

УДК 316.612

Статья посвящена механизмам развития самооотношения детей младшего подросткового возраста в совместно-распределенной учебной деятельности. Проанализированы основные теоретические подходы к формированию механизмов самооотношения в подростковом возрасте. Выявлено, что на содержание и структуру самооотношения детей младшего подросткового возраста оказывают влияние опыт построения социальных отношений в учебной группе, смена ролей субъекта обучения, педагогическая оценка и оценки сверстников, учебная рефлексия и успешность решения учебной задачи.

Ключевые слова: самооотношение; младший подростковый возраст; совместно-распределенная учебная деятельность

The article is devoted to the mechanisms of development of self-evaluation of younger adolescents in their shared learning activities. It analyzes main theoretical approaches to the formation of mechanisms of self-evaluation at a young age. It is revealed that the content and structure of self-attitude of children of younger adolescents are influenced by the experience of making social relations in a study group, role changes of a learning subject, a teacher's evaluation and evaluation by peers, academic reflection and successful realisation of a task.

Keywords: self-relation; a junior adolescence; shared learning activities.

Н. В. Клюева

E-mail: nadejda@uniyar.ac.ru

Н. Н. Котина

E-mail: knata83@mail.ru

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Психологические механизмы развития самооотношения младших подростков в процессе совместно-распределенной учебной деятельности

Научная статья

N. V. Klyueva

N. N. Kotina

P. G. Demidov Yaroslavl State University

Psychological Mechanisms of Self-Relation of Younger Adolescents in the Process of Shared Learning Activities

Scientific article

Подростковый возраст с точки зрения многих исследователей является временем становления индивидуальности, стремления к самопознанию, формированию положительного образа «Я», осложненного обостренной восприимчивостью к мнению окружающих.

Ребенок осваивает принципиально новую социальную позицию, в которой интенсивно формируется чувство взрослости как субъективное переживание отношения к самому себе как носителю уникальных качеств и личностных особенностей, присущих взрослому человеку [1].

Наряду с этим, вопрос о механизмах формирования самооотношения недостаточно освещен в психологической литературе, также серьезный пробел наблюдается в изучении самооотношения детей подросткового возраста. Большинство исследований, посвященных изучению самооотношения школьников, ограничивается описанием содержательных характеристик данного личностного феномена. В настоящее время ощущается дефицит эмпирических данных, позволяющих сделать выводы о функционировании механизмов развития самооотношения в целом и в различных

© Клюева Н. В., 2016

© Котина Н. Н., 2016

периодах развития личности в частности. Большинство исследований посвящено либо особенностям развития личности младшего школьного возраста, где самоотношение обозначается как его новообразование, проявляющееся преимущественно в ситуации оценки взрослого и феноменологически слабо разделено с самооценкой, либо проблематике уже сформировавшегося самоотношения взрослого человека.

Опираясь на положение В. В. Столина, под самоотношением будем понимать 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 [2].

Самоотношение предстает как сложная динамичная уровневая система с тенденцией к самоподдержанию, анализ которой можно проводить в различных контекстах. Так, Н. И. Сарджвеладзе предлагает выделять три компонента самоотношения: когнитивный, эмоциональный и конативный [3]. Когнитивный компонент включает в себя формирование обобщенного самоотношения, самопознание и самооценку и предполагает, что самоотношение «обслуживается» процессами восприятия, памяти, мышления и воображения. Важно отметить, что в подростковом возрасте самовосприятие своей внешности значительно определяет форму и содержание жизнедеятельности ребенка. Эмоциональный компонент включает в себя три составляющих самоотношения: 1) симпатия – антипатия, 2) уважение – неуважение и 3) близость – отдаленность. В. В. Столин [2] считает, что они и определяют строение эмоционально-ценностного отношения человека к другому человеку, а их представленность в самоотношении можно обосновать указанным Л. С. Выготским механизмом перехода интерпсихических отношений в интрапсихическую сферу. Конативный компонент выступает в качестве внутренних действий в собственный адрес или как готовность к таким действиям. Сюда входят самоуверенность и самопоследовательность, самоприятие и самообвинение, ожидаемое отношение от других (отбор информации о себе) и т. д.

Функционирование и согласование указанных компонентов обеспечивают следующие механизмы формирования самоотношения подростков: гар-

монизация расхождения между представлениями Я реальный и Я желаемый; интериоризация оценок значимых других, прежде всего полученных на основе результатов учебной деятельности подростка; опыт построения социальных отношений в группе; освоение многообразия социальных ролей и ролевых функций.

В 2014–2015 гг. нами было проведено экспериментальное исследование.

Цель исследования: выявление возможностей использования совместно-распределенной учебной деятельности для изменения самоотношения детей младшего подросткового возраста, которое преимущественно ориентировано на отношение окружающих, слабо дифференцировано по своей структуре, имеет значительную сцепленность разномодальных составляющих и отличается реципрокностью представленных компонентов.

Характеристика выборки: подростки 12–13 лет (n=151), обучающиеся школ № 2117 и 2120 г. Москвы.

Методы исследования. Для изучения уровня притязаний и уровня согласованности Я реальный и Я идеальный мы использовали методику «Личностный дифференциал»; для изучения структуры самоотношения – опросник самоотношения В. В. Столина, для анализа статуса ребенка в группе и групповых социометрических индексов – социометрию М. Битяновой; с помощью методики «Кто Я?» в модификации Т. В. Румянцевой анализировали уровень рефлексивности подростков.

Испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группы. С экспериментальной группой в течение учебного года в ходе освоения предметных областей была реализована совместно-распределенная учебная деятельность.

Представим наиболее значимые результаты.

Особое внимание в ходе образовательного процесса мы уделили построению особой развивающей среды, которая характеризуется отсутствием жестких статусно-ролевых предписаний субъектам обучения, соблюдением принципа совместного коллективного обсуждения задач, стимулированием высказываний различных точек зрения, специфической активной деятельностью детей при использовании методов и приемов развивающего обучения, предлагающих обучающимся занять активную позицию субъект – субъектного учебного взаимодействия, где с помощью рефлексии устанавливается отношение ученика к собственному действию [4].

Используя возможность изменить социальную-ролевого статус обучающегося в учебной среде, предоставив возможность подростку занять позицию педагога, эксперта, наблюдателя, спикера или его помощника, секретаря, генератора идей, аналитика, критика, посредника, контролера и другие, направляя ход работы группы либо, наоборот, выполняя указания лидеров команды, мы актуализировали механизм освоения различных социальных ролей, который способствовал расширению коммуникативных связей в группе, успешности в общении при достижении общих целей. Это привело к повышению сплоченности класса, о чем свидетельствует изменение групповых индексов сплоченности (0,07–0,11; 0,06–0,125; 0,05–0,09 в трех классах экспериментальной группы до и после эксперимента соответственно). Члены группы получили возможность почувствовать свою значимость и необходимость участия в получении группового результата, самореализоваться в деятельности, что привело к повышению уровня самоуважения, аутосимпатии (уровень значимости 0,014 и 0,032 в экспериментальной группе, в контрольной группе изменения не выявлены).

Также в ходе освоения предметных областей особое внимание уделялось оценке педагога, которая мотивирует на достижение успеха в решении нового типа задач или освоении нового способа действия, направляет траекторию самопознания. Во время проведения исследования совместно с заданной образовательной программой системой оценок использовались экспертные карты, листы наблюдений, дорожные карты, анкеты, опросники; оценивание опиралось на субъективные возможности ученика, совершенство его учебной деятельности. Особо подчеркнем, что, если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает высшей оценки, даже если с точки зрения возможностей другого ученика это весьма посредственный результат. Здесь важны не оценки сами по себе, а оценки как средство, стимулирующее выполнение учебной деятельности, как доказательство, убеждающее «слабого» ученика в том, что он способен развиваться. Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя – не вывести всех на некий заданный уровень знаний, умений, навыков, а вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить в ученике потребность познания, самосовершенствования. Таким образом, педагог помогает ребенку

приблизиться к Я идеальному, удовлетворить его уровень притязаний на признание и уважение. Дети не избегают учебного процесса, а стремятся к достижениям, более высоко оценивают себя в деятельности. Значения показателя развития волевых сторон по методике «Личностный дифференциал» у 75 % (57) испытуемых говорят об уверенности в себе, обретении чувства независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях.

Мы уже обозначали, что подростковый период характеризуется слабой личностной рефлексией, которая помогает осмысливать окружающий мир и себя в нем, позволяет личности находить социально ценные, личностно значимые и реальные способы реализации себя в общении и активной жизни. Поэтому особое внимание было уделено учебной рефлексии, опыт освоения которой запустил механизмы рефлексии личностной. Подростки стали более осознанно подходить к своему личностному становлению, оценивая себя с точки зрения собственных достижений и складывающегося в результате деятельности по самопознанию самоотношения. Использовались приемы самоконтроля, самоанализа, попарного и группового контроля. Следует отметить, что эта часть работы была самой трудной как для педагогов, так и для обучающихся. Возможности подростка отразить происшедшее с моим «Я» (что я думал? что чувствовал? что приобрел? что меня удивило? что я понял и как строил поведение? что значило для меня быть рядом с другими? как воспринимал я поведение других?) еще достаточно ограничены. Проведенный замер рефлексии подростков по методике «Кто Я?» в модификации Т. В. Румянцевой по итогам эксперимента показал увеличение количества ответов на вопрос «Кто Я?». В ответах детей стало больше указаний, свидетельствующих об ориентации на выделении личностных характеристик.

И, наконец, обратим внимание на межличностные отношения испытуемых в группе. Личность формируется и проявляет себя в социальных отношениях. Детям подросткового возраста присущ повышенный интерес к своей личности, потребность в осознании и оценке своих качеств. Анализируя и оценивая свое поведение, подросток постепенно сравнивает его с поведением окружающих людей, прежде всего своих друзей. При этом он дорожит мнением не только свер-

стников, 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». В процессе совместно-распределенной учебной деятельности особое внимание уделялось полученным в результате стартовой социометрии результатам. Эмоциональным лидерам групп предлагались как роли лидеров, так и помощников, исполнителей, а детям, отвергаемым сверстниками, необходимо было работать наблюдателями, когда их точка зрения становилась важной для группы, экспертами, оценивающими вклад членов группы в общий результат, спикерами, озвучивающими точку зрения группы. Статус подростка в коллективе оказывал значительное влияние на его поведение и самооотношение.

По итогам факторного анализа в структуре самооотношения подростков экспериментальной группы компоненты самооотношения стали

более дифференцированными, ядерная структура самооотношения после эксперимента базируется на самоуважении, самопонимании (рис.1), что способствует устойчивости, уверенности в себе, а выявляемые в ходе рефлексии проблемные моменты будут для ребенка стимулом к развитию, самопознанию и самоизменению. Важно отметить отсутствие в структуре самооотношения самообвинения, что поможет ребенку в случае неуспеха в чем-либо быть более стойким в своем самооотношении и видеть действительные причины неудачи, а не заниматься самобичеванием. Самопонимание, являясь интегральной способностью человека, включающей в себя ответственность за внутреннюю свободу, рефлексивность, позволят подросткам взаимодействовать с жизненной действительностью и сохранять при этом свою целостность [5]. При этом мнение окружающих, будучи важным для подростка (учитывая его ведущий вид деятельности), не является преобладающим, а служит некоторой опорой для самооценки, приобретения знаний о себе и наполнения самооотношения эмоционально-ценностным содержанием.



Рис. 1. Факторный анализ компонентов самооотношения испытуемых экспериментальной группы до и после эксперимента

У детей, входящих в контрольную группу, наблюдается слабая дифференциация компонентов самооотношения. Наиболее значимыми факторами являются интегральное самооотношение и самоинтерес (рис. 2).

Анализируя показатели динамики изменения структурных компонентов при помощи критерия Вилкоксона, отмечаем значимые различия в следующих параметрах самооотношения: общее чувство за или против своего Я (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 может быть объяснено стабильно высоким уровнем самоинтереса на всем протяжении подросткового возраста.



Рис. 2. Факторный анализ компонентов самоотношения испытуемых контрольной группы до и после эксперимента

В контрольной группе получены 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 оказывать влияние на глобальное самоотношение.

Следует также отметить снижение группового индекса конфликтности в экспериментальных классах (0,57; 0,73; 0,8); подростки ориентированы на формирование микрогрупп для решения общих задач, даже если эмоциональное отношение к партнеру не отражает дружеского отношения. Отмечено изменение социоматрицы в сторону уменьшения количества отверженных членов группы, увеличение микрогрупп, основанных на взаимных выборах принятия.

Можно констатировать, что заложенные в совместно-распределенной учебной деятельности личностный подход, постановка ребенка в положение субъекта обучения, стимулирование успеха дали возможность раскрыть потенциал детей к самопониманию и установлению отношения к себе на основе самоуважения и принятия ценности своей личности.

Итак, понимание самоотношения как целостной личностной характеристики, обеспечивающей мотивацию поведения и деятельности, дает основания для раскрытия подросткам возможностей саморазвития и социального становления, которые помогут ему открыто воспринимать новый жизненный опыт, чувствовать уверенность в своих силах.

Ссылки

1. Балькина О. С. Особенности социальной и личностной идентификации в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Курск: Кур. гос. ун-т, 200. 128 с.
2. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 286 с.
3. Кольшко А. М. Психология самоотношения: учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2004. 102 с.
4. Карпов А. В. Специфика взаимосвязи мышления и метамышления // Вестник ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2015. № 2. С. 69–74.
5. Шик С. В. Становление самопонимания старших подростков как предмет педагогического анализа // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2008. № 1. С. 90–94.