Проблема становления Я-концепции педагога.

Создание у учителей норм высокой нравственности, устойчивой личностной позиции – одна из наиболее важных задач современного системы образования. Высокую сложность представляет решение этой задачи по отношению к разному типу учителя. Трудности, связанные с присущей типу ранее выработанных представлений о себе и окружающем мире, как бы накладываются на сложности переходного периода в с развитии российского общества. Поэтому большую значимость приобретает проблема становления Я-концепции педагога, которая существенно обуславливает его поведение, эмоциональное самочувствие, весь процесс становления личности. Исключительную роль в формировании Я-концепции педагога играют экзистенциональные ориентации: фундаментальные характеристики феномена смысла жизни – контекстуальность и интенциональность. Таким образом, необходимо изучать особенности Я-концепции и ее взаимосвязи с базовыми экзистенциями.

В зарубежной психологии, проблему Я-концепции рассматривали представители пяти психологических школ, а именно: интеракционистской, функциональной, психодинамической, когнитивной, гуманистической психологии. В работах У. Джеймса, Ч. Кули, Д. Мида, М. Розенберга Я-концепция характеризовалась как совокупность представлений о самом себе, сопряженных с их оценкой, т.е. как особая форма самосознания. С точки зрения Э. Фромма «Я» является активным центром, организующим структуру всех видов реальной и потенциальной деятельности человека, «когнитивисты» (Л. Фестингер, А. Бем) рассматривали проблему Я-концепции с точки зрения теорий когнитивного диссонанса и самовосприятия. Представители гуманистической психологии (Г. Олпорт, К. Роджерс, Р. Бернс) стремились к рассмотрению целостного человеческого Я и его личностного самоопределения. В теории самоактуализации А. Маслоу проблема Я-концепции выступает как необходимость более полного познания самого себя, своей природы, максимальном использовании своих возможностей и внутренней «синергии» личности.

Одна из первых теорий, описывающих «Я-концепцию», была теория У. Джеймса, где выделено две стороны «Я» (Self) – субъектная и объектная. Одна сторона личности – есть «сознающая Я» (I), а вторая – это та часть, которая осознается – «Я как объект» (Me). В структуре личности этот автор выделил четыре составляющие и расположил их в порядке значимости: от низшей – к высшей, от физической – к духовной.

Джеймс исследовал весь спектр человеческой психики – от функций ствола головного мозга до религиозного экстаза, от осознания пространства до экстрасенсорного восприятия (ESP). Он мог с равным блеском защищать совершенно противоположные точки зрения. Казалось, что любознательность Джеймса не знает границ; не было теории, даже самой непопулярной, которую ему не захотелось бы рассмотреть и что-то извлечь из нее. Он был настойчив в стремлении понять и объяснить самые основы мышления, "единицы" мысли. Джеймса интересовали фундаментальные концепции, включая природу мысли, внимания, привычек, воли и эмоций.

Таблица 1 – Представление о «Я-концепции» У. Джеймса

| Составляющая | Описание |
| --- | --- |
| «Духовное Я» | Внутреннее и субъективное бытие человека. Набор его религиозных, политических, философских и нравственных установок |
| «Материальное Я» | То, что человек отождествляет с собой (его дом, частная собственность, семья, друзья и пр.) |
| «Социальное Я» | Признание и уважение, которое получает человек в обществе, его социальная роль |
| «Физическое Я» | Тело человека, его первичные биологические потребности |

Согласно Джеймсу, личность формируется в процессе постоянного взаимодействия инстинктов, привычек и личного выбора. Он рассматривал личностные различия, стадии развития, психопатологию и все, что присуще понятию личности, как организацию и реорганизацию основных "строительных блоков" психики, предоставленных природой и усовершенствованных индивидуальным развитием.

В теории Джеймса имеются противоречия. И он сам остро сознавал это, отдавая себе отчет в том, что концепция, подходящая для какого-то определенного аспекта исследований, может не годиться для других. Вместо того чтобы трудиться над созданием большой, унифицированной системы, он погружался в то, что называл плюралистическим мышлением, – т. е. его мысли одновременно были заняты несколькими теориями. Джеймс признавал, что психология как наука еще не достигла настоящей зрелости, ей не хватает информации, чтобы четко сформулировать законы восприятия и осмысления мира и самой природы сознания. Он был хорошо знаком со множеством теорий, даже с теми, которые противоречили его собственной. В предисловии к одной книге, в которой подвергалась критике его теория, Джеймс писал: "Я не уверен, что доктор Сидис (Sidis) во всем прав, но я искренне рекомендую этот труд всем читателям как полезное, интересное и в высшей степени оригинальное произведение"

"Кроме того, когда мы говорим о "психологии как естественной науке", не следует считать, что [психология](http://bookap.info/#psihologiya) наконец встала на твердую почву. Это означает как раз противоположное, а именно: психология еще очень слаба и воды метафизических рассуждений просачиваются в нее во всех слабых местах. Ниточка плохо осмысленных фактов, немного сплетен и споров, чуть-чуть классификации и обобщений на чисто описательном уровне, неискоренимый предрассудок, что наша психика зависит только от нашего разума и что исключительно наш мозг обусловливает ее состояния, – это не наука, это всего лишь надежда на науку".

Джеймс рассматривал много разных и даже противоположных идей, чтобы лучше понять основы психологии. В этом разделе мы очень выборочно рассмотрим вопросы, поставленные в основных концепциях Джеймса. Предметом нашего внимания будут, во-первых, проблема "я", затем элементы сознания и наконец-то, как сознание делает отбор.

Наше "я" – это личностная непрерывность, которую мы осознаем каждый раз, когда просыпаемся утром. Наше "я" больше личностной идентичности, из него берут начало все процессы нашей психики, в нем отфильтровываются все наши знания и весь жизненный опыт. Джеймс описал несколько слоев "я", которое, как это ни парадоксально, подобно сознанию, одновременно непрерывно и дискретно.

Биологическое "я" – это наше физическое, телесное существо. Это наша наследственная конституция, особенности физической внешности, наши физиологические процессы. Это все, что имеет отношение к нашим биологическим функциям. Это корабль, перевозящий нас физически из момента рождения в момент смерти, существующий в реальном мире. Это наше неповторимое сердце, наш неповторимый мозг, именно наши руки, наши ноги, наш язык – физический аспект нашей индивидуальности, представляющий нас и никого другого. Наше биологическое "я" можно рассматривать как подмножество реального "я".

Реальное (материальное) "я" (Material self) **–** это слой, включающий в себя все предметы, с которыми человек идентифицирует себя как личность. В реальное (материальное) "я" входят не только его тело, но также его дом (или квартира), его собственность, друзья, семья.

"Однако в самом широком смысле человеческое "я" – это сумма всего, что человек может назвать своим: не только его тело и его психика, но также его одежда и его жилище, его жена и дети, его предки, родственники и друзья, его репутация и то, чем он занимается, его земля, его лошади, его яхта и счет в банке. Все это вызывает у человека примерно одинаковые эмоции. Если все перечисленное процветает, человек ощущает себя победителем, а если хиреет или пропадает, это расстраивает и угнетает человека. Не обязательно эмоции будут одинаково сильны в отношении каждого элемента, но по самой сути они похожи".

Насколько человек идентифицирует себя с другим человеком или предметом, настолько они являются частью его "я". Например, подростки из хулиганствующих компаний могут даже убить соперника, отстаивая свое право на какой-то предмет одежды или уличный перекресток, который они считают частью своего "я".

"Социальное "я" человека зависит от того, как его воспринимает близкое окружение".

Проверьте утверждение Джеймса о реальном "я". Представьте себе, что кто-то высмеивает человека, идею или вещь, которые что-то значат для вас. Объективны ли вы, оценивая справедливость этой атаки, или вы реагируете так, как будто напали лично на вас? Если кто-то в оскорбительном тоне говорит о вашем брате, родителях, вашей прическе, стране, вашей куртке или вашей религии, сознаете ли вы, какую часть себя вы вкладываете в эти понятия? Некоторая неразбериха между понятиями собственности и идентификации проясняется, если понять эту расширенную концепцию "я".

Мы охотно – или не слишком охотно – соглашаемся взять на себя какую-то одну жизненную роль или все роли, которые посылает нам судьба. Один и тот же человек может иметь несколько или даже много социальных "я" (social self). Эти "я" могут быть постоянными, а могут меняться. Но каковы бы они ни были, мы идентифицируем себя с каждым из них в соответствующих обстоятельствах и в соответствующем окружении. С точки зрения Джеймса, действовать правильно означает найти в себе наиболее привлекательное и по возможности чаще вести себя, как это "я", в самых разных обстоятельствах. "Все прочие "я" с этих пор становятся призрачными, а все, что происходит с выбранным "я", реально. Его поражения и его победы воспринимаются как настоящие поражения и победы". Джеймс называл это явление избирательной (селективной) работой сознания (selective industry of the mind). Некоторые исследователи сводят названную идею к различиям между "я" в частной жизни и общественным "я", но это слишком упрощает изначальные выводы Джеймса.

Социальное "я" состоит из моделей (паттернов), формирующих основы наших отношений с окружающими. Джеймс рассматривал социальное "я" как нечто мягкое, неустойчивое и поверхностное, часто это "я" всего лишь немного больше, чем набор "масок", которые человек меняет, чтобы соответствовать разному окружению. При этом Джеймс не сомневался в необходимости своеобразной оболочки социальных навыков, поскольку они создают жизненный порядок, придавая отношениям между людьми надежность и предсказуемость. Джеймс полагал, что постоянное взаимодействие культурного конформизма и индивидуального самовыражения благоприятно для одного и другого.

Следует благословить решение отказаться от претензий на что-либо, потому что этот отказ приносит такое же удовлетворение, как удовлетворение желаний и притязаний... Сколь приятен день, когда ты перестаешь изо всех сил тужиться, чтобы быть красивым и стройным! "Слава Богу! – говоришь ты. – Эти иллюзии кончились!" Все, что мы искусственно добавляем к своему "я", является только бременем.

Духовное "я" (spiritual self) – это внутренняя субъективная сущность личности. Этот элемент активен во всех видах сознания.

Согласно Джеймсу, это наиболее устойчивая и интимная часть "я". Мы не там испытываем удовольствие или боль, но именно эта часть нашего "я" воздействует на наши чувства. В ней источник наших жизненных усилий, внимания и воли.

Джеймсу очень хотелось найти объяснение странному чувству, присущему всем людям: каждый из нас ощущает себя как нечто большее, чем отдельная личность, и, конечно, большее, чем сумма предметов, которые мы считаем своими. Наше духовное "я" имеет другой порядок чувств, чем прочие "я", и хотя это трудно описать словами и четко определить, зато можно испытать. Одно из выражений духовного "я" можно увидеть в религиозных переживаниях. Джеймс считал, что переживания имеют более центральный источник, чем идеи и мысли. Джеймс не был уверен в реальном существовании души отдельной личности, но полагал, что индивидуальная идентичность – это еще не все. "Из моего опыта... совершенно ясно следует, что... есть континуум космического сознания, от которого наша индивидуальность отделяется непрочными перегородками и в который наши отдельные разумы снова погружаются, как в беспредельное море или резервуар".

Однако Джеймс также говорил, что все наши различные "я" могут быть объединены в опыте мистического пробуждения, хотя это объединение никогда не является полным. Нам может быть позволено увидеть возможность единства, но актуализация этого опыта остается величайшей задачей всей человеческой жизни. Интеграция личности всегда связана с неизбежной множественностью наших "я", в совокупности составляющих то, что мы собой представляем. Да, объединяющий опыт существует, но при этом существуют – и "всегда не до конца" – те несколько свободных штрихов, которые никогда не вписываются в общую картину. Нам всегда легче оказаться во власти видения общего целого, но при этом мы игнорируем отдельные аномалии в ущерб самим себе, поскольку именно благодаря им сохраняется человеческая уникальность. "Между людьми существуют лишь очень незначительные различия", – говорил Джеймс, – "но то, в чем выражаются эти различия, оказывается крайне важным". Единство, целостность и непрерывность, возможно, и составляют правила, распространяющиеся на большинство личностей, но разрывы, разобщенность и не связанные фрагменты превращают разнообразие, как в рамках одной личности, так и между различными людьми, в более прагматическую реальность.

Характеристики мысли.

В то время как создатели других теорий, рассматриваемых в данной книге, интересовались в первую очередь содержанием мысли, Джеймс настаивал на необходимости сделать шаг назад и постараться понять саму природу мысли. Он утверждал, что, не сделав этого, мы не узнаем, как функционирует наш разум.

Личностное сознание.

Не существует индивидуального сознания, независимого от своего обладателя. Каждая мысль кому-то принадлежит. Поэтому, говорит Джеймс, процесс мышления и восприятия мысли всегда связан с личностью, абстрактного индивидуального сознания не бывает. Сознание всегда существует по отношению к индивидууму; это не бестелесное абстрактное событие. Так, в "Принципах психологии" Джеймс утверждал, что для того, чтобы отвечать критерию научности, мы должны предположить, что "мыслитель есть мышление". Позднее он скажет, что множественная личность, хотя и не исключая возможности фактического вторжения со стороны другого индивидуума, по большей части представляет собой различные аспекты нашего собственного расщепленного "я". В конце концов Джеймс придет к утверждению, что не существует такой вещи, как сознание, под которым он понимал, что не существует бестелесного сознания, независимого от индивидуального опыта, реализующегося во времени и пространстве.

"Единственное, что психология изначально имеет право постулировать, это сам факт мышления".

Изменения сознания.

Одна и та же мысль никогда не приходит дважды. Нам часто случается видеть знакомые предметы, слышать знакомые звуки, есть одно и то же кушанье – казалось бы, все знакомое должно одинаково воздействовать на наши ощущения, но каждый раз мы воспринимаем знакомые предметы и явления немного по-другому. То, что на первый, поверхностный взгляд кажется одной и той же повторяющейся мыслью, на самом деле представляет собой серию переменчивых мыслей. Каждая такая мысль уникальна, и каждая при этом зависит от предыдущих модификаций первоначальной мысли.

"Часто мы сами поражаемся тому, как изменились наши взгляды. Порой нам трудно поверить, что всего месяц назад мы могли думать так-то и так-то по тому или другому поводу... С каждым годом мы все видим в другом свете. То, что казалось призрачным, становится реальным, а то, что волновало нас, делается безразличным. Друзья, без которых мы не могли жить, стали нам чужими и неинтересными; а женщины, казавшиеся нам божественными, звезды, леса, моря и озера – каким все это теперь кажется скучным и обыкновенным... а книги? Что такого мистически значительного мы находили в Гете? Или столь важного для нас – в Джоне Милле?".

"Внутри каждого личностного сознания мысль постоянно изменяется".

Джеймс был совершенно прав, утверждая, что главное в сознании – это его постоянная изменчивость; на самом деле сознание просто не может быть другим.

Непрерывность мысли и поток сознания.

Понаблюдав течение наших мыслей, мы приходим к кажущемуся парадоксу, что, хотя мысли постоянно трансформируются, в то же время не менее очевидно, что мы постоянно ощущаем нашу личностную непрерывность. Джеймс предложил решение: каждая мысль воздействует на последующую.

"Каждая новая волна сознания, каждая преходящая мысль знают о том, что им предшествовало; каждое биение мысли, угасая, передает право собственности на свое ментальное содержание последующей мысли, что сознательно или неосознанно присутствует в любой момент, так это ощущение собственной личности (однако при этом Карл Роджерс, Л. и Ф. Перлсы, Б. Ф. Скиннер и последователи дзэн-буддизма из сходных наблюдений делают разные выводы).

Каждая возникающая мысль берет часть своей силы, сфокусированности, содержания и направленности от предшествующих мыслей.

"К тому же сознание не кажется самому себе разбитым на кусочки. Такие слова, как "цепь" или "поезд", не дают о нем достаточно правильного понятия... В нем нет каких-то стыков и соединений: оно течет. "Река" или "поток" – вот те метафоры, которые описывают его наиболее естественным образом. В дальнейшем, говоря о сознании, условимся говорить о нем как о потоке мыслей, потоке сознания или потоке субъективной мысли").

Поток сознания (stream of consciousness).Метод спонтанного писания, пытающийся имитировать поток и беспорядочное кишение мыслей, частично возник благодаря учению Джеймса. Гертруда Стайн (Gertrude Stein), главный представитель этого литературного стиля, была студенткой Джеймса в Гарварде.

Поток сознания непрерывен. Джеймс (так же, как Фрейд) многие свои идеи относительно ментальных функций строил на допущении непрерывности мысли. Могут быть какие-то перерывы в ощущениях и чувствах; на самом деле могут быть перерывы в осознании самого себя и всего происходящего; но даже когда есть осознанные перерывы в сознании, они не сопровождаются чувством личностной прерывности. Например, когда вы просыпаетесь утром, вы никогда не задаетесь вопросом: "Кто это проснулся?" Вы не чувствуете необходимости кинуться к зеркалу, чтобы удостовериться, вы ли это. Вам не нужно подтверждений того, что вы проснулись с тем же сознанием, с которым легли спать.

Как сознание делает отбор: роль "бахромы" (периферии сознания), внимания, привычки и воли

Согласно Джеймсу, главной особенностью сознания является его непрекращающаяся способность делать отбор (selectivity): "Оно всегда испытывает больший интерес к какой-то одной части наблюдаемых объектов, чем к другой, что-то оно с удовольствием принимает, что-то отвергает и все время осуществляет выбор". Что и как выбирает индивид и чем определяется этот выбор – именно это является предметом исследования всей остальной части психологии.

"Бахрома" (периферия) сознания.Почти все современные теории сознания приняли модель, предложенную Фрейдом, согласно которой наша психика делится на две неравные части: сознание и более сложное и неопределенное подсознание. Независимо от Фрейда Джеймс предложил другой вариант объяснения того, как приходят и уходят наши мысли. По его мнению, сознание имеет определенную и более туманную части, или ядро и "бахрому" (периферию) сознания

Обращая на что-то внимание, мы допускаем это в наше сознание, а то, что находится в подсознании (периферии сознания), – это фон или паутина из ассоциаций и чувств, придающие смысл этому фону. Некоторые общие опыты из области "бахромы" (периферии сознания) включают следующее:

1 Чувство чего-то почти известного. Мы говорим: "Это у меня на кончике языка". Мы знаем, что знаем что-то, но не можем это выразить.

2 Сознание того, что находишься "на правильном пути". Исследование групп, ориентированных на творческое решение проблем, показывает, что тогда, когда группа осознает, что она продвигается по направлению к решению проблемы, все делается правильно большую часть времени, хотя еще не всплыло почти никаких элементов реального решения.

3 Намерение действовать до того, как вы знаете точно, что именно вы собираетесь совершить. Некоторые люди рассказывают, что, попав в новую для себя обстановку, они "знают", что будут знать, что им делать, если ситуация будет дальше развиваться.

Вместо того чтобы представлять себе свой разум в виде айсберга с вершиной сознания над поверхностью "воды" и основной его массой (или подсознанием) под "водой", представьте себе, что ваше сознание – это озеро, а вы находитесь в лодке. Неподалеку от лодки можно разглядеть участки озера, которые можно назвать периферией сознания ("ближней бахромой"); потенциально все озеро доступно для ваших наблюдений.

Эта модель, изначально основанная на самонаблюдении, была надолго забыта, но сейчас она вновь используется в когнитивной психологии как альтернативная модель деятельности "Мозг на каждой стадии своей активности представляет нам одновременно несколько возможностей. Работа сознания заключается в том, чтобы сравнивать эти возможности друг с другом, отбирать некоторые из них, а другие игнорировать" "Разум порождает правду о реальности... Наши умы созданы не для того, чтобы просто копировать реальность, которая уже завершена. Разум существует для того, чтобы завершать эту реальность, прибавлять ей значимости, заново создавать ее по-своему, отфильтровывать ее содержание – одним словом, создавать более выразительную форму этой реальности. В сущности, большая часть наших размышлений направлена на то, чтобы изменить мир"

Внимание. До Джеймса философы Джон Локк, Дэвид Юм, Роберт Харли, Герберт Спенсер (John Locke, David Hume, Robert Harley, Herbert Spenser) и другие считали, что мозг изначально пассивен и что на него воздействует опыт. Личность тогда развивается прямо пропорционально количеству полученного разнообразного опыта. Джеймс считал эту идею весьма наивной, а выводы – явно ошибочными. До того как опыт сможет стать действительно опытом, на него следует обратить внимание. "Мой опыт – это то, на что я склонен обратить внимание. Только то из опыта, что я отмечаю, формирует мой разум – без избирательного интереса опыт представляет собой полный хаос. Только интерес придает особое значение и расставляет акценты, создает свет и тень, задний и передний план – одним словом, разумную перспективу". Хотя возможность делать выбор ограничена условными привычками, все же можно – а для Джеймса это существенно – каждое мгновение принимать реальные, значимые решения.

Психосоциальная Я-концепция развития личности Э. Эриксона.

Разработанная американским психологом Эриком Эриксоном психосоциальная концепция развития личности показывает тесную связь психики человека и характера общества в котором он живет. В каждой культуре имеется особый стиль воспитания детей, он всегда принимается матерью как единственно правильный. Этот стиль определяется тем, что ожидает от ребенка общество, в котором он живет. Каждой стадии развития человека соответствуют свои, присущие данному обществу ожидания, которые человек может оправдать или не оправдать, и развитие его личности может пойти по негативному или позитивному направлению.

Первая стадия – младенчество (от рождения до одного года). Без тесного эмоционального контакта, без любви, внимания и заботы нарушается социализация ребенка, возникает задержка психического развития, развиваются различные заболевания; у ребенка появляется агрессивность, а в будущем – различные проблемы, связанные со взаимоотношениями с другими людьми. Таким образом, эмоциональное общение младенца со взрослыми является ведущей, главной деятельностью на данном возрастном этапе, влияющей па развитие его человеческой психики и обусловливающей положительный или негативный исход, результат развития на этом этапе. Позитивным результатом можно считать формирование у младенца доверия к миру, людям, оптимизм, негативным результатом – формирование недоверия к миру, людям, пессимизм, даже агрессивность.

Вторая стадия – раннее детство (от года до трех лет) связана с формированием автономии и независимости. Ребенок начинает ходить, обучается контролировать себя при выполнении актов дефекации; общество и родители приучают ребенка к аккуратности, опрятности, начинают стыдить за "мокрые штанишки". Социальное неодобрение открывает глаза ребенка на самого себя, он чувствует возможность наказания; формируется чувство стыда. В конце стадии должно наступить равновесие автономии и стыда. Это соотношение станет благоприятным для развития ребенка, если родители не будут подавлять желания ребенка, не будут бить его за провинности.

Третья стадия – детство (по терминологии Эриксона – возраст игры: 3-6 лет). На данной стадии ребенок уже убежден, что он личность: он бегает, умеет говорить, расширяет область овладения миром. У ребенка формируется чувство предприимчивости, инициативы, которое закладывается в игре, следовательно, игра является ведущей деятельностью на данном возрастном этапе. Игра очень важна для развития ребенка: она формирует инициативу, творчество; посредством игры ребенок осваивает отношения между людьми, развивает свои психические возможности – волю, память, мышление и пр. Если же родители не уделяют внимания играм ребенка, то это отрицательно сказывается на его развитии, способствует закреплению пассивности, неуверенности, чувства вины.

Четвертая стадия – младший школьный возраст(6-11 лет). Ребенок уже исчерпал возможности развития в рамках семьи, и теперь школа приобщает его к знаниям о будущей деятельности, к культуре общества. Ведущей деятельностью на данной возрастной стадии является учеба. Если ребенок успешно овладевает знаниями, новыми навыками, он верит в свои силы, спокоен, уверен в себе. Напротив, неудачи в школе приводят к появлению, а порой и закреплению чувства своей неполноценности, неверия в свои силы, отчаяния, потери интереса к учебе. В этом случае ребенок как бы снова возвращается в семью; она становится для него убежищем, если родители относятся к нему с пониманием, стараются помочь преодолеть трудности в учебе. Если же родители лишь ругают и наказывают ребенка за плохие оценки, чувство неполноценности у него закрепляется порой на всю его жизнь.

Пятая стадия – подростковый и юношеский возраст(от 11 до 20 лет). На данной стадии формируется центральная форма эго-идентичности. Бурный физиологический рост, половое созревание, озабоченность тем, как он выглядит перед другими, необходимость найти свое профессиональное призвание, способности, умения – вот вопросы, которые встают перед подростком, и это уже есть требования общества к подростку о самоопределении. Ведущей деятельностью, сильнее всего влияющей на развитие личности подростка, является его общение со сверстниками.

На данной стадии обостряются все критические моменты прошедших периодов. Если на ранних стадиях у ребенка сформировались автономия, инициатива, доверие к миру, уверенность в своей полноценности, значимости, то подросток успешно создаст целостную форму эго-идентичности, находит свое "Я", признание себя со стороны окружающих. В противном случае происходит диффузия идентичности. Подросток не может найти свое "Я", не осознает своих целей и желаний; происходит возврат, регрессия к инфантильным, детским, иждивенческим реакциям. Возникает смутное, но устойчивое чувство тревоги, одиночества, опустошенности, постоянное ожидание чего-то такого, что может изменить жизнь, но сам человек активно ничего не предпринимает. Появляются страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц противоположного пола, рождаются враждебность, презрение к окружающему обществу, чувство "непризнания себя" со стороны окружающих.

Шестая стадия – молодость (от 20 до 25-30 лет). Для человека приобретают актуальность поиск спутника жизни, тесное сотрудничество с людьми, укрепление связей со своей социальной группой. Человек не боится обезличивания, он смешивает свою идентичность с другими людьми, появляется чувство близости, единства, сотрудничества, интимности с определенными людьми. Однако если диффузия идентичности переходит и на этот возраст, человек замыкается; закрепляются изоляция, одиночество. Стадия молодости соответствует вступлению человека в интенсивную личную жизнь и профессиональную деятельность; соответствует периоду становления, самоутверждения человека в любви, сексе, карьере, семье, обществе.

Седьмая, центральная стадия – взрослость, зрелость (от 30 до 60 лет). Развитие идентичности продолжается всю жизнь; идет воздействие со стороны других людей, особенно детей, они подтверждают, что ты им нужен. Положительные симптомы этой стадии: личность вкладывает себя в хороший, любимый труд и заботу о детях, удовлетворена собой и жизнью. Если не на кого излить свое "Я" (нет любимой работы, семьи, детей), то человек опустошается; намечаются застой, косность, психологический и физиологический регресс. Как правило, такие отрицательные симптомы сильно выражены, если личность была подготовлена к этому всем ходом своего развития (если всегда были отрицательные выборы на этапах развития).

В зрелые годы выделяются два кризисных периода:

1 Кризис 33-35лет, когда, достигнув определенного социального и семейного положения, человек с тревогой начинает думать: "Неужели это все, что может дать мне жизнь? Неужели нет ничего лучшего?" И некоторые начинают лихорадочно менять что-то в своей жизни: работу, супруга, место жительства, хобби и т.п.

Затем наступает недолгий период стабилизации – от 35 до 40-43 лет, когда человек закрепляет все то, чего он достиг. Он уверен в своем профессиональном мастерстве, своем авторитете; имеет приемлемый уровень успеха в карьере и материального достатка. Нормализуются здоровье, положение в семье, сексе.

2 Кризис45-55 **л**ет наступает вслед за периодом стабильности. Человек начинает чувствовать приближение среднего возраста, когда появляются первые признаки ухудшения здоровья, потери красоты и физической формы, отчуждения в семье и в отношениях с повзрослевшими детьми. Приходит опасение, что уже ничего лучшего в жизни, в карьере, в любви не получишь. В результате возникают чувство усталости от надоевшей действительности, депрессивные настроения, от которых человек прячется либо в мечтах о новых любовных победах, либо в реальных попытках доказать свою молодость через любовные интриги или взлет карьеры.

Завершающий период зрелости длится с 55 до 60-65 лет. Это период физиологического и психологического равновесия, снижения сексуального напряжения, постепенного отхода человека от активной трудовой и социальной жизни.

Восьмая стадия (после 60-65 лет). После 60 лет происходит создание завершенной формы эго-идентичности на основе всего пути развития личности. О возрасте с 65 до 75 лет говорят как о первой старости. После 75 лет возраст считается преклонным: человек переосмысливает всю свою жизнь, осознает свое "Я" в духовных раздумьях о прожитых годах, и либо принимает свою жизнь как неповторимую судьбу, которую не надо переделывать, либо осознает, что жизнь прошла неверно, зря.

Если человек принимает себя и свою жизнь, осознается необходимость в логическом завершении жизни, проявляется мудрость, отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти. Если принятия себя и жизни не произошло, то человек чувствует разочарование, отчаяние, теряет вкус к жизни, поскольку ничего исправить в своей жизни уже невозможно.

Наибольший вклад в изучение Я-концепции внес Р.Бернс, который рассматривал ее как динамическую систему представлений о собственном Я, включающую в себя три структурных элемента: когнитивный («образ Я»), эмоционально-ценностный, проявляющийся в системе самооценок, и представления о характере реализации собственной личности в конкретной деятельности. Большой заслугой Р.Бернса является обстоятельная разработка проблемы практической значимости Я-концепции и ее роли в воспитании.

Рассмотрим схему предложенную им для понимания Я-концепции



Рисунок 1 – Я-концепции Р.Бернса

В теоретических подходах и в результатах эмпирических исследований – до сих пор говорилось о том, что дети, обладающие негативной Я-концепцией, отличаются повышенной тревожностью, ранимостью, склонностью к самоуничижению и самоотрицанию; для них характерны затруднения, связанные с общением, различные социальные и эмоциональные проблемы. Было бы совершенно естественно предположить, что учителя и студенты педагогических учебных заведений, обладающие негативной Я-концепцией, также испытывают трудности социального и эмоционального порядка, которые вызывают тревожность, порождают стресс и в конечном счете не могут не отражаться на их преподавательской работе. Иными словами, педагогическая деятельность людей с низкой самооценкой должна быть менее эффективной, они должны пользоваться меньшим уважением со стороны коллег в школе, и, безусловно, задача формирования у учащихся позитивной Я-концепции является для них более сложной.

Однако среди множества работ по вопросам эффективности преподавания и педагогического образования практически отсутствуют исследования, посвященные значению Я-концепции учителя для его профессиональной деятельности.

Многие исследования педагогической деятельности страдают упрощенным подходом, в них заметно удивительное нежелание признать сложность человеческого поведения и его мотивации. Тем не менее невозможно по-настоящему понять причины эффективности работы педагога, не принимая во внимание таких факторов, как мотивационные аспекты поведения всех участников учебного процесса; обусловленность поведения учителей и учащихся установками и ценностями, побуждениями и потребностями, которые свойственны им за пределами школы; принципиальная множественность возможных интерпретаций взаимодействия, происходящего в ходе обучения, благодаря которой обучение нельзя рассматривать как механический процесс, организуемый с помощью набора однозначных предписаний.

Иначе говоря, всякое рассмотрение учебного процесса, абстрагированное от фундаментальных механизмов человеческого поведения и взаимодействия, является несостоятельным. Поведение учителя в классе является продолжением его поведения вне стен школы, поскольку отношение к обучению и к учащимся в принципе отражает его подход вообще к людям и к различным жизненным ситуациям.

В предшествующим мы имели возможность убедиться, что Я-концепция школьника тесно связана с его успеваемостью, а ожидания учителя способны упрочить, улучшить или же снизить самооценку учащегося. Теперь мы попытаемся более пристально взглянуть на самого учителя.

По-видимому, можно предположить, что учителя, безусловно, уверены в позитивных последствиях своего поведения; в этом смысле все негативные эффекты, которые влечет за собой поведение учителя, следует рассматривать как непроизвольные. Однако для ребенка намерения учителя в определенном смысле безразличны, т.е. он реагирует не на намерения как таковые, а на спою интерпретацию этих намерении. В силу того, что Я-концепция но своему генезису имеет социальную природу, для формирования самоустановок учащихся важным является характер межличностных взаимоотношении в классе. Вклад учителя в эти отношения определяется его мировоззрением и жизненной позицией. И подобно тому как до сих пор мы рассматривали Я-концепцию школьника, мы теперь сосредоточимся на Я-концепции учителя и постараемся проследить, как ее характер влияет па его поведение и поведение учащихся, на его способность строить продуктивные отношения с учащимися, на его стиль преподавания и на те представления и ожидания, которые связываются у него с собственной позицией в классе и с позициями учащихся. Наверное, любойвзрослый, вспоминая свое детство, может рассказать какую-нибудь историю, начинающуюся словами: «Помню, был у нас один учитель…» Обычно речь идет о том или ином событии из школьной жизни, оказавшем заметное воздействие на становление личности. Это могла быть ситуация, когда учитель поддержал школьника, пли проявил о нем заботу, пли сделал что-то еще, что привело к повышению его самооценки. И наоборот, учитель мог нанести непоправимый вред самовосприятию школьника, унизив его перед классом, вызвав у него смущение и стыд, неправильно оценив его поступок или разрушив его уверенность в себе каким-то иным путем. Именно учитель, как никто другой, располагает возможностью больно задеть учащегося или же, наоборот, помочь ему, возвысить его в собственных глазах и в глазах одноклассников.

Личностные качества учителя.

Боуэрс и Соур изучавшие влияние личностных качеств учителя на характер взаимодействия в классе, установили, что «хорошими», по общей оценке, считаются учителя, обладающие:

* + эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью и социальной ответственностью;
	+ способностью проявлять тепло и заинтересованность в общении;
	+ адекватностью восприятия.

Исследования, проведенные Хартом, Босфиддом, Уитти, показывают, что отношение учащихся к учителю как к личности, которое играет не последнюю роль и успеваемости школьников, значимо обусловлено его стилем общения. Самые низкие оценки со стороны школьников получают учителя равнодушные, чрезмерно властные или не умеющие общаться с учащимися. В ряде исследований показано, что эффективность работы учителя определяется его умением создать в классе теплую, доброжелательную обстановку, которую следует считать оптимальной для протекания учебного процесса. Более того, поведение учащихся в конечном счете определяется поведением учителя, ибо оно выступает в качестве необходимого (хотя и недостаточного) условия осуществления целенаправленной учебной деятельности.

Как установил Райенс, в начальной школе продуктивное поведение учащихся, т.е. их внимательность, готовность к ответу и уверенность в себе, теснейшим образом связано с пониманием, эмпатией, теплом и дружелюбием учителя. Эта связь была прослежена и в средней школе, хотя здесь она оказалась не столь ярко выраженной.

Одно из важнейших положений теории личности заключается в том, что люди ведут себя в соответствии со своими убеждениями. Из этого можно заключить, что убеждения учителя, относящиеся к его собственным качествам и возможностям, являются решающим фактором эффективности его деятельности. «Сильный» учитель считает себя способным справляться с различными жизненными ситуациями и проблемами. Он убежден, что, столкнувшись с трудностями, одолеет их, не теряя присутствия духа. Он не склонен воспринимать себя как неудачника. Он чувствует, что нужен другим людям, что они его принимают, а его способности, действия и суждения являются ценными в глазах окружающих. Иными словами, он обладает высокой самооценкой.

Измеряя Я-концепцию учащихся четвертых, пятых и шестых классов средней школы, Чеонг и Уодден исследовали влияние догматического стиля преподавания на образ Я школьников. Выяснилось, что дети, которых обучают учителя, отличающиеся гибкостью и любовью к экспериментированию, обладают существенно более позитивной Я-концепцией, чем дети, учителя которых являются ярко выраженными догматиками.

В исследованиях Каммингса у учителей, обладающих пониженной самооценкой, были выявлены установки, заключавшие в себе очевидный негативный потенциал, способный оказать на личность школьника пагубное влияние. Для характеристики собственного педагогического стиля они выбирали следующие утверждения:

1 Отрицательно реагировать на тех учащихся, которые тебя не любят.

2 Использовать любую возможность, создавая для учащихся трудности, так как это не дает расслабляться.

3 Стимулировать учащихся к учебе, вызывая у вид чувство вины за свои промахи.

4 По возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы.

5 Исходить из вероятности нечестного поведения учащихся на экзаменах.

6 Сталкивать учащихся лицом к лицу с суровой реальностью взрослой жизни.

7 Стремиться к установлению жесткой дисциплины.

8 Увеличивать степень наказания учащегося пропорционально его вине.

В приведенных исследованиях подтверждается общая тенденция, с которой мы уже не раз сталкивались: установки, направленные на себя и на других, оказывают значительное воздействие на характер межличностных отношений. Поэтому, суммируя личностные качества, необходимые учителям для эффективной работы, мы можем выделить следующие:

1 Стремление к максимальной гибкости.

2 Способность к эмпатии, сензитивность к потребностям учащихся.

3 Умение придать личностную окраску преподаванию.

4 Установка на создание позитивных подкреплений для самовосприятия учащегося.

5 Владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися; предпочтение устных контактов на уроке письменным.

6 Эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

Все, кому по роду занятий приходится взаимодействовать с людьми, призваны углублять самопознание, но, как замечает Джерсилд, для этого нужно обладать немалой смелостью, а также достаточной объективностью, позволяющей принять результаты подобной саморефлексии, какими бы они ни были. Если бы люди не стремились к самопознанию, человечество имело бы немало эрудитов, но ни одного мудреца. Нельзя оставлять на произвол судьбы этот важнейший аспект познавательной деятельности человека. Самопознание учителя должно получить в системе образования статус одной из ведущих целей.

Задача позитивного преобразования Я-концепции учителя и учащихся является сегодня признанным ориентиром гуманистического подхода в педагогике, основным средством обеспечения саморазвития всех, кто вовлечен в сферу обучения и воспитания.