

На правах рукописи

КОТИНА Наталья Николаевна

**ИЗМЕНЕНИЕ САМООТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО
ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Специальность 19.00.05 — Социальная психология
(психологические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Ярославль — 2016

Работа выполнена на кафедре консультационной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»

Научный руководитель: **Клюева Надежда Владимировна**
доктор психологических наук, профессор

Официальные оппоненты: **Турчин Анатолий Степанович**
доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и прикладной психологии ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»

Корнеева Елена Николаевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Защита состоится «3» марта 2017 года в «10» часов на заседании объединенного диссертационного совета Д 999.051.02 на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» по адресу: 150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д.9, ауд.208.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова по адресу: 150003, г. Ярославль, Полушкина Роща, д.1а и на официальном сайте ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»: <http://www.rd.uniyar.ac.ru/>.

Автореферат размещен на сайте ВАК РФ: <http://vak.ed.gov.ru/>.

Автореферат разослан «__» _____ 2017 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Е.В. Маркова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

Проблема формирования отношения личности к собственному «Я» находится в фокусе внимания социальной психологии (Е. Н. Андреева, 2003; М. Н. Дарижапова, 2015; Н. Г. Емузова, 2002; Б. В. Кайгородов, 2007; Т. А. Климонтова, 2003; А. М. Кольшко, 2004; М. Розенберг, 1979; С. Р. Пантелеев, Н. И. Сарджвеладзе, 1989; В. В. Столин, 1985; И. И. Чеснокова, 2001; Н. С. Фонталова, 2004; N. Emler, 2001 и др.). В этих и других исследованиях раскрываются структура, механизмы формирования самооотношения, дается характеристика его содержательных особенностей.

Становление самооотношения долгое время рассматривалось как эмоционально-ценностный компонент «Я»-концепции (Р. Бернс, А. А. Бодалев, И. С. Кон, А. Б. Орлов, С. Р. Пантелеев и др.), при этом в меньшей степени учитывалась роль социальной ситуации развития личности. Исследователи касались таких аспектов изучения самооотношения, как взаимосвязь самооотношения и проблемных переживаний подростка (Е. Н. Андреева, Л. А. Регуш, О. Н. Молчанова), особенности самооотношения подростков из неполных семей (В. В. Коваль, Н. С. Фонталова), самооотношение и его влияние на положение в учебной группе интеллектуально одаренной личности (Т. А. Климонтова) и др.

Значимость исследованию самооотношения придает внедрение в практику школьного образования Федерального государственного образовательного стандарта, который определяет необходимость развития социальной компетентности, самоидентификации, позитивного восприятия себя и окружения. (Г. В. Акопов, Г. И. Соколова, Г. А. Цукерман и др.). Образование при этом понимается как процесс, направленный на саморазвитие личности, компетентный выбор личностью жизненного пути, созидание человеком образа мира в себе путем активного полагания себя в мире предметной, социальной и духовной культуры. (А. Г. Асмолов, А. А. Вербицкий, Н. В. Ключева, П. Г. Щедровицкий).

Одним из основных вопросов, касающихся становления самооотношения, является процесс его развития в онтогенезе. Самым интенсивным по происходящим с личностью изменениям является подростковый возраст. Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости, сенситивности к усвоению социальных норм, ценностей и способов поведения. Социальное созревание человека определяется трансформацией общей позиции «Я по отношению к обществу» на две приходящие на смену друг другу позиции «Я в обществе» и «Я и общество» (Д. И. Фельдштейн). Младшему подростку особенно присущи потребность в достойном положении в коллективе сверстников, стремление обзавестись верным другом и избежать изоляции в классе (В. А. Караковский). Исходя из того, что в подростковом возрасте особой потребностью становится межличностное общение, особое значение в развитии универсальных учебных действий в этот период приобретают коммуникативные учебные действия. В этом смысле задача основной школы — «учить ученика учиться в общении» (Е. С. Савинов). Должна быть осуществлена интеграция

приоритетной цели школьного образования с возрастными и личностными особенностями младших подростков.

Таким образом, существует **противоречие** между возможностями младшего подростка с точки зрения развития социальных и личностных компетенций, важной составляющей которых является самоотношение и недостаточностью психологического осмысления влияния учебной деятельности, в частности совместно-распределенной, на становление самоотношения.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности 19.00.05.

Диссертационное исследование соответствует формуле специальности 19.00.05 — Социальная психология: «Анализ социально-психологических проблем в различных сферах общественной жизни (образования)» и пункту 4 — Социальная психология личности (специфика социально-психологического подхода к пониманию личности; содержание процесса социализации, стадии и институты социализации, механизмы социализации; «Я»-концепция как результат социального развития личности; социальная и личностная идентичность и жизненное самоопределение; социально-психологические качества личности); пункту 5 — Практические приложения социальной психологии (основные направления прикладных исследований и практической работы в социальной психологии: сфера образования).

Цель исследования: выявить социально-психологические особенности и динамику структуры самоотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности

Задачи исследования:

1. Провести анализ социально-психологических и психолого-педагогических подходов к проблеме развития самоотношения личности.
2. Выявить особенности социального развития ребенка в подростковом возрасте.
3. Описать психологическую сущность совместно-распределенной учебной деятельности.
4. Выявить реперные точки воздействия совместно-распределенной учебной деятельности на самоотношение ребенка младшего подросткового возраста.
5. Исследовать структуру самоотношения обучающихся младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности.
6. Выявить динамику изменения содержательного наполнения самоотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности.

Соответственно поставленным задачам были выдвинуты следующие **гипотезы**.

Общая гипотеза исследования: целенаправленное использование совместно-распределенной учебной деятельности является конструктивным и действенным средством изменения самоотношения детей младшего подросткового возраста.

Общая гипотеза конкретизирована в частных гипотезах:

1. Структура самоотношения младших подростков характеризуется реципрокностью, слабой дифференцированностью, ситуативностью, неустойчивостью.

2. Изменения в самоотношении младших подростков определяются интернализацией оценок значимых других, личностной рефлексией, социально-психологическим статусом, который занимает обучающийся в учебной группе, опытом освоения социальных ролей и опытом достижения результатов в учебной деятельности.

3. В процессе совместно-распределенной учебной деятельности меняется структура самоотношения младших подростков: повышается интегральное самоотношение, самоуважение, самопонимание, самоуверенность, снижается самообвинение.

Объект исследования — самоотношение детей младшего подросткового возраста.

Предмет исследования — изменение самоотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности.

Методологическая и теоретическая основа исследования:

– фундаментальные положения о единстве субъекта и деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский и др.),

– положения о соотношении обучения и развития (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин и др.);

– общенаучные принципы социокультурной обусловленности психических процессов и явлений (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Новиков, М. С. Роговин, Л. С. Рубинштейн и др.);

– субъектно-деятельностный подход к исследованию личности: об активной субъектной позиции личности и отношении к себе как субъекту деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, В. И. Слободчиков, В. В. Столин, И. И. Чеснокова, Д. И. Фельдштейн);

– субъектно-личностный подход: о личности как субъекте совместной деятельности и собственного развития в обучении, об отношении к обучающемуся как субъекту самостоятельной деятельности, о создании условий для полноценного проявления личностных функций субъекта образовательного процесса (Г. В. Акопов, В. В. Давыдов, А. В. Захарова, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин, Г. А. Цукерман);

– структурно-функциональный подход (Р. Бернс, У. Джеймс, Дж. Мид, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Р. Пантелеев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин);

– личностно-развивающий, ценностно-рефлексивный подходы к психологическому обеспечению деятельности педагогов (В. Н. Белкина, Н. В. Клюева, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Р. В. Овчарова).

Методы исследования:

- теоретический анализ психолого-педагогической, социально-психологической литературы по проблеме исследования;

- формирующий эксперимент, направленный на изучение возможности изменения самоотношения детей младшего подросткового возраста в процессе совместно-распределенной учебной деятельности;

- контрольный эксперимент для проверки эффективности применения совместно-распределенной деятельности в процессе изменения самооотношения у детей младшего подросткового возраста;
- качественный анализ полученных результатов.

Методики исследования:

- Опросник самооотношения В. В. Столина;
- Личностный дифференциал;
- Методика «Кто я?» в модификации Т. В. Румянцевой;
- Социометрия школьного класса М. Р. Битяновой.

Методы обработки эмпирических данных включают факторный анализ, вычисление индексов конфликтности группы, групповой сплоченности и эмоциональной экспансивности, статистические методы: корреляционный анализ Спирмена, непараметрический критерий Вилкоксона для связанных выборок. Программным обеспечением для обработки результатов эмпирического исследования и визуализации данных послужили программы Excel (MS Office Профессиональный плюс 2010); IBM SPSS STATISTICS 22, Statistica 10.

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие 151 человек, из них 76 обучающихся 6 класса — экспериментальная группа и 75 обучающихся 6 класса — контрольная группа. Национальный состав групп разнородный, гендерный состав: 60 девочек, 91 мальчик.

Научная новизна работы

Описаны содержательные компоненты структуры самооотношения, особенности его формирования и изменения в младшем подростковом возрасте: ситуативное, неустойчивое самооотношение младшего подростка основано на повышенном самоинтересе, подвержено влиянию оценок и мнений других людей и только начинает формироваться в единую систему. С позиций современной социальной психологии обоснованы возможности психологического сопровождения педагогической практики по поддержке перехода обучающегося на качественно новую социальную ступень, где активно формируется субъективное переживание отношения к самому себе как к носителю конкретных качеств и личностных особенностей, в том числе формирование социальных компетенций через освоение опыта социальных отношений, ролевых функций, смену статусно-ролевых предписаний в учебной деятельности.

Разработан комплексный теоретический, эмпирический и прикладной подход к исследованию структуры самооотношения ребенка младшего подросткового возраста, проявляющийся, в частности, в эффективном сочетании анализа теоретических положений ведущих исследователей данной проблематики, эмпирической проверки выдвинутых гипотез и прикладного внедрения полученных результатов (выделение сущностных социально-психологических характеристик, закономерностей формирования самооотношения детей младшего подросткового возраста) в педагогическую практику.

Определены и обоснованы психологические условия и механизмы совместно-распределенной учебной деятельности, влияющие на изменение самооотношения:

единая общность образовательного пространства педагогов и учеников с возможностью смены статусно-ролевых позиций; интеграция в учебный процесс различных форм взаимодействия учитель — обучающиеся, обучающиеся — обучающиеся, удовлетворяющие стремление подростков к общению; дифференцированная оценка педагога, стимулирующая познавательную активность, мотивирующая на достижение успеха в освоении предметного способа действия; учебная рефлексия как отношение к себе как к ученику, опосредованное совместной учебной деятельностью, способствующее формированию определенного представления о себе самом как о способном на общественно значимые поступки и действия.

Выявлена взаимосвязь структурных компонентов самоотношения и обоснована возможность их изменения в условиях учебной деятельности. Содержание этих связей обеспечено действующими в подростковом возрасте некоторыми психологическими механизмами: интернализацией оценок взрослых и сверстников, началом становления личностной рефлексии, гармонизацией уровня притязаний подростков и освоением многообразия социальных ролей и отношений, в том числе в процессе совместно-распределенной учебной деятельности.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в социальную психологию и ее прикладные исследования в сфере социально-психологического подхода к пониманию личности на определенной стадии в процессе социализации в образовательной организации, к изучению аспектов «Я»-концепции как результата социального развития личности.

Проведенное исследование вносит существенный вклад в научные представления о формировании самоотношения в онтогенезе, особенностях его функционирования и изменения в младшем подростковом возрасте: систематизированы основные отечественные и зарубежные подходы к изучению самоотношения в младшем подростковом возрасте, выявлена специфика социальной ситуации развития младшего подростка и ее роль в формировании самоотношения.

Дополнены теоретические представления социальной психологии о самоотношении и определены его специфические особенности применительно к младшему подростковому возрасту. Самоотношение определяется как специфическая активность субъекта в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях, характеризующихся эмоциональной спецификой и предметным содержанием самого действия.

Самоотношение младшего подростка характеризуется как ведущий компонент самосознания, создающий предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития и определяющий возрастные особенности: противоречивость суждений и поступков, эмоциональность, неустойчивость, склонность к крайностям в оценках отдельных своих качеств, ситуативное отношение к себе, зависящее от оценок сверстников.

Проанализированы структура, содержание и возможности совместно-распределенной учебной деятельности в плане социально-психологического становления личности подростка.

Теоретически обоснована технология использования совместно-распределенной деятельности для развития самоотношения младших подростков через актуализацию некоторых механизмов изменения самоотношения младшего подростка: интернализацию оценок значимых других, в том числе педагогической оценки, развитие личностной рефлексии, освоение многообразия социальных ролей, варьирование социально-психологического статуса подростка, согласованность «Я» актуального и идеального (реализация притязаний к собственному «Я»).

Теоретически обоснован комплекс методик диагностики самоотношения детей младшего подросткового возраста в сочетании традиционных и успешно зарекомендовавших себя методик исследования самоотношения (опросник самоотношения В. В. Столина, «Личностный дифференциал») и авторских методических приемов организации исследования (сочетание методик исследования самоотношения и методик, выявляющих уровень сформированности механизмов его формирования в младшем подростковом возрасте (уровень притязаний и его расхождение с «Я — сейчас», показатели рефлексивности, эмоциональные межличностные связи между сверстниками-одноклассниками).

Теоретически обоснованы направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с целью освоения ими коммуникативных и социальных компетенций, основные из которых: учет индивидуальной траектории развития личности ребенка, обеспечение его индивидуальной успешности в освоении предметных областей и значимого вклада в достижение общего результата группы, интеграция учебной деятельности с другими формами деятельности ребенка через организацию образовательных событий, конференций, проектов, где ученики могли бы проявить свои способности и увлечения.

Практическая значимость работы

Разработан и внедрен в практику работы школьного психолога комплекс психодиагностических инструментов, позволяющих выявить влияние совместно-распределенной учебной деятельности на самоотношение ребенка младшего подросткового возраста.

Технология совместно-распределенной учебной деятельности внедрена в практику работы педагогов, осуществляющих поэтапный переход на федеральный государственный образовательный стандарт. Понимание механизмов формирования социальных навыков и компетенций, самоотношения учащегося поможет педагогу выстраивать индивидуальную образовательную траекторию ребенка, которая в конечном итоге позволит выполнить требования ФГОС к формированию социальной и коммуникативной компетентности обучающихся.

Результаты исследования позволяют повысить эффективность помощи подросткам в развитии позитивного самоотношения посредством психологического сопровождения учебного процесса.

Теоретический материал и его эмпирическое обоснование могут быть использованы при проведении обучающих мероприятий для педагогов образовательной

организации и внедрены в учебные курсы по подготовке педагогов к внедрению новых технологий в процессе реализации образовательного стандарта нового поколения.

Полученные данные могут применяться социально-психологической службой при индивидуальном консультировании родителей и детей, при организации диагностических мероприятий и коррекционно-развивающих программ.

Личный вклад соискателя определяется рассмотрением актуальной социально-психологической проблемы формирования самоотношения в младшем подростковом возрасте. Уточнены теоретические представления о формировании отношения младшего подростка к своему «Я». Определено, что наибольшее влияние на самоотношение ребенка младшего подросткового возраста оказывает отношение других людей, приобретение опыта построения социальных отношений, освоение различных ролевых функций, удовлетворение уровня притязаний, развитие рефлексивности, достижение результата в лично значимой деятельности. Эмпирически исследована возможность изменения самоотношения в совместно-распределенной учебной деятельности, используя выделенные автором концептуальные положения, психологические условия и методические приемы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Одной из важнейших характерных инвариантных особенностей младшего подросткового возраста является неустойчивое, противоречивое, ситуативно обусловленное отношение к себе. Самоотношение младших подростков определяется закономерностями их психофизиологического развития (стремительным ростом и развитием организма, низким уровнем самопонимания, стремлением к самопознанию и др.), социальной ситуацией развития, в том числе сочетанием процесса усвоения социальных норм, ценностей в межличностных взаимоотношениях со сверстниками с предметно-ориентированным групповым общением в классе и их психологической динамикой.

2. Отношение значимых взрослых, сверстников и самоинтерес определяют семантическое содержание, эмоциональную направленность самоотношения младших подростков, соответствующие поведенческие реакции. Самоотношение младших подростков характеризуется гетерохронным развитием его компонентов, низким уровнем дифференцированности, реципрокностью (противопоставленностью) аутосимпатии и самообвинения. Самоотношение организовано по принципу динамической иерархии, где та или иная модальность, занимая наиболее значимое место в общей структуре, определяет интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я». Ведущим в самоотношении является конативный (регуляторный) компонент, обеспечивающий отбор подростком информации о себе и самопредставление другому.

3. Совместно-распределенная учебная деятельность, имеющая в основе субъект-субъектный тип учебного взаимодействия, может быть использована для изменения структуры самоотношения детей младшего подросткового возраста. Основными особенностями совместно-распределенной учебной деятельности, приводящими к изменению самоотношения в младшем подростковом возрасте, являются:

- активизация и интеграция общения с учебной деятельностью;

- событийная общность педагогов и обучающихся;
 - выстраивание партнерских отношений между учениками при решении учебных задач;
 - сотрудничество и со-общенность в процессе решения учебной задачи.
 - обеспечение активной учебной деятельности школьников в различных социально-ролевых статусах;
 - дифференцированная оценка педагога, мотивирующая на достижение личного успеха в учебной деятельности;
 - взаимооценка учениками друг друга;
 - освоение подростками учебной рефлексии.
 - успешность в освоении многообразия социальных ролей;
3. Совместно-распределенная учебная деятельность обеспечивает возможность удовлетворения потребности младшего подростка в общении, в притязании на признание, определяет возможность отношения к себе как к носителю уникальных индивидуальных особенностей через освоение личностной рефлексии, приобретения опыта интернализации отношения к себе со стороны других, освоения социально-ролевых функций, что приводит к повышению общего чувства «за» свое «Я», повышению самоуважения, самоуверенности, снижению самообвинения, повышению дифференцированности компонентов структуры самоотношения, обеспечивает его устойчивость, ослабление влияния на самоотношение внешних воздействий;
4. Самоотношение младшего подростка, основанное на самоуважении, становится менее зависимым от оценок окружающих, взаимодействуя успешно учебной деятельности, определяет возможности младших подростков в овладении своим поведением и способствует снижению групповой конфликтности учебной группы.

Апробация и внедрение результатов исследования

Материалы диссертации обсуждались на методологическом семинаре факультета психологии и кафедре консультационной психологии ФБГОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (2015–2016 гг.); апробированы и обсуждены на лекционных и семинарских занятиях для педагогов ГБОУ «Школа № 2120», «Школа № 2117» и «Школа № 2122» города Москвы (2013–2016 гг.).

Результаты исследования докладывались на научно-практических конференциях: III Международная научно-практическая конференция «Школа, наука, образование» г. Таганрог, 2015 г.; Международный конгресс «Психология XXI столетия», г. Ярославль, 2015 г.; IV Международная научно-практическая заочная конференция «Современные проблемы социально-гуманитарных наук», г. Казань, 2016 г., Международный конгресс «Психология XXI столетия» (Новиковские чтения), г. Ярославль, 2016 г. Практическая значимость подтверждается актом о внедрении результатов исследования в практику работы факультета психологии ФБГОУ ВО «Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова» (результаты исследования внедрены в практику подготовки психологов (уровень бакалавриата: дисциплина «Педагогическая психология», уровень магистратуры: «Психолог в образовании»), МОУ ДПО

«Городской центр развития образования» г. Ярославля (внедрены в практику подготовки учителей среднего звена для реализации ФГОС ООО), МОУ «Гимназия № 12» г. Твери, МАОУ «Гимназия г. Троицка» (материалы исследования внедрены в образовательный процесс).

Структура диссертации определяется целями и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 222 источника, в т. ч. 33 — на иностранном языке, 10 приложений, 17 таблиц и 15 рисунков. Объем диссертации — 186 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, цели и задачи, определяются объект и предмет изучения, излагаются методы исследования, обосновывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость, личный вклад соискателя, характеризуются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Самоотношение как предмет психологического изучения» определяется понятие самоотношения, проводится исторический экскурс проблемы определения психологической сущности указанного феномена в отечественной и зарубежной психологии.

В параграфе 1.1. «Анализ отечественных и зарубежных подходов к понятию «самоотношение» представлены основные теоретические подходы к определению термина «самоотношение». Рассмотрены подходы к проблеме понимания самоотношения представителей отечественной (Е. Н. Андреева, М. И. Лисина, А. М. Колышко, О. Н. Молчанова, Б. Д. Парыгин, В. В. Столин, С. Р. Пантелеев, Л. А. Регуш, Н. С. Фонталова, Д. И. Фельдштейн) и зарубежной психологии (Р. Бернс, Х. Каплан, Д. Марвел, Д. Мид, К. Роджерс, М. Розенберг, Л. Уэлс, К. Хорни, Э. Эриксон и др.).

По мнению ряда авторов, самоотношение является центральным компонентом структуры самосознания (С. Р. Пантелеев, В. В. Столин, Е. Т. Соколова и др.), которое, с одной стороны, опирается на самопознание, с другой — создает главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации, саморазвития.

Н. И. Сарджвеладзе самоотношение определяет психологическим образованием, не сводимым к другим категориям, таким, как самопознание, самооценка. М. И. Лисина считает его определяющим в системе отношений субъекта к миру и задающим смысловые ориентиры в жизни человека. Л. В. Бороздина и О. Н. Молчанова содержательно разделяют понятия «самооценка», «образ Я», «самоотношение». По мнению Д. Мида, в процессе социального взаимодействия индивид «применяет» к себе отношение окружающих, усваивает его, и в результате этого процесса у него формируется отношение к себе.

Вместе с тем анализ литературы показывает, что до сих пор нет четкого понятийного аппарата, который используется для характеристики самоотношения. Часто феноменологически разные понятия «самоотношение», «самооценка», «самоуважение», «самопринятие», «самоценность» используются как синонимы.

Рабочим в исследовании принято понятие В. В. Столина, определяющего самоотношение как специфическую активность субъекта в адрес своего «Я», состоящую в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия, осмысление самого себя в аспекте собственных наиболее значимых деятельностей. В концепции В. В. Столина самоотношение рассмотрено на трех иерархически организованных уровнях: уровень глобального самоотношения, уровень функциональных блоков (самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес и ожидание отношения к себе) и уровень конкретных действий в отношении своего «Я». Самоотношение рассматривается как процесс: переживание своей самости; как состояние: ощущение себя в качестве носителя некоторого наличного опыта личностной (субъектной) саморегуляции своей жизнедеятельности; как свойство: ощущение самоуважения к себе и своей самооценности. (М. Н. Дарижапова)

Самоотношение может быть позитивным, негативным или амбивалентным (конфликтным). Под позитивным самоотношением понимается принятие субъектом собственной личности в целом, переживание чувства уверенности в себе, ощущение ценности своего «Я». Негативное самоотношение сопровождается стремлением индивида поставить себе в вину свои неудачи, выраженной внутренней конфликтностью, неадекватной самооценкой, интенсивным использованием защитных механизмов. Самоотношение характеризуется рядом особенностей: а) степенью интегрированности компонентов самоотношения в единую систему; б) дифференцированностью компонентов самоотношения (низкий уровень определяется слитностью эмоциональных и оценочных, позитивных и негативных модальностей выражается, как правило, поведением асоциальной направленности; в) реципрокностью, что отражает степень конфликтности смысла «Я» (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев, Е. Т. Соколова).

«Стиль защиты самоотношения» (И. И. Чеснокова) — совокупность механизмов защиты самоотношения, относительно постоянная в течение времени и индивидуально созданная система внутренних и внешних «психотехнических» действий, нацеленных на снятие конфликта в сфере самосознания таким образом, чтобы обеспечить сохранение (частичное или полное) позитивной установки в адрес своего «Я». Для подростков более всего характерно игнорирование информации, противоречащей их «образу Я», что выражается в активном самоутверждении и протестном поведении, часто асоциальном, самоповреждающем, аддитивном (И. С. Кон).

В параграфе описаны функции самоотношения (Н. И. Сарджвеладзе): самовыражения и самореализации, «зеркала» (отображения себя), сохранения внутренней стабильности и континуальности «Я», саморегуляции и самоконтроля, психологической защиты и интракоммуникации.

Самоотношение личности структурировано во времени, это дает возможность выделить виды «Я» по темпоральному признаку: (1) актуальное «Я» («я здесь и теперь»), (2) ретроспективное «Я» («Я в прошлом») и (3) проспективное «Я» («я в будущем») (Н. И. Сарджвеладзе).

Анализ психологической литературы показал, что среди авторов нет единства в понимании феномена самоотношения, его сущность рассматривается с применением различных психологических категорий.

Параграф 1.2. «Механизмы формирования самоотношения и факторы, влияющие на его развитие» посвящен проблематике многоаспектности данного феномена, обосновывается его роль в личностной структуре.

В соответствии со взглядами А. В. Петровского описана структура самоотношения, построенная по принципу динамической иерархии, когда та или иная модальность самоотношения может выступать в качестве ядерной структуры, фактически определяя содержание обобщенного устойчивого самоотношения. Содержание ядерной структуры определяется социальной средой, «социальной ситуацией развития» (Л. С. Выготский). Н. И. Сарджвеладзе предлагает трехкомпонентное строение самоотношения: когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты. С. Р. Пантелеев отмечает гетерохронность развития самоотношения в подростковом возрасте. Генетически исходным, как полагает А. Э. Симановский, в структуре представлений человека о себе является поведенческий компонент.

Структурно-функциональный анализ самоотношения предполагает его рассмотрение одновременно на трех уровнях бытия человека: деятельности, личности как субъекта этой деятельности и самосознания как смыслового ядра личности. Включаясь в ту или иную деятельность, личность осмысливает себя ее субъектом. Результатом такого осмысления является отношение личности к себе как выражение в самосознании личностного смысла «Я» по отношению к потребности в самореализации. Формируясь в процессе осмысления личностью себя как субъекта жизненных отношений, самоотношение обнаруживается в структуре личности как смысловая диспозиция. При этом, будучи устойчивой, оно проецируется в деятельность как установка, состояние готовности личности к тому или иному поведению (А. М. Колышко).

Теоретический обзор подходов к пониманию самоотношения позволил выделить некоторые механизмы его функционирования у детей младшего подросткового возраста: интернализация оценок значимых других, опыт построения социальных отношений и освоения многообразия социальных ролей, реализация притязаний к собственному «Я» и личностная рефлексия, позволяющая проводить субъект-субъектную оценку собственного «Я» как другого.

Во второй главе «Совместно-распределенная учебная деятельность и ее влияние на социальное развитие ребенка младшего подросткового возраста» дана характеристика социального развития младшего подростка, а также раскрывается психологическая сущность совместно-распределенной учебной деятельности.

Параграф 2.1. «Психологические особенности возраста» включает описание ключевых моментов в развитии личности младшего подростка. Младший подростковый возраст рассматривается как сложный и ответственный период становления личности, где оформляются основы нравственности, формируются социальные установки,

отношение к себе, людям, обществу. В данном возрасте обостряются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию: самопознание, самовыражение и самоутверждение. Многие исследователи называют младший подростковый возраст периодом «второго рождения личности» (И.А. Новикова, Б. Д. Парыгин, В. А. Ядов).

Дается характеристика подросткового возраста как одного из основных этапов в формировании самоотношения. Центральным психологическим новообразованием в подростковом возрасте становится формирование у подростка чувства взрослости как субъективного переживания отношения к самому себе как к взрослому, представлений о своем «Я».

В параграфе 2.2. «Социальная ситуация развития в подростковом возрасте» описывается специфика становления подростка как субъекта социализации, усваивающего социальные нормы и ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в учебной среде. Научным подтверждением этому служат результаты исследований А. М. Кольшко, Е. Т. Соколовой, Н. С. Фонталовой, выявивших особенности самоотношения, обусловленные образом жизни субъекта. Обоснована необходимость создания развивающей социальной среды, которую С. Г. Елизаров, С. В. Сарычев, А. К. Чернышев определяют как условие, оказывающее значительное влияние на становление групповой и индивидуальной субъектности. Решение задачи построения развивающей образовательной среды школы базируется на двух принципиальных основаниях: образовательная среда проектируется целостно, охватывая все ступени школьного образования, результат проектирования фиксируется в образовательной программе школы, во-вторых, образовательная среда должна опираться на модель развития ребенка на каждом возрастном этапе. С. Г. Елизаров отмечает, что важнейшими характеристиками таких сред являются более высокие по содержанию и интенсивности показатели совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенная атмосфера сотрудничества и созидания, специально спроектированные условия совместной деятельности, стимулирующие внутригрупповые и межгрупповые механизмы социализации личности. Обучающий эффект обеспечивается за счет социальной активности самих обучающихся. Учебная деятельность своими задачами, предметом, средствами должна обеспечить «индивидуализацию» подростка, реализацию его стремлений.

В параграфе 2.3. «Совместно-распределенная учебная деятельность и ее влияние на развитие психики школьника» определена психологическая сущность данного вида учебной деятельности и обоснованы ее функциональные возможности по внесению изменений в самоотношение школьников младшего подросткового возраста.

Под совместно-распределенной учебной деятельностью понимается способ организации взаимодействия обучающего и обучаемых, протекающего в едином образовательном пространстве, при наличии общей цели требующего распределения обязанностей, взаимного контроля, ответственности за результат и предоставляющего

возможность интегрировать в учебный процесс стремление младших подростков к межличностному общению. Указанное понятие мы считаем синонимичным терминам «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество», «совместная учебная деятельность» и др. (В. К. Дьяченко, Т. М. Николаева, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Г. И. Щукина). Совместно-распределенная учебная деятельность объединяет в себе:

- совместную деятельность обучающего и обучаемых;
- совместную деятельность самих обучаемых;
- средства организации совместной деятельности.

Имея в виду под развитием в процессе обучения полноценное усвоение учениками обобщенных способов решения тех или иных классов задач, мы опираемся на фундаментальное положение отечественной психологии о том, что совместная, а внутри этого и совместно-распределенная деятельность, представляет собой важнейший социокультурный механизм развития и выступает как исходная форма обучения человека (Л. С. Выготский). В. В. Рубцов дает характеристику системы совместных учебных действий, к которой относит: включение в деятельность различных моделей действия, обмен способами действия и их взаимная координация, моделирование задаваемых взрослыми образцов организации совместной деятельности, преобразование задаваемых образцов и поиск новых способов организации совместной работы. Он развивает понятие «организация совместной деятельности» путем включения в него таких компонентов, как распределение действий и обмен ими, взаимопонимание и общение, совместное планирование и рефлексия. А. В. Карпов определил, что рефлексия — это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания. Это отношение к своему бытию, опосредованное совместной деятельностью, способствующее формированию определенного представления о себе самом как о способном на общественно значимые поступки и действия.

Субъект деятельности может быть теоретически задан до начала деятельности, но истинно он формируется лишь внутри нее, во время ее протекания. А. С. Чернышев и С. В. Сарычев отмечают, что «не всякая работа, в которой участвует группа, по своему существу является совместной, а лишь задание, которое потребует от участников объединения усилий, где разделение обязанностей приведет к рождению отношений взаимной ответственности».

Совместно-распределенная учебная деятельность позволяет интегрировать преобладающее у подростков стремление к общению, а также гармонизировать противоречие между желанием индивидуализации собственных проявлений, самовыражения и одновременно тягой к группированию и боязнью быть «белой вороной». Интегративный субъект образовательного взаимодействия и его регуляции представляет собой временную интеграцию участников образовательного взаимодействия, объединенных рамками ситуации образовательного взаимодействия и необходимостью соподчинения и координации своих функций (действий). Интегративная субъектная регуляция есть созависимость педагогических или иных

образовательных влияний с ресурсностью (ситуационными возможностями) и реакциями тех, на кого они направлены (Е. Н. Корнеева).

Учеными подтверждено позитивное влияние сотрудничества в группе на результат учебной деятельности, на личность обучающегося и улучшение межличностных взаимодействий (К. М. Гайдар, Н. П. Крамскова, Г. А. Цукерман). Определены особенности деятельности педагога, необходимые в том числе для осуществления совместно-распределенной учебной деятельности: открытость, активность, рефлексивность, инновационная ориентированность, коллективный и социально-ориентированный характер, ценностно-смысловая насыщенность (Н. В. Клюева).

В третьей главе «Экспериментальное исследование изменения самооотношения школьников младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности» проанализированы результаты исследования, выявлено влияние совместно-распределенной учебной деятельности на самооотношение детей младшего подросткового возраста.

Параграф 3.1. «Организационно-методическое обоснование исследования» включает описание программы исследования, методологическое и методические обоснование, характеристику выборки и этапов исследования.

В параграфе 3.2. «Описание формирующего эксперимента по изменению самооотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности» излагаются основные условия и принципы организации экспериментальной работы.

Гипотеза о том, что целенаправленное использование совместно-распределенной учебной деятельности является конструктивным и действенным средством изменения самооотношения детей младшего подросткового возраста, проверялась в несколько этапов с помощью диагностических тестов и математического анализа. Мы выявили иерархическую организацию компонентов самооотношения школьников, содержательные особенности, самооценку и уровень притязаний по направлениям самоуважения, развития волевых сторон, выявили уровень рефлексивности подростков, их социометрические индексы.

С экспериментальной группой в течение учебного года в ходе освоения предметных областей была реализована совместно-распределенная учебная деятельность. Элементы совместно-распределенной учебной деятельности, которые способствуют изменениям в структуре самооотношения младшего подростка:

- изменение социально-ролевого статуса в учебной ситуации;
- интернализация оценки учителя и сверстников через освоение навыков социального взаимодействия;
- учебная рефлексия как механизм регулирования предметным и операциональным движением в ситуации задач;
- построение событийной общности педагога и обучающихся через отсутствие жестких статусно-ролевых предписаний;

– удовлетворение притязаний в освоении спектра социальных ролей и новых ролевых функций;

– получение группового результата как удовлетворение мотива достижения, которое приводит к изменению у обучающихся уровня притязаний, формированию чувства меры усилий, необходимых для достижения результата, осознание себя субъектом обучения. Н. П. Ансимова отмечает, что учебная деятельность — это особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения, вследствие чего она и начинает выступать в качестве непосредственной основы его развития.

Ключевые аспекты воздействия рассмотрены через компоненты учебной деятельности. Постановка учебной задачи урока, ее преобразование в лично значимую, индивидуальную цель, обеспечивает возможности для реализации уровня притязаний подростков (Н. П. Ансимова, Е. В. Карпова, Е. Н. Корнеева).

Ситуация успеха возникает в совместно-распределенной деятельности практически сразу. При этом мотивационное отношение формируется в результате использования яркой проблемности и наглядной демонстрации обучающемуся реальной возможности решать сложные задачи «сразу правильно», при условии выполнения предписываемых действий (А. С. Турчин).

Данный компонент был реализован через поисково-исследовательскую активность, активизацию интереса к достижению результата, возможности самореализоваться и быть признанным (рисунок 1).

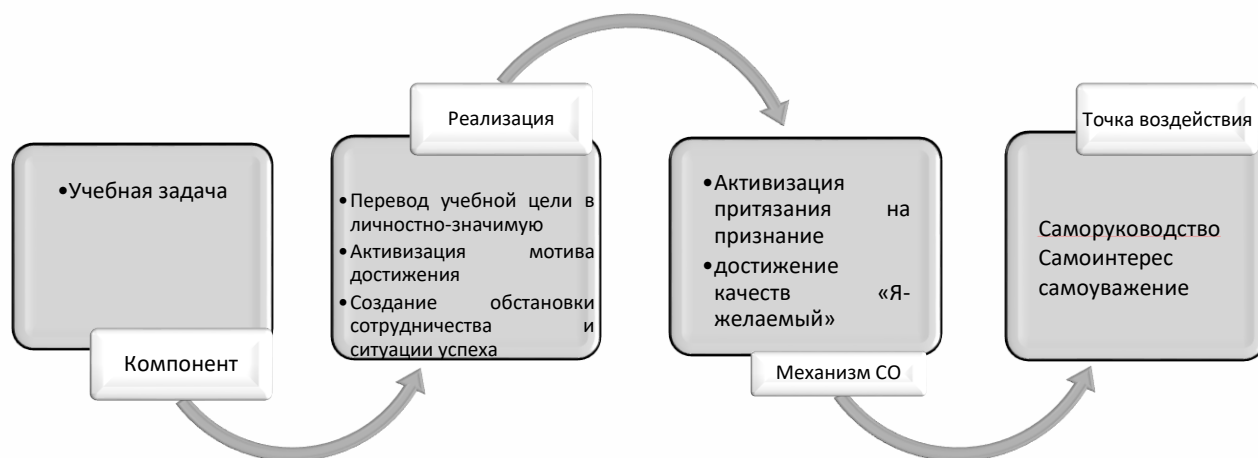


Рисунок 1. Учебная задача в процессе воздействия на самооотношение

Этап проектирования способа и алгоритма решения задачи урока представлен на рисунке 2. Учебная деятельность не только специально направлена на решение учебных задач, но в ней осваиваются общие способы действий, она ведет к изменениям в самом субъекте деятельности, и эти изменения зависят от результатов собственных действий обучающегося, а не от воздействия на него (Н. П. Ансимова).



Рисунок 2. Учебное действие в процессе воздействия на самоотношение

В процессе решения проблемы и столкновения мнений появляется возможность формировать навыки общения, приобрести опыт изменения социально-психологического статуса, освоить различные функционально-ролевые позиции.

Заключительный этап урока — действия контроля, представлен на рисунке 3. Описаны различные формы учебного контроля, самоконтроля, взаимоконтроля.

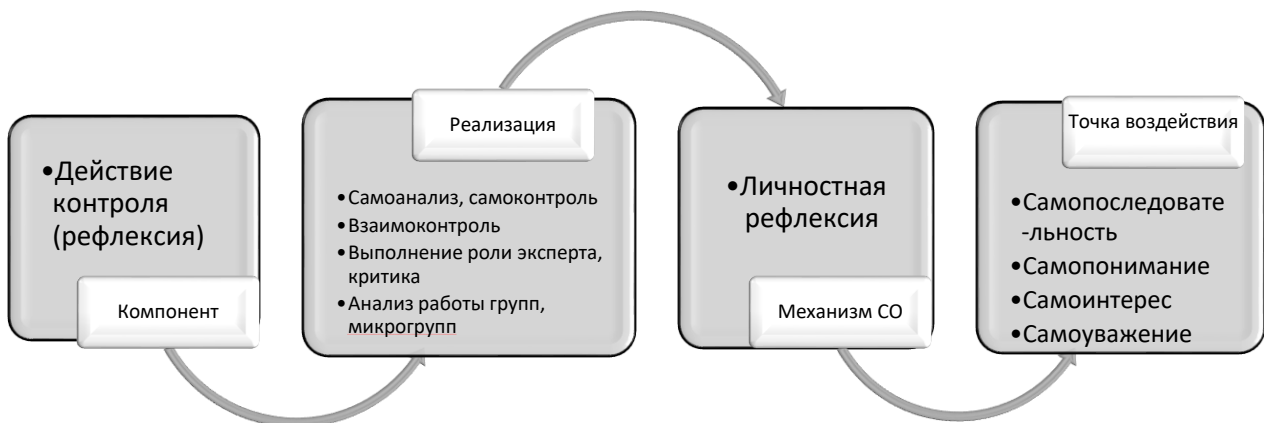


Рисунок 3. Рефлексия в процессе воздействия на самоотношение

Через сочетание ориентирующей и стимулирующей оценки формируется самосознание подростка и его эмоционально-ценностное самоотношение. (Б. Г.Ананьев) (рисунок 4).

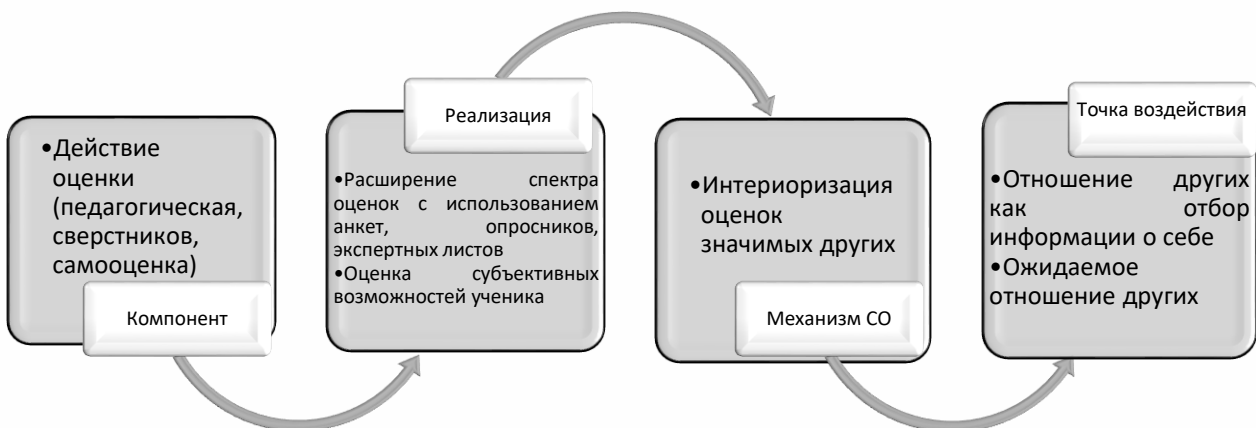


Рисунок 4. Действие оценки в процессе воздействия на самоотношение

В параграфе 3.3. «Анализ результатов формирующего эксперимента и разработка рекомендаций по развитию самооотношения у детей младшего подросткового возраста» обозначены результаты контрольного эксперимента и эффективность проведенной работы по теме исследования.

Самоотношение подростков экспериментальной группы до начала формирующего эксперимента основано на мнении окружающих, имеет характерные для подросткового возраста сниженную способность к самопринятию и склонность к самообвинению, конфликтность с самим собой (таблица 1) После проведения формирующего эксперимента самооотношение испытуемых экспериментальной группы определяется самоуважением, самопониманием, что обеспечивает внутреннюю устойчивость личности, уверенность в себе. В структуре самооотношения экспериментальной группы в конце года отсутствует самообвинение, это позволяет подростку в случае неудач не заниматься самобичеванием, вынесением самоприговоров. (таблица 2)

Таблица 1 — **Факторный анализ структуры самооотношения испытуемых экспериментальной группы (2014 г.)**

Общий объем объясненной вариации	Фактор	Переменные
37,5 %	Отношение других	Ожидаемое отношение от других (0,884)
		Отношение других как отбор информации о себе (0,842)
		Самоинтерес как установка на действие (0,747)
		Интегральное самооотношение (0,705)
13,6 %	Аутосимпатия/ Самообвинение	Аутосимпатия (0,937)
		Самообвинение (-0,706)
13,0 %	Самопонимание	Самопонимание (0,760)
		Самоуважение (0,665)
9,2 %	Самопоследовательность	Самопоследовательность (0,931)

Таблица 2 — **Факторный анализ структуры самооотношения испытуемых экспериментальной группы (2015 г.)**

Общий объем объясненной вариации	Фактор	Переменные
36 %	Самоуважение	Самоуважение (0,872)
		Самоуверенность (0,782)
		Самопонимание (0,612)
13,6 %	Аутосимпатия	Аутосимпатия (0,898)
11,8 %	Самоинтерес	Самоинтерес (0,747)
		Самоинтерес как установка на действие (0,627)
9,6 %	Отношение от других	Отношение от других (0,867)
		Отношение от других как отбор информации о себе (0,855)

У испытуемых контрольной группы наиболее значимыми факторами являются интегральное самоотношение и самоинтерес. По результатам констатирующего эксперимента у данной группы наблюдалась более дифференцированная структура самоотношения. (таблица 3) Фактор «самопонимание» стал менее весомым в структуре самоотношения, что связано с возрастными особенностями и подтверждает теоретические положения относительно слабого самопонимания ребенком своего «Я». (таблица 4) Отметим, что самоотношение подростков контрольной группы находится в пределах возрастных особенностей. В структуре обеих групп отсутствует «самопринятие», что объясняется характерным для подростков недовольством особенностями своего тела, внешности, поведения, способностей.

Таблица 3 — **Факторный анализ структуры самоотношения испытуемых контрольной группы (2014 г.)**

Общий объем объясненной вариации	Фактор	Переменные
17,86 %	Интегральное самоотношение	Самоуважение (0,745)
		Интегральное самоотношение (0,790)
16,97 %	Аутосимпатия / самообвинение	Аутосимпатия (0,579)
		Самообвинение (-0,527)
16,03 %	Самопонимание	Самопонимание (0,613)
14,44 %	Отношение других	Отношение других (0,547)
		Отношение других как отбор информации о себе (0,542)

Таблица 4 — **Факторный анализ структуры самоотношения испытуемых контрольной группы (2015 г.)**

Общий объем объясненной вариации	Фактор	Переменные
23,38 %	Интегральное самоотношение	Интегральное самоотношение (0,843)
		Самоинтерес (0,728)
18,756 %	Аутосимпатия / самообвинение	Аутосимпатия (0,670)
		Самообвинение (-0,713)
13,096 %	Отраженное самоотношение	Самоуважение (0,542)
		Отношение от других (0,528)
		Самопоследовательность (0,619)
10,74 %	Самопонимание	Самопонимание (0,685)

Процесс освоения социальных ролей способствовал социальной регуляции межличностных отношений, успешности в общении при достижении общих целей. Выявлено снижение группового индекса конфликтности в экспериментальных классах (0,58; 0,73; 0,94), подростки ориентированы на формирование микрогрупп для решения общих задач, даже если эмоциональное отношение к партнеру не отражает дружеского отношения. Особое внимание было уделено развитию учебной рефлексии, в ходе которой обеспечивались предпосылки становления рефлексии личностной. Рефлексия младших подростков социально обусловлена, слабо развита. В итоге активизации

различных форм учебной рефлексии, предполагающей выход обучающегося за пределы позиции обучаемого, анализ и самоанализ учебной деятельности, достижений групп и микрогрупп, работу в качестве эксперта и наблюдателя, был проведен повторный замер развития рефлексивности в группах. По результатам методики «Кто Я?» в модификации Т. В. Румянцевой, которая позволяет по количеству ответов, данных за отведенный промежуток времени, косвенно судить об уровне рефлексивности личности через увеличение дифференцированности выделяемых при самоописании характеристик, выявлено в контрольной группе среднее значение самоописаний — 6,86, в экспериментальной группе — 15,381. Увеличение описываемых характеристик позволяет сделать вывод о расширении сферы представлений подростка о своей личности. В качественном отношении ответы детей приобрели более выраженную персональную идентичность: особенности характера, личностные качества (добрый, искренний, общительная, вредный и т. д.), персональные характеристики (прозвища, хобби); эмоциональное отношение к себе («я супер, чудесная»), социальные характеристики (отличница, лидер, ученик 6 А класса).

С помощью критерия Вилкоксона мы выделили значимые различия в следующих параметрах самоотношения испытуемых экспериментальной группы: интегральное самоотношение (0,00013), самоуважение (0,014), аутосимпатия (0,032), ожидаемое отношение от других (0,0014), самоуверенность (0,0084), отношение других как отбор информации о себе (0,00009), самопринятие (0,027).

В контрольной группе достоверные различия определены по показателям интегральное самоотношение (0,004) и отношение других (0,0004). (таблица 5)

Таблица 5 — Показатели изменения компонентов самоотношения

Показатели	Экспериментальная группа		Коэфф. значимости	Контрольная группа		Коэфф. значимости
	2014	2015		2014	2015	
Интегральное самоотношение	61,5 ± 19,9	71,9 ± 19,3	0,0001	59,4 ± 18,9	68 ± 22,2	0,004
Самоуважение	55,6 ± 24,3	63,3 ± 23,1	0,0143	55,3 ± 24,3	58,7 ± 21,4	0,111
Аутосимпатия	52,1 ± 24,1	59,1 ± 22,3	0,0323	51,7 ± 24,0	57,3 ± 21,4	0,110
Отношение от других	36,8 ± 29,2	26 ± 18,8	0,0014	31,9 ± 23	35,1 ± 27,7	0,152
Самоинтерес	64,9 ± 27,2	65,6 ± 28,3	0,9199	65,5 ± 28,5	64,8 ± 27,4	0,920
Самоуверенность	47,5 ± 20,8	56,3 ± 23	0,0084	47,9 ± 20,1	53,1 ± 22,9	0,26
Отношение других	43,1 ± 31,5	29,4 ± 22,2	0,00009	32,3 ± 23,2	39,6 ± 27,6	0,00048
Самопринятие	60,1 ± 26,6	67,7 ± 24,4	0,0275	58,6 ± 26,4	64 ± 24	0,42
Самопоследовательность	59,5 ± 20,7	60,2 ± 20,9	0,9795	58,4 ± 20,1	60,2 ± 21	0,659
Самообвинение	59,2 ± 24,8	57,6 ± 24,3	0,5972	58,9 ± 24,8	60,2 ± 25,1	0,491
Самоинтерес	52,3 ± 29,6	55,1 ± 31,5	0,4010	51,9 ± 29,6	54,7 ± 31,5	0,400
Самопонимание	56 ± 25,1	63,2 ± 23,8	0,0611	54,6 ± 25,6	54,8 ± 27	0,881

Корреляционный анализ показателей самооценки, самоуважения как субъективных, эмоционально-смысловых представлений человека о самом себе по результатам методики «Личностный дифференциал» показал, что уровень самоуважения испытуемых экспериментальной группы стал менее зависим от уровня притязаний (коэффициент корреляции $r = 0,59-0,50$; $r = 0,69-0,65$). Подростки стали более осознанно подходить к своему личностному становлению, оценивая себя с точки зрения собственных достижений и складывающегося в результате деятельности по самопознанию самоотношения. А уровень притязаний служит отправной точкой для реализации поставленных целей по саморазвитию.

Опыт освоения рефлексии, реализация достижений в совместно-распределенной учебной деятельности, где ребенок мог внести свой вклад в результат всей группы и быть признанным, успешным, активизируют возможность подростка отмечать пути достижения требуемого результата.

У испытуемых контрольной группы взаимосвязь аналогичных показателей менее выражена. Дети пока обладают меньшей способностью к самоконтролю, личностной рефлексии. Уровень притязаний у детей не связан ни с актуальным, ни с ретроспективным представлением о себе как носителе определенных личностных свойств и качеств. Ответы отличались максимальными баллами по большинству представленных показателей, несмотря на их разноmodalность (напряженный, упрямый, обаятельный, раздражительный), дети стремятся быть уникальной личностью, самоутвердиться, но средств для этого пока недостаточно. Выявлены значимые изменения уровня притязаний подростков контрольной группы (фактор оценки — 0,000009, фактор силы — 0,000017, фактор активности — 0,025), эти данные согласуются с выявленными корреляционными связями и подтверждают наше утверждение о стремлении подростков выделиться, быть значимым, уровень притязаний высок и не согласуется с реальными достижениями подростков, с их действительным положением в группе сверстников, рефлексивные механизмы развиты слабо и не дают возможности согласования я — реальный и я — идеальный. Проведенные исследования опираются на фундаментальные теоретические и прикладные разработки (А. М. Кольшко, С. В. Львова, Л. А. Регущ, О. В. Унру, Н. С. Фонталова и др.) и не противоречат их положениям, использованные методики обоснованы особенностями выборки, исследовательскими задачами, согласованы с опытом их создания и использования.

Таким образом, экспериментальное исследование позволило получить следующие результаты:

Самоотношение младших подростков определяется реальной жизненной ситуацией. Успешность в освоении многообразия социальных ролей, опыт построения социальных отношений в процессе обучения приводит к повышению уровня интегрального самоотношения, повышению самоуважения, уверенности в своих силах, целеустремленности. Учебная рефлексия запускает процесс личностной рефлексивной деятельности подростка, приводящей в том числе к более дифференцированной

структуре самоотношения, разделению феноменологически разных по модальности компонентов.

Более дифференцированная оценка взрослых и сверстников позволяет соотнести уровень притязаний с реальными достижениями, помогает отделить общее чувство «за» или «против» «Я» от внешней информации о себе. Этот вывод важен в связи с тем, что в подростковом возрасте учебная деятельность уже не является ведущей, а общение подростков со сверстниками вне учебной деятельности часто приводит к негативным проявлениям в личности детей, в том числе и в содержании самоотношения.

Факторные различия в структуре самоотношения контрольной и экспериментальной групп подтвердили неаддитивное динамическое иерархическое построение. Содержательное наполнение обеих групп до начала исследования обусловлено психофизиологическими возрастными особенностями и характеризуется самоинтересом, высоким уровнем притязаний к своим личностным качествам, ориентацией на мнение окружающих.

Реализованная педагогическая технология, предполагающая субъект-субъектное обучение с активной сменой социальных ролей обучающихся, широким спектром социальных связей в различных статусах (от технического исполнителя до эксперта), с обширным комплексом педагогических и коллективных оценок, с уделением особой роли учебной рефлексии, интеграции общения с учебной деятельностью, детерминировала изменение структуры самоотношения подростков экспериментальной группы. Дети стали более внутренне устойчивыми, их интегральное самоотношение основано на самоуважении, самопринятии себя как индивидуальности, со своими достоинствами и недостатками, которые теперь не влекут за собой самоуничужение и самообвинение, а дают точку старта для самопознания и саморазвития. Указанные особенности совместно-распределенной учебной деятельности по уровню важности и доступности реализации, стабильности обучающих воздействий на протяжении всего периода обучения являются реперными точками, воздействуя на которые можно обеспечить актуализацию развития самоотношения детей младшего подросткового возраста. При отборе технологий учебной деятельности, элементы которой помогут воздействовать на самоотношение, мы опирались на параметры сензитивности, экономности, тренируемости и наибольшего эффекта устойчивости.

В заключении обобщены основные теоретические и эмпирические результаты, обоснованы направления психологического сопровождения обучения подростков, сформулированы выводы и перспективы дальнейшего изучения данной проблемы.

Выводы

1. Самоотношение — это специфическая активность субъекта в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях, характеризующихся эмоциональной спецификой и предметным содержанием самого действия, осмыслением самого себя в аспекте лично значимых деятельностей. Самоотношение младшего подростка характеризуется как ведущий компонент самосознания, создающий главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития и определяющий его возрастные особенности: противоречивость суждений и поступков,

эмоциональность, неустойчивость, склонность к крайностям в оценках отдельных своих качеств, ситуативное отношение к себе, зависящее от оценок сверстников.

2. Структура самооотношения включает в себя когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты. Самоотношение выполняет ряд функций, основные для младшего подростка следующие: отражение социальных отношений во внутреннем плане, потребности быть принятым сверстниками, значимыми другими, обеспечение самовыражения, саморегуляции, а также функция психологической защиты для поддержания позитивного самооотношения. Содержательное наполнение самооотношения младших подростков отличается высоким самоинтересом, во многом определяется социальной ситуацией развития ребенка, его стремлением к самоутверждению в общении со сверстниками.

3. Совместно-распределенная учебная деятельность может обеспечить реализацию потребности в межличностном общении подростков в процессе учебной деятельности, формирование коммуникативных компетенций и индивидуализацию субъекта обучения в образовательном процессе.

4. Совместно-распределенная учебная деятельность, построенная на событийной общности участников образовательного процесса, является действенным и конструктивным средством воздействия на самооотношение младших подростков. Основными механизмами, обеспечивающими развитие самооотношения являются: варьирование статусно-ролевых предписаний; возможность выбора формы и способа работы с учебной информацией; коллективное обсуждение проблем; стимулирование высказываний и оценка различных точек зрения; включение различных моделей действия в общий способ деятельности и обмен ими для получения продукта совместной работы; коммуникация; обеспечивающая реализацию процессов обмена и распределения информации, взаимопонимания; учебная рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности.

5. Самоотношение младших подростков при реализации совместно-распределенной учебной деятельности основано на самоуважении, самоуверенности. Дети становятся более внутренне устойчивыми, их интегральное самооотношение основано на самопринятии себя как уникальности, со своими достоинствами и недостатками, что определяет возможности развития социальных и личностных компетенций.

6. Результаты проведенного исследования по выявлению возможности использования совместно-распределенной учебной деятельности в качестве действенного инструмента по изменению самооотношения младших подростков подтвердили выдвинутые гипотезы и позволили наметить перспективы исследования поставленной проблемы. Предметом специального изучения могут стать вопросы, связанные с изучением гендерных особенностей в формировании самооотношения, спецификой развития самооотношения у депривированных подростков, психологические требования к педагогу, реализующему совместно-распределенную деятельность как технологию ФГОС и другие.

Основное содержание диссертации отражено в 9 опубликованных работах общим объемом 3.52 п.л., из них в соавторстве 2.68 п.л.:

Статьи в ведущих научных журналах, включенных в перечень ВАК РФ:

1. Клюева, Н. В. Психологические механизмы развития самоотношения младших подростков в процессе совместно-распределенной учебной деятельности / Н. В. Клюева, Н. Н. Котина // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. — 2016. — № 3 (37), (Гуманитарные науки). — С. 92–96.

2. Котина, Н. Н. Социальное развитие младшего подростка в совместно-распределенной учебной деятельности // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 4. — С. 171–175.

3. Котина, Н. Н. Самоотношение подростка в условиях совместно-распределенной учебной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. — 2016. — № 3 (37), (Педагогика и психология). — С. 109–116.

Другие публикации

4. Клюева, Н. В. Изменение самоотношения младших подростков в процессе учебной деятельности / Н. В. Клюева, Н. Н. Котина // ЧФ: Социальный психолог. — 2015. — № 1(29). — С. 49–56.

5. Клюева, Н. В. Психологические механизмы развития самоотношения младших подростков в процессе совместно-распределенной учебной деятельности / Н. В. Клюева, Н. Н. Котина // ЧФ: Социальный психолог. — 2016. — № 1(31). — С. 423–428.

6. Клюева, Н. В. Самоотношение подростка в условиях совместно-распределенной учебной деятельности / Н. В. Клюева, Н. Н. Котина // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. — Казань: ООО НОЦ «Знание». — 2016. — № 2. — С. 68–71.

7. Котина, Н. Н. Аспекты изучения самоотношения личности в процессе реализации современной образовательной парадигмы: материалы III Международной научно-практической конференции «Школа, наука, образование», 30 января 2015 г. / науч. ред. канд. филол. наук Е. В. Шутова // Сборник научных трудов. — М.: Спутник+. — 2015. — С. 66–70.

8. Котина, Н. Н. Изменение самоотношения детей младшего подросткового возраста в процессе совместно-распределенной учебной деятельности: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, НПЦ «Психодиагностика» / под ред. проф. А. В. Карпова // Научный поиск. — Ярославль, 2015. — С. 231–238.

9. Котина, Н. Н. Особенности развития самоотношения младших подростков в процессе совместно-распределенной учебной деятельности: сборник докладов IV Международной научно-практической заочной конференции, 29 апреля 2016 г. / науч. ред. д-р экон. наук, проф. А. В. Гумеров // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. — Казань: ООО «Рокета Союз», 2016. — С. 72–77.