

Л. Г. Чорна

РОЛЬОВА ІДЕНТИЧНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКА: ДОСВІД ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

З'ясовано, що дослідження рольової ідентичності особистості старшокласника за допомогою порівняння рольових конструктів “Я”, “Ми” (ролі однокласників, що становлять найближче соціальне оточення), “Інший” (ролі інших учнів класу) є науково продуктивним та актуальним. Особливості вияву рольових ідентифікацій для різних когорт досліджуваних (креативних учнів, відмінників, “неуспішних” у навчанні) свідчать про диференційну валідність запропонованих процедур дослідження.

Ключові слова: рольова ідентичність, мала група, особистість, старшокласник.

Установлено, что исследование ролевой идентичности личности старшекласника с помощью ролевых конструктов “Я”, “Мы” (роли однокласников, образующих ближайшее социальное окружение), “Другой” (роли других учащихся класса) является научно продуктивным и актуальным. Особенности проявления ролевых идентификаций для различных когорт испытуемых (креативных учащихся, отличников, “неуспешных” в учебе) свидетельствуют о дифференциальной валидности предложенных процедур исследования.

Ключевые слова: ролевая идентичность, малая группа, личность, старшекласник.

It was found that role identity's research of senior pupil's personality by the role construct “Self”, “We” (classmates' roles), “Other” (roles of other pupils in school class) is scientifically productive and actual. The features of exposing role identifications for respondent's different cohorts (creative pupils, successful and unsuccessful pupils in education) evidence of differential validity of offered research procedures.

Key words: role identity, small group, personality, senior pupil.

Проблема. Головна функція рольової ідентифікації полягає в засвоєнні індивідом ідеалізованих нормативних компонентів поведінки людини і формуванні таким чином мотивації особистості: бути, за Ч. Гордоном, хорошим лікарем, батьком, католиком і т. ін. [1]. Однак рольові ідентифікації, впливаючи на становлення особистості, виконують не тільки нормативні функції, а й розвивальні. Усвідомлення себе суб'єктом психологічних ролей, віднаходження в рольовій самореалізації нових різновидів поведінки, які могли б бути використані для реалізації життєвих завдань, – ще один вагомий аспект значущості

рольової ідентичності в житті людини [2–4]. На певних етапах становлення особистості одна з цих функцій займає домінуюче становище. Гіпотетично можна припустити, що чітке виконання нормативної складової ролі, засвоєння соціальних ідентитетів без належного індивідуального наповнення останніх впливає на формування ригідних моделей поведінки (або принаймні пов'язане з ними), а відчуття себе суб'єктом ролі сприяє розвитку творчих потенцій людини. Наявність великої кількості ролей у людини без їх належного усвідомлення, невідповідність цих ролей спрямованості особистості та надмірна гнучкість у їх виконанні можуть призвести до втрати індивідуальності, власної позиції Я, заміни внутрішніх смислів особистості зовнішніми. Чи можемо ми в останньому випадку говорити про розкриття творчого потенціалу індивіда? Ні, такої соціальної креативності замало для творчої самореалізації особистості. У контексті обговорюваної проблеми також зауважимо, що, на наш погляд, креативність людини зовсім не означає, що їй притаманна рольова суб'єктність.

Окреме питання, як модальність рольових ідентифікацій (позитивна, негативна тощо), рівень їх усвідомленості можуть заважати або сприяти розвитку творчого потенціалу особистості. Залишмо без обговорень вплив таких традиційних рольових ідентифікацій на рівні групи, як лідер, аутсайдер, лузер, з якими начебто все ясно. А от як пов'язані ролі “кращого друга лідера”, “сірого кардинала”, “рятівника”, “вічної дитини”, “ботана”, “кефіру”, “заучки”, “адекватна”, “гострослова” та інших менш поширених, більш унікальних для практики ролей з креативністю; які з видів рольових ідентифікацій (соціальні, внутрішньогрупові, міжособистісні, особистісні, життєві) причетні до реалізації творчого потенціалу, а які загалом нейтральні, не впливають на нього – ці питання становлять актуальне поле наукових досліджень.

Ще один аспект актуальності вивчення рольової ідентичності особистості полягає в тому, що емпіричні дослідження не спрямовані на аналіз механізмів її формування та вияву, а стосуються насамперед психологічних ознак, наприклад рольової компетентності особистості, її глибини, гнучкості тощо [2]. Механізми рольової ідентичності визначаються взаємодією рольових конструктів “Я”, “Ми”, “Вони”, “Інший”, рольових ідентитетів, що функціонують у полі малої групи, соціального середовища, в якому безпосередньо розвивається особистість. Тому емпіричне дослідження рольової ідентичності має будуватися на аналізі ролей особистості:

- тих, що їй приписують інші;
- з якими вона себе ідентифікує;
- які вона проєкує на інших.

Окремою ланкою дослідження може стати аналіз очікувань членом групи тих рольових ідентифікацій, які можуть бути їй приписані іншими членами групи, і тих рольових ідентитетів, які насправді вони їй приписують.

Вважаємо, що особливості вияву рольових ідентифікацій “Я”, “Ми”, “Вони”, “Інший”, величина дистанції між ними можуть бути специфічними для різних категорій досліджуваних: різного віку, з різними соціально-психологічними характеристиками.

Щоб дослідити особливості рольової ідентичності особистості, ми звернулися до раннього юнацького віку. Підвищений конформізм, характерний для підлітків, слабшає в юнацтві, змінюючись на прагнення до самореалізації та індивідуалізації. Пошук особистісної ідентичності – ключове завдання періоду дорослішання. Його вирішення означає незалежність індивіда в прийнятті рішень, самостійність, засвоєння ціннісних уявлень на основі їх власної значущості, формування цілей, спрямованих на досягнення певного соціального статусу. За даними О. М. Задоріної, у старшокласників порівняно з іншими віковими періодами спостерігається зростання диференціації за креативністю одночасно із загальним спадом цього показника (див. [5]). Тому дослідження рольової ідентичності в цьому віці є виправданим і важливим.

Мета нашого дослідження полягала в тому, щоб підібрати, розробити та апробувати методики дослідження рольової ідентичності старшокласників, проаналізувати результати апробації з огляду на особливості її вияву в різних когорт досліджуваних, тобто під кутом зору диференційної валідності методики.

Відразу зазначимо, що дослідження не є репрезентативним, оскільки в ньому брали участь учні лише однієї школи – гімназії, яка позначена статусом елітності (усього 69 осіб). Доповнення результатів даного дослідження іншими, виконаними на базі звичайних шкіл, шкіл з різним соціально-психологічним кліматом, дало б можливість зробити його більш об’єктивним і репрезентативним.

У ході відбору психологічних завдань для дослідження рольової ідентичності ми скористалися методичним принципом усе більшої конкретизації психологічних уявлень про явище, яке досліджується: кожне наступне завдання досліджувало можливі рольові ідентифікації учня від більш широких і абстрактних уявлень про них до все більш конкретних та індивідуальних.

Це були завдання з такими інструкціями:

1. Які ролі можуть грати (та грають) у шкільному житті твої однокласники? Перерахуй ці ролі.

2. Які ролі характерні для тебе:

а) у класі;

б) поза межами класу та школи?

3. Кого з твоїх однокласників можна вважати креативною людиною? Назви не більше трьох прізвищ таких людей з класу (можеш у цей список внести й самого себе) та зазнач, які ролі притаманні кожному з них.

Завдання було названо так: “Ролі однокласників”, “Я у класі”, “Я поза межами класу”, “Ролі креативного однокласника” (скорочено “Креатив”). Зазначимо, що внутрішні настановлення учнів можуть по-різному впливати на сприйняття ними завдання “Ролі однокласників”: як такого, що визначає ідентифікації “Ми”, або ж – “Вони”. Наша позиція впливає все ж таки з того, що шкільний клас для учня є малою групою, його найближчим соціальним середовищем, що сприймається насамперед як цілісність, як феномен “Ми” для власного “Я”.

Одночасно з цими завданнями було застосовано методику “Хто я?” М. Куна, Т. Макпартленда [6], графічний тест креативності П. Торренса (див. [7]), експертні оцінки вчителів.

В основу класифікації ідентифікацій старшокласників було покладено прийняті в психології поділи ролей на соціальні і особистісні, офіційні і неофіційні, внутрішньогрупові, міжособистісні, особистісні та ін. “Сирі” відповіді учнів було узагальнено за певними категоріями. Кожна категорія мала свій цифровий код, який складався з 3-5 чисел, залежно від рівня деталізації, конкретної визначеності категорії. Присвоєння кожній відповіді учня коду дало можливість оперативно, швидко та зручно здійснювати статистичні підрахунки результатів дослідження рольової ідентифікації окремої особи та суми рольових ідентифікацій членів певної групи, специфіки її “рольового поля”.

Підрахунки критерію Пірсона χ^2 показали, що за більшістю узагальнювальних категорій (77% – соціальних на рівні великих і малих груп, внутрішньогрупових, міжособистісних, особистісних у когнітивній, емоційній, вольовій сферах, ідентифікації сфери здібностей та ін.) спостерігається нерівномірний їх розподіл в ідентифікаціях “Ми”, “Я”, “Інший”, а отже, маємо підстави стверджувати, що різні завдання спрямовані на діагностику різних видів ідентифікацій учнів.

Так, за результатами нашого дослідження, тест “Хто Я?” більшою мірою, принаймні в ранньому юнацькому віці, актуалізує соціальні, недиференційовані, абстрактні, а також спрямовані на майбутнє людини, досить обтяжені з погляду словесного навантаження, ідентифікації. У завданнях на рольову ідентифікацію самовизначення більш психологічні, влучні, метафоричні та лаконічні.

Розподіли можна порівнювати не тільки під кутом зору ідентифікації за сферами вияву особистості (рядки таблиці підрахунків, наприклад табл. 1), а й за механізмами ідентифікацій “Ми”, “Я”, “Інший”, різними завданнями (стовпчики таблиці). Можна порівнювати не тільки загалом всі чотири розподіли ролей за завданнями, а й попарно: “Я і Ми”, “Ми і Креатив”, “Я і Креатив”.

Між розподілами “Ми” і “Я у класі” спостерігається значуща ($\chi^2=10,68$ ($p<0,05$)) відмінність (порівняння за стовпчиками табл. 1), а також значущі відмінності майже за всіма окремими категоріями ідентифікацій (порівняння за рядками). До речі, тут спостерігається найбільша кількість відмінностей порівняно з діадами “Ми” і “Креатив” та “Я у класі” і “Креатив”.

Таблиця 1

Розподіли частот ідентифікацій старшокласників під час виконання завдань “Ролі однокласників” і “Я у класі”

Назва ідентифікації	Завдання		Значущість різниці розподілу за критерієм Пірсона (χ^2)
	“Ми”	“Я у класі”	
Соціальні	84	55	4,86 ($p<0,05$)
Групові	87	23	36,08 ($p<0,01$)
Міжособистісні	281	120	15,96 ($p<0,01$)
Диференційоване особистісне Я	231	93	82,41 ($p<0,01$)
Ідентифікації індивіда	10	4	–

Як бачимо, між розподілами “Ми” і “Я у класі” зв’язків не виявлено. Поділ внутрішньогрупових, міжособистісних і особистісних ідентифікацій на позитивні і негативні, ідентифікації когнітивної, емоційної, вольової сфер особистості теж показав відмінність розподілів “Ми” і “Я у класі” за більшістю категорій. Ці результати можна трактувати по-різному: або в досліджуваних нами класах учні не ідентифікують себе з власною учнівською групою, тобто старшокласники позбавлені групової ідентичності, або ж загалом завжди у всіх групах розподіли “Ми” і “Я в групі” підпорядковуються різним закономірностям, а про наявність або несформованість групової ідентичності можна висновувати тільки з конкретної величини відстані між “Ми” і “Я”.

Якісний аналіз відповідей учнів показав, що універсальний соціально-психологічний закон прихильності людини на користь свого Я, а не на користь інших [8] яскраво виявився в тих негативних ідентитетах, які проєкували учні на своїх однокласників, але чомусь

при цьому забували, що вони теж є членами цього класу (що, між іншим, завжди виявляється в дії вищезгаданого феномена). Дійсно, чому я маю негативно себе ідентифікувати або визнавати публічно власні негативні ідентифікації?

Що стосується виконання завдань, орієнтованих на ідентифікацію власного Я, то тут маємо констатувати повний “провал” щодо диференційованого ставлення до себе. Самі себе ми характеризуємо як сусіда по партії, хорошиста та комунікабельну людину. Закон прихильності людини на користь свого Я тут спрацював своєрідно: ми приписуємо собі позитивні ролі, але небагато, трошки, ми просто боїмося їх собі приписувати. Ми краще знаємо і розуміємо інших (загальний показник “диференційованість, унікальність рольових ідентифікацій”), ніж себе. Зазначимо, що слідом за Т. В. Румянцевою в ідентифікаціях людини ми розрізняємо персональне, диференційоване Я, що свідчить про рефлексію індивідуальних характеристик власного Я, і глобальне, недиференційоване Я, що задовольняється загальними, занадто абстрактними самовизначеннями [6]. Слід також зазначити, що найбільшу кількість ідентифікацій подано під час виконання завдання “Ролі однокласників”, тобто коли йдеться про феномен “Ми”, а найменшу – у вияві Я в межах шкільного класу.

Розподіли ідентифікацій “Я у класі” і “Я за межами класу” відрізняються між собою за соціальними ідентифікаціями сфери навчання та сімейної сфери. Власне ж психологічні ідентифікації різняться лише:

- за емоційною сферою: вони більш насичені в учнів у шкільному класі;
- у сферах здібностей, обдарованості та інтересів: рольові ідентифікації самого себе як здібного, обдарованого та зацікавленого в пізнанні нового, захопленого певною справою виявляються за межами школи.

Отже, щоб дослідити рольові ідентифікації власного Я школяра, необхідно доповнити перелік цих завдань іншими, можливо більш глибокими, проєктивними методиками та психосемантичними процедурами.

Що ж до приписування учнем ролей креативним однокласникам, то тут варто було б розглядати результати в декількох площинах, а саме коли креативність визначалась:

- соціометричними виборами однокласників;
- продуктами діяльності самих учнів (тест П. Торренса);
- експертними оцінками вчителів.

У першому випадку (коли йдеться лише про соціометричні вибори) ми маємо значуще переважання частотності узагальнених

категорій “диференційоване особистісне Я”, позитивних ідентифікацій емоційної і вольової сфер, сфери обдарувань і здібностей над частотністю цих же ролей у завданнях “Ролі однокласників” і “Я”: “завжди привітний”, “розум”, “усьому голова”, “лоб”, “веселун”, “той, що рветься в бій”, “талант” та ін. Креативам не приписується переважання жодної соціальної ролі. Загалом тут вимальовується досить розмите уявлення про креативного однокласника, хоча й не лідера в класі, але разом з тим відкритої в спілкуванні, душевної людини. Так чому б не зарахувати власного товариша до категорії “креативних людей”? Із 69 осіб у класі до креативних було віднесено 58!

Зазначимо, що тут постає питання щодо критеріїв ідентифікації креативних учнів, бо між оцінками тесту Торренса та учнівськими оцінками креативності однокласників кореляція хоча й позитивна, але незначуща: +0,23. Якщо проаналізувати більш локальні кореляції – між кількістю виборів найбільш популярних у класі креативів (таких ми відібрали 17 із 58 осіб) і результатами тесту Торренса, то кореляція виявиться значущою і негативною: -0,55. Якщо піти зворотним шляхом і підрахувати кореляцію між найбільш високими балами за Торренсом і кількістю “креативних виборів” від інших учнів, то кореляція виявиться значущою і позитивною: +0,45. Виходячи з цих даних, можна висунути дві гіпотези, які прогностично інтерпретують поведінку учнів так: учні насамперед орієнтуються у виборах на симпатії та антипатії (ми ще раз можемо пересвідчитись у слушності висновків та геніальності Я. Морено), соціометричний статус учня – це не креативність; певна частина учнів у класі можуть досить точно визначити креативність іншого, і, ймовірно за все, ними будуть ті ж самі креативи.

Оцінювання учнів учителями свідчить про те, що в оцінках креативності вчителі більш солідарні з учнями (або ж, навпаки, учні солідарні з учителями), а не з тестом П. Торренса. Також учителі оцінювали лідерство та аутсайдерство учнів. Аналіз показав, що вчителі розрізняють ці категорії визначень учнів. Отже, можемо сформулювати ще одну гіпотезу: тест креативності та експертні оцінки вчителів і учнів визначають дещо різні види креативності. Подальша стратегія нашого дослідження полягає в уточненні смислів, які вкладають учні та вчителі в поняття креативності.

Якщо порівняти розподіли ролей “Ми” і “Креативний однокласник” окремо, то у сфері “Ми” переважають соціальні, групові та міжособистісні ідентифікації, а у сфері “Креатив” – диференційоване особистісне Я ($\chi^2=108,303$ ($p<0,01$)). Але це є закономірністю лише для вибірки всіх учнів. Якщо взяти окремо вибірку найбільш популярних у класі креативів (за соціометричними виборами), то вони більш

диференційовано за особистісними ролями оцінюють “Ми”, а креативи за Торренсом – загалом однаково рівномірно роздають особистісні ідентифікації “Ми” (тобто власному класу) і “Креативам”.

Для власного рольового “Я у класі” більшою мірою характерні соціальні ідентифікації, за якими зручно маскувати психологічне Я. Цікаво, що в межах усієї вибірки учні значно більше порівняно з власним Я наводять ідентифікацій на особистість креатива (“коротун”, “гладун”, “качок”, “красавчик” тощо). А проте вибірка креативних учнів (у який би спосіб вона не визначалась) не зауважує тут ніякої відмінності та загалом не надає цьому значення (подано одиничні ідентифікації як щодо себе, так і щодо інших). Популярні у класі креативи і креативи за Торренсом продукують більшу кількість унікальних рольових ідентифікацій для власного Я, ніж основна вибірка учнів.

Ми порівняли розподіли рольових ідентифікацій креативів, відмінників і “неуспішних” у навчанні учнів. Останній термін узятو в лапки, зважаючи на можливий тимчасовий характер неуспішності учнів та всілякі інші неоднозначні чинники такої неуспішності. Кожна з цих вибірок складалась з однакової кількості учнів (по 17 осіб, лише кількість креативів за Торренсом – 18 осіб). У табл. 2 представлено результати порівняння вияву окремих категорій ідентифікацій, які мають значущі відмінності в трьох вищеназваних когортах досліджуваних або мають тенденцію наблизитися до них. Оскільки ми аналізували результати виконання завдань невеликою кількістю учнів, то порівняння їхніх відповідей окремо за завданнями не матиме смислу, краще порівняти розподіли ідентифікацій, поданих учнями сумарно за всіма завданнями. Переважання вияву певних категорій ідентифікацій у тій чи тій групі досліджуваних окремо аналізувалося за ідентифікаціями власного Я, групового Ми та ідентифікаціями, призначеними для Іншого.

Для відмінників найбільше важить сімейна сфера ідентифікацій, і вони її відносять насамперед до власного Я: “улюблена дочка батьків”, “відповідальний син”, “хороша сестра”, “майбутня любляча матуся” та ін.). Для популярних у класі креативів значущими є ідентифікації у сфері конкуренції: “суперник”, “невдаха”, “лузер”, “сіра миша”, “ніхто”, “оригінальна людина”. Для креативів, визначених за Торренсом, це вже не є значущим. Негативні ідентифікації когнітивної сфери особистості (“ригідна особа”, “всезнайко”, “бовдур”, “зубрила”, “неадекват”) усі креативи покладають на всіх однокласників, перетворюючи “Ми” у “Вони”. Ідентифікації сфери обдарованості та здібностей популярні креативи відносять до власного Я, а креативи, визначені за Торренсом, – до інших креативів.

**Розподіли частот окремих ідентифікацій креативів,
відмінників і “неуспішних” учнів у вибірці досліджуваних**

Назва категорії ідентифікацій	Групи учнів			Значущість різниці вияву частот у розподілі (χ^2)
	Креативні учні (залежно від способу визначення креативності)	Відмінники	“Неуспішні” в навчанні учні	
Соціальні ідентифікації на рівні малих груп. Сімейна сфера	29 (соціометричні вибори)	42	19	8,86 (0,05)
	29 (тест Торренса)	42	19	8,86 (0,05)
Ідентифікації міжособистісної сфери: стосунки змагання та конкуренції	19 (соціометричні вибори)	7	5	11,14 (0,01)
	13 (тест Торренса)	7	5	4,17
Ідентифікації міжособистісної сфери: ролі – “каталізатори” ділового клімату (оратор, організатор та ін.)	23 (соціометричні вибори)	15	12	3,83
	20 (тест Торренса)	15	12	2,09
Когнітивна сфера, негативні ідентифікації (“чайник”, “всезнайка” та ін.)	15 (соціометричні вибори)	5	4	9,25 (0,01)
	18 (тест Торренса)	5	4	13,56 (0,01)
Ідентифікації сфери обдарованості та здібностей людини	31 (соціометричні вибори)	19	3	22,25 (0,01)
	23 (тест Торренса)	19	3	14,94 (0,01)
Ідентифікації індивіда	17 (соціометричні вибори)	11	9	2,83
	7 (тест Торренса)	11	9	0,89

На основі аналізу результатів нашого дослідження можемо зробити *висновки* про наукову і практичну значущість вивчення рольових ідентифікацій людини загалом і старшокласників зокрема. Особливості розподілу різних категорій рольових ідентифікацій особистості учня у сферах “Я”, “Ми”, “Інший”, їхня стереотипність або унікальність вияву в рольовому полі групі, значущість відмінностей розподілів цих ідентифікацій для різних когорт досліджуваних свідчать у цілому про валідність запропонованих нами процедур дослідження. Найбільш виразні відмінності в розподілах

спостерігаються між ідентифікаціями “Ролі однокласників” і “Я у класі”.

Представлені в дослідженні розрахунки ми розглядаємо як приклади аналізу групового клімату шкільного класу, як пошук зв'язку індивідуальної та групової ідентичності учня через його рольові ідентифікації. Зроблені при цьому висновки ми оцінюємо як попередні, що потребують подальших досліджень і уточнень.

Перспективи дослідження полягатимуть у розширенні емпіричної бази дослідження, з'ясуванні закономірностей вияву рольової ідентичності на репрезентативній вибірці, поглибленні аналізу рольових ідентифікацій креативних учнів, визначенні та порівнянні величини дистанції між ідентифікаціями “Я”, “Ми”, “Інший” для різних когорт досліджуваних (креативних, успішних, “неуспішних” у навчанні, лідерів, аутсайдерів) і в малих групах (у нашому випадку – шкільних класах), позначених різними соціально-психологічними характеристиками, виявленні соціально-психологічних складових процесу оцінювання креативності особистості.

Л і т е р а т у р а

1. *Gordon Ch.* Development of evaluated role identities / Ch. Gordon // Annual Review of Sociology. – 1976. – Vol. 2. – P. 405–433.
2. *Горноста́й П. П.* Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горноста́й. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. *Межеріцкая Л. Д.* Психологические средства стабилизации личностной идентичности студентов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Л. Д. Межеріцкая. – Новосибирск, 2009. – 24 с.
4. *Швачко О. В.* Соціальна психологія : навч. посіб. / О. В. Швачко. – К. : Вища школа, 2002. – 111 с.
5. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб. пособие / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 192 с.
6. Тест “Кто Я?” (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) [Электронный ресурс] / Т. В. Румянцева. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. – СПб., 2006. – С. 82–103. – Режим доступа : <http://vsetesti.ru>
7. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов / [пер. с англ. и общ. ред. Е. И. Щербанова]. – М. : ИНТОР, 1995. – 48 с.
8. *Майерс Д.* Социальная психология / Дэвид Майерс ; пер. с англ. З. Замчук. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 794 с.

© Чорна Л. Г.