

Фактори за формиране на идентичността през ранното юношество

Деница Алипиева

This article is an overview of theories that represent the relationship between identity, achievement and self-assessment in early adolescence (the period between 11/12 – 15/16 years). Theories and studies in different theoretical areas have showed variety and wealth of the factors, which facilitate formation of identity, and spheres of self-concept. It is highlighted the issue of perception and assessment of achievement as a major resource in acquisition of mature ego-identity.

Key words: *identity, early adolescence, achievement, self-assessment*

ВЪВЕДЕНИЕ

Идентичността (idem, тъждествен, еднакъв) кристализира през юношеството като опит да се определи “Аз”-а като уникално и оригинално творение. Тази кристализация израства от предишната дифузия: объркване на човека, който очаква, който може да се дистанцира от своето детство, но все още му липсва осъзната концепция за „Аз”-а, за всичко, което става в и извън него. Зрялата идентичност обединява интрасубективните процеси, които детерминират съществуването на индивида, като: кохерентна интеграция на саморепрезентациите на личността; организацията на психичните защити при среща с външни заплахи; оценката на стратегиите, които помагат за успешното приспособяване към действителността и нейната трансформация за акомодация на аспирациите на индивида; изследване на кохерентна автобиографична памет; и възможността за проекция на удовлетворяващо амбициите и очакванията бъдеще(по Силгиджиян-Георгиева, 1998).

ИЗЛОЖЕНИЕ

Литературният обзор на факторите за идентичността показва неединомислие относно структурата и съдържанието им, но общо взето за отговорни за изграждането на ясна, консолидирана себепредстава са отговорни:

- самооценката
- възприятието на собствените постижения във времето и пространството (вътрешната атрибуция)
- кристализиралата времева перспектива (по Силгиджиян-Георгиева, 1998).

За да се осъществи процеса на постигане на ясна Его-идентичност, е необходима реалистична самооценка – оценката на собствените възможности, способности и особености на поведението. Тя може да бъде адекватна, или неадекватна, ниска, средна или висока. Според В. А. Горбачьова (1948), изборът на критерии за оценка и самооценка е в зависимост от равнището на овладяване на дейността и концентрирането върху определени нейни елементи (резултат, процес и др.). За Р.Б. Стеркина (1977), структурата на самооценката е следната: а) обща самооценка – произлиза от процеса на социалното сравнение има глобален характер; б) конкретна самооценка , т.е. оценката на своите възможности в конкретен вид дейност и в определена ситуация; в) динамична самооценка – намира израз в избора на определен вид задача с дадена трудност.

Основен механизъм, който повлиява на равнището и адекватността на самооценката, е възприятието на собствените способности и умения и оценката на одобрението/неодобрението, насочено към субекта (Shavelson, Hubner&Stanton,1976) и от Марш и Шавелсън (Marsh/ Shavelson, 1985). Моделът на Шавелсън разглежда възприятията на “Аз”-а , разпределени по области и субзони (например, академични успехи – успехи в математиката), по академични и неакадемични сфери (социални, емоционални и физически) и самовъзприятията като цяло. Схемата на Марш и Шавелсън ревизира академичната структура на предишния модел чрез въвеждането в сферата на учебните постижения на успехи в

математическата и езиковата област. Така, са изследвани по-голям брой лица. След като теоретиците обединяват резултатите от двете студии, се откриват две стабилни тенденции, които, първо, доказват мултидименсионалната структура на самооценката на юношите (Hattie, 1992; Marsh, 1990), и второ, низходящата линия на строгостта в йерархията ѝ, като в горна училищна възраст тази подреденост става много ниска (Byrne, 1996; Marsh, 1990). Двете изследвания се опират на метода "Looking glass" (огледало) на Кули (1902), който е произлязъл от теориите за символната интеракция и за социалното сравнение на Фестинджър (Andersen, 1984; Andersen & Ross, 1984, Schoeneman, 1981; Schwalbe & Staples, 1991). В този модел се акцентира върху три елемента, които повлияват на самооценката по-късно: самоодобрението, полученото или отразеното от околните приемане и актуалното зачитане на възможностите на детето от значимите други (родители, учители, приятели). От по-нататъшните наблюдения и студии се открива силната корелация между самоуважението и одобрението от родителите и приятелите (Stranger & Schoeneman, 1979), като съществуват доказателства, че двата компонента са толкова свързани, че не могат да бъдат разделени в развитието на самооценката през детско-юношеската възраст. За сметка на това, Фелсън (Felson, 1989) забелязва, че вторият елемент (отразеното приемане от околните, които нямат релевантна значимост за субекта) няма очакваната медиатираща функция и ролята му е твърде подозрителна.

Теорията на Фестинджър (Festinger, 1954) за социалното сравнение предполага, че хората са склонни да съпоставят себе си с другите, за да достигнат до заключения за собствения "Аз". При този процес не винаги се постига ясно заключение, което да повлияе на равнището на самооценката. Сравнението с околните несъзнателно превръща субекта в "мишена", чиито атрибути и характеристики се оценяват от другите. Ако Аз-концепцията и самооценката са мултидименсионални, то логично е да се очаква различни социални сравнения сред разнообразните области и характеристики. Изследване върху социалното сравнение (Wood, 1989) показва, че изборът на "мишени" и използването на съпоставителни стратегии служат на разнообразни цели на себеуважението. Насоченото нагоре сравнение (Wheeler, 1966) се използва от хора, които са склонни да се сравняват с личности, които възприемат като по-умели и по-добри в дадена дейност от тях, с цел – самодоказване. Ориентираното надолу съпоставяне (Wills, 1981) служи за съхраняване и защита на самооценката, защото индивидът се чувства по-комфортно, когато се сравнява с по-малко компетентни хора от него. Нещо повече, съществуват доказателства, че социалната среда като цяло е генерализирана "мишена" за социално сравнение. Марш и Паркър (Marsh & Parker, 1984) откриват, че академичната самооценка на ученици, които са заобиколени от връстници с по-големи способности, е по-ниска, отколкото тази на деца, учещи в клас с по-малко компетентни съученици. В психологическата литература концепцията за постиженията е една от най-много дискутираните и предизвикваща спорове, тъй като все още не е ясно обособено теоретичното разделение между способност, умение и компетентност, от една страна, и степените на изявеност на дадени възможности и потенциали, от друга. Появяват се толкова много дефиниции за горепосочените конструкции, че често те биват смесени и можем да видим в някое от определенията характеристики на друг феномен. Причината за това объркване на теоретичните понятия се крие в тяхната субективност и силно индивидуална природа и в невъзможността да се "измери" количествено дадено качество, на което можем да припишем ценност като талант, гениалност, дарба и прочие. Всеки човек има някакви умения, но дали притежава способности и заложби за майсторство в дадена област от човешкото познание и дейност е съвсем недовършен въпрос. Ето защо, западните теоретици предпочитат да използват по-малко дифузното и по-обективното понятие "постижение", тъй като то отразява реален продукт от

дейността на индивида. Дълго време теоретиците насочват погледа си единствено към постиженията в академичните области в трактовките и инструментите за изследване на интелигентността (Бине, Гезел, Гарднър и др.). Днес авторите използват този термин в рамките на когнитивната психология (изследване на формирането и процесуалните особености на целеобразуването, целите, потребностите и мотивацията за постижения), атрибутивната теория (или как хората оценяват и приписват значения и характеристики на дадени успехи или неуспехи) и в кроскултурните измервания (търсенето на съпадения или различия между културите в приетите от тях норми за успешност, умение, способност и талант). Основно теоретични и емпирични разработки върху тези проблеми могат да се открият в спортната, педагогическата и организационната (трудовата) психология.

Студиите, разкриващи взаимоотношението между идентичността и постиженията, имат още няколко страни: изследване на ранната детска надареност, на перфекционизма и на семейното влияние върху атрибутите за постижения. Анализът на работата за родителското влияние върху развитието на перфекционизма отбелязва взаимодействието на три елемента на обгрижването (Darling & Steinberg, 1993; Grotevant, 1998), а именно: 1. ценностите, които родителите поддържат, чрез поставянето пред детето на цели за постижения, и които искат да прехвърлят на синовете и дъщерите си; 2. практиките на контрол и дисциплина; 3. разпространената в дома емоционална атмосфера.

Един теоретичен модел, който поставя акцент върху значението на ценностите, на които родителите държат, когато оформят представата си, как детето им да има успешни резултати в дадена дейност, е теорията за целевото постижение на Ничолс (Nicholls, 1984; 1989). Тази концепция смята, че правят техните целеви избори чрез критерии за успех или неуспех, които се активизират въз основа на оценката на постиженията на децата. Тези виждания са базирани на две диспозиционни перспективи: ориентацията към задачата и ориентацията към "Аз"-а. Родителят с ориентация към задачата приема детето си като притежаващо голяма компетентност, когато е достигнало ниво на майсторство в дадена област, изпитва удовлетворение от дейността, работи много и се доказва. Този с ориентация към "Аз"-а ще разглежда детето си като демонстриращо голяма способност и успех, когато то превъзхожда връстниците си при изпълнението на задачата или се представя еднакво, след като е положило по-малко усилия от другите (Nicholls, 1989). Изследванията в спортната сфера доказват, че родителите с вторият тип насоченост повече акцентират върху валидизацията на компетентността чрез външни индикатори – получено одобрение от другите, награди и т.н. (Roberts, Treasure & Hall, 1994). Родителите с ориентация към задачата извеждат на преден план ученето и удовлетворението от дейността у детето (White, 1996).

Есълс и колеги (Eccles et al., 1998) смятат, че родителите, които са по-гъвкави в тяхното поведение, дисциплина и наложени стандарти, са способни да се нагласят към променящите се нужди на детето. Епизодични данни има и за това, че маладаптивните перфекционисти израстват в силно контролираща, структурирана и авторитарна семейна среда (McGrane & Bass, 1984).

Идеята, че лицата по различен начин възприемат собствените си постижения, е представена в теорията на Ничолс и Милър (1989). Тя изобразява *концепцията за способността* като настоящ капацитет, който ограничава ефекта от усилието по време на представянето на теста, през който се прави оценка на това, колко добре се представят индивидите в сравнение с останалите участници. Концепцията за способността като капацитет – най-диференцираната от четирите представи (вж Таблица 2) – нараства във възрастта между 10 и 13 години. Представата за способността се отнася до динамиката на представянето на задачите, отколкото до дългосречните процеси на израждане на уменията. Те също не включват никакви връзки със специфичните характеристики на дадени умения. *Представите за*

интелигентността, от друга страна, се отнася до специфичните интелектуални умения и начина, по който те могат да бъдат развити. Според Ничолс, хората имат различни ориентации при оценката на собствените потенциали.

Табл.1. Нива на диференциация на способностите и уменията (по Nicholls)

Нива	Описание
Ниво 1: Усилието или постижението е продукт на способността	Усилието, способността и резултатите от представянето са напълно недиференцирани.като причина и ефект. Обясненията за постиженията са тавтологични. Децата се концентрират върху усилието (хората, които се опитват по-усърдно, се разглеждат като по-умни, дори когато постигат по-ниски резултати) или върху резултата (хората, които имат по-висок резултат се смятат, че са положили повече усилия, дори когато не са направили това, и се разглеждат като по-умни).
Ниво 2: Усилието е причина за резултата	Усилието и резултатът са разграничени като причина и ефект. Усилието е главната причина за резултата: едно и също усилие се очаква да води до един и същ резултат. Когато постижението е еднакво, но усилията са различни, това се разглежда като следствие от компенсирането на усилието при ученици, които са се потрудили по-малко(т.е., тя/той са работили за малко време, но много усърдно) или неприемане на усилието за тези, които са се потрудили повече (тя/той са приключили бързо задачата и са направили грешки).
Ниво 3: Усилието и способността частично са диференцирани	Усилието не е единствената причина за резултата. Обясненията за еднаквите резултати, последвали различни усилия, може да включват предположения, които привеждат представата за способността като компетентност (ученикът, който работи по-малко е по-бърз или по-умен). Тези описания обаче не са систематично подредени. Например, децата все още могат да приемат, че хората могат да се представят еднакво, ако полагат едно и също усилие.
Ниво 4: Способността е компетентност	Способността и усилието са напълно диференцирани. Способността се възприема като компетентност, която ако е ниска, може да намали, или ако е висока, да увеличи ефекта от усилието при представянето. Когато постиженията са еднакви, по-малко положените усилия означават по-големи способности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Така, настоящата статия разглежда теоретичните постановки върху проблема, как постиженията в ранна детска и юношеска възраст влияят върху формирането на идентичността. Установява се, че личността и всеки неин конструкт не са изолирани психични феномени, нямат онези твърди “стени”, отделящи “Аз”-а от околния свят, а са обрадени от пропускаеми граници, през които се осъществява свободен обмен между индивида и неговото социално обкръжение, общество, та дори и предметна среда. Приёмите за реализиране на взаимодействие са идентификацията, диференциацията (тъй като не можем да се почувстваме уникални и различни от другите, ако ги няма, за да се съпоставим с тях), каузалната атрибуция, които се развиват в процеса на социалното сравнение , както и семейният модел на социализация. Така, се издига ролята на самооценката, не само като един от главните конструкти на Аз-концепцията, но и като механизъм на приписване на

някакви съдържания и ценности на дадени чувства и поведения на субекта, след като се е съпоставил с постиженията и действията на другите.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Силгиджян – Георгиева, Х., “Аз-концепция и психосоциална идентичност”, София, 1998.

[2] Стеркина Р.Б. „Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста”, Москва, 1977.

[3] Cameron J. “ A Three-Factor Model of Social Identity”, 2004.

[4] Cheud P.& Lau S. “ A Multi-Perspective Multi-Domain Model of Self-Concept: Structure and Sources of Self-concept Knowledge”, 2001.

[5] Christopher A. & Schlenker B. “Materialism and Affect: The Role of Self-Presentational Concerns” , 2004.

[6] Levitt E. “Cognitive and Ego-Involvement”

[7] McArdle S. & Duda J. “Exploring Social-Contextual Correlates of Perfectionism in Adolescents: A Multivariate Perspective”, 2004.

[8] Nicholls G. “Achievement Motivation: Conceptions for Ability, subjective experience, task choice, and performance” 1984.

За контакти:

Деница Александрова Алипиева, докторант, Катедра „Педагогика, психология и история”, Русенски университет „Ангел Кънчев”, тел.: 082-850 417, e-mail: d.alipieva@abv.bg

Докладът е рецензиран.