили характеристики людей, имеющих высокие адаптационные возможности. Это более молодые, более образованные люди, имеющие более высокий доход, чаще это жители мегаполисов, у которых выражена ориентация на собственные силы и развита уверенность в себе. Критерием адаптированности, по мнению данных исследователей, является использование характеристик «Я» в аспекте будущего, в их высказываниях присутствует позитивная оценка будущих событий и достижений.

Новые условия общественного развития настоятельно требуют от человека определиться по отношению к множеству различных групп и общностей и способствуют возникновению новых конфигураций взаимодействия личности и общества. В современном обществе резко изменились возможности получения информации и коммуникации: человек сейчас получил возможность участвовать в деятельности очень удаленных от него групп. Он может переживать свою причастность и идентифицироваться с группами, возникшими по иному принципу, чем территориальная или профессиональная общность. В современной жизни в результате активного взаимодействия различных культур в пространстве массовой коммуникации личность идентифицирует себя не только с доступными ей «здесь и сейчас» общностями. Личность становится частью глобального социального пространства.

Как известно, все социальные процессы протекают во времени, имеют протяженность и выступают как универсальный контекст социальной жизни. В социальных изменениях «время» служит с одной стороны внешней рамкой для измерения процессов и событий, с другой – для упорядочивания их хаотического потока. Э.Эриксон отмечал, что историческая эпоха, в которой живет человек, предлагает лишь ограниченное число социально значимых моделей для реально осуществимых комбинаций фрагментов идентификации. Соотнесение времени своей жизни с «эпохой» подразумевает адекватное использование социальных ролей, востребованных временем. Для каждого индивида необходимо достичь адекватности собственных возможностей, имеющих место сегодня, с возможностями их реализации, даваемой историческим временем. Проблема соответствия личности тому историческому времени, в которое она живет, стоит особенно остро в период социальных преобразований.

Формирование идентичности зависит также от «жизненной среды» индивида, которая определяется как совокупность природных и социальных факторов. М.Черноушек выделяет следующие составляющие «жизненной среды»:

1. внутренняя среда индивида – моделируемая сознанием представление о «своей среде», она включает совокупность знаний и навыков, которые в ней могут быть актуализированны.
2. первичная экоструктура – жизненное пространство, непосредственная среда обитания, которая формирует чувство хозяина и является продолжением собственного Я.
3. групповая экоструктура – среда моего сообщества: помещения совместного пребывания.

М.Черноушек считает, что для жителей больших городов наличие «жизненного пространства» особенно важно, так как в перенасыщенных людьми и информацией городских структурах человек нередко теряет свою индивидуальность и личное пространство необходимо ему для того, чтобы восстановить собственную целостность и неповторимость. Среда органично включена в жизнедеятельность человека и служит важным фактором регуляции его поведения. При взаимодействии индивида со средой, у него формируется образ окружающей среды, который в свою очередь определяет тип его поведения. М.Черноушек отмечает, что образ города весьма различен у представителей разных социальных слоев, они выделяют различные его части и по-разному идентифицируют себя с ними [167].

Рассматривая процесс формирования личности ребенка, нужно отметить, что наличие у ребенка личного пространства во многом определяет его самоощущение.

Н.Смелзер подчеркивал, что культурные ценности лежат в основе социальных норм - любая культура избирает лишь определенные образцы поведения из множества возможных, и этим частично ограничивает социализацию личности. Каждое общество ценит определенные личностные качества выше других, и дети усваивают эти ценности благодаря социализации [133]. Говоря о двустороннем характере процесса социализации, Т.Д.Марцинковская указывает на необходимость адекватного выбора личностью образцов поведения, которые предлагает общество. Причем выбор должен зависеть как от социальных условий, в которых живет человек, так и от индивидуальных особенностей, потребностей и установок [93].

Рассматривая особенности социализации в России, Э.Эриксон отмечал, что для традиционной культуры крестьянской России были характерны следующие национальные особенности отношения к детям. Для дореволюционной России было характерно «разделение и размывание материнства», а «представителем образа матери младенческого периода» являлась бабушка [178, с.514-515]. В русской дореволюционной деревне кроме родителей непосредственное и очень значительное участие в воспитании детей принимали члены большой семьи и всего крестьянского мира. В Советском Союзе главным социализатором являлось само государство – было создано большое количество детских учреждений, призванных воспитывать детей, опираясь на идеологию социализма. В то же время, традиционная забота о детях, проявлялась в стремлении граждан принимать участие в воспитании чужих детей. Мы предполагаем, что немаловажную роль также сыграли Великая Отечественная Война и сталинские репрессии, в результате которых осталось много детей-сирот, ответственность за них взяло на себя не только государство, но и конкретные граждане.

К сожалению, в СССР практически не проводилось кросскультурных исследований, которые бы позволили выявить влияние национальной культуры воспитания на становление личности в подростковом возрасте. Нам известно лишь о сравнительном исследовании, проведенном в 70-е годы XX века У.Бронфенбреннером [31]. Исследователь сравнивал место родителей, других взрослых и сверстников в процессе социализации детей в США и СССР. Одной из особенностью воспитания детей в СССР он считал «перепоручение материнских обязанностей – готовность посторонних лиц принимать на себя роль матери» [31, с.17]. У.Бронфенбреннер отмечал, что роль одних и тех же социализаторов в разных культурах различна и, по сравнению с американской, советская культура является более традиционной.

В последнее десятилетие в нашей стране было проведено много исследований, посвященных влиянию различных социальных факторов на формирование самосознания подростков. Особую актуальность эта тема приобрела в связи с изменением социального строя в России.

По мнению Г.М.Андреевой [10], подростки более открыты социальным изменениям, но вместе с тем легче поддаются стрессам, вызванным неопределенно стью социальных ориентиров.

С.А.Баклушинский [18,19], исследуя Я-концепцию подростков в условиях быстрых социальных изменений, констатировал неизменность основных ее элементов при наличии выраженных макросоциальных изменений и сделал вывод о том, что именно на микросоциальном уровне происходит процесс формирования Я-концепции подростка. Следовательно, основными институтами, влияющими на становление Я-концепции подростка и формирования его идентичности являются семья и школа. Остается отметить, что микросоциум подростков состоит из вполне конкретных людей, для каждого из которых характерно то или иное отношение к миру: позитивное или негативное; что в свою очередь влияет на формирование идентичности подростков.

Заметим, что школа является для ребенка первой и основной моделью социального мира, именно школьный опыт помогает осваивать те законы, по которым живет взрослый мир, способы существования в границах этих законов. В нашей стране школа

является относительно консервативным социальным институтом, так как на ней в особой степени сказалось влияние норм и стандартов тоталитарного режима. Полное «огосударствление» школы привело к ее трансформации в закрытое, фактически режимное учреждение, к ее полной унификации, к ее функционированию в режиме «трех-Е»: единообразия, единомыслия и единоначалия. Эта закрытость школы сохранилась и в то время, когда в обществе уже начались радикальные преобразования, что обусловило ее оторванность от событий, происходящих вне ее. Однако школа не может не переживать вместе с обществом радикальных изменений. Сегодня школа ищет как новые, нетрадиционные формы организации (гимназии, колледжи, лицеи), так и пытается во многом изменить стиль взаимоотношения с детьми. Но освоение этих новых форм также требует времени, и процесс идет неравномерно. Е.М. Дубовская и О.А. Тихомандрицкая подчеркивают, что сегодня перед школой как институтом социализации стоят две социально-психологические задачи: 1) усвоение детьми нормативного поведения; 2) построение своей собственной позиции, своего отношения к усваиваемым нормам и ценностям; и именно они отражают две стороны вхождения ребенка в общество [45].

Современный подросток стремится получить от школы не только предметные знания, но и определенный жизненный опыт, который бы помог ему в дальнейшем быть более эффективным в социальной среде. Но данная потребность сегодня в значительной степени деprivирована ввиду неспособности современной школы транслировать такой опыт.

Г.М.Андреева также отмечает, что семья играет центральную роль в формировании образа мира, но в условиях не стабильности конфликт или просто противоречия с родителями и в целом с миром взрослых резко обостряются - ценности старшего поколения обесценены, стереотипы на глазах разрушаются так же, как и образцы поведения, перспектива повторения опыта предшествующих поколений не привлекает – все это не способствует сохранению авторитета взрослых и осложняет процесс формирования социальной идентичности. По нашему мнению, данные процессы, свойственны семьям, для которых нынешняя социально-экономическая ситуация является постоянным стрессогенным фактором.

По мнению Г.М.Андреевой, проблема взаимоотношений между детьми и родителями в семье, выступающая фактором построения ребенком картины социального мира, часто осложняется общей ситуацией, в которой оказывается семья. Так, при бурном темпе социального развития семья часто «не успевает» за его ходом. Родительская позиция при таких условиях быстро устаревает, нарушая процесс межпоколенных трансляций норм и представлений о жизни общества. Нечеткость и расплывчатость образа нового, становящегося социального мира, которая присуща родителям, естественно, осложняет формирование адекватного представления об этом мире и у ребенка. Если же побеждает привязанность родителей к старому образу мира, и именно этот образ пытаются передать ребенку (что возможно в достаточно авторитарных семьях), то такая услуга потом может значительно осложнить самостоятельное составление картины мира подростку. Его разлад с миром в данном случае будет более вероятен: построение собственного мира на основе складывающегося опыта приходит в разительное противоречие с уже построенным при помощи родителей старым образом.

По данным сравнительного исследования, проведенного К. Хелкама, Е.М. Дубовской, Т.Г. Стефаненко, О.А. Тихомандритской (1994), большинство старшеклассников оценивают современную ситуацию в России скорее как «негативную», чем «нестабильную». Крушение идеалов старого общества и его ценностей не являются драмой для молодого поколения, выросшего уже в новом, изменяющемся мире; именно этот мир воспринимается ими как достаточно устойчивый и стабильный.

Среди подростков все больше доминирует желание испытывать себя, доверять своему личному опыту, а не опыту взрослых. Исследователи сделали предварительный вывод, что современные российские старшеклассники выбирают варианты поведения, соответствующие ценностям новых экономических отношений [148].

По данным С.А.Баклушинского (1993-1994), обращает на себя внимание и тот факт, что подростки, которые указывают на членов семьи, как на наиболее значимых людей, в большей степени склонны воспринимать социальную ситуацию как стабильную и устойчивую, чем их сверстники, для которых семья является менее значимой.

На основе проведенных исследований, С.А.Баклушинский (1993) сделал вывод о том, что при быстрых социальных изменениях, когда сами эти изменения носят глобальный для социума характер, семья продолжает играть наиболее существенную роль в формировании личности подростка.

Д.В.Ярцев на основе проведенного им исследования утверждает, что современные подростки, в целом, имеют эмоционально-положительное отношение к своей семье. Тем не менее, он отмечает, что имеет место тенденция к некоторой отгороженности подростка от семьи и его нежелание использовать опыт и советы родителей [187].

В исследованиях И.И.Шурыгиной [176] отмечалось, что материальное положение родительской семьи является важной характеристикой, влияющей на процесс социализации подростков. Автор отмечает, что чем выше социальный статус семьи, тем выше подростки оценивают свои шансы по сравнению со сверстниками, рассчитывая при этом на помощь родителей, и тем больше

среди них тех, кто выражает готовность взять ответственность за свою жизнь. Можно предположить, что социально успешные родители формируют у своих детей установку на высокую ценность индивидуальных достижений.

По мнению Д.В.Ярцева, возникшая на современном этапе развития социально-экономических отношений потребность подростка в индивидуальной экономической деятельности не находит своего полного и истинного удовлетворения. Причины этого автор видит в несформированности соответствующих культурных традиций и отсутствии реальной возможности заработать. Именно поэтому в нашей культуре так распространена длительная экономическая зависимость молодежи от родителей. Если семья не может оказывать своим взрослеющим детям материальную поддержку, подростки пытаются сами найти источники финансирования, что часто приводит их к вовлечению в преступную или запрещенную деятельность. Как правило, такие подростки не ориентированы ни на какие ценности, кроме материальных. Многие подростки не имеют четких социальных ориентации, по нашему мнению этому способствует неограниченное множество возможностей и соблазнов, предлагаемых подросткам в условиях мегаполиса, каким является Москва.

Как отмечал Э.Эриксон, разнообразие профессиональных, социальных, идеологических возможностей предоставляет подросткам большую возможность выбора и делает их более уязвимыми в формировании идентичности (178).

С.А.Баклушинский отмечает, что формирование у подростка таких ценностных ориентации, которые бы способствовали его безболезненному вхождению в систему социально-экономических отношений, зависит от социального статуса его семьи. Ощущение защищенности и поддержки со стороны родителей укрепляет уверенность подростка в реализации своих жизненных планов. С другой стороны, мы предполагаем, что можно говорить об укреплении референтной функции семьи в плане формирования ценностных ориентаций и жизненных планов подростков, там, где родители готовы оказывать своим детям моральную и материальную поддержку.

Таким образом, мы можем заключить, что, несмотря на безусловное влияние социальной и экономической ситуации на процесс становления личности подростка, определяющим фактором является его микросоциальное окружение, следовательно основным институтом, влияющим на становление Я-концепции подростка и формирования его идентичности является семья. Однако особенности национальной культуры так же влияют на социализацию подростков в целом и на стиль семейного воспитания в частности.

Важно отметить, что в современной России подростки оценивают социальную ситуацию скорее как «негативную», чем «нестабильную». Воспринимать социальную ситуацию как стабильную и устойчивую, в большей степени склонны подростки, для которых члены семьи являются наиболее значимыми, чем их сверстники.

Мы так же предполагаем, что социально успешные родители формируют у своих детей установку на высокую ценность индивидуальных достижений, а ощущение защищенности и поддержки со стороны родителей укрепляет уверенность подростка в реализации своих жизненных планов.

Так же, опираясь на данные по ряду исследований (Е.П.Авдеевская(1993); С.А.Баклушинский(1993); И.В.Куликова, (1999)), мы можем заключить, что в ситуации социальной нестабильности и кризиса, несмотря на объективные нарушения межпоколенной трансляции норм и представлений о жизни общества, семья остается для подростка важным фактором построения образа социального мира в целом, и социальной идентичности в частности.

Теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что изменение условий, норм и принципов бытия приводит к таким изменениям в индивидуальной идентичности, что наступает момент, когда начинает меняться и общая культурная идентичность. В посткризисный период общество сталкивается с новыми проблемами, возникновение которых и есть следствие кризиса. Многие из них могут иметь отношение к вопросу идентичности. Чем больше разница между прежней и новой социальными системами, чем больше разница между прежним и новым способами целеполагания, тем больше осложняется процесс формирования социокультурной идентичности. Человек приобщается к культуре через освоение культурного наследия данного общества, которое предъявляет индивиду определенное ролево-предписания, санкции и ограничения, касающиеся способов, форм, мер и порядка исполнения действий в повседневной жизни с конкретным набором культурных знаний, умений, навыков. В ситуации социального кризиса, под которым мы понимаем смену социального строя и как следствие изменение ценностно-нравственных ориентаций, возрастает число неопределенных социальных ситуаций, в которых конкретная социальная группа еще не имеет нормативных предписаний о целях и результатах своей деятельности — ни идущих «сверху», со стороны групп более высокого уровня общности, ни лежащих в собственно групповом опыте; так же, подобные изменения социальной действительности сопровождаются возникновением новых видов социальной деятельности и ролей, наравне с которыми появляются не существовавшие ранее социальные нормы, часто противоречащие уже имеющимся.

Таким образом, нам представляется важным исследование процесса формирования самоопределения, ценностных ориентаций

и жизненных планов современной молодежи, учитывая, что процесс социализации протекает сегодня в ситуации гораздо большей, чем ранее, социальной вариативности — неопределенных социальных ситуаций, многообразия принципов организации социальных общностей, видов деятельности, социальных ролей и групповых норм. Нам представляется, что в современной действительности именно вариативность социальных ситуаций влияет на процесс становления идентичности подрастающего поколения, которое, взрослея и социализируясь, пытается перенять всё многообразие существующих паттернов поведения и сформировать свою собственную идентичность.

Тот факт, что в условиях современного российского мегаполиса, прежде всего Москвы, подростки одновременно находятся, с одной стороны, в достаточно сходном макросоциальном пространстве, а с другой — в разной, иногда прямо противоположной микросоциальной среде, позволил сформулировать цель нашего исследования, связанную с сравнительным анализом социокультурной идентичности подростков из разных (по образованию, социальному и экономическому положению родителей) семей, обучающихся в разных образовательных учреждениях. Исходя из этого, нами были выбраны, в качестве экспериментальной базы, общеобразовательная школа № 193 г.Москвы и негосударственное общеобразовательное учреждение «Доверие», являющееся частной общеобразовательной школой.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.

III.1. Характеристика методов исследования.

В исследовании, проведенном нами в 2000-2001 учебном году, приняли участие 178 учащихся двух московских школ, 88 мальчиков и 90 девочек. Экспериментальными базами данного исследования являлись – общеобразовательная школа №193 и Негосударственное образовательное учреждение «Доверие». В общеобразовательной школе № 193 нами были обследованы 146 учащихся (73 мальчика и 73 девочки), в НОУ «Доверие» – 32 ученика (15 мальчиков и 17 девочек). Следует отметить некоторые особенности данных учебных заведений. Общеобразовательная школа №193 является обычной районной школой, не имеющей специализации и, при наличии большого количества близлежащих престижных государственных школ, обучает в основном детей, либо не поступивших в вышеупомянутые школы, либо родители которых не имеют таких высоких притязаний. НОУ «Доверие» - частная школа с высоким уровнем оплаты обучения, поэтому, в основном, в школе обучаются дети родителей имеющих высокий доход, что часто сопряжено и с их высоким социальным статусом.

Исходя из того, что предметом нашего исследования являлся процесс формирования социокультурной идентичности у подростков, мы проводили констатирующий эксперимент в параллелях 7-х, 9-х и 11-х классов. В общеобразовательной школе № 193 в исследовании приняли участие: 57 учеников (30 мальчик и 27 девочек) 7-х классов, 52 ученика (19 мальчиков и 33 девочки) 9-х классов и 37 учеников (24 юноши и 13 девушек) 11-х классов.

В НОУ «Доверие» в исследовании приняли участие: 14 учеников (8 мальчиков и 6 девочек) 7-х классов, 10 учеников (1 мальчик и 9 девочек) 9-х классов, и 8 учеников (6 юношей и 2 девушка) 11-х классов. Небольшая численность выборки в частной школе связана с малой наполняемостью классов и отсутствием параллельных классов.

Для исследования нами были выбраны следующие методики:

1. Анкета
2. Модифицированный вариант теста «20-ти высказываний» разработанного М. Куном и Т. МакПартлэндом.
3. Методика «Социальная сеть подростка», разработанная С.А. Баклушинским.
4. Модифицированный вариант методики «Репертуарная решетка», разработанной Д.Келли.
5. Методика «Референтометрия» в варианте, предложенном С.А. Баклушинским.
6. Методика «Социометрия», разработанная Я.Морено.
7. Рисуночный тест «Я в прошлом, настоящем и будущем».
8. Сочинение «Каким я представляю своё будущее».

Методики. Процедура проведения.

1. Анкета, содержащая информацию о ребенке (ФИО, пол, возраст) и составе его семьи (с кем ребенок живет в настоящее время, возраст и уровень образования родителей, наличие и возраст сестер и братьев) (см. приложение 1).

2. Модифицированный вариант теста «20-ти высказываний» разработанного М. Куном и Т. МакПартлэндом, применялся нами для выявления групп, к которым причисляет себя подросток и личностных качеств, которыми он себя наделяет, а так же ролей, которые принимает подросток добровольно или под влиянием социума.

Школьникам была дана следующая инструкция:

«Ответьте на простой вопрос «Кто Я?». Ответы напишите в форме существительных. Отвечайте так, как будто Вы отвечаете самому себе, а не кому-нибудь другому. Ответы располагайте в том порядке, в каком они приходят Вам в голову. Постарайтесь написать не менее 10 ответов».

3. Методика «Социальная сеть подростка», разработанная С.А. Баклушинским позволяет выделить ту часть социальной сети испытуемого, в которую входят наиболее значимые для него люди. Методика построена в виде опросного листа, в котором испытуемый отмечает наиболее важных для него лиц своего социального окружения. После чего ему предлагается ответить на ряд вопросов касающихся как формальных характеристик указанных членов социальной сети (возраст, образование, пол и т.д.), так и вопросов связанных с характером их отношений (доверительность, интенсивность, доступность, поддержка и т.д.) (см. приложение 2).

4. Модифицированный вариант методики «Репертуарная решетка», разработанной Д.Келли для выявления основных измерений, используемых людьми для упорядочивания социального мира. Методика «Репертуарная решетка» основана на теории личностных конструктов, предложенной Келли. Личностный конструкт, по мнению Келли, это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать и интерпретировать свой опыт и социальное окружение. Келли полагал, что каждый человек стремится

создать свою собственную теорию (собственную систему конструкторов), которая бы позволила ему упорядочить мир вокруг и построить в соответствии с этим собственное поведение. Методика «Репертуарная решетка» позволяет выделить личные конструкторы испытуемого, которые служат основой для оценивания других. Учитывая то, что нашими испытуемыми были подростки разных возрастов с разным интеллектуальным уровнем, мы сочли необходимым модифицировать методику «Репертуарная решетка», с целью упростить процедуру выполнения. В своей методике Келли предлагал испытуемым назвать такое качество, которое бы объединяло двух людей и, отличало бы их от третьего. Мы, в свою очередь, предложили подросткам назвать черту, объединяющую двух людей, тем самым, позволив им предъявлять те конструкторы, которые служат основой для оценки окружающих их людей, а следовательно и являются приоритетными для самого испытуемого. Нами был предложен следующий список лиц: Я сам, мать, отец, брат (сестра), подруга, друг, принимающий меня учитель, отвергающий меня учитель, счастливый человек. В каждой строке кружочками были обозначены лица, подлежащие сравнению. Такие образом, подросткам нужно было выделить общие черты в следующих парах: 1) отвергающий подростка учитель – счастливый человек; 2) мать – брат (сестра); 3) принимающий подростка учитель – счастливый человек; 4) отец – брат (сестра); 5) Я сам – счастливый человек; 6) мать – отвергающий подростка учитель; 7) отец – принимающий подростка учитель; 8) мать – счастливый человек; 9) подруга – друг; 10) отец – отвергающий учитель; 11) подруга – счастливый человек; 12) Я сам – брат (сестра); 13) друг – принимающий подростка учитель; 14) Я сам – подруга; 15) Я сам – друг.

Испытуемым давалась следующая инструкция:

«Сегодня мы с вами поговорим о тех людях, которые вас окружают. Впишите имена, клички или инициалы тех людей, которые обозначены на бланке, один и тот же человек не может быть вписан сразу в несколько строк. Выберите из своего окружения счастливую человека, которого вы знаете лично. Затем в каждой строке вам предлагается сравнить двух людей, которые отмечены кружочками, и выбрать то качество или признак, который есть у них обоих и вписать его в графу «общее качество». Выделив и записав общее качество, поставьте в этой строке галочки напротив тех людей, которые так же обладают данным качеством. Продолжите работу в следующей строке» (см. приложение 3).

5.Методика «Референтометрия» позволяет определить значимость окружающих подростка людей. Подросткам предлагается список людей из их возможного окружения (19 пунктов), а так же предлагается список вопросов, которые позволяют выявить значимость конкретных людей в различных ситуациях. Испытуемым дается следующая инструкция: «Ответьте, пожалуйста, на предлагаемые вопросы, выбрав не более трех лиц из представленного ниже списка; поставив порядковый номер лица из списка рядом с номером вопроса» (см. приложение 4).

6.Методика «Социометрия» позволяет выявить социальный статус каждого ученика в классе. Детям предлагается выбрать и написать имя и фамилию одноклассника, которого бы они хотели пригласить на свой день рождения. Такой выбор предлагается сделать 3 раза.

7.Рисуночный тест «Я в прошлом, настоящем и будущем». Данная методика является проективной, и поэтому позволяет «увидеть» невербализованное и мало осознанное содержание «Я» подростка. Благодаря этой методике, мы имеем возможность оценить параметры, помогающие проследить процесс формирования идентичности у подростков: 1) осознание подростком временной перспективы собственного существования; 2) целостность и непротиворечивость «образа Я», в аспекте содержания набора качеств личности и преемственности между собственным прошлым, настоящим и будущим; 3) степень сформированности образа собственного будущего и его адекватность; 4) содержание социокультурной идентичности (направленность идентификаций в будущем, с какой группой или ролью я отождествляю «будущее Я»); 5) эмоциональную составляющую предъявляемых образов и их социальную приемлемость; 6) нацеленность подростка на прошлое, настоящее или будущее; 7) особенности представления подростка о себе в настоящем.

Инструкция: нарисуйте рисунок о себе, который бы содержал несколько частей – вы в прошлом, вы в настоящем и вы в будущем. Отметьте, очередность рисования и укажите ваш возраст на каждом из рисунков.

8.Сочинение «Каким я представляю своё будущее» предоставляет подростку возможность в свободной форме выразить свои мечты и надежды на будущее, а так же позволяет нам узнать о направленности подростка и его ценностях. Инструкция: напишите, пожалуйста, несколько предложений о том, каким вы представляете свое будущее.

III.2. Анализ результатов исследования.

Результаты нашего исследования мы подвергли количественному и качественному анализу.

1. Анкета, содержащая информацию о ребенке и его семье. Обработка анкетных данных испытуемых позволила нам представить в процентном отношении состав их семей (таблица 1):

Таблица 1.

шк	Класс	Семья		Отчим, мачеха, бабушка, приемные родители.	Единств. ребенок	Есть братья и сестры
		Полная	Неполная			
1	7	74%	26%	8%	33,5%	66,5%
9	9	90,5%	9,5%	6%	35%	65%
3	11	87,5%	12,5%	4,5%	37%	63%
Н	7	86%	14%	21,5%	50%	50%
О	9	60%	40%	20%	20%	80%
У	11	75%	25%	-	12,5%	87,5%

Опираясь на полученные результаты, мы можем заключить, что в обеих школах преобладают семьи с двумя родителями, причем в общеобразовательной школе процент таких семей выше, чем в частной. Так же в частной школе больше процент семей, где дети воспитываются неродными родителями – отчимами, бабушками и т.д. В обеих школах большинство семей имеет несколько детей, однако, в частной школе процент таких семей выше.

Образовательный ценз родителей представлен следующим образом (таблица 2):

Таблица 2.

шк	Класс	Отец		Мать	
		среднее	высшее	среднее	высшее
1	7	68%	32%	61,5%	38,5%
9	9	68%	32%	61,5%	38,5%
3	11	44,5%	55,5%	52,5%	47,5%
	Среднее значение	60,2%	39,8%	58,5%	41,5%
Н	7	21,5%	78,5%	21,5%	78,5%
О	9	20%	80%	10%	90%
У	11	37,5%	62,5%	25%	75%
	Среднее значение	26,3%	73,7%	18,8%	81,2%

Как видно из значений таблицы 2, образовательный ценз почти в 2 раза выше у родителей учеников частной школы, чем в общеобразовательной. Как известно, именно уровень образования матери играет значительную роль в развитии ребенка и коррелирует с уровнем развития интеллекта ребенка.

2. Модифицированный вариант теста «20-ти высказываний» разработанного М. Куном и Т. МакПартлэндом.

Отвечая на вопрос «Кто Я?», большинство детей предлагали 10 вариантов самоописаний, хотя некоторые ограничивались 7-8 ответами, но были и такие, которые давали 11-12 ответов. В самоописаниях детей нами выявлена возрастная динамика, которая выражается не столько в количественном, сколько в содержательном различии предлагаемых ответов. Все ответы школьников мы распределили по двум категориям, предложенным М. Куном и Т. МакПартлэндом, выделив объективные и субъективные Я-определения, данные детьми. Сопоставив полученные данные по возрастам, мы получили следующие результаты (таблицы 3 и 4).

Таблица 3.

Распределение Я-определений учащихся общеобразовательной школы № 193

категории	7 класс (12-13 лет) 57чел.		9 класс (14-15 лет) 52 чел.		11 класс (16-17 лет) 37 чел.	
	абсолютное	относительное	абсолютное	относительное	абсолютное	относительное
	Количество определений 593		Количество определений 488		Количество определений 390	
объективные	354	59,7 %	254	52,05 %	129	39,09 %
субъективные	239	40,3%	234	47,95 %	201	60,91 %

Таблица 4.

Распределение Я-определений учащихся НОУ «Доверие»

категории	7 класс (12-13 лет) 14 чел.		9 класс (14-15 лет) 8 чел.		11 класс (16-17 лет) 7 чел.	
	абсолютное	относительное	абсолютное	относительное	Абсолютное	относительное
	Количество определений 137		Количество определений 78		Количество определений 66	
объективные	76	55,47%	30	38,46%	27	40,9%
субъективные	61	44,53%	48	61,54%	39	59,1%

В нашем исследовании мы подтвердили данные М. Куна и Т. МакПартлэнда, полученные ими на взрослой выборке, о том, что сначала респонденты исчерпывают весь имеющийся у них запас объективных определений и только потом переходят к перечислению субъективных характеристик. В результате исследования мы выявили преобладание объективных характеристик над субъективными у детей в возрасте 12-13 лет и постепенное увеличение доли субъективных характеристик к юношескому возрасту (16-17 лет). Следует отметить, что в юношеском возрасте субъективные характеристики значительно преобладают над объективными, мы связываем это с развитием рефлексии и осознанием себя как носителя индивидуальных качеств. Так же надо отметить, что независимо от школы сохраняется общая тенденция увеличения употребления субъективных качеств, и уменьшение – объективных, следовательно, мы можем сделать вывод о наличии возрастной закономерности.

В результате качественного анализа определений, данных подростками, мы выделили несколько категориальных групп, по которым они себя идентифицируют. Ими являются социальные группы (пол, социальный и семейный статусы, принадлежность человеческому роду, место проживания, национальность, гражданство, планетарная принадлежность, зодиакальный знак), имя, интересы и увлечения, самооценка и личностные качества, чувства и отношения, физические признаки (внешность), принимаемые на себя роли, как в настоящем, так и прошлом, и в будущем. В каждой выделенной нами группе было посчитано абсолютное число определений. Проранжировав эти группы по количеству содержащихся в них определений, мы посчитали процентное содержание определений в каждой категории, результаты представлены в таблицах 5 и 6 (см. приложение 5).

Сравнивая результаты в этих столь непохожих между собой школах, мы отметили, что для учеников каждой из них характерны свои особенности.

Учащиеся 7-х классов из общеобразовательной школы более активно используют личностные качества в роли самоопределений. Они более нацелены на будущее, хотя оно для них еще достаточно размыто, так же они предъявляют большой репертуар семейных ролей.

Для детей из частной школы будущие роли еще не актуальны, они опережают своих сверстников из обычной школы по количеству увлечений. Так же есть группы самоопределений, которые вообще не используются детьми из частной школы и, тем не менее, являются значимыми для детей из общеобразовательной школы: будущие роли, гражданство, убеждения, национальность, а так же прошлые роли и самоопределения, имеющие отношения к самооценке.

Лидирующую позицию в самоопределениях **учеников 9-х классов** общеобразовательной школы занимают семейные роли, а вслед за ними идут добровольные роли. Причем часто встречается такое определение как, любовник и любовница, что говорит о вовлеченности девятиклассников в сексуальные отношения. Эта тенденция наблюдается и в 11 классе.

У учеников частной школы значительно увеличивается доля определений, представляющих личностные качества. Но лидирующую позицию по-прежнему занимают увлечения. Стоит отметить, что у учеников 9-х классов обеих школ в одинаковой пропорции представлены категории «отношения» и «социальные роли».

Основное место в самоопределениях учащихся **11-х классов** общеобразовательной школы занимают личностные качества, так же увеличивается доля самоопределений, выражающих убеждения, гражданство и национальность. Основное место в самоопределениях учащихся частной школы по-прежнему занимают увлечения, так же увеличивается доля социальных и будущих ролей - дети четко представляют, что их ждет в будущем, так как чувствуют мощную поддержку со стороны родителей. Ученики частной школы не испытывают страха перед будущим, в отличие от выпускников обычной школы, которым в будущем придется рассчитывать в основном на свои силы, так как их родители не имеют возможности оплачивать их дальнейшее обучение и/или гарантировать им обеспеченную жизнь.

Так же мы отметили изменения, происходящие в самосознании детей в каждой школе. В общеобразовательной школе к 9 классу значительно расширяется ролевой репертуар (добровольно принимаемые роли) школьников, что сохраняет свою актуальность и в 11-ом классе. Так же нами отмечено значительное преобладание семейных ролей у учеников 7-х и 9-х классов, мы связываем это, с одной стороны, с более крепкими семейными узами и ценностями, с другой – с недоступностью большого количества развлечений, а, следовательно, и ролей, используемых учащимися частной школы. В 11 классе категории «отношения» и «семейные роли» не имеют такой значимости как раньше, на первый план выходит личность и собственные переживания, личностные качества у одиннадцатиклассников занимают лидирующую позицию. Так же значимость приобретают социальные роли, так как сфера социальных контактов значительно расширяется. Возрастает роль убеждений и получает развитие гражданское самосознание. Следует отметить, что все перечисленные выше изменения в самосознании школьников указывают на то, что именно в школе идет усвоение социокультурных эталонов. Ученики 11 класса более активно используются самоописания, выражающие физическое Я, что, как нам кажется, связано с всё возрастающей значимостью межполовых контактов. Учащиеся 7-9 классов больше значения придают

увлечениям, чем одиннадцатиклассники.

У учащихся частной школы спектр определений значительно уже. На первый план у них выходят определения, характеризующие их увлечения и способы проведения свободного времени. Как нам кажется, это связано с наличием более широких возможностей. Семейные роли для учащихся частной школы являются самыми значимыми только в 7 классе, в 9 и 11 их значимость заметно снижается. В 11 классе значительную позицию занимают будущие роли. Личностные качества в качестве самоопределений у учеников частной школы представлены очень слабо, что по нашему мнению говорит об инфантилизме. Категория «убеждения» в частной школе актуальна только для учеников 11 класса, а такие категории как «гражданство» и «национальность» не представлены вообще.

Особое внимание мы обратили на роли, принимаемые подростком по собственной инициативе (добровольные роли), например, мечтатель, заводила, курильщик, прикольник, хулиган, супермен и т.д. Среди предъявленных подростками добровольных ролей нами были выделены несколько групп. Позитивные роли представлены такими определениями, как – идеал, паинька, молодец и т.д. Негативные роли, выделяемые подростками – дурак, вун, псих, трус и т.д. Сущностные роли – комик, борец за справедливость, критик и т.д., они отражают субъективное мнение подростков, выраженное в принятии роли, подчеркивающей их индивидуальность, но не несущей ни позитивной, ни негативной нагрузки. Посчитав количество определений в каждой группе добровольных ролей, мы получили следующие результаты (таблицы 7 и 8).

Таблица 7.

распределение добровольно принимаемых на себя ролей у учащихся общеобразовательной школы №193

Роли	7 класс	9 класс	11 класс
Позитивные	2,99 %	14,29 %	18 %
Негативные	11,94%	17,46 %	26 %
Сущностные	85,07 %	68,25 %	56 %

Опираясь на анализ полученных нами данных, мы можем говорить об изменениях, которые происходят в самосознании подростков по мере их взросления. У учащихся общеобразовательной школы от младшего подросткового возраста (12-13 лет) к юношескому (16-17лет) значительно возрастает доля как положительных, так и отрицательных ролей, в то время как количество сущностных ролей, отражающих представление подростков о себе как носителях оригинальных качеств снижается. Это свидетельствует о том, что с возрастом для оценки своей личности подростки чаще обращаются к Я-определениям, выбранных на основе нравственных ориентиров и ценностей, установленных обществом, чем к определениям используемым в подростковой среде.

Таблица 8.

распределение добровольно принимаемых на себя ролей у учащихся
НОУ «Доверие»

Роли	7 класс	9 класс	11 класс
Позитивные			
Негативные		78 %	
Сущностные	100 %	22 %	100 %

У учащихся частной школы мы не можем говорить о какой либо тенденции распределения ролей внутри категории «добровольные роли». Интересен тот факт, что у учеников частной школы практически отсутствуют добровольные роли, имеющие оценочный компонент. Мы предполагаем, что это связано с тем, что количество социальных контактов у детей, обучающихся в частной школе значительно ниже по сравнению с учениками общеобразовательной школы, что очень ограничивает получение обратной связи. Тем не менее, учащиеся частной школы используют большое количество сущностных ролей, так как имеют больше возможностей, как для реализации своих способностей, так и для включения в различные виды развлекательной деятельности. Мы думаем, что значительное количество негативных ролей, предъявленных учениками 9 класса частной школы обусловлено тем, что в возрасте 14-15 лет кризис подросткового возраста достигает максимальной напряженности, и подростки часто не удовлетворены собой и своими отношениями с окружающими.

Так же следует отметить значительное преобладание негативных ролей над позитивными, мы связываем этот факт с тем, что в русской культуре традиционно негативные паттерны чаще подкрепляются и легче усваиваются, чем позитивные.

На основе проведенного нами анализа мы можем сделать следующие выводы. Учащиеся общеобразовательной школы имеют больше социальных контактов, особенно со сверстниками, что позволяет им получать «обширную» обратную связь и значительно облегчает построение и детализацию «образа Я»; благодаря этому они так же лучше адаптированы и социализированы. Учащиеся общеобразовательной школы имеют активную жизненную позицию и обладают развитым гражданским самосознанием, включающим в себя самопредставления о гражданской, национальной и мировоззренческой принадлежности. Семейные роли являются для учеников общеобразовательной школы более значимыми, понятие «семья» для них значительно шире, чем для учащихся частной школы, это по нашему мнению объясняется различиями в семейных отношениях: психологической дистанцией между членами семьи, частотой их контактов, вовлеченностью членов семьи в воспитание подростков; и также значимы различия в возможностях организации досуга. Учащиеся частной школы более уверены в себе и своем будущем, но в то же время им присуща личностная и социальная инфантильность, у них очень слабо развиты представления о себе как носители личностных качеств и не сформирована социокультурная идентичность, так как они не идентифицируют себя по национальным и гражданским признакам. Отсутствие в репертуаре учащихся частной школы ролей, содержащих оценочный компонент, указывает на несформированность ценностных ориентаций, которые могли бы служить основой для их самооценки.

3.Методика «Социальная сеть подростка», разработанная С.А. Баклушинским.

Результаты, полученные при использовании методики «Социальная сеть подростка», мы подвергли качественному анализу, выделив несколько интересующих нас параметров. Важным нам представлялось, какие люди из окружения подростков являются наиболее значимыми для них.

Для этого мы проранжировали по частоте упоминания в первой позиции значимых для подростков людей, что отражено в таблице в столбце «значимость». Далее мы оценили доступность для подростка окружающих его людей, посчитав количество ответов «Всегда, когда это необходимо» в пункте «Свободен ли этот человек тогда, когда вы нуждаетесь в его поддержке» и, проранжировав полученные результаты, представили данные по этому параметру в колонке «доступность». И, наконец, мы выделили параметр «доверительность», который оценили, посчитав количество ответов «Всё, включая сокровенные мысли, страхи, сомнения» на вопрос «Какие вопросы вы можете обсудить с этим человеком?». Данные по этой методике представлены в таблице 9 (см. приложение 6). Проанализировав полученные нами данные, мы сделали вывод, что семья по-прежнему сохраняет свою референтную функцию для подростков и именно родители являются наиболее авторитетными людьми для подростка вне зависимости от уровня обеспеченности семьи и социального статуса родителей. Тем не менее, по параметрам «доступность» и «откровенность» категория «друг» самая многочисленная и значительная. Следует отметить, что круг лиц с которыми подросток может обсудить «все вопросы, включая сокровенные мысли, страхи, сомнения» достаточно широк и включает как родственников - тетья, дядя, бабушка, дедушка; так и учителей.

Мы так же подсчитали процентное соотношения категории «друг» к общему количеству представленных испытуемыми лиц по параметрам «доступность» и «доверительность» (таблица 10).

Таблица 10.

Классы	доступность	доверительность

1	7	56%	68%
9	9	59%	87%
3			
Н	7	26%	35%
О	9	50%	63%
У	11	60%	59%

Интересен тот факт, что в отношениях с друзьями «доверительность» выше у учащихся общеобразовательной школы, мы связываем это с более широкими возможностями выбора друзей, хотя не исключаем, что это может быть связано с большей открытостью.

4. Модифицированный вариант методики «Репертуарная решетка», разработанной Д.Келли.

Мы подвергли качественному анализу выделенные испытуемыми конструкты и разделили их на несколько категорий: личностные – выражающие качества личности, внешние – характеризующие внешность, отношения – характеризующие отношение лиц к испытуемому или к людям вообще, интерес – схожесть интересов, социальные ролевые – характеризующие социальный статус или роли. Посчитав по каждой группе учащихся количество конструктов в разных категориях, мы получили следующие процентные соотношения (таблица 11).

Таблица 11.

конструкты, выделенные учащимися

	Классы	личностные	внешние	отношения	интерес	Соц.-рол.
193	7 классы	39,6%	23,8%	16,8%	16,6%	3,2%
	9 классы	54,9%	13,7%	17,4%	12,5%	1,5%
Н	7 класс	49,2%	22%	9,6%	9,6%	9,6%
О	9 класс	49,3%	20,7%	18,7%	7,3%	4%
У	11 класс	37,6%	24,8%	19,8%	5,9%	11,9%

Как видно из таблицы, мы можем говорить об общей тенденции, во всех группах – среди выделенных подростками конструктов преобладают личностные. Так же наблюдается увеличение доли социально-ролевых конструктов к 11 классу, мы связываем это с тем, что на пороге выхода во взрослую жизнь для подростков возрастает значимость социально-ролевых характеристик. Следует отметить, что, соотнося результаты этой методики с результатами методики Куна – МакПартлэнда «Кто Я», мы выявили противоречие у учащихся частной школы – при преобладании личностных конструктов для оценки своего социального окружения, в их самоописаниях преобладают определения, характеризующие их увлечения. Мы предполагаем, что данный факт свидетельствует о том, что подростки, обучающиеся в частной школе, имеют поверхностные представления о себе, так как не оценивают себя на основании собственных конструктов, либо предъявленные конструкты не являются устойчивыми. Результаты по этим двум методикам у учащихся общеобразовательной школы дополняют и подтверждают друг друга.

5. Методика «Референтометрия».

Все люди из окружения подростков, предъявленные ими при выполнении данной методики, были разделены на две группы: взрослые и сверстники. По каждой из групп нами было посчитано процентное соотношение по количеству упоминаний, данные представлены в таблице 12 (см. приложение 7).

Мы так же проранжировали состав группы «взрослые» в каждой группе подростков и получили данные, представленные в таблице 13.

Таблица 13

значимые для подростков взрослые

Уровень значимости	193			НОУ		
	7	9	11	7	9	11
1.	родители	родители	родители	родители	Класс. рук.	родители
2.	мама	мама	Баб, дед	Класс. рук.	родители	Класс. рук.
3.	Тетя, дядя	Тетя, дядя	мама	Баб, дед	мама	Мама
4.	Баб, дед	Брат, сестра	Учитель	папа	Баб, дед	учитель
5.	Учитель	Баб, дед	Брат, сестра	Тетя, дядя	Тетя, дядя	
6.	Брат, сестра	Учитель	папа	Брат, сестра	Брат, сестра	
7.	Тренер	Тренер			учитель	

8.	папа	папа				
----	------	------	--	--	--	--

Как и ранее отмечалось исследователями, семья остается важнейшей референтной группой для подростков, так как «значимыми взрослыми» в основном являются различные представители семейной структуры: родители, бабушки, дедушки, тети и дяди, а так же старшие братья и сестры. Многие подростки отмечали значимость только одного родителя, проведенный нами анализ показал, что в большинстве случаев это не связано с реальным отсутствием в семье второго родителя, следует так же отметить, что мамы пользуются большим доверием и авторитетом. Даже у учеников частной школы, где обычно именно отец занимает главенствующее положение в семье, наибольшим авторитетом зачастую пользуется мама, что может быть связано либо с отсутствием эмоционального контакта с отцом, либо с жесткостью и категоричностью, присущими отцу. Так же достаточно высокий ранг во всех группах имеют старшие родственники – дедушки, и особенно бабушки. Высокая авторитетность старших родственников, как нам кажется, связана с особенностями русской культуры, где семья традиционно включала в себя несколько поколений и была матриархальной, что объясняет столь высокий авторитет бабушек и мам.

Особого внимания требует тот факт, что в 9 классе частной школы самым значимым взрослым стал классный руководитель, и частично мы можем объяснить это тем, что в возрасте 14-15 лет отношения подростков с родителями находятся «на пике» эмоциональной напряженности. Учитывая, что в 7 и 11 классах частной школы классный руководитель находится на второй позиции, мы можем сделать вывод, что референтная функция у семей с высоким доходом ослаблена, в первую очередь, из-за высокой занятости родителей и/или желания родителей переложить большую часть обязанностей за воспитание детей на внесемейное окружение (школу, гувернанток и водителей). Этот вывод так же подтверждается результатами по методике «Кто Я?»: использование семейных ролей в качестве Я-определений значительно ниже у учеников частной школы по сравнению с их сверстниками, обучающимися в общеобразовательной школе. Мы думаем, что на столь высокий референтный статус классного руководителя в частной школе так же влияют следующие факты: 1) частная школа является школой полного дня, и дети проводят в школе гораздо больше времени, чем дома; 2) вовлеченность классного руководителя в частной школе выше, чем в общеобразовательной.

Анализируя данные, полученные по значимости сверстников мы наблюдаем устойчивую тенденцию во всех группах подростков – наиболее значимыми являются друзья, не являющиеся одноклассниками, далее следуют школьные друзья, мнение братьев и сестер так же значимо для подростков и составляет от 1/14 до ¼ в разных группах, при том, что многие дети являются единственными детьми в семье.

6. Методика «Социометрия».

Методика не является самостоятельной, так как данные, полученные при ее использовании, представляют интерес при целостном анализе экспериментальных данных. Тем не менее, надо заметить, что большее количество учеников в классе в общеобразовательной школе способствует созданию более жесткой структуры классного коллектива и дает возможность выявить «звезд», которые обладают высокой значимостью для многих подростков. Тем временем, как в частной школе, выбор внутри класса сильно ограничен и может не отражать реальной значимости выбранных одноклассников для подростков.

7. Рисуночный тест «Я в прошлом, настоящем и будущем».

Рисунки подростков мы оценивали методом качественного анализа. На основе выделенных нами параметров, помогающих оценить процесс формирования идентичности у подростков, мы обратили внимание на следующие особенности рисунков: 1) преемственность изображений в прошлом, настоящем и будущем; 2) сформированность представлений о собственном будущем; 3) наличие социокультурного аспекта в представлениях о будущем; 4) признаки позитивной или негативной идентичности; 5) адекватность будущего и временной перспективы; 6) эмоциональная направленность подростка на прошлое, настоящее или будущее; 7) актуальные особенности эмоционального состояния подростка. Оценивая по этим параметрам рисунки подростков разных возрастных групп, мы подсчитали процентное соотношение выраженности каждого параметра в каждой группе по двум школам (таблицы 14 и 15, см. приложение 8).

Преемственность выделенных нами параметров возрастает от 7 к 9 классу, а затем падает, это общая динамика и в общеобразовательной и в частная школах, по нашему мнению, отражает тот факт, что на развитие идентичности влияет как возрастная динамика – это взросление, связанное с развитием самосознания, рефлексии, временной перспективы и т.д. С другой стороны, неопределенность ситуации при окончании школы, многообразие путей дальнейшего выбора профессии, обучения и т.д. приводит к уменьшению идентичности, преемственности в изображениях, например, так как появляются новые образы, новые представления о себе и своем будущем, не всегда опирающиеся на прошлый опыт, но на надежды на будущее.

В то же время существует и определенная разница в представлениях о своем будущем, точнее, в уверенности в нем и в

возможности достижения конкретных целей, появлении желаемых социальных ролей у учеников частной и общеобразовательной школ. У ребят из обеспеченных семей, которые уверены в том, что родители помогут им в будущем, эта уверенность и адекватность представлений о будущем, естественно, выше, чем у подростков из общеобразовательной школы. С этим, по-видимому, связаны и различия в эмоциональной направленности у ребят из разных семей. Притом, что обе группы подростков идентифицируют себя, преимущественно, с настоящим временем, направленность и уверенность в будущем у подростков из частной школы выше, чем у подростков из общеобразовательной школы.

Обращает на себя внимание и принципиальные отличия в принятии себя у подростков из разных семей. Если в младшем подростковом возрасте для некоторых ребят из частной школы характерна негативная идентичность, то в старших классах они все принимают себя и положительно к себе относятся. В то же время у подростков из общеобразовательной школы, наоборот, негативная идентичность появляется только в среднем подростковом возрасте и процент подростков, не принимающих себя, увеличивается к окончанию школы. Возможно, это связано с характером отношений в семье, где неуспешные родители, желая компенсировать свои жизненные неудачи успехами детей, предъявляют к ним слишком высокие требования и возлагают неадекватные надежды, которые подростки боятся не оправдать.

Анализируя полученные нами результаты, мы сделали вывод о существовании возрастной динамики в выраженности критериев сформированности идентичности. Стабильно высокие показатели по всем выделенным нами параметрам «имеют» учащиеся 9-х классов. Мы полагаем, что это связано с тем, что степень сформированности идентичности у них гораздо выше, чем у учащихся 7-х классов, об этом свидетельствуют числовые значения по следующим показателям: 1) преобладание изображений в прошлом, настоящем и будущем; 2) сформированность представлений о собственном будущем; 3) наличие социокультурного аспекта в представлениях о будущем; 4) признаки позитивной идентичности; 5) адекватность будущего и временной перспективы. Так же мы можем наблюдать, что числовые значения по этим параметрам несколько снижаются у учеников 11-х классов, по сравнению с учениками 9-х классов, возможно, это связано с нарастанием тревоги перед «выходом» во взрослую жизнь. Об этом свидетельствует и тот факт, что графические особенности, указывающие на тревогу и/или неуверенность преобладают у учеников 11 класса общеобразовательной школы (таблица 16, см. приложение 8).

В то же время, тот факт, что графические особенности, выражающие тревогу и/или неуверенность не представлены в рисунках учеников 11 класса частной школы, подтверждает наш вывод, о том, что эти дети более уверены в завтрашнем дне, благодаря поддержке родителей. Об этом свидетельствует и постепенное смещение эмоциональной направленности подростков частной школы с настоящего на будущее, так как будущее не связано для них с ситуацией выбора или стресса. У учащихся же общеобразовательной школы, наоборот, снижается к 11 классу направленность на будущее, и возрастает направленность на прошлое, видимо, именно прошлое является для них источником положительных эмоций. Оценивая степень сформированности собственного будущего у учащихся общеобразовательной школы, в 11 классе мы видим достаточно четкие представления о собственном будущем только в 10% рисунков, тогда как в 9-х и 7-х классах около 40 %. Сравнивая результаты, полученные в двух школах, мы можем заключить, что наиболее различающиеся между собой результаты получены нами в 7-х классах: у учеников частной школы меньше рисунков свидетельствует об ощущении преобладания и целостности представлений о своем прошлом, настоящем и будущем, о сформированности образа собственного будущего и наличии признаков социокультурной идентичности. Это позволяет нам сделать вывод о более выраженной личностной и социальной инфантильности этих ребят.

Таким образом, мы можем заключить, что параметры, свидетельствующие о сформированности идентичности, более выражены в рисунках учеников 9-х классов и несколько снижаются к 11 классу. В 11-х классах разница между выраженностью параметров в двух школах самая значительная: учащиеся частной школы более нацелены на будущее, имеют более четкие представления о нем, в их рисунках чаще представлен социокультурный аспект и не присутствуют признаки негативной идентичности. В то время как у учеников 11 класса обычной школы ярко выражены признаки, указывающие на ощущение тревоги и неуверенности.

8. Сочинение «Каким я представляю своё будущее».

Все сочинения подростков мы подвергли качественному анализу по следующим параметрам: 1) четкость представлений о своем будущем; 2) приоритеты в рассмотрении будущего; 3) наличие эмоциональной окраски будущего; 4) наличие признаков негативной идентичности. Так же при анализе сочинений учащихся общеобразовательной школы, была выделена группа сочинений, содержащая представления о судьбе страны, либо всего мира в целом, что не нашло отражения в сочинениях учащихся частной школы (таблицы 17 и 18, см. приложение 9).

Сравнивая результаты, полученные нами в каждой школе, мы можем сделать вывод, что у учащихся частной школы наблюдается тенденция к постепенному увеличению четкости представлений по мере взросления подростков. У учащихся общеобразовательной школы не наблюдается данной тенденции, а происходит уменьшение четкости представлений в 11 классе по

сравнению с 7-ми и 9-ми классами. Ученики 11 класса общеобразовательной школы, говоря о будущем, чаще других говорят о будущем мира, нежели, о своем собственном. Мы связываем данный факт как с особенностями юношеской психики, склонной к максимализму, так и с наличием реакции психологической защиты, вызванной тревогой и неуверенностью в завтрашнем дне.

В сочинениях подростков мы выделили основные темы в рассмотрении будущего:

Карьера – указание профессии, причем часто той, которая дает высокий доход, но не всегда соответствует личным склонностям и способностям.

Семья – упоминание семьи и детей, причем часто с указанием пола, и хотя данная тенденция больше выражена у девочек, у мальчиков она так же имеет место.

Отношения – упоминания о хороших отношениях с друзьями и родителями.

Собственность – обладание любыми материальными благами – деньгами, машиной, квартирой, домом.

Учеба – упоминание об учебе и полученном образовании.

Личностные качества – рассмотрение себя в будущем как носителя определенных личностных качеств.

Приоритеты в рассмотрении будущего по-разному расположились у учащихся разных школ:

Школа № 193.	НОУ «Доверие».
1.карьера	1.семья
2.семья	2.карьера
3.отношения	3.собственность
4.собственность	4.учеба
5.учеба	5.отношения
6.личностные качества	6.личностные качества

Рассматривая самые популярные темы школьников в рассмотрении своего будущего, мы предполагаем, что они выполняют компенсаторную функцию. Ученики частной школы чувствуют себя менее вовлеченными в семейные отношения, (что подтверждают результаты по методике Куна-МакПартлэнда «Кто Я?»), поэтому именно семья занимает первое место в их будущем. Учащиеся общеобразовательной школы, чьи семьи имеют более низкий уровень доходов, считают главным приоритетом карьеру, как способ преодоления материальных трудностей и обретения свободы. Следует отметить разницу в третьих позициях – высокий статус для учеников общеобразовательной школы имеют отношения, тогда как для учеников частной школы – собственность, мы рассматриваем это, как пример усвоения социокультурного опыта, транслируемого ребенку родителями. Невысокий статус учебы в обеих группах указывает, по нашему мнению, на то, что подростки не воспринимают учебу как необходимую ступень к достижению своих будущих целей (карьера и материальные блага) и не испытывают к учебе, за редким исключением, особого интереса. Надо заметить, что в каждом классе обычной школы ученики рассматривают себя в будущем как носителя определенных личностных качеств, тогда как в частной школе это характерно только для учеников 11 класса. При этом личностные качества в обоих образовательных учреждениях не являются приоритетными, серьезно уступая карьере и собственности. Низкий статус образования и личностных качеств отражает, по-видимому, общие для всех подростков эталоны и установки, связанные с реальными, а не декларируемыми ценностями современного российского общества.

Приписывание будущему эмоционального содержания характерно для учеников обеих школ, причем мы наблюдаем тенденцию к увеличению эмоционального содержания у учеников 9-х классов. Следует отметить, что у учеников обычной школы в 9-х и 11 классах появляются негативно окрашенные представления о будущем. Это может быть связано с тем, что подростки уже имеют негативный опыт и более объективны в оценке действительности. Мы так же видим присутствие в сочинениях подростков признаков негативной идентичности, что, как нам кажется, связано лишь с личным опытом конкретного подростка.

Таким образом, проанализировав сочинения «Каким я представляю свое будущее?», мы видим значительные различия у подростков из разных социальных слоев, что в первую очередь обусловлено различиями в их социальном и индивидуальном опыте.

При этом общие тенденции в становлении идентичности (увеличение осознанности и адекватности представлений о себе и своем будущем, эмоциональная насыщенность этих представлений, расширение их круга) совпадают у подростков обоих образовательных учреждений. Разница проявляется, прежде всего, в принятии себя и уверенности в будущем, а также в степени вовлеченности в социальную реальность, что связано, как уже подчеркивалось, с разными экономическими возможностями и статусом родителей, с социальным, а не индивидуальным опытом подростков.

Сравнивая результаты, полученные по методикам «Референтометрия» и «Социальная сеть подростка», мы можем сделать вывод о высокой значимости для подростка семьи, а особенно матери. Полученные по двум методикам данные согласуются между

собой. Так же следует отметить, что мнение родителей более значимо для подростков, чем мнение друзей, хотя последние более доступны для общения и могут рассчитывать на большую откровенность. Несмотря на то, что друзья и семья более доступны для общения, высокий статус для учеников частной школы имеет классный руководитель, в основном подростки стремятся обсудить с ним вопросы, касающиеся взаимоотношений с другими людьми.

Сравнивая полученные нами результаты по методике Куна-МакПартлэнда «Кто Я?» и по сочинению «Каким я представляю своё будущее?», мы сделали вывод, что, размышляя о будущем, подростки реконструируют некую модель «взрослости», предлагаемую их социальным окружением, т.к. их самоопределения в настоящем не согласуются с «образом» их будущего.

Сравнивая данные, полученные нами в результате анализа рисунков и сочинений подростков, следует отметить тенденцию к снижению четкости представлений о своём будущем у подростков 11 класса общеобразовательной школы, мы связываем это с нарастанием тревоги. Об этом свидетельствует и тот факт, что в изображении себя большинство подростков общеобразовательной школы делают акцент на настоящем. Результаты по этим двум методикам согласуются – чем старше становятся подростки (исключая учеников 11 классов общеобразовательной школы) тем больше они нацелены на будущее, тем более четкие представления о будущем они имеют.

Полученные в нашем исследовании результаты мы подвергли **факторному анализу** по двум группам признаков, выделенных нами в результате исследования.

Первая группа признаков – самоопределения предъявленные подростками в методике Куна-МакПартлэнда и наличие в их сочинениях «Каким я представляю своё будущее» следующих тем: собственность, учеба, семья, карьера.

На основе факторного анализа данных признаков **в общеобразовательной школе №193** нами выделены следующие факторы.

Первый фактор объединил такие параметры:

объективные самоопределения (Кто я?)

карьера (сочинение)

собственность (сочинение)

личностные качества (Кто я?) – отрицательное значение.

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 19 и гистограмме 1 (см. приложение 10).

Данный фактор, по нашему мнению, характеризует направленность подростков на материальную, объективно существующую реальность социального мира. Как видно из таблицы 19, в седьмом классе данный фактор присутствует почти у половины подростков, к девятому классу показатель значительно снижается. В 11 классе данный фактор выражен у преобладающего числа подростков. Изменения в выраженности данного фактора у учащихся разных классов, мы связываем с возрастными особенностями подростков: 9-классники больше внимания уделяют отношениям со сверстниками, в то время как 11-классники стоят на пороге взрослой жизни и вопросы будущей карьеры и собственности для них более значимы. Данный факт так же может свидетельствовать об успешной адаптации старших школьников к актуальной ситуации.

Представляет интерес тот факт, что возрастная динамика развития самосознания и стремление найти свое место во взрослой жизни, самореализоваться находятся изначально в антагонистических отношениях друг с другом, так как вопросы карьеры, собственности и качества личности имеют разную направленность и в самоописаниях, и в сочинениях о будущем. По-видимому, подростки осознают, что в настоящее время для ощущения успешности и повышения самооценки важны не только (и, может быть, не столько) личностные качества, сколько объективные показатели социальной позиции, статуса, материального благополучия.

По-видимому, это и приводит к тому, что возрастная динамика становления личностной идентичности выражающаяся в том, что интерес к внутреннему миру, индивидуальности – и своей, и своих сверстников, которая закономерно возрастает к 9 классу, затем существенно (даже по сравнению с 7 классом) снижается к окончанию школы.

Второй фактор объединил такие параметры:

учеба (сочинение)

карьера (сочинение)

семья (сочинение).

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 20 и гистограмме 2 (см. приложение 10).

Данный фактор, по нашему мнению, отражает комплексный взгляд подростка на собственное будущее. Как видно из данных, представленных в таблице 20, по мере взросления подростков выраженность данного фактора значительно возрастает и, к 11 классу этот фактор присутствует у преобладающего большинства подростков, что является свидетельством сформированности конкретного представления о своем будущем, в котором представлены основные ценности, транслируемые социумом. Нужно так же отметить, что данный фактор наиболее интенсивно проявляется у девушек, что может свидетельствовать о разности психологического возраста

девушек и юношей (таблица 21).

Таблица 21.

степень выраженности фактора 2 в зависимости от пола испытуемых

общеобразовательная школа № 193				
пол		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
Мужской	Кол-во	13	7	20
	% от пола	65,0%	35,0%	100 %
Женский	Кол-во	8	15	23
	% от пола	34,7%	65,3%	100 %

Таким образом, данные, полученные при анализе двух факторов, показывают увеличение доли объективных параметров личностной идентичности, причем именно тех, которые признаются в качестве важных социальным окружением подростков. Выраженность этого фактора у девушек может быть связана и с присутствием в нем ценностей семьи и учебы, которые и по другим данным больше выражены у девочек

Третий фактор объединил такие параметры:

социальные роли (Кто я?)

семейные роли (Кто я?) – отрицательное значение.

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 22 и гистограмме 3 (см. приложение 10).

Как видно из таблицы 22, по мере взросления школьников наблюдается постепенное увеличение количества учащихся, у которых в методике Куна-МакПартленда сильно выражены социальные роли и слабо выражены роли семейные, мы связываем данный факт с процессом социализации школьников и освоение ими новых социальных ролей взамен семейных ролей. Так же следует отметить особенности проявления данного фактора в зависимости от пола учащихся: девочки оказываются более вовлеченными в семейные взаимоотношения, в то время как мальчики, демонстрируют обширный диапазон социальных ролей, что связано с традиционным распределением ролей в обществе.

Данные, полученные при анализе двух первых факторов, дополняются материалами, полученными при исследовании третьего фактора, который показывает, что социальные роли доминируют над семейными, причем эта динамика стабильна на протяжении всего подросткового периода – с 7 до 11 класс у мальчиков, но не у девочек, для которых семья остается важной ценностью. По-видимому, это, даже в большей степени, чем учеба приводит к разным показателям во втором факторе. Необходимо подчеркнуть и то, что такое распределение ценностей (карьера, социальный статус - у мальчиков, семья – у девочек), отражает, и устоявшиеся социальные стереотипы в распределении ролей и остаются важными для социального окружения подростков (таблица 23).

Таблица 23.

степень выраженности фактора 3 в зависимости от пола испытуемых
 общеобразовательная школа № 193

пол		Отсутствует или слабо выражено	Сильно выражено	Всего
Мужской	Кол-во	6	14	20
	% от пола	30,0%	70,0%	100,0%
Женский	Кол-во	15	8	23
	% от пола	65,2%	34,8%	100,0%

На основе факторного анализа первой группы признаков (самоопределения предъявленные подростками в методике Куна-МакПартленда и наличие в их сочинениях «Каким я представляю своё будущее» следующих тем: собственность, учеба, семья, карьера) в НОУ «Доверие» нами выделены следующие факторы.

Первый фактор объединил следующие параметры:

социальные роли (Кто я?)

семейные роли (Кто я?) – отрицательное значение

семья (сочинение)

карьера (сочинение).

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 24 и гистограмме 4 (см. приложение 10).

Как видно из таблицы 24, степень выраженности данного фактора увеличивается по мере взросления подростков – всё более актуальными становятся социальные роли, в рассмотрении будущего значимыми становятся семья и карьера, в то время как семейные роли утрачивают свою значимость. Важно отметить, что мы так же выявили зависимость проявления данного фактора от пола подростков. Данный фактор более выражен у юношей, нежели у девушек, мы думаем, что это связано с традиционным распределением ролей в обществе.

Таким образом, данная динамика совпадает у подростков из общеобразовательной и частной школ.

В этой зависимости важно отметить и такой интересный факт, какого не было обнаружено у подростков из общеобразовательной школы – обратная взаимосвязь ценностей семьи и семейных ролей. Семья, как и карьера и социальный статус является ценностью, но не приводит к принятию необходимости выполнять в этой семье определенные функции. По-видимому, семейная ситуация, в которой растут подростки из частной школы, показывает, что семья является важным атрибутом стабильности и благополучия, но не подразумевает обязательного выполнения обязанностей, связанных с семейными ролями, но, скорее, чисто формального их распределения в семье (таблица 25).

Таблица 25.

степень выраженности фактора 1 в зависимости от пола испытуемых
 НОУ «Доверие»

пол		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
Мужской	Кол-во	3	6	9
	% от пола	33,3%	66,7%	100,0%
Женский	Кол-во	6	4	10
	% от пола	60,0%	40,0%	100,0%
Второй фактор объединил следующие параметры: личностные качества (Кто я?) социальные		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего

<p>роли (Кто я?) – отрицател ьное значение объе ктивные роли (Кто я?) – отрицател ьное значение Чис ловые значения выраженн ости данного фактора представл ены в таблице 26 и гистограм ме 5 (см. приложен ие 10). Дан ный фактор свидетель ствует о тенденции к представл ению себя как носителя индивидуа льных качеств, в то время как социальн ые роли не значимы. Как видно</p>				
--	--	--	--	--

<p>из приведенной выше таблицы этот фактор наиболее выражен, как и в общеобразовательной школе, у учеников 9 класса, именно в этом возрасте подростки нацелены на самопознание и определение своих личностных качеств. В 11 классе приоритеты меняются, и в этих классах также повышается значимость социальных ролей.</p> <p style="text-align: center;">Третий фактор</p> <p>объединил следующие параметры:</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>учеб а (сочинени е) собс твенность (сочинени е) семе йные роли (Кто я?) – отрицател ьное значение Чис ловые значения выраженн ости данного фактора представл ены в таблице 27 и гистограм ме 6 (см. приложен ие 10). Дан ный фактор характери зуется наличием в представл ении о своем будущем таких тем, как учеба и собственн ость при низкой значимост и в</p>				
--	--	--	--	--

<p>настояще м семейных ролей. Наи более выражен данный фактор у учеников 9 класса. Причем девушки чаще упоминаю тся в своих сочинения х о будущем собственн ость и карьеру. Важ но отметить, что у учащихся частной школы учеба и карьера отрицател ьно коррелиру ют с семейным и ролями, в то время как у подростко в из общеобраз овательно й школы такой отрицател ьной связи</p>				
--	--	--	--	--

<p>нет.</p> <p>Возможно, в этом случае так же, как и в 1 факторе, сказывается разница в семейной ситуации, при которой успешная карьера и материальное благополучие приводят к отсутствию родителей (или одного из родителей) в семье.</p> <p>Интересен факт непрямой динамики в данной зависимости, так как значимость семейных ролей, важная для младших подростков, опять несколько повышается к</p>				
---	--	--	--	--

<p>выходу из школы. Важно отметить и то, что девочки, учащиеся частной школы, в отличие от их сверстниц из общеобразовательной школы, больше нацелены на карьеру, а не на семью, ценность которой в их социальной среде, меньше. При этом карьера дает возможность реализовать и такую важную ценность, как независимость, которая невозможна при приоритете семейных ролей и, следовательно,</p>				
---	--	--	--	--

льНО, зависимос ти от мужа (таблица 28). Табл ица 28. степень выраженн ости фактора 3 в зависимос ти от пола испытуюем ых НОУ «Доверие» пол				
	Кол-во	5	4	9
Мужской	% от пола	55,6%	44,4%	100,0%
Женский	Кол-во	4	6	10
	% от пола	40,0%	60,0%	100,0%

Вторая группа факторов выделена нами в результате факторного анализа следующих признаков – самоопределения, предъявленные подростками в методике Куна-МакПартленда и конструкты, выделенные подростками в репертуарной решетке Келли.

При анализе результатов, полученных в **общеобразовательной школе № 193** были выделены следующие факторы.

Первый фактор объединил следующие параметры:

Объективные роли (Кто Я?)

Внешние качества (Келли)

Личностные роли (Кто Я?) – отрицательное значение

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 29 и гистограмме 7 (см. приложение 11).

Объективные роли в сочетании с внешними особенностями, которые подростки выделяют в окружающих их людях и не значимость личностных ролей характерны для учащихся 7 классов. В 9 классе у подростков выраженность данного фактора заметно снижается, т.к. на первый план выходят межличностные отношения и стремление к самопознанию.

Важно отметить, что у подростков из общеобразовательной школы, в отличие от подростков из частной, внешние качества расцениваются скорее как объективные характеристики, а не личностные, и, соответственно, их значение падает с возрастом, с увеличением интереса именно к личности сверстников и к своему образу я.

Второй фактор объединил следующие параметры:

Интересы (Келли)

Личностные качества (Келли)

Социальные роли (Келли) – отрицательное значение

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 30 и гистограмме 8 (см. приложение 11).

Данный фактор основан на группах конструктов, выделяемых подростками в репертуарной решетке Келли. Преобладание интересов и личностных качеств как основы для рассмотрения социального мира и не использование социальных ролей – такая позиция характерна для 7-классников и не характерна для 9-классников. Интересен тот факт, что в данном случае интересы также, как и в частной школе, почти отождествляются с личностными качествами и общность интересов начинает доминировать в отношениях старших подростков.

Третий фактор объединил следующие параметры:

Семейные роли (Кто я?)

Социальные роли (Келли)

Личностные роли (Кто я?) – отрицательное значение

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 31 и гистограмме 9 (см. приложение 11).

Данный фактор представляет взгляд подростка на себя как носителя различных социальных ролей, а не личностных качеств и рассмотрение других людей через призму занимаемых ими социальных ролей. Как видно из приведенной выше таблицы, этот фактор представлен у половины учащихся как 7, так и 9 классов.

В этом случае также привлекают внимание отличия в понимании ценности семьи, личности и социальных ролей у учащихся частной и общеобразовательной школ. Если у одних эти понятия разводятся, то у подростков из общеобразовательной школы они достаточно равномерно представлены в содержании образа я, и потому практически одинаково выражены во всех возрастных группах.

Четвёртый фактор объединил следующие параметры:

Отношения (Келли)

Социальные роли (Кто я?) – отрицательное значение

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 32 и гистограмме 10 (см. приложение 11).

Данный фактор представляет взгляд подростка на окружающих его людей с позиции отношений, и в первую очередь отношений к себе, и не использование подростком социальных ролей в качестве самоописаний. Как видно из приведенной выше таблицы, этот фактор представлен у половины учащихся как 7, так и 9 классов. Та же самая картина наблюдается и в распределении ценности отношений с другими, которые сохраняют свою значимость на протяжении всего подросткового возраста, но противопоставлены социальному статусу.

На основе факторного анализа второй группы признаков (самоопределения, предъявленные подростками в методике Куна-МакПартленда и конструкты, выделенные подростками в репертуарной решетке Келли) в НОУ «Доверие» нами выделены следующие факторы.

Первый фактор объединил следующие параметры:

Отношения (Келли)

Личностные качества (Кто Я?)

Объективные роли (Кто Я?) – отрицательное значение

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 33 и гистограмме 11 (см. приложение 11).

Мы уже встречались с разницей в значениях объективных и личностных ролей, особенностью данного фактора является присутствие выделенных подростками конструктов, которые мы обозначили как отношения, т.е. для подростков тема межличностных взаимодействий является значимой. Данная особенность наиболее характерная для учащихся 9 класса, так же как отмеченное нами выше стремление к определению своих личностных качеств и индивидуальных особенностей. К 11 классу данная тенденция несколько ослабевает, т.к. на первый план выходит потребность профессионального самоопределения и выбора будущего жизненного пути.

Второй фактор объединил следующие параметры:

Социальные роли (Кто Я?)

Социальные роли (Келли)

Личностные качества (Келли) – отрицательное значение

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 34 и гистограмме 12 (см. приложение 11).

Как видно из таблицы 34, в 11 классе данный фактор присутствует у всех учащихся, т.к. социальные роли являются наиболее значимыми. Так же по данному фактору имеются половые различия: для юношей социальные роли более важны, чем для девушек.

Этот фактор также подтверждает обратную зависимость между социальными ролями и личностными качествами с сохранением той же нелинейной динамики – то есть возрастание внимания к внутреннему миру личности к 9 классу, но затем не просто снижение интереса к нему, но полное отсутствие такого интереса при абсолютном доминировании социальных ролей и ценностей. Хотелось бы отметить и тот факт, что у девочек ценность семьи, по сравнению с карьерой, ниже, чем у мальчиков, ценность личностных качеств у них выше, то есть в целом интерес к индивидуальности и внутренним качествам окружающих у них сохраняется даже в конце обучения (таблица 35).

Таблица 35.

степень выраженности фактора 2 в зависимости от пола испытуемых

НОУ «Доверие»

пол		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
Мужской	Кол-во	4	11	15
	% от пола	26,6%	73,4%	100,0%

Женский	Кол-во	10	4	14
	% от пола	71,4%	28,6%	100,0%

Третий фактор объединил следующие параметры:

Интересы (Келли)

Личностные качества (Келли) – отрицательное значение

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 36 и гистограмме 13 (см. приложение 11).

Как видно из таблицы 36, данный фактор более выражен у учащихся 7 и 11 классов, тогда как в 9 классе, он менее значим. Как мы уже отмечали, в 9 классе для подростков значимы личностные качества, именно поэтому данный фактор присутствует у меньшей их части. Мы так же отметили, что у юношей данный фактор более выражен, чем у девушек.

Важно отметить, что для подростков этой социальной группы общность интересов почти также значима, как и общность ценностей или личностных качеств, а сами интересы во многом являются, особенно для мальчиков, более значимым показателем личности, чем качества.

Таблица 37.

степень выраженности фактора 3 в зависимости от пола испытуемых

НОУ «Доверие»				
пол		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
Мужской	Кол-во	5	10	15
	% от пола	33,3%	66,7%	100,0%
Женский	Кол-во	9	5	14
	% от пола	64,3%	35,7%	100,0%

Четвёртый фактор объединил следующие параметры:

Семейные роли (Кто Я?)

Личностные качества (Кто Я?) - отрицательное значение

Внешние качества (Келли) – отрицательное значение.

Числовые значения выраженности данного фактора представлены в таблице 38 и гистограмме 14 (см. приложение 11).

Как видно из таблицы 38, данный фактор наиболее выражен у учащихся 7 класса, семейные роли для них наиболее значимы, в то время как ни личностные роли, ни характеристики внешности не являются для них привлекательными. Однако, ситуация резко меняется в 9 и 11 классах, т.к. значимость семейных ролей снижается и на их место приходят соответственно личностные качества и социальные роли.

В этой зависимости привлекает внимание два момента. Во-первых, тот, что семейные роли не отождествляются с важными социальными ролями и социальными ценностями, которые занимают к старшему возрасту доминирующее место в системе ценностей подростков, но занимают как бы промежуточное место между качествами личности и статусными ролями.

Во-вторых – близость внешних и внутренних качеств как характеристики в понимании подростков из частной школы также, как выше была отмечена близость в понимании ими интересов и качеств личности. Из этого можно сделать вывод о том, что уровень рефлексии и интереса к уникальным качествам каждого человека, в том числе и к своему внутреннему миру, у ребят этой группы не высок.

Так же нами был проведен кластерный анализ на основе приоритетов в рассмотрении подростками собственного будущего (сочинение «Каким я представляю своё будущее»), самоопределений подростков (методика Куна – МакПартлэнда «Кто Я?») и конструктов, выделяемых подростками (репертуарная решетка Келли) по каждой школе.

Благодаря кластерному анализу учащиеся **общеобразовательной школы № 193** были распределены на 5 кластеров.

1 кластер

личностные качества (кто я?) – очень высокие показатели

личностные качества (Келли) – очень высокие показатели

внешние, отношения, интересы (Келли) – очень низкие показатели

сочинение – эмоциональное состояние, отношения, семья

2 кластер

семейные роли (кто я?) – высокие показатели

объективные роли (кто я?) – высокие показатели

личностные качества (Келли) – средние показатели

личностные качества (кто я?) – низкие показатели
 интересы (Келли) – очень низкие показатели

3 кластер

личностные качества (кто я?) – высокие показатели
 личностные качества (Келли) – высокие показатели
 семейные роли (кто я?) – средние показатели

4 кластер

интересы (Келли) – очень высокие показатели
 семейные роли (кто я?) – высокие показатели
 объективные роли (кто я?) – низкие показатели
 личностные качества (кто я?) – низкие показатели
 личностные качества (Келли) – низкие показатели
 сочинение – семья, собственность

5 кластер

объективные роли (кто я?) – высокие показатели
 внешние роли (Келли) – высокие показатели
 семейные роли (кто я?) – средние показатели
 личностные качества (Келли) – средние показатели
 личностные качества (кто я?) – низкие показатели
 сочинение – семья, отношения

Первый кластер показывает наличие обратной взаимосвязи между личностными качествами и другими характеристиками личностной идентичности, такими как интересы, внешность, семья. Данные по второму кластеру и, частично, третьему кластеру, доказывают справедливость этого заключения, показывая также, что интересы, как показал и факторный анализ, в значительной степени являются показателями личностной идентичности. При этом показатели четвертого кластера дают возможность увидеть, что интересы в большей степени важны для подростков при анализе личности других, а не себя. Эти данные так же, как и данные пятого кластера, раскрывают частично содержание желательного социального будущего, в котором присутствует собственность, семья и дружеские отношения.

Третий кластер является самым многочисленным как в 7-х, так и в 9-х класса (таблица 39 и гистограмма 15, см. приложение 12), он характеризуется высокими показателями по использованию личностных качеств в роли самоопределений и основы для описания сходства между окружающими их людьми и средними показателями по использованию самоопределений, выражающих семейные роли. Можно сделать вывод, что для большинства учащихся общеобразовательной школы являются значимыми семейные роли, но еще более значимо представление себя и окружающих, как носителей личностных качеств. При этом с возрастом усиливается, и значение выбора жизненного пути и нарастает тревога по поводу будущего.

Так же в результате кластерного анализа учащиеся НОУ «Доверие» были распределены на 4 кластера.

1 кластер

интересы (Келли) – очень высокие показатели
 личностные качества (кто я?) – высокие показатели
 личностные качества (Келли) – низкие показатели

2 кластер

внешние роли (Келли) – очень высокие показатели
 личностные качества (кто я?) – средние показатели
 личностные качества (Келли) – средние показатели

3 кластер

личностные качества (кто я?) – очень высокие показатели
 личностные качества (Келли) – очень высокие показатели
 семейные роли (кто я?) – средние показатели
 интересы (Келли) – очень низкие показатели
 сочинение – семья, карьера

4 кластер

социальные (Келли) – очень высокие показатели
 личностные качества (кто я?) – высокие показатели
 внешние роли (Келли) – высокие показатели
 отношения (Келли) – высокие показатели
 объективные роли (кто я?) – низкие показатели
 сочинение – собственность, семья, карьера

Данные первого кластера показывают, что для учеников частной школы, как и учеников обычной школы, интересы являются более значимой характеристикой сверстников, чем их личностные качества. Однако себя ребята оценивают в большей степени именно с точки зрения качеств личности. Эти данные подтверждаются и параметрами второго кластера, в котором окружающие также оцениваются исходя не из их внутреннего мира, но преимущественно исходя из внешних ролей, статуса. Данные третьего и четвертого кластеров раскрывают содержание будущего, в котором выделяются, как и у учеников общеобразовательной школы, собственность и семья, однако появляется и карьера, которая не была сама по себе столь значима для подростков из общеобразовательной школы. При этом отсутствует какая-либо эмоциональная оценка своего будущего, что тоже отличает учащихся частной школы от учащихся общеобразовательной школы, а отношения связываются не столько с интересами или качествами личности (себя или других), сколько с социальными ролями.

В НОУ «Доверие» половина всех учащихся принадлежит к третьему кластеру (таблица 40, гистограмма 16, см. приложение 12), который характеризуется обширным набором признаков: очень высокие показатели по употреблению личностных качеств как в методике «Кто Я?», так и в репертуарной решетке Келли, средние показатели по употреблению семейных ролей в качестве самоопределений, очень низкие показатели по употреблению категории «интересы» в качестве конструкта в методике Келли, а так же упоминание в сочинениях своем будущем семьи и карьеры.

Как и для учащихся общеобразовательной школы, для учащихся частной школы семейные роли являются значимыми, но представление себя и окружающих, как носителей личностных качеств еще более значимо. Так же для данной группы школьников характерно использование в описании своего будущего таких тем, как семья и карьера, и минимальное использование конструкта «интересы» как основы для нахождения сходства между окружающими их людьми. При этом показатели первого кластера падают с возрастом, а второго, наоборот, несколько увеличиваются. Что доказывает увеличение внимания к внешним, статусным ролям и уменьшение внимания к качествам личности и интересам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в нашем исследовании результаты позволили нам выявить некоторые параметры, показывающие степень сформированности личностной идентичности подростков. Это - 1) преемственность изображений в прошлом, настоящем и будущем; 2) наличие реалистичных представлений о собственном будущем; 3) наличие социокультурного аспекта в представлениях о будущем; 4) признаки позитивной идентичности; 5) направленность на будущее и наличие временной перспективы. Эти параметры показывают как степень целостности личностной идентичности, так и ее связь с социокультурной идентичностью, а также степень осознанности своего «я», развитости рефлексии и интереса к своему внутреннему миру и личности окружающих.

Анализируя полученные нами результаты, мы сделали вывод о существовании возрастной динамики в выраженности критериев сформированности идентичности. Стабильно высокие показатели по всем выделенным нами параметрам выявлены у учащихся 9-х классов, что соотносится и с возрастной динамикой становления личности, выявленной многими отечественными и зарубежными психологами. В то же время, полученные данные свидетельствуют о том, что положительная динамика этих показателей, существующая в период с 7 по 9 класс, понижается к окончанию школы.

Представляет интерес тот факт, что возрастная динамика развития самосознания и стремление найти свое место во взрослой жизни, самореализоваться находятся изначально в антогонистических отношениях друг с другом. По-видимому, подростки осознают, что в настоящее время для ощущения успешности и повышения самооценки важны не только (и, может быть, не столько) личностные качества, сколько объективные показатели социальной позиции, статуса, материального благополучия. Это и приводит к тому, что интерес к внутреннему миру, индивидуальности – и своей, и своих сверстников, который закономерно возрастает к 9 классу, затем существенно (даже по сравнению с 7 классом) падает к окончанию школы.

Полученные данные показывают, что в общих чертах процесс становления личностной идентичности не зависит от социальной принадлежности подростков и степени обеспеченности их родителей. Для подростков обоих образовательных учреждений характерно увеличение осознанности и адекватности представлений о себе и своем будущем, увеличение эмоциональной насыщенности этих представлений, расширение их круга.

До некоторой степени совпадает и содержание личностной идентичности подростков обеих групп и в плане ролевого репертуара, и в плане ценностных ориентаций. Так личностные качества в обоих образовательных учреждениях не являются приоритетными, серьезно уступая карьере и собственности. Низкий статус образования и личностных качеств отражает, по-видимому, общие для всех подростков эталоны и установки, связанные с реальными, а не декларируемыми ценностями современного российского общества. По мере взросления подростков всё более актуальными становятся социальные роли, в то время как семейные роли утрачивают свою значимость, несмотря на постоянно высокую ценность семьи.

Важно отметить, что у подростков, обучающихся в частной школе была выявлена обратная взаимосвязь ценностей семьи и семейных ролей. Семья, как и карьера и социальный статус является ценностью, что, однако, не приводит к представлению о необходимости выполнять в семье определенные функции. По-видимому, семейная ситуация, в которой растут подростки из частной школы, показывает, что семья является важным атрибутом стабильности и благополучия, но не подразумевает выполнения обязанностей, связанных с семейными ролями.

Наиболее значимые различия в содержании идентичности были получены у учеников 11-х классов. Это различие проявляется, прежде всего, в принятии себя и уверенности в будущем, а также в степени включенности в социальную реальность, что связано, с разными экономическими возможностями и статусом родителей, с социальным и индивидуальным опытом подростков. Для подростков из частной школы в большей степени, нежели для ребят из общеобразовательной школы, свойственен личностный и социальный инфантилизм. Их меньше интересует социальная ситуация, возможно потому, что их интересы в большей степени направлены на мир в целом, а не на конкретную страну. При этом они меньше интересуются и индивидуальными качествами и внутренним миром сверстников.

Значительные отличия между учениками разных классов были получены и в оценке будущего. Учащиеся частной школы более нацелены на будущее, имеют более четкие представления о нем, в их рисунках чаще представлен социокультурный аспект и не присутствуют признаки негативной идентичности. В то время как у учеников 11 класса обычной школы ярко выражены признаки, указывающие на ощущение тревоги и неуверенности.

Представляется, что доминирующие ценности у учеников каждой школы выполняют компенсаторную функцию. Ученики частной школы чувствуют себя менее вовлеченными в семейные отношения, поэтому именно семья занимает первое место в их будущем. Учащиеся общеобразовательной школы, чьи семьи имеют более низкий уровень доходов, считают главным приоритетом карьеру, как способ преодоления материальных трудностей и обретения свободы.

При этом гендерные различия выявлены преимущественно при оценке значимости семьи (но не семейных ролей) и, частично,

учебы, которые имеют для девочек большую ценность, чем для мальчиков. Важно отметить и то, что девочки, учащиеся частной школы, в отличие от их сверстниц из школы, больше нацелены на карьеру, а не на семью, значимость которой в их социальной среде, меньше. При этом карьера дает возможность реализовать и такую важную ценность, как независимость, которая не возможна при приоритете семейных ролей.

По результатам проведенного нами исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Содержание и динамика процесса становления личностной идентичности в подростковом возрасте могут быть проанализированы, исходя из параметров, показывающих степень целостности личностной идентичности, реалистичности в оценке себя и своего будущего и связи с социокультурной идентичностью.
2. Возрастная динамика процесса становления личностной идентичности не зависит от социальной принадлежности подростков и степени обеспеченности их родителей. Для подростков обоих образовательных учреждений характерно увеличение осознанности и адекватности представлений о себе и своем будущем, увеличение эмоциональной насыщенности этих представлений, расширение их круга.
3. Наиболее высокие и стабильные показатели по всем выделенным параметрам сформированности идентичности имеют учащиеся 9-х классов. К 11 классу положительная динамика этих показателей, существующая в период с 7 по 9, понижается.
4. Возрастная динамика развития самосознания и стремления к самореализации и карьере находятся в антогонистических отношениях друг с другом, так как подростки осознают, что в настоящее время для ощущения успешности и повышения самооценки важны именно объективные показатели социальной позиции, статуса, материального благополучия. Это и приводит к тому, что интерес к внутреннему миру, индивидуальности – и своей, и своих сверстников, который закономерно возрастает к 9 классу, затем существенно (даже по сравнению с 7 классом) падает к окончанию школы.
5. В значительной степени совпадает не только возрастная динамика, но и содержание личностной идентичности подростков, принадлежащих к различным социальным группам в плане ролевого репертуара, и в плане ценностных ориентаций. Приоритетными являются карьера и собственность и социальные роли, а вторичными – личностные качества, учеба и семейные роли, что, по-видимому, отражает общие для всех подростков эталоны и установки, связанные с реальными ценностями современного российского общества.
6. Семья по-прежнему сохраняет для подростков свою референтную функцию, хотя у семей с высоким доходом она менее выражена. Мнение родителей более значимо для подростков, чем мнение друзей, хотя последние, более доступны для общения и могут рассчитывать на большую откровенность.
7. Одним из значимых взрослых для подростков из частной школы, является классный руководитель.
8. У подростков, обучающихся в частной школе, выявлена обратная взаимосвязь ценностей семьи и семейных ролей. По-видимому, их семейная ситуация показывает, что семья является важным атрибутом стабильности и благополучия, но не подразумевает выполнения обязанностей, связанных с семейными ролями.
9. Наиболее значимые различия в содержании идентичности существуют у учеников 11-х классов. Учащиеся общеобразовательной школы более социализированы и адаптированы к актуальной ситуации, в то время как учащиеся частной школы склонны к проявлению личностного и социального инфантилизма. Они меньше интересуются индивидуальными качествами и внутренним миром сверстников, также как и окружающим их социумом. При этом у подростков из частной школы отсутствуют признаки негативной идентичности, достаточно выраженные у части выпускников общеобразовательной школы.
10. Существуют значительные отличия между учениками разных школ и в оценке будущего. Учащиеся частной школы более нацелены на будущее, имеют более четкие представления о нем, в то время как у учеников 11 класса обычной школы ярко выражены признаки тревоги и неуверенности.
11. Доминирующие ценности подростков выполняют компенсаторную функцию, поэтому у учеников частной школы первое место занимает семья, а у учащихся общеобразовательной школы - карьера, как способ преодоления материальных трудностей и обретения свободы.
12. Гендерные различия выявлены преимущественно при оценке значимости семьи (но не семейных ролей) и, частично, учебы, которые имеют для девочек (особенно из общеобразовательной школы) большую ценность, чем для мальчиков.

Список литературы.

- 1.Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. В кн. «Психология формирования и развития личности»: - М. 1981, с. 19 – 44
- 2.Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991 – 299 с.
- 3.Абульханова-Славская К.А., Деятельность и психология личности – М., изд. Наука, 1980.
- 4.Авдудевская (Белинская) Е.П. Особенности ценностно-нормативной социализации в юношеском возрасте в ситуации социальной нестабильности//Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. – М., 1993. Т.І. Вып.ІІ. С.64-82.
- 5.Авдудевская (Белинская) Е.П., Баклушинский С.А. Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений//Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. – М., 1995. Т.ІІІ. Вып.ІV. С.118-132.
- 6.Авраамова Е.М., Шведов С.С. Изучение формирования некоторых социокультурных групп//Социально-экономические проблемы культуры. – М., 1991. – с.74-82.
- 7.Агеев В.С. Социальная идентичность личности//Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Е.П. Белинская, О.А.Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 1999. – с.349-356.
- 8.Алешина Ю.Е., Волович А.С. Особенности полоролевой социализации подростков., Вопросы психологии, N3, 1990.
- 9.Ананьев Б.Г., К постановке проблемы развития детского самосознания. М., Изв. АПН РСФСР, N18, 1948
- 10.Андреева Г.М. Психология социального познания. - М., 1997.
- 11.Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.
- 12.Андреева Г.М. Социальное познание: проблемы и перспективы. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЕК», 1999. –416с.
- 13.Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 288с.
- 14.Антонова Н.В. Проблема личной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии// Вопросы психологии – М., 1996. - № 1. – с.131-143.
- 15.Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в зарубежной социальной психологии/ МГУ им. Ломоносова. Фак. психологии. – М.,1995. –29с.
- 16.Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. В "Психология формирования и развития личности"., М., изд. Наука, 1981.
- 17.Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция личности Эрика Г. Эриксона/принцип развития в психологии – М., 1978.
- 18.Баклушинский С.А. Социальное окружение и Я-концепция в юношеском возрасте//Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. – М., 1993. Т.І. Вып.ІІ. С.83-92.
- 19.Баклушинский С.А., Орлова Н.Г. Особенности формирования этнической идентичности в мегаполисе// Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. – М., 1998. Т.ІV. Вып. VI. С.248-267.
- 20.Баклушинский С.А., Белинская Е.П. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность»// Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. – М., 1998. Т.ІV. Вып.ІV. С.64-84.
- 21.Баклушинский С.А., Белинская Е.П. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» //Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Е.П. Белинская, О.А.Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 1999. – с.356-364.
- 22.Баклушинский С.А., Особенности развития Я-концепции подростка. В «Руководство по оценке уровня развития социального поведения старшеклассника», ЦСО РАО, М., 1993.
- 23.Барабанов Е.В. Русская философия и кризис идентичности// Вопросы философии – М., 1992 – № 8. – с. 102-116.
- 24.Белинская Е.П., Куликова И.В. Перспективная идентичность подростка в условиях социального кризиса//Труды по социологии образования.
- 25.Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2000. –208с.
- 26.Беляева О.В. Динамика личностной идентичности в подростковом возрасте//Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2001.
- 27.Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание – М: Прогресс, 1986.
- 28.Бехтерев В.М. Сознание и его границы. 1888
- 29.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968 – 464 с.
- 30.Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1978, №, с. 23-35.

- 31.Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и в СССР.- М., 1976.
- 32.Венгер А.Л., Десятникова Ю.М. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям//Вопросы психологии – М., 1995 - № 1. – с.25-33.
- 33.Волков Б.С. Психология ранней юности: Учебное пособие. – М.:ТЦ «Сфера», 2001. – 96с.
- 34.Волович А.С. Особенности социализации выпускников средней школы//Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1990.
- 35.ВоробьеваЛ.И., Петровский В.А., Фельдштейн Д.И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе//Психология современного подростка. – М., 1987 – С.6-36.
36. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка/Психология личности. Тексты. Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузыря А.А. – М., 1982
- 37.Гегель Сочинения, т.IV.- М., 1959.
- 38.Гегель Энциклопедия философских наук, т.3, М., 1977.
- 39.Гоффман И. Представление себя другим //Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984.
- 40.Гуткина Н.И., Личностная рефлексия в подростковом возрасте., Автореф. канд. дисс., М., 1983.
- 41.Данилова Е.Н. Кто мы, россияне?// Россия: трансформирующее общество/Под ред. Ядова В.А. М.: «КАНОН –пресс-Ц», 2001. – с. 592-608.
- 42.Декарт Р. Избранные произведения. – М., 1950.
- 43.Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО –Пресс, 2001. – 272 с.
- 44.Дмитриева Н.В. Психологические факторы трансформации идентичности личности//Автореф. дис. канд. психол. наук. – Новосибирск, 1999.
- 45.Дубовская Е.М., Тихомандрицкая О.А. О стратегиях работы психолога в школе//Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Е.П. Белинская, О.А.Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 1999. – с.458-462.
- 46.Дудченко О.Н., Мытиль А.В. Две модели адаптации к социальным изменениям//Россия: трансформирующее общество/Под ред. Ядова В.А. М.: «КАНОН –пресс-Ц», 2001. – с. 609-620.
- 47.Дюдюкина Л.А. Влияние групповых отношений на ценностные ориентации старших школьников//Автореф. дис. канд. психол. наук. – СПб., 1999.
- 48.Емельянов Ю.Н. Стремление к самоидентичности как социогенная потребность индивида. В «Проблемы формирования социогенных потребностей» – Тбилиси, изд. Мецниереба, 1981.с.97-100
- 49.Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С., Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинг - Л., изд. ЛГУ, 1983.
- 50.Захарова А.В. Психология обучения старшеклассников. М.,1976.
- 51.Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. - М., Тривола, 1994.- 334 с.
- 52.Извеков А.И. Проблема идентичности в кризисной культуре // Проблемы культурной идентичности. – Казань, 1998. – с.44-49.
- 53.Казьмина О.Ю., Социальные сети и развитие социального поведения. В «Руководство по оценке уровня развития социального поведения старшеклассника», ЦСО РАН, М., 19
- 54.Кант И. Сочинения в шести томах, т.6. – М., 1966.
- 55.Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения/СОЦис 2000.-№3.
- 56.Качкин А.В. Кризис идентичности как способ самоорганизации пространства социального взаимодействия//Социальное знание: формации и интерпретации: Материалы междунар. науч. конф., 13-14 февр. 1996 г., Казань, 1996, -Ч. 1.- с.65-74.
- 57.Келли Г. Две функции референтных групп//Современная социальная психология. Тексты. М., 1984.
- 58.Келли Г., Тибо Дж. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости //Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984.
- 59.Кимберг А.Н. Личность и идентичность: подходы к исследованию и пониманию // Психологические проблемы самореализации личности. - Краснодар, 2001 . - Вып. 6. - С. 126-135
- 60.Кириллова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников// Вопросы психологии – М., 2000. - № 4. – с.29-37.
- 61.Кле М. Психология подростка. М.: Педагогика,1991.
- 62.Козырева И.А. семья как социокультурная среда формирования личности//Человек: многомерность дискурсивных практик. – Сыктывкар, 1998. – с. 140-146.
- 63.Колберг Л., Пауэр Ф., Хиггинс Э. Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию. М., Психол. журнал, т.13, N3, 1992.

64. Коломинский Я.Л., Психология взаимоотношений в малых группах., Минск, изд. БГУ, 1976.
65. Коломинский Я.Л., Психология личностных взаимоотношений в группе сверстников., Автореф. канд. дисс., М., 1977.
66. Кон И. С. Психология ранней юности – М : Просвещение, 1989.
67. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. – 336 с.
68. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
69. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988. – 270с.
70. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге. – М., 1997.- 336 с.
71. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков//Вопросы психологии – М., 1997 - № 3. – с.69-78.
72. Коновалова Н.П. Россия: проблема идентичности и форма диалога//Экономическая, правовая и духовная культура России на рубеже тысячелетий: Тез. докл. науч.-практ. конф. (20-21 мая 1999 г., г. Екатеринбург); в 3 т. – Екатеринбург, 1999. – т.3. с.71-75.
73. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: Когито-Центр, ИП РАН, 1997.
74. Крайг Г. Психология развития – СПб: Питер, 2000.
75. Кумс Ф. Кризис образования. – М., 1970.
76. Кун М., МакПартлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя //Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984.
77. Лебедева Н.М. Русская диаспора: диалог цивилизаций и кризис социальной идентичности// Психологический журнал – М., 1996. - № 4. – с.32-42.
78. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве// Психологический журнал – М., 1999. Т. 20 - № 3.
79. Лебедева Н.М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре// Психологический журнал – М., 2001. Т. 22 - № 3. – с. 26-36.
80. Лебон Г. Душа толпы//Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Е.П. Белинская, О.А.Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 1999. – с.42-48.
81. Леви-Строс К. Структурная антропология. – М., 1985.
82. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. 231с.
83. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 – х т. – М., 1983. Т. 1. 391 с.
84. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. 432 с.
85. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование)//Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108 – 127.
86. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1993 – 43 с.
87. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали. //Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 5.- С. 19 – 30.
88. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999 – 487 с.
89. Линч К. Образ города. – М.: Стройиздат, 1982. – 328с.
90. Локк Д. Избранные философские произведения в двух томах, т. I. – М., 1960.
91. Малахов В.С. Неудобства с идентичностью// Вопросы философии – М., 1998 - № 2. – с.43-53.
92. Марцинковская Т. Д. Русская ментальность и ее отражение в науках о человеке. - М., 1994. – 155 с.
93. Марцинковская Т.Д. Социальные эмоции и их роль в процессе социализации человека. // Психология зрелости и старения, 1997, осень, с.13-23.
94. Массен П., Конджер Д., Каган Дж., Хьюстон А. Развитие личности ребенка. – М., Прогресс, 1987.
95. Мачурова Н.Н. Ценностные ориентации личности//Человек: многомерность дискурсивных практик. – Сыктывкар, 1998. – с.146-148.
96. Мерлин В.С. Очерки психологии личности. – Пермь, 1959. – 172 с.
97. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. - Москва – Воронеж: Академия педагогических и социальных наук, 1996. – 380 с
98. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988. – 429 с.
99. Московичи С. Век толп. - М.: Прогресс, 1996.- 360 с.
100. Непомнящая В.И. Ценностность, как центральный компонент структуры личности., М., Вопросы психологи, N1, 1980.
101. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
102. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии//Вопросы психологии – М., 2000. - № 1. – с.135-141.

103. Павленко В.Н. разновидности кризиса социальной идентичности в Украине//Этническая психология и общество. М.: Старый сад, 1997.- с.88-97.
104. Павленко В.Н., Корж Н.Н. Трансформация социальной идентичности в пост-тоталитарном обществе// Психологический журнал – М., 1998. - № 1. – с.83-95.
105. Пантлеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
106. Пантлеев С.Р. Стрoение самоотношения как эмоционально-оценочной системы. / МГУ им. М.В.Ломоносова, ф-т психологии. Автореф.дисс... канд. психол.наук. – М.: 1988. – 18 с.
107. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.: Педагогика-Пресс, - 1994,-526с.
108. Пикельникова П.М., Понимание учащимися 12-17 лет своей личности и понимание их другими людьми. Экспериментальная и прикладная психология, вып. 2, Л., изд. ЛГУ, 1970.
109. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. // Вопросы психологии, 1996, № 1
110. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Изд-ий центр Академия, 2000. – 184с.
111. Понарядова Т.В. Идентичность как отражение социокультурной среды//Человек: многомерность дискурсивных практик. – Сыктывкар, 1998. – с.121-123.
112. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрастах. //Воспитание, обучение и психическое развитие. – М.: 1983. Материалы съезда психологов. ч.3. – с. 672-674
113. Прихожан А.М., Формирование самосознания и нравственное развитие личности в подростковом возрасте. В "Формирование всесторонне развитой личности и обеспечение единства идейно-политического, нравственного и трудового воспитания". М., АПН СССР, 1978.
114. Психологические особенности самосознания подростка, под ред. Боришевского М.И. – Киев, 1980 – 166с.
115. Психологические особенности формирования личности школьника. / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: АПН СССР НИИ ОПП, 1983. – 138с.
116. Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М», 2000. – 672с.
117. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста – СПб: Питер, 2000.
118. Раттер М. Помощь трудным детям – М.: Прогресс, 1987, 421с
119. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология- СПб.:ПИТЕР, 1999.
120. Романова О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков//Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1994.
121. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. –СПб.: Питер Ком, 1999.- 720 с.
122. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., изд. Педагогика, 1978.
123. Рубцов В.В. Основы социально – генетической психологии. М.: Ин-т практ. психол. 1996.
124. Руткевич А.М. «Психо-история» Э.Г. Эриксона// Эриксон Э.Г. молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование. – М.: Московский философский фонд, Медиум, 1996. – с.3-22.
125. Сабурова Л.А. Кризис социальной идентичности в молодежной среде и стратегии молодежной политики//Вестник Удмурт. Ун-та. – Ижевск, 1997. - № 5. –с.112-115.
126. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. - В кн. Изучение мотивации поведения детей и подростков /под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. М..1972.
127. Садыков М.Б., Серебряков Ф.Ф., Щелкунов М.Д. Российская идентичность: на пути к национальной идеи//Проблемы культурной идентичности. – Казань, 1998. – с.50-55.
128. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мецниереба. 1989. –204 с.
129. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения – М., 1947
130. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1986.- № 6. – С. 14 – 22.
131. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития//Вопросы психологии – М., 1998 - № 6. – с.3-17.
132. Слуцкий В.М., Социальные изменения и жизненные планы детей. ЦСО РАН, М., 1995.
133. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований//Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Е.П. Белинская, О.А.Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 1999. – с.327-349.
134. Смирнов В.Е. Психология юношеского возраста. – М.-Л.: Мол. гвардия, 1929. – 334с
135. Собкин В.С. и др., Российская школа на рубеже 90-х: социологический анализ. ЦСО РАН, М., 1993.

- 136.Собкин В.С., Писарский П.С., Ценностные ориентации старшеклассников: кросскультурный анализ. В кн. "Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника", ЦСО РАН, М., 1993.
- 137.Собкин В.С., Шмелев А.Г. Психосемантическое исследование актуализации стереотипов социального поведения. // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 127- 134.
- 138.Собкин В.С. Ценностные ориентации старшеклассников в условиях социальной нестабильности//Magister.1995. - № 2. - с.23-35.
- 139.Соколова Е.Т., Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителями и ребенком и формирование аномалии личности. В "Семья и формирование личности". М., изд. НИИОПП, 1981.
- 140.Социальная идентичность и изменение ценностного сознания в кризисном обществе: Методология и методы измерения социальной идентичности. Информационные материалы/Отв.ред. Шматко Н.А., РАН. Ин-т социол. – М., 1992 – 71с., схем.
- 141.Социальная психология: саморефлексия маргинальности. Хрестоматия./ Отв. Ред. Гапочка М.П., ИНИОН РАН, М., 1995.
- 142.Социологические аспекты культурной идентичности// Проблемы культурной идентичности. – Казань, 1998. – с.68-100.
- 143.Спасибенко С.Г. Социальная идентичность человека//Социально-гуманитарные знания. – М., 2000 - №1. – с.53-75.
- 144.Спиркин А.Г., Сознание и самосознание. М., изд. Политиздат, 1972.
- 145.Стефаненко, Т.Г. Социальная психология этнической идентичности : Автореф. дис. доктора наук; Психологические науки : 19.00.05 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. - М., 1999. - 46 с.
- 146.Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы и межэтнические отношения//Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов//Сост. Е.П. Белинская, О.А.Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 1999. – с.204-209.
- 147.Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность в ситуации социальной нестабильности// Этническая психология и общество. М.: Старый сад, 1997.- с.97-104.
- 148.Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320с.
- 149.Столин В.В. Самосознание личности – М.,1983, 284с.
- 150.Сушков И.Р. Социально-психологическая теория Джона Тернера//Психологический журнал – М., 1993 - №3 – т.14 – с.115-125.
- 151.Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей. // Вопр. психологии. – 1984. - №3. – с.79-86
- 152.Тэрнер Дж., Оукс П., Хесле С., Дэвид В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа. // Иностранная психология. Т. 2, 1994, № 2 (4), с. 5 – 17.
- 153.Тэшфел А. Эксперименты в вакууме //Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984.
- 154.Фан И.Б. Личность в поисках собственной идентичности. //Экономическая, правовая и духовная культура России на рубеже тысячелетий: Тез. докл. науч.-практ. конф. (20-21 мая 1999 г., г. Екатеринбург); в 3 т. – Екатеринбург, 1999. – т.3. с.92-95.
- 155.Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
- 156.Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка. //Вопросы психологии 1983 № 1, с. 17 – 28
- 157.Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1985, №6.
- 158.Фельдштейн Д.И. Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте//Автореф. дис. канд. психол. наук. – Душамбе, 1969.
- 159.Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. Вопросы психологии 1988 № 6, с. 31 – 41.
- 160.Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
- 161.Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В.Дубровиной. М.,1983.
- 162.Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1985.
- 163.Хараш А.У., Социально-психологические механизмы коммуникативного взаимодействия. Автореф. диссертации., М., 1983.
- 164.Хотинец В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека//Вопросы психологии – М., 2001 - № 5. – с.60-73.
- 165.Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности – СПб: ПИТЕР, 1997.
- 166.Чагилов В.Р. Проблема социальной идентичности личности (этнокультурный аспект): Дис. канд.филос. наук / Моск. пед. гос. ун-т. М., 1991.
- 167.Черноушек М. Психология жизненной среды. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.
- 168.Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии – М., 1977 –143с.
- 169.Чеснокова И.И. Психологическое исследование самосознания // Вопросы психологии, 1984, №5.

- 170.Шведов С.С. Проблемы культурной и этнической идентичности: (Подходы и решения западной социологии) //Социально-экономические проблемы культуры. – М., 1991. – с.83-97.
- 171.Шибутани Т. Социальная психология. М., 1999.
- 172.Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте// Вопросы психологии – М., 2000. - № 2. – с.69-78.
- 173.Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления//Автореф. дис. док. психол. наук. – М., 2001.
- 174.Шпрангер Э. Психология юношеского возраста. –М.:1924
- 175.Шумилин Е.А. Психологические закономерности развития личности в старшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... докт. Психол. наук. – М., 1982. – 34с.
- 176.Шурыгина И.И. Жизненные стратегии подростков/ СОЦис, 1999. - №5
- 177.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.
- 178.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис – М: Прогресс, 1996.
- 179.Эриксон Э. Детство и общество. – Изд.2-е, перераб. и доп./Пер с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.-592с.
- 180.Юм Д. Сочинения в двух томах, т.I. – М., 1965.
- 181.Юпитов А.В., Хайрулин Е.Н. Психологические корни тоталитаризма в теории идентичности Эрика Эриксона//Стратегии личности в современной культуре. Кемерово, 1999.-с.3-18.
- 182.Ядов В.А. А все же умом Россию понять можно. Россия: трансформирующее общество/Под ред. Ядова В.А. М.: «КАНОН –пресс-Ц», 2001. – с. 9-20.
- 183.Ядов В.А. Методология и процедура социологического исследования. Тарту: Изд-во Тарт. гос. универ.,1968. – 281с
- 184.Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности/Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975
- 185.Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности//Мир России. – М., 1995. –Т.IV, № 3-4. – с.158-181.
- 186.Ярошевский М.Г. Социальная и культурно-историческая психология//Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Е.П. Белинская, О.А.Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 1999. – с.30-37.
- 187.Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка// Вопросы психологии – М., 1999. - № 6. – с.54-58.
- 188.Bogenhold D. Social inequality and sociology of life style. Material and cultural aspects of social stratification// The Amer. J. of Economics and Sociology.- N.Y., 2001.- Vol. 60, № 4.- P. 829-847.
- 189.Bosma H.A. Identity development in adolescence: coping with commitments. Groningen, 1985.
- 190.Breakwell G.M. Coping with threatened identities. L., N.Y., 1986.
- 191.Costalat – Founeau A.-M. Identity dynamics, action and context // J. for the theory of social behavior.- Oxford, 1999.- Vol. 29, № 3.- P.285-300.
- 192.Ericson E.H. Identity, Youth and Crisis: N.Y., 1968.
- 193.Fogelson R.D. Person, Self and Identity. Some Anthropological Retrospects, Circumspects and Prospects. In: Psychosocial Theories of the Self. N.Y., L., 1982.
- 194.Goffman E. The neglected situation. In: American Anthropologist, 1964, Part 2.
- 195.Identity in adolescence: processes and contents. 1985.
- 196.Magen Z. Exploring adolescent happiness: Commitment, purpose, and fulfillment. Sage Publications, 1998.
- 197.Marcia J.E. Identity in Adolescence. In: Adelson J. (ed.). Handbook of Adolescent Psychology. N.Y., 1980.
- 198.Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge, Paris, 1982.
- 199.Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict. In: W.G.Austin, S.Worchel (eds.). The social psychology of intergroup relations. Montrey, Calif., 1979.
- 200.Turner J.C. Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior. In: E.J.Lawler (ed.). Advances in group process. Theory and research. Vol.2. Connecticut, 1985.
- 201.Waterman A.S. Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of theory and a Review of Research. In: Developmental Psychology, 1982.

АНКЕТА

ШКОЛА _____ КЛАСС _____

ФАМИЛИЯ _____ ДАТА _____

ИМЯ _____ ОТЧЕСТВО _____

ДАТА РОЖДЕНИЯ _____

ВМЕСТЕ С КЕМ ТЫ ЖИВЕШЬ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ, УКАЖИ, ПОЖАЛУЙСТА, ВОЗРАСТ ЭТИХ ЛЮДЕЙ

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

УКАЖИ, ПОЖАЛУЙСТА, УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ ТВОИХ РОДИТЕЛЕЙ
(ПОДЧЕРКНИ НУЖНОЕ)

МАМА – СРЕДНЕЕ, СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНОЕ, ВЫСШЕЕ

ПАПА – СРЕДНЕЕ, СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНОЕ, ВЫСШЕЕ

Бланк методики «Социальная сеть подростка».

I. Укажите, пожалуйста, тех людей, с которыми Вы сейчас находитесь в тесном контакте, людей значимых для Вас, чьи слова и мнения для Вас небезразличны, - это могут быть члены семьи, одноклассники, друзья, подруги, близкие Вам люди также как и враги или люди Вам неприятные (можно указать только инициалы). Начните с лица наиболее значимого для Вас и далее расположите остальных в зависимости от степени значимости.

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

II. Кем Вам приходится этот человек (мать, отец, брат, одноклассник, подруга и так далее).

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

III. Укажите приблизительный возраст этого человека.

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

IV. Сколько лет Вы знаете этого человека (если менее полугода напишите 0)?

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

V. Какого пола этот человек (нужное подчеркнуть)?

- | | |
|--------------|---------------|
| 1. муж. жен. | 6. муж. жен. |
| 2. муж. жен. | 7. муж. жен. |
| 3. муж. жен. | 8. муж. жен. |
| 4. муж. жен. | 9. муж. жен. |
| 5. муж. жен. | 10. муж. жен. |

VI. Какое образование у этого человека? (поставьте нужную цифру): 1-незаконченное среднее; 2-среднее; 3-незаконченное высшее; 4-высшее;

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

VII. Как много времени в среднем Вы проводите с этим человеком?

- 1 - вижу с ним реже, чем раз в месяц
 2 - вижу с ним реже, чем раз в неделю
 3 - вижу с ним несколько раз в неделю
 4 - вижу с ним почти каждый день
 5 - вижу с ним 5-6 часов и более в день

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

VIII. Свободен ли этот человек тогда, когда Вы нуждаетесь в его поддержке?

- 1 - редко
 2 - иногда
 3 - часто
 4 - почти всегда
 5 - всегда, когда это необходимо

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

IX. Какие вопросы Вы можете обсудить с этим человеком?

- 1 - чувствую себя неловко при обсуждении любых вопросов
 2 - только посторонние и текущие события

3 - общие темы, учеба, здоровье

4 - большинство вопросов, кроме личных

5 - все, включая сокровенные мысли, страхи, сомнения

1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

X. Как часто этот человек оказывает Вам практическую помощь (советом, деньгами, одеждой, обучением и тому подобное)?

1 - никогда

2 - редко

3 - иногда

4 - часто

5 - очень часто

1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

XI. Как часто Вы оказываете практическую помощь этому человеку (советом, деньгами, одеждой, обучением и тому подобное)?

1 - никогда

2 - редко

3 - иногда

4 - часто

5 - очень часто

1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

XII. Как часто этот человек оказывает Вам моральную помощь (поддерживает Вас в трудную минуту, успокаивает или просто проводит с Вами время)?

1 - никогда

2 - редко

3 - иногда

4 - часто

5 - очень часто

1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

XIII. Как часто Вы оказываете моральную помощь этому человеку (поддерживаете его в трудную минуту, успокаиваете или просто проводите с ним время)?

1 - никогда

2 - редко

3 - иногда

4 - часто

5 - очень часто

1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

ФАМИЛИЯ _____ КЛАСС _____
ИМЯ _____ ШКОЛА _____
ДАТА _____

ИНСТРУКЦИЯ: Ответьте, пожалуйста, на предлагаемые вопросы, выбрав не более трёх лиц из представленного ниже списка; поставив порядковый номер лица из списка рядом с номером вопроса.

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1. Отец. | 11. Друг вне класса |
| 2. Мать. | 12. Приятель по кружку |
| 3. Дедушка. | 13. Классный руководитель |
| 4. Бабушка | 14. Учитель |
| 5. Брат. | 15. Историческая личность |
| 6. Сестра. | 16. Актер, певец |
| 7. Дядя | 17. Литературный герой |
| 8. Тётя. | 18. Тренер, руководитель кружка |
| 9. Знакомый родителей. | 19. Никто, ни с кем, с собой |
| 10. Лучший друг в классе | |

ВОПРОСЫ:

1. С кем ты охотнее всего провёл бы последние каникулы?

2. С тобой случилась серьёзная неприятность. С кем ты скорее всего поделишься?

3. Чьи мнения и советы для тебя всегда много значат?

4. Есть ли на свете человек, с которым бы ты хотел проводить как можно больше времени?

5. Кого ты скорее всего слушаешь?

6. Ты хочешь разобраться в человеке, который заинтересовал тебя. Кто поможет тебе оценить его?

7. Кому бы ты смог открыться, если безнадежно влюблён?

8. Ты хочешь что-то решительно изменить, перестроить в своей жизни. С кем ты обсудишь это?

9. Тебе предстоит длительная разлука. Кого тебе больше всего будет не хватать?

10. Кто для тебя образец и пример?

11. С кем ты больше всего откровенен?

12. Кто лучше всего понимает тебя?

Распределение самоопределений подростков.

Таблица 5.

Данные по общеобразовательной школе № 193

7 классы (12-13 лет) 57 чел	9 классы (14-15 лет) 52чел	11 классы (16-17 лет) 37чел
Семейные роли 22,4 %	Семейные роли 21,5 %	Личностные качества 20,6 %
Добровольные роли 11,3 %	Добровольные роли 15 %	Добровольные роли 15,5 %
Отношения 10,6 %	Отношения 11,9 %	Социальные роли 11,5 %
Социальные роли 10,5 %	Социальные роли 11,7 %	Биологические признаки 9%
Биологические признаки 9,6 %	Биологические признаки 9,8%	Отношения 7,6 %
Увлечения 6,6 %	Увлечения 7,8 %	Гражданство 5,7 %
Пол 5,9 %	Пол 5,1 %	Увлечения 5,5 %
Будущие роли 4,2 %	Личностные качества 5,1 %	Убеждения 5,2 %
Гражданство 4 %	Убеждения 3,5 %	Семейные роли 4,2 %
Личностные качества 3,9 %	Будущие роли 2,7 %	Имя 4,2 %
Имя 3,7 %	Имя 1,8 %	Физическое Я 3,3 %
Убеждения 2 %	Самооценка 1,8 %	Будущие роли 3 %
Гороскоп 2%	Гражданство 1,4%	Пол 3 %
Национальность 1,5 %	Национальность 0,4 %	Национальность 1,2 %
Прошлые роли 0,8 %	Физическое Я 0,2 %	Самооценка 0,3 %
Самооценка 0,7 %	Гороскоп 0,2 %	
Физическое Я 0,2 %		

Таблица 6.

Данные по НОУ «Доверие»

7 классы (12-13 лет) 14 чел	9 классы (14-15 лет) 8 чел	11 классы (16-17 лет) 7чел
Семейные роли 17,5 %	Увлечения 23 %	Увлечения 16,7 %
Добровольные роли 16 %	Семейные роли 12,8 %	Социальные роли 15,2 %
Отношения 15,3 %	Отношения 12,8 %	Будущие роли 13,6 %
Увлечения 13,1 %	Социальные роли 12,8 %	Отношения 10,6 %
Социальные роли 13,1 %	Личностные качества 11,5 %	Добровольные роли 10,6 %
Биологические признаки 9,5 %	Добровольные роли 9 %	Биологические признаки 9,1%
Пол 7,3 %	Биологические признаки 6,4%	Семейные роли 6,1 %
Имя 3,6 %	Пол 5,1 %	Пол 6,1 %
Гороскоп 3,6 %	Самооценка 2,6 %	Убеждения 3 %
Личностные качества 0,7 %	Будущие роли 1,3 %	Гороскоп 3 %
Будущие роли -	Имя 1,3 %	Имя 1,5 %
Убеждения -	Физическое Я 1,3 %	Личностные качества 1,5 %
Гражданство -	Гражданство -	Прошлые роли 1,5 %
Национальность -	Национальность -	Самооценка 1,5 %
Прошлые роли -	Гороскоп -	Физическое Я -
Самооценка -	Убеждения -	Гражданство -
Физическое Я -		Национальность -

Результаты методики «Социальная сеть подростка»

Таблица 9.

школа	классы	значимость	Характеристики общения	
			доступность	доверительность
1 9 3	7	Мама Друг Папа	Друг Мама Папа Сестра, брат Тетя, дядя Бабушка, дедушка Учитель	Друг Мама Сестра, брат Учитель Папа Тетя, дядя
	9	Мама Друг	Друг Мама Сестра, брат Бабушка, дедушка Тетя, дядя	Друг Сестра, брат Мама Тетя, дядя
Н О У	7	Мама Папа Друг	Друг Бабушка, дедушка Мама Папа Сестра, брат Тетя, дядя Учитель	Друг Бабушка, дедушка Мама Папа Сестра, брат Учитель
	9	Мама Друг Брат	Друг Мама Папа	Друг Мама Папа Сестра, брат Учитель
	11	Папа Мама Друг	Друг Мама Папа Сестра, брат Учитель	Друг Мама Сестра, брат Тетя, дядя Учитель Папа

Результаты методики «Референтометрия»

Таблица 12.

значимые для подростка взрослые и сверстники

	взрослые								Сверстники		
	родители	мама	папа	Бабушка (дедушка)	Брат, сестра	Тетя, дядя	учитель	Тренер	Друзья	Шк. друзья	Сестры, братья
7	29,3%	22,7%	2,7%	13,3%	5,3%	16%	6,7%	4%	52,2%	26,1%	21,7%
9	32,9%	16,4%	1,4%	9,6%	13,7%	15%	8,2%	2,7%	54,9%	29,4%	15,7%
11	37,1%	11,3%	6,5%	19,3%	14,5%		11,3%		51,7%	41,4%	6,9%
7	50%		4,17%	12,5%	4,17%	4,17%		25%	37,5%	37,5%	25%
9	16,7%	22,2%		5,55%	5,55%	5,55%	5,55%	38,9%	45%	30%	25%
11	33,3%	25%					8,4%	33,3%	54,5%	18,2%	27,3%
								Классрук.			

**Результаты проективной методики
«Я в прошлом, настоящем и будущем».**

Таблица 14.
параметры идентичности, представленные в рисунках подростков,
учеников общеобразовательной школы № 193

кл	Преимственность изображений		Сформированность представлений о будущем			Наличие социокультурного аспекта	
	Да	Нет	Да	+-	Нет	Да	Нет
7	76,8%	32,2%	41,1%	48,2%	10,7%	41,1%	58,9%
9	90,5%	9,5%	40,9%	49,5%	9,6%	43,4%	56,6%
11	70%	30%	10%	70%	20%	30%	70%

	Идентичность		Адекватность будущего		Эмоциональная направленность		
	Позит	Негат	Да	Нет	прош	Наст	будущ
7	100%		92,9%	7,1%	10,7%	51,9%	37,5%
9	87,5%	12,5%	92,8%	7,3%	10,2%	63,8%	26,1%
11	80%	20%	60%	40%	30%	50%	20%

Таблица 15.
параметры идентичности, представленные в рисунках подростков,
учеников НОУ «Доверие»

	Преимственность изображений		Сформированность представлений о будущем			Наличие социокультурного аспекта	
	Да	Нет	Да	+-	Нет	Да	Нет
7	60%	40%	13,3%	20%	66,7%	33,3%	66,7%
9	100%		77,8%	22,2%		55,5%	45,5%
11	85,7%	14,3%	71,4%	14,3%	14,3%	42,9%	57,1%

	Идентичность		Адекватность будущего		Эмоциональная направленность		
	Позит	Негат	Да	Нет	прошл	наст	будущ
7	93%	6,7%	66,7%	33,3%	6,7%	73,3%	20%
9	100%		88,9%	11,1%		66,7%	33,3%
11	100%		85,7%	14,3%		42,9%	57,1%

Таблица 16.

актуальные особенности эмоционального состояния подростков

	Школа № 193			НОУ «Доверие»		
	7 кл.	9 кл.	11 кл.	7 кл.	9 кл.	11 кл.
тревога	25%	22%	30%	20%	11%	-
неуверенность	18%	10%	40%	33%	11%	-
сумма	43%	32%	70%	53%	22%	-

**Результаты проективной методики
«Каким я представляю своё будущее».**

данные по общеобразовательной школе № 193.

кл	четкость представлений о будущем			Эмоциональная окраска будущего	Признаки негативной идентичности	Судьба страны или мира
	да	+-	нет			
7	51,8%	41%	7,2%	30,4% полож.	1,8%	17,9%
9	55,9%	22%	22,2%	43,8% полож. 7,5% отриц.	2,5%	14,5%
11	40%	50%	10%	20%полож. 20%отриц.		60%

Таблица 17.

	приоритеты в рассмотрении будущего					
	собственн ость	учеба	семья	карьера	отношени я	Личные качества
7	23,2%	9%	44,7%	48,3%	37,5%	12,5%
9	34%	24,5%	16%	55,9%	31,5%	4,9%
11	30%	40%	50%	70%	60%	10%

Таблица 18.

данные по НОУ «Доверие».

	четкость представлений о будущем			Эмоциональная окраска будущего	Признаки негативной идентичности	Судьба страны или мира
	да	+ -	нет			
7	20%	33,3%	46,7%	33,3%	13,3%	6,7%
9	44,4%	55,6%		55,6%		
11	57,1%	42,9%		28,6%		

приоритеты в рассмотрении будущего						
	собственность	Учеба	семья	карьера	отношения	Личные качества
7	26,7%	20%	43,3%	40%	13,3%	
9	33,3%	11,1%	55,6%	88,9%	33,3%	
11	28,6%	28,6%	85,7%	71,4%	14,3%	28,6%

Результаты факторного анализа
по самоопределениям в методике Куна-МакПартленда
и наличию в сочинениях «Каким я представляю своё будущее» тем: собственность, учеба, семья, карьера.

Данные по общеобразовательной школе № 193

Таблица 19.

фактор 1

классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7-е	Кол-во	15	16	31
	% от кл.	48,4%	51,6%	100,0%
9-е	Кол-во	4	2	6
	% от кл.	66,7%	33,3%	100,0%
11-е	Кол-во	2	4	6
	% от кл.	33,4%	66,6%	100,0%
	Кол-во	21	22	43

Гистограмма 1.

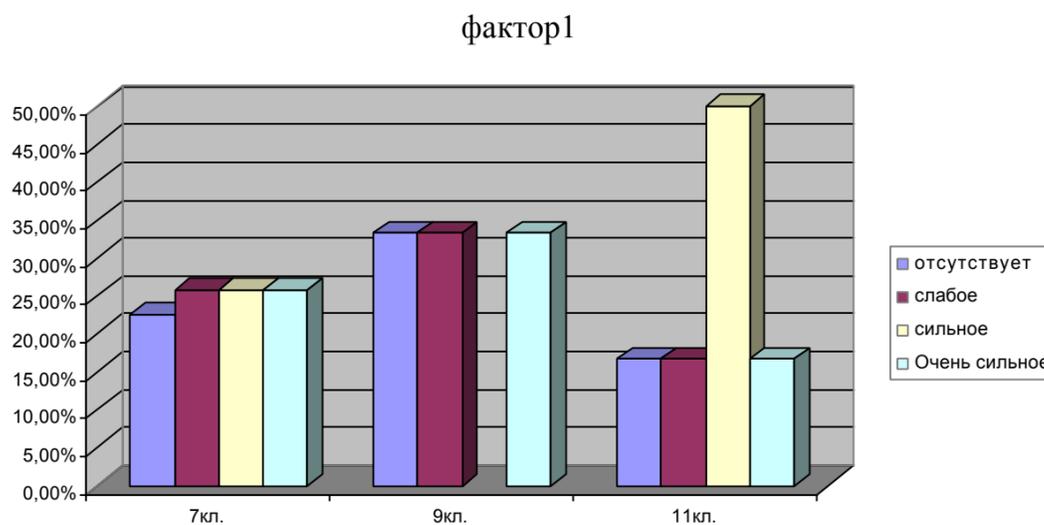


Таблица 20.

фактор 2

классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7-е	Кол-во	17	14	31
	% от кл.	54,9%	45,1%	100,0%
9-е	Кол-во	3	3	6
	% от кл.	50,0%	50,0%	100,0%
11-е	Кол-во	1	5	6
	% от кл.	16,7%	83,3%	100,0%

Гистограмма 2

Отсутствует или слабо выражено

Сильно выражено

Всего

Таблица 22.
фактор 3

7-е	Кол-во	19	12	31
	% от кл.	61,3%	38,7%	100,0%
9-е	Кол-во	2	4	6
	% от кл.	33,3%	66,7%	100,0%
11-е	Кол-во		6	6
	% от кл.		100,0%	100,0%
	Кол-во	21	22	43

Гистограмма 3.

Отсутствует или
слабо выражен

Сильно
выражен

Всего

Данные по НОУ «Доверие»				
Фактор 1				
Таблица 24.				
7-е	Кол-во	5	1	6
	% от кл.	83,3%	16,7%	100,0%
9-е	Кол-во	3	4	7
	% от кл.	42,9%	57,1%	100,0%
11-е	Кол-во	1	5	6
	% от кл.	16,7%	83,3%	100,0%

Гистограмма 4.

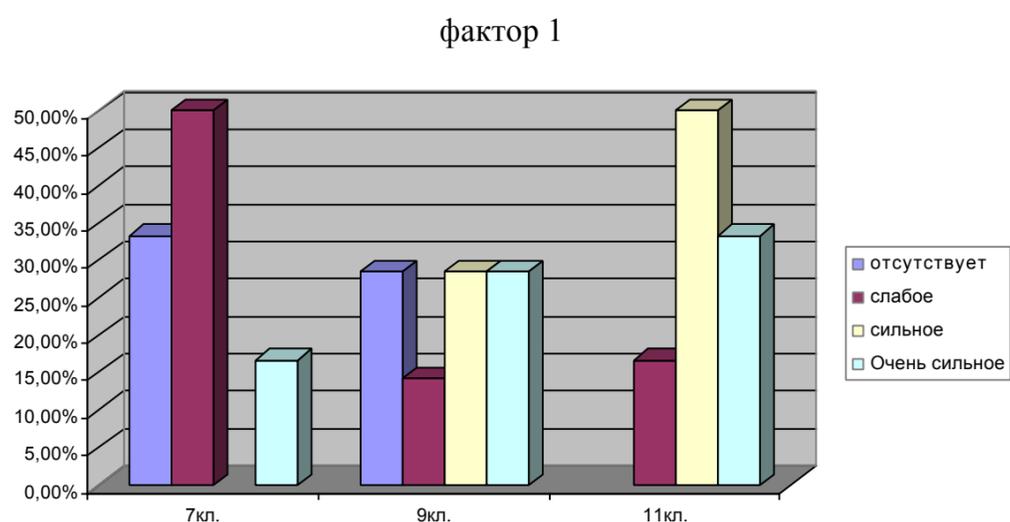


Таблица 26.

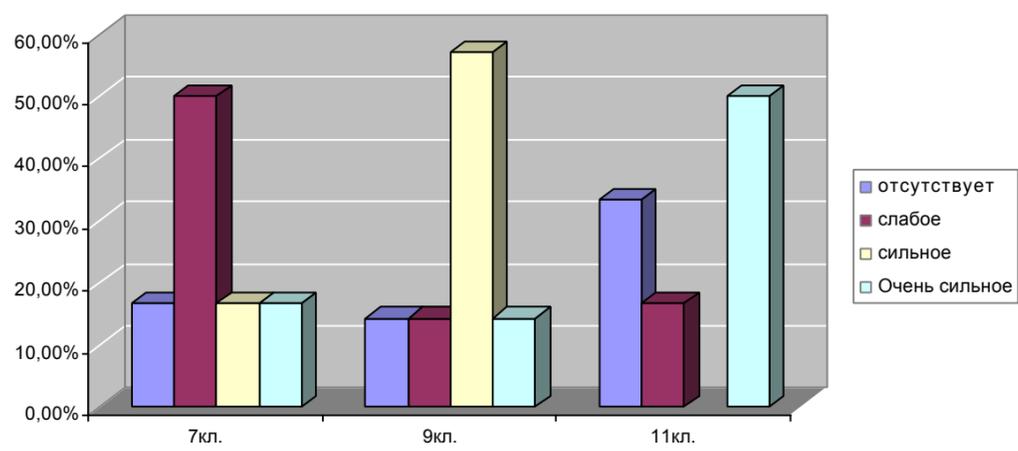
фактор 2

классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7-е	Кол-во	3	3	6
	% от кл.	50%	50%	100,0%
9-е	Кол-во	2	5	7
	% от кл.	28,6%	71,4%	100,0%
11-е	Кол-во	4	2	6
	% от кл.	66,6%	33,4%	100,0%

Фактор 3				
Таблица 27.				
Гистограмма 5.				
классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7-е	Кол-во	4	2	6
	% от кл.	66,7%	33,3%	100,0%
9-е	Кол-во	2	5	7
	% от кл.	28,6%	71,4%	100,0%
11-е	Кол-во	3	3	6
	% от кл.	50,0%	50,0%	100,0%

Гистограмма 6.

фактор 3



**Результаты факторного анализа
по самоопределениям в методике Куна-МакПартленда
и конструктам, выделенным подростками
в репертуарной решетке Келли.**

Данные по общеобразовательной школе № 193

Таблица 29.

		фактор 1		
классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7-е классы	Кол-во	16	24	40
	% от класса	40%	60%	100,0%
9-е классы	Кол-во	13	6	19
	% от класса	68,4%	31,6%	100,0%

Гистограмма 7.

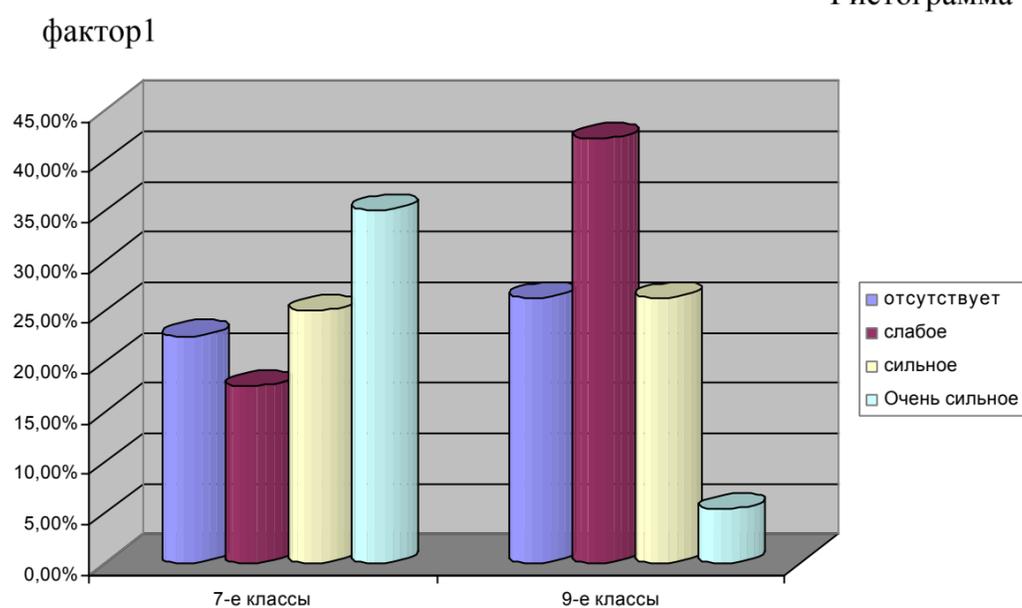


Таблица 30.

		фактор 2		
классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7-е классы	Кол-во	16	24	40
	% от класса	40,0%	60,0%	100,0%
9-е классы	Кол-во	13	6	19
	% от класса	68,4%	31,6%	100,0%

Гистограмма 8.

Таблица 31.

		фактор 3.		
классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7-е классы	Кол-во	20	20	40
	% от класса	50%	50%	100,0%
9-е классы	Кол-во	9	10	19
	% от класса	47,4%	52,6%	100,0%

Гистограмма 9.

фактор3

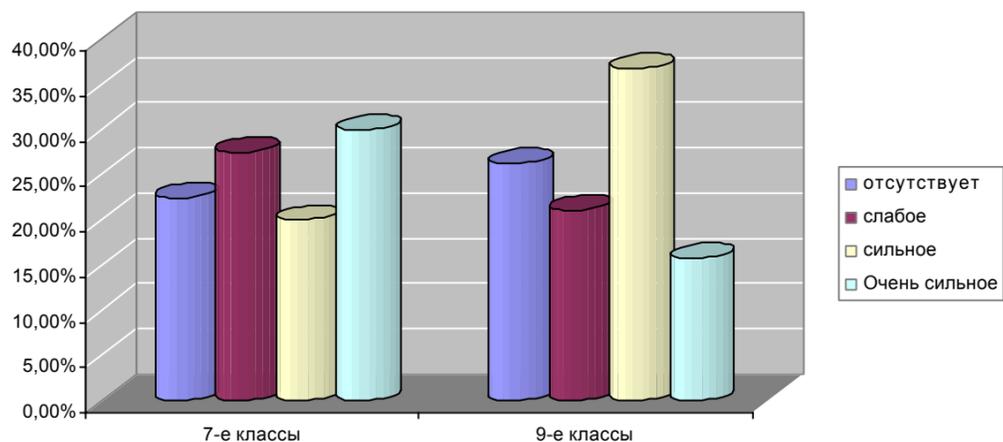


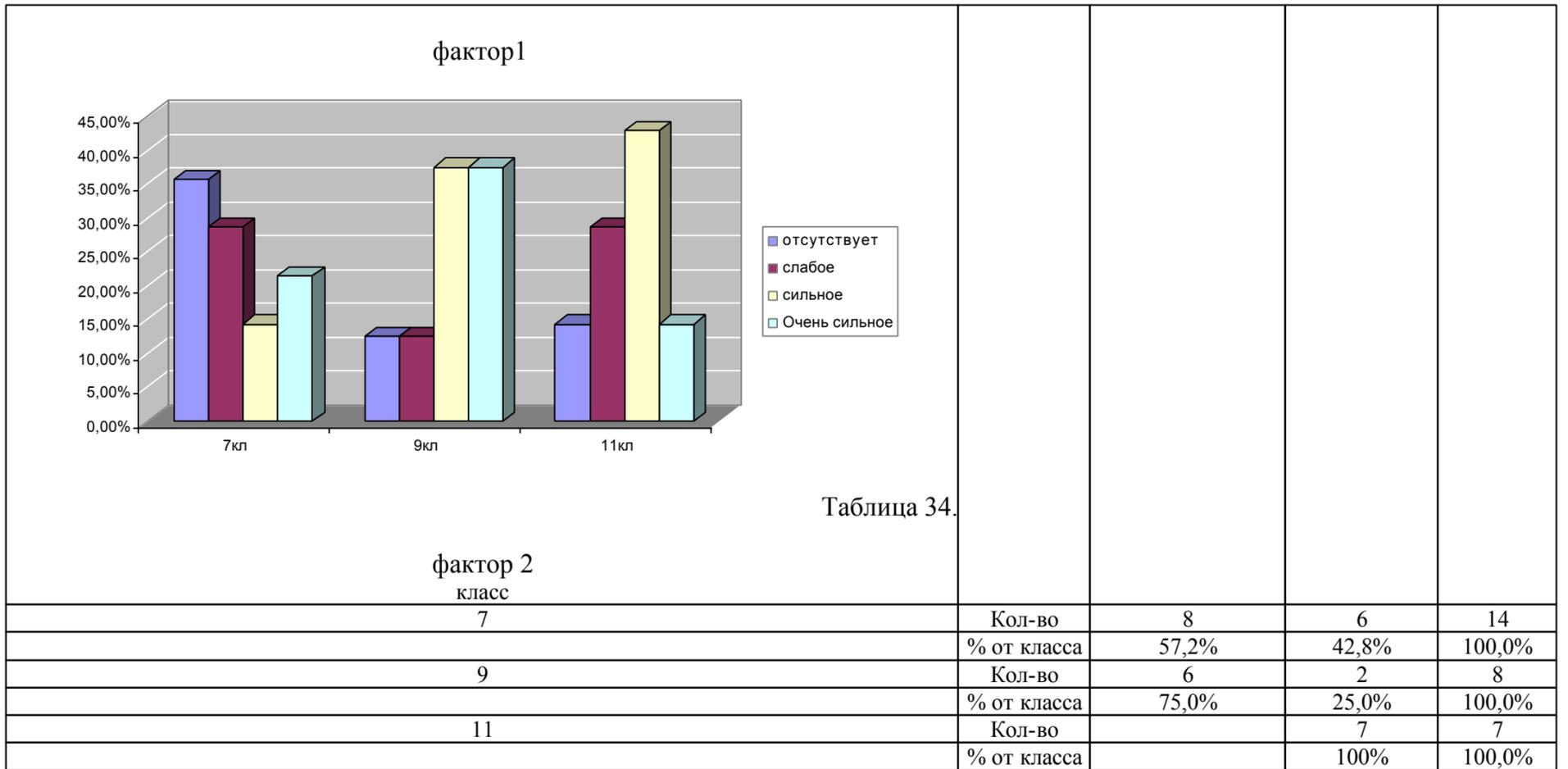
Таблица 32.

фактор 4

классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7-е классы	Кол-во	20	20	40
	% от класса	50%	50%	100,0%
9-е классы	Кол-во	9	10	19
	% от класса	47,4%	52,6%	100,0%

Гистограмма 10.		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
<p>фактор4</p> <p>Данные по НОУ «Доверие»</p> <p>фактор 1</p> <p>Классы</p>				
7	Кол-во	9	5	14
	% от класса	64,3%	35,7%	100,0%
9	Кол-во	2	6	8
	% от класса	25%	75%	100,0%
11	Кол-во	3	4	7
	% от класса	42,9%	57,1%	100,0%
Гистограмма 11.		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего

Таблица 33.



Гистограмма 12.

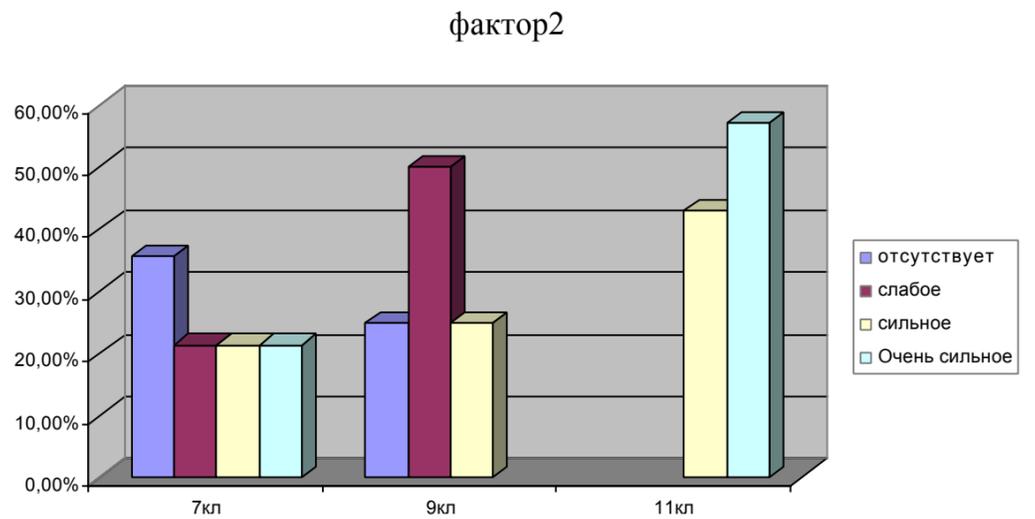


Таблица 36.

фактор 3.

классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7	Кол-во	6	8	14
	% от класса	42,9%	57,1%	100,0%
9	Кол-во	5	3	8
	% от класса	62,5%	37,5%	100,0%
11	Кол-во	3	4	7
	% от класса	42,9%	57,1%	100,0%

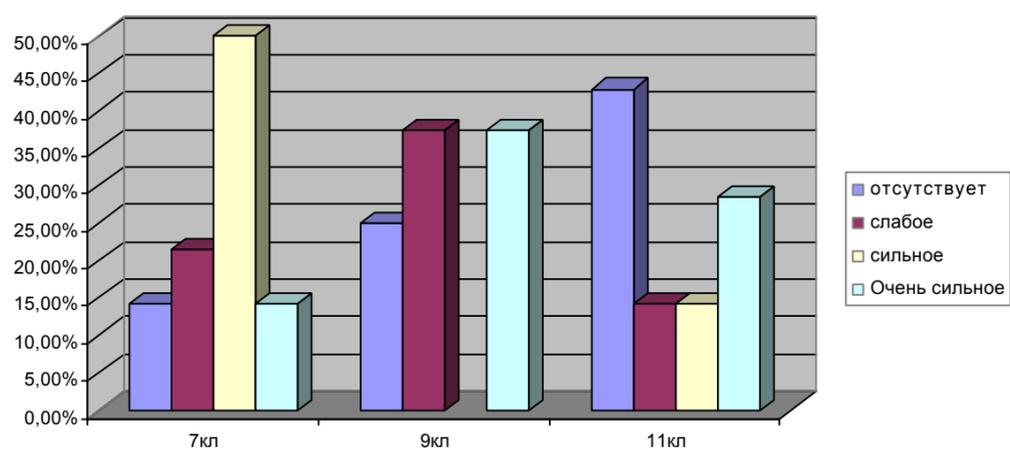
Гистограмма 13.

фактор 4.

классы		Отсутствует или слабо выражен	Сильно выражен	Всего
7	Кол-во	5	9	14
	% от класса	35,7%	64,3%	100,0%
9	Кол-во	5	3	8
	% от класса	62,5%	37,5%	100,0%
11	Кол-во	4	3	7
	% от класса	57,2%	42,8%	100,0%

Гистограмма 14.

фактор4



Результаты кластерного анализа.

Таблица 39.

распределение учащихся общеобразовательной школы № 193
по кластерам

класс		1 кластер	2 кластер	3 кластер	4 кластер	5 кластер	Всего
7	Кол-во	3	6	15	7	8	39
	% от класса	7,7%	15,4%	38,5%	17,9%	20,5%	100,0%
9	Кол-во	3		9	1	1	14
	% от класса	21,4%		64,3%	7,1%	7,1%	100,0%

Гистограмма 15.

распределение учащихся по кластерам в
общеобразовательной школе

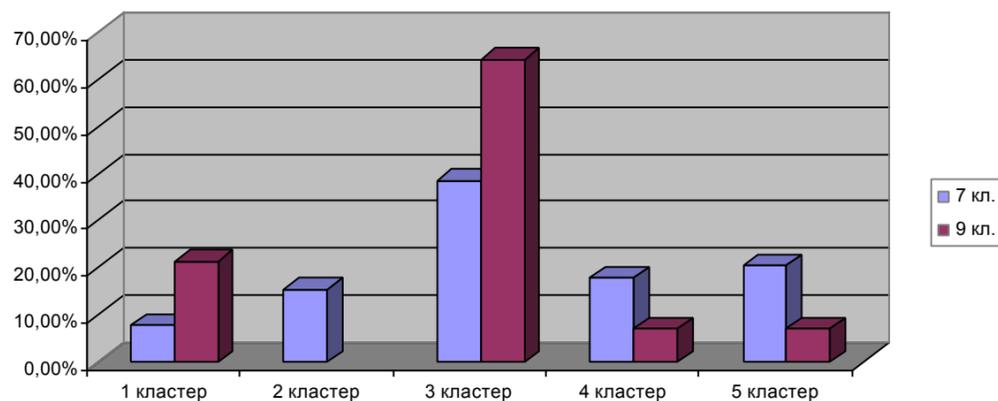


Таблица 40.

распределение учащихся НОУ «Доверие»
по кластерам

класс		1 кластер	2 кластер	3 кластер	4 кластер	Всего
7	Кол-во	4	2	4	1	11
	% от класса	36,4%	18,2%	36,4%	9,1%	100,0%
9	Кол-во	1	1	5	1	8
	% от класса	12,5%	12,5%	62,5%	12,5%	100,0%
11	Кол-во		2	3	1	6
	% от класса		33,3%	50,0%	16,7%	100,0%

Гистограмма 16.