

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный университет им П.Г. Демидова»

На правах рукописи

КОТИНА Наталья Николаевна

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

Специальность 19.00.05 – Социальная психология

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель —
доктор психологических наук, профессор
Клюева Надежда Владимировна

Ярославль — 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. САМООТНОШЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ.....	21
1.1. Анализ отечественных и зарубежных подходов к понятию «самоотношение».....	21
1.2. Механизмы формирования самоотношения и факторы, влияющие на его развитие.....	54
ГЛАВА 2. СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	65
2.1. Психологические особенности возраста.....	65
2.2. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте.....	78
2.3. Совместно-распределенная учебная деятельность и ее влияние на развитие психики школьника.....	84
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ САМООТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	118
3.1. Организационно-методическое обоснование исследования.....	118
3.2. Описание формирующего эксперимента по формированию самоотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности.....	120
3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента и рекомендации по изменению самоотношения у детей младшего подросткового возраста.....	132
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	161
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	166
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	187
Приложение 1. Методика «Личностный дифференциал».....	187
Приложение 2. Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев).....	190
Приложение 3. Социометрический тест М. Р. Битяновой.....	199
Приложение 4. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой).....	201
Приложение 5. Факторный анализ компонентов самоотношения испытуемых экспериментальной и контрольной групп.....	203
Приложение 6. Показатели групповых социометрических индексов до и после проведения формирующего эксперимента.....	209

Приложение 7. Показатели рефлексивности и дифференцированности идентичности личности испытуемых экспериментальной и контрольной групп по методике «Кто Я?»	221
Приложение 8. Сводные показатели испытуемых экспериментальной и контрольной групп до и после проведения эксперимента.....	222
Приложение 9. Варианты деления обучающихся на малые группы (Е. В. Карпова)	224
Приложение 10. Различные способы группового взаимодействия учащихся.....	226

ВВЕДЕНИЕ

Вопрос 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. Колышко, 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 самоотношения, дается характеристика его содержательных особенностей. Становление самоотношения как эмоционально-ценностного компонента «Я»-концепции рассматривалось Р. Бернсом, А. А. Бодалевым, И. С. Коном, А. Б. Орловым, С. Р. Пантелеевым и др., при этом в меньшей степени учитывалась роль социальной ситуации развития личности.

Исследователи касались некоторых аспектов изучения самоотношения: взаимосвязь самоотношения и проблемных переживаний подростка (Е. Н. Андреева, Л. А. Регуш, О. Н. Молчанова), особенности самоотношения подростков из неполных семей (В. В. Коваль, Н. С. Фонталова), самоотношение и его влияние на положение в учебной группе интеллектуально одаренной личности (Т. А. Климонтова) и др. Важность формирования позитивного устойчивого самоотношения у обучающихся рассматривалась в положениях о соотношении обучения и развития (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.).

Однако недостаточно изучены гендерные особенности самоотношения, особенности самоотношения представителей различных профессиональных групп, этнических групп, требует осмысления и обобщения вопрос социально-психологических особенностей формирования самоотношения в онтогенезе.

Таким образом, актуальность приобретает в том числе изучение изменения самоотношения личности при взаимодействии с группой, которая в течение многих лет становится для личности референтной — школьным классом.

В настоящий период, когда стремительно протекают политические, социально-экономические, демографические процессы, образовательная организация должна выполнить социальный заказ государства — воспитать социально-активного, ответственного человека, с высоким инновационным потенциалом, главная компетенция которого — умение учиться, стремление к позитивным переменам и высокая личная ответственность за себя и свое окружение. Образование понимается как созидание человеком образа мира в себе путем активного полагания себя в мире предметной, социальной и духовной культуры (А. А. Вербицкий), как механизм овладения культурой (П. Г. Щедровицкий), как процесс, направленный на расширение возможностей, компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности (А.Г. Асмолов). [56]

Реформирование российской системы образования потребовало изменений в содержании, формах и методах организации процессов обучения и воспитания в образовательной организации, переоценки результатов ее функционирования при переходе на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), в основе которого лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию, проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования [116], предполагающий развитие в процессе обучения качеств личности, отвечающих требованиям современного поликультурного, информационного общества, инновационной науки и практики. Стандарт направлен на обеспечение условий создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности. При обучении подростков важно создать условия для освоения детьми социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности данного возраста, норм и правил общественного поведения. [Там же]

Таким образом, школа должна сформировать социально компетентного человека, способного применять свои знания на практике и создать оптимальные условия для реализации социального потенциала школьника путем развития социальных компетенций и достижения результатов обучающихся, освоивших основную образовательную программу основного общего образования, в том числе включающих готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, формирование осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам, коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми; овладение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности. [116]

Симпозиумом Совета Европы также был определен перечень ключевых компетенций для обучающихся, в числе которых: уметь самостоятельно заниматься своим обучением, уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и высказывать свое собственное мнение; уметь сотрудничать и работать в группе; уметь организовывать свою работу; быть стойким в трудностях; уметь находить новые решения. [146]

Необходимо учесть, что умение проявлять конструктивную социальную компетентность предполагает построение определенным образом организованной социально-педагогической среды. Длительный период пребывания ребенка в образовательной организации предоставляет возможность и обуславливает необходимость сопровождения развития социальных компетенций у обучающихся. Учитывая стремление к межличностному общению в подростковом возрасте, приоритетное значение в развитии универсальных учебных действий следует отдать коммуникативным учебным действиям. При этом достижение приоритетных целей школьного образования должно быть согласовано с возрастными и личностными особенностями младших подростков.

Необходимость изучения проблемы самоотношения именно в начале подросткового возраста подтверждается тем обстоятельством, что как раз в этот

период происходит становление самосознания ребенка, сопровождаемое психосоциальными противоречиями: подросток воспринимает себя индивидуальностью, уникальной личностью, а с другой стороны, сомневается в себе, пряча свои сомнения за нарочито показным поведением и дерзкими поступками. Подросток наделяет себя уникальными чертами и способностями, в то же время тяготеет к группированию, стремится быть «одним из..», боясь быть изгоем или белой вороной. Кроме того, у ребенка начинает складываться система оценочных суждений относительно себя и других. Эмоционально-ценностное отношение к собственному «Я» во многом зависит от мнения сверстников, выступающих значимой референтной группой. Обозначенное внутриличностное противоречие в оценке себя и «других», личностно значимые проблемы, интересы, ценности, стремления проявляются в поведении подростков, зачастую имеющем асоциальный характер. Кроме того, ведущие потребности подростка (в дружбе, одобрении, поддержке, идентичности, самореализации и др.) могут быть удовлетворены только в «республике субъектов» (С. Л. Рубинштейн). Для ощущения своей ценности ему необходимо чувство принадлежности к группе, восприятие себя частью «Мы» [цит. по: 24].

Не менее важно отметить, что возраст 12–13 лет благоприятен для использования различных технологий обучения, в том числе с целью изменения определенных характеристик личности, так как учебная деятельность еще не потеряла свою привлекательность и влияние в качестве значимого вида деятельности. Учебная деятельность может быть использована как инструмент, который поможет внести необходимые изменения в структуру самоотношения ребенка, регулируя и актуализируя механизмы его формирования. Вместе с тем возможен и обратный эффект: используя образовательные технологии в процессе изменения психологических структур личности, возможно актуализировать интерес обучающихся к учебной деятельности, реализовать возможность ее интеграции с общением со сверстниками в процессе учения.

Для наиболее полного использования возможностей подросткового возраста необходимо использование деятельностной образовательной модели с ведущим

фактором межличностного взаимодействия, интегративности и интерактивности. Это направление образования постулирует в качестве цели и основного результата развитие личности обучающегося на основе освоения способов деятельности, предполагает особую работу в пространстве совместно-распределенной деятельности и событийной общности, практике субъект-субъектных отношений, пространстве рефлексивного сознания.

Вместе с тем, открытым остается вопрос о том, каким образом в процессе образовательной деятельности меняется самоотношение ребенка и что способствует его изменению?

Проблема, на решение которой направлено исследование. 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.

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 самооотношения обучающихся младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности;

б) выявить динамику изменения содержательного наполнения самооотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности.

Объект исследования — самооотношение детей младшего подросткового возраста.

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

На основе цели, объекта и предмета исследования была сформулирована следующая **гипотеза**: целенаправленное использование совместно-распределенной учебной деятельности является конструктивным и действенным средством изменения самооотношения детей младшего подросткового возраста.

Частные гипотезы:

- структура самооотношения младших подростков характеризуется реципрокностью, слабой дифференцированностью, ситуативностью, неустойчивостью;
- изменения в самооотношении младших подростков определяются интернализацией оценок значимых других, личностной рефлексией, социально-психологическим статусом, который занимает обучающийся в учебной группе, опытом освоения социальных ролей, опытом достижения результатов в учебной деятельности;
- в процессе совместно-распределенной учебной деятельности меняется структура самооотношения младших подростков: повышается интегральное самооотношение, самоуважение, самопонимание, самоуверенность, снижается самообвинение.

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 компонентов самоотношения, 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 самооотношения, обеспечивает его устойчивость, ослабление влияния на самооотношение 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.

Теоретико-методологические основы 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, Л. С. Выготский, 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).

Научная новизна диссертационного исследования. Описаны содержательные компоненты структуры самоотношения, особенности его формирования и изменения в младшем подростковом возрасте: ситуативное, неустойчивое самоотношение 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, удовлетворяющих 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 самооотношения 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 главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития и определяющий возрастные особенности: противоречивость суждений и поступков, эмоциональность, неустойчивость, нестабильность, 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 общие направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся в образовательном процессе с целью освоения обучающимися 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 исследования

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 эмпирические данные могут применяться при индивидуальном консультировании родителей и детей социально-психологической службой. Педагоги-психологи могут использовать материалы исследования при организации диагностических мероприятий и коррекционно-развивающих программ.

Личный вклад соискателя определяется вкладом в решение актуальной социально-психологической проблемы формирования самоотношения в младшем подростковом возрасте. На основании полученных эмпирических результатов 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.

Соответствие паспорту научной специальности. Отраженные в диссертационной работе положения соответствуют формуле специальности 19.00.05 — Социальная психология: «Анализ социально-психологических проблем в различных сферах общественной жизни (образования), 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); и пункту 5 — практические приложения социальной психологии (основные направления прикладных исследований и практической работы в социальной психологии: сфера образования)

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 самоотношения у детей младшего подросткового возраста;
- качественный анализ полученных результатов.

Методы обработки эмпирических данных включают в себя 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.

Этапы исследования

На *первом этапе* (2012–2013 гг.) изучено состояние проблемы в психологической теории и практике, разработаны основные теоретические положения исследования, определены методы и методики экспериментальной работы.

На *втором этапе* (сентябрь 2014 г.) проведен констатирующий эксперимент, выявлены уровни сформированности личностных образований, таких как самооценка, уровень совпадения реального, ретроспективного и идеального «Я» по направлениям самоуважения, самовосприятия, самоуверенности, особенности рефлексии, отношение к себе детей младшего подросткового возраста, групповые и индивидуальные социометрические индексы социально-психологического статуса детей в учебной группе.

На *третьем этапе* (сентябрь 2014 — май 2015 гг.) в рамках освоения предметных областей реализована совместно-распределенная учебная деятельность с учетом индивидуальных психологических особенностей детей, направленная на развитие позитивного самоотношения детей младшего подросткового возраста.

На *четвертом этапе* (май 2015–2016 гг.) проведено повторное исследование, проанализированы итоги экспериментальной работы, осуществлена интерпретация полученных результатов, систематизация, математическая обработка, оформление исследования.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечена методологической и теоретической базой исследования, использованием комплекса взаимосвязанных методов, тщательной эмпирической проверкой теоретических положений, репрезентативностью изучаемой выборки, использованием валидного психологического инструментария, применением методов статистической обработки данных, непротиворечивостью промежуточных и основных результатов. Решение поставленных задач стало возможным благодаря

известным результатам исследований самоотношения (А. М. Колышко, В. В. Столин, С. Р. Пантелеев, Н. И. Саржвеладзе, Л. А. Регуш, Е. Т. Чеснокова, Н. С. Фонталова), не противоречит их положениям, а методики согласуются с опытом их создания и дальнейшего совершенствования. Необходимая полнота решения проблемы достигнута с помощью экспериментальной проверки теоретических положений диссертации, а также согласованностью полученных данных с экспериментальными данными других исследователей.

Апробация результатов работы. 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.).

Технология психологического сопровождения изменения самоотношения младших подростков в совместно-распределенной учебной деятельности была представлена на фестивалях и конференциях города Москвы «Наши новые возможности», «Школа. Открытие», в том числе в рамках проведенной Московским центром качества образования диагностики метапредметных умений классы представили проект, посвященный 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. 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 к реализации ФГОС ООО), МОУ гимназии № 12 г. Твери, МАОУ «Гимназия г. Троицка» (материалы исследования внедрены в образовательный процесс).

Автором опубликовано 9 печатных работ по диссертационной теме исследования, в том числе в 3 изданиях, рекомендованных ВАК РФ (общий объем 57 с. , 3,52 п. л.)

Структура работы состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, библиографического списка (222 источника, из них 33 на иностранном языке). Текст содержит 17 таблиц, 15 рисунков и 10 приложений. Объем диссертации — 186 страниц.

ГЛАВА 1. САМООТНОШЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

1.1. Анализ отечественных и зарубежных подходов к понятию «самоотношение»

Проблема отношения к себе является достаточно актуальной проблемой социальной психологии. То, в какую социальную общность входит личность, в значительной степени определяет его самоотношение. Возможно и другое предположение: в зависимости от отношения личности к себе формируется стремление к определенной социальной группе.

Этимологический анализ слова «отношение» предполагает индивидуальный и субъективный подход к действительности. В словаре В. Даль толкует «отношение» как «причинную связь» [159, 110].

Понятие «отношение к себе» психологами понимается неоднозначно. Э.В. Ильенков писал, что еще Р. Декарт и И. Г. Фихте отношение к самому себе считали «самой первой, самой общей и самой характерной чертой личности, «души», «Я» [121]. М. И. Лисина ставит отношение к себе определяющим звеном в системе отношений человека с миром, смыслообразующим ориентиром жизни человека. Тем не менее пока в научной литературе нет единого определения как самого термина, так и его структурных компонентов, что связано со сложностью данного личностного образования, разобщенности и недостаточной разработанности экспериментально-диагностического аппарата [88].

Как правило, понятия «самоотношение», «самооценка», «самоуважение», «самопринятие» и другие считаются синонимами, приобретая свое значение лишь в конкретных исследованиях и концепциях.

И. С. Кон считает, что «отношение к себе», «самосознание», «самооценка» — это разные аспекты одного и того же явления [65].

В данной работе мы принимаем следующее определение самосознания — осознание человеком своего общественного статуса и своих жизненно важных

потребностей. Как высший уровень сознания — основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях...» образ себя и отношение к себе». Главные функции самосознания — это познание себя, усовершенствование себя и поиск смысла жизни [цит. по: 186].

Самосознание частично включает содержание «Я»-концепции, которая здесь выступает как более или менее устойчивая часть самосознания в той степени, в какой «Я»-концепция потенциально осознается.

Д. И. Фельдштейн считает, что самоотношение входит в структуру самосознания как его эмоциональная сторона, как чувственная реакция на собственное «Я», находящаяся в неразрывном единстве с когнитивной (самопознание) и регулятивной сторонами. В связи с этим самооценка, уровень притязаний, рефлексия выступают в качестве различных проявлений самосознания [166].

Выделение самоотношения как самостоятельного объекта психологического анализа чаще всего осуществляется путем разграничения в едином процессе самосознания двух аспектов: процесса получения знаний о себе (и самих этих знаний) и процесса самоотношения (вместе с более или менее устойчивым самоотношением как некоторой стабильной характеристикой субъекта). Данное разграничение является в определенной степени научной абстракцией, так как разделить знание о себе и отношение к себе в рамках психологической реальности (а не только концептуально) крайне трудно. Ведь всякая попытка человека себя охарактеризовать содержит в той или иной мере оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями об уровне достижений, моральными принципами, правилами поведения и т.д. Отсюда оба этих аспекта составляют целостную «Я»-концепцию, которая определяется как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой (Р. Бернс, 1986) [111].

Появление такой способности как самоотношение формировалось в сложном процессе антропогенеза в условиях развертывания деятельности, социальных связей и структурирования психофизиологических возможностей человека [65].

В основе устойчивости самоотношения лежат два основных внутренних мотива: мотив самоуважения и потребность в постоянстве, устойчивости образа «Я». Мотив самоуважения, по определению Каплана, это личная потребность сделать максимальным переживание положительных и минимальным — отрицательных установок по отношению к себе. (Н. Kaplan, 1980). Большой частью мотивы самоуважения и последовательности «Я» совпадают, но бывают случаи, когда индивид упорно сохраняет отрицательный образ «Я», не меняя его даже в случаях положительных внешних оценок и успехов в сфере самореализации. [111]

Б. Д. Парыгин отождествляет понятие «отношение к себе» с понятиями «самосознание» и «самочувствие» [112]. Исследователи Л.В. Бороздина и О.Н. Молчанова содержательно разделяют понятия «самооценка», «образ-«Я», «самоотношение» [20].

Исследователи А. М. Байбаков, Н. Г. Емузова, М. В. Корепанова считают самоотношение педагогической целью в воспитании ребенка [12, 36, 71].

Самоотношение характеризуется трехкомпонентностью строения, где эмоциональное отношение к себе — лишь один из его компонентов и предполагает его представленность одновременно на трех уровнях бытия человека: деятельности, личности как субъекта этой деятельности и самосознания как смыслового ядра личности. Осуществляя ту или иную деятельность, личность осознает себя субъектом деятельности. Результатом этого осмысления становится отношение личности к себе как выражение в самосознании личностного смысла «Я» по отношению к мотивам самореализации. Формируясь в процессе осмысления личностью себя как субъекта жизненных отношений, самоотношение обнаруживается в структуре личности как смысловая диспозиция. При этом, будучи устойчивой, относительно независимой от актуального жизненного опыта, оно проецируется в деятельность как установка, состояние готовности личности к тому или иному поведению. [63]

По мнению отечественного психолога В. В. Столина, отношение к себе есть интегральная характеристика, несводимая к конкретной частной самооценке.

Отношение к себе — это осмысление самого себя в аспекте собственных наиболее значимых деятельностей [155]. В концепции В. В. Столина самоотношение имеет иерархическую организацию, где он выделяет три уровня: уровень глобального самоотношения, уровень функциональных блоков (самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес и ожидание отношения к себе) и уровень конкретных действий в отношении своего «Я».

М. Н. Дарижапова определяет «самоотношение» как компонент системы отношений человека и как компонент самосознания и предлагает структуру самоотношения как системно-структурного образования (рисунок 1).

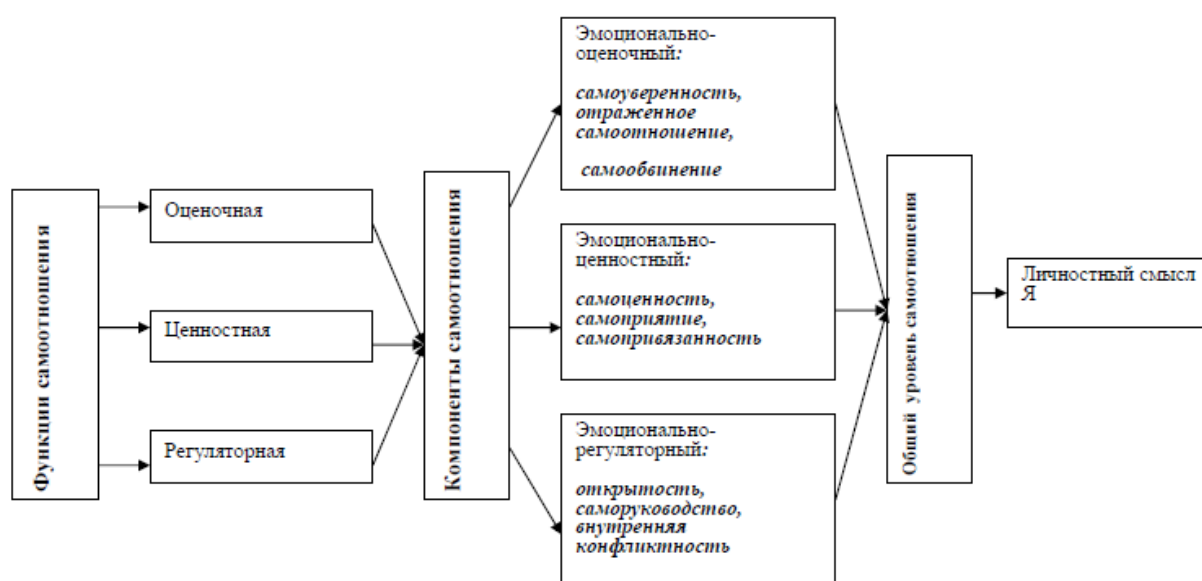


Рисунок 1. Самоотношение как системно-структурное образование

Как компонент системы отношений самоотношение обеспечивает процессы самоопределения и самореализации личности, и в то же время выступает как их результат. Как компонент самосознания самоотношение обеспечивает оценку своих характеристик, способствующих или препятствующих самоопределению и самореализации, и одновременно эмоционально-ценностное принятие себя. Содержанием самоотношения как процесса является переживание своей самости, содержанием самоотношения как состояния — ощущение себя в качестве носителя некоторого наличного опыта личностной (субъектной) саморегуляции своей жизнедеятельности; содержанием самоотношения как свойства — ощущение самоуважения к себе и своей самоценности. [31] Выполняя функцию оценки,

самоотношение обеспечивает оценку личностью своего «Я», собственных черт по отношению к мотивам, которые выражают ее потребность в самореализации. В рамках ценностной функции самоотношение обеспечивает принятие себя как уникальной индивидуальности, формирование представления о себе самом как ценности, выявление ценностного смысла собственных отношений к себе. Регуляторная функция самоотношения обуславливает адекватность и дифференцированность социальной активности человека.

Реализация данных функций обеспечивается сформированностью самоотношения как системно-структурного образования. Содержание эмоционально-оценочного компонента самоотношения составляют самоуверенность, отраженное самоотношение и самообвинение, которые обеспечивают субъекту самоотношения оценку собственной эффективности в достижении поставленных целей за счет сравнения своих достижений с социальными стандартами, успехами и оценками других людей. Содержание эмоционально-ценностного компонента составляют самооценку, самопрятие и самопривязанность, которые обеспечивают субъекту самоотношения обобщенную оценку своего «Я» как условия самореализации за счет сравнения своих достижений со своими жизненными целями, личностными ценностями и смыслами жизни, формирование у субъекта самоотношения общей жизненной установки по отношению к самому себе. Содержание эмоционально-регуляторного компонента составляют открытость, саморуководство и внутренняя конфликтность, которые обеспечивают субъекту самоотношения формирование смыслового вектора его жизненного пути, выступая мотивом саморегуляции жизнедеятельности и проецируясь в деятельность как состояние готовности к тому, или иному поведению.

Самоотношение можно рассматривать со стороны процесса, состояния, а также как устойчивое личностное свойство. В связи с этим выделяются различные их содержания.

Содержанием самоотношения как процесса является переживание своей самости, своего места и предназначения в существующем миропорядке, скрытых и

открываемых в себе личностных сил; содержанием самоотношения как состояния — ощущение себя в качестве носителя некоторого наличного опыта личностной (субъектной) саморегуляции своей жизнедеятельности, своего места среди людей. Содержанием самоотношения как свойства является ощущение самоуважения к себе и своей самоценности. [31]

В основе устойчивости самоотношения лежат два основных внутренних мотива: мотив самоуважения и потребность в постоянстве, устойчивости образа «Я». [155, 156]

Определяя особенности соотношения «Я»-концепции и самоотношения, мы опирались на Н. И. Сарджвеладзе, который представлял самоотношение как особое образование личности: «Личность — системообразование, не только имеющее определенный статус в системе социальных отношений и установочное отношение к социальному окружению, но и особым образом относящееся к самому себе и характеризующееся особым образованием — подструктурой самоотношения». [139].

Термин «концепция» (лат. *conceptio*) в буквальном смысле означает понимание: «определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений». Из этого следует, что «Я»-концепция не что иное, как самопонимание индивидуума. Его самопознание, постижение собственной сущности — процесс когнитивный, итог которого должен оцениваться в категориях точности, адекватности достигнутого результата истинным свойствам носителя. [19]

Понятие «Я» в самосознании определяет тождественность, целостность личности, ее отличие от других людей, обеспечивает ощущение субъективности, когда индивид отделяет себя от процесса и результатов своего труда и осуществляет внешний и внутренний самоконтроль.

Самосознание направляет человека на познание своих физических, психологических особенностей, которые проявляются в свойствах и поступках, а также своего места среди окружающих людей. Результатом самопознания является формирование «Я»-концепции, роль которой состоит в достижении внутренней согласованности личности и субъективной интерпретации опыта.

Р. Бернс обозначает «Я»-концепцию как «совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой...» и выделяет в ней образ «Я», самооценку и принятие себя. [196]

Бернс утверждает, что каждое мнение человека о себе субъективно и пристрастно, находится в континууме «позитивно–негативно» и обуславливается соответствующим самоотношением личности, т.е. возникает посредством эмоциональных состояний различной интенсивности, чувств, которые человек испытывает к себе, и т.п. Таким образом, когнитивный по своей природе феномен понимания себя человеком оказывается детерминированным другими психическими функциями — комплексом эмоциональных переживаний относительно себя. Генетически исходным же, как полагает А. Э. Симановский, в структуре представлений человека о себе является поведенческий компонент. «Это согласуется с концепцией В. П. Зинченко, который, ссылаясь на исследования А. Н. Леонтьева, пишет о двухуровневой структуре сознания. Первый слой — бытийный, формирующийся на основе действий, представляет собой наблюдаемую и регистрируемую внешнюю форму движения (биодинамическую ткань), которая дополняется образами представлениями (чувственная ткань). Второй, вторичный слой сознания, который В. П. Зинченко называет рефлексивным, образуют значение и смысл — отношение человека к происходящему. А поскольку представление человека о себе является структурой сознания, то поведенческий компонент осознания себя представляется генетически первичным, а когнитивный и оценочный компоненты вторичны» [149]. Самоотношение имеет аналогичные компоненты, суть различий состоит в проявлении конативного компонента как готовности к действиям относительно своего «Я» (самопринятие, самоинтерес), а не внешние поведенческие реакции. Здесь же стоит упомянуть о том, что «Я»-концепцию ряд авторов определяют как социальную установку, имеющую соответствующие компоненты. Относительно самоотношения ситуация схожая, что объясняется уже упомянутой нами аморфной разобщенностью в понимании психологического основания употребляемых терминов.

Р. Бернс считает, что ведущее значение в развитии самооотношения имеет степень соответствия реального и идеального «Я». Основным механизмом формирования самооотношения является интернализация отношений значимых других. Д. Мид также упоминал об этом в работах по символическому интеракционизму: «в процессе социального взаимодействия индивид «применяет» к себе отношение окружающих, усваивает его и в результате этого процесса у него формируется отношение к себе». [207]

Р. Бернс считает самооотношение устойчивым, объясняя это самонаправленностью эмоций, связанных с образом «Я». Х. Каплан и М. Розенберг утверждают, что устойчивость отношения к себе основано на мотиве самоуважения, который обеспечивает поддержание самоуважения личности на высоком уровне и потребности устойчивости в образе «Я». [216]

Итак, Р. Бернс определяет самооотношение как устойчивую, эмоциональную составляющую установку на себя, обладающую различной интенсивностью в зависимости от контекста и когнитивного содержания образа «Я». [206]

Д. Марвел и Л. Уэлс выделяют три определения самооотношения, отличающихся по психологическому содержанию, которое вкладывается в данное понятие:

- любовь к себе (self-love);
- самопринятие (self-acceptance);
- чувство компетентности (sense of competence). [Цит. по: 111]

Различия в подходах обусловлены преимущественно постановкой акцента или на чувстве симпатии, или на оценивании. Исследователи А. Бек, А. Бандура, подходя к самооотношению в терминах компетентности сосредоточили внимание на механизмах оценивания, в результате порождающих чувство компетентности (уверенности в себе). Самопринятие понимается как общая жизненная установка, которая возникает в результате сопоставления образа «Я» и «Я» идеального индивида. Чувство и переживание первичны (К. Роджерс, 1961).

К. Роджерс считает, что самопринятие — это принятие себя в целом, вне зависимости от личных качеств и особенностей, а самооценка — это отношение к

себе как носителю определенных свойств. [214] Самоотношение же проявляется в чувстве внутреннего благополучия или неблагополучия человека. Как полагают Д. Марвел и Л. Уэлс, понятия «любовь к себе» и «самопринятие» различаются по степени осознания чувства аутосимпатии, «самопринятие» предполагает определенную степень сознательности симпатии к себе. «Любовь к себе» — уже более глубинное чувство. Самопринятие является не столько оценкой, сколько стилем отношения к себе, общей жизненной установкой, формирующейся в процессе «онтогенеза, а также путем сознательных усилий». [28, 221]

К. Р. Роджерс также отмечает важной необходимость принятия себя таким как есть в качестве основы развития: «Когда «Я» принимаю все чувства как факт, как часть меня, мои взаимоотношения с другими становятся такими, какие они есть, и при этом они готовы изменяться и развиваться» [131, 214]

В отечественной психологической литературе наиболее распространено понятие «самооценка» как оценка себя, своей деятельности, своего положения в группе и отношения к другим членам группы; качество личности, в котором отражается отношение человека к самому себе; результат познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний, включая то или иное отношение к себе, обусловленное мировоззрением; способность человека честно, с любовью и по достоинству оценивать себя. Самооценка согласно Р. Уайли основывается главным образом на соотнесении личностью своих достижений с успехами окружающих. [221] Самооценка отвечает на вопрос: какова ценность моего потенциала, а следовательно, меня, через следующие механизмы: соотнесение своих качеств и поступков с внутренним эталоном и сравнение себя с другими людьми.

Самооценивание и симпатию к себе можно рассматривать как достаточно независимые друг от друга. То, что люди чувствуют по отношению к себе, вовсе не обязательно определяется тем, насколько хорошими они считают себя. Человек способен любить себя, даже если его самооценка низка по каким-то важным качествам, и, наоборот, он может испытывать к себе антипатию при наличии у него высокой самооценки [19] А. И. Сильвестру разделяет представления индивида о

себе и самооценку: представления о себе могут находиться на разных уровнях осознанности, а самооценка всегда осознана. О самооценке, по большому счету, можно говорить только по отношению к результатам экспертного оценивания (то есть, некоторому внешнему критерию). Без оценок экспертов мы вправе говорить об отношении человека к себе, не затрагивая вопроса об адекватности этого отношения. Таким образом, самооценка — осознанная оценка своих качеств и свойств посредством сравнения себя с другими людьми или внутренним эталоном. Целый ряд психологов обращаются к иным компонентам сферы «Я», не затрагивая механизмов самооценивания. Например, И. С. Кон использует понятие «самоуважение», понимая его как принятие себя как личности, признание своей ценности. [64]

В психоаналитической концепции З. Фрейда любовь к себе — это обращение энергии либидо на самого себя. Нарциссизм представляет собой раннюю стадию развития человека, и индивид, который в дальнейшем обращается к этой стадии, не способен любить. З. Фрейд утверждал, что любовь — это энергия либидо, и если она направлена на других людей, то это любовь, а если на себя — то это любовь к себе или нарциссизм. Следовательно, любовь и любовь к себе взаимно исключаются в том смысле, что чем больше одна, тем меньше другая.

В неофрейдизме мы находим противоположную точку зрения. Так, Э. Фромм писал, что и другие, и мы сами являемся объектами своих чувств и установок, которые тесно связаны. В понимании Э. Фромма любовь к себе — это прежде всего позитивная установка по отношению к себе, доброжелательность и доверие к себе. Таким образом, с точки зрения Фромма любовь к себе и другим не исключают друг друга, а, напротив, одно невозможно без другого, любовь к себе выступает в качестве основы для позитивного и доброжелательного отношения к другим.

Необходимость позитивного отношения к себе неоднократно отмечал К. Роджерс. «Можно сказать, — писал он, — что я становлюсь более адекватным, когда позволяю себе быть тем, что я есть. Тогда мне легче принимать себя как явно несовершенного человека, который тем не менее идет по пути, по которому хотел бы идти. Этот путь может показаться странным, но он имеет ценность для меня из-

за любопытного парадокса: когда я принимаю себя, я изменяюсь. Я думаю, что я открыл это в моих клиентах, и в самом себе. Мы не можем изменяться, не можем продвигаться, пока не примем себя такими, какие мы есть» [132]. В отношении человека к себе К. Роджерс выделил отношение человека к себе как к носителю определенных свойств и достоинств и самопринятие (принятие себя в целом как монады, вне зависимости от своих свойств и достоинств).

М. И. Лисина отношение к себе как глобальную самооценку приравнивает к аффективной составляющей образа себя, основным источником которой является общение с окружающими людьми. Конкретная самооценка (когнитивная составляющая) проецируется преимущественно в периферическую область образа себя, а ее основным источником выступает индивидуальный опыт. В кризисные периоды развития происходит перестройка и взаимопроникновение структур образа себя: значимые знания и представления получают выраженную аффективную окраску и включаются в ядро образа, в свою очередь какие-то аспекты отношения к себе, содержащиеся в ядре, становятся незначимыми и перемещаются на периферию образа себя. [88]

Отношение к себе можно рассматривать также как динамическую характеристику, отражающую степень интернализации личностью внешних воздействий. [171] Рассматривая структуру отношения к себе, Е. Ю. Худобина также выделяет два основных аспекта — когнитивный и эмоционально-ценностный. Первый отражает знания человека о себе, второй — чувство собственной значимости. [170] По мнению И. И. Чесноковой, в процессе генезиса когнитивная и эмоционально-ценностная структурные составляющие действуют неразрывно. [185] То, что человек узнает о себе в социальных отношениях, подвергается интернализации с сопутствующим эмоционально – ценностным содержанием.

А. В. Захарова в структуре самоотношения выделила оценочный компонент, который отражает специфику видения ребенком себя и эмоциональный, репрезентирующий меру принятия ребенком себя. [37]

Развитие компонентов самоотношения обусловлено их качественным различием. По мере взросления человек накапливает опыт отношения к себе, обогащает и усложняет представления о себе, что повышает их мотивационно-побудительное значение; эмоционально-ценностный аспект отношения к себе расширяется и углубляется, что ведет к его динамичности. Н.Н. Обозов утверждает, что самоотношение может быть открытым и закрытым проявлением. При открытом проявлении ведущими являются поведенческий и эмоциональный компоненты. Поведенческий компонент проявляется в самой деятельности, поступках, мимике, жестикуляции, пантомимике, речи, т.е. во всем, что может восприниматься другим человеком. Эмоциональный компонент выражается в позитивных или негативных эмоциях, эмоциональной чувствительности. Что касается когнитивного компонента, то он существует, но как основа другого, отличного от феномена «отношение к себе» понятия «познание себя» [106]

Как единство знания, переживания и поведения рассматривает отношение к себе А. А. Бодалев, который также предлагает когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий аспекты самоотношения. [16] В основе когнитивного аспекта находятся знания индивида о себе, которые могут быть положительными или отрицательными, устойчивыми или неустойчивыми. Эмоционально-ценностный аспект самоотношения отражает меру удовлетворенности индивида собой, чувство собственной значимости.

А. Н. Леонтьев предполагает, что динамика развития самоотношения актуализируется как минимум дважды: в ранний период становления самосознания: самоотношение ребенка выступает как нерасчлененное представление о себе и далее в подростковом возрасте с развитием рефлексии самоотношение предстает как проявление характера. [85]

Сумма частных самооенок сначала образует глобальную самооценку, далее через рефлекссию и уровень притязаний формируется феномен «отношение к себе».

А. М. Прихожан предлагает расхождение между самооенкой и уровнем притязаний в качестве механизма функционирования самоотношения. [118]

Исследователи также обсуждают взаимосвязь отношения к себе с временным планом. А. Шерозия утверждает: «Отношение личности к самой себе дано не только в системе ее отношений к самой себе через свое сознание, но и в системе ее отношений к самой себе через свое бессознательное психическое, из коих система ее отношений к самой себе через свое сознание связывает ее с ее настоящим и будущим, тогда как система ее отношений к самой себе через свое бессознательное психическое связывает ее с ее прошлым, как бы обнимая таким образом весь мир ее собственно-для-себя-бытия, как в сфере ее социального статуса, так и в сфере ее естества» [цит. по: 185]. И. И. Чеснокова, считает, что большая часть пережитого из области отношения личности к себе в свернутом виде переходит в сферу неосознаваемого и существует там в форме внутренних, эмоциональных резервов, актуализирующихся при определенных условиях, включаясь в эмоциональную жизнь личности в настоящем, создавая своеобразную апперцепцию ее эмоциональной жизни в будущем. [Там же. с. 116]

Функционируя, самоотношение может принимать следующие формы: гордость, самоуважение, совесть, чувство долга и т.д. Они могут быть ситуативными или устойчивыми. Например, подросток, чье самоотношение, как правило, негативной направленности, в отдельной конкретной ситуации может проявить, к примеру, гордость и самолюбие, вследствие конфликта между внутренними ценностями субъекта и внешними нормами.

Заслуживает внимания соотношение обсуждаемых понятий у С. Р. Пантелеева и В. В. Столина. Аутосимпатия прямо не связана с личностными и характерологическими особенностями личности. С. Р. Пантелеев считает, что связь с динамикой эмоциональных состояний осуществляется через систему самооценок и чувство самоуважения. Снижение самоуважения приводит к негативным самооценкам, которые тесно связаны с теми или иными эмоциональными состояниями. Это актуализирует защитные механизмы и поддерживает чувство аутосимпатии на высоком уровне и в итоге стабилизирует систему самоотношения.

Одновременно находясь в определенных отношениях в различной

деятельности, человек попадает в потенциально конфликтную ситуацию, в которой одни и те же действия могут обладать разными смыслами в отношении к разным мотивам. Этот противоречивый составной смысл В. В. Столин называет конфликтным смыслом. Он будет позитивным для личности в той мере, в которой отражает связь действия с достижением одного мотива и негативным в той мере, в которой сталкивает человека с «внутренней преградой», то есть отражает «удаление» от другого мотива. Процесс самосознания происходит в виде переживания конфликтных смыслов, в ходе которого для личности становится ясным, что она может преодолеть, что заставляет ее отступить и через какие преграды личность не может переступить. Этот процесс автор излагаемой концепции соотносит с идеей А. Н. Леонтьева об «особом внутреннем движении сознания», проходящем «по вертикали» в плане соотнесения мотивов друг с другом и приводящем к становлению «связной системы личностных смыслов», к «становлению личности». В качестве личностных преград могут выступать не только объективные внешние обстоятельства и отношения, но и различные качества и черты личности человека. Это связано с тем, что собственное «Я» человека иногда даже в большей степени, чем объективные обстоятельства, может выступать как условие, цель или мотив его деятельности. [111] Каждая из такого рода внутренних преград предполагает специфическую для нее ситуацию, в которой столкновение с мотивами актуально совершаемых деятельностей приводит к переживанию конфликтного смысла. Конфликтность в процессе осознанного или неосознанного выбора между противоречивыми деятельностями будет раскрывать для личности ее же собственные качества, будет выявлять для нее самой ее собственную сущность. Результатом этого процесса является не только осознание личностью ее собственных качеств, черт ценностей, но и выработка того или иного отношения к себе. Здесь самоотношение не является ни следствием знания о себе, ни реакцией на определенные аспекты образа «Я». Знание о себе и самоотношение есть следствие одних и тех же общих причин, лежащих вне субъекта, в его деятельности и лишь отдельные самооценки могут восприниматься самим субъектом, как способные породить его истинное

отношение к себе. В этом смысле самоотношение может быть понято как лежащее на поверхности сознания непосредственно — феноменологическое выражение личностного смысла «Я» для самого субъекта. При этом специфика переживания смысла «Я» производна от реального бытия субъекта, его объективной позиции в социуме.

В русле концепции о личностном смысле «Я» В. В. Столин предложил модель строения самоотношения. Основу составляет процесс оценки черт и качеств собственного «Я» по отношению к мотивам потребности в самореализации.

Самоотношение описывается им как специфическая активность субъекта в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия. Наиболее общим образованием структуры является недифференцированное общее чувство «за» или против своего «Я». [Там же. с. 22]. Самоотношение не ограничивается внутренним личностным пространством, а через мотивы связывается с реальной жизнедеятельностью и сигнализирует о смысле «Я» личности. Различие мотивов ввел А. Н. Леонтьев: «Одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл; мы будем называть их смыслообразующими мотивами. Другие, сосуществующие с ними, исполняют роль побудительных факторов, лишены смыслообразующей функции; мы будем условно называть такие мотивы мотивами — стимулами» [85]. Эмоционально-ценностное отношение определяется смыслообразующими мотивами и эмоциями, сигнализирующими о том, способствуют ли те или иные особенности субъекта успешности или возможности успешной реализации деятельностей, ими побуждаемых. А. Н. Леонтьев пишет: «Когда важная по своему смыслу для человека деятельность сталкивается в ходе своего осуществления с негативной стимуляцией, вызывающей даже сильное эмоциональное переживание, то личностный смысл от этого не меняется; чаще происходит другое, а именно, своеобразная, быстро нарастающая психологическая дискредитация возникшей эмоции» [там же. с. 77]. Человек, обладающий устойчивой низкой самооценкой, может хорошо относиться к себе вопреки этой

самооценке — и наоборот.

Распределение функций смыслообразования и только побуждения между мотивами позволяет, согласно А. Н. Леонтьеву, понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, — отношение иерархии мотивов. Эти отношения определяются складывавшимися связями деятельностей объекта, их опосредствования и поэтому являются релятивными. При этом смыслообразующие мотивы всегда занимают более высокое (иерархическое) место. В соответствии с этим строение системы самоотношения должно быть иерархическим. Причем эта иерархия является релятивной, в зависимости от конкретной социальной ситуации развития субъекта, которая и определяет иерархию деятельностей и стоящих за ними мотивов [156].

Психологическое содержание самоотношения не может быть полностью объяснено через анализ переживаний, установок или эмоциональных состояний индивида, его строение и содержание может быть раскрыто только в контексте жизненных отношений индивида, «социальных ситуаций его развития» (Л. С. Выготский) и иерархии деятельностей, за которыми стоят мотивы, по отношению к которым индивид осмысливает собственное «Я», наделяет его личностным смыслом, связанным с самореализацией субъекта как личности.

Выражение смысла «Я» индивиду происходит на специфическом языке, где помимо собственных самооценок и соответствующих им эмоциональных реакций, особое место занимает эмоциональное самоотношение, выраженное на общественно выработанном языке эмоциональных межличностных отношений. Строение каждой из подсистем самоотношения иерархическое. Иерархия самооценочной подсистемы строится по принципу «психологической центральности» М. Розенберга, где значение любого компонента «самости» зависит от его места в общей структуре, а структура компонентов строится по степени отчетливости их сознания, по степени их важности, субъективной значимости, по степени последовательности и логической согласованности их друг с другом.

Компоненты эмоционально-оценочной системы одновременно входят и в другую иерархию, которая определяется не их субъективной значимостью, а тем личностным смыслом, который приобретает эти компоненты по отношению к смыслообразующим мотивам. В большинстве случаев эти иерархии не совпадают, а подчас и противоречат друг другу, но и тогда их организация в целостную систему подчиняется принципу смысловой интеграции, в соответствии с которым смысловые отношения занимают более высокое место в иерархии и в конечном итоге определяют обобщенное и устойчивое отношение субъекта к самому себе. [111]

Говоря об уровнях развития самоотношения, считаем важным остановиться на обозначении теоретических конструктов. В словаре русского языка слова «стадия», «уровень» выступают как синонимы: так, «стадия — это определенная ступень в развитии чего-либо, имеющая свои качественные особенности», «уровень — ступень, достигнутая в развитии чего-либо, качественное состояние» [187]. Мы же будем считать, что стадия — это определенная ступень в развитии самоотношения, уровнем назовем качественную характеристику самоотношения на данной ступени. Несомненно, существует сложная и неоднозначная их взаимосвязь.

Итак, как должно быть построено самоотношение и чем определяется его психологическая сущность? Самоотношение является сложной уровневой системой, анализ которой можно проводить с различных ракурсов. По мнению В. В. Столина, в основе макроструктуры самоотношения как эмоционально — оценочной системы лежат: самоуважение, аутосимпатия и близость к себе. В качестве основного принципа организации самоотношения как системы выступает тенденция к самоподдержанию, к сохранению результирующего чувства на достаточно устойчивом уровне. Для одних индивидов высокий уровень самоотношения может переживаться преимущественно в форме самоуважения, а для других — в форме симпатии или любви к себе. Самоотношение не строится как сумма эмоциональных проявлений по некоторому универсальному перечню эмоциональных измерений, а воплощается в ту или иную особенную форму

(модальность) со специфической окраской и определенным эмоциональным тоном [111]. А. В. Петровский пишет: «Центральная характеристика личностных смыслов — их зависимость от места человека в системе общественных отношений, «социальной ситуации развития», то есть от его социальной позиции» [114]. Во внутреннем личностном пространстве сначала возникает определенное отношение к другому индивиду, которое впоследствии взаимного характера этих отношений превратится в «отношение к себе самому», опосредованное отношением к «другому». Общее эмоциональное отношение к себе тоже не связано с индивидуальными личностными и характерологическими особенностями, а зарождается в жизненных отношениях личности и соответствующем социальном контексте на разных уровнях и с помощью различных механизмов участия личности в социальных отношениях.

Следует отметить, что социальная ситуация развития различна не только для разных индивидов, но и меняется в ходе жизни отдельного индивида, оказывает влияние на строение и содержание его самоотношения. Она задает иерархию ведущих деятельностей и мотивов, по отношению к которым происходит осмысление собственного «Я» — наделяя его смыслом, во многом задает «алфавит» эмоциональных переживаний, в котором это осмысление осуществляется.

Самоотношение активно поддерживается субъектом на позитивном континууме и защищается, адекватно выражая смысл «Я». А. У. Хараш считает, что защитные состояния представляют собой имитацию глубинных состояний личности и «составляют» ровно половину всех возможностей коммуникативных состояний: «Одно из самых фундаментальных отношений, ввязывающих смысловой слой с его защитным «фасадом» — это отношение взаимного превращения. «Самоотдача» использует в качестве своего материала те же самые реалии, которые первоначально осваиваются личностью на смысловом уровне и предназначаются для выполнения личностно осмысленных функций. Таковы превращения, претерпеваемые такими психологическими реальностями, как «самооценка», «социальная роль» и даже сама «личность». Самооценка, исходно

являющаяся «дисплеем», по которому объект судит об адекватности своего поведения и продуктивности своей деятельности, обособляется в автономную подструктуру «Я» и становится предметом особых забот субъекта, нуждается в защитно-превентивных мерах, снижающих неблагоприятную для субъекта оценочную активность других людей. [111]

Как нам представляется, принципиально самооценка и самоотношением отличаются по основанию видов самоценивания, в случае самооценки для оценочного суждения источником являются другие люди: «Я лучше, чем другие». Социального сравнения в случае самоотношения быть не может. Внешнее оценочное основание в этом случае отсутствует. Оценочное суждение может представлять собой и самооценку, и эмоционально-ценностное самоотношение, которые находятся в отношениях взаимопревращения и составляют единое пространство самоотношения, реализуемое в виде отношения к «себе как к другому». Отсюда, смысл «Я» всегда в той или иной степени открыт самому субъекту, а сложность строения самоотношения обусловлена многоплановостью и глубиной жизненных отношений личности. Итак, в концепции С. Р. Пантелева мы можем выделить две различные по семантическому содержанию совместно функционирующие «оценочную» и «эмоционально-ценностную» подсистемы.

Как оценка «самоотношение» осуществляется на интересубъективном уровне как операция сравнения с принятыми в обществе нормами и эталонами и раскрывается через «самоуважение», «чувство компетентности». Оценочная подсистема основана на анализе успешности в решении поставленных задач, на сопоставлении достигнутых целей с социальными стандартами, достижениями и оценками других людей и связана с такими характеристиками личности, как устойчивость к стрессу, уровень принятия социальных норм, высокий самоконтроль, акцентуация характера. Являясь итогом влияния чувства самоэффективности, мнения окружающих людей и самооценки достижения личностно значимых целей, оценочное самоотношение открыто для «самонаблюдения» и пронизано социально желательными характеристиками: успешностью в деятельности, достижением поставленных перед собой целей,

статусным положением личности. Последние характеристики обуславливают зависимость оценочного самоотношения от актуального жизненного опыта, его высокую подверженность трансформации, «легкость» поддержания на относительно устойчивом позитивном уровне. Е. Т. Соколова в этой связи пишет, что «можно сохранить высокий уровень самоуважения, потерпев неудачу, например, в налаживании деловых контактов, зато взяв реванш, доказав свою высокую профессиональную компетентность. Гораздо труднее продолжать считать себя хорошим, порядочным человеком, предав друга, зато проявив заботу о своих престарелых родителях» [152].

Как эмоционально-ценностная подсистема самоотношения функционирует как «аутосимпатия», «самоценность», «самопринятие» и является в большей мере стилем отношения к себе, общей жизненной установкой, формирующейся в процессе становления личности. Описывая структуру «Я»-концепции, А. Э. Симановский отмечает, что главная функция эмоций — быть маркером успешности адаптации человека в окружающем мире. Эти эмоции представлены в сознании человека как переживания, и их осознание приводит к оценочным представлениям о себе как успешном или неуспешном человеке. [149]

В основе находится опыт эмоциональных отношений со значимыми людьми. Эмоциональное самоотношение мало зависит от реальных успехов и неудач человека, в связи с чем бессмысленно ставить вопрос о его адекватности. Оно является достаточно устойчивым личностным образованием, слабо подверженным влиянию актуального опыта. Поддерживается на высоком уровне обычно за счет активной самоподачи и самоприукрашивания, приуменьшения непривлекательных для себя черт.

Подсистемы самоотношения бимодальны по своему содержанию. Они состоят из противоположных по своему эмоциональному тону модальностей. Разделенность в феноменологическом пространстве индивида самоотношения на позитивную и негативную составляющие связана с необходимостью защиты «Я» от отрицательных эмоций и поддержанием общего самоотношения на высоком позитивном уровне. [63]

В. В. Столин, С. Р. Пантелеев, Е. Т. Соколова, И. И. Чеснокова рассматривают самоотношение как сложный конструкт и предполагают, что составляющие самоотношения образуют единую систему, не существуя изолированно друг от друга, и вступают в различные взаимосвязи, которые характеризуются следующими особенностями:

– степень интегрированности компонентов самоотношения в единую систему. Данная характеристика графически может быть представлена как прямая, с одной стороны, сцепленность, монолитность компонентов самоотношения, с другой — размытость и несбалансированность связей. Для зрелого отношения к себе характерны баланс и упорядоченность связей между его компонентами. Сцепленность компонентов характерна для «хрупкого» самоотношения, в том смысле, что изменение модальности одного из компонентов, как правило, приводит к изменению модальностей других. [63] Е. Т. Соколовой в ходе исследования больных нервным ожирением и анорексией обнаружила изменение глобальной самооценки испытуемых под влиянием изменения частных самооценок (например, самооценок познавательных способностей); [152]

– дифференцированность компонентов самоотношения, которую С. Р. Пантелеев обозначает как «разделенность» позитивных и негативных, оценочных и эмоциональных модальностей самоотношения. Позитивные и негативные модальности должны быть «отделены» друг друга, для того чтобы индивид смог защищать себя от отрицательных эмоций и поддерживать положительный уровень самоотношения. Если такая дифференцированность существует, то, согласно В. В. Столину, отсутствие самопохвалы не означает присутствие самообвинения, то есть снижение симпатии не приведет к повышению антипатии в отношении индивида к себе. «Разделенность» самоуважения и аутосимпатии в структуре самоотношения личности необходима для функционирования такого механизма психологической защиты, при котором присутствие чего-то, за что индивид мог бы себя не уважать, не обязательно означало бы, что он не может себя любить [63]. Низкая дифференцированность указанных компонентов приводит к тому, что человек, например, будет уважать

себя не из-за действительных достижений, а вследствие переработки эмоциональных состояний. В целом низкий уровень дифференцированности самоотношения, который определяется слитностью эмоциональных и оценочных, позитивных и негативных модальностей, приводит к затрудненному функционированию защитных механизмов индивида, что компенсируется защитными процессами на уровне поведения, как правило, асоциальной направленности [63].

Третья характеристика взаимосвязи компонентов самоотношения — их противопоставленность друг другу (реципрокность), показателем которой является наличие отрицательной корреляции между эмоциональными и оценочными компонентами, что, по-видимому, отражает степень конфликтности смысла «Я» (конфликта мотивов), конфликтности самоотношения. [Там же. с. 45]

Важно также рассмотреть защитные механизмы функционирования самоотношения. Человек стремится беречь хорошее к себе отношение. Но исследователей занимает вопрос, стремится индивид к поддержанию позитивного глобального самоотношения или же к сохранению уже имеющегося, сложившегося, даже если оно негативно? Сторонники первого варианта предполагают, что человек всегда стремится к положительным эмоциям в отношении своего «Я», к высокой самооценке и избеганию негативных переживаний. Если же избежать негативной оценки не удастся, потребность в сохранении позитивного самоотношения обостряется еще больше, в связи с чем начинают «работать» механизмы психологической защиты по предпочтению позитивных переживаний и положительной обратной связи негативным переживаниям.

С другой стороны, индивиду важнее всего оставаться самотождественным, сохранить «действующее» самоотношение, ведь в противном случае изменения в его структуре или содержании угрожают утратой самоидентичности. Тогда актуализируются механизмы защиты, направленные на сохранение привычного самоотношения.

В. Сванн постарался совместить два описанных выше подхода и предположил, что сохранение устойчивости самоотношения происходит на его когнитивном уровне, стремление повысить самооценку — на аффективном. Е.Т. Соколова предложила термин «стиль защиты самоотношения», под которым понимает всю совокупность механизмов защиты самоотношения, вне зависимости от того, на что они направлены, относительно постоянную в течение времени и индивидуально созданную систему внутренних и внешних «психотехнических» действий, нацеленных на «снятие» конфликта в сфере самосознания таким образом, чтобы обеспечить сохранение (частичное или полное) позитивной установки в адрес «Я» [152]. В первую очередь, исследователи обращают внимание на генерирование средств защиты отношения к себе в процессе внутреннего диалога, в частности, в диалоге «Я» и противоположного ему по характеристикам «не-Я». Здесь главную роль играет, чаще всего, неосознанное сравнение себя с непохожим другим. Приведем несколько примеров. Так, критика «не-Я» (непохожего на меня партнера) позволяет сохранять симпатию к себе и снижать уровень негативных переживаний благодаря оправданию своих несовершенств в сравнении с гораздо большими несовершенствами другого по принципу «чем хуже не-Я, тем лучше Я». В этом случае, по мнению Е. Т. Соколовой, человек сохраняет позитивное отношение к себе без каких-либо усилий и не стремится к самоизменению и совершенствованию. [Там же. с. 67]

Еще один путь по сохранению позитивного самоотношения – приписывание «не-Я» черт, достойных уважения, обладание которыми невозможно в силу слабости / болезни / моральных принципов «Я», что как бы снимает с «Я» ответственность за его несовершенства, оправдывает его в своих глазах и глазах других, вызывает сочувствие. Наконец, третий механизм защиты — самоутверждение, приукрашивание «Я», нивелирование непривлекательных черт «Я», что приводит к заглушению неблагоприятных для индивида оценочных суждений. [Там же. 71] Г. Каплан описал так называемую «тактику обесценивания» для поддержания самоотношения. Смысл в том, что индивид стремится критиковать свое «Я», но рассматривает эту критичность как позитивную

значимую черту своей личности («честность перед самим собой»). Тем самым он сохраняет самоуважение, поскольку, несмотря на присутствие некой отрицательной черты, индивид делает для себя акцент на присутствии «самокритичности» как более значимого качества в субъективной иерархии ценностей [17].

Второй источник механизмов защиты самоотношения заложен в самой структуре его строения. Во-первых, система самооценок сама является механизмом защиты, проявляющимся в продуцировании «внутренних» положительных оценок, которые способны заглушить неблагоприятные для субъекта внешние оценочные реакции. Во-вторых, рассмотренная выше дифференцированность компонентов самоотношения, которая выражается в разделенности положительных и отрицательных, эмоциональных и оценочных модальностей, сама по себе является источником защиты самоотношения. [111] Третий способ защиты самоотношения возможен через определенное социальное поведение человека. Здесь важно уточнить, что в защите нуждается более оценочная подсистема самоотношения. К. Роджерс считает, что эмоционально-ценностное самоотношение более устойчиво и, формируясь в раннем онтогенезе благодаря безусловной материнской любви), менее нуждается в защите, чем оценочная система. [Цит. по: 17] Если аутосимпатия начнет меняться в худшую сторону, личность будет стремиться защитить симпатию к себе, даже ценой снижения самоуважения, поскольку, как считает В. В. Столин, индивиду важнее всего не допустить явной, осознаваемой антипатии к себе [111]. Защита системы оценки больше происходит в процессе общения способом программирования собеседника на предожидаемую одобрительную реакцию, что и предупреждает угрозу негативных оценок со стороны другого и скрывает смысловой слой отношения к себе как для партнера по коммуникации, так и для самого субъекта.

Поддержание позитивного самоотношения и недопущение самообвинения и низкой аутосимпатии возможно за счет доминирования, агрессии, назидания в общении с людьми. По утверждению И. С. Кона, для подростков более всего характерно игнорирование информации, противоречащей их «образу «Я», что

выражается в активном самоутверждении и протестном поведении, часто асоциальном, самоповреждающем, аддитивном [66]. А. Тиссер и Дж. Кэмпбелл представили «модель поддержания самооценки», где как способ защиты определили избирательность восприятия другого. Смысл этого механизма в том, что человек положительно оценивает деятельность значимых других в незначительных для него сферах и совершенно невысоко оценивает деятельность других людей в тех сферах, которые имеют для человека значение. Обратный процесс происходит при оценивании деятельности посторонних людей. Также этот механизм защиты проявляется в искажении получаемой информации, опыта, отрицании некоторых чувств и желаний и т.д., что, в конечном итоге, приводит к искажению образа «Я», но позволяет сохранить позитивное самоотношение.

Е.Т. Соколова исследовала механизм искажения восприятия «когнитивное подтверждение аффективного отношения». Его цель — устранение диссонанса в структуре самосознания индивида. Изученный в процессе изучения отношения женщин к своему телу механизм проявляется в когнитивном подстраивании воспринимаемой ширины своего тела под аффективное отношение к своей внешности: чем менее женщина удовлетворена своей внешностью, тем шире она воспринимает свое тело, и наоборот: чем более женщина удовлетворена своей внешностью, тем уже она себе кажется [152]. Итак, система самооценок, защищая самоотношение и поддерживая его на определенном уровне, скрывает от личности смысл «Я». Тогда каким образом самоотношение выражает человеку смысл его «Я» и дает неискаженную оценку «Я» как условия самореализации?

С. Р. Пантелеев предполагает, что, во-первых, такую оценку дает система устойчивых чувств и эмоциональных переживаний (которые и составляют эмоционально-ценностное самоотношение), которые «прорываются» сквозь защитный слой и выступают «как отношение к себе как другому» [111].

Во-вторых, по мнению А. У. Хараша, раскрыть смысловой слой, скрываемый системой самооценок как от партнера, так и от себя, возможно путем «произвольного отказа от защиты, через самораскрытие, основным содержанием которого является переход к стратегии доверительного диалога с другим».

Итак, самоотношение личности включено в общую систему отношений человека, а с содержательной и функциональной точек зрения самоотношение теснейшим образом взаимосвязано с особенностями отношения субъекта к социальному миру. Тогда, чем самоотношение отличается от способа отношения личности к внешнему миру и что является тем самым общим и единым механизмом, который лежит в основе способа и содержательных характеристик отношения человека к внешнему миру и к себе?

Различие между самоотношением и отношением к внешнему миру различается референтами: в одном случае референтом отношения является собственное тело или психосоциальные и личностные особенности, а в другом случае — объекты внешнего мира или другие люди. Что же касается способов отношения к себе и к внешнему миру, то в обоих случаях можно констатировать наличие двух, уже отмеченных при рассмотрении природы аттитюдов типов отношения — *субъект-объектного* и *субъект-субъектного*. Этим последним суждением мы хотим подчеркнуть, что специфика самоотношения не связана со способами отношения, которые указывают, как относится субъект к себе и внешнему миру; его специфика связана лишь с референтом отношения, т.е. с тем, на что направлен субъект. [138]

Резюмируя представленные подходы, можно представить общую схему представлений о терминологическом содержании изучаемого феномена (таблица 1).

Таблица 1 – **Определение категорий самоотношения**

Автор и особенности рассмотрения самоотношения	Определения понятия
С. Р. Пантелеев: глобальная самооценка личности рассматривается как производная от ее частных самооценок	<ul style="list-style-type: none"> ● Глобальная самооценка как конгломерат частных самооценок, которые связаны с различными аспектами «Я»-концепции; ● как интегральная самооценка частных аспектов, взвешенных по их субъективной значимости;

	<ul style="list-style-type: none"> • как иерархическая структура, включающая частные самооценки, интегрированные по сферам личностных проявлений и в комплексе составляющие обобщенное «Я», которое находится наверху иерархии
Р. Бернс, И. С. Кон, М. В. Лукин, Н. И. Сарджвеладзе, S. Coopersmit, M. Rosenberg: определение самоуважения как установочного по своей природе образования	самоуважение как общая установка личности в отношении своей ценности; самоуважение как эмоциональный компонент установки.
А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн: рассмотрение отношения человека к себе	<ul style="list-style-type: none"> • Понимание самоотношения как аффективного компонента самосознания (самоотношение в структуре самосознания), • как черты личности (самоотношение в структуре личности), • как компонента самосознания (самоотношение в системе саморегуляции).
В. В. Столин: открытие личностного смысла в деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Специфическая активность в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия.
М. Н. Дарижапова: самоотношение как системно-структурное образование	<ul style="list-style-type: none"> • «Самоотношение» — это компонент системы отношений человека и компонент самосознания.

Понимание глобальной самооценки как сложения частных самооценок все чаще подвергается критике со стороны исследователей. Самым распространенным считается подход, где влияние частной самооценки на глобальную изменяется в зависимости от уровня ее значимости: высокий уровень значимой частной самооценки значимо повышает глобальную самооценку, в то время как низкий

уровень существенно ее снижает. Вклад менее значимых самооценок в общую самооценку соответственно оказывается меньшим. [63]

Исследователей интересует представленность самоотношения личности в состоянии готовности человека к тому или иному поведению. Способность регулировать актуальное поведение человека выступает сущностной характеристикой самоуважения. [Там же]

Формирование самоотношения как аффективного компонента самосознания осуществляется на двух уровнях самосознания. На первом уровне эмоционально-ценностное самоотношение возникает как результат соотнесения человеком себя с другими людьми. Результатом являются единичные образы самого себя и своего поведения в конкретных ситуациях. Здесь пока нет еще целостного понимания себя, связанного с осмыслением своей сущности. Ведущими формами самопознания в рамках сравнения «Я–другой» являются самовосприятие и самонаблюдение. На следующем, более зрелом уровне самопознания, формирование самоотношения осуществляется в рамках сравнения «Я–Я» через внутренний диалог, самоанализ и самоосмысление [185].

В сознании человека самоотношение семантически оформляется (когнитивная составляющая) и переживается (эмоциональная составляющая). Когнитивная составляющая самоотношения в сознании выражается в субъективном наделении себя чертами, т. е. в самовосприятии, эмоциональная — в возникновении эмоций, чувств, направленных на самого себя [156].

Н. И. Сарджвеладзе впервые ввел категорию «самоотношение» как отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, направленного на самого себя. По мнению исследователя, отношение к себе наряду с социальным статусом и установкой личности к внешнему миру составляет содержание системы «личность–социальный мир» и является одной из структурных единиц диспозиционного ядра личности. Под диспозицией автор понимает «предрасположение к определенному взаимодействию личности с социумом и самим собой <...> как некоторая готовность или фиксированная установка субъекта жизнедеятельности». В качестве единого и общего механизма самоотношения

Н. И. Сарджвеладзе определяет установку как «особое состояние единства внутреннего и внешнего факторов, выступающее predisпозицией конкретного поведения (действия)» [139].

Он представил структуру самоотношения как некоторую систему когнитивных, эмоциональных и поведенческих признаков, а именно когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов.

Н. И. Сарджвеладзе выделяет два источника стремления к преобразованиям: а) самонеприятие и глубинное чувство неполноценности; б) позитивное начало в человеке, мотивация роста (А. Маслоу), тенденция к саморазвитию (В. Штерн), стремление к росту собственной ценности (Ф. Лерш). Однако в первом случае — это бегство от недостатков, а во втором — развитие позитивных начал. «Сначала необходимо дать себе «право на существование» такому, каков есть, — пишет Н. И. Сарджвеладзе, — разрешить конфликты в своей «внутренней аудитории», обеспечить себе опору в «Я». [139]

Итак, исследователи, определяющие отношение человека к себе как установочное образование, акцентируют свое внимание на его месте в системе саморегуляции. При этом И. И. Чеснокова саморегуляцию понимает как процесс организации личностью своего поведения, «в который включены результаты самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе» [185].

Положительное и устойчивое самоотношение, по мнению А. П. Корнилова, становится основой веры человека в свои возможности, инициативности, самостоятельности, энергичности, обуславливает оптимизм в отношении ожидания успешности своих действий в ситуации неопределенности.

По мнению Г. К. Вилицкаса, И. С. Кона и др., отрицательное, конфликтное отношение личности к себе обуславливает ее отклоняющееся поведение: совершение правонарушений, наркоманию, алкоголизм, агрессивное и суицидальное поведение, связано с неадаптивными, асоциальными формами поведения, является одной из причин девиации [22, 104, 215].

Заканчивая обзор точек зрения на проблему интерпретации понятия самоотношения, его структуру, содержание, функции, следует еще раз

подчеркнуть, что самоотношение является сложно структурированным личностным образованием. Сложность строения его вытекает из многоплановости и глубины жизненных отношений человека. Общий уровень глобального / обобщенного самоотношения, в первую очередь, определяется уровнем самоотношения по наиболее значимому содержанию, степени его положительности или отрицательности.

Итак, с отношением человека к себе тесно связаны взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, уровень притязаний, статус в общественных отношениях. Тем самым оно влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности.

Система самоотношений полифункциональна. Перечислим основные функции (Н. И. Сарджвеладзе).

1. Функция «зеркала» (отображения себя). Человек со способом своей жизнедеятельности не только отражается в сознании окружающих, но и это «зеркало» переносится внутрь, отображая личность как во внешнем (физическое самоотображение), так и внутреннем плане. Роль этой функции особо наглядна в онтогенетическом развитии человека. Ж. Лакан, например, в качестве отдельной выделяет «стадию зеркала» в психическом развитии ребенка.

2. Функция самовыражения и самореализации.

3. Функция сохранения внутренней стабильности и континуальности «Я». Эта функция самоотношения осуществляется по мере и в силу той тенденции к внутренней согласованности к конгруэнтности, которая свойственна когнитивным представлениям о себе, эмоциональным реакциям относительно своих проявлений и действий, адресованных себе.

4. Функция саморегуляции и самоконтроля. Лишь имея сложившиеся представления о себе и определенным образом относясь к себе, личность способна регулировать и контролировать свою деятельность.

5. Функция психологической защиты. При получении информации, представляющих угрозу сложившимся представлениям о собственном «Я», и при

жизненной неудаче или различающихся по степени интенсивности психотравмах защитные механизмы личности могут быть направлены на рационализацию, создание образа фальшивого «Я» и т. д. Таким образом, взаимодействующие аспекты взаимоотношения психологических механизмов защиты обеспечивают поддержание самоотношения на высоком позитивном уровне, когда самоотношение, выполняя функцию защиты своего «Я», само защищается и поддерживается на высоком уровне при помощи психологических механизмов защиты.

б. Функция интракоммуникации. Социальная природа личности заключается не только в том, что она включена в процесс постоянного взаимодействия с социальным миром, но и в том, что для себя самой личность выступает в роли социума, взаимодействуя с самой собой и «разыгрывая» коммуникационные процессы на «сцене» внутренней жизни. Базой для таких интракоммуникационных процессов является система самоотношений. Если принять во внимание идею Э. Берна о трех позициях общающихся сторон, то во внутриличностном общении возможными вариантами занимаемой позиции субъекта относительно самого себя могут быть позиции Родителя, Взрослого и Ребенка. [139]

Н. И. Сарджвеладзе выделяет три вида «Я» по темпоральному признаку: (1) актуальное («Я» здесь и теперь), (2) ретроспективное («Я» в прошлом) и (3) проспективное («Я» в будущем). О. Тзенг, изучив субъективные семантические значения относительно представлений «Я», показал, что прошлое, настоящее и будущее «Я» не лежат на одной оси, а составляют три независимых измерения: в самосознании настоящее не выводимо из прошлого, а будущее не является экстраполяцией настоящего. [Там же. с. 119]

Человек, создавая образ того, какой он есть, каким он был и будет, занимает определенную временную позицию как своеобразную «точку отсчета», в перспективе которой индивидом моделируется «горизонт времени» этих образов. Н. И. Сарджвеладзе выделяет два момента временной структурированности самоотношения и образа «Я»: (1) какой период собственной жизни имеется в виду,

что является содержанием самоотношения — актуальное, ретроспективное или будущее «Я» и (2) исходя из какой временной позиции или в ракурсе какой перспективы настоящего, прошлого или будущего презентирован образ «Я». На основе соотношения этих двух моментов на рисунке 2 представлены возможные способы временного конституирования самоотношения.

		ВРЕМЕННАЯ ПОЗИЦИЯ СУБЪЕКТА		
		настоящее	прошлое	будущее
ВРЕМЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ САМООТНОШЕНИЯ	Актуальное "Я"	1	2	3
	Ретроспективное "Я"	4	5	6
	Проспективное "Я"	7	8	9

Рисунок 2. Временное содержание самоотношения (по Н. И. Сарджвеладзе)

Н. И. Сарджвеладзе предлагает 9 возможных вариантов: (1) актуальное «Я» с позиции настоящего; (2) актуальное «Я» с позиции прошлого; (3) актуальное «Я» с позиции будущего; (4) ретроспективное «Я» с позиции настоящего; (5) ретроспективное «Я» с позиции прошлого; (6) ретроспективное «Я» с позиции будущего; (7) проспективное «Я» с позиции настоящего; (8) проспективное «Я» с позиции прошлого; (9) проспективное «Я» с позиции будущего.

Анализ того, (1) к какому периоду своей жизни приковано преимущественно внимание субъекта, какие собственные поступки и личностные черты не «переварены» им — те, которые совершаются ныне и присущи ему в настоящем или те, которые относятся к личному прошлому, и (2) с какой временной позиции осуществляется самооценка тех же поступков и личностных черт — в ракурсе ли сегодняшнего дня или отдаленного прошлого, в перспективе ли планов на будущее, — все это вместе взятое представляет необходимую и весьма ценную информацию для понимания внутреннего мира личности и коррекции ее неадекватных установок. [Там же. с. 135]

Таким образом, мы можем отметить, что самоотношение является сложным личностным образованием, функционирующим в разных формах, на определенных стадиях с различным уровнем, имеющее отраженную, опосредствованную реальностью основу, в которой представлено интенциональное отношение личности к собственному «Я» как к субъекту.

Выделение самоотношения как самостоятельного объекта изучения осуществляется, как правило, разграничением в процессе самосознания процесса получения знаний о себе и эмоционально-ценностного отношения к себе. Данное разделение является в большей степени научной абстракцией, ведь разграничить знание о себе и отношение к себе фактически невозможно. Любая попытка человека охарактеризовать свое «Я» содержит оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями правилами поведения. Определение сущности феномена «отношение к себе» переплетается с процессом становления и формирования человека как личности, где его отношение к себе — результат психологической связи с его «Я» как собственной психической реальности (его самосознания), и это отношение становится личностным образованием благодаря социальному происхождению, а именно формированию в личностной структуре развивающегося человека системы социальных отношений, интернализованных им, преломленных через призму своего индивидуального опыта и личностных особенностей.

Проведенный анализ зарубежной и отечественной литературы показал неоднозначность представлений авторов о факторах, определяющих формирование психической сущности самоотношения. В рамках анализируемых подходов был сделан существенный шаг в развитии представлений о природе самоотношения. Было показано, что источники и движущие силы развития самоотношения не могут быть сведены ни к исключительно биологическому, ни к социальному опыту.

Итак, несмотря на достаточно большое количество концепций, теорий, подходов, прорабатывающих указанные понятия с разных сторон, в психологической литературе до сих пор нельзя не заметить большую

терминологическую разобщенность и аморфность в представлениях о содержании и структуре самоотношения у разных авторов.

1.2. Механизмы формирования самоотношения и факторы, влияющие на его развитие

Отношение к себе является одним из основных факторов становления субъектности личности, которая ведет к ее жизненной самореализации.

Напомним, что исследователи не едины в понимании самоотношения и его места в структуре «Я»-концепции. Так, например, Р. Бернс, рассматривает самоотношение как эмоционально-ценностный компонент «Я»-концепции наряду с когнитивным и поведенческим, Н. И. Сарджвеладзе выделяет самоотношение как особое образование.

В процессе анализа литературы мы выявили различные взгляды на структуру самоотношения. И. И. Чеснокова считает, что отношение к себе состоит из принципиально отличных содержательных элементов — непосредственной эмоциональной реакции и ее «инактуальной формы», когда живая эмоциональная реакция отсутствует и заменена оценочным суждением [185]. Е. Т. Соколова пишет о социально-компаративной оценке качеств в составе самоотношения и удовлетворенностью этими качествами. [152] А. В. Захарова выделяет когнитивный и аффективный компоненты самоотношения [37].

Е. Н. Андреева считает, что «структурные компоненты самоотношения связаны между собой и определяют его модальность, поэтому отношение к своему «Я» может быть положительным, отрицательным и амбивалентным». [7] По определению И. С. Кона отношение человека к себе никогда не бывает безразлично-нейтральным, незаинтересованным, оно может быть положительным или отрицательным, поскольку «все люди испытывают потребность в положительном «образе Я», а отрицательное отношение к себе, каковы бы не были его истоки и причины, всегда переживаются болезненно». [64]

Безусловное принятие и любовь родителей к ребенку формирует первичное принятие ребенком своей значимости и ценности. Самоотношением это еще трудно

назвать, скорее, это больше соотносится с общей самооценкой. Здесь же наблюдаются определенные предпосылки «Я» идеального и отношения к антиподу. Дифференциация отдельных подструктур все же является достаточно слабой. Предполагается, что самопринятие в такой форме характерно для первого уровня «Я»-концепции — организменного.

На следующем уровне развития «Я»-концепции в системе самоотношения появляется самоуважение. Здесь появляется определенная критичность по отношению к себе как результат сравнения себя с определенными эталонами интернализованных индивидом принятых общественных норм. Результатом соотнесения человеком своих поступков и достигнутых успехов с идеальными представлениями о себе, сравнения себя с другими становится система частных самооценок. На этом уровне отношение становится более дифференцированной структурой. Дифференциация касается и образов «Я» реального, «Я» идеального и антипода, отдельные аспекты которых по-разному оцениваются человеком. На этом уровне все больше образуется связь между «Я»-образом и самоотношением.

Усложнение и расширение образа «Я», увеличение роли когнитивного компонента «Я»-концепции приводит к возникновению самоинтереса, для появления которого важна сформированность рефлексивных механизмов, достаточно высокий уровень интеллекта, потребность в самопонимании. Отметим в этом направлении исследования А. В. Карпова, который определил, что рефлексия — это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания. [44] Рефлексия — это своего рода поиск соответствия между строением внешней практической деятельности и внутренней умственной деятельностью. Это отношение к своему бытию, опосредованное совместной деятельностью, способствующее формированию определенного представления о себе самом как о способном на общественно значимые поступки и действия.

Сложность определения личностной рефлексии заключается в том, что данная психическая реальность характеризуется и как функционально

составляющая мыслительного процесса, и как деятельность, и как индивидуальная человеческая способность. [43]

В общение включены индивиды, каждый из которых является активным субъектом. В процессе взаимодействия каждому участнику приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки. Анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлексю. Социальные психологи под рефлексией понимают осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению (К. Е. Данилин, Е. А. Смирнов, А. П. Сопиков).

К. Е. Данилин называет рефлексю специфическим качеством познания человека человеком, когда субъект восприятия реконструирует в собственном сознании элементы внутреннего мира других людей — объектов восприятия [186]. Рефлексия обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий участников общения, совместной деятельности, кооперации и является условием позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, толерантность, принятие и понимание другого человека.

А. В. Карпов рассматривает *рефлексивность* как один из модусов рефлексии, как психическое свойство личности, два других ее модуса — рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Рефлексию как индивидуальное психическое свойство, допускающее квантификацию и диагностирование, автор и предлагает называть рефлексивностью [43]. О. С. Анисимов, М. Э. Боцманова, А. З. Зак, А. В. Захарова понимают рефлексию в качестве инструментального средства организации учебной деятельности.

Решение субъектом творческой задачи в проблемно-конфликтной ситуации возможно лишь при помощи рефлексии, переосмысления личностных стереотипов, а в конечном итоге — преобразования своей личности (А. Г. Асмолов) [цит. по: 186].

А. В. Петровский считает, что самоотношение построено по принципу динамической иерархии (а не аддитивности, как у В. В. Столина), где определенная модальность самоотношения может выступить в качестве ядерной структуры, тем самым определяя содержание и выдержанность обобщенного самоотношения. Социальная ситуация развития с ее ведущей деятельностью и комплексом мотивов определяет содержание ядерной структуры. Таким образом, соотношение и степень значимости компонентов самоотношения зависят прежде всего от иерархии деятельностей, в которых индивид усматривает преимущественную сферу самореализации.

В. Н. Мясищев в самоотношении определяет степени выраженности, в соответствии с которыми самоотношение может быть позитивным, негативным и конфликтным (амбивалентным) (рисунок 3). [Цит. По 63]



Рисунок 3. Трехкомпонентная структура отношения (по В. Н. Мясищеву)

Н. И. Сарджвеладзе предлагает структуру самоотношения, представленную когнитивным, эмоциональным и конативным компонентами.

Когнитивный компонент. В гностическом плане самоотношение «обслуживается» процессами ощущения и восприятия, представления и памяти,

мышления и воображения. Самоощущение связано с организмическим уровнем активности человека. В самосознании тело со своими внутренними состояниями презентуется посредством самоощущения, и на его основе формируется «схема тела». Самовосприятие своей внешности играет большую роль на разных этапах жизни человека, а в некоторых периодах развития личности (например, пубертатном и постпубертатном) его функция интенсифицируется и значительно определяет форму и содержание жизнедеятельности личности.

Представление о самом себе является ключевым звеном в саморегуляции и самоконтроле поведения человека. То, что индивид представляет о себе, соотносится с конкретной задачей деятельности и соизмеряется с ней, на основе чего субъект вырабатывает определенную стратегию действия. С помощью анализа, синтеза, обобщения человек наделяет себя определенными свойствами, объясняет себе мотивы собственного поведения, причины тех или иных поступков и формирует обобщенное самоотношение. Процессы воображения конституируют идеальное «Я», механизм действия которого заключается в том, что содержание реального бытия личности и содержание самоотношения определяются не наличными внешними или актуальными внутренне присущими состояниями, а их соотношением и соизмерением с возможными и идеальными проявлениями жизнедеятельности личности. [139]

Сюда же включается самооценка, позволяющая оценить свои свойства и возможности по заданным извне критериям («хороший–плохой», «добрый–злой» и т. д.). Через процесс самопознания индивид старается понять не только то, кто он есть, но и какова его ценность.

Эмоциональный компонент. Индивид не может относиться к себе безразлично, к знаниям о себе всегда присоединяется эмоциональное отношение к отдельным своим качествам и к себе в целом.

Конативный компонент выступает в качестве внутренних действий в собственный адрес или как готовность к таким действиям. Имеются в виду манипуляторно-инструментальное и диалогическое отношение к себе, самоуверенность (отбрасывание сомнений) и самопоследовательность,

самопрятие (одобрение самого себя, доверие к себе, самосогласие) и самообвинение, самоснисходительность и самобичевание, самоконтроль и самокоррекция, ожидаемое отношение от других (отбор информации о себе) и самопредставление другому и т. д. Действия или планы действий относительно самого себя по-разному осуществляются в зависимости от того, как личность относится к себе — как к объекту воздействия или как к субъекту действия.

Что отражается в самоотношении? Здесь Н. И. Сарджвеладзе исходит из положения Ш. Н. Чхартишвили о трех структурных измерениях человеческого существа: биологическом, психологическом и социальном:

I. Биологическое измерение.

1. Отношение к своей внешности и анатомическим особенностям.
2. Отношение к своим биомеханическим и функционально-физиологическим возможностям.

II. Психологическое измерение.

1. Отношение к своим сенсомоторным особенностям и инструментальным возможностям.
2. Отношение к своим интеллектуальным способностям (Я: умен — глуп, логичен — интуитивен, созерцателен — практичен и т. п.).
3. Отношение к своим эмоциональным особенностям (Я: эмоционален — рационален, чувствителен — не чувствителен, экспрессивен — эмоционально сдержан, влюбчив — не влюбчив и т. п.).
4. Отношение к своим волевым качествам и результатам своей деятельности (Я: импульсивен — обладаю волей, претворяю слово в дело — не могу до конца довести задуманное, решителен — нерешителен, планирую свое поведение — пускаю дела на самотек, через успех получаю новый импульс к дальнейшим действиям — неудача парализует меня и т. д.).
5. Отношение к себе как неповторимой личности, чувство самотождественности.

III. Социальное измерение.

1. Отношение к своему социальному статусу (к статусу в системе формальных отношений, к социоэкономическому, социометрическому статусу);
2. Отношение к тому, как ко мне относятся другие, чего ожидают, и т. п.
3. Отношение к себе как носителю определенных социально-нравственных норм и ценностей. [Цит. по: 139]

Важно уточнить, что связи между отдельными компонентами отношения к себе достаточно сильны и результат взаимодействия всех компонентов и определяет общую негативную или позитивную направленность самоотношения. На основе анализа развития самосознания и «Я»-концепции ребенка от рождения до подросткового возраста можно предположить, что за эти периоды у него формируются два уровня самоотношения — самопринятие как целостное некритичное отношение к себе и самоуважение как результат критического отношения к себе. Третий уровень «Я»-концепции, основу которого составляет возникновение самоинтереса, приходится на подростковый возраст. Видимо, каждый из уровней проходит в своем развитии три ступени — во-первых, вызревание, во-вторых, проявление, в-третьих, активное функционирование.

Итак, отношение к себе исследователи считают одной из составляющих самосознания как психологической подструктуры личности, а с другой стороны — относительно автономной подструктурой в целостной структуре личности.

Самоотношение индивида представлено на уровне деятельности, на уровне личности как субъекта этой деятельности и на уровне самосознания как смыслового ядра личности. Осуществляя определенную деятельность, личность осмысливает себя ее субъектом, через выражение в самосознании личностного смысла «Я» по отношению к мотивам самореализации, определенным образом формируя отношение к себе.

Л. Е. Плескач с опорой на теорию целостного педагогического сознания предложена структура самоотношения на базе трех макроструктур: «Я» как реальность», «Я» как ценность» и «Я» как возможность», представленная на рисунке 4:



Рисунок 4. Обобщенная трех макроструктурная модель самооценки

Относительно самооценки участников образовательного процесса «*Я как реальность*» может характеризовать самовосприятие субъектом образовательного процесса себя в реальной действительности учебной среды. Вторая макроструктура «*Я как ценность*» — характеризует социально значимые факторы самооценки субъекта образования и третья макроструктура «*Я как возможность*» — характеризует мотивационно-прогностические факторы позитивного самооценки. [139]

Важнейшее значение для самооценки имеет также то, что развитие личностной свободы, становление подлинной индивидуальности не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности с ближайшим социумом. Проблема средовой детерминации считается на данный момент достаточно острой. Л. И. Ларионова, Ф. Монкс и другие признавали роль ближайшего социального окружения: семьи, сверстников, школьного окружения в формировании личности ребенка. [83, 211] Например, проблемы с участниками учебной группы могут существенно испортить отношение подростка к себе. Неблагоприятное положение в референтной группе может стать непреодолимым барьером между потенциальными возможностями развития личности подростка и путями их реализации. В настоящее время психология рассматривает процесс формирования личности и социальной группы в их диалектическом единстве. С

одной стороны, положение ребенка в системе межличностных отношений, особенно в подростковом возрасте, является существенным фактором формирования и развития положительного отношения к себе, с другой — особенности самоотношения обуславливают положение в учебной группе.

Выводы:

Таким образом, мы рассмотрели основные концептуальные подходы к определению «самоотношение», существующие в отечественной и зарубежной социально-психологической и психолого-педагогической литературе. Заканчивая обзор точек зрения на проблему интерпретации понятия самоотношения, его структуру, содержание, функции, следует еще раз подчеркнуть, что самоотношение является сложно структурированным личностным образованием. Сложность строения его вытекает из многоплановости и глубины жизненных отношений человека. Общий уровень глобального/обобщенного самоотношения в первую очередь определяется уровнем самоотношения по наиболее значимому содержанию, степени его положительности или отрицательности.

Относясь к ядерным образованиям личности, самоотношение выступает как важный регулятор поведения. От него зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым оно влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности.

Выводы по главе:

Таким образом, в ходе теоретического анализа отечественных и зарубежных концепций мы обнаружили явную разобщенность и аморфность в определении термина «самоотношение». Однако все исследователи едины в утверждении, что самоотношение является одним из главных факторов становления субъектности личности, целостной «Я»-концепции, которая ведет к жизненной самореализации личности.

В качестве рабочего мы принимаем предложенный В. В. Столиным термин «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. [156]

Наиболее общим образованием структуры является недифференцированное общее чувство «за» или против своего «Я».

Строение и содержание самоотношения может быть раскрыто лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта, социальных ситуаций его развития и деятельностей, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности.

Соответствие образов реального и идеального «Я» служит показателем уровня развития самоотношения личности. В качестве основных механизмов формирования самоотношения младшего подростка выделяются интернализация отношений значимых других через аспекты личностной идентичности, личностная рефлексия, опыт освоения социальных ролей, смены социальных статусов, реализация притязаний на признание.

В самоотношении существует две *совместно функционирующие* подсистемы: система самооценок и система эмоционально-ценностных отношений.

В случае оценки самоотношение определяется как «самоуважение», «чувство компетентности», «чувство эффективности». Данная подсистема строится на оценке собственной эффективности в достижении поставленных целей, на сравнении собственных достижений с социальными стандартами, успехами и оценками других людей и пронизана социально желательными характеристиками: успешностью в деятельности, достижением поставленных перед собой целей, статусным положением личности.

В качестве эмоции самоотношение обозначается как «аутосимпатия», «чувство собственного достоинства», «самоценность», «самопринятие». В основе лежит жизненный опыт эмоциональных отношений со значимыми людьми. Эмоциональное самоотношение мало зависит от реальных успехов и неудач человека.

Интегрированность компонентов самоотношения в единую упорядоченную и сбалансированную систему является индикатором его сформированности, зрелости.

Выделяют когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты самоотношения.

Функции самоотношения:

1. отображения себя («зеркала»).
2. самовыражения и самореализации.
3. сохранения внутренней стабильности «Я».
4. саморегуляции и самоконтроля.
5. психологической защиты.
6. интракоммуникации

Можно утверждать, что самоотношение является сложной уровневой системой, в основе организации которой лежит принцип динамической иерархии. В качестве основного принципа организации самоотношения как системы выступает тенденция к самоподдержанию, к сохранению результирующего чувства на достаточно устойчивом уровне. Проанализировав обозначенные исследователями содержание, структуру самоотношения индивида, которые могут быть выделены через контекст реальных жизненных отношений субъекта, социальную ситуацию развития и ведущий вид деятельности, в следующей главе поставим задачу раскрыть особенности самоотношения у детей младшего подросткового возраста и определить возможности актуально совершаемых деятельностей в изменении тех структур самоотношения, которые приводят к дисгармоничному существованию личности младшего подростка.

ГЛАВА 2. СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

2.1. Психологические особенности возраста

Младший подростковый возраст является, пожалуй, самым трудным и противоречивым из всех периодов детства. Именно здесь начинается подлинное становление личности, закрепляются основы нравственности, формируются социальные установки. Отношение к себе, к людям приобретает осознанный, хотя еще далеко не устойчивый, характер. Несмотря на то, что черты характера еще крайне нестабильны, ребенок стремится освоить основные формы межличностного поведения через самовыражение и самоутверждение.

Многие ученые не зря называют подростковый возраст периодом «второго рождения личности» (А. Н. Кротова, С. Н. Лебедева, Б. Г. Мосалев, И. А. Новикова, Б. Д. Парыгин, Ю. А. Стрельцов, В. Е. Триодин, В. А. Ядов).

В младшем подростковом возрасте продолжают свое развитие познавательные процессы. Речь становится все более выразительной и разнообразной, мышление произвольно и представлено во всех его основных видах: наглядно-действенном, наглядно-образном и словесно-логическом. Расширяется спектр возможностей для научения подростков различным видам практической и умственной (интеллектуальной) деятельности. Но, конечно же, подростковый возраст имеет и свои конфликты, проблемы и противоречия. С одной стороны, интеллектуальная развитость подростков, которая проявляется при решении различных задач в школьном обучении, мотивирует взрослых на обсуждение с детьми достаточно серьезных проблем. Но если эти вопросы касаются смыслообразующих тем, таких как вопросы выбора профессии, ответственности, этической стороны поступков, проявляется абсолютная детскость и удивительная инфантильность молодых людей, еще не взрослых, но уже и не детей.

В развитии «Я»-концепции в этот период особо значимой становится оценка своего тела, особенностей внешности, стиля поведения, имени, способностей. Например, принятие подростком своего тела определяет принятие себя. Как правило, подросток крайне недоволен своим внешним видом, угловатостью, неуклюжестью, непропорциональностью и это существенным образом влияет на самооценку подростка и его взаимодействие с социумом, у ребенка часто возникает чувство тревоги, повышенная возбудимость, неуравновешенность эмоций и чувств, изменчивость настроения, неожиданные переходы от веселья к унынию и апатии. Подростку свойственна тенденция экстраполировать любые недостатки своего «Я» на личность в целом: если подросток имеет какие-то недостатки (иногда только кажущиеся), то он начинает ощущать (или придумывать) негативные реакции окружающих, сопровождающие его при любом взаимодействии с окружающей средой.

Ребенок стремится реализовать свое формирующееся субъективное переживание отношения к самому себе как к взрослому в среде сверстников, в семье, но его социальный статус при этом не меняется. И подросток начинает борьбу за признание своих прав, самостоятельности, что зачастую приводит к конфликтам.

Основные поведенческие реакции подросткового возраста следующие:

Реакция эмансипации, посредством которой подросток пытается высвободиться из-под контроля и опеки взрослых. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, за утверждение себя как личности. Подросток отказывается от выполнения общепринятых правил поведения, отвергает и обесценивает нравственные и духовные идеалы старшего поколения. Взрослые, в свою очередь, усиливают давление, контроль за поведением, максимально ограничивая свободу и самостоятельность детей и таким образом провоцируют подростков на крайние меры: прогулы, уходы из школы и из дома, бродяжничество.

Реакция группирования со сверстниками. Подросткам свойственно тяготение к сплочению со сверстниками, в таких группах вырабатываются и апробируются

различные навыки социального взаимодействия, умение завоевывать авторитет и занимать определенный статус. Подросток очень дорожит мнением сверстников, во многом зависит от него. Общество взрослых с его критикой и лишением свободы становится все более чужим и враждебным, неспособным понять и учесть потребности взрослеющего молодого человека в признании его индивидуальности и уникальности.

Реакция увлечения. Хобби и увлечения необходимы для становления личности подростка, т.к. благодаря им формируются склонности, интересы, индивидуальные способности подростков, увлечения дают возможность ребенку самовыразиться, проявить свою уникальность.

Л. С. Выготский считает, что потребность осознать себя личностью, формирование самосознания составляет главный итог переходного возраста. Подростки проявляют повышенный интерес к себе, испытывают потребность в осознании и оценке своих личных качеств. Ребенок анализирует и оценивает свои поступки с поведением своих сверстников, хотя при этом он дорожит мнением не только товарищей, но и взрослых, стремясь выработать в себе такие черты, которые позволяли бы ему добиваться успехов в деятельности и улучшать взаимоотношения с другими людьми. Возможность осознавать, оценивать свои личные качества, удовлетворять свойственное ему стремление к самосовершенствованию подросток получает в системе взаимодействия с «миром людей». И сам этот мир воспринимается им именно через посредство взрослых людей, через связь самооценки с социально-психологическим статусом ребенка, связь самооценки с педагогической оценкой. Чем бы ни определялся статус ребенка в среде сверстников, он оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самоотношение. Для формирования личности ребенка его представления о себе являются основополагающими. По мнению В. В. Столина, когда ребенок достигает подросткового возраста, на первый план выходят внутренние факторы и начинают играть в формировании самоотношения значительную роль. Л. С. Выготский называет этот феномен «интегрированием образа самого себя», «перемещением» его «извне вовнутрь». [111] В связи с этим может иметь место либо

рассогласование компонентов самоотношения, либо взаимное их усиление, что находит отражение в возникновении подростковых проблем. Этот же феномен наблюдается и в учебной деятельности. «Вначале обучающий посредством общения и других средств организует деятельность обучаемого, адекватную целям обучения. Обучаемый первоначально выполняет эту деятельность как совместную и распределенную. В процессе овладения содержанием этой деятельности происходит сокращение, свертывание некоторых операций. Деятельность становится внутренней и свернутой деятельностью обучаемого, то есть «присваивается»». [161]

Учитывая такую восприимчивость детей к оценкам, потребность в признании, задачей взрослых должно стать формирование организаторских способностей детей, умения налаживать контакты, распределять обязанности и роли, находить взаимопонимание и других личностных качеств, связанных с взаимоотношениями людей. Опыт взаимодействия в группах в условиях класса подходит для этого как нельзя лучше.

Главными личностными чертами младшего подростка можно назвать следующие:

1. Непримируемость с несправедливостью, эмоциональное неприятие зла, несправедливости, которое, однако, очень субъективно и зачастую приравнивается к представлению ребенка о добре и зле.

2. Подросток стремится развиваться, самосовершенствоваться, пробовать новое, но не переносит прямых воспитательных маневров.

3. Ребенок мечтателен и полон стремления совершить что-нибудь героическое, романтическое, необычное, ему хочется быть уникальной личностью, самоутвердиться. Но у подростка пока нет средств осуществления этого, ни материальных, ни духовных, он еще не знает, как этого можно добиться.

4. С начала подросткового периода начинается интенсивное развитие и перестройка организма ребенка. Подросток стесняется своей нескладности, недостаточной координации движений, принимая порой неестественные позы, пытаясь бравадой, нарочной грубостью отвлечь внимание от своей наружности.

Даже легкая ирония и насмешка в отношении его фигуры, позы или походки вызывает часто бурную реакцию, подростка угнетает мысль, что он смешон и нелеп в глазах окружающих (боится быть униженным)

5. Подросток очень чувствителен и раним, но он считает проявление чувств слабостью и детскостью и становится нарочито безразличным, а порой и грубым.

6. Низкое самопонимание: подростки отмечают у себя факт непонимания или слабого понимания своих сильных и слабых сторон («Кто я?», «Какой я?»), своих возможностей («Чего я могу достигнуть?»), своих желаний («Чего я хочу добиться в своей жизни?»), что, в свою очередь, сопровождается у них обостренным чувством беспокойства и внутренним напряжением.

Прилив физических сил побуждает к деятельности. Не у каждого подростка проявляется весь набор противоречий, но их нельзя игнорировать. В работе с подростком следует учитывать главные возрастные и личностные особенности, основные психологические новообразования этого возраста.

Подростковый возраст — период зарождения подлинной индивидуальности, самостоятельности в обучении и в труде. Младший подростковый возраст — это время обостренного стремления к познанию и оценке самого себя, к формированию целостного, непротиворечивого образа «Я».

Ребенок выходит на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его осознанное отношение к себе как члену общества. Уровень возможностей подростка, условия и скорость его социального развития связаны с осмыслением подростком себя и своей принадлежности к обществу, степенью выраженности прав и обязанностей, степенью овладения миром социальных вещей и отношений, насыщенностью дальних и ближних связей, их дифференциацией.

Поведение подростков по своей специфике является коллективно-групповым. Мнение сверстников становится более значимым, чем мнение родителей и учителей. Подростки формируются в постоянные группы, в них происходит общение и самоутверждение детей. Поэтому непопулярность у сверстников становится большой проблемой и приносит мучительные переживания и страдания. Это влияет на психоэмоциональное состояние и

здоровье подростков. В работах Д. И. Фельдштейна [165, 166] показано, что подростковый возраст является сензитивным для формирования мотивации общественно полезной деятельности. «Узловым рубежом» в социальном развитии личности является занятие подростком позиции «Я и общество». Содержательно это означает, что на этом уровне подростком решается проблема взаимоотношений с обществом, определение себя в обществе и через общество. Важное психологическое приобретение подростка — открытие своего внутреннего мира. Обретая способность погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, подросток открывает целый мир новых чувств, красоту природы, звуки музыки, ощущение собственного тела. В отношениях со сверстниками подросток стремится самореализоваться, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям подросток, как правило, занимает негативную позицию. Подростковый возраст, как отмечал Л. С. Выготский, характеризуется отмиранием старого, когда ребенок многое теряет из приобретенного прежде и рождением нового. В этом возрасте изменяется взгляд на себя, на субъективную, динамическую позицию изнутри. Подросток перестраивает все отношения с окружающим миром и самоопределяется в жизни. В подростковом возрасте дети встают на новую ступень формирования, помогают им в этом родители, сверстники и окружающая действительность. Открытие своего внутреннего мира очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества.

Подростковое «Я» еще не определено, расплывчато, диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается избирательность общения, потребность в уединении.

Итак, резюмируя, отметим, что специфика социальной ситуации развития в этом возрасте характеризуется ростом самосознания, стремлением к взрослости,

изменением оценочного отношения к себе и окружающим, особой восприимчивостью к оценкам окружающих.

Представляется интересным, способна ли специальным образом организованная учебная деятельность, в которой ребенку будет предоставлена возможность интегрировать свою потребность в общении со сверстниками с решением учебных задач, приводящих к удовлетворению мотива достижения, самоутверждения, повлиять на развитие самооотношения положительным образом?

Изменение представлений о себе является процессом болезненным, так как в подростковом возрасте он протекает наиболее интенсивно и динамично. Осознание собственных несоответствий идеалам, требованиям, нормам провоцирует активное самонаблюдение, самопознание, приводящее к определенному самооотношению, однако еще серьезно затруднена возможность самостоятельного регулирования своей деятельности, невозможность внутреннего самоизменения под воздействием собственных психологических заключений. Поэтому особенно важным становится в этот период сопровождение взрослыми, учитывающими особенности взрослеющего человека, его стремления и чаяния.

Напомним, что одним из ведущих механизмов формирования самооотношения является личностная рефлексия. Младшие подростки способны осуществлять рефлексивный анализ лишь отдельных своих поступков, некоторых особенностей характера, которые далее приводят к всплеску самокритичности, фокус внимания подростка направляется в основном на негативные черты характера и особенности внешности, что вызывает выраженные аффективные переживания. У старших подростков самокритичность снижается, отношение к себе выравнивается, становится более благожелательным и спокойным. Зато на первый план в этом возрасте выходит проблема несовпадения «Я» реального и «Я» идеального. И. С. Кон считает такое несовпадение нормальным и естественным следствием когнитивного развития.

Значительное влияние на формирование самооотношения подростка оказывают изменения в его эмоциональной сфере. И. И. Чеснокова утверждает, что процесс становления эмоционально-ценностного образования зависит от развития

эмоциональной сферы подростка и его эмоционального опыта в целом [185]. Эмоции подростка отличаются большой силой, ситуативностью, трудны в управлении, характеризуются выраженной аффективностью. Серьезно ослаблена произвольная регуляция, что вызывает агрессивность, экспансивность поведения. А. М. Прихожан называет эмоционально-ценностное отношение к себе подростков центральным, «ядерным» образованием самосознания, определяющим его возрастные особенности.

В процессе изменения отношения подростка к себе сильно меняется его самооценка. Б. С. Братусь считает, что для подростков типично активное желание поддерживать свою самооценку на максимально высоком уровне [21]. У младших подростков самооценка отличается нестабильностью и неустойчивостью.

Специфическим новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке. Однако при всем этом нельзя сказать, что у подростков происходит отчуждение от родителей.

При этом необходимо отметить, что формирование самоотношения подростка определяется не столько реальной родительской оценкой и отношением, сколько тем, как подросток субъективно отражает и переживает родительское отношение и свое место в семье, т. е. ожидаемой оценкой.

Еще один значимый фактор, оказывающий влияние на формирование самоотношения подростков — роль значимых других. В подростковом возрасте значимыми другими, в первую очередь, являются сверстники, которые становятся референтной или социально значимой группой.

Взаимосвязь самооценки с социально-психологическим статусом также находит свое отражение в формирующемся самоотношении ребенка

Социально-психологический статус — понятие, обозначающее положение человека в системе межличностных отношений и меру его психологического влияния на членов группы.

Известная тенденция подростков к группированию и своеобразная, зачастую

жесткая, внутригрупповая статусная дифференциация, присущая не только неформальным группам, но и школьному классу, делает необходимым рассмотреть взаимосвязь самооценки подростка с его социально-психологическим статусом. Представляет также интерес вопрос влияния педагогической оценки на самооценку подростков.

Б. Г. Ананьев выделил две основные функции педагогической оценки: ориентирующую (воздействие на интеллектуальную сферу) и стимулирующую (воздействие на аффективно-волевую сферу личности). Через сочетание этих функций и формируется самосознание подростка и его эмоционально-ценностное самоотношение, самооценка. [5]

Таким образом, за время проживания ребенком подросткового возраста самоотношение претерпевает значительные изменения. Происходит его усложнение, повышается устойчивость самоотношения в целом и его компонентов в частности, осуществляется их интеграция в единую целостную систему.

Отсюда следует, что изучение особенностей самоотношения является важным именно в подростковом периоде, ибо этот возрастной этап наиболее сенситивен для развития психологического феномена самоотношения в целостной структуре личности.

Подросток начинает выделять в себе достаточно много личностных особенностей, а не только особенностей своего поведения и деятельности. Логично предположить, что в юношеском возрасте новые критерии оценивания у человека уже будут сформированы и его самооценка станет более стабильной.

Предпримем попытку проследить динамику формирования компонентов самоотношения в процессе онтогенеза от младенчества до юности (таблица 2).

Таблица 2 — **Ведущие факторы развития самоотношения**

Возраст	Ведущая система отношений (Д. Б. Эльконин)	Ведущий вид деятельности	Формирующийся элемент самоотношения
Младенчество	Ребенок — другой человек	Отношения со взрослыми	Формирование схемы тела — становление самопринятия

Раннее детство	Ребенок — общественный предмет (предметная деятельность)	Опыт индивидуальной практической деятельности	Функционирование самопринятия для оценки результатов своей деятельности. Результат — безусловное положительное отношение к себе
Дошкольный возраст	Ребенок — другой человек	Игра	Вызревание самоуважения. Складываются критерии оценки себя и других
Младший школьный возраст	Ребенок — Учитель по поводу общественного предмета	Учебная деятельность	Сравнение себя с «Я» идеальным и с антиподом — основа самоуважения. Самопринятие является самостоятельной независимой характеристикой. К концу периода происходит обобщение накопленных частных оценок, формирующих критическое отношение к себе.
Подростковый возраст	Ребенок — другой человек	Отношения со сверстниками	Интерес к себе, сознательный выбор идеалов, самопознание. Формирование самоотношения в единую систему
Ранняя юность	Ребенок — общественный предмет	Учебно-профессиональная деятельность	Самооценка в соответствии с собственными критериями. Функционирование самоотношения. Формирование самооценности

Разнообразие происходящих событий в школьной жизни подростка, необходимость проявлять свои способности, организаторские таланты, другие личностные качества становятся объективными и субъективными факторами, которые окажут непосредственное влияние на становление самоотношения.

Осознание того, насколько он успешно или неуспешно справляется с трудностями учебной деятельности, утверждает свое «Я» в группе сверстников, насколько уровень его притязаний соответствует его возможностям и успешности реализации способов самоутверждения, — все это определяет направление формирования качества самооценки и самоотношения подростка на многие годы.

Личностный мотив, которым руководствуется подросток, выступает более значимым фактором посещения образовательного учреждения, чем познавательный, который будет отмечаться в качестве доминирующего в более позднем возрастном периоде (в юношеском — в ранней взрослости). Это объясняется тем, что у подростков еще недостаточно хорошо развито понимание необходимости учебы для овладения будущей профессиональной деятельностью. На специфику восприятия подростками жизненных проблем влияют личностные особенности, к одной из которых относится усложняющаяся система самоотношения как структурная составляющая самосознания. [128]

В ходе исследования Л. А. Регуш было установлено, что отрицательная модальность самоотношения подростков находит выражение в их отрицательных переживаниях, связанных с той или иной личностно значимой для них проблемой или проблемами. (рисунок 5)

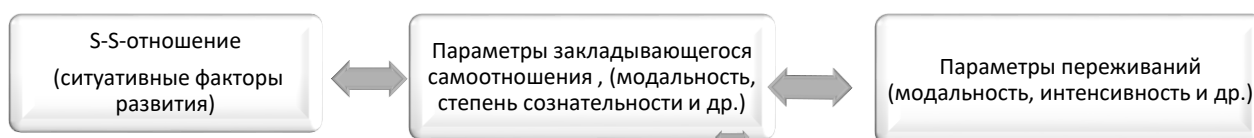


Рисунок 5. Внешнее выражение самоотношения подростка (по Л. А. Регуш)

В условиях образовательного процесса подросток вступает в широкий спектр отношений и взаимодействий с разным количеством участников различного статуса, различными задачами и, учитывая интерес и восприимчивость подростков к оценкам других, самооценка и самоотношение претерпевают определенные изменения. Так, подросток с негативным самоотношением, склонный к самообвинению, самонепринятию, нередко не справляется с негативными

переживаниями и провоцирует конфликты как со сверстниками, так и с учителями. Недовольство собой препятствует взаимопониманию и доброжелательным отношениям с людьми.

По мнению В. Ф. Сафина, главный вопрос к себе младших подростков: «...каков он среди других, насколько он похож ни них?». Для старших подростков основным является вопрос: «...каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от других и насколько он похож или близок к своему идеалу?» [143]

Главными новообразованиями подросткового возраста Э. Шпрангер считает открытие «Я», осознание собственной индивидуальности, возникновение рефлексии, которые способны изменить структуру самоотношения подростка, сделать ее развернутой и многомерной. Э. Эриксон утверждает, что важнейшим аспектом подросткового возраста становится работа по поиску самотождественности, объединения всего, что он знает о себе как о сыне, товарище, мальчике, ученике, спортсмене... Все роли нужно объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать в будущее.

В 12–13 лет самоотношение у детей ситуативно-отрицательное, зависящее от оценок других, неустойчивое, к 14 годам у детей формируется способность к оперативной самооценке, отражающей отношение подростка к себе в настоящий период, желание сравнить себя с другими, оценить себя и свои возможности, разобраться в своих чувствах и переживаниях. А. В. Захарова замечает, что преобладание эмоционального компонента самоотношения над когнитивным приводит к обострению восприятия оценок извне и самовосприятия, а сама ситуация развития самоотношения делает подростка тревожным, неуверенным в себе [37].

Ребенок постоянно озабочен, как он выглядит в глазах других людей. Размышления о себе, анализ и оценка своих способностей, сравнение себя с другими становятся самостоятельными внутренними процессами. Они уже не довольствуются только оценкой своего поведения, которую дают им другие люди, а пытаются самостоятельно оценить свои поступки. По мнению Г. А. Урунтаевой, «самосознание — это осознанное отношение человека к своим индивидуальным и

личностным свойствам, переживаниям и мыслям». Оно позволяет человеку оценить себя как социального индивида, чьи возможности и способности могут, как соответствовать, так и нет, предъявляемым к нему требованиям. [Цит. по: 117]

Итак, подростковый возраст, рассматриваемый как значимый этап становления самосознания личности, под влиянием комплексных ситуационных и психологических факторов сопровождается качественной «перестройкой» или закреплением ранее сложившихся критериев оценочного и эмоционально-ценностного отношения к себе.

И. В. Дубровина, Е. И. Савонько отмечают, что в 6 классе начинается переориентация с оценки окружающих на самооценку. Б. С. Братусь считает, что самооценка подразумевает под собой известное отношение к себе (к своим качествам, возможностям, состояниям, физическим и духовным силам). Подростку крайне важно поддерживать свою самооценку на максимально высоком уровне. Напомним, что у младших подростков она ситуативна, нестабильна и неустойчива. Лишь к концу подросткового возраста она становится более адекватной, устойчивой и многосторонней. У подростка происходит коренная перестройка всей системы интересов, в результате чего возможно падение успеваемости. В этот период также отмечается размах в представлении о своем «Я», стремление к самостоятельности. Подростку важно признание его как личности, уникальной и отличной от других. Д. И. Фельдштейн называет этот период локально капризным уровнем развития подростка, который обусловлен ситуативными эмоциями (я — хочу). Характерной чертой является склонность к фантазированию и некритическому планированию своего будущего, стремление к успеху в деятельности, где у ребенка есть возможность быть признанным и одобряемым. Э. Шпрангер разработал культурно-психологическую концепцию подросткового возраста. Он описал три типа развития отрочества: первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как «второе рождение», в итоге которого возникает новое «Я». Второй тип развития — плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной жизни. Третий тип —

процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует, воспитывает себя. [108]

Младшие подростки более оптимистичны в своих оценках как себя, так и окружающих, обладают высоким уровнем притязаний. Младшие подростки чаще всего обращают внимание на свою социальную роль и на собственную индивидуальность. Таким образом, в подростковом возрасте самоотношение интенсивно формируется и систематизируется. Становление самоотношения — это сложный непрерывный процесс, в ходе которого изменяются, претерпевают определенную динамику его структурные и процессуальные компоненты.

2.2. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте

Проблема влияния общества и различных социальных групп на личность, включение человека в социальную среду и культуру — важнейшие аспекты изучения процесса социализации. Сущность социализации в общем виде сводится к тому, что в процессе ее осуществления человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. При этом социализация понимается как процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта (Г. А. Андреева, А. В. Мудрик, А. А. Реан и др.) То есть «человек становится полноценным членом общества, лишь будучи и субъектом социализации, усваивающим социальные нормы и ценности в единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в обществе» [103]. В отечественной социальной психологии принято считать системообразующим фактором становления и развития малой группы совместную деятельность ее членов. К. М. Гайдар полагает, что такая многокачественная и многоуровневая система, как контактная группа, действующая в разнообразных, изменяющихся условиях, не может быть глубоко изучена, если для любых случаев ее жизнедеятельности в качестве системообразующего фактора будет рассматриваться лишь деятельность. Ведь группа способна выступать в разных ипостасях: как субъект деятельности, как субъект общения, субъект

межличностных и межгрупповых отношений, а то и как субъект управления и самоуправления. [23] Поэтому наряду с учебной деятельностью в конкретных условиях роль системообразующего фактора могут выполнять другие виды совместной активности (общение, взаимоотношения и пр.), благодаря чему учебная группа образует целостность во взаимосвязи различных подсистем и уровней, проявляющуюся, в частности, в психологическом единстве, которое позволит обеспечить аспекты, влияющие на формирование самооотношения, такие как реализация мотива достижения, удовлетворение уровня притязаний, потребностей, позитивные оценки окружающих, успешность в деятельности и другие. Исследования О. В. Николаевой, С. Р. Пантелеева, В. В. Столина, Е. Т. Соколовой посвящены в том числе особенностям отношения человека к себе, обусловленные его образом жизни.

Л. С. Выготский в русле культурно-исторического подхода к развитию детской психики обращает внимание на опосредованность развития индивидов развитием отношений между ними, при этом среда играет роль источника развития. Именно характер взаимоотношений ребенка со взрослым определяет всю социальную ситуацию развития, в рамках которой возникает и развивается ведущий вид деятельности и формируется среда. От того, каким образом, на каких основаниях будет строиться система отношений (различные модели отношений, типы взаимодействия) между индивидами, группами и другими компонентами среды, зависит то, как будут формироваться возрастные новообразования, состоится ли генезис нового действия.

Необходимо формирование у детей такого спектра действий, которые определяют освоение целостности духовной и нравственной культуры, схему поведения ребенка и его отношение к действительности: к деятельности, к другим и самому себе на каждом этапе возрастного развития. Эти отношения, составляющие сущность социальных ситуаций развития, необходимо специально и своевременно выстраивать. Поэтому принципиальной психологической задачей для педагогов становится проектирование условий возникновения и развития отношений, адекватных возрасту, что, по сути, есть проектирование развивающей

образовательной среды каждой ступени школьного образования как социальной ситуации развития.

Развивающую социальную среду А. К. Чернышев, С. В. Сарычев, С. Г. Елизаров определяют как условие, оказывающее значительное влияние на становление групповой и индивидуальной субъектности. [119, 141, 142] Решение задачи построения развивающей образовательной среды школы базируется на двух принципиальных основаниях. Во-первых, образовательная среда проектируется целостно, охватывая все ступени школьного образования, результат проектирования фиксируется в образовательной программе школы, включающей учебно-предметную и социальную программы, программы дополнительного образования. Во-вторых, образовательная среда может соответствовать идее развития, при проектировании ее в опоре на модель развития ребенка на каждом возрастном этапе. [41]

Социальная ситуация развития обеспечивает предпосылки освоения новых видов деятельности, развитие новых психологических образований. В условиях школьного образования создаются условия достижения образовательных целей через развертывание различных форм учебной деятельности (совместно-распределенная деятельность, индивидуальные формы обучения, проектная деятельность), способы организации ученических коллективов на уроке (целый класс, экспертные группы, проектные группы, индивидуальный представитель). При этом необходимо обеспечивать возможность освоения ребенком положительного отношения к учебной деятельности и комплекса социальных отношений, которые своим влиянием сформируют позитивное отношение к себе, а именно: отношения со взрослыми, сверстниками, старшими и младшими детьми. Сама детско-взрослая общность, складывающаяся на каждом возрастном этапе, может выступать в качестве объекта развития. Так, наиболее типичные общности характеризуются позициями «учитель–учащиеся» и «умелец–ученик», «ученик–ученик». Каждому из этих типов общности соответствует свой тип коллективно-распределенной деятельности. «Умелец» и «ученик» совместно трудятся, ученик, подражая умельцу, приобретает навыки и умения. «Учитель» и «учащийся»

совместно исследуют окружающий мир, учащийся учится, осваивает смыслы и всеобщие способы человеческой деятельности. Эти и другие типы коллективно-распределенной образовательной деятельности не разворачиваются в чистом виде, но соприисутствуют, и в конкретный момент времени один из них выступает на первые позиции в зависимости от решаемых задач развития. Отметим также, что типичные общности на каждой ступени образования могут иметь несколько вариантов представленности, подтипов общностей. [Там же. с. 64]

Система ценностей и ритм жизни современных подростков характеризуются динамичностью, интенсивностью, значительным расширением социальных связей, возможностями использования информационных и компьютерных технологий для самореализации, презентации своего внутреннего мира и нахождения новых областей познания, что, несомненно, накладывает отпечаток на формирование самоотношения подростков. [55] Потребность в интимно-личном общении, выступающая в этом возрасте на первый план должна быть реализована в контексте учебной деятельности, общественной, спортивной, трудовой. Они должны осуществлять индивидуализацию подростка, реализацию его активности. Отстаивая свою самостоятельность, подросток формирует и развивает на основе рефлексии свое самосознание, образ «Я», соотношение реального и идеального «Я». На основе интеллектуализации психических процессов происходит их качественное изменение по линии все большей произвольности, опосредованности.

В этот период у детей возникает осознанное стремление быть общественно значимым, осваивать нормы взаимоотношений в различных коллективах. Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости, сенситивности к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Д. И. Фельдштейн писал, что социальное созревание человека, структурирование его самопознания и самоопределения как активно действующего субъекта 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 выделяет три стадии подростничества: 1) *локально-капризную*

(10–11 лет), когда обострена потребность в признании взрослых; 2) *правозначимую* (12–13 лет), характеризующуюся потребностью в общественном признании, в социально одобряемой полезной деятельности, что выражается в речевой форме «я тоже имею право, могу, я должен»; 3) *утверждающе-действенную* (14–15 лет), когда доминирует готовность проявить себя, применить свои силы. [124] Как отмечает В. А. Караковский, младшие подростки испытывают особенную потребность занять достойную позицию в коллективе сверстников и семье; стремление обзавестись верным другом; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского; отсутствие авторитета возраста; отвращение к необоснованным запретам; восприимчивость к промахам учителей; переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдаленном будущем; отсутствие адаптации к неудачам; отсутствие адаптации к положению «худшего»; тенденция предаваться мечтаниям; боязнь осквернения мечты; требовательность к соответствию слова делу; повышенный интерес к спорту; увлечение коллекционированием и т.д. Наряду с этим младший подросток характеризуется повышенной утомляемостью, ярко выраженной эмоциональностью, иногда резкостью в суждениях (до грубости). [42]

Одновременная адаптация к одной новой общности, индивидуализация в другой, уже знакомой, и последующая интеграция в нее — это сложно переплетенные социально-психологические процессы, наиболее значимые для подростка. Найти себя в себе и в других — основная осознаваемая или интуитивно реализуемая потребность этого возраста.

Подросток изо всех сил стремится транслировать свою индивидуальность через деятельностные достижения (начитанность, спортивные успехи, «бывалость» в отношениях между полами, смелость, граничащая с бравадой, особая манера в танцах и т.д.), интенсифицирует поиск в... референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию». [118] В

это же время реализуются все три микрофазы — адаптация, индивидуализация и интеграция.

Для учебных групп социальная ситуация жизнедеятельности обусловлена современным состоянием сферы образования, возрастно-психологическими особенностями участников таких групп, их принадлежностью к образовательным организациям. [24]

В учебной деятельности вышеперечисленные стремления чем-то выделиться входят в мотивацию достижения. Если возможность проявить себя соотносится с содержанием образовательного процесса, возможно усиление познавательной мотивации. Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия. Социальная активность подростка направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов. Поэтому реализация всех активизирующих интеллектуальную деятельность подростка принципов обучения: его проблематизацию, диалогизацию; индивидуализацию, активно-действенные формы организации усвоения составляет исключительную роль в формировании личности подростка. Содержание учебной деятельности должно включаться в общий социокультурный контекст современной литературы, музыки, живописи, танца, как и в современные условия общественно-экономических, жизненно-бытовых отношений. [40]

Особо следует учесть, что авторитет взрослого для подростка уже не столь очевиден и непререкаем. Ребенок, находясь в определенной зависимости от мнения взрослого, старается противопоставить себя ему, продемонстрировать свою собственную «взрослость». Сохранению авторитета взрослого (учителя) способствует следующее: «1) неизменность общественного положения подростка, он был и остается учеником, школьником; 2) его полная материальная зависимость от родителей, которые наряду с учителями выступают в роли воспитателя; 4) отсутствие у подростка умения... действовать самостоятельно». [Цит. по: 40]

Н. И. Сарджвеладзе подчеркивал, что сущность личности выводится из системы ее отношений, а не наоборот. Не особенности личности определяют характер связи субъекта с миром, а напротив — особенности такой связи обуславливают личностные характеристики. [139]

Таким образом, особенности взаимоотношений подростка в качестве субъекта учебной деятельности во многом определяют мотивацию школьника, особенности развития самооценки, самоотношения и в целом «Я»-концепции.

2.3. Совместно-распределенная учебная деятельность и ее влияние на развитие психики школьника

В педагогической литературе используются различные термины — «совместная учебная деятельность», «коллективная учебная (познавательная) деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная деятельность», «учебное сотрудничество» (В. К. Дьяченко, Л. П. Кныш, А. М. Матюшкин, Т. М. Николаева, Г. И. Щукина и др.). Как нам представляется, все эти термины можно объединить одним понятием — *учебная деятельность, обладающая определенной степенью взаимной зависимости при выполнении работы, т.к. протекает в едином образовательном пространстве, но при наличии общей цели требует распределения обязанностей, взаимного контроля и ответственности.* Такая деятельность рассматривается нами как *совместно-распределенная.* Она отражает сотрудничество и сообщенность как наилучший тип отношений в совместной учебной деятельности, но может возникнуть только в условиях взаимного согласования индивидуальной деятельности каждого участника образовательного процесса и позволяет обеспечить интеграцию учебной деятельности и общения. Несмотря на различие деятельностей педагога и обучающихся, они имеют общие параметры. Прежде всего, это заинтересованность результатами учебной деятельности, которые значимы как для педагога, так и для обучающихся. Объединяющим фактором в совместно-распределенной деятельности педагога и обучающихся является *цель,*

которая, трансформируясь в учебную задачу, должна стать целью обучающегося. Это становится возможным лишь в том случае, если обучающийся осознает смысл учебной задачи и принимает ее как лично значимую. В совместно-распределенной деятельности педагога и обучающихся общим также является *фонд используемой информации*, которую преподаватель транслирует обучающимся с помощью различных коммуникативных средств, а обучающиеся усваивают ее как содержательно необходимую часть деятельности. При этом, как уже отмечалось, преподаватель имеет возможность по своему усмотрению выстраивать необходимую информацию в ту или иную систему, выделяя в ней главное, раскрывая собственную позицию в доказательном анализе, а обучающийся — осмысливать предлагаемый материал, осознавать и оценивать его.

Под совместно-распределенной учебной деятельностью мы будем понимать способ организации взаимодействия обучающего и обучаемых, протекающего в едином образовательном пространстве, которая при наличии общей цели требует распределения обязанностей, взаимного контроля, ответственности за результат и предоставляет возможность интегрировать в учебный процесс стремление младших подростков к межличностному общению. Следует отметить, что выбранный нами термин мы будем считать синонимом терминов «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество», «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. Форма работы в условиях классно-урочной системы, как правило, является фронтальной, а используемая нами совместно-распределенная деятельность дает возможность организации учебного взаимодействия различных подгрупп со сменой статусных позиций, освоением ролевых функций, при этом вся группа должна освоить учебную задачу и ответственна за общий результат ее освоения.

Совместно-распределенная учебная деятельность объединяет в себе:

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

Обмен деятельностью между обучающим и обучаемым, приводящий к возникновению новых действий и решению на их основе специфических учебных задач, непосредственно обеспечивающих поиск и выделение обобщенных способов работы с объектом, является адекватной формой обучения, ведущей за собой развитие. [134]

Понятие «совместной, групповой деятельности» неразделимо с понятием «групповой субъект». Опираясь на К. М. Гайдар, мы понимаем «групповой субъект» как системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований. [24]

Групповому субъекту свойственно осуществление разных видов совместной активности и обладание групповым сознанием, чтобы осознавать свою активность, вектор которой может быть ориентирован как вовне, так и внутрь группы, на преобразование ее самой.

Попытка выделить в самой психологической структуре совместной деятельности образования, качественно характеризующие ее субъекта, а также механизмы, приводящие к их формированию, представлена в работе Р. Л. Кричевского [80]. В его исследовании важной характеристикой субъекта совместной деятельности является направленность взаимодействия в группе, определяемая, по мнению автора, мотивом их деятельности.

Отметим основные характеристики субъекта совместной деятельности. Так, М. Г. Ярошевский считает, что субъект совместной деятельности формируется под влиянием ее предметных характеристик: социальной заданности и значимости, а также конкретного ее содержания. [Цит. по: 33]

А. С. Чернышев и С. В. Сарычев отмечают, что «не всякая работа, в которой участвует группа, по своему существу является совместной. В группе часто бывают как индивидуальные задания, рассчитанные на одного человека, так и фронтальные, рассчитанные на всех. И в том и в другом случаях между членами

группы не возникает никаких новых связей и отношений. Другое дело — задание, которое потребует от них объединения усилий, а разделение обязанностей приведет к рождению отношений взаимной ответственности». [180] А. И. Донцов писал, что «именно предметность социально обусловленной совместной деятельности может быть рассмотрена в качестве основы и ведущего фактора социально-психологической целостности коллектива как совокупного субъекта деятельности». [33]

В. В. Рубцов субъект совместной деятельности определяет через специфическую форму ее организации, предполагающую распределение и закрепление за отдельными индивидами ее действий и операций. В этом случае в качестве субъекта выступает объединение индивидов, для которых смысл их действий является результатом рефлексии на ограничения возможностей их выполнения в совместной деятельности. [134]

А. Л. Журавлев основные характеристики субъекта совместной деятельности соотносит со свойствами деятельности: «целенаправленность, мотивированность, уровень целостности (интегрированность), структурированность, согласованность, организованность (управляемость), результативность (продуктивность), пространственные и временные особенности условия жизнедеятельности коллективного субъекта» [123].

В наиболее выраженном виде группа проявляет субъектность, когда самостоятельно и творчески осуществляет совместную активность, расширяет спектр ее видов и форм, выбирает наиболее благоприятную для себя социальную ситуацию жизнедеятельности, а также демонстрирует способность изменять ее, оптимизировать, иными словами, проектировать развивающую социальную среду, благоприятствующую как личностному росту отдельных ее участников, так и позитивным преобразованиям самой группы, что выражается в повышении уровня социально-психологической зрелости группового субъекта в целом. В связи с этим целесообразно говорить о потенциальной и реальной групповой субъектности. Под совместной жизнедеятельностью понимается «... любое взаимосвязанное (взаимозависимое, взаимовлияющее) функционирование людей в социальных

группах разной численности, то есть в группах действующих, выполняющих свои функции, реализующих свои роли и назначение, что-то осуществляющих, исполняющих и т. п.» [24].

Совместная жизнедеятельность группового субъекта имеет два аспекта — содержательно-психологический и процессуально-динамический. Первый раскрывает понятие совместной активности. Оно отражает общее взаимодействие группы с социальным окружением в ее субъектной позиции, то есть когда она проявляет себя как единое целое по отношению к разным социальным объектам или внутри группы по отношению к самой себе. Такая активность группы осуществляется взаимосвязанными и взаимодействующими ее членами. Вслед за другими авторами мы выделяем основные виды активности группового субъекта: совместная деятельность, общение, творчество, взаимоотношения, взаимодействие, социальное познание и самопознание, рефлексия и др.

Содержанием совместности как свойства деятельности является взаимозависимость ее участников, основанная на разных связях и отношениях.

Совместно-распределенная деятельность актуализирует умение участников распределять и координировать усилия с партнерами, нести взаимную ответственность, осуществлять взаимопомощь и сотрудничество, обмениваться и делиться опытом, требуя согласованности в действиях, объединения усилий и ориентации всех на достижение общего успеха, проявлять свой лидерский потенциал и подчиняться при необходимости другим; способности занимать доминирующую либо ведомую позицию, порождает новые взаимосвязи между участниками, отношения взаимной ответственности.

Совместный характер учебной деятельности усиливает психологическую связь между ее участниками, увеличивает число обучающихся, активно вовлеченных в нее и эффективно оказывающих практическое влияние на ее продуктивность, расширяет их опыт кооперативного планирования и осуществления единой деятельности, а также осмысления и совместной рефлексии ее результатов. [23]

Мы поддерживаем мнение Н. И. Рейнвальд и Т. И. Рейнвальд, что единой целью учебной группы должно быть гармоничное развитие личности каждого ее члена, максимальный учет его индивидуальных особенностей. Реализация своих субъектных свойств на практике, совместное переживание успеха, чувство собственной силы позволяет группе сформировать психологически комфортную среду, благотворно влияющую на каждого ее члена.

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. Роль психологов и педагогов в такой социальной среде заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих обучающихся» [35].

Понимая под развитием в процессе обучения полноценное усвоение учениками обобщенных способов решения тех или иных классов задач (соответствующих объектов и ситуаций), 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 [134].

А. Н. Леонтьев считал основой возникновения новых действий обмен деятельностью, где предмет и структура возникающего действия зависит от содержания общих задач и целей выполняемой совместной деятельности, а организацию совместной деятельности — генетически исходной формой обучения. «Генез действия лежит в отношениях обмена деятельностью» [85].

В. В. Рубцов уточняет, что далеко не всякие формы организации совместных действий приведут учащихся к освоению новых для них способов анализа объекта. Иначе говоря, не любые действия, которые возникают в процессе обучения,

приведут к развитию учащихся. [134] Проблема заключается в том, чтобы раскрыть своеобразие совместно-распределенной деятельности в связи с усвоением обобщенных способов решения классов задач, обеспечивающих дальнейшую полноценную ориентировку обучающихся в объектах и ситуациях и выделить при этом изменения в структуре самоотношения подростка, которые были детерминированы совместно-распределенной деятельностью.

Важно понимать, что основой для появления новых действий являются формы организации учебной деятельности. Причем переходы от одной формы к другой обусловлены рядом факторов, связанных с характером передачи образцов действия от обучающего к обучаемому и зависят от обмена их деятельностей. Педагог, учитывая потенциал развития каждого обучающегося и образовательные задачи конкретной ступени образования, должен выстроить такую систему отношений с классом, которая будет способна изменить самовосприятие каждого ученика, что повлечет за собой изменение его поведения и отношения к окружающему миру и к себе, тем самым создавая условия для осуществления шага развития. Н. В. Ключевой определены особенности деятельности педагога, характерные для современного этапа развития образования: открытость, активность, рефлексивность, инновационная ориентированность, коллективный и социально-ориентированный характер, ценностно-смысловая насыщенность. [56]

В процессе реализации ФГОС ООО есть возможность закрепить в образовательной программе выделение различных направлений реализации способов развития социальных и личностных компетенций каждого ребенка за счет предоставления возможности обучающемуся выбора вида, формы, способа работы с учебной информацией в учебной и внеучебной, совместной и индивидуальной видах учебной деятельности.

Проектируя образовательную программу, реализацию задач развития можно зафиксировать также в принципах организации образовательной среды:

- 1) выстраивание событийной общности в классе через отсутствие статусно-ролевых предписаний;

2) организация проблемного подхода обсуждения учебной задачи, активизация высказываний различных точек зрения.

3) обеспечение активной деятельности учащихся при использовании методов и приемов развивающего обучения (проблемных ситуаций, «нетрадиционных заданий», «ошибок учителя», комментирования...), ставящих учащихся в активную позицию субъект-субъектного учебного взаимодействия, организация деятельности учащегося по открытию нового знания, умения (действия из позиции «учителя»).

Согласно культурно-исторической концепции ученик сначала осваивает правильный способ действия, сопоставляя его с образцом, затем предлагает освоить его другим ученикам одной учебной общности и/или разных учебных общностей, и, наконец, обращает его к себе, делает своим, своей способностью решать данную учебную задачу или целый класс учебных задач. Таким образом, можно предположить, что для завершения полноты интернализации внешнего действия во внутренний план, т. е. для превращения способа действия, выработанного совместно, в индивидуальную способность ученика действовать самостоятельно, необходим этап выхода его в позицию «учащего другого», в позицию «учителя». [40]

Г. А. Цукерман описывала, как обучающийся, действуя из позиции «учителя» анализирует и определяет, какая задача доступна ученику, а какая нет, какими способами возможно освоение понятий и на этой основе ученики учатся строить представления, отличающиеся от их собственных. [173]

В. В. Рубцов определяет основные составляющие компоненты коллективно-распределенной учебной среды, наличие которых определяет своеобразие генеза самой формы учебно-познавательной деятельности:

- распределение начальных действий и операций, заданное предметными условиями совместной деятельности;
- обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы;

- взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность);
- коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания;
- планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построении соответствующих схем (планов работы);
- рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, благодаря чему обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме коллективно-распределенной учебной деятельности). [134]

Распределение способов действия и их обмен являются необходимым условием возникновения учебно-познавательных процессов и характеризуют обобщенную модель организации совместно-распределенной учебной деятельности. В такой среде осуществляется связь между чувственно-предметной формой действия и знаково-символической его формой, основанной на преобразовании модели [29, 134, 175].

Д. Б. Эльконин определял учебную деятельность как овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, в процессе которой ученик ищет и присваивает обобщенные способы решения задач, у него формируется теоретическое мышление с такими его составляющими, как содержательная рефлексия, анализ, планирование, абстракция, обобщение.

Отличительные особенности учебной деятельности по Д. Б. Эльконину:

1) учебная деятельность не является продуктивной в том смысле, что не имеет внешнего продукта; ее цель и результат — изменение самого субъекта деятельности;

2) это теоретическая деятельность, т.е. направленная на осмысление способа осуществления деятельности, а не на достижение внешнего результата, поэтому учебная деятельность — это рефлексивная деятельность. Для В. В. Давыдова теоретическая деятельность — это деятельность, основанная на понятийном мышлении;

3) учебная деятельность — это поисково-исследовательская активность, но ученик делает открытия только для себя, а не обнаруживает что-то принципиально новое. [29]

Важнейшим новообразованием учебной формы сотрудничества является «умение учиться», т.е. способность учить самого себя, быть субъектом обучения. Основная цель умения учиться видится в умении выходить за пределы наличной ситуации, когда всякая задача выступает как задача с недостающими условиями. Г. А. Цукерман говорит о школьнике как субъекте учебной деятельности, если ребенок участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации учебной задачи. [172]

Совместно-распределенная форма организации учебной деятельности должна выстраивать для обучающихся проблемную ситуацию, в рамках которой связь предметных и операциональных компонентов действия выступает для обучаемых как особая проблема. При этом способность учащихся выполнить предметные преобразования по схеме операций определяет предметность действия, способность выполнить обратимую операцию — обобщенность. Умение перестраивать заданную схему организации совместной работы характеризует системность строящегося действия. В результате образуется возможность для осознания учеником своего места и своей позиции в моновозрастной и разновозрастных учебных и социальных общностях.

В. В. Рубцов выделил способы и механизмы организации совместно - распределенной деятельности. Совместно - распределенная — действительно генетическая, эвристическая, по П. Ф. Каптереву, — форма учения позволяет сформулировать следующие важные для учебной деятельности умения:

- «увидеть, узреть в задаче систему преобразований;

- соотнести преобразования с особенностями происходящих изучаемых явлений;
- строить обобщенные модели совместной деятельности;
- интерпретировать изучаемое явление в соответствии с собственными действиями, что свидетельствует о формировании достаточно высокого уровня рефлексии» [134].

Оценивая совместное учебное действие как специфическую учебную ситуацию, В. В. Рубцов и В. В. Агеев подчеркивают, что она должна отвечать требованиям: общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым участником, координированности всеми всех и всего, неаддитивности, т.е. не простого сложения деятельности, а получения общего результата. [134, 135]

Т. Ю. Андрущенко были разработаны средства, с помощью которых можно ускорить формирование самооценки непосредственно в учебной деятельности. В процесс обучения детей широко вводились ситуации, направленные на актуализацию самооценки: практиковали взаимопроверку выполненных заданий, поиск оптимальных способов решения задач, критериев оценки, самоанализ собственной деятельности и др. Результаты формирующего эксперимента позволяют утверждать, что введение в процесс обучения ситуаций, актуализирующих деятельность оценивания, делает самооценку учащихся более дифференцированной и обоснованной, усиливает ее действенность как механизма саморегуляции [39].

В исследовании, проведенном Л. Х. Шакеновой под руководством А. В. Захаровой, проверялась гипотеза о том, что учебное сотрудничество выполняет особые функции в становлении учащегося как субъекта деятельности, способствуя формированию у него потребности оценивать себя в сравнительном плане, благодаря чему создаются условия, оптимизирующие становление самооценки. Было выявлено, что использование в обучении совместных форм учебной работы вносит существенные изменения в формирование оценки ребенком самого себя как субъекта учебной деятельности: повышает ее

критичность и обоснованность. Ученые объяснили это тем, что совместная работа дает учащемуся возможность перманентного сравнения себя со сверстниками, способствует более глубокому пониманию его как личности. На этом фоне происходят изменения в видении ребенком самого себя. [38]

Значимость школьных успехов для развития «Я»-концепции подчеркивал У. Глассер. Он пишет: «Что касается второй базовой потребности ребенка — ощущения значимости собственного «Я», — то ее прямая связь со школьной средой не вызывает сомнений. Ведь знания и умение мыслить — необходимая предпосылка для обретения самоуважения. Если ребенок ходит в школу, но не в состоянии усвоить знания и выполнять другие требования учителей, то едва ли семья или другие окружающие его люди смогут поправить дело». [27]

У. Глассер считает, что существует две категории людей. Либо человек живет с ощущением успеха, испытывает уверенность в себе и внутреннее удовлетворение, либо считает себя неудачником, отчаянно пытаясь избавиться от преследующего его чувства психологического дискомфорта. Автор выражает твердую убежденность в том, что школа должна сделать все возможное, чтобы помочь неудачникам обрести любовь и чувство собственного достоинства, а значит, и возможность осознать себя полноценной личностью, способной добиться жизненного успеха.

Таким образом, можно предположить, что достижение собственной школьной успешности будет для ребенка очень важным, фактически ведущим фактором, влияющим на его «Я»-концепцию. Многими исследованиями 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).

Одним из важнейших направлений в установлении отношения ученика к себе как субъекту обучения, своему действию является рефлексия, через которую осуществляется преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности» [134]. Г. А. Цукерман, Н. П. Крамскова, В. П. Панюшкин и др. указывали на развивающиеся также в совместной

деятельности действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Ребенок учится оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения в зависимости от его места и функции в совместной деятельности, в зависимости от занимаемой роли при выполнении учебной задачи, статуса в группе и др. (Д. Б. Эльконин, В. А. Недоспасова, А. К. Маркова).

Важно отметить, что сами учащиеся по-разному относятся к совместной деятельности (А. К. Маркова, Т. А. Матис и др.). Исследователями выделено шесть уровней такого отношения. Так, самый низкий (первый) уровень характеризуется отрицательным отношением учащихся к совместному выполнению учебных заданий. «Подростки не видят и не понимают преимуществ совместной работы, часто отмечают, что такая форма занятий значительно осложнит решение поставленных задач, а сотрудничество будет только мешать». Только на шестом (высшем) уровне сформированного отношения к учебе школьники активно включаются в сотрудничество и оценивают его преимущества. [Цит. по: 40]

Исследования различных аспектов структуры и особенностей совместной деятельности различаются, в основном, по следующим аспектам рассмотрения. [33]

I. Совместную деятельность сводят к отдельным актам общения.

Цикл общения начинается с выявления задачи, которая возникает в ходе взаимодействия, и завершается согласованием индивидуальных решений. Последовательность циклов весьма лабильна и направляется самим ходом выполняемой совместной деятельности. При такой интерпретации деятельность редуцируется к общению, которое, в свою очередь, описывается в терминах совместной деятельности.

II. Структура совместной деятельности определяется схемой взаимодействия ее участников.

Авторы, резюмирующие исследования, особо отмечают, что термин «взаимодействие» трактуется разными исследователями в своем русле: через показатели общения, считается элементарным актом в структуре совместной деятельности или вообще не входит в структуру совместной деятельности,

осуществляясь в ситуации совместной деятельности по поводу нее. Я. Яноушек делает акцент на выраженности взаимодействия и его содержательности в процессе решения задач, оцениваемого на основании количественного и качественного анализа реплик членов группы. Для нас особую важность представляет работа В. Я. Ляудис, где уточняется содержание категорий учебного взаимодействия и совместной деятельности. Совместную деятельность составляют акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между учителем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования деятельности. Эти акты связаны как с содержанием самой деятельности, так и с процедурами взаимодействия между участниками обучения. Акты обмена действиями перестраиваются и изменяются в объективной логике становления внутренних регуляторов усваиваемой деятельности и направлены на построение механизмов самоуправления способами предметной деятельности, личностными позициями и нормами общения и взаимодействия между участниками процесса обучения». [90]

При этом взаимодействие включается в процесс совместной деятельности как ее элементарная единица; выступает в качестве одной из целей совместной деятельности; нормы взаимодействия рассматриваются как предмет совместной деятельности, а формы взаимодействия — как ее средства.

А. Л. Журавлев определяет взаимодействие как «систему действий, при которой действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других, а действия последних в свою очередь определяют действия первых», и отмечает что «структура совместной деятельности фактически складывается, функционирует и развивается именно через взаимодействие между отдельными ее участниками». [Цит. по: 33]

III. Взаимосвязанность как характеристика структуры совместной деятельности.

Н. Н. Обозов классифицирует типы взаимосвязанности (изолированность, предполагаемая взаимосвязанность, взаимосвязанность по типу «молчаливого соприсутствия», по типу «влияния и взаимовлияния», активная

взаимосвязанность, коллективистская взаимосвязанность) и ставит в соответствие вид совместной деятельности. [Там же]

IV. Структура совместной деятельности как форма кооперации.

Так, Р. Славин выделяет побудительные кооперативные структуры и кооперативные структуры задачи, по-разному оценивая их роль и место в формировании совместности. М. Дойч считает, что в кооперативной ситуации цель может быть достигнута индивидом только в том случае, если к достижению этой цели будут стремиться и другие индивиды, а Л. Доуб определяет кооперацию через совокупность признаков: стремление всех членов группы к общей цели; знание, что эффективный результат может быть достигнут только через кооперацию; вознаграждение только за те индивидуальные действия, которые являются частью общей кооперативной схемы. Однако внимание исследователей останавливается в основном на поведенческих характеристиках, при этом из поля зрения выпадают внутренние установки и интенции участников кооперации.

В рамках теоретического подхода к анализу совместной деятельности, представленного в работах Г. М. Андреевой, кооперация является одновременно решающим условием осуществления совместной деятельности и ее главной отличительной чертой. При этом сама кооперация понимается как своего рода слияние индивидуальных деятельностей в общественную, и поэтому в качестве важнейших взаимосвязанных ее признаков выделяются предметность и совместность [6].

V. Процесс совместной деятельности понимается как взаимодействие функционально-ролевых позиций участников.

Одной из принципиальных характеристик и отличительных черт совместной деятельности многие исследователи фиксируют факт разделения функций или ролей членов группы в процессе осуществления совместной деятельности. Однако лишь в очень незначительном числе работ предпринимается попытка изучения самого процесса взаимодействия этих

функционально-ролевых позиций в достижении группового результата; их авторами установлено, что:

- ✓ четкая дифференциация ролей способствует достижению успешности при совместном решении задач;
- ✓ формы организации совместной деятельности связаны с конкретными способами распределения ролей и обязанностей;
- ✓ стихийность и заданность ролевого распределения участников по-разному влияют на протекание решения групповой задачи;
- ✓ ролевые показатели позволяют проанализировать содержательное и функциональное взаимодействие участников групповой работы;
- ✓ эффективность ролевой дифференциации в совместной деятельности связана с согласованностью в ее выделении и гибкостью перестройки в процессе функционирования группы.

Однако авторы излагаемого анализа отмечают, что само по себе выделение функций и ролей и закрепление их за отдельными участниками совместной деятельности не позволяет ни приблизиться к решению проблемы структуры и процессуальных доминант совместной деятельности, ни вскрыть те факторы, которые и определяют реальное психологическое содержание и соответственно характер протекания деятельности для самих ее участников.

VI. Процесс совместной деятельности состоит в координации действий и операций участников.

Здесь авторы упоминают исследования В. В. Рубцова, который выделяет следующие составляющие процесса организации совместного действия: распределение начальных действий и операций, обмен способами действия, взаимопонимание. Коммуникацию и рефлекссию автор рассматривает как средства, обеспечивающие осуществление совместной деятельности [33].

Таким образом, обзор точек зрения на процессуальные характеристики совместной деятельности обобщается следующим образом:

1. Структура совместной деятельности, ее принципиальное отличие или сходство со структурой индивидуальной деятельности не стали пока предметом

специфического исследования. Поэтому в каждом конкретном случае исследователи исходят либо из предполагаемой тождественности обоих видов деятельности, либо сводят структуру совместной деятельности к структуре других процессов.

2. Результативность совместной деятельности оценивается по ее конечному продукту.

Этот подход наиболее широко представлен в работах по общей психологии, выполненных на материале группового решения задач. Их анализ показывает, что ряд исследователей в качестве продукта совместной деятельности рассматривают сам факт решения задачи.

Аналогичные характеристики кладутся в основу оценки результата и при организации продуктивных видов совместной деятельности.

3. Результат совместной деятельности — развитие группы.

Этот критерий наиболее широко представлен в социально-психологических исследованиях совместной деятельности.

Так, подчеркивается влияние совместной деятельности на характер межличностных отношений в группе, на формирование отношений взаимной зависимости, что приводит к воздействию на процесс коллективообразования. Показано, что динамика содержательных и структурных компонентов межличностного восприятия в группе обусловлена содержанием и формой организации совместной деятельности. В качестве основного результата совместной деятельности рассматривается целый ряд социально-психологических явлений. Так, выявлена зависимость межличностного познания от особенностей деятельности людей, посредством которых они были включены в совместную деятельность. Подробно рассмотрена обратная зависимость эффективности самой совместной деятельности от уровня развития группы.

4. Результат совместной деятельности — индивидуальное развитие.

Особенно широко эта позиция представлена в работах, выполненных в русле возрастной и педагогической психологии. В них намечены два основных

критерия, по которым оценивается влияние совместных форм обучения на развитие детей: совместная деятельность анализируется, во-первых, как фактор личностного развития ее участников, а во-вторых, как фактор, обеспечивающий интеллектуальное развитие.

Личностный эффект совместной деятельности акцентируется В. Я. Ляудис. По ее мнению, общей особенностью совместной деятельности учителя и учеников «является преобразование, перестройка позиций личности, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самого взаимодействия у каждого из участников обучения» [90].

В логике Я. Л. Коломинского и Б. П. Жизневского основным эффектом совместной деятельности выступает социально-психологическая готовность ребенка, которая включает в себя «такие мотивационные, когнитивные и операционально-поведенческие компоненты, которые обеспечивают личности оптимальное функционирование в новых для нее контактных группах и коллективах» [62].

Мотивационно-целевой компонент является стержневым для психологической характеристики деятельности, в том числе совместной. Таким образом, в ходе экспериментальной работы педагогам предстоит системное соотнесение групповой учебной цели, которая, по мнению В. Д. Шадрикова, заключается в том, чтобы ученик решил определенную учебную задачу с групповыми и целями каждого участника группы. Результаты совместно-распределенной учебной деятельности, предметные, личностные и социально-психологические преобразования составят основу интерпретации полученных эмпирических данных. [9]

Итак, для выполнения совместно-распределенной деятельности важно обеспечить следующие условия:

а) единое пространственное и временное сопричастие участников деятельности. Здесь отметим, что субъект деятельности может быть теоретически задан до начала деятельности, но истинно он формируется лишь внутри нее, во время ее протекания;

б) уже упоминавшаяся нами постановка цели;

в) организация и управление общей деятельностью, как правило выполняется учителем, максимально invisibly, даже если в момент деятельности он выполняет роль ученика;

г) разделение функций, действий и операций между участниками совместной деятельности;

д) желательно наличие позитивных межличностных отношений, но в условиях подростковых микрогрупп зачастую это невозможно.

Взаимодействия в рамках сотрудничества осуществляются по нескольким направлениям: 1) педагог – обучающиеся; 2) ученик – ученик (в парах и тройках); 3) общегрупповое взаимодействие учеников в коллективе; 4) учитель –учительский коллектив. Направления не существуют изолированно, а осуществляются в зависимости от цели учебного взаимодействия.

Г. А. Цукерман отмечает следующие достоинства совместной учебной деятельности:

- возрастают объем усваиваемого материала и глубина его понимания;
- растут познавательная активность и творческая самостоятельность детей;
- тратится меньше времени на формирование знаний и умений;
- меньше становится проблем с дисциплиной, обусловленных дефектами учебной мотивации;
- ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя в школе;
- меняется характер взаимоотношений учеников;
- усиливается сплоченность класса, при этом самоуважение и взаимное уважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;

- учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные симпатии детей, уровень их подготовки, свойственные им темпы работы;
- воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем развитии проходят стадию конфликтных отношений и преодолеть ее без вмешательства учителя школьники, как правило, еще не могут. [173]

Совместное учебное действие выполняется для достижения общего результата не сложением результатов отдельных индивидуальных действий его участников, а содержит необходимое мыслительное действие, имеющее смысловое значение для коллективного результата. Среди форм такого сотрудничества выделяют дискуссию, проблемное обучение, проектную деятельность, диалог и полилог с требованием как можно большего количества точек зрения на содержание и способ решения учебной задачи. Конечно, такие задачи предполагают освоение детьми теоретических знаний и умений применять их на практике.

Важное значение для эффективности совместно-распределенной учебной деятельности имеет внешняя регламентация деятельности участников через распределение ролей или задание способов совместной работы.

Динамика становления совместной деятельности учителя и учеников подробно рассмотрена В. П. Панюшкиным, который выделил две фазы становления совместной деятельности учителя и учеников, включающие шесть ее форм [цит. по: 40].

1. *Фаза приобщения к деятельности* включает:

- 1) разделенные между учителем и обучающимися действия;
- 2) имитирующие действия обучающихся;
- 3) подражательные действия обучающихся.

2. *Фаза согласования деятельности учащихся и учителя* включает:

- 1) саморегулируемые действия обучающихся;
- 2) самоорганизуемые действия обучающихся;

3) самопобуждаемые действия обучающихся.

Эффективность совместной деятельности обеспечивают инициатива, самостоятельность и ответственность за результаты общей работы каждого члена группы, степень взаимопонимания, взаимоподдержки, готовность к продуктивному сотрудничеству, применение научно-обоснованных приемов организации групповой работы.

Современная образовательная система непременно должна учитывать ведущие линии развития ребенка и его новообразования во избежание трудностей при обучении и воспитании, предупреждения неуспеваемости.

Динамические процессы в совместной деятельности:

- давление на членов группы, способствующее их конформизму и внушаемости;
- формирование социальных ролей, распределение групповых ролей;
- изменение активности членов: возможны феномены фасилитации — нарастание энергии человека в присутствии других людей; феномены ингибиции — затормаживание поведения и деятельности под влиянием других людей, ухудшение самочувствия и результатов деятельности человека в ситуации, когда за ним наблюдают другие люди;
- изменение мнений, оценок, норм поведения членов группы: феномен «групповая нормализация» — формирование усредненного группового стандарта-нормы,
- феномен «групповой поляризации, экстремизации» — приближение общегруппового мнения к какому-то полюсу континуума всех групповых мнений, часто «сдвиг к риску», когда групповое решение является более рискованным, чем решение, принимаемое индивидуально; феномен подчинения авторитету в сочетании с феноменом атрибуции ответственности, когда человек приписывает ответственность за все происходящее другим лицам, лидеру, а не себе.

В процессе реализации совместно-распределенной деятельности обучающимся предоставляется возможность освоить различные ролевые функции.

Социальная роль может быть охарактеризована по следующим важным аспектам:

1. Способ поведения в соответствии с определенными требованиями.
2. Формализация ролей по мере необходимости.
3. Приобретение роли: роли могут быть предписанными или приобретенными.
4. Масштаб связей.
5. Эмоциональность в реализации роли.
6. Мотивация реализации роли

В психологической литературе существуют различные классификации ролей по различным основаниям:

Г. Минцберг выделяет десять ролей для менеджеров, используя в качестве отправного пункта для такой классификации их формальные полномочия и статус. [210]

Эти роли объединены в три группы:

Информационные

1. Принимающий информацию.
2. Распределяющий информацию.
3. Представитель.

1. Предприниматель
2. Изыскатель ресурсов
3. Устраняющий нарушения
4. Распределитель ресурсов

Роли по принятию решений

Межличностные

1. Руководитель.
2. Лидер.
3. Символическое лицо.

М. Белбин выделяет девять командных ролей. Исследования показали, что каждый член команды играет не одну, а часто две, даже три или четыре командные роли. Необходимо отметить, что их можно считать в равной степени важными для эффективности командной работы при условии, что они используются в команде в надлежащие периоды времени и наилучшим образом. Для того, чтобы добиться

успеха в работе команды, необходимо подбирать людей, обладающих такими качествами, чтобы были задействованы все роли. [193]

Роли членов команды (по Белбину)

- | | |
|---|---|
| 1. Мыслитель»
(генератор идей) | Обладает богатым воображением, новатор, характеризуется повышенной креативностью. |
| 2. «Исполнитель»
(реализатор) | Претворяет идеи в практические действия, вносит упорядоченность в деятельность команды. |
| 3. «Доводчик»
(завершитель, контролер) | Следит за тем, чтобы задания выполнялись полностью и своевременно. |
| 4. «Оценщик»
(аналитик, эксперт) | Исповедует беспристрастный, критический анализ ситуации. |
| 5. «Исследователь ресурсов» | Владеет искусством переговоров и эффективных коммуникаций. |
| 6. «Мотиватор»
(формирователь, творец) | Ориентация на решение поставленной задачи, побуждение коллег работать интенсивнее. |
| 7. «Коллективист»
(дипломат, душа, вдохновитель) | Гармонизирует отношения в команде и устраняет разногласия. |
| 8. «Координатор»
(председатель) | Четко формулирует цели, социальный лидер. |
| 9. «Специалист» | Обладает редко встречающимися навыками и умениями. |

Научные командные роли М. Г. Ярошевского [189]:

1. Генератор идей.
2. Критик.
3. Эрудит.

Субъекты, участвующие в образовательном процессе в той или иной роли, вступают во взаимодействие и изменяют его протекание; их субъектные качества

(активность, ответственность, осознанность или рефлексивность, пристрастность) влияют на его ход и результаты. [74] Осуществляя определенные роли, обучающийся осваивал целый спектр ролевых задач, ролевых ожиданий. Детям скованным, стеснительным предлагались роли как на преодоление, так и позволяющие реализовать комфортное чувство в процессе решения задач. А лидерам, детям экстравертированным, активным, предстояло познать, как важно выполнять тщательную обработку информации, обеспечивать практическое решение задачи, быть исполнителем. Таким образом, обеспечение подростков возможностью самостоятельной деятельности в личностно-значимой и одновременно социально-одобряемой деятельности, освоения нового социального опыта наравне с обеспечением реализации притязаний на признание, педагогической оценки успешности подростка в реализации социальных ролей содействует эффективному формированию у подростков положительного отношения к себе.

Остановимся также на проблематике эффективности использования учебной деятельности в формировании самооценки. Можно бесконечно перечислять авторов статей, монографий и учебников, утверждающих, что у детей подросткового возраста ведущей потребностью становится интимно-личностное общение со сверстниками. Даже младший подростковый возраст здесь нельзя назвать исключением. Однако наравне с этим учебная деятельность никоим образом не исчезает с поля актуального времяпрепровождения подростка. И вот здесь необходимо объединить усилия педагогики и психологии и создать такую систему педагогического и психологического сопровождения освоения ребенком основной общеобразовательной программы, которая сможет интегрировать в себе «желания» и «необходимость» этого противоречивого, болезненного и эмоционального периода в жизни взрослеющего человека. Реализуемый в настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт предоставляет для этого все предпосылки. Более того, задачами Стандарта в том числе являются:

– переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

– ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

– признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

– учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

– разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. [116]

Напомним, что сущность процесса интеграции — качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему. Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения и общения, он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов. Таким образом, выбранная нами в качестве инструмента развития самоотношения совместно-распределенная деятельность вполне успешно может справиться как с задачами ФГОС, так и с задачей интеграции общения и собственно учебной деятельности. Е. Н. Корнеева предлагает подход, когда интегративный субъект образовательного

взаимодействия и его регуляции представляет собой временную интеграцию любых участников образовательного взаимодействия, объединенных рамками ситуации образовательного взаимодействия и необходимостью соподчинения и координации своих функций (действий). Интегративная же субъектная регуляция есть ничто иное, как созависимость педагогических или иных образовательных влияний с ресурсностью (ситуационными возможностями) и реакциями тех, на кого они направлены. Она предполагает необходимость оценки эффективности этих влияний внутри ситуации, принятия решения об их изменении или сохранении, определяемого восприятием их партнерами по взаимодействию, их реакциями на них, как функцией от существующих между участниками взаимодействия отношений, собственными регуляторными возможностями субъекта влияния. [72] Многообразие форм взаимодействия учеников в процессе урока, различные социальные роли, смена социальных статусов, различные формы учебной деятельности (интегрированные уроки, проектная деятельность, конференции, стратегические сессии) обеспечивают общение сверстников в процессе учебной деятельности и вне ее по заданному учителем предмету. Отметим, что общение — сложный многомерный процесс, при котором происходит установление контакта между собеседниками, понимание того, о чем они говорят, координация совместных действий, передача эмоциональных состояний и иные виды воздействия людей друг на друга. Знание и умелое использование общей схемы общения может оказать существенную помощь учителю в повседневной работе, при планировании. [107] Помимо достижения основной цели мы получаем и позитивный «побочный» эффект — учебная деятельность становится подросткам интересной и притягательной, а, соответственно, обеспечивает более глубокое освоение предметных результатов.

Остановимся и на педагогической оценке. Ранее мы уже упоминали, что на развитие самооценки подростков значительное влияние оказывает педагогическая оценка, интернализируемая подростком в оценку своих качеств и формирующаяся в определенное к этому отношение. Н. А. Герасимова писала, что оценка педагога является не только важным

средством регуляции и контроля учебной и трудовой деятельности, стимулирует учащихся на выполнение произвольных действий, но, что не менее важно, формирует у них ценностное отношение к результатам своего труда, а через них и к самому себе. [26] Получая оценки и отметки, ребенок формирует определенные установки относительно своих возможностей, перспектив и способностей к деятельности, своей успешности. Поэтому педагог должен учитывать актуальные стремления ребенка к самопознанию, самораскрытию и максимально индивидуализировать оценки даже в рамках общепринятой системы оценивания. Оценка должна стать стимулом к развитию у ребенка достичь более высокого уровня оценивания относительно его собственных достижений.

Здесь, конечно, свою роль играет и формирующаяся рефлексия. На ней и остановимся далее.

Как писал А. Н. Леонтьев, представления о себе (субъективный образ своего «Я») складываются под влиянием оценочного отношения других людей при соотнесении мотивов, целей и результатов своих поступков, действий с идеалами и социальными нормами, принятыми в обществе. Рефлексия — это своего рода поиск соответствия между строением внешней практической деятельности и внутренней умственной деятельностью. Это отношение к своему бытию, опосредованное совместной деятельностью, способствующее формированию определенного представления о себе самом как о способном на общественно значимые поступки и действия. [Цит. по: 186]

Как пишет А. В. Карпов, сложность определения личностной рефлексии заключается в том, что данная психическая реальность характеризуется и как функционально составляющая мыслительного процесса, и как деятельность, и как индивидуальная человеческая способность. [43]

В процессе общения его участники должны учитывать не только потребности, мотивы, установки другого, но и представления о том, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки. Все это приводит к тому, что анализ осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлексию как «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается

партнером по общению». Изучение рефлексии в контексте современных исследований направлено на рассмотрение процессов межличностного восприятия, познание вне ситуации взаимодействия, в условиях осуществления совместной деятельности.

И. Н. Семенов и С. Ю. Смирнов расширяют толкование рефлексии в процессе общения, включая в него не только отражение внутреннего мира других людей, но и самоотражение. [Цит. по 186]

Рефлексия, обеспечивая взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях общения, совместной деятельности, кооперации, является условием позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, толерантность, принятие и понимание другого человека

А. В. Карпов рассматривает *рефлексивность* как один из модусов рефлексии, как психическое свойство личности, два других ее модуса — рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние.

Суть и специфика рефлексии (как понятия и психической реальности) заключается в том, что она не только «может быть представлена» в качестве процесса, свойства и состояния, но что именно *синтез* указанных модусов и составляет ее *качественную определенность*. [44]

В. В. Давыдов считает, что рефлексия наряду с анализом и планированием является важным компонентом теоретического мышления. Решение субъектом творческой задачи в проблемно-конфликтной ситуации возможно лишь при помощи рефлексии, переосмысления личностных стереотипов, а в конечном итоге — преобразования своей личности (А. Г. Асмолов). Возможность встать в рефлексивную позицию к самому себе позволяет переосмыслить свое отношение к себе и к окружающей тебя действительности. [10] Рефлексия в младшем подростковом возрасте только начинает свое становление. Ребенок способен лишь к частичному анализу своих отношений и поступков.

В процессе образовательной деятельности принципиальное значение принимают активный диалог с взаимным анализом различных точек зрения. Так,

совместное решение задач предполагает обсуждение участниками подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов (Е. Н. Емельянов, Е. Д. Маргулис, В. В. Рубцов). Первые непосредственно связаны с поиском решения предложенной группе задачи, вторые — с организацией общения и совместной деятельности, третьи — с формированием в сознании каждого участника совместной деятельности адекватного представления о том, как его партнеры понимают предмет и условия задачи. Решение задачи, как известно, проходит три последовательных этапа: знакомство с условиями, решение и контроль. При совместном решении задачи в условиях совместно-распределенной учебной деятельности все этапы обладают определенной спецификой по сравнению с индивидуальным решением, однако особую важность приобретает своевременный и эффективный контроль индивидуальных версий. Отсутствие или низкая эффективность его могут сделать работу группы непродуктивной или даже бесполезной. [91]

Внешняя регламентация деятельности участников (через распределение ролей или задание способов совместной работы) имеет также важное значение при организации урока. При этом назначение ведущего, призванного регулировать ход обсуждения в триаде, может стать фактором самоорганизации совместной работы участников учебного сотрудничества (В. Янтос). Учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в сотрудничестве учеников друг с другом и с учителем по схеме субъектно-субъектного взаимодействия, имеет результативные преимущества перед индивидуальной деятельностью, которые зависят от формы организации сотрудничества, количества сотрудничающих людей, их отношения к совместной деятельности. [40]

В. В. Рубцов различает два типа распределения деятельности между участниками, которое проявляется в анализе, преобразовании и моделировании задаваемых взрослым образцов деятельности. Так, для типа 1 характерно точное копирование тех способов распределения деятельности, которые взрослый предлагает детям в виде некоторых моделей и схем. Ограниченность этого типа проявляется в том, что заданный образец не всегда может обеспечить правильное

решение задачи, требуется новый способ распределения деятельности, и тогда работа детей либо распадается, либо деятельность должна перестраиваться за счет использования каких-либо дополнительных средств.

При организации деятельности по второму типу ученики могут не только реализовать заданный взрослым образец деятельности, но при определенном участии и помощи взрослого сами перестроить этот образец. Это требует от детей анализа средств и способов будущей деятельности, а главное, особого типа рефлексии относительно возможностей собственного действия в совместном действии. В этих ситуациях меняются формы взаимодействия детей между собой и со взрослым, изменяется активность детей, формируются навыки коллективного моделирования деятельности. Именно в этой форме возникает учебно-познавательное действие, устанавливается связь между схемой действия, действием и объектом оперирования. Описанный нами выше механизм рефлексии здесь приобретает особое значение, благодаря ему осуществляется преобразование и развитие самих образцов взаимодействия участников совместной деятельности (схем совместной работы, задаваемых взрослым). Рефлексия в данном случае связана с анализом участниками оснований строящегося совместного действия. Она возникает при изменении предметных условий действия и необходимости перестроить способы индивидуальной работы при получении коллективного продукта. [135] В. В. Рубцов разрабатывал экспериментальные ситуации, в которых изменение предметных условий действия становится объективной предпосылкой для анализа участниками способов связывания индивидуальных действий в совместном действии и перестраивания этих способов. До введения новых условий действие каждого участника не зависит от действия напарника. После изменения условий способ распределения операций не соответствует содержанию предмета задачи — схема должна трансформироваться. Новая схема основана на заимствовании точки зрения другого, что связано с использованием объективных условий другого действия в качестве условий собственного действия. Включение условий действия напарника в условиях выполнения собственного действия опосредствуется способом взаимодействия самих участников — участник

заимствует точку зрения другого таким образом, чтобы превратить ее в условие коллективной работы. Однако одного заимствования оказывается еще недостаточно для перестраивания схемы действия, ибо для участников остается невыясненным вопрос, каким образом определить новые способы распределения действия. Это устанавливается путем обобществления предмета, на который направлено коллективное действие, а также выделения содержания задачи как основания для новых форм распределения индивидуальных действий. Наполнение новой схемы содержанием устанавливается в процессе коммуникации участников коллективной ситуации, когда достигается общее понимание связей индивидуальных действий. Таким образом, обеспечивая построение новых форм и способов взаимодействия участников, рефлексия обеспечивает процесс индивидуального развития за счет изменения основания строящегося действия. Это — специфическая коллективная рефлексия, она есть необходимое условие генеза учебно-познавательного действия. [135]

Выводы по главе:

Таким образом, мы проанализировали самоотношение ребенка младшего подросткового возраста с учетом его возрастных особенностей, социальной ситуации развития и актуальных потребностей в общении со сверстниками. Вслед за мнением Е. В. Бондаревой, Н. М. Борытко, Л. С. Выготского, Е. Т. Чесноковой определили, что подростковый возраст является сенситивным периодом для становления самоотношения как компонента самосознания.

Мы пришли к необходимости экспериментально доказать либо опровергнуть наше предположение о том, что совместно-распределенная деятельность, реализуемая в образовательном процессе и предполагающая возможность смены социально-психологического статуса школьника, интеграцию общения и обучения, более дифференцированные оценки учителей и сверстников в процессе решения класса задач и достижения успеха, является действенным и конструктивным способом изменения самоотношения детей младшего подросткового возраста.

Младший подростковый возраст — это время сложного и обостренного стремления к познанию и оценки самого себя, к формированию целостного,

непротиворечивого образа «Я». Специфика социальной ситуации развития подростков характеризуется ростом самосознания, стремлением к взрослости, изменением оценочного отношения к окружающим, интенсивным развитием компонентов структуры «Я»-концепции, эмоциональной неустойчивостью, стремлением к индивидуализации и самовыражению, неприятием своей внешности, быстрым вхождением в предлагаемые роли, особой чувствительностью к оценкам окружающих.

В процессе реализации совместно-распределенной деятельности необходимо становление тех способов действий, которые определяют целостную картину поведения ребенка, его отношение к окружающему: к деятельности, к другим и самому себе: построение событийной общности (педагога и учащихся) через отсутствие статусно-ролевых предписаний; соблюдение принципа совместного коллективного обсуждения проблем, стимулирование высказываний и оценки различных точек зрения, обеспечение активной деятельности обучающихся при использовании методов и приемов развивающего обучения, ставящих учеников в активную позицию субъект-субъектного учебного взаимодействия, рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности.

В этот период развития личности впервые становятся необходимыми такие потребности, как самонаблюдение, самопознание, самоотношение, саморегулирование деятельности и поведения, появляется стремление к самовоспитанию, к целенаправленному изменению себя.

Выделим факторы, оказывающие влияние на формирование самоотношения младших подростков в учебной деятельности: отношение значимых других, взаимосвязь самооценки с социально-психологическим статусом ребенка, с педагогической оценкой, учебная рефлексия.

Учитывая особенности становления самоотношения, в образовательном процессе педагогический процесс должен строиться на следующих принципах:

- в общении с подростками необходимо признавать права каждого на собственное мнение, безоценочно воспринимать личностные особенности

подростков, сопереживать их успехам и неудачам, признавать и подчеркивать уникальность каждого;

- обеспечить индивидуальный вклад каждого обучающегося в результат решения общей учебной задачи;
- проводить совместный с педагогом-психологом систематический анализ проведенных мероприятий;
- педагоги должны анализировать собственные «болевые точки» в процессе реализации совместно-распределенной учебной деятельности, видеть перспективы каждого ребенка сквозь призму их достижений, а не только требований программы.

Соотнеся все вышесказанное с механизмами совместно-распределенной учебной деятельности, мы можем выделить те элементы совместно-распределенной учебной деятельности, благодаря которым мы сможем внести изменение в формирование структуры самоотношения и ее содержательных особенностей:

- 1) возможность изменения социально-ролевого статуса как в среде сверстников, так и учебном взаимодействии с учителем;
- 2) интернализация оценок значимых других в учебной среде: педагогическая оценка учителя, которая позволяет мотивировать на достижение успеха в решении нового класса задач, направлять траекторию самопознания; оценка сверстников, являющихся значимой референтной группой, через освоение навыков социального взаимодействия (выстраивание партнерских отношений, работа в группах);
- 3) контроль и самоконтроль, которые в учебной деятельности выступают как механизм регулирования предметным и операциональным движением в ситуации решения задач. Функция учебной рефлексии заключается в том, «чтобы выделить в построенном процессе деятельности какие-то новые образования, которые могли бы служить средствами построения новых процессов деятельности». Выделенные рефлексией образования оформляются в виде новых средств, «новых объективных способов деятельности», и только после этого

происходит их усвоение. Причем процесс усвоения сопровождается развитием тех психических функций, которые необходимы для оперирования этими средствами. Когда модель рефлексии будет построена, она может быть перенесена на любую действительность, где обнаружатся подобные структуры, в том числе за рамками самой деятельности [134];

4) степень расхождения реального и идеального «Я» по направлениям самооценки, самоуважения, эмоциональных проявлений (эмоциональный компонент), таких как: отношение к своей внешности и функционально-физиологическим возможностям, отношение к своим способностям, эмоциональным особенностям, волевым качествам и результатам своей деятельности, отношение к себе как неповторимой личности, к своему социальному статусу, отношение к себе как носителю определенных социально-нравственных норм и ценностей.

Важными элементами анализа будут являться также отношение к совместной деятельности подростков, межличностное взаимодействие одноклассников внутри и вне специально-организованной деятельности, особенности выстроенных взаимоотношений с одноклассниками___(конфронтационные, отношения соперничества, компромиссные).

Следует отметить что выбранные элементы характеризуются сензитивностью (актуализируемые механизмы наиболее подвержены воздействию в выбранный промежуток времени воздействия), устойчивостью воздействия (может продолжаться и вне экспериментальной работы на протяжении всего обучения в школе), эргономичностью и экономичностью (не требуют специально организованных условий, дополнительного обучения, материальных и временных затрат), безопасностью (не влечет за собой деструктивного воздействия на личность).

Таким образом, в программу исследования будет включен такой спектр методик, который позволит выявить и найти место каждому элементу в общей структуре самоотношения с учетом специфики возраста.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ САМООТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Организационно-методическое обоснование исследования

Организационно-методическое обоснование исследования построено, исходя из цели исследования — выявить социально-психологические особенности и динамику структуры самооотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности

Задачи экспериментального исследования:

- 1) исследовать структуру самооотношения обучающихся младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности;
- 2) выявить динамику изменения содержательного наполнения самооотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности.

Объект исследования — самооотношение детей младшего подросткового возраста.

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

На основе цели, объекта и предмета исследования была сформулирована следующая **гипотеза**: целенаправленное использование совместно-распределенной учебной деятельности является конструктивным и действенным средством изменения самооотношения детей младшего подросткового возраста.

Частные гипотезы:

– Структура самооотношения младших подростков характеризуется реципрокностью, слабой дифференцированностью, ситуативностью, неустойчивостью.

– 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, опытом достижения результатов в учебной деятельности.

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

Методы и методики исследования:

Нами был использован комплекс методик, направленный на изучение особенностей самоотношения детей младшего подросткового возраста:

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

Для проверки эффективности применения совместно-распределенной деятельности в процессе изменения самоотношения у детей младшего подросткового возраста комплекс применялся дважды, в начале и конце учебного года, т.е. до и после проведенной экспериментальной работы. Обработка полученных данных включала:

- количественный и качественный анализ полученных результатов;
- корреляционный анализ Спирмена, факторный анализ, непараметрический критерий Вилкоксона для связанных выборок.

Экспериментальное исследование проведено на базе государственных бюджетных общеобразовательных учреждений города Москвы «Школа № 2120» и «Школа № 2117».

Выборка испытуемых: экспериментальная группа — 151 человек, из них 76 обучающихся 6 классов; контрольная группа — 75 обучающихся 6 классов.

Национальный состав групп разнородный. Гендерный состав: 60 девочек, 91 мальчик

3.2. Описание формирующего эксперимента по формированию самооотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности

В теоретической части мы проанализировали самооотношение ребенка младшего подросткового возраста с учетом его психофизиологических особенностей, социальной ситуации развития и особенностей становления самооотношения.

В итоге теоретического анализа различных концепций развития самооотношения мы пришли к необходимости экспериментально проверить наше предположение о том, что совместно-распределенная деятельность, предполагающая возможность интеграции общения в учебную деятельность, смены социально-психологического статуса школьника в учебной ситуации, более дифференцированную оценку учителя и сверстников в процессе решения класса задач и достижения успеха, является конструктивным и действенным средством внесения изменений в самооотношение ребенка младшего подросткового возраста.

Еще раз выделим теоретический конструкт, который будет положен в основу разработки программы исследования.

Элементы совместно-распределенной учебной деятельности, которые способствуют изменениям в структуре самооотношения младшего подростка:

- Единая общность педагогов и обучающихся в организации образовательного события как в классно-урочной системе, так и в общешкольном формате;
- выстраивание партнерских отношений между обучающимися при решении учебных задач;
- обеспечение активной учебной деятельности школьников в различных социально-ролевых статусах как в среде сверстников, так и в учебном взаимодействии с учителем;

- дифференцированная оценка педагога, мотивирующая на достижение личного успеха в учебной деятельности;
- взаимооценка учениками друг друга;
- освоение учебной рефлексии;
- сотрудничество и со-общенность в процессе решения учебной задачи;
- активизация и интеграция общения с учебной деятельностью;
- формирование познавательной мотивации, которое сопровождается соответствующей поисковой деятельностью, приводит к изменению у обучающихся уровня притязаний, формированию чувства меры усилий, необходимых для достижения результата, осознание себя субъектом обучения.

Учебная деятельность как важнейшая составляющая жизни младшего подростка содержит целый ряд элементов, используя которые педагоги могут помочь становлению личности взрослеющего молодого человека.

Обобщим элементы совместно-распределенной учебной деятельности и определим формы ее реализации в образовательном процессе, которые мы будем использовать в экспериментальной работе по актуализации механизмов развития самооотношения (таблица 3).

Таблица 3 — Элементы совместно-распределенной учебной деятельности, позволяющие внести изменения в самооотношение

Базовые особенности СРУД	На что направлена	Как реализуется в обучении учащихся 12–13 лет	Механизм самооотношения	На что влияет (компонент самооотношения)
Дифференцированная оценка педагогов и сверстников	Расширение спектра оценок значимых других в учебной среде; преобразование способа действия, выработанного совместно, в индивидуальную способность ученика действовать самостоятельно	Экспертные листы, дорожные карты, анкеты, опросники, оценка с опорой на субъективные возможности ученика	Интернализация оценок значимых других (в процессе социального взаимодействия ребенок усваивает отношение других и формирует на их основе отношение к себе	Отношение других как отбор информации о себе и ожидаемое отношение других

Совместное планирование	Поисково-исследовательская активность, активизация интереса к достижению результата, вступлению в процесс общения с одноклассниками, возможности самореализоваться и быть признанным	Обсуждение точек зрения, проблемные ситуации, построение общей учебной цели, приемы «нетрадиционных заданий», «ошибок учителя»	Реализации уровня притязаний подростков через постановку и преобразование учебной задачи урока в личностно значимую, активизация мотива достижения	Самоинтерес, саморуководство, Самопоследовательность
Учебная рефлексия	Обеспечение преодоления ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности	учебный контроль, самоконтроль, взаимоконтроль	Личностная рефлексия как оценка своего «Я» как другого и отношение к себе и своим поступкам сквозь призму личностной идентичности	Самопонимание самоуважение
Построение событийной общности педагога и обучающихся через отсутствие жестких статусно-ролевых предписаний	Включение обучающихся в различные модели действия, обмен способами действия, их взаимная координация, моделирование задаваемых взрослыми образцов организации совместной деятельности, их преобразование и поиск новых способов организации совместной работы	Распределение детей на группы, микрогруппы, организация дебатов, общностей, круглые столы, дискуссии	Опыт изменения социально-психологического статуса (для актуализации самоотношения как состояния — ощущения себя в качестве носителя некоторого наличного опыта личностной (субъектной) саморегуляции своей жизнедеятельности)	Самоуверенность, самоинтерес, самопринятие, самоуважение, ожидаемое отношение других
Удовлетворение притязаний в освоении спектра социальных ролей и освоение	Взаимопонимание и общение стимулирование высказываний и оценки различных точек зрения; соответствие собственного	Демонстрация образцов деятельности; организация ролевых образовательных событий;	Опыт освоения многообразия социальных ролей, расширение социального опыта, преобразование	Самоуважение, ожидаемое отношение от других. Самопринятие, самоинтерес

новых ролевых функций	действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность	гибкая смена и разнообразие ролей (эксперт, критик, аналитик, спикер и др.)	его в собственные ценности, установки, собственное видение общественных отношений	
Достижение группового результата	Мотив достижения и оценка собственной эффективности в достижении поставленных целей	поисково-исследовательская активность, создание группового продукта (проект, задачник, пособия)	Гармонизация расхождения между «Я» актуальным и «Я» желаемым, (достижение целей, удовлетворение потребностей быть признанным, приобретение желаемых качеств личности)	Аутосимпатия; самоинтерес, самоуверенность, самопринятие, самоуважение

Важными элементами анализа будут являться также отношение к совместной деятельности подростков, межличностное взаимодействие одноклассников внутри и вне специально организованной деятельности, особенности выстроенных взаимоотношений с одноклассниками (конфронтационные, отношения соперничества, компромиссные).

В соответствии с вышеуказанным в программу исследования будет включен такой спектр методик, который позволит выявить и найти место каждому элементу в общей структуре самоотношения с учетом специфики возраста.

По мнению А. А. Бодалева, рассмотрение одного феномена самого по себе обедняет значение получаемых результатов. [16] Чтобы результаты исследования были достоверными, изучаемая категория «отношение к себе» и ее структурные компоненты рассматриваются нами комплексом методов и методик.

Комплексное исследование структурных компонентов самоотношения даст возможность для более тщательного анализа ансамбля индивидуальностей, которые, составляя выборку, не теряют собственной уникальности и неповторимости, находясь в конкретной жизненной ситуации.

Обоснование выбранных методик исследования

Методика «Личностный дифференциал». Мы определили, что самоотношение не строится как сумма эмоциональных проявлений по некоторому универсальному перечню эмоциональных измерений, а скорее воплощается в ту или иную особенную форму (модальность) со специфической семантической окраской и определенным эмоциональным тоном. Функционируя в режиме защиты, самоподдержания, самоотношение имеет некоторые «разрывы», сквозь которые прорывается смысловая ткань этого отношения, реализуемая в виде отношения к «себе как к другому». Отсюда, смысл «Я» всегда в той или иной степени открыт самому субъекту.

«Личностный дифференциал» сформирован путем репрезентативной выборки слов современного русского языка, описывающих черты личности, с последующим изучением внутренней факторной структуры своеобразной «модели личности», существующей в культуре и развивающейся у каждого человека в результате усвоения социального и языкового опыта (Приложение 1). Данная методика необходима для изучения актуальной и ретроспективной самооценки подростков, их волевых качеств, самоуважения, а также уровня притязаний по отношению к образу «Я» идеальный.

Опросник самоотношения (ОСО) разработан в соответствии с предложенной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Опросник позволит выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности: 1) глобальное самоотношение; 2) самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; 3) уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

В качестве исходного принимается различие содержания «Я»-образа (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему небезразличны: то, что в них

раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения (Приложение 2).

Социометрия М. Р. Битяновой проведена для выявления сплоченности и разобщенности (конфликтности) между членами группы; обнаружения внутригрупповых отношений, сплоченных образований в группе. Социометрия создана для изучения структуры эмоциональных межличностных предпочтений.

Обучающимся были представлены вопросы и список класса:

1. Если бы тебе пришлось перейти учиться в другую школу, кого из нынешних одноклассников ты взял бы в новый класс? Назови, пожалуйста, пять человек.

2. А кого из нынешних одноклассников ты не взял бы в свой новый класс? Укажи пять фамилий.

Тест позволяет выявить особенности социометрической (эмоциональной) структуры малой социальной группы. (Приложение 3.) Классическая социометрия изучает структуру эмоциональных отношений в группе. Каждый человек в группе имеет эмоциональный статус. Если определять его качественно, то статус — позиция, нормы и правила поведения, которые предписано соблюдать данному человеку в данной группе. Через особенности этой позиции человек в группе оценивает себя сам и его оценивают остальные. Количественно статус измеряется социометрией через подсчет числа положительных (первый вопрос) и отрицательных (второй вопрос) выборов, которые сделаны в отношении данного человека всеми членами его группы. Если представить все статусы членов группы в виде единой иерархии, то получим социометрическую структуру группы. Она достаточно устойчива, очень важна для развития группы в целом, многое определяет в индивидуальных судьбах. [15]

Тест «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд в модификации Т. В. Румянцевой) (Приложение 4) [137] используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или «Я»-концепцией. Вопрос «Кто я?» логически связан с характеристиками

собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» (или «Я»-концепцией). Отвечая на вопрос «Кто я?», человек указывает социальные роли и характеристики-определения, с которыми он себя соотносит, идентифицирует, то есть он описывает значимые для него социальные статусы и те черты, которые, по его мнению, связываются с ним.

Таким образом, соотношение социальных ролей и индивидуальных характеристик говорит о том, насколько человек осознает и принимает свою уникальность, а также насколько ему важна принадлежность к той или иной группе людей.

Отсутствие в самоописании индивидуальных характеристик при указании множества социальных ролей может говорить о недостаточной уверенности в себе, о наличии у человека опасений в связи с самораскрытием, выраженной тенденции к самозащите.

Отсутствие же социальных ролей при наличии индивидуальных характеристик может говорить о наличии ярко выраженной индивидуальности и сложностях в выполнении правил, которые исходят от тех или иных социальных ролей.

Принято считать, что характеристики самого себя, которые человек записывает в начале своего списка, в наибольшей мере актуализированы в его сознании, являются в большей мере осознаваемыми и значимыми для субъекта. Рефлексивное «Я» отражается через персональную идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.); эмоциональное отношение к себе («я суперклевым»); 2. глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность). Как проявляется рефлексия при выполнении методики «Кто я»? Человек с более развитым уровнем рефлексии дает в среднем больше ответов, чем человек с менее развитым представлением о себе (или более «закрытый»). Также

об уровне рефлексии говорит субъективно оцениваемая самим человеком легкость или трудность в формулировании ответов на ключевой вопрос теста.

Как правило, человек с более развитым уровнем рефлексии быстрее и легче находит ответы, касающиеся его собственных индивидуальных особенностей. Человек, не часто задумывающийся о себе и своей жизни, отвечает на вопрос теста с трудом, записывая каждый свой ответ после некоторого раздумья. О низком уровне рефлексии можно говорить, когда за 12 минут человек может дать только два-три ответа (при этом важно уточнить, что человек действительно не знает, как можно еще ответить на задание, а не просто перестал записывать свои ответы в силу своей скрытности). О достаточно высоком уровне рефлексии свидетельствует 15 и более разных ответов на вопрос «Кто я?».

В младшем подростковом возрасте рефлексия еще только начинает свое развитие, социально обусловлена и слабо идентифицируется. Мы будем судить о степени развития рефлексивности косвенно, по количеству ответов испытуемых.

Программа исследования построена следующим образом:

В начале учебного года (сентябрь 2014 года) испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группы и продиагностированы в соответствии с выбранными параметрами.

Далее в течение учебного года с экспериментальной группой в рамках образовательного процесса с сохранением классно-урочной системы использовалась технология совместно-распределенной учебной деятельности с использованием элементов, описанных нами во второй главе.

Ключевые аспекты воздействия рассмотрим через компоненты учебной деятельности.

Постановка учебной задачи урока, ее преобразование в лично значимую, индивидуальную цель обеспечивает возможности для реализации уровня притязаний подростков. «Заметим, что цели, которые ставит перед собой педагог при организации педагогической деятельности (педагогической), не следует путать с целями, которые он должен поставить перед обучающимися для организации их деятельности — учебной. В прямой форме перед учениками могут быть

поставлены в основном образовательные и развивающиеся цели, в то время как воспитательные обычно формулируются в косвенной форме. Например, «сегодня мы будем работать группами» (цели педагога при этом могут быть различны — формирование желания помогать бескорыстно другим; формирование умения взаимодействовать с группой, осваивать новые роли, умения грамотно и без ущерба для себя, для других и для деятельности помогать друг другу и пр.) [9]. Важное значение уделялось активизации мотива достижения, созданию условий для самостоятельной познавательной деятельности детей, созданию обстановки сотрудничества на уроке и «ситуации успеха» для каждого обучающегося. Данный этап был реализован через поисково-исследовательскую активность, активизацию интереса к достижению результата, вступлению в процесс общения с одноклассниками, возможности самореализоваться и быть признанным. (рисунок б)



Рисунок б. Учебная задача в процессе воздействия на самоотношение

Далее совместно с учениками проектировался способ, схема и алгоритм решения задачи урока. Здесь актуализировалась свобода самовыражения, высказывание различных точек зрения, создавалась общность образовательного пространства. Н. П. Ансимова подчеркивает, что суть учебной деятельности заключается в том, что 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. Главными субъектами учебно-воспитательного процесса являются, таким образом, педагог и обучающиеся. Если педагогическая и учебная деятельности осуществляются

параллельно, возможно несовпадение получаемых результатов. Худший вариант — когда один из видов активности практически отсутствует: ученик выполняет требования под воздействием педагога, но, по сути, не является субъектом собственной деятельности. Основным признаком именно учебной деятельности является то, что она не только специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач, но в ней осваиваются общие способы действий (что и предписывают новые стандарты), она ведет к изменениям в самом субъекте деятельности, и эти изменения зависят от результатов собственных действий обучающегося, а не от воздействия на него. [8]

По мнению А. С. Турчина ситуация успеха возникает в совместно-распределенной деятельности практически сразу. При этом мотивационное отношение возникает не благодаря «развлекательности», а в результате использования яркой проблемности и наглядной демонстрации учащемуся реальной возможности решать сложные задачи «сразу правильно», при условии выполнения предписываемых инструкциями или учебными картами (УК) действий [161] На рисунке 7 представлена схема воздействия на самооотношение обучающегося в процессе выполнения учебного действия.



Рисунок 7. Учебное действие в процессе воздействия на самооотношение

Примеры форм групповой работы (Приложение 9, 10):

1. Позиционное взаимодействие.

Каждый учащийся должен подумать о решении самостоятельно, а затем высказаться. Выслушивая мнение каждого, находят общее решение, фиксируют, выбирают выступающего. При работе в группе выдвигается требование, чтобы найденный способ мог объяснить каждый ученик.

2. Индивидуально-групповая.

Дается задание. Каждый выполняет работу индивидуально, затем результат обсуждается и выбирается один выступающий. Можно использовать для демонстрации образцов деятельности.

3. «Конвейерный» способ.

Один делает, а трое смотрят и слушают его. Группа может помогать при решении задач, уравнений.

4. «Кооперативный» способ.

Обучающиеся объединены общими учебными целями, но каждый из них при этом выполняет свою определенную роль в этой работе. Хорошо при организации ролевых образовательных событий, пересказе, составлении диафильма, решении примеров на все действия: 1) внимательно просмотреть входящие в него действия; 2) распределить их между собой не произвольно, а с учетом способностей каждого ученика. Целесообразность такой работы мотивирована значительной экономией времени и сил, затраченных на ее выполнение. Функционально-ролевые позиции в группе распределяются так: 1) лидер; 2) критик-аналитик; 3) ответчик, хранитель времени, группа поддержки. 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. Рефлексия подростков слабо сформирована, не дифференцирована и противоречива по отношению к внутреннему миру, задается внешними ориентирами. Подростки отмечают у себя факт недостаточного понимания своих сильных и слабых сторон, своих желаний, что сопровождается у них обостренным чувством беспокойства и внутренним напряжением. Поэтому педагоги обучали школьников осознанно подходить к

своему личностному становлению, оценивая себя с точки зрения собственных достижений. Рефлексия также является условием позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как пронизательность, толерантность, принятие и понимание другого человека. Были использованы различные формы учебного контроля, самоконтроля, взаимоконтроля через использование экспертных карт, взаимопроверки, обобщающие диспуты, опросы, тесты, практические задания и т.д. (рисунок 8)

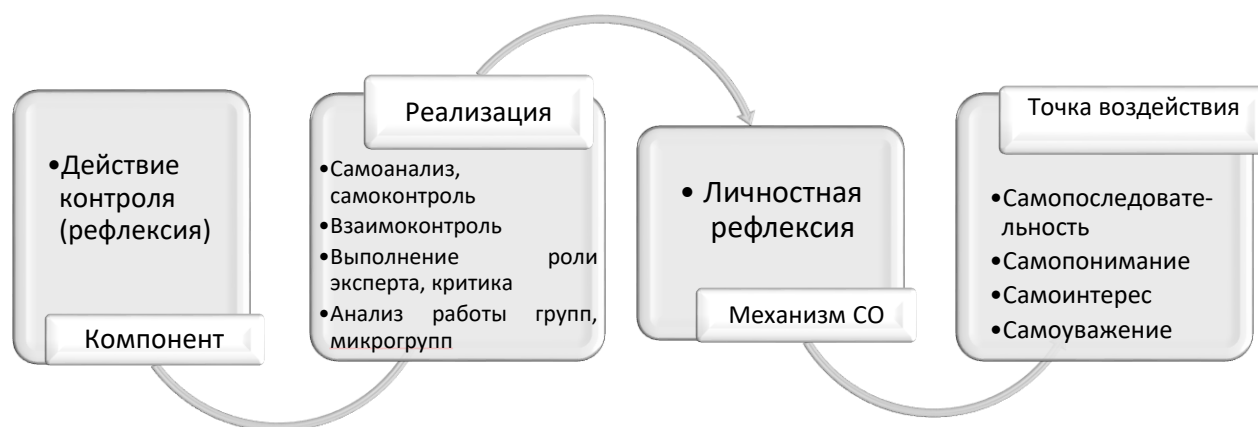


Рисунок 8. Рефлексия в процессе воздействия на самоотношение

На протяжении урока ребенок сталкивался с оценивающими высказываниями сверстников и учителя (рисунок 9). Б. Г. Ананьев выделил две основные функции педагогической оценки: ориентирующую и стимулирующую. [5] Через сочетание этих функций формируется самосознание подростка и его эмоционально-ценностное самоотношение, самооценка.

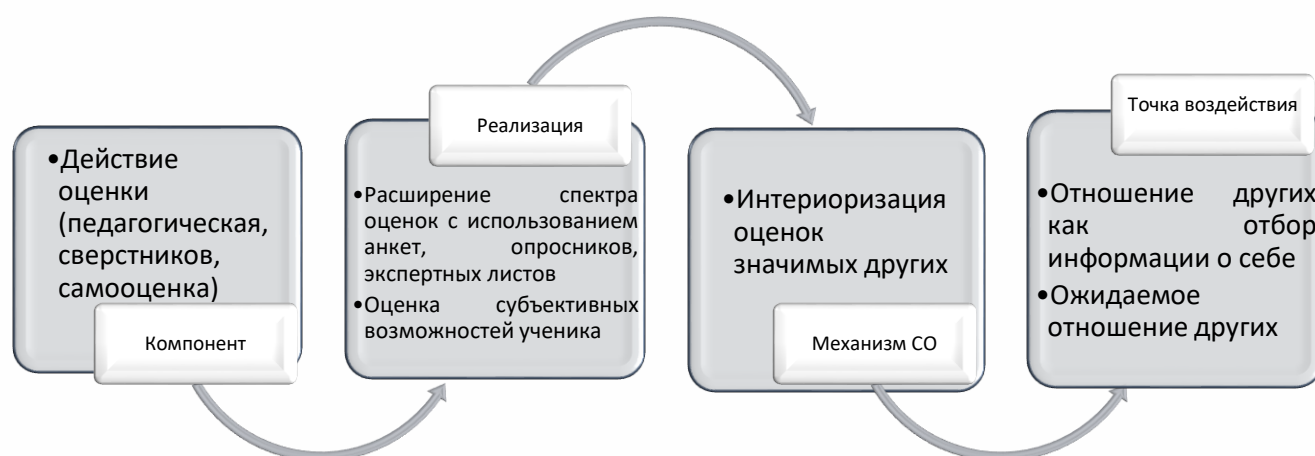


Рисунок 9. Оценка в процессе воздействия на самоотношение

Совместно-распределенная деятельность также 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».

Помимо уроков по описанной технологии проводились проектные разработки для школьной конференции, прорабатывались проекты городского уровня, образовательные события внутришкольного пространства. Чтобы реализация задач была полноценной, перед школьниками ставились практические задачи из реальной жизни на стыке наук, что делало процесс обучения более запоминающимся и интересным, обеспечивало потребность подростков в общении со сверстниками, возможность самовыразиться через свои увлечения, стремления. На протяжении учебного года с учениками и педагогами сотрудничал педагог-психолог, осуществляя контроль и сопровождение по учету индивидуальных потребностей обучающихся согласно полученным диагностическим данным.

3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента и рекомендации по изменению самооотношения у детей младшего подросткового возраста

По итогам проведенной работы в конце учебного года обучающиеся контрольной и экспериментальной групп вновь продиагностированы.

Проанализируем полученные данные по итогам проведения методики «Личностный дифференциал» испытуемых контрольной и экспериментальной групп и определим наиболее значимые корреляционные связи между показателями факторов оценки, силы, активности.

Таблица 4 — Показатели взаимосвязи факторов оценки, силы, активности контрольной группы до формирующего эксперимента (Корреляционный анализ Спирмена)

Показатели	Оценка / «Я» в прошлом	Сила в прошлом	Активность в прошлом	Оценка себя в настоящем	Сила в настоящем	Активность в настоящем	Оценка «Я» идеальный	Сила «Я» идеальный	Активность «Я» идеальный
Оценка / «Я» в прошлом	1	0,30	0,37	0,61	0,22	0,27	0,18	0,16	0,18
Сила / «Я» в прошлом	0,30	1	0,49	0,19	0,51	0,56	0,08	0,35	-0,01
Активность / «Я» в прошлом	0,37	0,49	1	0,22	0,29	0,65	0,14	0,30	0,16
Оценка / «Я» в настоящем	0,61	0,19	0,22	1	0,32	0,40	0,49	0,21	0,25
Сила / «Я» в настоящем	0,22	0,51	0,29	0,32	1	0,53	0,26	0,51	0,17
Активность / «Я» в настоящем	0,27	0,56	0,65	0,40	0,53	1	0,14	0,47	0,33
Оценка / «Я» идеальный	0,18	0,08	0,14	0,49	0,26	0,14	1	0,15	0,22
Сила / «Я» идеальный	0,16	0,35	0,30	0,21	0,51	0,47	0,15	1	0,12
Активность / «Я» идеальный	0,18	-0,01	0,16	0,25	0,17	0,33	0,22	0,12	1

До начала эксперимента у испытуемых контрольной группы мы выявили (таблица 4) значимые корреляционные связи между фактором оценки «Я» в прошлом» и «Я» в настоящем» ($r = 0,61$), фактор силы «Я» в прошлом» имеет значимые корреляционные связи с факторами активности «Я» в прошлом» ($r = 0,49$), силы «Я» в настоящем» ($r = 0,51$) и активности «Я» в настоящем» ($r = 0,56$). Таким образом, самоуважение, склонность рассчитывать на свои силы, способность проявлять волю зависят от прежнего опыта, в том числе от опыта общения. Получаемые в процессе общения оценки, мнения влияют на уважительное отношение к себе.

Это подтверждается теоретическими положениями, согласно которым в процессе становления самоотношения младшего подростка приоритетную роль играет интернализация оценок значимых других, самоуважение развивается в процессе общения, признания сверстниками, в достижениях уровня притязаний, самоутверждения в группе сверстников. Напомним, что В. Ф. Сафин обозначал главный вопрос к себе младших подростков «...каков он среди других, насколько он похож ни них?». [143] И эти ответы ребенок ищет вследствие слабо развитой рефлексивности пока вне себя, в своем окружении.

При корреляционном анализе взаимосвязи факторов оценки, силы и активности по методике «Личностный дифференциал» у испытуемых контрольной

группы по итогам повторной диагностики можно отметить уменьшение значений коэффициентов корреляции по ряду показателей: самооценка, оценка стремления к общению в прошлом и в настоящем (таблица 5).

Таблица 5 — Показатели взаимосвязи факторов оценки, силы, активности контрольной группы после формирующего эксперимента (Корреляционный анализ Спирмена)

Показатели	Оценка / «Я» в прошлом	Сила в прошлом	Активность в прошлом	Оценка себя в настоящем	Сила в настоящем	Активность в настоящем	Оценка «Я» идеальный	Сила «Я» идеальный	Активность «Я» идеальный
Оценка / «Я» в прошлом	1	0,27	0,37	0,54	0,37	0,37	0,33	0,08	0,08
Сила / «Я» в прошлом	0,27	1	0,23	0,39	0,56	0,25	-0,06	-0,06	0,13
Активность / «Я» в прошлом	0,37	0,23	1	0,26	0,23	0,56	0,14	0,005	0,31
Оценка / «Я» в настоящем	0,54	0,39	0,26	1	0,46	0,37	0,38	0,07	0,03
Сила / «Я» в настоящем	0,37	0,56	0,23	0,46	1	0,36	0,24	0,18	0,13
Активность / «Я» в настоящем	0,37	0,25	0,56	0,37	0,36	1	0,16	0,13	0,33
Оценка / «Я» идеальный	0,33	-0,06	0,14	0,38	0,24	0,16	1	0,10	0,04
Сила / «Я» идеальный	0,08	-0,06	0,00	0,07	0,18	0,13	0,10	1	0,24
Активность / «Я» идеальный	0,08	0,13	0,31	0,03	0,13	0,33	0,04	0,24	1

При этом следует отметить незначимость связей с уровнем притязаний, что мы связываем с недостаточно еще сформированной способностью к самоконтролю, личностной рефлексии. Уровень притязаний у детей высок и не связан ни с актуальным, ни с ретроспективным представлением о себе как носителя определенных личностных свойств и качеств. Бланки ответов отличались максимальными баллами по большинству представленных показателей, несмотря на их разноmodalность (напряженный, упрямый, обаятельный, раздражительный), можно заметить, что дети стремятся быть уникальной личностью, самоутвердиться, но средств для этого пока недостаточно.

До начала формирующего эксперимента отметим в экспериментальной группе корреляционную взаимосвязь самооценки в прошлом и настоящем ($r = 0,72$), а также связь оценки «Я» в прошлом и настоящем с «Я» идеальный ($r = 0,59$ и $r = 0,69$ соответственно). Взаимосвязь факторов силы и активности с «Я» идеальным как уровнем притязаний также статистически значима ($r = 0,65$ и $r =$

0,66 соответственно). Таким образом, уровень притязаний испытуемых связан с прошлым опытом, зависит от мнения окружающих (фактор активности как характеристика общительности). (таблица 6)

Таблица 6 — Показатели взаимосвязи факторов оценки, силы, активности экспериментальной группы до формирующего эксперимента (Корреляционный анализ Спирмена, 2014)

Показатели	Оценка / «Я» в прошлом	Сила в прошлом	Активность в прошлом	Оценка себя в настоящем	Сила в настоящем	Активность в настоящем	Оценка «Я» идеальный	Сила «Я» идеальный	Активность «Я» идеальный
Оценка / «Я» в прошлом	1	0,29	0,40	0,72	0,38	0,39	0,59	0,35	0,39
Сила / «Я» в прошлом	0,29	1	0,25	0,42	0,60	0,26	0,13	0,34	0,33
Активность / «Я» в прошлом	0,40	0,25	1	0,32	0,26	0,61	0,23	0,29	0,44
Оценка / «Я» в настоящем	0,72	0,42	0,32	1	0,53	0,37	0,69	0,35	0,48
Сила / «Я» в настоящем	0,38	0,60	0,26	0,53	1	0,37	0,39	0,65	0,45
Активность / «Я» в настоящем	0,39	0,26	0,61	0,37	0,37	1	0,33	0,57	0,66
Оценка / «Я» идеальный	0,59	0,13	0,23	0,69	0,39	0,33	1	0,50	0,38
Сила / «Я» идеальный	0,35	0,34	0,29	0,35	0,65	0,57	0,50	1	0,54
Активность / «Я» идеальный	0,39	0,33	0,44	0,48	0,45	0,66	0,38	0,54	1

У подростков экспериментальной группы после проведения экспериментальной работы оценка себя в прошлом и настоящем стала менее зависима от представления себя идеальным (коэффициент корреляции $r = 0,59–0,50$; $r = 0,69–0,65$ соответственно), взаимосвязь самоуважения в прошлом и в настоящем ослабла ($r = 0,6–0,53$), опыт освоения учебной рефлексии запустил механизмы рефлексии личностной, подростки стали более осознанно подходить к своему личностному становлению, оценивая себя с точки зрения собственных достижения и складывающегося в результате деятельности по самопознанию самоотношения (таблица 7).

Таблица 7 — Показатели взаимосвязи факторов оценки, силы, активности экспериментальной группы после формирующего эксперимента (Корреляционный анализ Спирмена, 2015)

Показатели	Оценка / «Я» в прошлом	Сила в прошлом	Активность в прошлом	Оценка себя в настоящем	Сила в настоящем	Активность в настоящем	Оценка «Я» идеальный	Сила «Я» идеальный	Активность «Я» идеальный
Оценка / «Я» в прошлом	1,00	0,30	0,36	0,74	0,27	0,26	0,50	0,15	0,32
Сила в прошлом	0,30	1,00	0,57	0,23	0,53	0,60	0,20	0,40	0,44
Активность в прошлом	0,36	0,57	1,00	0,25	0,28	0,78	0,21	0,34	0,65
Оценка в настоящем	0,74	0,23	0,25	1,00	0,34	0,34	0,65	0,18	0,37
Сила в настоящем	0,27	0,53	0,28	0,34	1,00	0,49	0,39	0,47	0,33
Активность в настоящем	0,26	0,60	0,78	0,34	0,49	1,00	0,32	0,39	0,69
Оценка «Я» идеальный	0,50	0,20	0,21	0,65	0,39	0,32	1,00	0,40	0,27
Сила «Я» идеальный	0,15	0,40	0,34	0,18	0,47	0,39	0,40	1,00	0,46
Активность «Я» идеальный	0,32	0,44	0,65	0,37	0,33	0,69	0,27	0,46	1,00

Уровень притязаний отныне служит отправной точкой для реализации поставленных целей по саморазвитию. Взаимосвязь оценки себя в прошлом и в настоящем по итогам эксперимента не изменилась существенным образом, сохранив высокий коэффициент корреляции ($r = 0,72$ – $r = 0,74$), здесь мы можем обозначить важность приобретенной способности детей оценивать прошлый и приобретенный новый опыт. Дети отмечают в себе позитивные изменения на основе механизма сравнения своих достижений в различные временные промежутки без опоры на экспертную оценку другого, что далее мы покажем при анализе структуры самооотношения испытуемых экспериментальной группы. Интернализация оценок педагогов и сверстников, дифференцированная оценка актуализировали активность детей в адрес собственного «Я», самооценку в собственном смысле слова. Отметим появление взаимосвязи фактор Сила «Я» в прошлом и Активность «Я» в прошлом и настоящем» ($r = 0,57$ и $r = 0,6$). Как мы покажем далее, чувство собственной независимости и уверенности в своих силах после формирующего эксперимента ослабевает от зависимости оценивания и отношения других людей, что ранее прямым образом влияло на

школьников в начале эксперимента и они это отмечают при оценке своего прошлого опыта. Исчезла взаимосвязь фактора силы в настоящем с фактором «сила «Я» идеальный. По итогам реализации совместно-распределенной деятельности чувство успешности, уверенность в своих силах у детей экспериментальной группы окрепла и уровень притязаний стал пусковым механизмом к саморазвитию подростков.

Сравнение показателей в динамике проведено с помощью критерия Вилкоксона для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Нами выявлены значимые изменения уровня притязаний подростков контрольной группы (фактор оценки — 0,000009, фактор силы — 0,000017, фактор активности 0,025), эти данные соотносятся 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» (таблица 8).

Таблица 8 — Показатели оценки, силы, активности контрольной группы до и после формирующего эксперимента (критерий Вилкоксона)

Показатель	N	M ± S, 2014	M ± S, 2015	Статистика Z	Уровень P
Оценка себя в прошлом	75	9,8 ± 6,5	9,9 ± 5,2	0,2091	0,874
Сила / «Я» в прошлом	75	4,2 ± 5,7	4,8 ± 5,3	1,3243	0,298
Активность / «Я» в прошлом	75	6,6 ± 4,8	5,4 ± 5,1	2,3591	0,053
Оценка / «Я» в настоящем	75	10,7 ± 6,1	11,3 ± 5,8	0,9685	0,272
Сила / «Я» в настоящем	75	7,8 ± 4,9	7,7 ± 5,2	0,0030	0,995
Активность / «Я» в настоящем	75	7,6 ± 5	7 ± 5,9	0,6876	0,621
Оценка / «Я» идеальный	75	14,6 ± 4,6	17,6 ± 3,2	2,2550	0,000009
Сила / «Я» идеальный	75	9,6 ± 4,6	13,4 ± 3,3	0,3599	0,000017
Активность / «Я» идеальный	75	10 ± 10,8	10,7 ± 3,7	0,8879	0,025

Примечание. N – объем выборки S – стандартное отклонение; M – среднее.

Полученные данные изменения изучаемых показателей в экспериментальной группе (оценка «Я» идеальный» — 0,0241, активность «Я» в прошлом» — 0,0183) свидетельствуют о повышении уровня притязаний к своим личностным качествам,

самоуважению. Опыт освоения рефлексии, самопознания, достижения в процессе совместно-распределенной учебной деятельности, где ребенок мог внести свой результат в результат всей группы и быть признанным, успешным, активизируют возможность ребенка не просто отметить свои собственные недостатки, а отмечать пути достижения требуемого результата. Изменение показателя активности в прошлом объясняем возрастными особенностями, так как в начале эксперимента дети находились на нижней границе младшего подросткового возраста и стремление к общению лишь набирало интенсивность. Интеграция общения в учебную деятельность гармонизировало разрыв между стремлениями к общению и необходимостью значительное время посвящать учебе, что обеспечило развитие коммуникативных компетенций в образовательном процессе через усвоение норм, ценностей и способов поведения (см. таблицу 9).

Таблица 9 — Показатели оценки, силы, активности испытуемых экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента (критерий Вилкоксона)

Показатель	N	M ± S, 2014	M ± S, 2015	Статистика Z	Уровень P
Оценка «Я» в прошлом	76	10,3 ± 5,5	10,1 ± 6,3	0,20914	0,834
Сила / «Я» в прошлом	76	5,4 ± 5,7	4,4 ± 5,8	1,32434	0,185
Активность / «Я» в прошлом	76	5,8 ± 5,6	7,3 ± 5,4	2,35911	0,018
Оценка / «Я» в настоящем	76	11,4 ± 5,9	11 ± 6,2	1,239	0,215
Сила / «Я» в настоящем	76	7,7 ± 5,2	7,8 ± 4,9	0,00306	0,997
Активность / «Я» в настоящем	76	6,9 ± 5,9	7,7 ± 5	0,68763	0,491
Оценка / «Я» идеальный	76	14,8 ± 5,9	13,3 ± 5,5	2,25504	0,024
Сила / «Я» идеальный	76	9,1 ± 6,1	9,6 ± 4,6	0,35991	0,718
Активность / «Я» идеальный	76	7,7 ± 5,3	7,7 ± 5,5	0,88794	0,374

Динамику изменений показателей самоотношения контрольной и экспериментальной групп мы выявляли при помощи критерия Вилкоксона. В контрольной группе мы получили достоверные различия по показателям интегральное самоотношение ($r = 0,004$) и отношение других ($r = 0,0004$) (таблица 10). Таким образом, мы подтверждаем теоретические положения, согласно которым в условиях традиционного обучения в 7 классе при ослабевающей роли учебной деятельности, на смену которой приходит общение со сверстниками,

отношение семьи, сверстников и значимых других к личности подростка начинает превалировать в содержательном наполнении самоотношения и оказывать влияние на общее чувство за или против своего «Я» в соответствии с получаемой индивидом обратной связью. Полученные данные также не противоречат результатам, полученным другими исследователями (Л. С. Выготский, С. Р. Пантелеев, Л. А. Регуш, Д.И. Фельдштейн)

Таблица 10 — Показатели изменения компонентов самоотношения у испытуемых контрольной группы до и после проведения эксперимента (критерий Вилкоксона)

Показатель	N	M ± S, 2014	M ± S, 2015	Статистика Z	Уровень P
Интегральная	75	59,4 ± 18,9	68 ± 22,2	2,17890	0,004
Самоуважение	75	55,3 ± 24,3	58,7 ± 21,4	2,80266	0,111
Аутосимпатия	75	51,7 ± 24,0	57,3 ± 21,4	2,77519	0,110
Ожидаемое отношение. от других	75	31,9 ± 23	35,1 ± 27,7	2,65971	0,152
Самоинтерес	75	65,5 ± 28,5	64,8 ± 27,4	3,29345	0,920
Самоуверенность	75	47,9 ± 20,1	53,1 ± 22,9	2,32111	0,26
Отношение других	75	32,3 ± 23,2	39,6 ± 27,6	2,67440	0,00048
Самопринятие	75	58,6 ± 26,4	64 ± 24	3,04767	0,42
Самопоследовательность	75	58,4 ± 20,1	60,2 ± 21	2,31732	0,659
Самообвинение	75	58,9 ± 24,8	60,2 ± 25,1	2,86911	0,491
Самоинтерес	75	51,9 ± 29,6	54,7 ± 31,5	3,42418	0,400
Самопонимание	75	54,6 ± 25,6	54,8 ± 27	2,95995	0,881

Анализируя изменения в самоотношении испытуемых экспериментальной группы, следует отметить достоверно значимые различия практически по всем параметрам самоотношения. Динамика показателя самообвинения отрицательна, что означает повышение самооценки детей, снижение количества «самоприговоров», принятие и приятие себя. Не произошло сдвигов в показателях самоинтереса, что можно объяснить стабильно высоким уровнем самоинтереса на всем протяжении подросткового возраста (таблица 11). Достигая предметных, лично-значимых результатов в процессе учебной деятельности, осваивая опыт построения социальных ролей, у подростков повысились самоуважение,

самоуверенность, аутосимпатия.

Таблица 11 — Показатели изменения компонентов самооотношения экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента (критерий Вилкоксона)

Показатель	N	M ± S, 2014	M ± S, 2015	Статистика Z	Уровень P
Интегральное самооотношение	76	61,5 ± 19,9	71,9 ± 19,3	3,824	0,00013
Самоуважение	76	55,6 ± 24,3	63,3 ± 23,1	2,447	0,01439
Аутосимпатия	76	52,1 ± 24,1	59,1 ± 22,3	2,140	0,03236
Ожидаемое отношение от других	76	36,8 ± 29,2	26 ± 18,8	3,189	0,00143
Самоинтерес	76	64,9 ± 27,2	65,6 ± 28,3	0,100	0,91992
Самоуверенность	76	47,5 ± 20,8	56,3 ± 23	2,635	0,00841
Отношение других	76	43,1 ± 31,5	29,4 ± 22,2	3,911	0,00009
Самопринятие	76	60,1 ± 26,6	67,7 ± 24,4	2,203	0,02753
Самопоследовательность	76	59,5 ± 20,7	60,2 ± 20,9	0,025	0,97954
Самообвинение	76	59,2 ± 24,8	57,6 ± 24,3	0,528	0,59725
Самоинтерес	76	52,3 ± 29,6	55,1 ± 31,5	0,839	0,40100
Самопонимание	76	56 ± 25,1	63,2 ± 23,8	1,872	0,06111

Проведем анализ корреляционных связей между показателями самооотношения испытуемых контрольной и экспериментальной групп. Выявлены значимые коэффициенты корреляции показателей самооотношения испытуемых контрольной группы до начала эксперимента (таблица 12): интегральное самооотношение и самоуважение ($r = 0,57$), интегральное самооотношение и самоинтерес ($r = 0,5$), аутосимпатия и самообвинение ($r = - 0,69$), самоинтерес и самоинтерес как установка на действие в адрес своего «Я» ($r = 0,64$).

Полученные данные, как мы покажем далее, согласуются с полученными данными в результате факторного анализа и не противоречат теоретическим положениям относительно особенностей развития самооотношения в младшем подростковом возрасте (реципрокность самооотношения, низкая дифференцированность компонентов, интегральное самооотношение связано с самоинтересом).

Таблица 12 — Показатели взаимосвязи компонентов самооотношения испытуемых контрольной группы до формирующего эксперимента (Корреляционный анализ Спирмена, 2014)

Показатели	Интегральная	Самоуважение	Аутосимпатия	Ожидаемое отношение от других	Самоинтерес	Самоуверенность	Отношение других	Самопринятие	Самопоследовательность	Самообвинение	Самоинтерес	Самопонимание
Интегральная	1	0,57	0,41	0,18	0,34	0,38	0,23	0,35	0,06	-0,32	0,50	0,21
Самоуважение	0,57	1	0,25	0,17	0,14	0,44	0,12	0,34	0,30	-0,30	0,38	0,45
Аутосимпатия	0,41	0,25	1	0,13	0,16	0,19	0,15	0,45	0,08	-0,69	0,15	0,19
Ожидаемое отн от др.	0,18	0,17	0,13	1	0,12	0,21	0,57	0,19	0,15	-0,02	0,48	0,00
Самоинтерес	0,34	0,14	0,16	0,12	1	0,14	0,15	0,15	0,07	-0,13	0,64	-0,01
Самоуверенность	0,38	0,44	0,19	0,21	0,14	1	0,22	0,15	0,02	-0,03	0,20	0,08
Отношение других	0,21	0,12	0,15	0,57	0,15	0,22	1	0,25	0,08	0,10	0,23	0,03
Самопринятие	0,35	0,34	0,45	0,19	0,15	0,15	0,25	1	-0,0	-0,19	0,19	0,35
Самопоследовательность	0,06	0,30	0,08	0,15	0,07	0,02	0,08	-0,05	1	-0,18	0,10	-0,06
Самообвинение	-0,32	-0,30	-0,69	-0,02	-0,13	-0,03	0,10	-0,19	-0,18	1	-0,16	-0,02
Самоинтерес	0,50	0,38	0,15	0,48	0,64	0,20	0,23	0,19	0,10	-0,16	1	0,08
Самопонимание	0,21	0,45	0,19	0,00	-0,01	0,08	0,03	0,35	-0,06	-0,02	0,08	1

Отметим корреляционную связь, проявившуюся у контрольной группы — аутосимпатия и самопринятие ($r = 0,54$). Таким образом, только при наличии у ребенка симпатии к себе возможно принятие себя личностью подростка, и, соответственно, при условии принятием ребенком себя, своего тела, своих возможностей, повышается симпатия к себе. Также обнаружена корреляционная связь между самоинтересом как установкой на действия и отношением других ($r = 0,59$). Как мы видим, основные теоретические положения, касающиеся становления самооотношения в подростковом возрасте, в контрольной группе прослеживаются достаточно четко: возникновение интереса к себе и глобальное самооотношение построено на восприятии и интернализация оценок значимых других, более того, оно зависимо от этих оценок. По итогам повторного исследования у детей контрольной группы значительно снизилась корреляционная связь между самоинтересом, самоуважением и интегральным самооотношением ($r = 0,505 - r = 0,37$ и $r = 0,575 - r = 0,28$ соответственно). Появилась взаимосвязь компонентов интегрального самооотношения с ожиданием отношения других ($r = 0,18 - r = 0,52$).

Таким образом, интегральное самоотношение все сильнее зависит от мнения окружающих, их оценок. (таблица 13) Указанные данные соотносятся с теоретическими положениями исследования о возрастных особенностях самоотношения младших подростков.

Таблица 13 — **Показатели взаимосвязи компонентов самоотношения контрольной группы после формирующего эксперимента (корреляционный анализ Спирмена, 2015)**

Показатели	Интегральная	Самоуважение	Аутосимпатия	Ожидаемое отношение	Самоинтерес	Самоуверенность	Отношение других	Самопринятие	Самопоследовательность	Самообвинение	Самоинтерес	Самопонимание
Интегральная	1	0,28	0,47	0,52	0,26	0,34	0,38	0,27	0,01	-0,37	0,45	0,21
Самоуважение	0,28	1	0,13	0,10	0,10	0,31	0,19	-0,00	0,33	-0,23	0,18	0,32
Аутосимпатия	0,47	0,13	1	0,38	0,24	0,29	0,26	0,54	0,04	-0,42	0,34	0,03
Ожидаемое отношен. от других	0,52	0,10	0,38	1	0,35	0,34	0,72	0,28	0,13	-0,04	0,59	0,02
Самоинтерес	0,26	0,10	0,24	0,35	1	0,25	0,33	0,36	0,09	-0,10	0,64	-0,04
Самоуверенность	0,34	0,31	0,29	0,34	0,25	1	0,34	0,21	-0,15	-0,15	0,27	0,11
Отношение других	0,38	0,19	0,26	0,72	0,33	0,34	1	0,27*	0,09	0,11	0,37	-0,02
Самопринятие	0,27	-0,00	0,54	0,28	0,36	0,21	0,27	1	-0,06	-0,06	0,24	0,02
Самопоследовательн.	0,01	0,33	0,04	0,13	0,09	-0,15	0,09	-0,06	1	-0,08	0,13	-0,05
Самообвинение	-0,37	-0,23	-0,42	-0,04	-0,10	-0,15	0,11	-0,06	-0,08	1	-0,20	-0,14
Самоинтерес	0,45*	0,18	0,34	0,59	0,64	0,27	0,37	0,24	0,13	-0,2	1	0,12
Самопонимание	0,21	0,32	0,03	0,02	-0,04	0,11	-0,02	0,02	-0,05	-0,14	0,12	1

Далее проинтерпретируем корреляционные связи между показателями самоотношения у испытуемых экспериментальной группы до и после проведения формирующего эксперимента. До начала эксперимента интегральное самоотношение подростков имеет значимые корреляционные связи с самоуважением ($r = 0,62$), самоинтересом ($r = 0,6$), ожидаемым отношением других ($r = 0,71$), что подтверждает уже известные данные о возрастных особенностях самоотношения подростка (ситуативность и неустойчивость самоотношения, зависимость от оценок других, стремление к общению, быть признанным, потребность в самопознании, высокий самоинтерес) (таблица 14)

Таблица 14 — Показатели взаимосвязи компонентов самооотношения испытуемых экспериментальной группы до формирующего эксперимента (Корреляционный анализ Спирмена, 2014)

2014	Интегральная	Самоуважение	Аутосимпатия	Ожидаемое отношение от	Самоинтерес	Самоуверенность	Отношение других	Самопринятие	Самопоследовательность	Самообвинение	Самоинтерес	Самопонимание
Интегральная	1	0,62	0,45	0,71	0,38	0,61	0,66	0,26	0,13	-0,38	0,60	0,43
Самоуважение	0,62	1	0,21	0,31	0,17	0,44	0,31	0,02	0,44	-0,37	0,31	0,54
Аутосимпатия	0,45	0,21	1	0,23	0,20	0,41	0,18	0,59	-0,02	-0,65	0,30	0,19
Ожидаемое отношение от других	0,71	0,31	0,23	1	0,44	0,45	0,84	0,23	0,15	-0,10	0,68	0,10
Самоинтерес	0,38	0,17	0,20	0,44	1	0,27	0,34	0,34	0,09	-0,07	0,64	-0,05
Самоуверенность	0,61	0,44	0,41	0,45	0,27	1	0,37	0,12	-0,11	-0,24	0,36	0,16
Отношение других	0,66	0,31	0,18	0,84	0,34	0,37	1	0,25	0,08	-0,03	0,43	0,18
Самопринятие	0,26	0,02	0,59	0,23	0,34	0,12	0,25	1	-0,13	-0,10	0,27	0,10
Самопоследовательность	0,13	0,44	-0,02	0,15	0,09	-0,11	0,08	-0,13	1	-0,16	0,14	0,00
Самообвинение	-0,38	-0,37	-0,65	-0,10	-0,07	-0,24	-0,03	-0,10	-0,16	1	-0,1	-0,26
Самоинтерес	0,60	0,31	0,30	0,68	0,64	0,36	0,43	0,27	0,14	-0,14	1	0,17
Самопонимание	0,43	0,54	0,19	0,10	-0,05	0,16	0,18	0,10	0,00	-0,26	0,17	1

Корреляционный анализ показателей самооотношения испытуемых экспериментальной группы показал ослабление взаимосвязи интегрального самооотношения с ожиданием отношения других ($r = 0,71 - r = 0,5$) и отбором информации о себе ($r = 0,66 - r = 0,45$), общее чувство относительно своего «Я» в большей степени основано на самоуважении ($r = 0,71$). (таблица 15)

Напомним, в контрольной группе показатель интегрального самооотношения имеет сильную корреляционную связь с отношением других (0,775). Важно отметить, что отношение других, их оценка тем не менее значимы для подростка и используемая в учебной деятельности педагогическая оценка воспринимаются подростком как отметка их собственных усилий, как собственное достижение. Сверстники и взрослые своим положительным мнением словно подтверждают то,

что подростки уже знают о себе, а отрицательная оценка, либо не совпадающая с образом «Я» подростка, экстраполируется в негативное мнение о самом «оцениваемом».

Таблица 15 —

Показатели взаимосвязи компонентов самооотношения экспериментальной группы после формирующего эксперимента (корреляционный анализ Спирмена, 2015)

Показатели	Интегральная	Самоуважение	Аутосимпатия	Ожидаемое отношение	Самоинтерес	Самоуверенность	Отношение других	Самопринятие	Самопоследовательность	Самообвинение	Самоинтерес	Самопонимание
Интегральная	1	0,71	0,51	0,50	0,39	0,56	0,45	0,40	0,21	-0,38	0,58	0,32
Самоуважение	0,71	1	0,27	0,41	0,14	0,57	0,27	0,37	0,40	-0,29	0,40	0,51
Аутосимпатия	0,51	0,27	1	0,15	0,16	0,20	0,23	0,50	0,04	-0,67	0,17	0,27
Ожидаемое отношение от других	0,50	0,41	0,15	1	0,16	0,33	0,71	0,34	0,14	-0,04	0,60	0,23
Самоинтерес	0,39	0,14	0,16	0,16	1	0,09	0,13	0,16	0,09	-0,14	0,64	0,02
Самоуверенность	0,56	0,57	0,20	0,33	0,09	1	0,19	0,22	0,00	0,07	0,25	0,24
Отношение других	0,45	0,27	0,23	0,71	0,13	0,19	1	0,26	0,12	-0,02	0,30	0,13
Самопринятие	0,40	0,37	0,50	0,34	0,16	0,22	0,26	1	-0,02	-0,18	0,26	0,50
Самопоследовательность	0,21	0,40	0,04	0,14	0,09	0,00	0,12	-0,02	1	-0,17	0,14	-0,01
Самообвинение	-0,38	-0,29	-0,67	-0,04	-0,14	0,07	-0,02	-0,18	-0,17	1	-0,16	-0,12
Самоинтерес	0,58	0,40	0,17	0,60	0,64	0,25	0,30	0,26	0,14	-0,16	1	0,16
Самопонимание	0,32	0,51	0,27	0,23	0,02	0,24	0,13	0,50	-0,01	-0,12	0,16	1

Далее проведем факторный анализ структурных компонентов самооотношения и постараемся выделить наиболее значимые и их соотношение. При обработке результатов были использованы методы математической статистики, которые позволили определить достоверность и надежность результатов на статистическом уровне: метод главных компонент для вычисления факторных нагрузок, позволяющий выделить из заданного множества переменных подмножеств переменных, тесно связанных (коррелирующих) между собой [136] с последующим варимакс-вращением. Выбор данного метода обусловлен тем, что он сводится к вычислению собственных векторов и собственных значений

ковариационной матрицы исходных данных, позволяя уменьшить размерность данных, потеряв наименьшее количество информации.

Факторный анализ результатов опросника самооотношения В. В. Столина позволил выявить следующие особенности содержания и структуры самооотношения подростков.

В контрольной группе испытуемых получена следующая факторная структура самооотношения (рисунок 10):

Фактор 1 – 17,86%	<ul style="list-style-type: none"> • Самоуважение (0,745) • Интегральное самооотношение (0,79)
Фактор 2 – 16,97%	<ul style="list-style-type: none"> • Аутосимпатия (0,579) • Самообвинение (- 0,527)
Фактор 3 – 16,03%	<ul style="list-style-type: none"> • Самопонимание (0,613)
Фактор 4 – 14,44%	<ul style="list-style-type: none"> • Отношение других (0,547) • Отношение других как отбор информации о себе (0,542)

Рисунок 10. Факторный анализ структуры самооотношения испытуемых контрольной группы (2014 г.)

Мы получили 4 фактора, объясняющие 65,228 % общей дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 17,857 % общей дисперсии, условно назовем «Интегральное самооотношение», включающий одноименную переменную (0,790) и «Самоуважение» (0,745)

Второй фактор условно обозначим «Аутосимпатия», он объясняет 16,968 % общей дисперсии. Фактор биполярен по своей структуре, в него вошли такие переменные, как «Аутосимпатия» (0,579) и «Самообвинение» (-0,527).

Третий фактор объясняет 16,026 % общей дисперсии и содержит единственную переменную «Самопонимание» (0,613).

Четвертый фактор условно назовем «Отношение других», он объясняет 14,437 % общей дисперсии он содержит одноименные переменные с нагрузками 0,547 и 0,542.

В экспериментальной группе была получена факторная структура самооотношения, включающая в себя 4 фактора и объясняющая 73,32 % общей дисперсии. (рисунок 11)

Фактор 1 – 37,5%	<ul style="list-style-type: none"> • Ожидаемое отношение от других (0,884) • Отношение других как отбор информации о себе • Самоинтерес (0,747) • Интегральное самооотношение (0,705)
Фактор 2 – 13,6%	<ul style="list-style-type: none"> • Аутосимпатия (0,937) • Самообвинение (- 0,706)
Фактор 3 – 13%	<ul style="list-style-type: none"> • Самопонимание (0,76) • Самоуважение (0,665)
Фактор 4 – 9,2%	<ul style="list-style-type: none"> • Самопоследовательность (0,931)

Рисунок 11. Факторный анализ структуры самооотношения испытуемых экспериментальной группы (2014 г.)

Наибольшую нагрузку объясненной дисперсии содержит фактор, условно названный «Отношение других», он объясняет 37,5 % общей дисперсии. Интерпретация содержания фактора позволяет сделать выводы, во-первых, о низкой степени дифференцированности самооотношения, так как в одном факторе объединены феноменологически различные модальности самооотношения: самоинтерес как установка на действие относительно своего «Я» (0,747), интегральное самооотношение как общее чувство за или против своего «Я» (0,705), ожидание положительного или отрицательного отношения других (0,884) и установка на сбор информации о себе (0,8420). Во-вторых, мы подтверждаем теоретические данные, изложенные нами ранее на основе анализа психолого-педагогической литературы и данных исследований, о влиянии на отношение подростка к себе отношения других людей, в первую очередь, сверстников, семьи, значимых взрослых. В-третьих, нами был учтен этот факт при реализации педагогической задачи по обеспечению актуализации механизма развития самооотношения через интернализацию оценок других

Второй фактор, обозначенный как «Аутосимпатия», объясняет 13,6 % общей дисперсии. Фактор также оказался по своей структуре биполярным, в него вошли такие переменные, как «Аутосимпатия» (0,937) и «Самообвинение на уровне конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я» (-0,706). Следует отметить, что в данном случае проявляется реципрокность компонентов самоотношения. Ориентируясь на этот фактор, в педагогической работе педагоги обеспечивали индивидуализацию стремлений подростков, траектории развития, достижение успешности через создание событийной общности, предоставление возможности подростку освоить другие социальные роли, рефлексировать свои промахи и достижения.

Третий фактор объясняет 13,0 % общей дисперсии и содержит переменные «Самопонимание» (0,760) и «Самоуважение» (0,665). Укрепление значимости данного фактора проводилось через освоение навыков рефлексии. Учебная рефлексия, контроль, самоконтроль, взаимоконтроль вкуче с освоением различных ролей, сменой социально-психологических статусов должны обеспечить более глубокое понимание подростком своих качеств и способностей, стремление к достижениям.

И, наконец, четвертый фактор содержит переменную «Самопоследовательность» и объясняет 9,2 % общей дисперсии (0,931). На этот фактор будет опираться сопровождение педагогом реализации индивидуальной цели каждого ученика и всей группы в целом в процессе совместно-распределенной деятельности, в которой выпадение любого из компонентов ведет к нивелированию результата всей группы.

Также в констатирующей части исследования мы выявили характерные для подросткового возраста сниженную способность к самопринятию, склонность к самообвинению, конфликтность с самим собой, зачатки формирования способности к самонаблюдению, к рефлексии.

Обобщая, отметим, что тесные интегрированные связи компонентов самоотношения делают его структуру более хрупкой, так как вследствие изменения одного из компонентов глобальное самоотношение также будет меняться.

Напомним также, что гармоничная структура самооотношения отличается:

- дифференцированностью компонентов;
- феноменологической разделенностью в сознании подростка феноменологически различных компонентов, например, самоуважения и аутосимпатии;
- общей интегрированностью [63].

Содержательно приоритетным предполагается развитие таких процессуальных компонентов самооотношения, как самоуважение, самопринятие, и такой его характеристики, как общее позитивное самооотношение.

Далее, по итогам применения педагогической технологии совместно-распределенной учебной деятельности в структуре самооотношения детей экспериментальной группы самыми значимыми компонентами самооотношения являются самоуважение, самоуверенность и самопонимание. Речь идет о том аспекте самооотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей.

Следует отметить интеграцию компонентов самооотношения в единую систему. Так, фактор 1 объединяет в себе когнитивный (самопонимание), эмоциональный (самоуважение) и конативный (самоуверенность) компоненты, что обеспечит устойчивость самооотношения.

Анализируя структуру самооотношения подростков экспериментальной группы, по завершении эксперимента следует отметить ее дифференцированность — независимость факторов с разной модальностью. Так, как мы увидим далее, отношение других как отбор информации о себе и ожидаемое отношение других сомкнулись в одном независимом факторе, такая же динамика произошла и самоинтересом.

Повторное исследование выявило структуру самооотношения экспериментальной группы, представленную на рисунке 12:

Фактор 1 – 36%	<ul style="list-style-type: none"> • Самоуважение (0,872) • Самоуверенность (0,782) • Самопонимание (0,612)
Фактор 2 – 13,6%	<ul style="list-style-type: none"> • Аутосимпатия (0,898)
Фактор 3 – 11,8%	<ul style="list-style-type: none"> • Самоинтерес как мера близости к себе (0,747) • Самоинтерес как установка (0,627)
Фактор 4 – 9,6%	<ul style="list-style-type: none"> • Отношение других (0,867) • Отношение других как отбор информации о себе (0,855)

Рисунок 12. Факторный анализ структуры самооотношения экспериментальной группы (2015 г.)

Первый фактор, условно обозначенный как «Самоуважение», содержит 36 % общей дисперсии, в него входят переменные «Самоуважение» (0,872), «Самоуверенность» (0,782), «Самопонимание» (0,612). (Приложение 5) Выделение данного фактора, как мы определили выше, оценивается как положительное явление с позиции оценки зрелости системы самооотношения подростков согласно возрастным нормам развития.

Во второй фактор общим объемом 13,6 % от общей дисперсии вошла переменная «Аутосимпатия» (0,898). Переменная «Самообвинение», которая была обнаружена в данном факторе до начала эксперимента, потеряла свою значимость. Аутосимпатия в содержательном плане объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку, самоинтерес, отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой на равных, уверенность в своей интересности для других. Отсутствие самообвинения означает, что в частном случае вынесения самоприговора, одобрение себя в целом не снизится, а отсутствие самопохвалы не определяет присутствие самообвинения.

В третий фактор, условно обозначенный как «Самоинтерес», вошли переменные: «Самоинтерес на уровне конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я» (0,627) и «Самоинтерес как мера близости к себе» (0,747).

Напомним, что по итогам методики «личностный дифференциал» между этими переменными наблюдалась сильная корреляционная связь. Таким образом, самоинтерес остается важнейшим элементом структуры самоотношения, который обеспечивает в том числе функционирование механизма рефлексии.

В четвертый фактор (9,6 %) «Отношение других» входят переменные «Отношение других» на уровне конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я» (0,855) и «Ожидаемое отношение от других» (0,867). В результатах же контрольного эксперимента переменные «Отношение других» и «Ожидаемое отношение других» были объединены в одном факторе, причем с наибольшей долей объясненной дисперсии, с такими переменными, как «Самоинтерес» в качестве меры близости к себе и «Интегральное самоотношение», что подчеркивало зависимость подростков от отношений с окружающими на уровне самоотношения. В связи с этим выделение переменных «Отношение других» в отдельный фактор считается положительным изменением в результате реализации педагогической технологии. Объединяясь в отдельном факторе, указанные переменные занимают по-прежнему достаточно значимое, но изолированное от других переменных самоотношения место и, соответственно, ожидаемое отношение других в результате реализации совместно-распределенной учебной деятельности снижает уровень своего влияния на общее самоотношение подростка, что соответствует возрастной задаче развития самосознания, сосредоточения на себе, развития самостоятельности в процессе формирования отношения к себе.

Таким образом, мы видим, что в структуре самоотношения подростков экспериментальной группы произошли положительные изменения в результате участия в формирующем эксперименте по реализации совместно-распределенной учебной деятельности, в частности, модальности самоотношения стали более устойчивыми и дифференцированными, компоненты интегрируются в единую систему (самоинтерес и самоинтерес как установка на действие, отношение других как отбор информации о себе и ожидаемое отношение других), самоотношение детей базируется на самоуважении, самоуверенности, самопринятии, что делает

ребенка устойчивым, уверенным в себе. И выявляемые в ходе рефлексии негативные качества или свойства будут для подростка стимулом к развитию, не нарушая при этом отношение ребенка к себе как уникальному носителю свойств и качеств, способному к саморазвитию, самопознанию, самоизменению. Самопонимание и уверенность в своих силах, самоуважение позволит подростку совладать со своими эмоциональными состояниями, овладеть средствами организации своего поведения, средствами общения и навыками конструктивного взаимодействия в различных жизненных ситуациях, проявлять уважительное и принимающее отношение к партнеру по общению, взаимодействию (проявление эмпатии, поддержки, толерантности).

Необходимо сделать оговорку, что устойчивость самоотношения на данном возрастном этапе достаточно слаба и требует сохранения условий ее позитивного изменения на протяжении промежутка времени. Мы изучали, прежде всего, возможность использования учебной деятельности (в частности, совместно-распределенной) для внесения изменения в самоотношение подростка.

Одним из перспективных направлений исследования следует считать исследования устойчивости самоотношения подростка, в том числе в различных формах учебной деятельности, а также динамику изменения структуры на различных этапах онтогенеза (в частности, сравнение особенностей и механизмов самоотношения подростков и юношей)

Следует отметить, что количество объясненной дисперсии значительно не изменилось (73,32 % — в 2014 г., 71,04 % в 2015 г.), а следовательно, не изменилась и степень полноты структуры самоотношения, которая изначально оценивалась как удовлетворительная.

Наполнение структуры самоотношения у контрольной группы не изменилось и составило 65,288 в 2014 г. и 65,974 в 2015 г., что несколько ниже, чем у испытуемых экспериментальной группы. Отметим значимые изменения в структуре контрольной группы. (рисунок 13)

Фактор 1 – 23,38%	<ul style="list-style-type: none"> • Самоинтерес (0,728) • Интегральное самоотношение (0,843)
Фактор 2 – 18,756%	<ul style="list-style-type: none"> • Аутосимпатия (0,670) • Самообвинение (- 0,713)
Фактор 3 – 13,096%	<ul style="list-style-type: none"> • Самоуважение (0,542) • Отношение других (0,528) • Самопоследовательность (0,619)
Фактор 4 – 10,74%	<ul style="list-style-type: none"> • Самопонимание (0,685)

Рисунок 13. Факторный анализ структуры самоотношения испытуемых контрольной группы (2015 г.)

Прежде всего отметим объединение в факторе 3 таких разномодальных переменных как «Самоуважение» (0,542), «Отношение от других» (0,528) и «Самопоследовательность» (0,619). По результатам констатирующего эксперимента у данной группы испытуемых наблюдалась более дифференцированная структура самоотношения. Фактор «Самопонимание» стал менее весомым в структуре самоотношения, что связано с возрастными особенностями и подтверждает теоретические положения относительно слабого самопонимания ребенком своего «Я», своих возможностей, способностей. А в факторе 1 «Интегральное самоотношение» на замену переменной «Самоуважение» появилась переменная «Самоинтерес» как мера близости к себе (0,728). Это связано с интенсивным психофизическим развитием подростка, этапом взросления, повышением интереса подростка к себе, к изменению своего тела, становлению основ личностной рефлексии. Таким образом, самоотношение подростков контрольной группы находится в пределах возрастных особенностей. Графически динамика изменения показателей самоотношения обеих групп испытуемых представлена на рисунках 14 и 15.

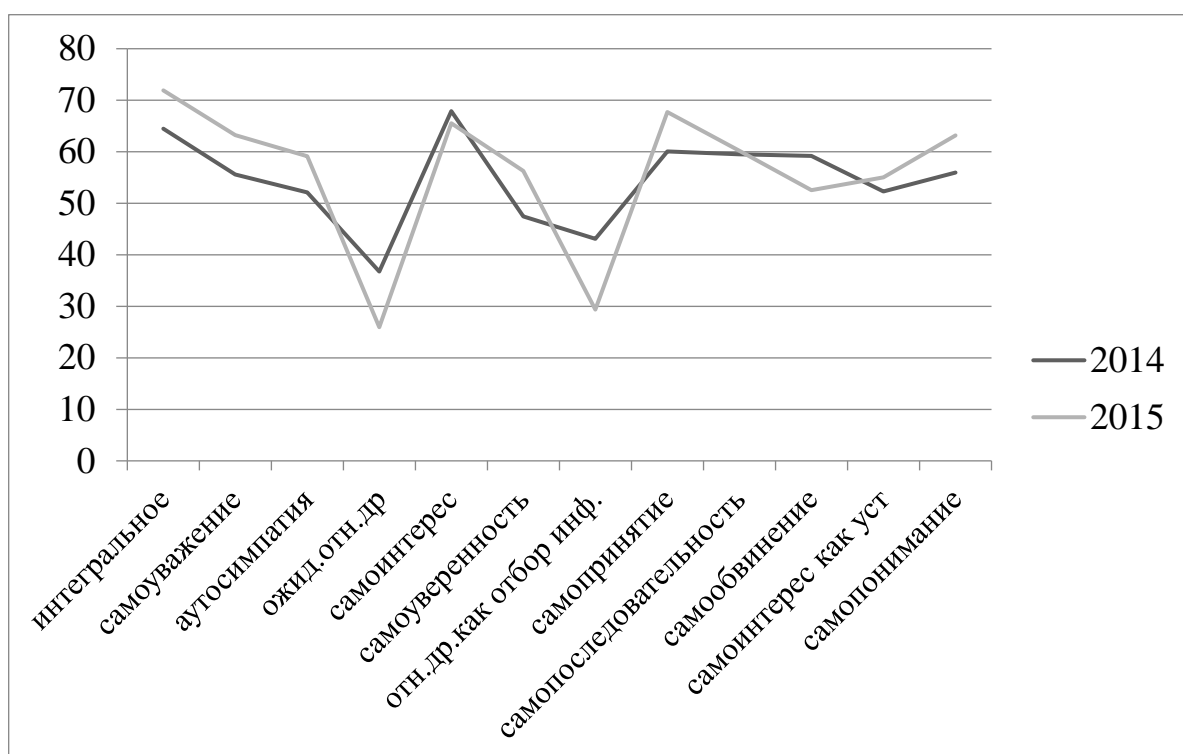


Рисунок 14. Динамика изменения показателей компонентов самооотношения испытуемых экспериментальной группы

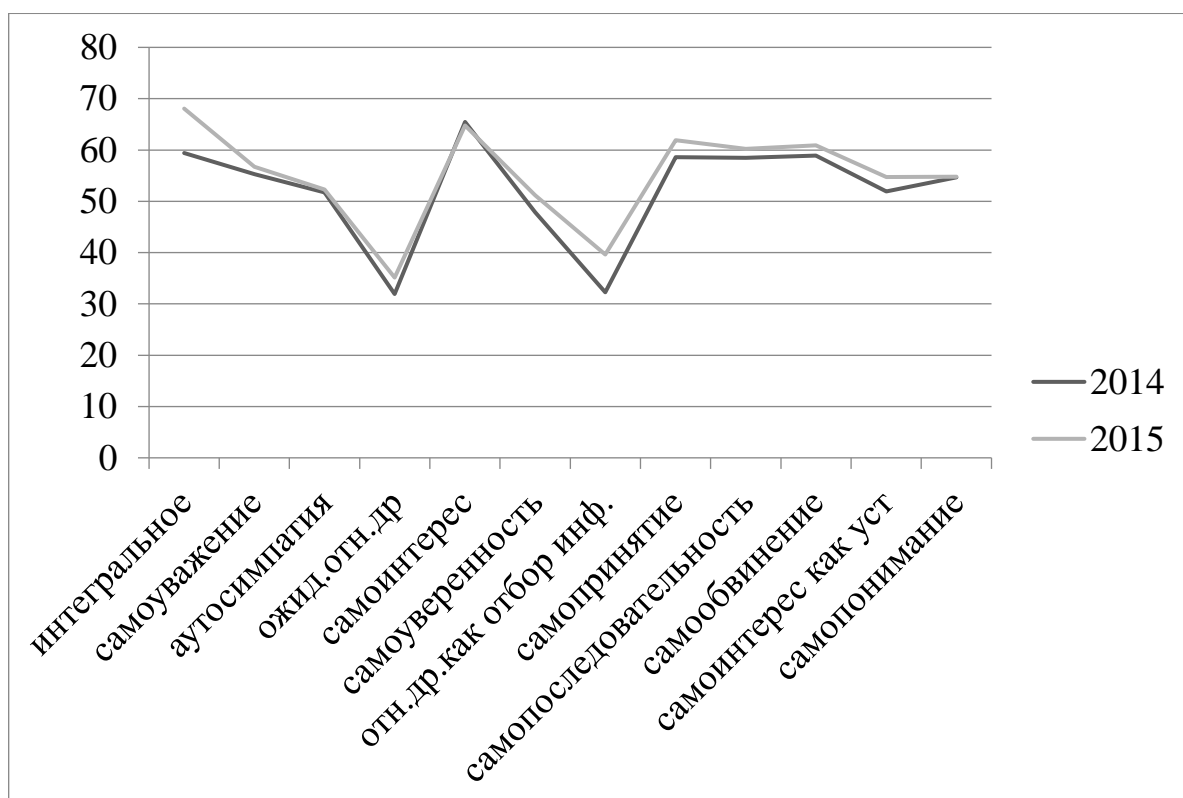


Рисунок 15. Динамика изменения показателей компонентов самооотношения испытуемых контрольной группы

По результатам социометрии М.Р. Битяновой мы отметили снижение индекса конфликтности в классах экспериментальной группы и незначительное повышение индекса сплоченности данной учебной группы. (таблица 16) У двух классов контрольной группы также произошло снижение индекса конфликтности, но шаг изменения меньше, чем в экспериментальной группе. Исследовательской задачи по изменению социоматрицы мы не ставили, используя данные по межличностным эмоциональным связям между одноклассниками для изменения социального статуса подростков в ходе решения учебных задач, однако можем отметить изменение состава микрогрупп, изменение однонаправленных и взаимных положительных и отрицательных выборов (Приложение 6).

Таблица 16 — Социометрические индексы группы

Показатели групп Индексы	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	2014	2015	2014	2015
индекс эмоциональной экспансивности	7,91	6,96	7,57	7,6
индекс групповой сплоченности	0,05	0,06	0,06	0,06
индекс конфликтности	2,29	1,54	2,2	1,91

Используя методику «Кто Я?» в модификации Т. В. Румянцевой для изучения таких содержательных характеристик идентичности личности, как рефлексивность, мы ставили целью выявить характеристики восприятия детьми себя в контексте социальных отношений, себя как другого. Мы уже обозначали тот факт, что подростковый возраст характеризуется тем, что при выраженной сензитивности к социальным явлениям подростки в целом отличаются слабой рефлексией на свою собственную личностную сущность. Анализ количества ответов показывает недостаточно высокую вербальную рефлексивную активность подростков (среднее количество высказываний в контрольной группе 6,093, в экспериментальной 6,35).

Таблица 17 — Показатели рефлексивности испытуемых ЭГ и КГ

Показатели	Экспериментальная группа		Коэффициент значимости	Контрольная группа		Коэффициент значимости
	2014	2015	Динамика	2014	2015	Динамика
Кто Я? Среднее значение	6,355263	15,38158	3,3E-12	6,0133	6,86666	0,000079

Рефлексия подростков слабо сформирована, дифференцирована и противоречива по отношению к своему внутреннему миру, часто задается внешними ориентирами, слабо индивидуализирована и пока еще ограничена в основном рамками семьи и школы. Подростки испытывают значительные трудности в дифференцировании собственного «Я» на личное, социальное, учебное и т.д. По итогам реализации совместно — распределенной деятельности с внедрением различных форм учебной рефлексии, предполагающей выход обучающегося за пределы позиции обучаемого, анализ и самоанализ учебной деятельности, достижений групп и микрогрупп, работы в качестве эксперта и наблюдателя, был проведен повторный замер развития рефлексивности испытуемых. (таблица 17)

В контрольной группе среднее значение высказываний 6,86, в экспериментальной группе 15,381. Статистически значимыми являются оба показателя (контрольная группа 0,000079, экспериментальная группа – 3,3E-12 (0,000000000000000003). Однако, обратим внимание на степень различий показателей, в том числе среднее значение количества ответов. В качественном отношении ответы детей приобрели более выраженную персональную идентичность: особенности характера, личностные качества (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда непослушный, вредный и т. д.), персональные характеристики (прозвища, хобби); эмоциональное отношение к себе (я супер, гений). (Приложение 7)

Выводы по главе:

Проведенные исследования опираются на фундаментальные теоретические и прикладные разработки и не противоречат их положениям, а методики обоснованы особенностями выборки, исследовательскими задачами, согласованы с опытом их создания и использования. Выявленная структура самоотношения содержательно детерминирована реальной жизненной ситуацией подростков, их актуальными деятельностями и стремлениями.

Факторные различия в структуре самоотношения контрольной и экспериментальной групп подтвердили его 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, зачастую не совпадающим с реальностью, потребностью к самоуважению, высокой внутренней конфликтностью, зачастую выражающейся в нарочито дерзком поведении и асоциальных поступках.

Реализованная педагогическая технология, предполагающая субъект-субъектное обучение в ходе совместно-распределенной учебной деятельности 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. Мы обнаружили и структурное, и содержательное изменение компонентов самоотношения. Дети стали более внутренне устойчивыми, их интегральное самоотношение основано на самоуважении, самопринятии себя как монады, со своими достоинствами и недостатками, которые теперь не влекут за собой самоуничужение и самообвинение, а дают точку старта для самопознания и саморазвития.

Результатом проведенной работы также можно считать снижение групповых конфликтов, более качественное и глубокое усвоение предметных областей.

Осуществленные в группах проекты были представлены на фестивалях и конференциях города Москвы «Наши новые возможности», «Школа. Открытие», в том числе в рамках проведенной Московским центром качества образования диагностики метапредметных умений классы представили проект, посвященный 70-летию Победы в Великой Отечественной войне.

Результаты, изложенные в данной главе, позволяют сделать вывод, что предложенная и реализованная в формирующем эксперименте технология совместно-распределенной учебной деятельности привела к положительным изменениям в структуре самоотношения подростков экспериментальной группы, способствует расширению сферы «Я», интеграции представлений о себе, развитию личностно значимых сторон Я-концепции. (Приложение 8) Полнота проверки теоретических положений диссертации об особенностях самоотношения младшего подростка (ситуативности, неустойчивости, ориентированности на мнение окружающих), механизмах его развития (таких как: интернализация оценок значимых других, личностная рефлексия, опыт освоения социальных ролей и ролевых функций, гармонизация расхождения между «Я» сейчас» и «Я» желаемый») достигается с помощью экспериментальной проверки. Степень достоверности полученных эмпирических данных обеспечивается корректностью использования методов исследования, достаточной количественной базой эксперимента, репрезентативностью выборки, сочетанием количественного и качественного анализа результатов, корректным и адекватным применением методов математической статистики, непротиворечивостью полученных результатов.

Полученные экспериментальные данные не противоречат экспериментальным данным других исследователей. (Н. Г. Емузова, А. М. Кольшко, С. В. Львова, Л. А. Регуш, О. В. Унру, Н. С. Фонталова и др.).

В качестве рекомендаций по изменению и коррекции самоотношения подростков в психологической литературе, как правило, предлагаются психологические тренинги, программы занятий и консультаций. Многие из них имеют под собой эмпирическую основу и ориентированы на целенаправленную

помощь социально депривированным клиентам. Мы же считаем необходимым разработать рекомендации для педагогов, так как именно они проводят с подростками значительную часть времени, осуществляя не только индивидуальное общение, как, например, родители, но и групповое взаимодействие. Особо значимым здесь является то, что педагогическая задача по реализации основной образовательной программы основного общего образования зачастую оказывается затруднена вследствие потери у обучающихся интереса к учебной деятельности как таковой. При формировании у ребенка внутри конкретной предметной области аналитической функции, рефлексии, творческого мышления, у него формируется особое отношение к себе как успешному субъекту. У него появляется уверенность, что он справится с помощью усвоенных способов действия с решением той учебной задачи, которую перед ним поставит учитель. Главным является чувство «самости» – «я чувствую себя самостоятельным, самостоятельным, самореализованным» – и это создает основу позитивного самоотношения. Если учитель организует такую среду, где у ребенка начинает складываться успешность, успешность внутренняя, субъективная, относительно динамики собственных возможностей, у него, как следствие, изменяется самоотношение. [53]

Сформулируем основные векторы работы педагога, использующего совместно-распределенную учебную деятельность для развития самоотношения:

1. Активизация интереса подростков к учебной деятельности за счет интеграции ее с общением как основным стремлением ребенка этого возраста.
2. Максимальная индивидуализация каждого ученика, предоставление возможности проявления его инициатив, стремления к самовыражению.
3. Учет групповой динамики и этапов формирования коллектива.
4. Обеспечение чувства успешности, самореализации, учет индивидуальных достижений обучающихся и поддержка развития его собственной траектории.
5. Дифференцированная оценка педагога, дающая ребенку стимул к развитию. Отметку «отлично» можно поставить не только за безупречно

выполненную работу, но и за интересную идею, достижение результата, ранее недостижимого, способность к нетривиальному способу деятельности и т.д.

6. Предоставление возможности обучающимся занимать различные ролевые позиции. Проживая себя в разных ролях, подросток научается понимать позицию другого, отраженно рефлексировать свое собственное поведение, принимать позицию собеседника и выстраивать взаимопонимание;

7. Учет социального статуса ребенка в группе. Тесное взаимодействие с педагогом-психологом по выявлению социометрических связей группы поможет своевременно выявлять отвергаемых детей, помогать им налаживать контакт с одноклассниками, одновременно корректировать лидерские проявления других, не допуская разрыва отношений с коллективом.

8. Интеграция учебной деятельности с другими формами деятельности ребенка через организацию образовательных событий, конференций, проектов, где ученики могли бы проявить свои способности и увлечения.

9. Осуществление тесного взаимодействия с родителями и значимыми взрослыми подростков, психологической и социальной службами образовательной организации.

Отметим также, что образовательная программа должна обеспечивать:

- развитие у обучающихся способности к саморазвитию и самосовершенствованию;
- формирование личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок, личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий;
- формирование опыта переноса и применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся;
- повышение эффективности усвоения обучающимися знаний и учебных действий, формирования компетенций и компетентностей в предметных областях, учебно-исследовательской и проектной деятельности;

- формирование навыков участия в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности (творческие конкурсы, олимпиады, научные общества, научно-практические конференции, олимпиады, национальные образовательные программы и т. д.);
- овладение приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками, старшими школьниками и взрослыми в совместной учебно-исследовательской и проектной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В психологической литературе накоплен значительный опыт по изучению самоотношения личности. Эта проблема рассматривается в рамках различных психологических школ, чем объясняется множество разноплановых подходов к изучению самоотношения. В научной литературе не дается четкого определения феномена самоотношения, не установлен механизм влияния микросоциальных условий, которые складываются в том числе в процессе школьного обучения, на развитие самоотношения подростков, вместе с тем школа является одним из наиболее значимых институтов социализации личности, влияющих на формирование самоотношения. В ходе теоретического исследования нами были проанализированы основные подходы к пониманию указанного термина и установлено, что самоотношение является самостоятельным психологическим образованием, не сводимым к другим категориям, таким как самопознание, самораскрытие, самооценка. Критерий разделения самооценки и самоотношения — основания этих видов самооценивания. Самооценка представляет механизм социального сравнения; самоотношение базируется на отражении отношений внутри системы «Я–Я», не имеющих внешних оснований. Самоотношение является важным внутренним фактором формирования личности, обеспечивающим ее целостность и единство, универсальным образованием, выражающим степень одобрения или неодобрения индивида в адрес «Я». В результате проведенного исследования установлены психологические параметры самоотношения: иерархическая структура, обладающая динамичностью, дифференцированностью, интегрированностью ее компонентов, выделенные на основе эмоциональной специфики чувства в адрес «Я» (позитивный, негативный, конфликтный). Во второй главе мы обобщили и подробно описали все элементы совместно-распределенной учебной деятельности, психологические условия и методические приемы ее организации, за счет которых происходят изменения в самоотношении. При отборе технологий учебной деятельности, элементы которой помогут воздействовать на самоотношение, мы опирались на параметры

сензитивности, экономности, тренируемости и наибольшего эффекта устойчивости. Эмпирическое исследование позволило доказать основную гипотезу: целенаправленное использование совместно-распределенной учебной деятельности является конструктивным и действенным средством изменения самооотношения детей младшего подросткового возраста. Этот вывод важен в связи с тем, что в подростковом возрасте учебная деятельность уже не является ведущей, а общение подростков со сверстниками часто приводит к негативным тенденциям в структуре личности детей, в том числе, и в содержании самооотношения. Разнообразие происходящих событий в школьной жизни подростка, необходимость проявлять свои способности становятся теми факторами, которые окажут непосредственное влияние на становление самооотношения. Осознание того, насколько он успешно или неуспешно справляется с трудностями учебной деятельности, утверждает свое «Я» в группе сверстников, насколько уровень его притязаний соответствует его возможностям и успешности реализации способов самоутверждения, — все это определяет направление формирования качества самооотношения подростка на многие годы. Выявленные нами психологические условия развития самооотношения в совместно-распределенной учебной деятельности позволяют обеспечить требования ФГОС к обучению подростков, к развитию их личностных и социальных компетенций.

На основе полученных результатов сформулированы рекомендации для педагогов и социально-психологической службы по развитию самооотношения обучающихся младшего подросткового возраста в условиях реализации образовательной программы, которая предполагает:

- совместно-распределенную учебную деятельность в личностно-ориентированных формах (включающих возможность самостоятельного планирования и целеполагания, возможность проявить свою индивидуальность, выполнять «взрослые» функции — контроля, оценки, дидактической организации материала и пр.)

- совместно-распределенную деятельность, ориентированную на получение социально-значимого продукта по итогам реализации проекта

– исследовательскую деятельность, в том числе осмысленное экспериментирование с природными объектами, социальное экспериментирование, направленное на выстраивание отношений с окружающими людьми, тактики собственного поведения.

Полученные данные позволяют также сделать вывод, что подростковый возраст является благоприятным для стабилизации всех компонентов самооотношения.

Таким образом, результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования изменения самооотношения детей младшего подросткового возраста в условиях совместно-распределенной учебной деятельности позволили подтвердить все выдвинутые нами гипотезы, представленные на защиту положения и сформулировать **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 самоотношение младших подростков. Основными механизмами, обеспечивающими развитие самоотношения являются: варьирование статусно-ролевых предписаний; возможность выбора формы и способа работы с учебной информацией; коллективное обсуждения 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 самоотношение 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 самоотношения 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова, К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова. — М. : Наука, 1973. — 208 с.
2. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности: (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.
3. Акопов, Г. В. Социальная психология образования / Г. В. Акопов. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Флинта, 2000. — 296 с.
4. Александрова, Я. С. Проблема затрудненного общения в подростковом возрасте // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы V Международной научно-практической конференции, 20–21 ноября 2014 г., Россия, Ростов-на-Дону: в 2 ч. Ч. 1. — Ростов н/Д: Издательство Южного федерального университета, 2014. — С. 168–174.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
6. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 432 с.
7. Андреева, Е. Н. Противоречия в самоотношении и проблемные переживания в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Андреева Елена Николаевна. — Санкт-Петербург, 2003. — 200 с.
8. Ансимова, Н. П. Психологический анализ урока в контексте образовательных стандартов нового поколения / Н. П. Ансимова // Ярославский педагогический вестник. — Ярославль, 2013. — № 3. — Т. 2 (Психолого-педагогические науки). — С. 229–234.

9. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебной цели: психологический анализ деятельности целеполагания: монография / Н. П. Ансимова. — LAP LAMBERT Academic Publishing, Saarbrucken, 2011. — С. 24.
10. Асмолов, А. Г. Психология личности: учебник / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
11. Бажин, Е.Ф. Методика «Личностный Дифференциал» / Е. Ф. Бажин, А. М. Эткин. — Л.: изд. Ленингр. науч-иссл. пси-неврол. ин-т В.М. Бехтерева, 1983. — 12 с.
12. Байбаков, А. М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Байбаков Александр Михайлович. — Волгоград, 2003. — 135 с.
13. Балыкина, О. С. Особенности социальной и личностной идентификации в юношеском возрасте (в условиях вариативной системы образования): дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Балыкина Ольга Сергеевна. — Курск: Кур. гос. ун-т, 2004. — 128 с.
14. Белкина, В. Н. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии [Текст] : монография / В. Н. Белкина, А. В. Карпов, И. И. Ревякина; М-во образования и науки Рос. Федерации [и др.]. — Ярославль : ЯГПУ, 2006. — 331 с.
15. Битянова, М. Р. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике / М. Р. Битянова. — М.: ООО «Чистые пруды», 2005. — 32 с.
16. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — С. 14.
17. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. — СПб. : Речь, 2000. — 440 с.
18. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.

19. Бороздина, Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с «Я»-концепцией // Вестник Московского университета. — (Серия 14: Психология). — 2011. — № 1. — С. 57.
20. Бороздина, Л. В. Самооценка в возрасте первой зрелости / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова // Вестник Московского университета. — (Серия: 14. Психология). — 1990. — № 1. — С. 24–38.
21. Братусь, Б. С. Соотношение структуры самооценки и целевой регуляции деятельности в норме и при аномалии развития / Б. С. Братусь, В. Н. Павленко // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 146–154.
22. Вилицкас, Г. К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г. К. Вилицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — С. 45–62.
23. Гайдар, К. М. Самооценка группового субъекта // Известия Саратовского ун-та. — (Новая серия: Философия; Психология; Педагогика). — 2011. — Т. 11. — Вып. 4. — С. 64–68.
24. Гайдар, К. М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние: монография / К. М. Гайдар. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 2006. — 160 с.
25. Гайдар, К. М. Индивидуальность группового субъекта // Индивидуальность как субъект и объект современной жизни: материалы научно-практической конференции. — Смоленск: Смоленск. гуманитар. ун-т, 1996. — Т. 1. — С. 20–25.
26. Герасимова, Н. А. Оценка знаний должна воспитывать // Воспитание школьников. — 2003. — № 6. — С. 37–39.
27. Глассер, У. Школа без неудачников / пер. с англ; общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. — М.: Прогресс, 1991. — 184 с.
28. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — М.: МГУ, 1987. — С. 58.
29. Давыдов, В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 6. — С. 20.

30. Данилин, К. Е. Анализ рефлексивных структур при исследовании малых групп // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. — М.: Изд-во МГУ, 1977. — С. 109–126.
31. Дарижапова, М. Н. Особенности самоотношения государственных служащих // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 11.; URL: <http://www.science education.ru/ru/article/view?id=18745> (дата обращения 26.07.2016).
32. Донцов, А. И. К проблеме целостности субъекта коллективной деятельности // Вопросы психологии. — 1979. — № 3. — С. 25–34.
33. Донцов, А. И. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопр. психологии. — 1998. — № 2. — С. 61–71.
34. Елизаров, С. Г. Мотивационно-ценностная включенность как социально-психологические условия становления субъектности учебных групп в развивающих социальных средах // Психология XXI столетия: Материалы Международного конгресса: в 2 т. Т. 1; под ред. В. В. Козлова. — Ярославль: МАПН, 2012. — С. 145–149.
35. Елизаров, С. Г. Психологические условия формирования мотивационно-ценностной включенности учебной группы в развивающие социальные среды // Известия ВГПУ. — 2009. — № 4. — С. 166–169.
URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-usloviya-formirovaniya-motivatsionno-tsennostnoy-vklyuchennosti-uchebnoy-gruppy-v-razvivayuschiesotsialnye-sredu> (дата обращения: 31.08.2014).
36. Емузова, Н. Г. Педагогические основы формирования отношения личности учащегося к себе (самоотношения): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Емузова Нина Гузеровна — СПб., 2002. — 8 с.
37. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. — Минск, 1993. — С. 52.

38. Захарова, А. В. Учебное сотрудничество как фактор формирования самооценки / А. В. Захарова, Л. Х. Шакенова // Новые исследования в психологии. — 1990. — № 2(4). — С. 41–44.
39. Захарова, А. В., Андрущенко Т. Ю. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте [Текст] // Новые исследования в психологии. — 1981. — № 1 (24). — С. 43–44.
40. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Ростов/нД: Феникс, 1997. — 480 с.
41. Ивошина, Т. Г. Психологические основания построения развивающей образовательной среды младших школьников // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. — 2011. — № 24. — С. 937–944.
42. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. — М., 1996. — С. 36.
43. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — М.: Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 113.
44. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. — 2003. — № 5. — Т. 24. — С. 45 – 57.
45. Карпова, Е. В. Закономерности взаимосвязи отношения к оценке и некоторых параметров учебной деятельности и личности школьников / Е. В. Карпова, Ю. М. Пятакова // Материалы 61-й научно-технической конференции. — Ярославль: ЯГТУ, 2007. — С. 93.
46. Карпова, Е. В. Исследование самооценки как компонента мотивационной сферы личности / Е. В. Карпова, Н. Н. Каримова // Материалы 6-й конференции молодых ученых. — Ярославль: ЯГПУ. — С. 143–145.
47. Карпова, Е. В. Развитие мотивации достижения как условие психологического благополучия детей в учебном процессе // Психологическое благополучие участников образовательного процесса. — Ярославль: ЯГПУ. — 1998. — С. 103–108.

48. Карпова, Е. В. Организация работы учащихся в малых группах в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова / Е. В. Карпова, О. Н. Шевко // Ярославский педагогический вестник. — 2005. — № 3. — С. 65–71.
49. Карпова, Е.В. Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности в структуре личности // Сибирский психологический журнал. — 2006. — № 24. — С. 59–64.
50. Кашапов, М. М. Психологические основы решения педагогической ситуации [Текст] / М. М. Кашапов. — Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1992. — 83 с.
51. Ким Л. М. Специфика самоотношения инвалидов в процессе групповой работы: автореф. дис. ... канд. психол. Наук: 19.00.05 / Ким Лариса Мироновна. — Ярославль, 2010. — 22 с.
52. Климонтова, Т. А. Самоотношение и его влияние на положение в учебной группе интеллектуально одаренной личности // СПЖ. — 2005. — № 21. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-i-ego-vliyanie-na-polozhenie-v-uchebnoy-gruppe-intellektualno-odarennoy-lichnosti> (дата обращения: 13.04.2015).
53. Клюева, Н. В. Изменение самоотношения младших подростков в процессе учебной деятельности / Н. В. Клюева, Н. Н. Котина // ЧФ: Социальный психолог: Журнал для психологов. — 2015. — № 1(29). — С. 49–56.
54. 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.
55. Клюева, Н. В. Самоотношение подростка в условиях совместно-распределенной учебной деятельности / Н. В. Клюева, Н. Н. Котина // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. — 2016. — № 2. — С. 68–71.
56. Клюева, Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Клюева Надежда Владимировна. — Ярославль, 2000. — С. 16.

57. Ключева, Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. — М., 2000. — С. 115.
58. Ключева, Н.В. Ценностно-рефлексивный подход к психологическому обеспечению деятельности педагога // Ярославский психологический вестник. — 1999. — С. 91.
59. Ключева, Н.В. Психологические механизмы развития самоотношения младших подростков в процессе совместно-распределенной учебной деятельности / Н. В. Ключева, Н. Н. Котина // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. — 2016. — № 3(37). — (Гуманитарные науки). — С. 92–96.
60. Коваль В.В. Подростки из неполных семей: особенности самоотношения // МНКО. — 2011. — № 2. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/podrostki-iz-nepolnyh-semey-osobennosti-samootnosheniya> (дата обращения: 19.03.2015).
61. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / под ред. И. Б. Первина. — М.: Педагогика, 1985. — 143 с.
62. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский. — Минск: Народная асвета, 1984. — 239 с.
63. Кольшко, А. М. Психология самоотношения: учеб. пособие / А. М. Кольшко. — Гродно: ГрГУ, 2004. — С. 7–102.
64. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.
65. Кон, И. С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал. — 1981. — № 3. — Т. 2. — С. 25–38.
66. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
67. Кондратьев, М. Ю. Психология отношений межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. — М.: ПЕРСЭ, 2006. — 271 с.
68. Кондратьев, Ю. М. Типологические особенности психосоциального развития подростков // Вопросы психологии. — 1997. — № 3. — С. 69–78.

69. Конникова, Т. Е. Коллектив и формирование личности школьника // Педагогика / под ред. Г. И. Щукиной. — М.: Просвещение, 1974. — С. 7–37.
70. Корепанова, М. В. Развитие педагогического творческого потенциала студентов в процессе решения ими коммуникативных задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Корепанова Марина Васильевна — Волгоград, 1994. — 205 с.
71. Корепанова, М. В. Теория и практика становления и развития образа «Я» дошкольника: монография / М. В. Корепанова. — Волгоград: Перемена, 2001. — С. 74
72. Корнеева, Е. Н. Взаимодействие как особый тип социального взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. — 2014. — № 4. — Т. 2. — С. 264–268.
73. Корнеева, Е. Н. Регуляция образовательного взаимодействия как социально-психологический феномен и условие эффективности совместной деятельности ее участников: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г. [Текст]: В 3 ч. Ч. II / отв. ред. А. В. Карпов; ЯрГУ им. П. Г. Демидова; Российский фонд фундаментальных исследований // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы. — Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. — 463 с.
74. Корнеева, Е. Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия [Текст]: монография / Е. Н. Корнеева; М-во образования Рос. Федерации, Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. — 156 с.
75. Котина, Н. Н. Аспекты изучения самоотношения личности в процессе реализации современной образовательной парадигмы: материалы III Международной научно-практической конференции, 30 января 2015 г.: / науч. ред. канд. филол. наук Е. В. Шутова // Школа, наука, образование. — М.: Спутник+, 2015. — С. 66–70.
76. Котина, Н. Н. Изменение самоотношения детей младшего подросткового возраста в процессе совместно-распределенной учебной деятельности // Научный поиск: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. проф. А. В. Карпова. — ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, НПЦ «Психодиагностика». — Ярославль, 2015. — С. 231–238.

77. Котина, Н. Н. Особенности развития самоотношения младших подростков в процессе совместно-распределенной учебной деятельности // Современные проблемы социально-гуманитарных наук: сборник докладов IV Международной научно-практической заочной конференции, 29 апреля 2016 г. / науч. ред. д-р экон. наук, проф. А. В. Гумеров. – Казань: ООО «Рокета Союз», 2016. — С. 72–77.
78. Котина, Н. Н. Самоотношение подростка в условиях совместно-распределенной учебной деятельности // Вестник МГПУ. — 2016. — № 3 (37). — (Педагогика и психология). — С. 109–116.
79. Котина, Н. Н. Социальное развитие младшего подростка в совместно-распределенной учебной деятельности // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 43. — С. 171–176.
80. Кричевский, Р. Л. Социальная психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М.: Аспект-Пресс, 2001. — 318 с.
81. Крысько, В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. — Минск, 1999. — С. 28
82. Крысько, В. Г. Социальная психология / В. Г. Крысько. — М.: ОМЕГА-Л, 2006. — 351 с.
83. Ларионова, Л. И. Особенности развития одаренных детей в условиях современной семьи и коллектива: монография / Л. И. Ларионова. — Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000. — 141 с.
84. Леонтьев, А. А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — с. 106–123.
85. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — 304 с. [Электр. ресурс]. — Режим доступа: http://www.sunhome.ru/books/b.deyatelnost_soznanie_lichnost
86. Леонтьев, Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. — 1996. — № 4. — (Серия: 14. Психология). — С. 35–44.

87. Лийметс, Х.И. Групповая работа на уроке / Х. И. Лийметс. — М., 1975. — С. 115.
88. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Ружской — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1997. — 384 с.
89. Львова С. В. Изучение самоотношения при формировании ценностной сферы подростков / С. В. Львова, О. В. Унру // Системная психология и социология. — М.: МГПУ, 2013. — № 8. — С. 49–53.
90. Ляудис, В. Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности / под ред. В. Я. Ляудис // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. — М., 1984. — С. 64–73.
91. Маргулис, Е. Д. Коллективная деятельность учащихся / Е. Д. Маргулис. — К.: Высшая школа, 1990. — 134 с.
92. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К.Маркова. — М., 1993. — 192 с.
93. Методики социально-психологического исследования личности и малых групп / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Журавлева. — М. : Ин-т психологии РАН, 1995. — 196 с.
94. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова. — М.: Наука, 1973. — 288 с.
95. Методы социальной психологии / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. — 175 с.
96. Мид, Дж. Избранное / Дж. Мид. — М.: ИНИОН РАН, 2009. — 290 с.
97. Микляева, А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. — СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2008. — С. 8–47.
98. Милграм, С. Психология коллективной деятельности: теоретико-методологический аспект / С. Милграм, Ю. П. Платонов. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. — 184 с.

99. Мир детства: Подросток [Текст] / под ред. А. Г. Хрипковой. — М. : Педагогика, 1980. — 288 с.
100. Митина, Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина и др. — М., 2003. — С. 45
101. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М., 1998. — С. 14
102. Молчанова, О. Н. Самооценка: стабильность или изменчивость? // Психология. — 2006. — № 2. [Электр. ресурс]. — URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-stabilnost-ili-izmenchivost> (дата обращения: 12.10.2015)
103. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебное пособие / А. В. Мудрик. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
104. Налчаджян, А. А. Я-концепция: Психология самосознания: хрестоматия / А. А. Налчаджян. — Самара: Издательский дом «БАХРАМ-М», 2000. — С. 270–332.
105. Наш проблемный подросток: помогаем разрешать проблемы [Е. В. Алексеева, Е. В. Андреева, А. Г. Грецов и др.] / под ред. проф. Л. А. Регуш; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. — СПб., 2003. — 193 с.
106. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. — С. 5.
107. Образовательные технологии: учебно-методическое пособие / А. П. Чернявская [и др.] ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2005. — 107 с
108. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — Изд. 3-е, стереотип. — М.: Тривола, 1998. — 352 с. [Электр. ресурс]. — URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ode/ode-001.htm> /
109. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования / Р. В. Овчарова. — М., 2000. — С. 36
110. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: А ТЕМП, 2010. — С. 383.
111. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.

- Р. Пантелеев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — С. 6; 14; 21.
112. Парыгин, Б. Д. Социально-психологический климат коллектива / Б. Д. Парыгин. — Л.: Наука, 1981. — С. 13.
113. Педагогическая психология / под ред. Н.В. Ключевой. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 400 с.
114. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15.
115. Посталюк, Н. Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху / Н. Ю. Посталюк. — Казань, 1992. — С. 115
116. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электр. ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 10.12.2014, с. 27)
117. Приписнова, В. В. К вопросу о развитии самосознания подростков // Молодой ученый. — 2015. — № 19. — С. 336–338.
118. Прихожан, А. М. Подросток в учебнике и в жизни [Текст] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — М.: Знание, 1990. — С. 71
119. Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. — М.: Академический проект, 2000. — 320 с.
120. Психологические аспекты совместной деятельности и общения / под ред. А. С. Чернышева. — Курск: Изд-во Курск, пед. ин-та, 1990. — 124 с.
121. Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 9.
122. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М.: Изд-во «КогитоЦентр», 2011. — с. 23.
123. Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. — М.: Социум: Ин-т психологии РАН, 2001. — 288 с.

124. Психология современного подростка [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР — М.: Педагогика, 1987. — 240 с.
125. Психология современного подростка: учебное пособие / А. А. Азбель, Е. В. Алексеева, Е. Н. Андреева и др.; под ред. Л. А. Регуш. — (Психологический практикум). — СПб., 2005. — С. 400.
126. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
127. Регуш, Л. А. Самоопределение школьников и их психологические проблемы. Модернизация общего образования: проблемы самоопределения ученика в современном образовательном процессе / ред. совет: А. П. Тряпицына, Н.В. Примчук, А. И. Сеницына // Сборник научных статей. — СПб. — 2016. — с. 71–77.
128. Регуш, Л. А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2009. — № 100. — С. 57–65.
129. Регуш, Л. А. Диагностика психологических проблем подростков. Психологическая диагностика / Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская. — 2014. — № 1. — С. 86–107.
130. Регуш, Л. А. Проблемы подростков как источник дезадаптации / Л. А. Регуш, Е. Н. Андреева // Психология образования: проблемы и перспективы материалы первой Международной научно-практической конференции. — 2004. — С. 404–405.
131. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М.: Прогресс, 1994. — С. 48.
132. Роджерс, К. Несколько важных открытий // Вестник Московского университета. — 1990. — № 2. — (Серия 14: Психология).
133. Романов, И. В. Развитие половой идентичности в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Романов Игорь Владимирович. — М.: ПИ РАО, 1996. — 18 с.

134. Рубцов, В. В. Коллективно-распределенные учебные среды и требования, предъявляемые к их разработке / под ред. В. В. Рубцова // Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. — М.: Психологический ин-т РАО, 1996. — Гл. 1. — С. 7–23 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Rko-1996/Rko-0071.htm>
135. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
136. Рубцова, Н. Е. Статистические методы в психологии: учебное пособие / Н. Е. Рубцова, С. Л. Ленков. — М.: УМК «Психология». — 2005. — 382 с.
137. Румянцева, Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. — СПб., 2006. — С. 82–103.
138. Сарджвеладзе, Н. И. Самоотношение личности: хрестоматия // Самосознание личности. — Самара, 2000. — С. 174–194.
139. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. — Тбилиси: Мецниереба, 1989. — С. 151; 174; 192.
140. Сарычев С. В., Михайлова Л. В. О социально-психологических основах взаимосвязи самореализации личности подростка с совместной деятельностью и общением: материалы международной научно-практической конференции, Пенза, 24–25 февраля 2012 года // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире. — Пенза, 2012. — С. 125–131.
141. Сарычев С. В., Чернышев А. С. Экспериментальное исследование совместной деятельности и группового поведения в различных социальных условиях // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2010. — Т. 3. — № 1. — С. 49–63.
142. Сарычев, С. В. Роль развивающих социальных сред и социального обучения в личностном развитии подростков и старшеклассников: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 11–13 декабря 2012 г. // Психология образования: модернизация психолого-педагогического образования. — М., 2012. — С. 20–22.

143. Сафин, В. Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. — 1982. — № 1. — С. 69–75.
144. Сафин, В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения // Вопросы психологии. — 1975. — № 3. — С. 62–72.
145. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
146. Сергеев, А. Н. Классификация ключевых компетентностей школьников // Известия ВГПУ. — 2008. — № 9. [Электронный ресурс]. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-klyuchevykh-kompetentnostey-shkolnikov> (дата обращения: 22.05.2016).
147. Сибгатуллина, О. Л. Социально-психологическая коррекция самоотношения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Сибгатуллина Ольга Леонидовна. — Ярославль, 2001. — 227 с.
148. Силаков, А. С. Динамика самооценки школьников в условиях позитивного социально-психологического климата: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Курск, 18–20 октября 2006 года // Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире. — С. 141–142.
149. Симановский, А. Э. Функционально-генетический анализ представлений человека о самом себе. [Текст] // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 2. — Т. II. — С. 249–253.
150. Слепко, Ю. Н. Обработка и интерпретация результатов психологического исследования [Текст]: учебное пособие / Ю.Н. Слепко, Т.В. Ледовская. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 136 с.
151. Совместная деятельность: методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1988. — 232 с.
152. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. — М.: МГУ, 1989. — 119 — 120 с.
153. Соколова, Е.Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей / Е. Т. Соколова, И. Г. Чеснова // Вопросы психологии. — 1986. — № 2. — С. 110–117.

154. Сомова, Н. Л. Психологическая характеристика технологий обучения. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов вузов по направлению 050700—Педагогика / Н. Л. Сомова, Л. А. Регуш; под ред. Л. Регуш, А. Орловой. — СПб., 2011. — (Стандарт третьего поколения). — С. 178–202.
155. Столин, В. В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 3. — С. 104–116.
156. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1983. — С. 43.
157. Строкова С. А., Терехин В. А. Проблема оптимальной реализации потенциала личности в процессе совместной деятельности / под ред. В. В. Козлова // Проблемы социальной психологии XXI столетия. — Ярославль: МАПН, 2001. — Т. 3. — С. 136–149.
158. Теория и практика развивающего образования школьников: монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. — Ульяновск: SIMJET, 2015. — 279 с.
159. Толковый словарь русского языка В. И. Даля [Электр. ресурс]. — URL: <http://www.http://v-dal.ru/>
160. Турчин, А. С. Моделирование и обучение: монография / А.С. Турчин. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2006. — 242 с.
161. Турчин, А.С. Саморегуляция учебной деятельности: монография / А. С. Турчин, А. В. Зобков. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. — 235 с.
162. Уварина, Е. Ю. Связь мыслительной активности и самооценки подростка // Формирование личности: психолого-педагогические проблемы. — М., 1989. — С. 57
163. Уманский, Л. И. К проблеме психологической оценки «коллективной деятельности» и структуры контактной группы как коллектива // Социально-психологические аспекты общественной активности школьников и студентов. — Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1975. — С. 5-12.

164. Устинова, Ю. Ю. Индивидуальность малой группы как социально-психологическое явление : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Устинова Юлия Юрьевна. — Кострома: Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2003. — 154 с.
165. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — С. 299.
166. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — С. 158.
167. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин [и др.]. — М.: Ин-т психотерапии, 2002. — С. 217–227.
168. Фонталова, Н. С. К вопросу о самоотношении подростков из неполных и полных семей // СПЖ. — 2005. — № 21. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-samootnoshenii-podrostkov-iz-nepolnyh-i-polnyh-semey> (дата обращения: 13.08.2014).
169. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А. К. Марковой. — М., 1986. — С. 47
170. Худобина, Е. Ю. Соотношение эмоционального и когнитивного компонентов самооценки у младших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Худобина Екатерина Юрьевна. — М., 1988. — С. 52.
171. Хьелл, П. Теории личности / П. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер-Пресс, 1997. — 608 с.
172. Цукерман, Г. А. Десяти-, двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. — 1998. — № 3. — С. 23
173. Цукерман, Г. А. Коллективно-распределительная форма решения учебных задач // Новые исследования в психологии. — Вып. 2. — М., 1983. — С. 52–55.
174. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. Рига — ПЦ «Эксперимент», 1997. — 276 с.
175. Цукерман, Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться / Г. А. Цукерман. — М., 1992. — С. 115

176. Чернышев, А. С. Группа как субъект общения / А.С. Чернышев // Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М.: Когито-Центр, 2011. — С. 201.
177. Чернышев, А. С. Организованность как свойство совместной коллективной деятельности // Совместная деятельность: методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е.В. Шорохова. — М.: Наука, 1988. — С. 66–76.
178. Чернышев, А. С. Социально-психологические условия становления субъектности малых групп: теоретико-экспериментальный подход к исследованию // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33. — № 2. — С. 35–44.
179. Чернышев, А.С. Социальное самоопределение субъектов в системе современного образования / А. С. Чернышев, К. М. Гайдар // Национальный психологический журнал. — 2010. — № 2. — С. 112–117.
180. Чернышев, А. С. Диагностика и формирование надежности молодежных групп в напряженных ситуациях совместной деятельности / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев // Проблемы социальной психологии личности. — 2008.— URL: http://www.psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30269.shtml
181. Чернышева, Н. С. Коллективное творчество как фактор интеграции группы: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. памяти проф. А. В. Петровского / отв. ред. М. Ю. Кондратьев // Социальная психология малых групп. — М.: Моск. город. психол.-пед. ун-т, 2011. — С. 147–151.
182. Чернявская, А. П. Педагогическая техника в работе учителя: монография / А. П. Чернявская. — М.: Педагогический поиск, 2001. — 176 с.
183. Чернявская, А. П. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб.-метод. пособие / А. П. Чернявская, Б. С. Гречин. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. — 98 с.
184. Чернявская, А. П. Стандартные требования к психологическим тестам / А. П. Чернявская, И. Г. Сенин. — Ярославль: Дебют, 1991. — 32 с.
185. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии» / И. И. Чеснокова. — М.: Наука, 1977 — С. 126.

186. Шигабетдинова, Г. М. Феномен рефлексии: границы понятия // Вестник ННГУ. — 2014.— № 2(1). — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-refleksii-granitsy-ponyatiya> (дата обращения: 16.01.2016).
187. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. — М.: Прогресс, 1986–1987. — Т. 4. — С. 245.
188. Якиманская, И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психологии. — 1994. — С. 64–76.
189. Ярошевский, М. Г. Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива// Вопросы психологии. — 1978. — № 3. — С. 40–53.
190. Baumeister, R.F. (ed.). Selfesteem: The puzzle of low selfregard. N.Y., London, 1993, 256 p.
191. Baumeister, R. F., Campbell J. D., Krue' ger J. I., Vohs K. D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? // Psychological science in the public interest. — 2003. — Vol. 4. — № 1. — URL: [http:// www.csom.umn.edu/ Assets/53495.pdf](http://www.csom.umn.edu/Assets/53495.pdf)
192. Beike, D.R., Niedenthal P.M. The process of temporal self-evaluation and life satisfaction // P.T.P. Wong (ed.). The human quest for meaning: a handbook and psychological research and clinical application. — Mahwah, N.J.: Erlbaum, 1998. — P. 71–89.
193. Belbin, R.M. Team Roles at Work. — London: Butterworth — Heinemann, 1993.
194. Bem, D. Self-perception: an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena // Psychological Review. — 1967. — Vol.74. — № 3. — P. 183–200.
195. Branden, N. The six pillars of self-esteem. — N.Y.: Bantam Books, 1994. — P. 368.
196. Burns, R. B. Self-concept Development and Education. — London: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
197. Demo, D. H. The self-concept over time: Research issues and directions // Annual Review of Sociology. — 1992. — Vol. 18. — P.303–326.
198. Emler, N. Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. — York, England: York Publishing Services, 2001. — P.110–138.

199. Higginns E.T., Strauman T., Klein R. Standards and the process of selfevaluation: Multiple affects from multiple stage // R.M. Sorrentino, E.T. Higginns (eds.). Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior. — N.Y., 1986. — P. 23–63.
200. Inkeles A., Leidermn H. An approach to the study of psychosocial maturity // International Journal of Comparative Sociology. — 1998. — Vol. 39. — № 1.
201. Jones, S. Self and interpersonal evaluations: Esteem theories vs. consistency theories // Psychological Bulletin. — 1973. — Vol. 79. — № 3. — P. 185–199..
202. Kernis, M. H., Waschull S.B. The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory // M.P. Zanna (ed.). Advances in experimental social psychology. — San Diego, CA: Academic Press. 1995. — Vol. 27. — P. 93–141.
203. Kohut, H. The analysis of the self. — N. Y.: Inter. Univ. Press, 1971.
204. Kuhn, M. H., McPartland T.S. An empirical investigation of self-attitudes// American Sociological Review. — 1954. — Vol. 19. — № 1.
205. Lin, Y.S. Fostering creativity through education — a conceptual framework of creative pedagogy. Creative Education. — 2011. — № 2(3). — P. 149–155.
206. Markus, H.R., Nurius P. Possible selves // American Psychologist. — 1986. — № 41. — P. 954–969.
207. Mead Mind, G.H. Self, and Society. Ed. by Charles W. Morris. University of Chicago Press. — 1934. — 54 p.
208. Miller, O. M., Cherepanova E. V. Self-knowledge and self-attitude of educational students groups in the trainings of personal growth // Журнал Сибирского федерального университета. — 2013. — Т. 6. — № 10. — (Гуманитарные науки). — С. 1471–1478.
209. Miller, R.L. Preferences for social vs. nonsocial comparison as a means of self evaluation // J. of Personality. — 1977. — Vol. 45. — № 3. — P. 343–355.
210. Mintzberg, Henry, The Nature of Managerial Work, Prentice Hall, New Jersey, 1973.
211. Monks, F.J. Development of gifted children: The issue of identification and programming // Monks F.J. (ed). Talent for the future. Assen. — 1992. — pp. 191–202.

212. Mruk, C. *Self-esteem: Research, theory, and practice*. — N.Y.: Springer, 1999. — P. 165–171
213. Robins, R. W., Trzesniewski K. H., Tracy J. L., Gosling S. D., Potter J. *Global Self-esteem Across the Life Span // Psychology and Aging*. — 2002. — Vol. 17. — № 3. — P. 423–434.
214. Rogers, C. *On becoming a person: A Therapists View of Psychotherapy*. — Boston, 1961.
215. Rogers, K. R., Dymond R. F. *Psychotherapy and personality change*. — Chicago, 1954. — P. 344.
216. Rosenberg, M. *Society and the Adolescent Self-image*. — N.J., 1965. — P. 667.
217. Sedikides, K., Gregg A. *Portraits of self // Sage handbook of social psychology*. — London: Sage Publications, 2002. — P. 110–138.
218. Skolnick, P. *Reactions to personal evaluations. A failure to replicate // J. of Personal and Social psychology*. — 1971. — Vol. 18. — P.62–67.
219. Suls, J., Mullen B. *From the cradle to the grave: Comparison and self-evaluation Across life span // J.Suls (ed.). Psychological Perspectives on the Self*. — 1982. — Vol. 1. — P.97–125.
220. Wells, L.E., Marwell G. *Self-esteem: Its Conceptualization and Measurement*. — London, 1976.
221. Wylie, R. *The self-concept*. — V. 2. — Lincoln, 1979.
222. Yumi, E. *Self-esteem and negative ideal selves in adults // Japan Psychological Research*. — 1992. — Vol. 34. — № 1. — P. 39–43.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика «Личностный дифференциал»

Личностный дифференциал может быть использован во всех тех случаях, когда необходимо получить информацию о субъективных аспектах отношений испытуемого к себе или к другим людям. В этом отношении ЛД сопоставим с двумя категориями психодиагностических методов — с личностными опросниками и социометрическими шкалами. От личностных опросников он отличается краткостью и прямотой, направленностью на данные самосознания. Краткость метода позволяет использовать его не только самостоятельно, но и в комплексе с иными диагностическими процедурами.

Методика личностного дифференциала (ЛД) разработана на базе современного русского языка и отражает сформировавшиеся в нашей культуре представления о структуре личности. Методика ЛД адаптирована сотрудниками Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева. Целью ее разработки являлось создание компактного и валидного инструмента изучения определенных свойств личности, ее самосознания, межличностных отношений.

ЛД сформирован путем репрезентативной выборки слов современного русского языка, описывающих черты личности, с последующим изучением внутренней факторной структуры своеобразной «модели личности», существующей в культуре и развивающейся у каждого человека в результате усвоения социального и языкового опыта. Из Толкового словаря русского языка Ожегова были отобраны 120 слов, обозначающих черты личности. Из этого исходного набора отобраны черты, в наибольшей степени характеризующие полюса трех классических факторов семантического дифференциала:

1. **Оценки (О).**
2. **Силы (С).**
3. **Активности (А).**

Процедура проведения. Инструкция

В предложенном бланке представлены наиболее распространенные качества человека. Положительные значения этих качеств обозначены знаком «+», а отрицательные — «-». Их степень оценивается по семибалльной шкале. Порядок работы с методикой очень прост и заключается в следующем:

- выбор знака того или иного качества;

- определение степени его проявления по баллам:
 - 3 — проявляется очень сильно и очень часто;
 - 2 — выражено достаточно заметно и часто встречается;
 - 1 — проявляется иногда и слабо;
 - 0 — трудно сказать, есть и то и другое.

На основе выбранных знаков и степени выраженности качества обведите соответствующую цифру в таблице. Помните, что положительные и отрицательные качества людей, приведенные в таблице, постоянно меняются местами. Поэтому будьте внимательны в своих оценках.

Обработка результатов

Производится с помощью ключа-бланка. Подсчитываются значения О (оценки), С (силы), А (активности). Их максимальные значения могут колебаться от +21 до -21. Их количественные уровни могут иметь следующие значения:

- 17–21 — высокий уровень;
- 8–16 — средний уровень;
- 7 и менее — низкий уровень.

Интерпретация результатов

Значения фактора Оценки (О) свидетельствуют об уровне самоуважения. «Высокие значения» этого фактора говорят о том, что испытуемый принимает себя как личность, склонен осознавать себя носителем позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворен собой. «Низкие значения» фактора (О) указывают на критическое отношение человека к самому себе, его неудовлетворенность собственным поведением, уровнем принятия самого себя. Особо низкие значения этого фактора в самооценках свидетельствуют о возможных невротических или иных проблемах, связанных с ощущением малой ценности своей личности.

Фактор Силы (С) в самооценках свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым. Его «высокие значения» говорят об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. «Низкие значения» свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. Особо низкие оценки свидетельствуют и указывают на астенизацию и тревожность.

Фактор активности (А) в самооценках интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности. Положительные (+) значения указывают на высокую активность, общительность, импульсивность; отрицательные (–) — на

интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции.

При интерпретации данных, полученных с помощью ЛД, всегда следует помнить о том, что в них отражаются субъективные, эмоционально-смысловые представления человека о самом себе и других людях, его отношения, которые могут лишь частично соответствовать реальному положению дел, но часто сами по себе имеют первостепенное значение.

№	Код фактора	Полус	Я САМ(-А)								
1	О	+	Обаятельный	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	Непривлекательный
2	С	-	Слабый	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Сильный
3	А	+	Разговорчивый	3	2	1	0	1	2	3	Молчаливый
4	О	-	Безответственный	3	2	1	0	1	2	3	Добросовестный
5	С	+	Упрямый	3	2	1	0	1	2	3	Уступчивый
6	А	-	Замкнутый	3	2	1	0	1	2	3	Открытый
7	О	+	Добрый	3	2	1	0	1	2	3	Эгоистичный
8	С	-	Зависимый	3	2	1	0	1	2	3	Независимый
9	А	+	Деятельный	3	2	1	0	1	2	3	Пассивный
10	О	-	Черствый	3	2	1	0	1	2	3	Отзывчивый
11	С	+	Решительный	3	2	1	0	1	2	3	Нерешительный
12	А	-	Вялый	3	2	1	0	1	2	3	Энергичный
13	О	+	Справедливый	3	2	1	0	1	2	3	Несправедливый
14	С	-	Расслабленный	3	2	1	0	1	2	3	Напряженный
15	А	+	Суебливый	3	2	1	0	1	2	3	Спокойный
16	О	-	Враждебный	3	2	1	0	1	2	3	Дружелюбный
17	С	+	Уверенный	3	2	1	0	1	2	3	Неуверенный
18	А	-	Нелюдимый	3	2	1	0	1	2	3	Общительный
19	О	+	Честный	3	2	1	0	1	2	3	Неискренний
20	С	-	Несамостоятельный	3	2	1	0	1	2	3	Самостоятельный
21	А	+	Раздражительный	3	2	1	0	1	2	3	Невозмутимый

Тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев)

Тест опросник самооотношения (ОСО) построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самооотношения. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности: 1) глобальное самооотношение; 2) самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; 3) уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

В качестве исходного принимается различие содержания «Я»-образа (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самооотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самооотношения.

Опросник включает следующие шкалы.

Шкала S — измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» испытуемого.

Шкала I — самоуважение.

Шкала II — аутосимпатия.

Шкала III — ожидаемое отношение от других.

Шкала IV — самоинтерес.

Опросник содержит также семь шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого.

Шкала 1 — самоуверенность.

Шкала 2 — отношение других.

Шкала 3 — самопринятие.

Шкала 4 — саморуководство, самопоследовательность.

Шкала 5 — самообвинение.

Шкала 6 — самоинтерес.

Шкала 7 — самопонимание.

Глобальное самоотношение — внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя.

Самоуважение — шкала из 15 пунктов, объединивших утверждения, касающиеся «внутренней последовательности», «самопонимания», «самоуверенности». Речь идет о том аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя.

Аутосимпатия — шкала из 16 пунктов, объединяющая пункты, в которых отражается дружественность-враждебность к собственному «Я». В шкалу вошли пункты, касающиеся «самопринятия», «самообвинения». В содержательном плане шкала на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку, на негативном полюсе, — видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров («и поделом тебе»).

Самоинтерес — шкала из 8 пунктов, отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой на равных, уверенность в своей интересности для других.

Ожидаемое отношение от других — шкала из 13 пунктов, отражающих ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Инструкция испытуемым

Вам предлагается ответить на следующие 57 утверждений. Если Вы согласны с данным утверждением ставьте знак «+», если не согласны то знак «-».

Тест опросника

1. Думаю, что большинство моих знакомых относится ко мне с симпатией.

2. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.
3. Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой.
4. Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки.
5. Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.
6. Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.
7. Мое я всегда мне интересно.
8. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
9. В моей жизни есть или по крайней мере были люди с которыми я был чрезвычайно близок.
10. Собственное уважение мне еще надо заслужить.
11. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел;
12. Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
13. Я сам хотел во многом себя переделать.
14. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
15. Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.
16. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
17. Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным.
18. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
19. Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения.
20. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
21. Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне.
22. Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной.
23. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
24. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
25. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, — это подчиниться собственной судьбе.
26. Посторонний человек, на первый взгляд, найдет во мне много отталкивающего.

27. К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.
28. Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским;
29. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
30. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
31. В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.
32. Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.
33. Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.
34. Когда у меня возникает какое-либо желание, я прежде всего спрашиваю о себе, разумно ли это.
35. Иногда мне кажется, что, если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он бы тут же понял, какое я ничтожество.
36. Временами я сам собой восхищаюсь.
37. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
38. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.
39. Без посторонней помощи я мало что могу сделать.
40. Иногда я сам себя плохо понимаю.
41. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других неприязнь.
44. Большинство моих знакомых не принимают меня уж так всерьез.
45. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
46. Я вполне могу сказать, что унижаю себя сам.
47. Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.
48. В целом меня устраивает то, какой я есть.
49. Вряд ли меня можно любить по-настоящему.
50. Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.

51. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.
52. Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
53. То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.
54. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
55. Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести.
56. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».
57. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

Показатель по каждому фактору подсчитывается путем суммирования утверждений, с которыми испытуемый согласен, если они входят в фактор с положительным знаком; и утвердительный, с которыми испытуемый не согласен, если они входят в фактор с отрицательным знаком. Полученный «сырой балл» по каждому фактору переводится, по приведенным ниже таблицам, в накопленные частоты (в %).

Ключ для обработки

Номера пунктов и знак, с которым пункт входит в соответствующий фактор.

Шкала S (интегральная):

«+»: 2, 5, 23, 33, 37, 42, 46, 48, 52, 53, 57.

«-»: 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.

Шкала самоуважения (I):

«+»: 2, 23, 53, 57.

«-»: 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

Шкала аутосимпатии (II):

«+»: 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54.

«-»: 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

Шкала ожидаемого отношения от других (III):

«+»: 1, 5, 10, 15, 42, 55.

«-»: 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

Шкала самоинтересов (IV):

«+»: 7, 17, 20, 33, 34, 52.

«-»: 14, 51.

Шкала самоуверенности (1);

Фактор I

«+»: 2, 23, 37, 42, 46.

«-»: 38, 39, 41.

Шкала отношения других (2):

«+»: 1, 5, 10, 52, 55.

«-»: 32, 4 44.

Шкала самопринятия (3).

«+»: 12, 18, 28, 47, 48, 54

«-»: 21.

Шкала самопоследовательности (саморуководства) (4):

+»: 50, 57.

«-»: 25, 27, 31, 35, 36.

Шкала самообвинения (5):

«+»: 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.

«-»: нет

Шкала самоинтереса (6):

«+»: 17, 20, 33.

«-»: 26, 30, 49, 51.

Шкала самопонимания (7):

«+»: 53.

«-»: 6, 8, 13, 15, 22, 40.

Таблицы перевода «сырого балла» в накопленные частоты (%)

ФАКТОР S

«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	0	16	74,33
1	0,67	17	80,00
2	3,00	18	85,00
3	5,33	19	88,00
4	6,33	20	90,67
5	9,00	21	93,33
6	13,00	22	96,00
7	16,00	23	96,67
8	21,33	24	98,00
9	26,67	25	98,33
10	32,33	26	98,67
11	38,33	27	99,67
12	49,00	28	99,67
13	55,33	29	100
14	62,67	30	100
15	69,33		

Фактор I		Фактор II	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	1,67	0	0,33
1	4,00	1	3,67
2	6,00	2	9,00
3	9,33	3	16,00
4	16,00	4	21,67
5	25,33	5	28,00
6	34,00	6	37,33
7	44,67	7	47,00
8	58,67	8	58,33
9	71,33	9	69,67
10	80,00	10	77,33
11	86,67	11	86,00
12	91,33	12	90,67
13	93,67	13	96,67
14	99,67	14	98,33
15	100	15	99,67
		16	100

Фактор III		Фактор IV	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	0	0	0,67
1	0	1	2,00
2	0,67	2	5,33
3	1,00	3	16,00
4	3,33	4	29,00
5	6,00	5	49,67
6	9,00	6	71,33
7	17,67	7	92,33
8	27,33	8	100
9	39,67		
10	53,00		
11	72,33		
12	91,33		
13	100		

Фактор 1		Фактор 2	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	3,77	0	0
1	7,33	1	0,67
2	16,67	2	3,67
3	29,33	3	7,33
4	49,67	4	15,00
5	65,67	5	32,00
6	81,33	6	51,33
7	92,33	7	80,00
8	100	8	100

Фактор 3		Фактор 4	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	2,67	0	3,00
1	7,67	1	9,67
2	16,67	2	25,67
3	34,33	3	38,33
4	50,67	4	60,33
5	70,67	5	79,67
6	89,67	6	92,00
7	100	7	100

Фактор 5		Фактор 6	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	1,67	0	0,67
1	4,67	1	3,00
2	15,00	2	11,33
3	27,67	3	20,00
4	43,33	4	34,33
5	60,77	5	54,67
6	81,67	6	80,00
7	96,67	7	100
8	100		

Фактор 7	
«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	4,33
1	21,33
2	43,33
3	68,67
4	83,67
5	94,00
6	99,33
7	100

Социометрический тест М. Р. Битяновой

Ответь, пожалуйста, на приведенные ниже вопросы. Постарайся быть искренним, иначе вся работа потеряет смысл. Нам очень хотелось бы знать твое собственное мнение. Обещаем, что искренность не обернется тебе во вред.

Читай каждый вопрос и сразу отвечай на него. Для фамилий, которые ты будешь записывать, после каждого вопроса оставлены специальные места. Фамилии указывай в любом порядке. Чтобы при ответе не забыть тех, кто отсутствует сегодня, посмотри на доску: там указаны все фамилии.

Прежде чем начинать работу, напиши свое имя, фамилию и класс.

Успеха!

Фамилия и имя _____. Класс _____.

Дата тестирования _____ г.

I. Если бы тебе пришлось перейти учиться в другую школу, кого из нынешних одноклассников ты бы взял в новый класс? Назови, пожалуйста, пять человек.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

II. А кого из нынешних одноклассников ты не взял бы в свой новый класс? Укажи пять фамилий.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

III. Как ты думаешь, кто из одноклассников взял бы тебя в свой новый класс, если бы перешел в другую школу? Укажи пять фамилий.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

IV. Укажи, пожалуйста, фамилии тех одноклассников, которые не захотят, по твоему мнению, взять тебя в свой новый класс. Запиши пять фамилий.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

V. Если бы тебе предложили посмотреть ответы на эти вопросы пятерых твоих одноклассников, то чьи ответы ты хотел бы увидеть? Напиши их фамилии в порядке значимости для тебя. Под первым номером – фамилию того, чьи ответы хочется знать больше всего, и так далее.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой)

Шкалы: самооценка; социальное, коммуникативное, материальное, физическое, деятельное, перспективное, рефлексивное Я.

Назначение теста

Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или «Я»-концепцией.

Инструкция к тесту

«В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов.

Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос».

Когда клиент заканчивает отвечать, его просят произвести первый этап обработки результатов — количественный:

«Пронумеруйте все сделанные вами отдельные ответы-характеристики. Слева от каждого ответа поставьте его порядковый номер. Теперь каждую свою отдельную характеристику оцените по четырехзначной системе:

- «+» — знак «плюс» ставится, если в целом вам лично данная характеристика нравится;
- «-» — знак «минус», если в целом вам лично данная характеристика не нравится;

- «±» — знак «плюс–минус», если данная характеристика вам и нравится, и не нравится одновременно;

- «?» — знак вопроса, если вы не знаете на данный момент времени, как вы точно относитесь к характеристике, у вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

Знак своей оценки необходимо ставить слева от номера характеристики. У вас могут быть оценки как всех видов знаков, так и только одного знака или двух-трех.

После того как вами будут оценены все характеристики, подведите итог:

- сколько всего получилось ответов,
- сколько ответов каждого знака».

**Факторный анализ компонентов самооотношения испытуемых
экспериментальной и контрольной групп**

Факторный анализ компонентов самооотношения испытуемых контрольной группы до начала формирующего эксперимента (Метод главных компонент, 2014).

№ п/п	Собственные значения	Доля объясненной вариации	Накопленная доля объясненной вариации		
1	2,143	17,857	17,857		
2	2,036	16,968	34,825		
3	1,923	16,026	50,851		
4	1,732	14,437	65,288		
2014					
Факторные нагрузки (коэффициенты корреляции между исходными переменными и выделенными факторами). Группа = «2014»					
		Factor - 1	Factor - 2	Factor - 3	Factor - 4
Интегральная		,790	-,057	-,040	,182
Самоуважение		,745	-,127	,186	,421
Аутосимпатия		,619	,579	-,109	-,433
Ожидаемое отношение от других		,418	-,517	,133	,547
Самоинтерес		,497	,309	-,483	,166
Самоуверенность		,474	,129	,291	,315
Отношение других		,384	,571	,300	,542
Самопринятие		,591	-,273	,286	-,262
Самопоследовательность		,226	,102	-,354	,231
Самообвинение		-,480	-,527	,479	,279
Самоинтерес		,668	,430	-,300	,145
Самопонимание		,382	-,295	,613	,206
	Интегральное самооотношение				
Фактор 1:	17,857 % объясненной вариации				
				Factor 1	
	Самоуважение			0,745	
	Интегральная			0,790	
	Аутосимпатия				
Фактор 2:	16,968 % объясненной вариации				
				Factor 2	
	Аутосимпатия			0,579	

	Самообвинение	-0,527
	Самопонимание	
Фактор 3:	16,026 % объясненной вариации	
		Factor 3
	Самопонимание	0,613
	Отношение других	
Фактор 4:	14,437 % объясненной вариации	
		Factor 4
	Отношение других	0,547
	Отношение других как установка	0,542

Факторный анализ компонентов самооотношения испытуемых экспериментальной группы до начала формирующего эксперимента (Метод главных компонент, 2014)

№ п/п	Собственные значения	Доля объясненной вариации	Накопленная доля объясненной вариации
1	4,50	37,48	37,48
2	1,64	13,64	51,12
3	1,57	13,04	64,17
4	1,10	9,15	73,32

2014

Факторные нагрузки (коэффициенты корреляции между исходными переменными и выделенными факторами). Группа = «2014»				
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Интегральная	0,705	0,401	0,421	0,065
Самоуважение	0,352	0,179	0,665	0,456
Аутосимпатия	0,151	0,937	0,076	-0,038
Ожидаемое отношение от других	0,884	0,039	0,137	0,064
Самоинтерес	0,615	0,256	-0,390	0,250
Самоуверенность	0,503	0,377	0,336	-0,216
Отношение других	0,842	-0,035	0,151	0,000
Самопринятие	0,293	0,665	-0,263	-0,183
Самопоследовательность	0,090	-0,038	0,054	0,931
Самообвинение	0,096	-0,706	-0,396	-0,249
Самоинтерес	0,747	0,247	-0,069	0,186
Самопонимание	0,125	0,066	0,760	-0,044

	Отношение других	
Фактор 1:	37,5 % объясненной вариации	
		Factor 1
	Ожидаемое отношение от других	0,884
	Отношение других	0,842
	Самоинтерес как установка на действие	0,747
	Интегральная	0,705
	Аутосимпатия	
Фактор 2:	13,6 % объясненной вариации	
		Factor 2
	Аутосимпатия	0,937
	Самообвинение	-0,706
	Самопонимание	
Фактор 3:	13,0 % объясненной вариации	
		Factor 3
	Самопонимание	0,760
	Самоуважение	0,665
	Самопоследовательность	
Фактор 4:	9,2 % объясненной вариации	
		Factor 4
	Самопоследовательность	0,931

Факторный анализ компонентов структуры самоотношения испытуемых контрольной группы после проведения формирующего эксперимента (метод главных компонент, 2015 г)

	<i>Собственные значения</i>	<i>Доля объясненной вариации</i>	<i>Накопленная доля объясненной вариации</i>
1	2,806	23,382	23,382
2	2,251	18,756	42,138
3	1,571	13,096	55,233
4	1,289	10,740	65,974

Факторные нагрузки (коэффициенты корреляции между исходными переменными и выделенными факторами). Группа = «2015»

Показатели	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Интегральная	,843	-,219	-,034	,103
Самоуважение	,415	-,474	,542	,040
Аутосимпатия	-,238	,670	-,453	-,226
Ожидаемое отношение от других	,333	,351	,528	,177
Самоинтерес	,590	,295	-,021	-,314
Самоуверенность	,572	-,101	-,133	,426
Отношение других	,336	,485	,256	,242
Самопринятие	,544	,118	-,519	-,111
Самопоследовательность	,166	-,024	,619	-,631
Самообвинение	-,336	-,713	,191	,272
Самоинтерес	,728	,133	,122	-,149
Самопонимание	,169	-,480	,275	,685

Фактор 1: Интегральное самоотношение

23,382 % объясненной вариации

	Factor 1
Интегральное	0,843
Самоинтерес	0,728

Фактор 2: Аутосимпатия

18,756 % объясненной вариации

	Factor 2
Аутосимпатия	0,670
Самообвинение	-0,713

Фактор 3: Отраженное самоотношение

13,096 % объясненной вариации

	Factor 3
Самоуважение	0,542
Отношение от других	0,528
Самопоследовательность	0,619

Фактор 4: Самопонимание

10,740 % объясненной вариации

	Factor 4
Самопонимание	0,685

Факторный анализ компонентов структуры самооотношения испытуемых экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента (Метод главных компонент, 2015 г.)

№ п/п	Собственные значения	Доля объясненной вариации	Накопленная доля объясненной вариации
1	4,33	36,05	36,05
2	1,63	13,59	49,64
3	1,42	11,80	61,45
4	1,15	9,59	71,04

Факторные нагрузки (коэффициенты корреляции между исходными переменными и выделенными факторами)

Показатели	Factor - 1	Factor - 2	Factor - 3	Factor - 4
Интегральная	0,581	0,398	0,368	0,401
Самоуважение	0,872	0,202	0,231	0,133
Аутосимпатия	0,169	0,898	-0,022	0,104
Ожидаемое отношение от других	0,234	0,033	0,141	0,867
Самоинтерес	0,007	0,172	0,747	0,222
Самоуверенность	0,782	-0,090	-0,008	0,179
Отношение других	0,092	0,040	0,051	0,855
Самопринятие	0,360	0,558	-0,172	0,342
Самопоследовательность	0,342	-0,065	0,568	-0,142
Самообвинение	0,006	-0,428	-0,267	0,099
Самоинтерес	0,217	0,116	0,627	0,526
Самопонимание	0,612	0,284	-0,329	0,205

Фактор 1: Самоуважение

36 % объясненной вариации

	Factor 1
Самоуважение	0,872
Самоуверенность	0,782
Самопонимание	0,612

Фактор 2: Аутосимпатия

13,6 % объясненной вариации

	Factor 2
Аутосимпатия	0,898

Фактор 3: Самоинтерес

11,8 % объясненной вариации

	Factor 3
Самоинтерес	0,747
Самоинтерес (как установка)	0,627

Фактор 4: Отношение других

9,6 % объясненной вариации

	Factor 4
Ожидаемое отношение от других	0,867
Отношение других	0,855

Показатели групповых социометрических индексов до и после проведения формирующего эксперимента

Группа	Класс	До эксперимента			После эксперимента		
		индекс эмоциональной экспансивности	индекс групповой сплоченности	индекс конфликтности	индекс эмоциональной экспансивности	индекс групповой сплоченности	индекс конфликтности
Контрольная	1К	7,47	0,06	1,96	7,60	0,06	1,91
	2К	7,07	0,06	1,90	7,13	0,06	1,90
	3К	8,17	0,07	1,94	8,07	0,07	1,93
	среднее	7,57	0,06	2,2	7,6	0,06	1,91
Экспериментальная	1	8,30	0,07	1,95	7,10	0,07	1,37
	2	8,40	0,06	2,18	7,30	0,07	1,45
	3	7,03	0,04	2,75	6,50	0,05	1,81
	среднее	7,91	0,05	2,29	6,96	0,06	1,54

2Э

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	C_i		
1		-1	2							3	-2				4		5			-3		-4				-0,14		
	1		1	-1	-2			2			-3		3		4		5				2	3	4		-4	-5	0,28	
-1	-2				-3				1			-4	-5								2	3	4		5		-0,28	
-1		-2				1	2	3				-3		4	-4						5				-5		0,34	
					-1	-2	1					-3	2	-4			3	4				5	-5				0,00	
-1	-2	1			-3	-4				2	-5				3		4				5						-0,07	
	1	-1				-2	-3	2					3		-4						-5			4	5		-0,14	
	1	-1	2				-2					-3		3	4						-4		-5		5		-0,07	
	1		2	-1							-2	-3		3	-4						4			-5	5		-0,07	
		-1	1			2	-2	-3					3	4		-4						-5			5		0,28	
		-1			-2	-3	1				-4				-5	2	3					4		5			0,00	
1	2					-1	-2				-3	3		-4			4	5						-5			-0,03	
		1			-1	-3	-2	-4					2	3	4	5						-5					-0,48	
	1				2				3					4								-1			5		0,14	
-1			1						2			-2	-3		-4							3	-5		4	5	0,03	
-1	-2					-3	1		2	-4	3					-5							4	5			0,00	
-1	-2				-3	1									2	-4	3						4	-5	5		0,10	
				1		5			-1				-2				2	-3	3	4			-4	-4	-5		0,14	
			1		-1	2		3		4		-2	-3									-4	5				0,03	
			1		2		3			-1			4	5								-2	-3	-4			0,17	
			1			2	3	-1	-2		-3											-4	4	-5	5		-0,14	
			-1	1	-2		5				-3	-4					-5	2	3						4		0,10	
	1	2						3		-1	-2					4						-3			-4	5	-0,14	
1	-1		2	-2	-3	5	-4		-5			3			4												-0,10	
	1		2			3	-5			-1		4			5							-2	-3	-4			0,00	
1					2	-1		3			-2	4		5	-3		-4										0,31	

3Э

2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	C_i						
1	-1	2				3	-2	4	5			-3								-4					0,00				
	-1	1									-3	3								-4	4				0,14				
				-1	-2		1				-3	2			3	4				-4	-4				-0,34				
		-1	-2	1	-3	2						3	-4							4					0,38				
				-1			2		3	-2	-3									4	-4	-5	5		-0,14				
			1		-1	-2	-3			2	-4				3	4				5					-0,10				
				-1	-2	-3			1	-4	2		3										-5	4		-0,31			
	-1	1	-2	2	-3							3	-4	4						5					0,00				
1		2				3									4							5			-0,28				
1	-1	2		-2		-3				-4	3	4										-5			0,21				
	-1	2		-2		-3	3								4	5						-4	-5			-0,03			
		-2				-3	-4	-5	1	2												3	4	5		0,21			
			1	-1		-2	2	3							-3	4						-4	5	-5		-0,38			
1	-1		-2	-3	-4			2		3	-5														4	0,21			
			1	2	-1		-2								3	4	5							-3		0,10			
		-2				-3	-4	1	-5	2													3	4	5		0,00		
1		2				3			-1	-2	4											-3	5	-4	-5		0,14		
				1	-1					-2					2		3	4	-3	5					-4		0,28		
-1			-2		-3				-4		1					2								3	4	5		0,10	
1		2				3						4				5											0,21		
				1	-1	-2	2	-3									3	-4					4	5	-5		-0,10		
			-1	1	-2											-3	2	3					4	5	-4		0,17		
-1	-2			-3			1	2	3	-4						-5							4	5			0,07		
				-1	1	-2	-3	2		3	-4	4															-0,07		

количество выборов:	2	7	11	1	5	2	5	2	9	3	7	10	3	3	7	9	5	6	7	8	7	3	112	A=
количество отклонений:	2	2	12	6	9	10	6	12	1	4	1	12	3	3	2	2	2	8	2	6	5	99	G=	
кол-во взаимных выборов:	1	2	4	3	1	3	2	1	2	4	1	1	2	3	1	3	2	1	1	1	1	36	G=	
кол-во взаимных отклонений:			3	2	2	2	3	1		2	2							1	1	2	1	24	k=	
кол-во неадекватных выборов:		1	3		1		1	1		1	1	2								1		12	k=	
кол-во неадекватных отклонений							1			1	1	1	1	1	1	2	2			1	2	12		

29

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	C_i		
1	1	-1	2						3	3				4						-3						-0,03		1
1				-1	-2			2			-3	3	4								2	3	4	5	-4	0,28		2
	-2			-3				1			-4									2	3	4		5		-0,24		3
-1		-2				1	2	3			-3	4	-4							5			-5		0,28		4	
						1			1			-3	2	-4			3	4			3	4		5	-5	0,00		5
-1	-2	1			-3	-4					2					3				4		5			-0,07		6	
	1	-1				-2		2				3			-4						-5		4	5	-0,10		7	
	1	-1	2					-2			-3	3	4								-4	-5	5		0,03		8	
	1		7	-1							-2	-3	3								-4	4			0,10		9	
		-1	1			2						3	4									-5		5	0,31		10	
		-1			-2	-3	1				-4				-5	2	3					4		5	0,07		11	
1	2					-1	-2					3	-4				4	5						-5	0,03		12	
		1			-1	-3	-2	-4							2	3	4	5							-0,34		13	
		1				2			3						4								-1	5	0,17		14	
-1			1					2			-2	-3										3		4	5	0,03		15
		-2						1	2		-4	3										-5		4	5	0,00		16
-1					-3	1										2	-4	3				4		5	0,17		17	
					1			5			-1				-2			2	-3	3	4			-5	0,10		18	
			1		-1	2	3	4				-2										-4	5		0,03		19	
			1		2	3									4	5						-2		-4	0,17		20	
			1			2	3																4	5	-0,14		21	
				-1	1	-2	5				-3	-4						-5	2	3				4	0,10		22	
2	1								3		-1	-2						4				-3		-4	5	0,10		23
1		-1	2	-2	5						3						4								-0,07		24	
	1		2			3	-5				-1	4	5									-2	-3		0,07		25	
-1	1					2			3		-2	4	5	-3								-4		-5	0,28		26	
количество выборов:	4	9	1	9	2	3	3	6	7	9	2	4		7	5	5	8	3	6	6	4	7	4	2	4	9	129	A=
количество отклонений:	5	1	8	1	2	5	6	5	4		3	10	2	4	5	3		5	1	8	4	1	4	2	1	90	7,30	
кол-во взаимных выборов:	2	4		5	2	3	2	4	5	1	2		5	3	2	3		2	2	2	3	3		3	4	62	G=	
кол-во взаимных отклонений:	1		1	1		1	1	1	1						2							1				10	0,07	
кол-во неадекватных выборов:			1								1				1	2		1	1				1	1	1	1	11	k=
кол-во неадекватных отклонений		2	1		1				1		1		1		1				1	1				1		1	11	1,45

39

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	C_i		
1	1	-1	2				3	-2	4	5			-3							-4						0,03		1
			1					2			5	-3	3							-4		4				0,17		2
						-1	-2		1				5		2			3	4	-4						-0,24		3
		-1			1	-3	2						5	3	-4				4							0,41		4
1									2		3	-2	-3					4			-5	5				-0,10		5
			1								2	-4				3	4			5						-0,10		6
					-1	-2	-3	5		1	-4	2			3							-5	4			-0,24		7
		-1	1	-2	2	-3								3	-4	4			5							0,03		8
1		2					3										4				5					-0,10		9
1	-1	2		-2			-3			-4	3	4								-5			5			0,24		10
1	-1	2		-2			-3	3									4	5		-4						0,00		11
-1	-2								-4			1	2						3	4	5					0,28		12
		1	-1					2	3					-3	4				-4	5	-5					-0,34		13
1	-1	5	-2	-3	-4			2		3	-5											4				0,31		14
			1	2	-1										3	4	5					-3				0,10		15
							-3	-4	1	-5	2									3	4	5				0,00		16
1		2				3				-2	4								5	-4	-5					0,14		17
				1	-1					-2					2				3	4	-3	5				0,28		18
	-1		-2		-3			-4			1				2						3	4	5			0,14		19
	1		2				3				4				5											0,21		20
				1	-1	-2	2	-3									3	-4			4	5	-5			-0,07		21
				-1	1	-2									-3	2	3			4		5	-4			0,21		22
				-3			1	2	3							-5				4	5					0,07		23
				-1	1	-2	-3	2			8	-4	4													0,07		24
количество выборов:	2	6	12	1	5	1	5	3	8	3	8	11	3	3	6	8	5	6	5	7	7	4				119	A=	
количество отклонений:	1	1	7		4	8	8	4	6	1	3	10	2	3	2		1	7	1	5	2				76	G=	6,50	
кол-во взаимных выборов:	1	2		5		3	1	3	1	2	1	2		4	1	1	2	3	1	3	2	1	1	2	42	G=	0,05	
кол-во взаимных отклонений:			1		2	1	1	2		1				2	1		2				1	1	1		16	k=		
кол-во неадекватных выборов:				2		1		1				1	1			1						1			8	k=		
кол-во неадекватных отклонений											1			2				2	2			1			8	k=	1,81	

Социометрические матрицы контрольной группы 2014

1К

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	C_i				
				-1	1	2	3	-2		4					5		-3							-4	-0,28		1		
				5			-1						-2				1	2		-3	4	3			0,10		2		
-1				-2						2	-3						1	-4	3	-5	4	5			0,17		3		
-1	5			-2											1	-3	2	3	-4	-5	4				-0,10		4		
1	-1	-2								2		5			-3	3	-4				4				-0,34		5		
										2		5			-3	4	-2	3			5					0,14		6	
					-1	1				3	4	2	-2				5	-3	-4	-5						0,24		7	
	-1				1	2				-2		3			-3	4					-4		5	-5		0,31		8	
	-1	-2			1					2		3	4	5	-3											-0,14		9	
				-1	-2	2	1	3			-3	5	4	-4												0,07		10	
-4	1		-1			2	5											-2	4	-3		3			0,07		11		
-1		-2	-3		1	2		8							4		-4									-0,28		12	
1				2						-1		-3	4	5									3	-4		0,34		13	
				-1	-2	2	3	4	5		-3	1														-0,14		14	
-1				1	2						4				5	3	-2				-3	-4				-0,07		15	
-1	1	5						-2	-3				-5			2				3				4		0,07		16	
5				1	2	-1			-2	3				4							-3					0,21		17	
-1	1		-3					2	-2								-4	3	-5	5	4					0,17		18	
1	2		-1				-2		-3	-4	3								4			5				-0,21		19	
-1	1	-2					-3					-5			2						3	4				-0,03		20	
	1						-1	-2				-3				-4	2				3	5	4			0,31		21	
-1	5		-2			1	2							-3	3	-4				4						-0,21		22	
-1	-2	1		-3							7			-4	3	4								-5		0,00		23	
-1			1			2	-2	-3			5	-4	3				4									0,34		24	
-1	1	2	3								-3	4								5	-4	-5				-0,07		25	
количество выборов:					4	6	6	2	1	6	8	10	4	5	4	10	2	2	7	6	8	4	9	2	4	10	2	122	A=
количество отклонений:					12	3	1	5	11	2	1	1	8	3	2	8	6	4	5	3	10	1	8	4	4	4	102	7,47	
кол-во взаимных выборов:						3	3	1		4	3	4	3	3	1	3	2	1	1	3	2	3	3	1	2	4	2	52	G=
кол-во взаимных отклонений:						1	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	22	0,06	
кол-во неадекватных выборов:						2				4	1	1			1	1			1	1	1	1		2			15	k=	
кол-во неадекватных отклонений						2				1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1			15	1,96	

2К

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	C_i	
				-1	1	2	3	-2		4	-4				5			-3						-0,28	1
				5			-1					-2						1	3	2		-3	4	0,07	2
-1				-2						2	-3						1	-4		3	-5	4	5	0,14	3
-1	5			-2											1	-3	2		3	-4	-5	4		-0,14	4
1	-1	-2								2	5				-3	3	-4					4		-0,34	5
					-1	2			1	-3	4	-2	3		5									0,14	6
				-1	1	3	4	2	-2						5	-3	-4	-5						0,24	7
-5	-1			1	2				-2	3				-3	4							-4	5	0,31	8
	-1	-2		1	2				2	3	4	5	-3											-0,14	9
			-1	-2	2	1	3			-3	5	4	-4											0,07	10
-4	1	-1			2	5												-2	4	-3		3		0,07	11
-1		-2	-3		1	2		8						4			-4							-0,31	12
1				2			-4		-1		-3	4	5											0,34	13
			-1	-2	2	3	4	5	-3	1														-0,10	14
-1				1	2					4				5	3	-2					-3	-4		-0,07	15
-1	1	5						-2	-3			-5			2			3				4		0,03	16
5				1	2	-1			-2	3				4							-3			0,21	17
-1	1	-3						2	-2								-4	3	-5	5	4			0,17	18
1	2		-1				-2		-3	-4	3							4				5		-0,17	19
-1	1	-2					-3					-5			2				3			4		0,00	20
	1						-1	-2				-3			-4	2				3	5	4		0,28	21
-1	5	-2			1	2								-3	3	-4		4						-0,17	22
-6	-2	1		-3							7			-4	3	4								0,03	23
-1		1				2	-2	-3			5	-4	3			4								0,38	24

количество выборов:	4	5	5	1	1	6	8	10	4	5	4	10	2	2	6	6	8	4	1	8	2	4	11	117	A=
количество отклонений:	12	3	1	5	11	2	1	1	8	3	2	9	5	4	5	3	9	1	7	3			95	7,07	
кол-во взаимных выборов:		2	3	1		4	3	4	3	3	1		3	2	1	1	3	2	3	3	1	2	5	50	G=
кол-во взаимных отклонений:	1	2	1	2	3	1		1	1			2	1	1		2			1	1			20	0,06	
кол-во неадекватных выборов:	3				4	1	1		1	1		1	1		1		1	1	1		2		17	k=	
кол-во неадекватных отклонений	2					1		3	2	2		2			1		2		1	1			17	1,90	

3К

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	C_i													
				-1	1	2	3	-2		4					5		-3						-4				-0,34		1										
				5		-1						-2					1	2		-3	3	4				0,07		2											
-1				-2						2	-3					1	-4	3	-5	4					5	0,17		3											
-1				-2											1	-3	2	3	-4	-5	4				5	-0,07		4											
1	-1	-2								2					-3	3	-4				4				5	-0,38		5											
						-1	2		1		-3	4	-2	3		5	-4									0,14		6											
				-1	1		3	4	2	-2						5	-3	-4	-5							0,24		7											
	-1			1	2					-2	3				-3	4					-4	5	-5			0,31		8											
	-1	-2			1	2				2	3	4	5	-3	-4										-5	-0,17		9											
				-1	-2	2	1	3				-3	5	4	-4											0,07		10											
-4	1			-1		2												-2	4	-3		3		5	0,07		11												
-1			-2	-3		1	2		3						4			-4					-5	5	-0,28		12												
1					2						-1			-3	4	5						-2	3	-4	0,28		13												
				-1	-2	2	3	4	5		-3	1		-4												-0,17		14											
-1					1	2					4				5	3	-2			-3	-4	-5			-0,10		15												
-1	1	5						-2	-3	-4				-5		2			3					4	0,10		16												
					1	2	-1			-2	3				4						-3			5	0,17		17												
-1	1			-3						2	-2							-4	3	-5	5			4	0,14		18												
1	2			-1				-2			-3				3					4			5		-0,21		19												
-1	1	-2						-3							-4	-5		2			3	4	5		-0,03		20												
	1						-1	-2							-3			-4	2		3	4	5		0,31		21												
-1	5	-2			1	2									-3	3	-4	4			4		-5		-0,24		22												
-1	-2	1		-3							2				-4	3	4							-5	5	-0,03		23											
-1			1			2	-2	-3							-4	3		4							5	0,17		24											
-1	1	2	3					-2							-3	4					5	-4	-5			-0,07		25											
-1			1	-2						2						3					-3		4	5		0,38		26											
количество выборов:										3	5	6	3	1	6	8	10	3	5	5	8	2	2	8	6	8	4	9	2	4	8	2	12	130	A=				
количество отклонений:										13	3	1	5	12	2	1	1	8	3	3	8	7	5	5	1	4	10	1	9	5	3	4	1	115		8,17			
кол-во взаимных выборов:											3	3	2		4	3	4	3	3	2		2	2	1	1	3	2	3		3	1	3	4	2	4	58	G=		
кол-во взаимных отклонений:										1	2	1	2	3	1		1	2				1		1	1	1	1	1		2		1	2	1	2	26		0,07	
кол-во неадекватных выборов:										2					5	1	1							1	1			1		1	1		2	1			17	k=	
кол-во неадекватных отклонений:										2					1	2		2	2		2			2			1	2			1		1			1	17		1,98

Социометрические матрицы контрольной группы 2015 1К

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	C_i		
				-1	1	2	3	-2		4					5		-3							-4	-0,28		1
				5			-1					-2					1	2	4	-3			3	0,07		2	
-1				-2						2	-3						1	-4	3	-5	4			0,17		3	
-1				-2											1	-3	2	3	-4	-5	4			-0,10		4	
1	-1	-2								2					-3	3	-4				4			-0,31		5	
						-1	2		1		-3	4	-2	3		5	-4							0,14		6	
				-1	1		3	4	2	-2						5	-3	-4	-5					0,24		7	
	-1			1	2					-2	3				-3	4					-4	5	-5	0,31		8	
	-1	-2		1						2		3	4	5	-3	-4								-0,17		9	
				-1	-2	2	1	3			-3	5	4	-4										0,07		10	
		1		-1			2										-2	4	-3	3				0,03		11	
-1		-2	-3		1	2		3							4		-4	5			-5			-0,28		12	
1				2						-1				-3	4	5					-2	3	-4	0,34		13	
				-1	-2	2	3	4	5	-3	1			-4										-0,17		14	
-1				1	2						4					5	3	-2			-3			-0,10		15	
-1	1	5					-2	-3	-4			-5				2			3				4	0,07		16	
				1	2	-1				-2	3				4				5	-3				0,21		17	
-1	1			-3						2	-2	4					-4	3	-5	5				0,14		18	
1	2			-1			-2			-3	-4			3				4			5			-0,17		19	
-1	1	-2					-3				5	-4	-5			2			3	4				-0,03		20	
	1						-1	-2				-3			5	-4	2		3	4				0,38		21	
-1	5	-2			1	2									-3	3	-4	4			-5			-0,14		22	
-1	-2	1		-3							2				-4	3	4				5		-5	-0,03		23	
-1			1	5			2	-2	-3					-4	3		4							0,17		24	
-1	1	2	3					-2					-3	4							5	-4	-5	-0,07		25	

количество выборов:	3	5	6	2	2	6	8	10	3	5	4	10	2	2	7	7	8	4	11	4	3	7	2	121	A=
количество отклонений:	11	3	1	5	11	2	1	1	8	3	3	8	7	5	5	1	4	9	1	8	4	2	4	107	7,60
кол-во взаимных выборов:		4	3	1		4	3	4	3	3	1	3	2	1	1	4	3	3	4	2	2	3	2	56	G=
кол-во взаимных отклонений:	1	2	1	2	3	1		1	2			1	1	1	1		2		1	2		2	24	0,06	
кол-во неадекватных выборов:	1					4	1	1				1	1			1	1		2	1			15	k=	
кол-во неадекватных отклонений	2					1	2	2	1	2			1	2				1	1				15	1,91	

2К

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	C _i			
				-1	1	2	3	-6	4					5				-3							-0,24		1
				5			-1					3	-2					1	2	4	-3				0,03		2
-1				-2						2	-3						1	-4	3	-5	4				0,14		3
-1				-2											1		-3	2	3	-4	-5	4			-0,14		4
1	-1	-2								2					-3	3	-4					4			-0,31		5
																									0,14		6
																									0,24		7
																									0,31		8
																									-0,17		9
																									0,07		10
																									0,03		11
																									-0,28		12
																									0,38		13
																									-0,14		14
																									-0,10		15
																									0,03		16
																									0,21		17
																									0,14		18
																									-0,17		19
																									-0,03		20
																									0,34		21
																									-0,10		22
																									0,00		23
																									0,17		24

количество выборов:	3	4	5	1	2	6	8	10	3	5	4	11	2	2	6	7	8	4	10	4	3	7	115	A=
количество отклонений:	10	3	1	5	11	2	1	1	8	3	3	8	6	5	5	1	4	9	1	7	3	2	99	7,13
кол-во взаимных выборов:		3	3	1	4	3	4	3	3	1	3	2	1	4	3	3	4	2	2	3	52	G=		
кол-во взаимных отклонений:		2	1	2	3	1	1	2		1	1	1	1	1	2		1	1	20	0,06				
кол-во неадекватных выборов:	1			4	1	1				1	1		1		1	1		2	1	15	I _k =			
кол-во неадекватных отклонений	2			1	2	2	1	2		1	2		1	2		1	1	15	1,90					

3К

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	C_i											
	1	-1	2				3	-2	4	5			-3							-4						0,00		1									
		-1	1									-3	3							-4	4			5		0,17		2									
						-1	-2	1					-3	2			3	4		4		-4		5		-0,41		3									
			-1	-2	1	-3	2							3	-4				4				-5	5		0,38		4									
1						-1			2	3	-2	-3					4	4	-4	-5	5					-0,17		5									
			1			-1	-2	-3		2	-4				3	4				5							-0,14		6								
					-1	-2	-3			1	-4	2		3								-5	4	5		-0,28		7									
			-1	1	-2	2	-3							3	-4	4				5			-5			-0,03		8									
	1		2				3									4				5						-0,34		9									
	1	-1	2		-2		-3				-4	3	4							-5				5		0,28		10									
1		-1	2		-2		-3	3					-4	3	4				4	5	-4	-5				-0,03		11									
-1		-2					-3	-4		-5	1	2								3	4	5				0,21		12									
			1	-1			-2	2	3				-3	4						-4	5	-5				-0,41		13									
	1	-1		-2	-3	-4			2	3	-5											4		5		0,24		14									
			1	2	-1		-2								3	4	5					-3				0,10		15									
-1		-2					-3	-4	1	-5	2									3	4		5			0,00		16									
	1		2			3			-1	-2	4								-3	5	-4	-5				0,17		17									
				1	-1						-2				2	3	4	-3	5		-4	-5				0,31		18									
	-1			-2	-3				-4		1				2					3	4	5				0,10		19									
	1		2			3							4		5											0,21		20									
				1	-1	-2	2	-3									3	-4			4	5	-5			-0,03		21									
				-1	1	-2										-3	2	3		4		5	-4			0,21		22									
	-1	-2			-3			1	2	3	-4					-5				4	5					0,03		23									
					-1	1	-2	-3	2		3	-4	4												5	-0,07		24									
			-1	-2		1	-3	-4	2							3	4				5	-5						25									
	1	-1			-2			-3	2			-4	3							4	5					0,21		26									
количество выборов:										3	5	6	3	1	6	8	10	3	5	5	8	2	2	8	6	8	4	9	2	4	8	2	12	130	A=		
количество отклонений:										12	3	1	5	12	2	1	1	8	3	3	8	7	5	5	1	4	10	1	9	4	2	4	1	112	8,07		
кол-во взаимных выборов:											3	3	2		4	3	4	3	3	2		2	2	1	1	3	2	3		3	1	3	4	2	4	58	G=
кол-во взаимных отклонений:										1	2	1	2	3	1		1	2			1		1		1	1	1		2		1	2		2	24	0,07	
кол-во неадекватных выборов:										1					5	1	1					1	1				1		1		1	1		2	1	16	k=
кол-во неадекватных отклонений:										2					1	2		2	1		2		1		2		1		2		1		1		1	16	1,93

Показатели рефлексивности и дифференцированности идентичности личности испытуемых экспериментальной и контрольной групп по методике «Кто Я?»

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	2014	2015	2014	2015
Испытуемые	76	76	75	76
+	287	856	219	240
–	112	228	195	205
±	55	64	33	44
?	29	21	10	26
Дифференцированность				
Низкий	17	7	14	10
Средний уровень	54	45	54	49
Высокий уровень	5	24	7	16
Рефлексия				
Низкий уровень	10	0	9	0
Средний уровень	66	23	65	73
Высокий уровень	0	53	1	2
Сумма	483	1169	457	515
Среднее значение	6,355	15,381	6,093	6,86
Уровень значимости	3,3E-12		0,000079	

Сводные показатели испытуемых экспериментальной и контрольной групп до и после проведения эксперимента

Показатели	Экспериментальная группа		Коэф- фици- ент значи- мости	Контрольная группа		Коэф- фициент значимос- ти
	До экспери- мента	После экспери- мента		До экспери- мента	После экспери- мента	
Оценка себя в прошлом	10,1 ± 6,3	10,3 ± 5,5	0,834	9,8 ± 6,5	9,9 ± 5,2	0,874
Сила себя в прошлом	4,4 ± 5,8	5,4 ± 5,7	0,185	4,2 ± 5,7	4,8 ± 5,3	0,298
Активность себя в прошлом	7,3 ± 5,4	5,8 ± 5,6	0,018	6,6 ± 4,8	5,4 ± 5,1	0,053
Оценка себя настоящего	10,75 ± 5,99	11,4 ± 5,9	0,215	10,7 ± 6,1	11,3 ± 5,8	0,272
Сила себя настоящего	7,8 ± 4,9	7,7 ± 5,2	0,997	7,8 ± 4,9	7,7 ± 5,2	0,995
Активность себя в настоящем	7,7 ± 5	6,9 ± 5,9	0,491	7,6 ± 5	7 ± 5,9	0,621
Оценка себя идеального	13,3 ± 5,5	14,8 ± 5,9	0,024	14,6 ± 4,6	17,6 ± 3,2	0,000009
Сила себя идеального	9,6 ± 4,6	9,1 ± 6,1	0,718	9,6 ± 4,6	13,4 ± 3,3	0,000017
Активность себя идеального	7,7 ± 5,5	7,7 ± 5,3	0,374	10 ± 10,8	10,7 ± 3,7	0,025
интегральное	61,5 ± 19,9	71,9 ± 19,3	0,000	59,4 ± 18,9	68 ± 22,2	0,004
самоуважение	55,6 ± 24,3	63,3 ± 23,1	0,014	55,3 ± 24,3	58,7 ± 21,4	0,111
аутосимпатия	52,1 ± 24,1	59,1 ± 22,3	0,032	51,7 ± 24,0	57,3 ± 21,4	0,110
Отношение от других	36,8 ± 29,2	26 ± 18,8	0,001	31,9 ± 23	35,1 ± 27,7	0,152
самоинтерес	64,9 ± 27,2	65,6 ± 28,3	0,919	65,5 ± 28,5	64,8 ± 27,4	0,920
самоуверенность	47,5 ± 20,8	56,3 ± 23	0,008	47,9 ± 20,1	53,1 ± 22,9	0,26
Отношение других	43,1 ± 31,5	29,4 ± 22,2	0,000	32,3 ± 23,2	39,6 ± 27,6	0,000483
самопринятие	60,1 ± 26,6	67,7 ± 24,4	0,027	58,6 ± 26,4	64 ± 24	0,42
самопоследовательность	59,5 ± 20,7	60,2 ± 20,9	0,979	58,4 ± 20,1	60,2 ± 21	0,659
самообвинение	59,2 ± 24,8	57,6 ± 24,3	0,597	58,9 ± 24,8	60,2 ± 25,1	0,491
самоинтерес	52,3 ± 29,6	55,1 ± 31,5	0,401	51,9 ± 29,6	54,7 ± 31,5	0,400
самопонимание	56 ± 25,1	63,2 ± 23,8	0,061	54,6 ± 25,6	54,8 ± 27	0,881

Индекс групповой сплоченности	0,05	0,06	--	0,06	0,06	--
Индекс конфликтности	2,29	1,54		2,2	1,91	
Индекс эмоциональной экспансивности	7,91	6,96		7,57	7,6	
Кто Я? Среднее значение	6,355263	15,38158	3,3E-12	6,0133	6,8666	0,00007
Низкий уровень	10	0	--	9	0	--
Средний уровень	66	24		65	73	
Высокий уровень	0	53		1	2	

Варианты деления обучающихся на малые группы (Е. В. Карпова)

Группа по желанию	Учащиеся сами выбирают тех, с кем они хотели бы работать, то есть объединяются по взаимному выбору. Задание на формирование группы по желанию может даваться в двух вариантах: – разделитесь на группы по ... человек в каждой – разделитесь на ... одинаковые группы.
«Случайная группа»	Группа, формируемая по принципу случайности. Формирование «случайной» группы: из тех, кто сидит рядом, — на одном ряду, за соседними столами, всякого рода жребий. Это может быть билетик с номером или названием группы, полоски бумаги разного цвета, различные геометрические фигуры, фанты, считалки, по росту, цвету волос и т.д.
Группа, сформированная лидером (капитаном, командиром)	Формирование группы лидером: Учитель назначает лидера для каждой группы из числа наиболее способных учащихся, а лидер набирает себе группу: А) первые 4 человека, заявившие о своем желании работать в определенной группе, становятся ее участниками. Можно предложить желающим поднять руки или записаться под названием группы на листочках или на доске: Б) лидеры по очереди набирают себе команды (каждый называет по одному человеку, затем по второму, и так до полного набора группы). Если же выбор лидеров производится учащимися, то учитель говорит: «Для работы нам понадобится разделиться на группы. Давайте выберем лидеров, которые эти группы формируют. Кого бы вы хотели видеть лидерами?» Учащиеся называют кандидатов в лидеры, обсуждают варианты и принимают решение (в крайнем случае, с помощью голосования).
Группа, сформированная учителем в соответствии с поставленными целями	Например, в такую группу можно объединить лидеров или особо успешных учеников с целью либо получения хорошего результата (например, на конкурсе или олимпиаде), либо для того, чтобы исключить их из общей работы, тем самым создав условия для самостоятельной работы.

	«Медленных» участников тоже можно выделить в отдельную группу, чтобы дать им возможность работать с «собственной» скоростью. Можно разбить класс на группы по различным трудностям для коррекционной работы.
По типу работы	Одна группа проектирует, другая проводит исследование, третья решает проблему.
По теме работы	Группы выполняют задания, отличающиеся по теме работы.
По уровню сложности задания	Учащиеся в малых группах выполняют задания различной степени трудности, которые либо учитель предлагает учащимся, учитывая достигнутый ими уровень усвоения знаний, либо каждый ученик выбирает для себя оптимальный вариант
Примечание. Группы можно сформировать различными способами, но общее правило таково: малые группы необходимо формировать так, чтобы они не повторяли уже сложившиеся в классе группировки и были «рабочими».	

Различные способы группового взаимодействия учащихся

(Е. В. Карпова)

Различные способы группового взаимодействия учащихся

<p>«Мозговой штурм»</p> 	<p>Каждый участник высказывает как можно больше идей о том, как решить задачу, а затем они обсуждают пригодность этих способов действия и готовят ответ от «группы». При проведении «мозгового штурма» возможны следующие варианты организации работы:</p> <p>а) «Круглый стол»: члены группы (в произвольном порядке) высказываются. Пока один говорит, остальные слушают. Возможный вариант: говорящий держит жезл спикера. Передать жезл другому члену группы – значит передать ему слово.</p> <p>б) «Обсуждение по кругу». Порядок работы такой же, как на «круглом столе». Отличие в том, что члены группы высказываются в заранее установленном порядке (например, по часовой стрелке)</p>
<p>Конвейерный тип взаимодействия</p> 	<p>Между детьми распределена последовательность операций, составляющих действие по решению задачи. Конвейерный тип взаимодействия удобен прежде всего для отработки навыков. Он эффективно работает при освоении операционального состава действия, где каждый участник малой группы отвечает за одну конкретную операцию. До тех пор, пока не будет выполнена одна операция, не может быть начата другая.</p>
<p>Кооперационный тип взаимодействия</p> 	<p>Может быть использован при решении задачи, требующей больших затрат времени. Для ускорения решения задачи члены группы договариваются между собой, кто и что будет делать. Продукт групповой работы складывается из результатов работы каждого участника группы.</p>
<p>«1-2-все»</p>	<p>Каждый член группы выполняет задание самостоятельно. Члены группы обсуждают свои результаты и готовят вариант материала в парах. Пары представляют свои материалы на обсуждение группы, которая готовит итоговый вариант материала.</p>
<p>«Трёхшаговое интервью»</p>	<p>Группа разбивается на пары. Работа в парах: детям предлагается взять друг у друга интервью на определенную тему, а потом представить мнение друг друга группе. Группа собирается вместе: все ее члены высказываются поочередно.</p>
<p>«Номера» («Цвета»)</p>	<p>Учитель устанавливает порядок нумерации учащихся в группе. Каждый учащийся в группе получает номер (как вариант – карточку определённого цвета). Учитель даёт задание. После того, как работа завершена, учитель объявляет номер (цвет), и только один ученик от каждой группы отвечает на поставленный вопрос.</p>