

Н.Н. Котина

## Самоотношение подростка в условиях совместно-распределенной учебной деятельности

В статье впервые анализируется влияние совместно-распределенной учебной деятельности, являющейся неотъемлемой частью реализации ФГОС ООО, на возможность изменения самоотношения ребенка младшего подросткового возраста. Изложены ключевые результаты формирующего эксперимента по использованию указанной учебной деятельности для содержательного и структурного изменения самоотношения детей.

*Ключевые слова:* самоотношение; совместно-распределенная учебная деятельность; подростковый возраст; социальная ситуация развития.

**П**роблема роли самоотношения в структуре личности является чрезвычайно актуальной для психологической науки. Понятие «отношение к себе» трактуется в психологической науке неоднозначно. Разработке данного вопроса посвятили свои работы Р. Бернс, А.М. Колышко, И.С. Кон, В.С. Мухина, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и многие другие. Одним из ключевых вопросов является обсуждение терминологического содержания самоотношения. Отечественные и зарубежные исследователи внесли в психологическую науку различные взгляды и концепции. Так, И.С. Кон считает, что «самоотношение», «самосознание», «самооценка» — это разные аспекты одного и того же явления [8]. Б.Д. Парыгин идентифицирует понятие «отношение к себе» с «самосознанием», «самочувствием» [13]. Д.И. Фельдштейн вводит самоотношение в структуру самосознания как его эмоциональную сторону наравне с когнитивной и регулятивной сторонами. (цит. по: [6]). Р. Бернс, К. Роджерс и К. Хорни считают, что степень соответствия образов «реального» и «идеального» Я играют ведущую роль в развитии самоотношения. Именно это соответствие и служит показателем уровня развития самоотношения личности [2, 14, 18]. Основным механизмом формирования самоотношения Д. Мид называет интериоризацию отношений значимых других [12]. По мнению М.И. Лисиной [цит. по 16], основным источником самоотношения является общение с окружающими людьми. И.И. Чеснокова также утверждает, что знания о себе, получаемые субъектом в социальной среде, подвергаются внутренней переработке, сопряженной с эмоционально-ценностным переживанием [19].

Ориентируясь на вышеуказанные положения, в качестве рабочего мы принимаем обобщающее мнение В.В. Столина и под самоотношением будем понимать специфическую активность субъекта в адрес своего «Я», характеризующуюся эмоциональной спецификой и предметным содержанием [17].

И.И. Чеснокова выделила две группы факторов, влияющих на самоотношение. В первую группу включены собственные достижения в разных сферах деятельности, оценка их человеком и соотнесение своей оценки с оценкой значимых других. Во вторую группу входит отношение других людей [19]. Несомненно, эти факторы в реальной жизни неразрывно переплетены. Структура самоотношения не аддитивна, Н.И. Сарджвеладзе указывает на трехкомпонентное строение самоотношения (когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты) и, исходя из положения Ш.Н. Чхартишвили о трех структурных измерениях человеческого существа, в самоотношении выделяет следующие компоненты [15]:

I. Биологическое измерение.

1. Отношение к своей внешности, анатомическим особенностям.
2. Отношение к своим 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 и т. п.).
3. Отношение к своим эмоциональным особенностям (Я: эмоционален — рационален, экспрессивен — эмоционально сдержан 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).
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 социэкономическому или социометрическому статусу);
2. Отношение к тому, как ко мне относятся другие, чего от меня ожидают.
3. Отношение к себе как носителю определенных социально-нравственных норм и ценностей.

В психологической литературе отмечается, что наиболее важным в формировании самоотношения выступает подростковый возраст (И.С. Кон, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и другие). Характеризуя подростковый возраст, Л.И. Божович писала: «В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе... и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие,

в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь» [3]. Однако невозможно рассматривать становление самоотношения вне социальной ситуации развития подростка, в том числе вне школьной жизни, в которой ребенок продолжает пребывать значительное время. Особую ценность здесь имеет мысль Л.С. Выготского о том, что среда играет роль источника развития [4]. В настоящее время система ценностей и ритм жизни современных подростков характеризуются динамичностью, интенсивностью, значительным расширением социальных связей подростков, широкими возможностями использования информационных и компьютерных технологий для самореализации, презентации своего внутреннего мира и нахождения новых областей познания, что в свете вышеобозначенных положений, несомненно, накладывает отпечаток на формирование самоотношения подростков, для которых общение становится ведущим видом деятельности. Поэтому так важно, чтобы школа с ее тенденцией к открытости, широкому спектру образовательных и воспитательных задач в процессе перехода на ФГОС ООО стремилась обеспечить школьникам не просто усвоение знаний, а формирование социально-личностных компетенций, которые позволяли бы подростку легко адаптироваться к изменениям общественных тенденций и находить в них источник саморазвития и приобретения уникального личностного опыта.

Мы также опираемся на фундаментальное положение отечественной психологии о том, что совместно-распределенная деятельность представляет собой важнейший социокультурный механизм развития и выступает как исходная форма обучения человека [4]. Под совместно-распределенной учебной деятельностью мы понимаем систему организации взаимодействия обучающего и обучаемых, которая будет обеспечивать усвоение обобщенных способов решения некоторых классов задач. Вопрос об организации совместной деятельности как о генетически исходной форме обучения был поставлен в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым, который рассматривал обмен деятельностей в качестве основы возникновения новых действий, в то время как предмет и структура возникающего действия зависит от содержания общих задач и целей выполняемой совместной деятельности [20].

В ходе реализации совместно-распределенной деятельности мы опираемся на исследования В.В. Рубцова, выделившего способы и механизмы организации совместно-распределенной деятельности [11]. В.В. Рубцов развивает понятие «организация совместной деятельности» путем включения в него таких компонентов, как распределение действий и обмен ими, взаимопонимание и общение, совместное планирование и рефлексия. Важно сказать о необходимости одновременного протекания названных действий, что достигается посредством распределения их между участниками деятельности. К совместному учебному действию предъявляются следующие требования: общность цели, выполнение собственного индивидуального действия каждым участником,

координированность участников и их действий, неаддитивность общего результата [11]. В совместной работе с обучающимися возникают и развиваются собственно рефлексивные моменты деятельности, а также действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Тем самым учебное сотрудничество способствует не только полноценному формированию индивидуальных учебных действий в единстве всех их компонентов, но и развитию личности обучающегося. (Л.И. Айдарова, Г.А. Цукерман, Н.П. Крамскова, В.П. Панюшкин и др.) Воспитательный эффект сотрудничества обусловлен формированием «условно-динамической позиции» в ситуации совместной работы со сверстниками. Она выявляется в умении человека оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения, в зависимости от его места и функции в совместной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.А. Недоспасова, А.К. Маркова) [21].

Необходимо учесть, что на успешность совместного решения задач влияют навыки самоорганизации (А.А. Вербицкий, С.В. Кондратьева), делового общения (Г.С. Костюк и др., В. Янтос и др.), а также степень подготовленности участников к деятельности (В.А. Кольцова). Особое внимание уделяется обсуждению участниками подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов (Е.Н. Емельянов, Е.Д. Маргулис). 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. Важна также внешняя регламентация деятельности участников через распределение ролей, расширение спектра социальных взаимосвязей. Предоставив возможность подростку занять позицию эксперта, наблюдателя, спикера, секретаря, генератора идей, аналитика, критика, посредника и других, направляя ход работы группы либо, наоборот, выполняя указания лидеров команды, мы актуализируем механизм освоения различных социальных ролей, который способствует расширению коммуникативных связей в группе, успешности в общении при достижении общих целей. Модель организации ситуации развития в ходе совместно-распределенной учебной деятельности может быть представлена как двухвекторная система. Первый вектор предполагает последовательное раскрытие содержания разных форм учебной деятельности (квазиисследование, совместно-распределенная деятельность, проектная деятельность). Второй вектор предполагает последовательное развертывание отношений ребенка в следующих ведущих аспектах: отношение к деятельности, к взрослому, к сверстнику, младшим и старшим детям и отношение к самому себе.

Мы выделили элементы совместно-распределенной учебной деятельности, которые способствуют изменениям в структуре самоотношения младшего подростка:

- изменение социально-ролевого статуса в учебной ситуации;
- интериоризация оценки учителя и сверстников через освоение навыков социального взаимодействия;

– учебная рефлексия как механизм регулирования предметным и операциональным движением в ситуации задач;

– 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.

Итак, возникает вопрос, способна ли учебная деятельность, теряющая свое ведущее положение, но остающаяся одним из основных видов деятельности подростка, внести изменения в самоотношение детей младшего подросткового возраста, содержательное наполнение которого в подростковом возрасте преимущественно ориентировано на отношение окружающих и слабо дифференцировано по своей структуре.

Объектом исследования являлись подростки 12–13 лет ( $n = 151$ ), обучающиеся 6–7 классов из школ № 2117 и № 2120 Троицкого и Новомосковского округа Москвы. Испытуемые были разделены на контрольную (75 обучающихся) и экспериментальную (76 обучающихся) группы. Исследование проводилось в течение 2014/2015 учебного года.

Методы исследования: «Личностный дифференциал», опросник самоотношения В.В. Столина, социометрия М. Битяновой, «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой.

На первом этапе исследования мы проанализировали состояние изучаемого вопроса в психологической теории и практике, разработали рабочие положения исследования, определили методики диагностики. На втором этапе выявили уровни сформированности компонентов самоотношения, рефлексии, социально-психологического статуса детей в учебной группе, образы Я-реального и Я-желаемого у испытуемых. На третьем этапе проводился формирующий эксперимент, в ходе которого с обучающимися в рамках образовательного процесса реализовывалась совместно-распределенная деятельность. Педагогами были учтены рекомендации педагога-психолога по формированию подгрупп, парной работе, учету индивидуальных особенностей обучающихся. Параллельно с педагогическим составом проводились семинары, совещания, практикумы по методологии развивающего обучения, специфике деятельностного подхода, формам организации совместно-распределенной деятельности.

На четвертом этапе проводилось повторное исследование, а затем делались интерпретация полученных результатов, систематизация, математическая обработка, оформление исследования.

Приведем наиболее значимые результаты. В структуре самоотношения подростков экспериментальной группы произошли положительные изменения, в частности, компоненты самоотношения стали более дифференцированными, ядерная структура самоотношения базируется на самоуважении и самопонимании (36 % объясненной дисперсии), что делает ребенка устойчивым, уверенным в себе, и выявляемые в ходе рефлексии проблемные моменты

будут для подростка стимулом к развитию, не ухудшая отношения ребенка к себе как уникальному носителю свойств и качеств, способному к саморазвитию, самопознанию и самоизменению. У детей контрольной группы по-прежнему наблюдается слабая дифференцированность компонентов самоотношения, наиболее значимыми факторами являются интегральное самоотношение и самоинтерес (23 % объясненной дисперсии).

Анализируя показатели динамики изменения структурных компонентов при помощи критерия Вилкоксона, следует отметить достоверно значимые различия в следующих параметрах самоотношения: интегральное (0,00013), самоуважение (0,014), аутосимпатия (0,032), ожидаемое отношение от других (0,0014), самоуверенность (0,0084), отношение других как отбор информации о себе (0,00009), самопринятие (0,027). 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.

В контрольной группе мы получили достоверные различия по показателям: интегральное самоотношение (0,004) и отношение других (0,0004). В условиях традиционного обучения в 6–7 классе при ослабевающей роли учебной деятельности, на смену которой приходит общение как ведущий вид деятельности, отношение сверстников и значимых других к личности подростка начинает превалировать в содержательном наполнении самоотношения и оказывать влияние на глобальное самоотношение. Проведенный замер рефлексивности подростков показал значимые изменения в обеих группах, но следует отметить средние значения количества высказываний в контрольной группе — 6,86 (показатель значимости — 0,000079), и в экспериментальной группе — 15,381 (3,3E-12). В качественном отношении ответы детей приобрели более выраженную персональную идентичность (добрый, красивый, привлекательный), персональные характеристики (прозвища, хобби); эмоциональное отношение к себе (крутой, супермен).

Полученные результаты формулируем в следующие ключевые положения:

Успешность в освоении многообразия социальных ролей, опыт построения социальных отношений в процессе освоения предметных областей приводит к повышению общего уровня интегрального самоотношения, повышению самоуважения, уверенности в своих силах, целеустремленности.

Учебная рефлексия «запускает» процесс личностной рефлексивной деятельности подростка, приводящей в том числе к более дифференцированной структуре самоотношения, разделению феноменологически разных по модальности компонентов.

Более дифференцированная оценка взрослых и сверстников позволяет соотносить уровень притязаний с реальными достижениями, помогает отделить общее чувство «за» или «против» своего Я от внешней информации о себе. Этот вывод



важен в связи с тем, что в подростковом возрасте учебная деятельность уже не является ведущей, а общение подростков со сверстниками часто приводит к негативным проявлениям в личности детей, в том числе и в содержании самооотношения.

Результаты проведенного нами исследования позволяют расширить теоретические представления о психологических особенностях самооотношения детей младшего подросткового возраста в контексте его структурных компонентов и предоставляют возможность использовать педагогические технологии для нивелирования конфронтационных механизмов его формирования. Человек способен регулировать и контролировать свою деятельность, если имеет сложившееся представление о себе и определенное самооотношение, от этого во многом зависит успешность личностной и социальной адаптации в стремительно изменяющихся условиях жизнедеятельности и возможность реализации личностью своего потенциала.

### *Литература*

1. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 104 с.
2. *Данилин К.Е.* Восприятие межличностных предпочтений в группе: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1984. 117 с.
3. *Золотнякова А.С.* Взаимопонимание подростков в процессе создания групповой общности // Проблемы психологии личности и коллектива / отв. ред. П.А. Просяцкий. М., 1979. С. 149–164.
4. *Кургинян С.С.* К вопросу о специфике процесса формирования отношения к себе (самоотношения) в подростковом возрасте [тезисы] // Психология — наука будущего: материалы Международной конференции молодых ученых (Москва, 1–2 ноября 2007 г.) / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 237–239.
5. *Кургинян С.С.* К вопросу о сущности феномена «отношение к себе» (самоотношение) // Проблемы педагогического образования: сборник научных статей / под ред. В.А. Слостенина, Е.А. Левановой. Вып. 26. М.: МГТГУ – МОСПИ, 2006. С. 119–124
6. *Емузова Н.Г.* Педагогические основы формирования отношения личности к себе: самооотношение как педагогическая проблема. Нальчик: Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, 2001. 158 с.
7. *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989, 103 с.
8. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика. 1987. 160 с.
9. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 286 с.
10. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. М., 1977, 144 с.
11. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974. 416 с.
12. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

*Literatura*

1. *Asmolov A.G.* Lichnost' kak predmet psixologicheskogo issledovaniya. M., 1984. 104 s.
2. *Danilin K.E.* Vospriyatie mezhlchnostny'x predpochtenij v grupe: avtoref. ... kand. psixol. dis. M., 1984, 117 s.
3. *Zolotnyakova A.S.* Vzaimoponimanie podrostkov v protsesse sozdaniya gruppovoj obshhnosti // Problemy' psixologii lichnosti i kollektiva / Otv. red. P.A. Prosetskij, M., 1979. S. 149–164.
4. *Kurginyan S.S.* K voprosu o specifikе processa formirovaniya otnosheniya k sebe (samootnosheniya) v podrostkovom vozraste [tezisy'] // Psixologiya — nauka budushchego: materialy' Mezhdunarodnoj konferencii molody'x uchyony'x (Moskva, 1–2 noyabrya 2007 g.) / pod red. A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko. M.: Institut psixologii RAN, 2007. S. 237–239.
5. *Kurginyan S.S.* K voprosu o sushhnosti fenomena «otnoshenie k sebe» (samootnoshenie) // Problemy' pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchny'x statej / pod red. V.A. Slastenina, E.A. Levanovoj. Vy'p. 26. M.: MGTGU – MOSPI, 2006. S. 119–124.
6. *Emuzova N.G.* Pedagogicheskie osnovy' formirovaniya otnosheniya lichnosti k sebe: samootnoshenie kak pedagogicheskaya problema. Nal'chik: Kabardino-Balkarskij gosudarstvenny'j universitet im. X.M. Berbekova, 2001. 158 s.
7. *Sardzhveladze N.I.* Lichnost' i eyo vzaimodejstvie s social'noj sredoj. Tbilisi: Mezcniereba, 1989, 103 s.
8. *Rubczov V.V.* Organizaciya i razvitie sovместny'x dejstvij u detej v processe obucheniya. M.: Pedagogika. 1987. 160 s.
9. *Stolin V.V.* Samosoznanie lichnosti. M.: MGU, 1983. 286 s.
10. *Chesnokova I.I.* Problema samosoznaniya v psixologii. M., 1977, 144 s.
11. *E'l'konin D.B.* Psixologiya obucheniya mladshogo shkol'nika. M., 1974. 416 s.
12. *E'l'konin D.B.* Izbranny'e psixologicheskie trudy'. M.: Pedagogika, 1989. 560 s.

*N.N. Kotina*

**Self-Attitude of a Teenager in the Conditions of Co-distributed Learning Activity**

The article for the first time analyzes the influence of co-distributed learning activity, which is an integral part of the implementation of the federal state standard of the second generation on the possibility to change self-attitude of a child of early adolescence. The author sets out the key results of the forming experiment for the use of specified learning activity for meaningful and structural change of self-attitude of children.

*Keywords:* self-attitude; co-distributed learning activity; adolescence; social situation of development.