

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Радикова Танзиля Инсафовна**

**ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-  
ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ  
СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор Трофимова Г.С.

Ижевск 2007

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ.....	12
1.1. Категориальный аппарат проблемы исследования.....	12
1.2. Теоретические изучения «ответственности» как социально-значимого качества.....	28
1.3 Характеристика подростка как субъекта самовоспитания.....	50
Выводы по первой главе.....	57
Глава II. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ.....	59
2.1 Средства учебной деятельности как фактор приобщения подростков к социально-значимым ценностям.....	59
2.2 Пути и методы приобщения подростков к социально-значимым ценностям в условиях дидактического процесса .....	69
2.3 Педагогические условия воспитания ответственности как социально-значимого качества личности подростка.....	81
Выводы по второй главе.....	91
Глава III. ОПИСАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ РЕЗУЛЬТАТЫ.....	93
3.1 Методическое обеспечение экспериментального исследования.....	93
3.2 Характеристика этапов экспериментального исследования .....	100
3.3 Анализ результатов экспериментального исследования.....	122
Выводы по третьей главе.....	142
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	144
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	147
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	160

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В настоящее время смена концепции воспитания вызывает изменения в его содержании. Основной ценностью образования является личностное развитие человека. Перед обществом стоит цель не только научить школьника основным знаниям и умениям, сформировать ключевые компетенции, но и воспитать его как активную самостоятельную, образованную личность, способную принимать ответственные решения в ситуациях выбора, готовую взять на себя ответственность за последствия своей деятельности. Ответственность – это качество, характеризующее, прежде всего, социальную типичность личности (К. Муздыбаев). Оптимальным возрастом воспитания ответственности является подростковый, так как это - сензитивный период в формировании социальных и нравственных качеств личности. На этом этапе происходит выбор личностью мотивации и ответственности, ее локус контроля становится либо внешним, либо внутренним.

Проблема воспитания ответственности у подрастающего поколения сложна и многоаспектна. Она исследовалась под разными углами зрения многими специалистами по этике, социологии, правоведению (Г.С.Арефьевой, М.И. Бобневой, Н.А.Головко, Л.И. Грядуновой, Р.И.Косолаповым, В.Н.Кудрявцевым, Т.С.Лапиной, В.С.Марковым, Н.А.Минкиной, В.М.Ломовым, А.И. Ореховским, И.С.Самощенко, В.И.Сперанским, А.Ф.Плахотным, Н.Д.Табуновым, Г.В. Фартуховой, М.Х. Фарукшиным и др.). В работах указанных авторов рассматривается общее понятие "ответственность", включающее моральный и правовой аспекты: ответственность перед государством, обществом, равно как и перед своей совестью, ответственность по отношению к родителям, к порученному делу и т.д.

В философии понятие ответственности связывается с такими категориями, как «свобода», «необходимость», «совесть» (Н.А. Головко, Л.И.

Грядунова, Р.И. Косолапов, В.С. Марков, Н.А. Минкина, А.Ф. Плахотный, В.И. Сперанский, Ж.-П. Сартр, Э.Фромм и др.).

Теоретические основы формирования ответственности детей и подростков определены в трудах классиков педагогики (А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и др.). Формированию ответственности у детей дошкольного возраста посвящены труды З.Н.Борисовой, К.А.Климовой; воспитанию ответственного отношения школьников к учению работы - А.П. Медведицкого; процесс формирования ответственного отношения школьников к учению рассмотрен в работах А.Д.Алфёрова; влияние нравственной деятельности на ответственное учение подростков исследовано в трудах М.Н.Аплетаева.

Психологические аспекты обсуждаемой проблемы раскрыты в работах К.А.Абульхановой-Славской, Л.И.Божович, В.А.Крутецкого, В.Н.Мясищева, К.Муздыбаева, Н.И.Рейнвальд, Л.С.Славиной, Л.А.Сухинской, обсуждались зарубежными исследователями - Л.Беркович, Ж.Пиаже и др. В психологических исследованиях ответственность рассматривается как обобщённое свойство личности, характеризующее, прежде всего её социальную типичность и нравственную позицию, анализируется содержание данного понятия, сделана попытка выделить его существенные признаки, закономерности, пути формирования и развития ответственности в дошкольном и школьном возрасте, а также факторы формирования ответственности у школьников в учебной деятельности.

Проблема формирования ответственности всегда была в центре внимания педагогической теории и практики (А.С. Макаренко, В.С. Сухомлинский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и др.), развивалась адекватно потребностям общества. Значима эта проблема и в современных условиях, так как современное общество требует от своих граждан самостоятельности, инициативности в решении жизненных, учебных, производственных и других проблем.

Ответственность может быть равной по отношению к различным сферам жизни и деятельности. Ответственность по отношению к деятельности рассматривается Л.А. Кочетовой, к учебно-профессиональной деятельности – К.С.Пахомовой, И.Г.Терентьевой, к учению – А.Д.Алферовой, М.Н.Аплетаевым, С.А. Мавриным, И.П. Медведицковым, А.А. Гусевым, Э.И. Васильевой; воспитание экономической ответственности рассматривает Б.Г. Коростелкин, экологической – И.Д.Зверев, Н.Г. Линская. Вопросами социальной ответственности занимались такие ученые как: А.В. Мудрик, Дж.Р. Олди, Г.М. Андреева, И.С. Кон, П.С. Лебедев, В.С.Кузнецова, В.С.Морозова, С.К.Нурмухамбетова и др.

Ответственность как качество личности изучали Л.И. Борисова, А.В. Волнистова, О.Г. Дробницкий, С.Б. Елканов, Ж.Е. Заводская, Н.Д. Зотов, Е.М. Кнохинов, И.С. Марьинко, С.Масгутова, Т.В. Машарова, М.А. Осташева, Т.Н. Сидорова, Б.Г. Тугаринов, В.Г. Хворостовская, В.Д. Хрущ, Л.В. Шевченко, И.Г. Шендрик, Т.Ф. Шилова и др.

Воспитание ответственности подростков рассматривают В.Г. Хворостовская, С.Б. Елканов, Ф.Ю. Тамбовкин, М.Н. Аплетаев, О.А. Петрухина, Г.М. Земченнова, Н.В. Винокурова, А.В. Мудрик и др.

Ответственность, как показали результаты эмпирических наблюдений и теоретического изучения, способствует успешному обучению, профессиональному труду и проявляется в деятельности. Учебная деятельность обладает значительным воспитательным потенциалом, который, как показывает анализ научно-педагогической литературы, используется в образовательной практике не в полной мере.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью устранения противоречий между имеющимися в общеобразовательной школе предпосылками для формирования социально-значимых качеств подростков, таких как ответственность, и недостаточной реализацией возможностей образовательной системы, способствующих социальному становлению личности школьника.

Проблема исследования может быть сформулирована в виде вопроса: каковы педагогические условия воспитания ответственности у подростков в образовательной деятельности?

**Объект исследования** – процесс воспитания ответственности у подростков как социально-значимого качества.

**Предмет исследования** – педагогические условия воспитания ответственности как социально-значимого качества в учебной деятельности подростков.

**Цель исследования** – выявить, теоретически обосновать педагогические условия воспитания ответственности как социально-значимого качества у подростков в учебной деятельности и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность их реализации.

**Гипотеза исследования** основана на предположении о том, что воспитание ответственности у подростков как социально-значимого качества будет успешным, если:

- подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить степень сформированности искомого качества;
- разработана структурно-содержательная программа воспитания ответственности в учебной деятельности;
- реализованы такие педагогические условия как:
  - Отбор учебного материала и заданий, направленных на развитие ответственности в процессе их выполнения;
  - Создание ситуации успеха через положительную оценку учащихся в форме одобрения, привлечения к участию в различных мероприятиях (конкурсах, конференциях и т.п.);
  - Реализация модели субъект-субъектных взаимоотношений между учителем и учащимся, а также учащихся друг с другом;

• Выполнение учащимися заданий, способствующих развитию их рефлексивных умений.

**Задачи исследования:**

1. Изучить степень разработанности проблемы воспитания ответственности у подростков в научно-педагогической литературе;
2. Определить место ответственности в ряду социальных качеств;
3. Определить пути и методы воспитания ответственности у подростков, используемые педагогами в современной школе;
4. Разработать программу воспитания ответственности у подростков в условиях образовательной деятельности и опытно-экспериментальным путем проверить ее эффективность;

**Методологической основой исследования** явились общенаучные положения о воспитании; теория социально-этического воспитания; общепедагогические подходы к пониманию сущности учебной деятельности; концепции гуманизации и гуманитаризации образования; системный, личностно-ориентированный и интегративный подходы;

**Теоретические основы исследования** составляют:

- концепция формирования педагогической коммуникативной компетенции (Г.С. Трофимова);
- концептуальные положения общей педагогики и дидактики (Н.Ф. Голованова, М.А. Данилов, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, И.Ф. Харламов и др.);
- теория социальной ответственности (Л.И. Грядунова А.П. Дьякова, А.И. Ореховский, А.Т. Панова, В.А. Шаблина и др.);
- концептуальные положения теории личной ответственности (М.В. Кириллова, Н.И. Фокина и др.);
- теоретические основы воспитания ответственности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, В.А. Крутецкий, В.Л. Марищук, Т.В. Машарова, Л.С. Славина и др.);

- общая теория деятельности (Б.Г. Ананьев, В.И. Ковалев А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- общая теория деятельности (Б.Г. Ананьев, В.И. Ковалев А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- концептуальные положения теории личностно-ориентированной педагогики (Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Т.В. Кудрявцев, В.А. Сластенин, А.Н. Утехина, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская и др.).
- концептуальные положения гуманистической педагогики (С.В. Кульневич, В.В. Сериков М.Г. Яновская и др.).

Для решения задач исследования и проверки положений гипотезы были использованы следующие **методы исследования**:

- теоретические – изучение и анализ философской, педагогической, психологической литературы по проблеме исследования;

- экспериментальные – констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; опрос методом анкетирования, наблюдение, беседа, интервьюирование;

- статистические – методы математической статистики, количественный и качественный анализ результатов.

**Экспериментальной базой** исследования явились общеобразовательные школы № 45, 56, а также Институт гражданской защиты при Удмуртском государственном университете. Исследование проходило с 2004 по 2007 гг.

#### **Этапы исследования.**

На *первом* этапе исследования проводился анализ научно-теоретической литературы по проблеме социальной ответственности, определялись проблема и гипотеза исследования. Определялся диагностический инструментарий по измерению степени сформированности исследуемого личностного качества учащихся.

На *втором* этапе корректировались и уточнялись педагогические условия развития ответственности как социально-значимого качества;



уточнялась и корректировалась программа экспериментального исследования, проводился педагогический эксперимент.

На *третьем* этапе систематизировались результаты экспериментального обучения, определялась эффективность авторской программы воспитания ответственности как социально-значимого качества учащихся с помощью сравнительного и корреляционного анализов выявленных показателей, формулировались выводы, подводились итоги исследования.

**Научная новизна** исследования:

- конкретизированы представления о воспитательном потенциале учебной деятельности как важном факторе формирования социально-значимых качеств подростков;

- определены компоненты и критерии ответственности как социально-значимого качества: сформированность социально-полезных, профессионально-нравственных и нравственно-психологических качеств; мотивация успеха; направленность на дело; адекватная самооценка личности;

- выявлены педагогические условия воспитания ответственности у подростков как социально-значимого качества, основным из которых является программно-дидактическое обеспечение образовательного процесса соответственно поставленной цели – воспитанию ответственности;

- предложена структурно-содержательная программа воспитания социальной ответственности у школьников-подростков, позволяющая обеспечить их переход на более высокий уровень воспитанности.

**Теоретическая значимость** исследования: научно-обоснованы выявленные педагогические условия. Уточнена и конкретизирована сущность понятия «ответственность» как интегративного качества личности, одной из форм внутреннего контроля за соблюдением интериоризированных общественных норм и задач, отражающихся в отношениях между личностью, коллективом и обществом и

осуществляющихся в процессе деятельности. Обоснована возможность воспитания ответственности у подростков в процессе образовательной деятельности дидактическими средствами.

**Практическая значимость** исследования определяется: внедрением в учебный процесс экспериментальной программы воспитания социальной ответственности учащихся; созданием средств программно-дидактического обеспечения процесса воспитания ответственности. Материалы исследования используются в учебном процессе общеобразовательных школ №45, №56 г. Ижевска Удмуртской республики, а также в Удмуртском государственном университете (Институт гражданской защиты).

**Достоверность и обоснованность** полученных результатов обеспечивается опорой на исходные непротиворечивые методологические основания; соответствием выбора методов исследования его объекту, предмету и задачам; широкой экспериментальной проверкой теоретических положений исследования;

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. На основе изучения и анализа теории социальной и личной ответственности воспитание ответственности подростка определяется как процесс его взаимодействия с одноклассниками, учителем, обществом в условиях специально организованной учебной деятельности и ее средствами, результатом, которого является приобщение подростка к социальным и нравственным ценностям и его становление как личности на определенном этапе развития.

2. Учебная деятельность, понимаемая как особая форма социальной активности и проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий, обладает значительным воспитательным потенциалом и способствует воспитанию ответственности у подростков при реализации следующих педагогических условий:

- отбора учебного материала и моделирование заданий, направленных на развитие ответственности в процессе их выполнения;
- создания ситуации успеха через положительную оценку учащихся в форме одобрения, привлечения их к участию в различных мероприятиях (конкурсах, конференциях и т.п.);
- реализацию модели субъект-субъектных взаимоотношений между учителем и учащимся и учащимися друг с другом;
- выполнение учащимися заданий, способствующих развитию их рефлексивных умений.

3. Экспериментальная программа воспитания ответственности способствует повышению уровня ответственности у подростков в учебной деятельности за счет социально-насыщенного содержания учебной работы, отбора заданий, выполнение которых позволяет подростку приобрести новый социальный опыт.

**Апробация** результатов исследования осуществлялась на международных, республиканских, региональных, межвузовских научно-практических конференциях (гг. Воткинск, Ижевск, 2004 - 2007 гг.). О результатах исследования докладывалось на аспирантских семинарах, проходивших в Удмуртском государственном университете на кафедре педагогики и педагогической психологии.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, трех глав и заключения. Материал изложен на 157 страницах, содержит 17 таблиц, 16 рисунков. Библиографический список включает 167 наименований, из них 15 источников из интернет-ресурсов и 7 на иностранном языке. В приложении представлены образцы опросных бланков используемых методик, данные экспериментального исследования.

# **Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. Категориальный аппарат проблемы исследования**

Нравственное воспитание школьников всегда было и остается в числе актуальных задач, стоящих перед системой образования Российской Федерации.

Изучение научно-педагогической литературы и практики школьного образования позволило выявить существующее сегодня противоречие между потребностью в современном осмыслении организации процесса нравственного воспитания, использовании опыта народной педагогики в целях духовной ориентации подрастающего поколения и недостаточной опорой на идеи классиков педагогики в современных условиях.

В решении задач нравственного воспитания внесли вклад многие педагоги-гуманисты (Я.А.Коменский, А.С. Макаренко, И. Песталоцци, Ж. Жак Руссо, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский). Известны работы ученых педагогов советского времени (Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Н.И. Балдырев, О.С. Богданова, И.П. Иванов, А.Т. Ковалев, Т.Е. Конникова, И.С. Марьенко, И.Ф. Сладковский, В.А. Сухомлинский, И.Ф. Харламов, Н. Щуркова). Среди многочисленного и многообразного количества нравственных качеств основополагающими являются качества, необходимые образованной и воспитанной личности: доброта, честность, порядочность, самостоятельность и ответственность.

Сущность понятия "ответственность" обсуждается представителями философии, психологии, педагогики и др. При этом охватываемая ими предметная область каждый раз изменяется, поэтому важно выявить смысловые значения слова "ответственность" в общелитературном языке. В "Словаре русского языка" под редакцией С. И. Ожегова «ответственность» определяется как "необходимость, обязанность отвечать за свои действия,

поступки, быть ответственным за них" [134, с.110]. Ответственность трактуется посредством обязанности – того, что подлежит безусловному выполнению [132].

Приведем примеры употребления слова "ответственность": "нести ответственность перед кем-нибудь"; "привлечь к ответственности"; "возложить на кого-нибудь ответственность"; "под чью-нибудь ответственность" (то есть кто-то принимает на себя ответственность). Варианты использования слова «ответственность» не исчерпываются указанными случаями. Ответственность проявляется и в сфере чувств. (Часто зывают к чувству ответственности). Наиболее устойчивые, социально значимые чувства, отношения личности становятся характерными её особенностями. Поэтому ответственность выступает и как черта характера личности. (Мы говорим о необходимости «воспитывать ответственность»). В "Словаре по этике" понятие "ответственность" трактуется как "соответствие моральной деятельности личности её долгу, рассматриваемое с точки зрения возможностей личности" [127, с.163].

Ответственность - это категория этики, интегральное понятие, характеризующее личностную форму морального отношения и определяемое им нравственное качество, а также способ самоопределения, самоутверждения, самореализации, обуславливающий реальность личности как общественного субъекта и выражающийся в её осознанной и переживаемой потребности и готовности реализовать свои права и обязанности перед обществом (в соответствии с возможностями и учётом предвидения нравственных последствий выбора решений и действий) направить на осуществление прогрессивных общественных целей, запросов времени в интересах человека [127, с.164].

Именно возможность личности реализовать нравственные требования является основой для определения ответственности в этике. Более широкое и обобщённое толкование понятия даётся в "Философском словаре": "Ответственность – категория этики и права, отражающая особое социальное

и морально-правовое отношение личности к обществу (человечеству в целом), которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм" [127, с.164]. В этом определении ответственность выводится не только из нравственных, но и из социальных и правовых отношений.

Ответственность, подобно скромности, чуткости, смелости, щедрости, настойчивости, гордости и т.п., есть свойство характера личности.

Каковы же существенные признаки ответственности? В первую очередь можно выделить точность, пунктуальность, верности личности в исполнении обязанностей и ее готовность отвечать за последствия своих действий. Все это подразумевает честность, справедливость, принципиальность личности. В то же время названные качества не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость к чужой боли и радости.

Ответственность - универсальная форма саморегуляции личности как в обстоятельствах использования системы существующих норм, так и в «исключениях». Универсальным ориентиром для проявления ответственности является опыт прошлых и настоящего поколений. В процессе осознания, переживания, творческой переработки и последующего освоения данного опыта личность создает собственный с общей ориентацией на прогрессивные интересы общества, в центре которых - человек, его развитие, физическое и духовное, направленное на общее благо. При этом ориентиром выступает не норма как абстракция, а человек как главная общественная ценность [11, с. 116].

В словаре "Психология" «ответственность» определяется как контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. В словаре социально-психологических понятий "Коллектив, Личность, Общение" - как "особое социальное и морально-правовое отношение личности к обществу, которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм" [103, с.271].

Ответственность как самостоятельную категорию и как моральный компонент, лежащий в основе всех видов социальной ответственности: правовой, политической, гражданской, экономической, экологической и др., - объединяет субъект-инстанция - человек, высшая цель общественного развития, показатель прогрессивности развития общества. Направленность на человека - моральный вектор, определяющий направленность любого вида ответственности.

Объективной причиной зарождения ответственности является общественная природа человека. Ответственность потому и возникает, что во всех своих взаимоотношениях с другими людьми, в многообразных общественных отношениях человек выступает существом общественным. Философы отмечают двойственный характер ответственности, ее объективное и субъективное содержание.

Смысл ответственности не может быть правильно понят без раскрытия содержания свободы. Так как в сознании ответственности людей реально проявляется свобода, то определение меры их ответственности за поступки во многом зависит от понимания вопроса о свободе.

Анализ понятия «свобода» с точки зрения экзистенциалистов, позволяет говорить о том, что человек ответственен в первую очередь перед собой - он сам себя судит и сам себя награждает. Ж. П. Сартр идет по пути абсолютизации ответственности, считая, что каждый человек ответственен за все происходящее в мире, независимо от того, имеет ли это отношение к возможности индивида проявить свое свободное волеизъявление [101, с.68].

Каждый поступок определяется жизненной позицией личности, в основе которой лежат нравственные императивы. Это подтверждает В. Франкл, говоря о том, что «человеческая свобода» - это - свобода для того, чтобы принимать ответственность» [140, с. 64]. Свобода у В. Франкла - это свобода воли как свобода взять на себя ответственность за свою судьбу, свобода прислушиваться к своей совести и принимать решения о своей судьбе.

В. Соловьев предполагал: Предоставленный самому себе человек не может уберечь ни своей жизни, ни своего нравственного достоинства. Он не в силах избавить себя ни от духовной, ни от телесной смерти. В человеке содержится вся мощь темного начала и в нем же содержится и вся сила света [101, с.70].

Вследствие этого, важно развивать ответственность подростков, «соблюдая права ребенка, воспитывая в нем способность, уважать право другого и отстаивать собственное право», то есть, по С.И. Гессену, «развивать в человеке свободу» [15, с.29]. Так, уже в античной Греции, прежде всего в трудах Платона, был сформулирован вопрос о том, в какой степени человек сознательно и добровольно является творцом своих поступков и, следовательно, в какой мере он ответственен за них. Платон признает за человеком возможность свободного выбора и, тем самым, ответственности за свои поступки. Платон не только обнаружил связь ответственности и свободы выбора, но и увидел корни ответственности в той взаимосвязи с людьми, которая возлагает на отдельного человека определенные обязанности, выполнение которых, видимо, и характеризует его ответственность [54, с.154].

Понятие ответственности сложное и многогранное, как многогранны сферы общественной деятельности и жизни человека. В соответствии с этим выделяют несколько видов ответственности. Различают ответственность *личную* и *социальную*.

*Личная ответственность* заключается в осознании своего долга перед обществом [100, с.44]. В основе *социальной ответственности* лежит понимание и осознание задач, стоящих перед обществом, его нормативных требований и выбор путей их реализации, которые способствовали бы интересам общественного развития [100, с.45].

Множество видов ролевых обязанностей и тех социальных отношений, в которых они возникают, рождает соответствующие виды социальной ответственности. Различают политическую ответственность; юридическую,



или правовую ответственность; гражданственную; моральную (или нравственную); профессиональную и т.д.

Существуют виды ответственности более конкретного характера. В основу этой классификации положены виды деятельности, которыми овладевает субъект ответственности; административная, дисциплинарная, родительская, материнская и другие [100, с.12].

Говоря о времени действия ответственности, выделяют ретроспективную (негативную) ответственность за совершенное действие, и позитивную (перспективную ответственность за то, что необходимо совершить) ответственность.

Рассматривая ответственность по отнесенности к субъекту, различают объективную и субъективную ответственность.

Анализ вышеизложенного позволил выявить следующие сущностные характеристики ответственности (см. табл. 1.).

Таблица 1

### Поле мнений о сущности понятия «ответственность»

№	Характеристика	Авторы
1	Это - зависимость между действиями личности, реакция на взаимодействия с окружающим миром и его последствиями;	Э. Фромм., С. Левицкий, Н.А. Головкин, Р.И. Косолапов, С.Ф. Анисимов и др.
2	Это - важнейшая форма внешнего контроля, формально возложенная на личность ответственность, например, за выполнение служебных обязанностей;	С. Р. Анисимов, Н.А. Головкин, Е.М. Кнохинов, А.С. Макаренко, С.И. Ожегов, Д.И. Фельдштейн, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.
3	Это - форма внутреннего контроля: а) ответственное отношение личности к чему-либо (некоторые авторы отождествляют ответственность и ответственное отношение);	Л.И. Борисова, А.В. Волнистова, Т.Ф. Шилова, Б.Г. Тугаринов, Т.В. Машарова, Н. Д. Зотов, О.Г. Дробницкий, В.Д. Хрущ и др.

	б) ответственность как личностное качество, черта характера, составляющими которого являются чувство долга и ответственности;	
4	Социальная ответственность – это совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.	И.С.Кон, А.В. Мудрик, Г.Тард, Д.Майерс, С. Парсонс, Е.В. Андриенко

Рассматривая ответственность как свойство личности, мы исходим из того, что все свойства личности и проявляются, и формируются в деятельности и иначе существовать не могут, то есть *методологической основой нашего исследования* является теория деятельности, большой вклад в развитие которой внесли К.А. Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.И.Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.И.Ковалёв, В.А.Крутецкий, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.Я.Ляудис, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн, Г.В.Суходольский и другие. В исследовании проблемы деятельности опираемся на принцип единства сознания и деятельности. Ниже приведены позиции по данному вопросу ведущих теоретиков психологии (см. табл. 2).

Таблица 2

**Понимание психологической теории деятельности некоторыми авторами**

<b>Автор</b>	<b>Интерпретация теории деятельности</b>
<b>С.Л. Рубинштейн</b>	- деятельность это – труд или трудовая деятельность; основной вид деятельности взрослого, производными от которого являются игра и учение.

<b>А.Н. Леонтьев</b>	- предметная деятельность, понимаемая как «чувственная практическая деятельность человека»; понятие трудовой деятельности как таковой отсутствует. Использование термина деятельность в значении "активность", "поведение" например, "регулирование поведения посредством обратных связей" и "кольцевая структура деятельности", "регулирование деятельности", "деятельность осязающей руки" как "перцептивная деятельность".
<b>Б.Г. Ананьев</b>	- психология деятельности рассматривается как психология активности, то есть деятельность и поведение - это подлинная активность; (познание и общение первичные виды деятельности).

Итак, мы видим, что понятие "деятельность" полисемично, с одной стороны, а с другой — области полисемии у них различаются. Так, у С.Л.Рубинштейна "деятельность - труд", у А.Н.Леонтьева "деятельность " активность", а у Б.Г.Ананьева семантическое поле понятия "деятельность" обобщает соответствующие семантические поля у С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева.

Естественно, все классификации ответственности достаточно условны, так как многие виды ответственности в действительности переплетаются друг с другом и четкое разграничение их граней практически невозможно.

Подводя итог вышесказанному, определим нашу позицию по отношению к определению категории "ответственность".

*Ответственность - личностное качество; одна из форм внутреннего контроля за соблюдением интериоризированных общественных норм и*

*задач, отражающихся в отношениях между личностью, коллективом и обществом и осуществляющихся в процессе деятельности.*

*Социализация – усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе и воспроизводство им социальных связей и социального опыта.*

Таким образом, установлено, что развитие ответственности - это возникновение внутреннего механизма контроля, то есть личность в своем развитии должна проделать путь от простого исполнителя к активному субъекту. Следствием этого является перенос инстанции ответственности с внешнего уровня на внутренний. Исходя из этого, человек как активный субъект отвечает за свои действия, прежде всего перед самим собой.

Обозначенные трактовки понятия «ответственность» требуют наполнения его соответствующим содержанием. Согласно системно-целостному подходу, необходимый и достаточный состав компонентов ответственности целесообразно определять через анализ функций ответственности в структуре личности, поскольку только в совокупности функций, т.е. через их своеобразную систему, раскрывается сущность объекта [20, с.133].

Так, М.А. Данилов отмечает, что любая система может быть правильно понята как единство ее структуры и функции [40, с.31]. При этом, указывая на связь функций и структуры объекта, ученые отмечают, что в функции больше, чем в структуре, отражается природа целого, его специфика и сущность (У.К. Альжанова), что функция является условием существования структуры (Ф.З. Меерсон).

Раскрыть функции ответственности, значит, определить вклад, который она вносит в формирование личности подростков в целом.

Структура ответственности понимается Н. В. Винокуровой как логика и взаимосвязь основных ее компонентов. Она может быть рассмотрена как единство ценностно-мотивационного - (общественные ценности как основа

формирования мотива ответственности у подростков), информационно-операционного (совместная деятельность субъектов ответственности, ориентированная на формирование ответственности у подростков), эмоционально-волевого (совокупность форм и методов формирующего воздействия) и оценочно-коррекционного компонентов (рефлексивное управление, основанное на самоанализе, самооценке по осознанию ответственности за свои поступки), что отражено в следующей схеме (см. рис.1).

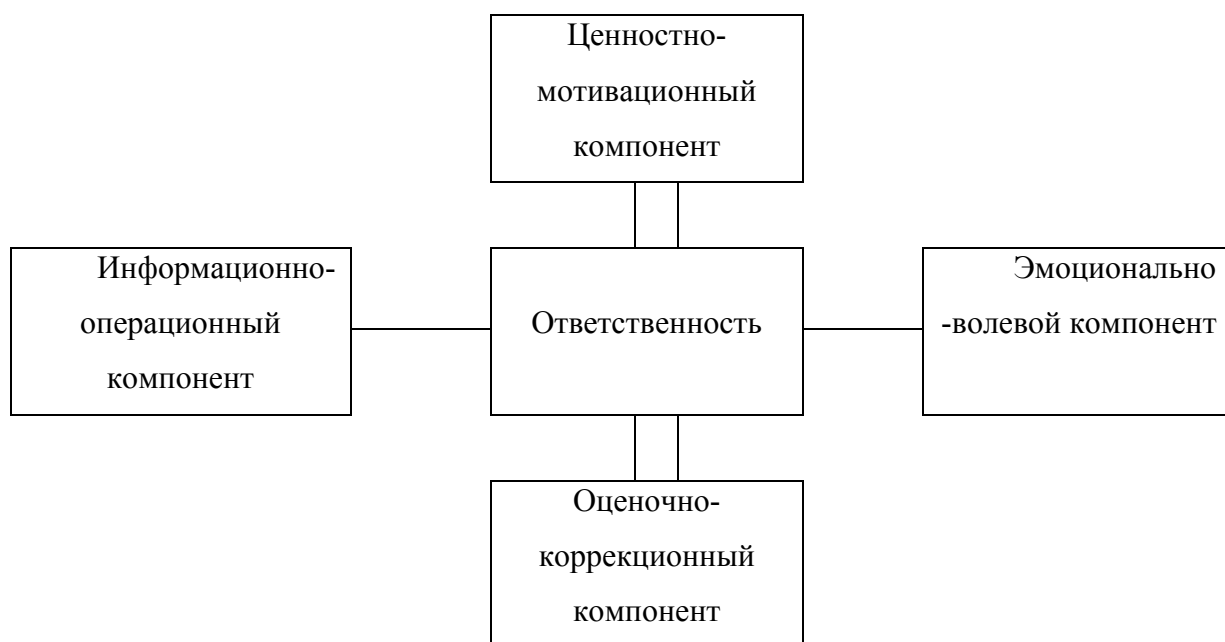


Рис. 1. Структура ответственности как социально-нравственного качества (по Н.В. Винокуровой).

Рассмотрим каждый из вышеобозначенных компонентов ответственности.

Ведущим и системообразующим звеном ответственной деятельности являются потребности, мотивы и цели. Первым целесообразно охарактеризовать ценностно-мотивационный компонент.

I. Ценностный блок мотивационно-ценностного компонента представляет собой отношение человека к миру, отображенное в общественном сознании и сознании отдельного индивида в таких понятиях, как «благо», «добро», «зло», «истина», «долг», «совесть» и т.д.. Ценности являются внутренней содержательной стороной жизни человека и его

реальной действительности, все эти и другие понятия такого рода составляют суть духовной жизни человека, которая определяется определенным смыслом. Ниже представлена структура ценностей Н.С. Розова [40, с.33]. (см. рис.2).

Из традиционных ценностей личность в ходе своего развития присваивает уже готовые, одобряемые в данном обществе базовые ценности. В этом случае можно говорить о духовно-нравственной культуре личности, которая подразумевает «высокий уровень развития способности принимать и сохранять человеческое в человеке; знание норм общественной морали, регулирующих поведение личности и ее отношение к миру, к себе; активное внутреннее стремление к истине, правде, добру и красоте; гармонию нравственных чувств, сознания и поведения; умение делать нравственный выбор в нестандартных ситуациях общения» [40, с.33].

Уровень духовно-нравственной культуры определяет поведение, решения, выбор.

Согласно определению А.Н. Леонтьева, «мотив — это главное, что отличает одну деятельность от другой, определяет ее специфические качества. Он может быть как материальным, так и существующим только в воображении; он всегда должен быть, ибо деятельности без мотива не бывает» [90, с. 73]. Мотив существует как бы внутри деятельности.



Рис. 2. Структура ценностей (по Н.С. Розову)

Мотивы возникают в результате взаимодействия человека с миром. Путь становления внутренних побудителей поведения охарактеризован С.Л. Рубинштейном: «Мотив, как осознанное побуждение для определенного действия, соответственно и формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает, из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия» [121, с. 129].

Л.И. Божович доказала, что формирование новых мотивов осуществляется двумя наиболее общими путями: «снизу вверх» (когда стихийно или специально актуализируются отдельные ситуационные побуждения, которые приобретают устойчивость при дальнейшей систематической активизации) и «сверху вниз» (когда человеку прививаются в качестве образца побуждения, цели, идеалы, содержание направленности и создаются условия для их усвоения; перехода из внешне понимаемых требований и ценностей во внутренне принятые и реально действующие) [32, с.18].

Для реализации идей Л.И. Божович, с одной стороны, необходимо обогащать мотивационную сферу подростка путем актуализации ответственных побуждений, когда отсутствует значимая базовая потребность, необходимая для самостоятельного развертывания ответственной деятельности. С другой стороны, важно сформировать ценностные ориентации в качестве сознательных побудителей ответственного поведения.

Теоретические положения и выводы А.Н. Леонтьева могут быть положены в основу мотивационного обеспечения ответственного поведения. Исследователи рассматривают мотивацию деятельности как сложный психический процесс, развивающийся во времени. В результате этого процесса определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает

внешние заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Мотивация деятельности складывается из ряда постоянно изменяющихся побуждений (потребностей, мотивов, стимулов, чувств, желаний, интересов). Под мотивами понимаются побуждения к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей субъекта, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность и направленность субъекта [40,с. 35].

II. Информационно-операционный компонент ответственности включает синтез ведущих знаний о социальных нормах и правилах как интеллектуализированных норм регуляции отношений между людьми, регламентирующих их поведение. Система этих знаний формируется на основе одобренных форм поведения, ожидаемых от человека, занимающего определенное место в общественных отношениях, эта роль предполагает наличие у человека соответствующих желаний, целей, убеждений, чувств, ценностей, действий, установок [40, с.35].

Информационно-операционный компонент проявляется в осознанности моральных и правовых норм, принятых в обществе, выражается в стремлении человека всегда и во всем следовать этим нормам, в осознании необходимости и готовности держать ответ за выполнение возложенных обязанностей, порученного дела или самостоятельно принятого решения и за последствия своих действий, в адекватном восприятии своих жизненных ресурсов, например, способностей (наличие умения и навыка самооценки).

III. Ценностно-мотивационный и информационно-операционный компоненты ответственности связаны с волевыми процессами личности. В основе эмоционально-волевого компонента лежит готовность к совершению волевого усилия по принятию и воплощению в жизнь принятого решения, что является неотъемлемой частью ответственности.

Волевой компонент представлен способностью к волевым усилиям в различных видах деятельности, в установке на преодоление трудностей, в умении самостоятельно принимать решения и планировать предстоящие



действия, предвидеть их ближайшие и отдаленные последствия, промежуточные и конечные результаты, наличие умения и навыка самоконтроля.

К особому классу психических процессов и состояний, которые в форме непосредственного чувственного переживания отражают значимость объектов и событий во внешнем и внутреннем мире человека для его жизнедеятельности, относятся эмоции [40, с.36].

В структуре ответственности выделяют положительные эмоции (чувство собственного достоинства, независимость, добросовестность, надежность, радость, удовлетворенность, настойчивость, дисциплинированность) и отрицательные (страх, вина, обида, досада, скука, беспокойство). Отрицательные эмоции так же играют важную роль в структуре ответственности, так М.Г. Яновская утверждает, что отрицательные переживания личности, связанные с угрызением совести, чувством стыда, часто становятся стимулом переоценки ценностей, корректировки поведения [160, с. 7].

IV. Оценочно-корректировочный компонент ответственности рассматривается автором с позиции адекватной самооценки, критического анализа, осмысления личностью своих действий и достижений. Мыслительный процесс, направленный на решение жизненных задач, предполагает механизм самоконтроля, согласно которому отслеживается ход выполнения действия, полученные результаты сравниваются с заданными образцами, личность получает определенную самооценку и при необходимости обеспечивает самокоррекцию деятельности.

При выявлении уровней развития оценочно-корректировочного компонента нужно учитывать этапы усвоения контрольно-оценочных действий:

- самоконтроль и самооценку по результату работы на основе сопоставления с нормами и правилами данного общества;
- самоконтроль и самооценку по ходу выполняемой деятельности;

- самоконтроль и самооценку до начала работы как прогнозирование ее хода и предполагаемого результата [40, с.38].

Важно также учитывать адекватность и неадекватность самооценки.

Таким образом, состав компонентов ответственности полностью раскрывает сущность ответственности как качества личности и основывается на компонентах деятельности субъекта носителя ответственности.

Внутренняя потребность личности к ответственному поведению связана с отношением личности к содержанию деятельности и самому процессу деятельности, со степенью сформированности определенных личностных качеств, а именно: чувства долга, исполнительности, организованности, целеустремленности, настойчивости, дисциплинированности и трудолюбия.

Исходя из этого, сформировать у подростка готовность к ответственной деятельности можно при условии, если он осознает необходимость приобретения опыта самостоятельной деятельности, имеет желание и потребность в его реализации, интерес к процессу деятельности, последовательно и настойчиво проявляет волевые усилия к завершению любого вида деятельности [40, с. 39].

При воспитании ответственности у подростков ряд педагогов (С.Б. Елканов, В.Г. Хворостовская, Ф.Ю. Тамбовкин, М.Н. Аплетаев) выделяют четыре основных этапа развития ответственности; аксиологический, познавательный, инструментально-практический, результативно-коррекционный, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

### Этапы воспитания ответственности у подростков

№	Этапы	Характеристика этапов развития ответственности
1	Аксиологический	Усвоение нравственно-психологического смысла ответственности; селекция альтернатив; оценка возможностей.

2	Познавательный	Реализация ответственности как правильного познания действительности; отражает объективную необходимость.
3	Инструментально-практический	Реализование результатов посредством общественно-прогрессивных возможностей.
4	Результативно-коррекционный	Правильный выбор средств и форм реализации объективной необходимости; коррекция избранных способов действия с существующими возможностями.

Обобщив разработанные в педагогической литературе подходы к сущности и характеристике ответственности, приходим к следующим выводам:

- *Ответственность рассматривается большинством исследователей как проявление внутренней свободы человека, определяющей внутренний контроль личности над выполняемой деятельностью.*
- *Ответственность определяется как интегративное качество личности, детерминирующее активность субъекта на основе, свободного выбора и предвидения его последствий;*
- *Ответственность представляет собой сложную целостную структуру взаимосвязанных компонентов, каждый из которых выполняет определенную функцию: мотивационно-целевую, содержательно-операционную, эмоционально-волевою; оценочно-корректировочную [39, с.168];*
- *Формирование ответственности рассматривается как процесс изменения ее компонентов (ценностно-мотивационного, информационно-операционного, эмоционально-волевого, оценочно-коррекционного). При этом выделяется четыре этапа формирования ответственности как качества личности — аксиологический, познавательный, инструментально-практический, результативно-коррекционный.*

## 1.2 Теоретические предпосылки изучения «ответственности» как социально-значимого качества

В истории науки замечен переход от понимания ответственности в качестве только внешнего механизма контроля к трактовке ее как формы самоконтроля. Исходя из этого, в данном параграфе рассматриваются точки зрения исследователей в области философии, психологии и педагогики

• Философы в своих исследованиях, посвященных проблеме ответственности, (О.Г. Дробницкий, С.Ф. Анисимов, Л.И. Грядунова, Р.И. Косолапов, А.И. Ореховский [12; 48; 54]) выделяют следующие стороны ответственности, независимо от того, какие стадии деятельности субъекта включает понятие «ответственность» и из каких социальных отношений она возникает:

- 1) объективную сторону ответственности, заключающуюся в совокупности требований, предъявляемых обществом;
- 2) субъективную сторону ответственности как состояние сознания в форме осознания и чувства ответственности, долга, совести и т.д.

По-мнению О.Г. Дробницкого чувство личной ответственности, «разумность» воли, способность «самозаконотательства» и т.п. отнюдь не является заранее положенными качествами человека как такового, константами или параметрами его психики или мышления. Всякий раз человек еще должен подняться на уровень, предъявляемых ему требований (т.е. должен обладать «свободной волей», быть лично ответственным, сознательным, самостоятельным, разумным и т.д.), какова бы ни была к этому моменту его психическая конституция, строй сознания, сложившиеся в результате предшествующего опыта [54, с.245]. Усложнение, многоплановость жизни человека в условиях современного общества делает невозможным, чтобы все его поведение было расписано соответствующими обычаями. Он, во-первых, каждый раз выбирает соответствующий данной

ситуации и своим склонностям обычай, а во-вторых, часто поступает так, как не может быть предписано никаким конкретным обычаем.

Нравственность как раз и является такой формой регуляции действий человека, которая учитывает эту многоплановость, сложность, многообразие современных способов поведения. Ее общие нормы имеют предельно обобщенный характер, но общее требование вместе с тем конкретизируется всякий раз применительно к обстоятельствам, а во-вторых, применительно к конкретному субъекту действия. По логике данной категориальной формы нравственного сознания, каждый человек в одном отношении «олицетворяет собой человечество» т.е. в принципе должен выполнять такие же требования, какие могут возникнуть перед всяким другим, попади он в такие же обстоятельства. Но в другом отношении эта задача должна быть в данной ситуации решена и выполнена им самим, им же лично мотивирована, внутренне обоснована для себя и осуществлена в меру его реальной способности. И ответственность на этого человека возлагается не просто в той мере, в какой он является «человеком, как и все», но в той степени, в какой он является именно таким, а не другим человеком. И чем выше уровень нравственного развития данного человека, тем большая мера ответственности на нем лежит.

Подтверждение этой мысли можно найти в трудах известных философов, занимающихся изучением данной проблемы (Н.А. Головкин, А.Ф. Плахотный, Г.В. Фартухова, Ф.И. Косолапов, В.С. Марков) [54, 82, 109, 139]. В этих работах большое внимание уделяется проблеме субъективной ответственности. Ответственность рассматривается как проблема меры, то есть способности и возможности человека выступать в качестве носителя этой ответственности. Способен ли человек сознательно, добровольно выполнять определённые требования, может ли он правильно выбирать пути и средства решения, стоящих перед ним задач, должен ли он отвечать за последствия своих действий, ответственен ли человек за влияние внешних обстоятельств - эти и связанные с ними вопросы правоты и виновности

человека, одобрения и осуждения его поступков, вознаграждения идеи наказания рассматриваются в этических учениях.

Рассмотрение любого аспекта ответственности предполагает обращение к субъекту ответственности. Системный взгляд на ответственность позволяет увидеть субъективную ответственность не только как совокупность определенных субъективных качеств индивидов, представленных «... как инициативность, разумность, самодисциплина, принципиальность...», или «... таких эмоциональных состояний, как беспокойство, озабоченность, старание, тревога, напряженность, волнение, сосредоточенность, сомнения и др.», а как умение использовать те свойства (из спектра субъективных свойств), которые необходимы для достижения цели. Ф.И. Косолапов, В.С.Марков подчеркивают, что «...недостаточное осознание объективного содержания ответственности субъектом деятельности отнюдь не означает исчезновение этого содержания, полно лишь свидетельствует о том, что субъективное осознание человеком ответственности своих действий может расходиться с реальным содержанием ответственности в той или иной сфере социальных действий, в тех или иных ее масштабах» [82, с.185].

Позиция В.Н. Шердакова заключается в следующем - «ответственность - это осознание личностью целей и выбора поступка в рамках ориентиров духовного порядка - добра и зла» [151, с. 19].

Моральная ответственность находит отражение в социологическом аспекте анализа. Определяя понятие "ответственность", С.Л. Анисимов подчеркивает не только его многозначность, но и многогранность самой проблемы ответственности: "Моральная ответственность имеет широкий социологический аспект анализа - ответственность как совокупность объективных требований, предъявляемых обществом (классом, народом и т.д.) к отдельным своим членам, коллективам в виде моральных принципов, норм, выражающих общественную необходимость. Она может быть представлена и в субъективном, психологическом содержании, и как

своеобразное состояние сознания (в форме сознания и чувства ответственности, долга, совести и т.д.)" [12, с.178].

Из определения следует, что ответственность является структурным элементом морали, свойством, в котором осуществляется функция регуляции поведения. Человек производит выбор линии поведения под влиянием как внешних, так и внутренних факторов. Мера социального контроля, нормы морали входят в число тех обстоятельств, которые подлежат учёту и анализу при принятии решения, и если человек в состоянии сделать выбор, он ответственен за него, то есть ответственность основывается на принятии обязанностей и в таком виде выступает в качестве принципа регуляции поведения. Так считает и К.А. Абульханова-Славская: "... ответственность определяется как регуляция поведения на основе предвидения его последствий" [2, с.54]. Этой же точки зрения придерживается и В.Д. Небылицын.

По мнению А.П. Чермениной, социальная ответственность не есть сумма разного плана ответственностей, а принципиально новое качество, которое предполагает ответственность за состояние и направление изменений в обществе [145, с.12].

• В психологии личности и социальной психологии ответственность относится к числу наиболее сложных по содержанию понятий. В рамках теории морального сознания существует несколько гипотез о природе ответственности и стадиях развития ответственного, поведения. По К. Хелкману есть три фазы формирования ответственности:

- 1) автономная субъективная ответственность;
- 2) ответственность как социальная обязанность;
- 3) ответственность, основанная на принципах морали [100, с.84].

Типология Ф. Хайдера основана на концепции приписывания (атрибуции) ответственности за действия себе или окружению. Ф. Хайдер выделяет пять уровней атрибуции ответственности:

- 1) «ассоциация» — человек отвечает за каждый результат, который как-то связан с ним;
- 2) «причинность» — человек ответственен даже тогда, когда не мог предвидеть результат;
- 3) «предвидимость» — ответственность за любое предвидимое последствие действий;
- 4) «намерённость» — ответственность только за то, что человек намеревался сделать;
- 5) «оправдываемость» — ответственность за действия человека разделяется с окружающими [100, с.67].

Личностную ответственность связывают с ее проявлением в поведении: «Степень личной ответственности — это чувство определенной возможности контролировать совершение действия и его исход» (Френч, Равен) К. Муздыбаев определяет социальную ответственность следующим образом: «Это, прежде всего качество, характеризующее социальную типичность личности. Поэтому мы будем говорить о социальной ответственности, имея в виду склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия. Отчужденность от социальных норм и неумение найти смысл жизни ослабляют социальную ответственность» [100, с.37].

К. Муздыбаев выделяет следующие вектора развития ответственности:

- 1) от коллективной к индивидуальной (вектор индивидуализации по Ж.Пиаже). С развитием социума за поступок отдельного человека отвечает не группа, к которой принадлежит человек, совершивший поступок, а он сам;
- 2) от внешней к внутренней, осознанной личностной ответственности (вектор спиритуализации ответственности по Ж.Пиаже), переход от внешнего к внутреннему контролю поведения;
- 3) от ретроспективного плана к перспективному — ответственность не только за прошлое, но и за будущее; личность не только предвидит



результаты своих действий, но и стремится активно их достигать;

4) ответственность и «срок давности» — возможность влияния прежних отношений между людьми на их настоящие взаимоотношения, когда они уже другие.

Хотя социальная ответственность не является унитарным личностным свойством, ее критерии и способы проявления видоизменяются в зависимости от возраста, конкретной сферы деятельности и от многих других факторов, она тесно связана с индивидуальным стилем деятельности. Об индивидуальном стиле деятельности чаще всего говорят в связи с познавательными процессами или трудом, но он существует и в сфере социального поведения. Причем здесь, как и в других сферах бытия, он имеет как социально - идеологические, так и психодинамические детерминанты.

Общий уровень социальной ответственности личности зависит в первую очередь от ее общей - коллективистической или индивидуалистической - направленности: коллективистически ориентированная личность склонна принимать на себя большую ответственность за общее дело, теснее идентифицироваться с групповыми ценностями и т.д. Но мировоззренческая направленность личности не предопределяет типичных для нее способов деятельности и самореализации, зависящих от ее информационно - регуляторных и энерго - мотивационных потенциалов. У одних людей отчетливо выражены "бойцовские" качества, потребность изменять окружающий мир, преодолевать препятствия и т.д. Другие склонны скорее к адаптивно - приспособительной деятельности, легко подстраиваясь или перестраиваясь в соответствии с требованием среды. Третьи не умеют ни того, ни другого, из конфликтных ситуаций они чаще "уходят в себя", с помощью механизмов психологической защиты [100, с.45].

Е.Д.Дорофеев предлагает дополнить вектора развития ответственности еще одним. Этот вектор можно определить как развитие индивидуальной ответственности за все большее количество людей — «от ответственности за себя к ответственности за всех». Принять ответственность можно за

отношения в группе, а также за ее деятельность (цель, результат и процесс). Ответственность за групповые отношения подразделяется на ответственность:

- 1) за групповые нормы (как результат прошлых взаимодействий),
- 2) за стремление к изменению норм, традиций, отношений (будущее),
- 3) за реальное состояние группы (настоящее) [70, с.95].

Личность может нести ответственность за себя, за отдельных членов группы, за референтную группу (часть группы, к которой принадлежит) и за группу в целом.

Тем самым Е.Д. Дорофеев выдвигает трехмерную модель групповой ответственности:

- 1) время (прошлое, настоящее, будущее)
- 2) характеристики (деятельностные, отношенческие)
- 3) субъект (за себя, за отдельных других, за группу)

Психологи А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и другие ключевым понятием для определения ответственности считают «контроль». Д.И. Фельдштейн рассматривает ответственность как [109, 141]:

- одну из форм самоконтроля; контроль с точки зрения соблюдения принятых норм и задач;
- чувство ответственности – эмоциональное переживание, сопровождающее, обеспечивающее самоконтроль.

А.В. Петровский, выражая общепринятую точку зрения, выделяет две формы ответственности [109, с.212]:

- внешнюю, обеспечивающую возложение ответственности на субъекта за результаты его деятельности;
- внутреннюю – внутренние формы саморегуляции деятельности субъекта.

А.И. Борисова, А.В. Волнистова, Т.Ф. Шилова рассматривают ответственность как чувство, при наличии которого достигается наилучшее выполнение обязанностей [40, с.15]. Авторами отмечается доминирование

эмоциональной сферы. В.Л. Тугаринов отмечает ведущую роль сознания: ответственность – способность человека предвидеть результаты своей деятельности и определять ее, исходя из, того какую пользу или вред она принесет человеку [40, с.15].

Итак, психологическими исследованиями доказано, что ответственность проявляется в полной мере лишь на основе единства сознания, чувства и воли.

Принимая во внимание обозначенные выше представления о сущности ответственности, следует выделить разницу между ответственностью как *качеством личности и ответственным отношением*. Этим занимались такие ученые, как Е. М. Кнохин, В. С. Кузнецова, В. С. Морозова, Б. Г. Коростелкин. В педагогической и психологической литературе иногда наблюдается отождествление этих понятий, что не представляется правомерным. Ответственное отношение - ситуативно, а ответственность - устойчивое качество личности. Согласно психологическим исследованиям (Б. Г. Ананьев, В. И. Мясищев), не всякое отношение есть свойство личности. Личность имеет различные отношения (случайные, зарождающиеся, устойчивые, отмирающие), и лишь некоторые из них при определенных условиях могут стать качеством личности.

Рассматривая ответственность как свойство личности, мы имеем в виду такие проявления личности, которые обуславливают общественно значимое поведение или деятельность человека [100, с.119]. Это – «система мотивов и задач, которые ставит себе человек, свойства его характера, обуславливающие поступки людей, то есть те их действия, которые реализуют и выражают отношения человека к другим людям, и способности человека, то есть свойства, делающие его пригодным к исторически сложившимся формам общественно полезной деятельности» [100, с.119 — 120].

Проблема ответственности - это проблема психологической способности личности эффективно разрешать противоречия, возникающие при

соотнесении свободы, прав и обязанностей, объективной предпосылкой которых являются противоречия между личностью и обществом. Определяющая роль при этом отводится моральному сознанию как высшей мере развития совести. Голос совести превращает внешнюю необходимость во внутреннюю, субъективную потребность и побуждает, иногда принуждает человека самостоятельно, творчески осуществлять моральные принципы на основе личного решения. При этом сознательность, подкреплённая голосом совести и выраженная в потребности проявления ответственности, становится решающим; психологическим регулятором поведения личности в любой контролируемой и неподконтрольной для окружающих ситуации [6, с.198].

В этике и психологии уже общепризнано, что внешние веления усваиваются индивидом и становятся его внутренним законом, побуждением. Но процесс освоения личностью своей ответственности определяется многими факторами: познавательными, мотивационными, характерологическими, ситуационными, средовыми и др.

Вследствие этого, субъективная ответственность порой расходится с объективной.

В психологических исследованиях В.Л. Крутецкого, Л.С. Славиной ответственность рассматривается как мотив поведения личности (школьника) [88, 125].

С этих же позиций в своих исследованиях по анализу структуры качеств личности рассматривает ответственность и Л.И. Божович. Она выделяет следующие компоненты любого нравственного качества личности:

- 1) мотивы, характеризующие определенные отношения человека к данному поведению, в котором выражены те или иные нравственные качества;
- 2) усвоенные способы поведения [32, с. 178].

Это значит, что компонентами ответственности как нравственного качества являются соответствующие мотивы и способы поведения.

В целом в психологии ответственность выступает как свойство личности, характеризующее, прежде всего её социальную типичность.

• Педагоги (А.С. Макаренко) рассматривают ответственность как категорию нравственности. Формирование нравственной позиции человека лежит в основе теории воспитания ответственности В.А. Сухомлинского, который понимал ответственность как личную, персональную проблему. Ответственность должна быть, прежде всего, перед своей совестью. Только она характеризует способность личности самостоятельно формулировать нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и осуществлять самооценку и самоконтроль [92, 131].

То, что ответственность представляет собой социальное свойство личности, показал А.С.Макаренко. Он подчёркивал, что ответственность зиждется на отношениях зависимости. Причём не только тогда, когда кто-то находится в беде или не может достичь желанной цели без участия другого, как это полагали А. Беркович и Л.Д. Даниэлс, а также и тогда, когда сам человек считает, что от его труда и усилий зависит судьба общего дела [31, с.128]. В данном рассуждении А.С.Макаренко ответственность выступает не только как социальное свойство личности, но и как элемент её нравственной позиции.

А.С. Макаренко говорил об установлении отношений «ответственной зависимости» у воспитанников в коллективе, считая ответственность одним из главных нравственных качеств членов любого коллектива [92, с.231]. Идея ответственной зависимости нашла свое отражение в основе системы нравственного и трудового воспитания, в теории и практике Л.С. Макаренко. Самое непосредственное отношение к идее ответственной зависимости личности в коллективе имеет и система детского самоуправления в практике А.С. Макаренко. Включение каждого воспитанника в такие связи и отношения в коллективе, в которых перед ним вставали бы возложенные на него обязанности, предъявляемые к нему требования как реальная и

неотвратимая необходимость, А.С. Макаренко считал одним из главных условий и факторов нравственного воспитания.

«Чувство ответственности - это способность ориентировки, - говорил А.С. Макаренко, - функция ответственности в том и заключается, чтобы способствовать регулированию взаимоотношений и отношений между людьми и обществом» [92, с.452].

Итак, в понятие "ответственность" А.С. Макаренко включал способность личности к ориентировке во взаимоотношениях с обществом. Чувство ответственности он считал основой правильных взаимоотношений личности в коллективе. А.С. Макаренко требовал не только индивидуальной ответственности каждого за свои дела и дела коллектива, но и коллективной ответственности за каждого.

Формирование нравственной позиции человека лежит в основе теории воспитания гражданственности В.А. Сухомлинского. В.А. Сухомлинский понимал ответственность как личную, персональную проблему. «Ответственность должна быть, прежде всего, перед своей совестью. Только она характеризует способность личности самостоятельно формулировать нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и осуществлять самооценку и самоконтроль» [132, с.150].

Идеи А.С. Макаренко о воспитании ответственности у детей получили свое дальнейшее развитие в работе С.Т. Шацкого «Педагогические сочинения», где уделяется значительное внимание развитию чувства ответственности у детей: «Если в труде можно было уже приветствовать зачатки ответственности за свою работу, то жизнь ребят должна была складываться так, чтобы проявлялась ответственность за их слова и поступки» [150, с.330]. «...свобода...не была бы мыслима без развитого чувства ответственности за себя и без сознания обязанностей, принятых на себя» [150, с.358].

Ответственность, по мнению Н. К. Крупской, является нравственным качеством личности. Н.К. Крупская выделяет следующие основные компоненты ответственности, представленные на рисунке 3.

Ряд ученых (Н.Д. Зотов, В.Н. Шердаков и др.), давая оценку понятия «ответственность» в контексте результата самоопределения, определяют ее как самостоятельную, созидательную деятельность на основе осознания своих потребностей, возможностей и способностей.

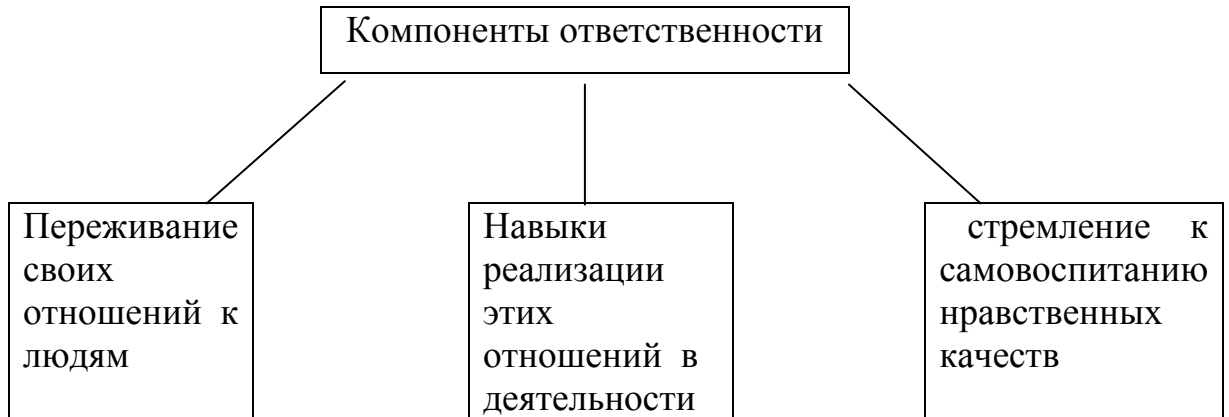


Рис.3 Компоненты ответственности (по Н.К. Крупской).

Как внутреннее требование субъекта, выражаемое в чувстве долга, совести и достоинства, рассматривает ответственность Н.Д. Зотов [65, с. 22].

Результатом деятельности является ответственность, качество личности, определяющее поведение на основе предвидения его последствий [65, с.114].

Такой подход можно увидеть в работах Т.В. Машаровой, где ответственность - это осознанная необходимость, детерминирующая поведение самоопределяющейся личности. В личностном плане ответственность рассматривается как прочно усвоенная система обязательств, ставшая потребностью, как «иначе я не могу». Принцип социального закаливания предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определенными способами этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции. Условиями реализации принципа социального закаливания

являются: включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы); диагностирование волевой готовности к системе социальных отношений; стимулирование самопознания детей в различных социальных ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях; оказание помощи детям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях [98, с.21].

Как нравственное качество личности, которое заключается в осознании и переживании своего долга, выражающееся в мотивах, способах и привычках исполнительного поведения, определяет ответственность В.Д. Хрущ [38, с.69]. Залог успеха воспитания ответственности В.Д. Хрущ определяет адекватностью внешних воздействий внутренними запросами и потребностями школьника и тем, насколько полно им осваиваются эти нравственные понятия, и прилагает усилия по выработке у себя твердых убеждений и потребности в ответственном поведении. Вторая часть этого утверждения вносит нечто новое в раскрытие содержания понятия «ответственности», а именно: приложение самим воспитанником усилий по выработке у себя твердых убеждений и потребности в ответственном поведении [38, с.67].

М.В. Панасенко, рассматривая ответственность как личностное качество, вкладывает в него следующий смысл: ответственность - это одна из форм внутреннего контроля за соблюдением интериоризированных общественных норм и задач, отражающихся в отношениях между личностью, коллективом и обществом и осуществляющихся в процессе деятельности [150, с.29].

По мнению М.В. Барановской, ответственность представляет собой одно из наиболее непосредственных проявлений общественной сущности человека, выражающееся, прежде всего, в его склонности придерживаться в своем поведении принятых в данном обществе моральных и правовых норм,



исполнять ролевые обязанности и в готовности отвечать за свои действия [20, с.23].

Следовательно, ответственность предполагает не только знание моральных норм и правил, способность человека заранее обдумывать и прогнозировать совершаемые действия и поступки, соотнося их с нравственными требованиями, но и готовность к самоорганизации деятельности [20, с.26], готовность свободно брать на себя обязанности, которые не вменяются общественным долгом [20, с.27]. В этом заключается и нравственная, и общественная сущность ответственности.

Под общественным долгом понимаем «те обязанности, которые должны выполняться, независимо от ... степени субъективных желаний и способностей» [100, с.17].

Таким образом, необходимым условием воспитания ответственности в работах классиков педагогики является включение учащихся в активную, самостоятельную деятельность, вне которой говорить о проявлении и воспитании ответственности нельзя.

Так как наша работа посвящена не только вопросу воспитания ответственности, но и проблеме воспитания вообще, то разберем подробнее этот термин. Воспитание как социальная функция это и есть социализация. А воспитание как целенаправленное воздействие на развитие личности является функцией одного из агентов социализации - школы. Термин «воспитание» не однозначен. Различают, по меньшей мере, четыре его смысла:

- *широкий социальный* – речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности;
- *широкий педагогический* – имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс;
- *узкий педагогический* – под воспитанием понимается специальная воспитательная работа (то, что в школьном обиходе называется «внеурочная», «внеклассная» или «внешкольная» деятельность);

*еще более узкий* – когда имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с формированием морально-волевых качеств (нравственное воспитание), художественных представлений и вкусов.

Остановимся на пояснении содержания понятия «воспитание» и смежных с ним категорий.

В целом отметим, что современное воспитание гуманистично, оно отражает социокультурное (выбор и осуществление образа жизни и поведения), индивидуальное (самостоятельное формирование личности) и сопричастное (выбор ценностей) направления в развитии личности. Такое воспитание отличается технологичностью (строится на закономерностях человеческого восприятия и психического развития), эмоциональностью (формирует эмоциональный опыт), диалогичностью (создает собственный опыт, а не его передачу), ситуативностью (основное средство - воспитывающая ситуация), перспективностью (направлено на развивающуюся личность) [113, с.140].

*Воспитание* – это процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателя и воспитуемых в процессе реализации общих целей.

Цель воспитания всегда одна в пределах одной воспитательной системы, а задач, определенных целью, может быть много (общих и конкретных). Цели воспитания определяются потребностями развития общества и зависят от темпов социального и технического прогресса, возможностей общества, взрослых и детей. Каковы актуальные цели, достижение которых можно увидеть в результате воспитательной деятельности? Это развитие индивидуальности каждого человека и его социализация, что и определяется задачами умственного, нравственного, эстетического, гражданского, трудового и физического воспитания. Решение воспитательных задач позволяет сформировать основы культуры личности. [113, с. 152]

Субъективным элементом воспитания ответственности предстает потребность личности в социализации. Подчеркнем, что это одна из форм

самовыражения (самоопределения, самоутверждения, самореализации), в процессе которого личность, обеспечивая перевод объективного в субъективное, добровольно использует не только права, но и обязанности перед обществом и тем самым обретает свободу как познанную и добровольно принятую необходимость. Ответственность, в таком случае, предстаёт как способ социализации личности, её самоопределения, самоутверждения, самореализации [17, с. 65].

В последнее десятилетие те или иные аспекты проблемы социализации личности все чаще оказываются в фокусе внимания ученых-педагогов, а целый ряд авторов учебных пособий по педагогическим дисциплинам ставит «социализацию» в ряд основных понятий общей педагогики (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Шиянов, В.И. Смирнов).

Попытки объективного анализа проблемы социализации личности предпринимались в отечественной философии, социологии и социальной психологии (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Н.В. Андреевкова, С.С. Батенин, И.С. Кон, П.С. Лебедев, Б.Ф. Парыгин и др.) к концу 80-х – началу 90-х гг. понятие «социализация» и связанная с ним проблематика вводятся в отечественный научно-педагогический оборот благодаря, прежде всего, работам И.С. Кона и А.В. Мудрика [99, с. 98].

Анализ современных отечественных научно-педагогических работ, содержащих попытки систематизации базовых категорий педагогики с привлечением термина «социализация», позволяет констатировать серьезные методологические разногласия среди ученых, касающихся как толкования «социализации», так и объяснения ее соотношения с другими базовыми категориями, а именно – «воспитанием» и «образованием». В этой связи представляется возможным выделить имеющиеся на сегодня принципиальные подходы к трактованию этих понятий.

- *трактовка «социализации» как контекста «воспитания», предполагающая иерархию акцентов развития личности по линии «социализация – воспитание – образование». В последнее*

десятилетие наиболее последовательно эту позицию отстаивают Л.И. Новикова, А.В. Мудрик и их коллеги [112, с.116]. Характерными для этого теоретического подхода дефинициями являются следующие:

- социализация заключается в избирательном усвоении человеком разных влияний, не только организуемых, но и возникающих стихийно [99, с.14]. А.В. Мудрик условно представляет процесс социализации как совокупность четырех составляющих: стихийной социализации; относительно направляемой социализации (воспитания); более или менее сознательного самоизменения человека [99, с.19].
- воспитание в данной логике понимается как «целенаправленное управление процессом развития личности ... часть процесса социализации» [99, с.16].
- образование включает в себя: систематическое обучение; просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры; стимулирование самообразования [99, с.122].

- *трактовка «социализации» как контекста образования, предполагающая иерархию акцентов развития личности по линии «социализация – образование – воспитание».* Среди сторонников данного подхода находятся главным образом те, кто использует термин «образование» вместо воспитания. Развиваемое теоретическое направление опирается на следующие версии дефиниций:

- «социализация» понимается - как «процесс и результат включения растущего человека в общество благодаря усвоению и более или менее активному воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры» [112, с.117].
- «образование» рассматривается как «процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах или интересах общества, которому он принадлежит [112, с.117].

- обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке благодаря усвоению объективных значений элементов культуры. Воспитание предполагает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, субъективного смысла того, что «усваивается в ходе образования... семиотическое и аксиологическое начала... с необходимостью присутствуют во всех образовательных процессах» [99, с.118].

- трактовка «социализации» как одной из составляющих «воспитания» наряду с «профессиональным педагогическим воздействием и самовоспитанием», предлагаемая в учебном пособии О.Н. Козловой [99, с.10]. Излагая свой взгляд на соотношение указанных категорий, автор сообщает - социализация - процесс передачи обществом индивиду опыта вида. Воспитание, очевидно, необходимо рассматривать как процесс, включающий в себя социализацию, но не сводящийся к ней.

Термин «социализация» объясняли и другие специалисты, однако их теоретические конструкции либо созвучны первому или второму из обозначенных подходов, либо не содержат системы понятий, а значит, не предлагают целостного теоретического видения педагогической действительности.

В научной литературе объективная сторона ответственности представлена, прежде всего, требованиями общества к своим членам. Однако в практике реальных отношений требование общества, ставящее человека в подневольное положение, объективно может ориентировать личность на простую исполнительность, но не на ответственность, основывающуюся на развёртывании её сущностных сил, самостоятельных творческих возможностей, проявлении потребности в самовыражении, социализации.

Еще один термин, используемый в данной работе, требует комментария. Это - *направленность личности*, под которой понимается — совокупность

устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека.

Проблема направленности является одной из важнейших в психологии формирования личности. Большой вклад в ее изучение внесла Л.И.Божович со своими сотрудниками – М.С. Неймарк, В.Э.Чудновским, Т.Е. Конниковой и другими, которые понимали под направленностью личности иерархическую структуру ее доминирующих мотивов [32, с.128].

*Направленность личности в психологии* выражает одну из самых существенных ее характеристик, определяющую социальную и нравственную ценность личности. Содержание направленности - это, прежде всего доминирующие, социально обусловленные отношения личности к окружающей действительности. Именно через направленность личности ее ценностные ориентации находят свое реальное выражение в активной деятельности человека, то есть должны стать устойчивыми мотивами деятельности и превратиться в убеждения.

Нас интересует направленность личности в подростковом возрасте. При этом мы исходим из того, что именно на данном возрастном этапе, когда формируется мировоззрение, происходит нравственное самоопределение. Под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая структура мотивационной сферы школьника. Принципиальное отличие внутренней позиции подростка от внутренней позиции ребенка – это обращенность в будущее, все настоящее выступает для них в свете этой основной направленности их личности. Выбор дальнейшего пути, профессиональное самоопределение являются для подростков главной жизненной задачей.

Считаем актуальным выделить особый вид направленности – *личную направленность* личности. Это направленность личности, в которой ведущее место занимают мотивы поиска смысла собственной жизни, мотивы

построения собственной судьбы, мотивы, ориентирующие не только на ближайшую перспективу, но и на отдаленные этапы жизни, охватывающие все жизненное пространство личности. Анализ научно-педагогической литературы выявил лишь незначительное число работ, посвященных профессиональным ценностям, а также отсутствие определения профессиональных ценностей. В социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях изучается структура и динамика ценностных ориентаций личности, роль ценностных ориентаций в механизме социальной регуляции поведения, взаимосвязи ценностных ориентаций с индивидуально-типическими и характерологическими особенностями личности, с профессиональной направленностью и так далее.

Проблема исследования профессиональных ценностей, то есть *профессиональной направленности* является актуальной, так как, во-первых, нет единого подхода к трактовке понятия профессиональных ценностей; во-вторых, кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в профессиональных ценностях и поступках людей. Мы рассматриваем профессиональные ценности в рамках профессионально обусловленной структуры личности Э.Ф.Зеера, а также субъектно-деятельностного подхода к ценностным ориентациям А.Н. Леонтьева для более детального изучения профессиональных ценностей. Профессиональные ценности – это ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Они характеризуются степенью доминирования, определенным знаком, степенью осознанности и степенью изменчивости [90, с.115].

Одним из центральных среди свойств личности, формирующих для нее целостную картину мира, является ее *социальная направленность*, определяемая нами как устойчивая система компонентов, выявляющих тенденцию поведения личности в различных ситуациях и определяющих ее социальный облик, которая, главным образом, и определяет социальное лицо

личности, определяет ее настоящее отношение к действительности, к различным ее проявлениям в виде исторических явлений, исторических фактов, оценку отношений к различным событиям других членов общества и, в итоге, уточнение и окончательное определение собственной позиции в обществе.

Социальная направленность личности в современной науке определяется как система установок, потребностей, интересов, убеждений, идеалов как система доминирующих мотивов или как интересы, стремления, идеалы, нравственные и политические взгляды и убеждения личности, ее отношение к себе и к другим [115, с.46]. Направленности личности предшествует ориентировка. Прежде, чем выбрать направление деятельности, человек "осматривается", ориентируется в окружающем мире. Информация, поступающая "извне", осмысливается и определенным образом перерабатывается человеком. Только после выработки внутренне осознанной позиции может идти речь о выборе направления дальнейшего социального движения личности, то есть к собственно осознанному выбору позиции в окружающем личность социуме, когда обдуманно формируется цель дальнейшего ее существования. Главный итог этих процессов, как считает Д.В. Полежаев, заключается в том, что ориентации придается характер целеустремленности, сосредоточенности и последовательности. Позицию личности в обществе можно представить как многомерное пространство, измерения которого соответствуют определенным видам общественных отношений. "Пространство отношений", присущее и характерное для каждой личности специфично и весьма динамично; оно отражается в "субъективном мире" личности и в ее психологических свойствах как единое целое [115, с.96].

Социальное отношение по своей природе всегда представляет собой субъекто-субъектное отношение, исходя из этого, кроме субъекта ответственности, должен существовать еще и другой субъект, перед которым нужно держать ответ. Этот субъект называют «инстанцией». Когда речь идет



об ответственности как личностном качестве» субъект ответственность и инстанция могут выступать в одном лице. В таком случае, можно говорить о совести человека как об инстанции, перед которой он держит ответ. Совесть является неким личностным конструктором, который выполняет функцию контроля над «Я». Советь - это индивидуальный внутренний механизм выбора цели или отключающие те или иные функции индивида, использующий или отключающий различные «степени свободы». Такой взгляд на совесть соответствует ее этимологии. Советь является словообразованием, греческого слова *syneidesis*, что обозначает «ведать». Частица «со» подчеркивает совместное действие. Совесть – совместно ведает, знает, что-то общее, совмещенное в ней, а потом может вести [47,с.145].

В данную схему Е.М. Кнохинов вводит еще понятие «аспект и мера ответственности», понимая под этим «внешнее воздействие на личность, выраженное в моральной, общественной, административной или правовой оценке деятельности человека» [47, с.147].

Социальная установка личности, которую можно рассматривать как основной компонент ментальности - феномен, который нельзя обойти вниманием, рассматривая вопрос о структуре социальной направленности деятельности человека. Процесс формирования человека - это процесс постепенного вхождения в окружающую среду, приспособление к этой среде, освоение ряда социальных ролей и функций.

Одним из необходимых условий успешной социализации подростков является приобретение ими определенных нравственных понятий, ценностей и убеждений.

Таким образом, исследователи выделяют в первую очередь социальную сущность ответственности, которая отражает склонность личности придерживаться общепринятых в данном обществе моральных и правовых норм при выполнении своих обязанностей и готовность отвечать за свои действия.

В современных психолого-педагогических исследованиях вопрос о сущности ответственности является дискуссионным. Различные подходы к сущности этого понятия обусловлены, на наш взгляд, тем, что она, являясь сложным образованием, выступает и рассматривается авторами под различными углами зрения: со стороны самоопределения — как результат деятельности, ее качественная характеристика; со стороны субъекта самоопределения - как предпосылка и результат самоопределения.

### **1.3 Характеристика подростка как субъекта самовоспитания**

Теоретические основы воспитания нравственности, в том числе и ответственности детей и подростков, а также особенности подросткового возраста в целом определены в трудах А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, А.П. Медведицкова, А.Д.Алфёрова, М.Н. Аплетаева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Ф. Райс, Х. Ремшмидт и другие.

Более подробно представим взгляды Л.И. Божович, которая пишет, что 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 [32, с.112].

К началу переходного возраста в общем психическом развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. Однако в переходном возрасте еще нет возможностей (ни внутренних, ни внешних), чтобы занять эту позицию [32, с.113].

Далее исследователь отмечает, что расхождение между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, характерно для каждого возрастного кризиса. Но, тем не

менее, какой бы субъективно (а иногда и объективно) ни была жизнь подростка, он все равно всем существом своим направлен в будущее, хотя «это будущее представляется ему еще очень туманно» [32, с.113].

По мнению Л.И. Божович, в переходный период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются мотивации. Содержание мотивов отражает формирующееся мировоззрение подростков, планы их будущей жизни. Структура мотивов характеризуется иерархической системой, наличием определенной системы соподчиненных различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. Что касается механизма действия мотивов, то они действуют теперь не непосредственно, а возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Именно в мотивационной сфере, как считает Л.И. Божович, находится главное новообразование переходного возраста [32, с.117].

С мотивационной сферой тесно связано нравственное развитие школьника, которое существенным образом изменяется именно в переходном возрасте. По словам Л.И. Божович, выражая определенные отношения между людьми, нравственные нормы реализуются в любой деятельности, которая требует общения, — производственной, научной, художественной и др. [32, с.123]. Усвоение ребенком нравственного образца происходит тогда, когда он совершает реальные нравственные поступки в значимых для него ситуациях. Но усвоение этого нравственного образца не всегда проходит гладко. Совершая различные поступки, подросток больше поглощен частным содержанием своих действий. «В результате, — писала Л.И. Божович, — он приучается вести себя соответственно данному частному образцу, но не может осознавать его обобщенный нравственный смысл» [32, с.125]. Процессы эти весьма глубинные, поэтому часто изменения, происходящие в области нравственности, остаются не замеченными ни родителями, ни учителями. Но именно в этот период

существует возможность оказать нужное педагогическое влияние, потому что вследствие «недостаточной обобщенности нравственного опыта» нравственные убеждения подростка находятся еще в неустойчивом состоянии.

Нравственные убеждения возникают и оформляются только в переходном возрасте, хотя основа для их возникновения была заложена гораздо раньше. В убеждении, по мнению Л.И. Божович, находит свое выражение более широкий жизненный опыт школьника, проанализированный и обобщенный с точки зрения нравственных норм, и убеждения становятся специфичными мотивами поведения и деятельности школьников [32, с.126].

В подростковом возрасте формируется нравственное мировоззрение, представляющее собой систему убеждений, что приводит к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений подростка. Под влиянием развивающегося мировоззрения происходит иерархизация в системе побуждений, в которой ведущее место начинают занимать нравственные мотивы. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, определяя ее направленность, и «позволяет человеку в каждой конкретной ситуации занять свойственную ему нравственную позицию» [32, с.59].

Еще одно новообразование, возникающее в конце переходного периода, Л.И. Божович называла самоопределением. С субъективной точки зрения оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблему своего будущего. Самоопределение отличается от простого прогнозирования своей будущей жизни, от мечтаний, связанных с будущим. Оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, оно опирается на формирующееся мировоззрение

подростка и связано с выбором профессии. Но подлинное самоопределение, как отмечала Л.И. Божович, не заканчивается в это время, оно как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и завершает последний этап онтогенетического развития личности ребенка. А в конце переходного периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя - своих возможностей и стремлений, — но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

Школьник становится не только объектом, но и субъектом обучения, в какой-то степени его творцом (а не просто участником) по мере того, как у него формируется ответственное отношение к учению, реализуемое в его деятельности и поведении.

Под ответственным отношением школьника к учению К.В. Гавриловец и И.И. Казимирская понимают его устойчивое состояние познавательной, эмоциональной и поведенческой готовности следовать в учении требованиям учебного долга, сознаваемого и переживаемого как нравственное обязательство перед обществом и собой [30, с.76].

Для понимания механизма воспитания ответственного отношения школьников к учению особую роль играют положения Л.С. Выготского об овладении воспитанником собственным поведением. «В конечном итоге воспитывает учеников то, что они сами делают, а не то, что делает учитель; важно не то, что мы даем, а то, что мы получаем; только через свою самостоятельность они изменяются» [43, с. 192].

В этом процессе Л.С. Выготский отмечал большую роль среды и ее влияние на внутренние процессы личности; разумное поведение человека, по его словам, «возникает под планомерным, систематическим, самодержавным воздействием среды, в которую попадает ребенок» [43, с.195]. Учитель выступает в роли организатора, регулятора и контролера этих взаимодействий.

Разумеется, процесс воспитания ответственного отношения учащихся к учению невозможен без учета особенностей развития личности, без понимания динамики овладения собственным поведением. В этом возникновении процесса самосознания Л.С. Выготский выделял три стадии от усвоения высшей формы поведения с внешней стороны ("природный способ поведения"), понимания значения такого поведения до управления воспитанником своими внутренними операциями, регулирование их. «Закон нашего поведения гласит, - писал психолог, - что поведение определяется ситуациями, реакция вызывается стимулами, поэтому ключ к овладению поведением заключается в овладении стимулами» [43, с.278].

В этом случае воспитание ответственного отношения школьников к учению можно рассматривать как адекватное поведение в условиях борьбы мотивов. Другими словами нельзя вызвать к жизни какой-нибудь процесс поведения, направить его по-иному, иначе,- по словам Л.С. Выготского, - чем, создав соответствующий стимул [43, с.278]. Но в основе выбора линии поведения лежит осознание воспитанником необходимости выбора.

В настоящее время современная школа утверждает, что невозможно сформировать у ученика какие-либо качества. Ученик сам воспитывает себя, а задача педагогов и школы создать для этого необходимые условия. В качестве стимула нравственного развития школьника могут выступать не только чисто внешние факторы, к примеру, педагогические стимулы, но и внутренние, например, потребность в самоопределении, самоутверждении, самореализации, которая, представ в качестве автономной или промежуточной (по отношению к внешнему влиянию) побуждающей силы, реализуется в мотивах ответственного поведения.

Однако сами потребности, обусловленные процессом воспитания в широком смысле, - объект педагогического стимулирования. Важнейшим из таких объектов для нас является потребность школьника в *социализации*, в самовыражении, которая становится побудительной силой, определяющей мотивы формирования и проявления ответственности.

Далее представим идеи А.Н. Леонтьева о сознательности учения, которую он понимал как отношение, как *направленность*. Поэтому «недостаточно заучить слова, недостаточно даже понять мысли и чувства, в них заключенные, нужно, чтобы эти мысли и эти чувства стали внутренне определяемы личностью. Речь идет о жизненном смысле обучения для учащегося, как о задаче развития, воспитания мотивов учения» [90, с.337].

А.Н. Леонтьев высказывал предположение о том, что искусство воспитания заключается «в создании правильного сочетания «понимаемых мотивов» и мотивов «реально действующих». Вот почему важно, по его мнению, уметь «вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности, чтобы этим обеспечить переход и к более высокому типу реальных мотивов, управляющих жизнью личности» [90, с.291].

Отличительная особенность отношений, по мнению В.Н. Мясищева, как раз состоит в их осознании. Отношение «осознается, хотя мотивы или источники его могут не осознаваться» [101, с.253]. Наиболее развитое отношение, - писал В.Н. Мясищев, - осознано и мотивировано» [101, с.127]. Отношения у человека носят перспективный характер, поскольку определяются основными жизненными устремлениями личности, являются условием всестороннего развития, воспроизведения общественно-выработанных потребностей, способностей, знаний и способов поведения. «Когда личность не только ощущает тяготение к какой-то деятельности, но и начинает сознавать свои способности в связи с оценкой результатов деятельности, - констатируют факт психологи, - она начинает при соответствующих условиях испытывать чувство ответственности перед обществом, коллективом и больше требовать от себя» [101, с.128].

Возрастная динамика и ею определяемая характеристика ответственного поведения подростка обуславливается в основном устанавливающейся системой взаимодействия с окружающими, которая располагает бесконечным количеством планируемых (агентами социализации) и спонтанно возникающих стимульных ситуаций для самовыражения в

ответственности. Этому в значительной мере способствует то, что расширяются осваиваемое подростком жизненное пространство, круг коммуникаций. Ведущей становится деятельность общения, через которую подросток в первую очередь реализует свою потребность в социализации, в самоутверждении.

Общение, прежде всего - со сверстниками, становится важнейшей сферой формирования ответственности. С изменением характера взаимоотношений подростка с учителями, меняется и их роль в формировании ответственности подростков, К.Т. Кузнечикова подчёркивает, что «по сравнению с младшим школьником подросток должен устанавливать отношения не с одним, а со многими учителями, учитывать особенности личности и требований» [45, с.68]. «Все это - считает Л.И. Божович - определяет совсем иную позицию учащихся по отношению к учителям и воспитателям, как бы эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными» [32, с.128].

В аспекте реализации социально-психологических задач, занимаясь самовоспитанием, подросток творит в себе личность, стремясь во взрослую жизнь, стремясь заслужить право на ответственность за других.

Данную особенность подростка Г.К. Селевко характеризует с позиции главного новообразования возраста: «Быстро взрослеющий подросток убежден: он исключительная, уникальная личность, способная выполнять разнообразные обязанности, нести большую ответственность за других. Он требует уважительного тона в обращении к нему, у него появляется чувство взрослости - это главное новообразование возраста» [123, с.86]. Одновременное проявление чувства взрослости пробуждает стремление подражать взрослым, ориентироваться на их качества, внешние формы проявления: манеру ходить, общаться, одеваться, говорить.

К.Т. Кузнечикова считает, что потребность в самоутверждении настолько сильна в этом возрасте, что во имя признания товарищей



подросток готов на многое: он может даже поступиться своими взглядами и убеждениями, совершить действия, которые расходятся с его моральными установками... Потерять авторитет в глазах товарищей, уронить свою честь и достоинство - это самая большая трагедия для подростка [45, с.69].

Реализация потребности в дружбе, в друге становится для подростка спасительным средством от произвольной изоляции, способом вхождения в социум и естественным опытом проявления ответственности в межличностных отношениях, которая принимает форму дружеского участия, симпатий, расположения, готовности поддержать, проявить самоотверженность. Подросток интуитивно ощущает и постоянно осознает, что дружбу, друга ему никто, кроме него самого, не приобретёт, не подарит [29, с.84].

Проявление ответственности в учебной сфере становится для подростка формой проявления ответственности перед самим собой. Наметившийся интерес к самообразованию как средству самоопределения, самоутверждения, самореализации, также становится формой проявления ответственности перед самим собой, за себя, перед собственным настоящим и будущим.

### **Выводы по первой главе:**

1. Несмотря на достаточно объемный список авторов, занимавшихся вышеобозначенными вопросами, проблема воспитания ответственности у школьников-подростков остается актуальной и в настоящее время. Следует отметить, что работы указанных авторов не новы, вследствие чего не могут осветить современное положение данных проблем. В настоящее время приходится констатировать тот факт, что в большинстве общеобразовательных школ страны отсутствует как таковая концепция нравственного развития школьников, что позволяет нам говорить о необходимости ее создания, а также необходимости стимулирования интереса подростков к существующим социальным и нравственным проблемам.

2. Социальная направленность личности в современной науке определяется как система установок, потребностей, интересов, убеждений, идеалов как система доминирующих мотивов или как интересы, стремления, идеалы, нравственные и политические взгляды и убеждения личности, ее отношение к себе и к другим.

3. Ответственность - это категория этики, интегральное понятие, характеризующее личностную форму морального отношения и определяемое им нравственное качество, а также способ самоопределения, самоутверждения, самореализации, обуславливающий реальность личности как общественного субъекта и выражающийся в её осознанной и переживаемой потребности и готовности свои права и обязанности перед обществом (в соответствии с возможностями и учётом предвидения нравственных последствий выбора решений и действий) направить на осуществление прогрессивных общественных целей, запросов времени в интересах человека.

4. Необходимым условием воспитания ответственности в работах классиков педагогики является включение учащихся в активную, самостоятельную деятельность, вне которой говорить о воспитании ответственности нельзя. Ответственность как личностное качество - это одна из форм внутреннего контроля за соблюдением интериоризированных общественных норм и задач, отражающихся в отношениях между личностью, коллективом и обществом и осуществляющихся в процессе деятельности.

В следующей главе будет рассмотрен вопрос о создании педагогических условий способствующих воспитанию ответственности как социально-значимого качества личности подростка.

## **Глава II. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ТЕОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

### **2. 1 Средства учебной деятельности как фактор приобщения подростков к социально-значимым ценностям**

В настоящее время в обществе происходят заметные изменения, что обусловлено открытием границ, установлением связей между российскими и ведущими мировыми центрами науки. Зарубежные обучающие технологии находят применение в российских школах и университетах, в обществе постоянно осознаются демократические принципы воспитания. В основу воспитания становится самостоятельная работа учащихся.

Современная система образования основывается на гуманизме как общем принципе уважения человека, его жизни и достоинства, прав и свобод, на демократических принципах (см. рис.4).

Если трактовать гуманизм упрощенно, на «школьном уровне» - как стремление сделать добро ученику, — то практически все российские школы гуманистичны. Однако до полного практического воплощения на деле принципа гуманизма во всем его объеме еще далеко. Декларируемый гуманизм и реальный школьный мир все еще существенно различаются.

Личностно-ориентированная педагогика выдвигает на передний план нетрадиционные подходы к организации процесса обучения в современной школе. Содержание образования составляет система знаний, умений, навыков, опыт творческой деятельности [113, с.259].

Если при традиционной трактовке цели и содержание обучения оказываются фактически совпадающими (главная цель обучения - усвоение основ наук, содержание обучения - сами эти основы, представленные в знаковой форме учебной информации), то в новой они расходятся.

Актуальной целью становится создание личностного потенциала человека, воспитание его способностей к адекватной деятельности в предстоящих

предметных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели.



Рис. 4. Система принципов и условий модернизации практической педагогики

Успешность достижения цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных форм.

Становление форм организации обучения происходило вместе с развитием человеческого общества. По-видимому, самой древней формой организации учебного процесса было индивидуальное обучение. Следующим этапом стал индивидуально-групповой способ обучения. К началу XVII в. эти формы организации учебного процесса уже не отвечали потребностям общества. Появились первые зачатки группового обучения, которое стало основой классно-урочной системы. Разработку и утверждение классно-урочной системы приписывают Я.А. Коменскому (см. рис. 5).

<b>Традиционная форма организации обучения</b>	
	1. основной единицей занятия является урок
	2. учащиеся объединяются в классе по возрасту
	3. период школьного обучения
	4. существуют расписание занятий, перемен, каникул на весь год
	5. все учащиеся в классе работают по одному плану, одной теме
	6. процессом обучения руководит учитель

Рис. 5. Традиционная форма организации обучения

Несмотря на то, что эта форма организации обучения существует уже более 300 лет, она имеет существенные недостатки:

- ориентируется на среднего ученика;
- наличие высокой степени сложности урока для слабых учащихся в виду временных ограничений и смысловых рамок;
- невозможность реализации в учебном процессе индивидуальных особенностей учащегося.

В истории педагогики известны многочисленные попытки улучшить и усовершенствовать классно-урочную систему образования.

В педагогике различают несколько моделей обучения, которые представлены в следующей таблице (см. табл. 4).

Таблица 4

#### Существующие модели обучения

№	модель	Характеристика
1.	пассивная	ученик выступает в роли <объекта> обучения (слушает и смотрит).
2.	активная	ученик выступает <субъектом> обучения (самостоятельная работа, творческие задания).
3.	интерактивная inter (взаимный), act (действовать)	Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Учитель должен стать педагогом, методологом, технологом, а ученик активным участником процесса обучения. Под педагогической технологией понимают набор процедур, который обновляет педагогическую деятельность учителя и гарантирует конечный запланированный результат (см. рис.6).

Интерактивные технологии обучения - это такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процесса обучающего познания.

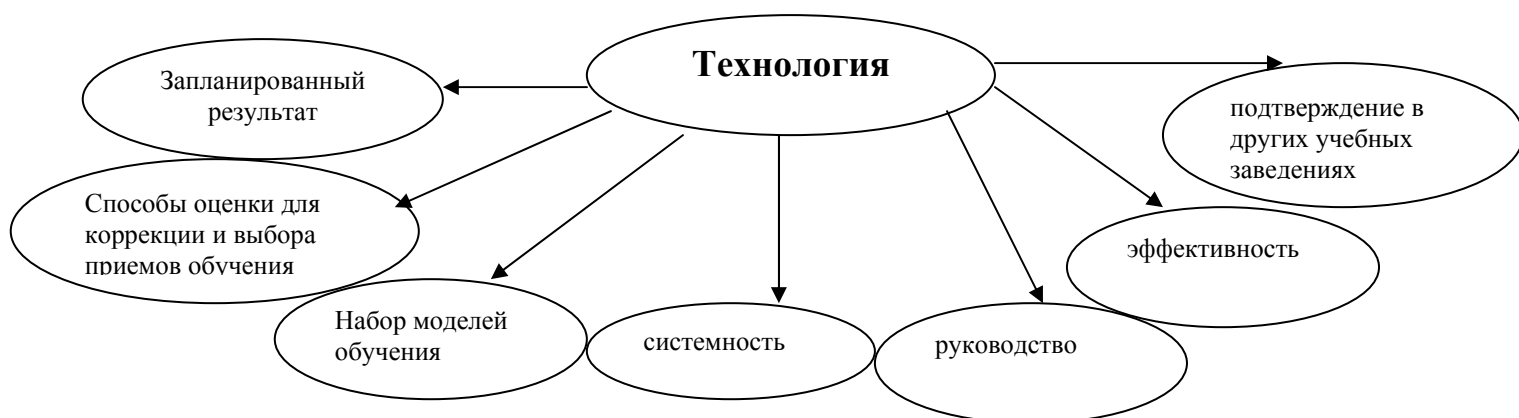


Рис. 6. Признаки педагогической технологии

Изучение опыта западной педагогики позволяет констатировать наличие различных подходов к организации учебного процесса. Многочисленные исследования, проведенные в США, Великобритании, Норвегии, Израиле, Австралии, Нидерландах позволили определить признаки эффективности преподавания отдельных предметов, к которым отнесены: высокие требования к ученикам и учителям, концентрация на учебе и обучении, постоянное отслеживание индивидуальных достижений, активное внимание учащихся, целенаправленный отбор и применение всевозможных методик. То, что исследователи из различных стран, использующие разные методы исследования, сумели обозначить именно эти факторы, говорит о высокой вероятности их значимости [113, с.124].

Установлено что, целью образовательной системы в этих государствах является воспитание осознающего себя, мыслящего, ориентированного на решение проблем и способного на риск человека. Он также должен быть готов к сотрудничеству с другими людьми, в достаточной мере вооружен знаниями, толерантен и социально ответственен. Для реализации поставленных целей разрабатываются или отбираются соответствующие обучающие технологии. В системе средних школ Берлина все большее распространение получают технологии продуктивного (практико-ориентированного) обучения, главная цель которого заключается в принципе «научиться учиться». Это выражается в способности учащегося использовать различные каналы информации, самостоятельно организовывать

собственный процесс познания, уметь проявлять инициативу, гибкость и мобильность. Особое внимание обращается на развитие способности принимать решения.

Изучение зарубежных источников (Д. Дьюи, Ж.О. Декроли, М. Монтесори, Ж. О. Декроли, Д. Джонсон, Р. Джонсон, П. Торенс) свидетельствует о том, что в образовании США конец XX века был ознаменован значительным обновлением философии образования, выражающимся в «переключении» от прежней философии бихевиоризма, десятилетия доминировавшей в педагогике США, к новой философии конструктивизма. Конструктивизм — это педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Во главу угла здесь ставится точка зрения ученика, какой бы сырой она ни была на данный момент. Учитель-конструктивист «провоцирует» природную любознательность учащихся, используя методы эвристики и исследования. Одной из эффективных моделей исследовательского обучения является цикловая модель (см. рис. 7) [113, с.126].

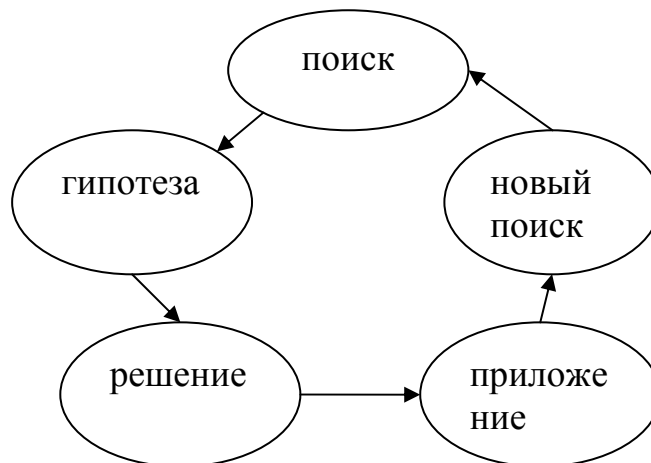


Рис. 7 Цикловая модель организации процесса обучения.

Основные положения зарубежной партнерской технологии можно выразить следующим образом:

- преподаватель и его ученик - деловые партнеры в достижении цели;



- основа сотрудничества - контракт с точно определенными обязанностями, сроками, результатами, санкциями и финансированием;
- цель ученика - овладеть важным для него предметом;
- цель педагога — помочь ему в реализации его цели;
- ответственность за результаты распределяется поровну: 50% несет ученик, 50% — педагог;
- стимулами для ученика служат его намерения, для педагога — вознаграждение;
- организация процесса: максимальная самостоятельность ученика, вмешательство педагога лишь тогда, когда ученик снизил темпы обучения;
- постоянное формирование обобщенных алгоритмов решения задач;
- внедрение действенных стимулов самомотивации;
- максимальная опора на индивидуальные особенности;
- использование новейших средств, которые могут содействовать ускорению процесса и получению продукта более высокого качества;
- обеспечение безвредности процесса и сохранения здоровья ученика;
- обеспечение индивидуального распорядка дня;
- создание комфортных условий для обучения.

В западной педагогике существует несколько разновидностей партнерской технологии обучения. Основная — переход на обучение по контрактам. Не имеет значения, составляется ли контракт письменно или же он только подразумевается. Школа, каждый учитель берут на себя определенные обязательства, четких обязательств требуют и от учеников. Каждый отвечает за сделанный выбор. При этом никаких изменений и послаблений на время действия взаимных обязательств не допускается. Выполнение контрактов удостоверяется независимой экспертизой. Планирование процесса осуществляется в соответствии с избранными целями и возможностями учеников.

Следующая разновидность классного партнерства использует возможности взаимообучения. Практикуется работа в парах, тройках,

микрогруппах. Но это характерно преимущественно для муниципальных школ. В частных привилегированных школах взаимопомощь, сотрудничество учеников наблюдаются нечасто.

Известна и такая разновидность сотрудничества, как «кооперированное обучение». Упрощенно его можно истолковать как объединение усилий учеников и педагогов для более быстрого и эффективного достижения поставленных целей. Кооперированное обучение осуществляется в специально созданных в классе подгруппах. Основой для выделения подгрупп служит одинаковое видение и понимание цели учениками. Учитываются также уровень подготовленности, способность к взаимодействию, личные симпатии, общность интересов.

Американские исследователи Д. Джонсон и Р. Джонсон выделяют основные условия эффективности кооперированного обучения:

- 1) ученики понимают свою взаимозависимость от других членов группы и ощущают личную ответственность за достижение групповых целей;
- 2) в процессе взаимодействия ученики помогают друг другу учиться;
- 3) ученики учатся совместно работать [14, с.47].

Существует несколько вариантов модели кооперированного обучения, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5

#### Вариант партнерской технологии в зарубежных источниках

Название Модели	Характеристика моделей кооперированного обучения	
	Содержание	Результат
1. STAD (Student Teams – Achievement Divisions –	Учитель делит класс на группы по четыре ученика в каждой. Каждая группа состоит из мальчиков и девочек с разными способностями. Сначала учитель объясняет материал, а	Результат, показанный каждым учеником, сравнивается с его же собственным предшествующим средним результатом,

«команды учеников» - бригады для повышения результатов»)	потом команды приступают к работе, стремясь сделать так, чтобы материал был понят и усвоен всеми членами бригады. На контрольной работе по изученному материалу все ученики работают индивидуально.	и полученная разность оценивается в баллах. Личные баллы суммируются для подсчета командного результата. Команды, которым удается набрать необходимое (соответственно критериям) количество баллов, получают вознаграждение или сертификат.
2. TGT (Teams – Games – Tournament – «команда – игра – турнир»)	Такие же первые шаги, как и при использовании модели STAD: создание команд происходит на тех же принципах, объяснение учителя и командная работа для обеспечения усвоения материала происходят по предыдущей схеме.	Проводится турнир, в ходе которого ученики соревнуются с членами других команд и зарабатывают очки для команды.
3. Jigsaw метод «мозаики»	Учитель делит класс на команды по шесть учеников. Каждая команда получает задание выучить определенный материал, состоящий из шести разделов.	Каждый член команды выучивает заданный материал и способен сам научить другого.

	<p>Каждый член команды назначается ответственным за изучение какого-нибудь одного раздела. Члены разных команд, ответственные за изучение одного и того же раздела, собираются вместе и работают в так называемых «экспертных группах», разбирая подробно свою часть задания. Потом ученики возвращаются из экспертных групп в свои команды и по очереди учат своих товарищей тому, что выучили сами.</p>	
<p>4. Learning together («учимся вместе»)</p>	<p>Ученики должны заполнить «рабочие листы», объединившись в группы по четыре-пять человек. От группы подается один заполненный тест, по которому оценивается общий результат.</p>	<p>Ученики учатся работать в коллективе. Учатся нести ответственность не только за себя, но и за всех членов своей группы</p>

Экспериментальные данные, свидетельствующие об эффективности кооперированного обучения, показывают, что правильное использование этого метода дает лучший когнитивный эффект, чем традиционные методы.

## 2.2 Пути и методы приобщения подростков к социально-значимым ценностям в условиях дидактического процесса

Социализация – это одновременно и процесс научения навыкам социального взаимодействия, и процесс культурной адаптации и интериоризации.

К характерным особенностям периода взросления у подростков отмечают развитие чувства социальной ответственности как возможности и необходимости отвечать за себя и за других на уровне взрослого человека. Становление личности, усвоение индивидуумом ценностей, норм, установок, образцов поведения, происходит более интенсивно в данный период.

Представим обзор некоторых педагогических публикаций, в которых [9, 21, 49, 52, 63, 78, 102, 137] выявлены пути и методы приобщения подростков к социально-значимым ценностям. Обзор публикаций позволяет условно выделить три блока: *учебная, внеучебная и общественная деятельность*, способствующие решению поставленной задачи (см. рис.8).



Рис. 8. Основные виды деятельности, способствующие социализации подростков.

• **Внеучебная деятельность.** К внеучебной деятельности относим любого рода деятельность подростков, не связанную со школой и учебной деятельностью. Проблемами воспитания в процессе внеучебной

деятельности занимались: А.С. Косогова, Н.А. Патунина, Н.Н. Савушкин, Е.В. Фирстова и др.

По мнению И.Труса, смена или расширение социальной среды и социальных требований к подрастающей личности часто провоцируют различные отклонения в поведении подростков. В этот период особенно важно оказать превентивную и консультативную помощь подросткам в целях профилактики и коррекции возможной социальной дезадаптации [137, с.25]. Автор предлагает несколько способов социализации подростка:

- сохранение естественных механизмов развития подростков, предотвращение условий, способных деформировать характер;
- формирование у подростка потребности к саморазвитию, саморегуляции, самоизменению, самосовершенствованию.

Подросток не только и не столько объект социально-педагогического воздействия в процессе работы, но он в первую очередь – активный субъект взаимодействия с родителями, учителями, социальным педагогом. Реальные изменения в личностных образованиях, в характере подростка возможны только при наличии у него желания и потребности к самоизменению и самосовершенствованию [137, с.26]. Участие в таких видах внеучебной деятельности как:

- самодеятельность;
- различные кружки;
- секции;

помогает подросткам обрести устойчивую систему ценностей, смыслов и определить свою личную позицию в жизни.

Жизнедеятельность современной школы характеризуется значительным разнообразием детских объединений, функционирующих на ее основе. И эксперту, изучающему эффективность процесса воспитания в школе, с самого начала очень важно определить, с каким типом детского объединения он имеет дело.

Тип детского объединения, по мнению А.Г. Кирпичника, это обобщенный образ детского объединения, выделенный из совокупности других объединений на основании какого-либо существенного признака или свойства. Одним из продуктивных оснований для выделения типов детских объединений могут быть особенности участия взрослых в их деятельности. На этом основании А.Г.Кирпичник выделяет объединения классно-урочные, факультативно-кружковые, клубные, общественно-организационные [94, с.142].

Классно-урочный тип объединения управляется учителем, который одновременно является и технологом учебно-познавательной, обязательной деятельности. Учитель ставит задачу, требует исполнения, оценивает выполненную индивидуально и коллективно работу. Подростки могут участвовать в управлении учебно-познавательной деятельностью в той мере, в которой позволит учитель.

Факультативно-кружковой тип объединения отличается от вышеназванного тем, что дети имеют право выбора факультатива, кружка, секции и, соответственно, возглавляющего их взрослого. Однако, как и в предыдущем случае, они не могут ставить задачи, требовать исполнения, оценивать выполненную индивидуально или коллективно работу.

Клубный тип объединения предоставляет подросткам большую вариативность выбора. Здесь нет строго заданной программы, пропуск части которой, как правило, влечет за собой невозможность продолжения участия в объединении. Взрослый «приохочивает» подростков к деятельности. В клубе возможно действительное самоуправление или соуправление. При этом организаторская активность остается на стороне взрослого.

Факультативы, кружки, секции решают, в первую очередь, учебные задачи. Воспитательный потенциал объединений факультативно-кружкового типа складывается из следующих составляющих:

- 1) из того, насколько добровольно школьники принимают участие в деятельности факультатива, кружка, секции;

2) из соответствия действий руководителя факультатива, кружка или секции тем воспитательным задачам, которые он перед собой ставит;

3) качества отношений, возникающих между участниками объединения в процессе совместной жизнедеятельности;

4) из того, насколько самореализуется ребенок в деятельности данного объединения [58, с.37].

Указанные положения относятся и к характеристике воспитательного потенциала объединения клубного типа. Но для воспитания в клубе также важно, насколько качественно реализуются в его жизнедеятельности процессы самоуправления и соуправления.

Смысл детского самоуправления состоит не в том, чтобы дети включались в существующие «пирамиды» руководства-исполнения, а в том, чтобы они приобретали личный опыт демократических отношений и формы его осознания.

Детское самоуправление – возможный режим протекания любой совместной и самостоятельной деятельности школьников, обеспечивающий необходимую динамику со-бытийных, сотруднических отношений в детской среде. Участники деятельности в режиме самоуправления совместно определяют цель, объект, предмет своей деятельности, договариваются о средствах и способах ее реализации, управляют процессом ее осуществления, рефлексиируют результат.

Соуправление детей и взрослых и собственно детское самоуправление - близкие по духу, но все-таки разные вещи. Если в первом случае дети и взрослые являются равноправными партнерами в общей деятельности, то во втором случае у взрослых есть только право помочь детям (причем помощь должна быть запрошена школьниками), у детей же есть право, как запросить помощь взрослых, так и обойтись без нее. Вмешательство взрослых в самоуправляемую деятельность детей возможно только в том случае, если эта деятельность начинает угрожать безопасности детей (их жизни, психофизическому и духовному здоровью).



В ситуациях самоуправления детей педагог не может регламентировать межличностные, межвозрастные, внутри межгрупповые отношения. Однако диагностировать их состояние, проблематизировать деятельность, в которой складываются эти отношения, оказывать помощь и поддержку тем детям, кто нуждается в укреплении собственной субъектной позиции – профессиональная обязанность педагога как воспитателя.

Если взрослые недовольны деятельностью детей в режиме самоуправления, они могут высказать свои критические замечания в открытом честном диалоге. Дети вправе учесть замечания взрослых или не согласиться с ними. Любые формы давления на детей недопустимы [78, с. 48].

Создание органов детского самоуправления не является самоцелью, это лишь форма стабилизации и оптимизации самоуправленческих процессов в детской среде. Необходимо, чтобы между этими органами были практические связи и отношения, чтобы они решали реальные проблемы учащихся и являлись формой реализации учащимися своей субъектной позиции.

Во многих российских школах внеучебной деятельности уделяется немалое количество времени: организуются праздники, концерты, спортивные соревнования, встречи с интересными людьми; школьники могут входить в органы школьного самоуправления; в США например, практикуется игра "Демократия", в ходе которой ученики избирают органы школьного самоуправления, комиссии, составляют планы их работы и таким образом усваивают нормы и правила «большой» жизни, готовятся к выполнению своих ролей в ней. В частности школе №45 г. Ижевска, послужившей экспериментальной базой исследования, внеучебная деятельность организована по нескольким направлениям. В школе проводятся дополнительные курсы по физике, математике, английскому языку и информатике; также успешно работает научное общество учащихся

«Зебра»; существует секция легкой атлетики, ансамбль бальных и спортивных танцев.

Целям социализации служит также сеть молодежных центров, обществ, движений, клубов, консультаций, которые имеют разные статусы, режимы работы и используют разнообразные формы и методы занятий. В них школьники, подростки также могут получить знания и навыки отношений с людьми, консультации по учебе, работе, решению конфликтов и прочее. Следует отметить, что все вышеперечисленные виды внеучебной деятельности формируют личность школьника и развивают в нем такие качества как: способность к сопереживанию, самостоятельность, ответственность, толерантность, коммуникабельность и другие.

• ***Общественная деятельность.***

Потенциал детских организаций как носителей социальной активности детей и молодежи представлен в работах В. П. Бедерхановой, А.В. Волохова, М.З. Ильчикова, М. Б. Коваль, М.С. Комарова, В.Т. Лисовского, Р. А.Литвак, П. Митева, А.А. Реана, Б.А. Смирнова, Д.И. Фельдштейна, И.И. Фришмана, Е. Е. Чепурных, А. И. Щетинской и других. Подростки, объединяясь в различные общественные организации, обогащают свое общение социальными смыслами, начинает проявляться приоритетность цели деятельности наряду с дружескими отношениями [94, с. 139]. Социальный аспект проявляется в потребности общества организационно оформить социальную активность подростков, включить их через различные общественные организации в освоение социальных отношений, то есть направить социализацию школьника в общественно одобряемом направлении [94, с.152]. Стремление направлять энергию на утверждение своей общественной полезности, на доказательство равной со взрослой значимостью «Я» является существенной особенностью подростковой активности, для реализации которой мир прежних отношений в семье и школьном классе оказывается недостаточным. Ограниченной и сковывающей становится для подростка и ранее удовлетворяющая позиция «ученика» и

«воспитанника». Желанны позиции «деятеля», «преобразователя», «открывателя», «творца». Последние становятся возможными в кругу равных себе по переживанию своего места в обществе, по решению общей подростково-поколенческой задачи – самоутверждению в мире взрослых, социуме в целом [94, с.135]. Участие в совместной социальной деятельности создает условия для самореализации личности, что обусловлено не только фактом этого участия, но и его мотивацией. А.В. Волохов считает важным мотивом потребность в аффилиации – стремлении быть в обществе других людей. У А Адлера – это стремление к общению или «социальный интерес». К мотивам аффилиации относятся: мотив познания, мотив самоутверждения, мотив сотрудничества, мотив общения ради общения [94, с.73]. Детская общественная организация реализует субъект-субъектные отношения во взаимодействии с миром взрослых. В детской общественной организации субъектами социального воспитания являются и те и другие, так как последние также испытывают на себе влияние совместной общественно-полезной деятельности, в которую включаются наравне с детьми [94, с.76].

Итак, детская общественная организация становится субъектом социального воспитания по мере проявления и развития активности, творчества, инициативы в достижении общих и личных целей.

Субъектность проявляется в добровольном принятии, освоении и выполнении конкретных прав и обязанностей, выработанных членами объединения; в участии в управлении, организации жизнедеятельности сообщества, приобретении опыта самоорганизации; в посильном участии в преобразовании, улучшении окружающей жизни; в самопознании и преобразовании себя; в сотрудничестве со взрослыми и сверстниками на основе общности взглядов, ценностей, интересов, доверия, уважения, терпимости к мнению каждого. Через детские общественные организации подросток выходит в более широкое социокультурное пространство, обогащается эмоциональным опытом, что обусловлено его взрослением и объективным расширением этого опыта. Ситуативный характер эмоций и

динамика видов социально-эмоциональных проявлений взаимосвязаны с системой личностных отношений, в которую включается ребенок в процессе совместной деятельности и общения со сверстниками и взрослыми. Социальные эмоции детей можно рассматривать и как своеобразный знак личностной успешности при изменении социальной ситуации. В детских и юношеских организациях воспитанники приобретают опыт общественных отношений и осваивают новые для них социальные роли [94, с.124]. Принято различать объединения по:

- содержанию деятельности (трудовые, досуговые, общественно-политические, религиозные, патриотические, познавательные и другие);
- времени существования (постоянные – на базе школы, учреждений дополнительного образования, по месту жительства детей; временные – детские летние центры, туристические группы и т.д.; ситуативные – участники акций помощи, слетов и т.п.);
- форме управления (неформальные, клубные организации).

В детском движении России 90-х годов XX века Т.В. Трухачева и А.Г. Кирпичник выделяют несколько направлений:

- Пионерское движение: Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций, межрегиональная организация «Пионерское содружество» и другие;
- Скаутское движение: НОРС (национальная организация российских скаутов), Федерация православных следопытов (скаутов), Организация оных разведчиков России (ОРЮР);
- Детско-молодежные движения историко-гражданско-патриотической направленности: «Отечество», «Путь к истокам», «Юные за возрождение Петербурга», «Родники» и другие;
- Движения военно-патриотической направленности: «Юнгвардия», Сыны Отечества», клубы юных десантников, пограничников, штабы и структуры участников военно-спортивных игр типа «Зарница», «Орленок», «Перекоп» и другие.

В стране активно действуют молодежные организации ведущих общероссийских политических партий: «Единая Россия», «Либерально-демократическая партия, Коммунистическая партия, «Союз правых сил», «Яблоко» и другие.

На территории Удмуртской республики действуют такие организации как: молодежно-детская общественная организация «Будо-Лицей УР», республиканская детско-молодежная общественная организация Союз туристов и краеведов Удмуртии, «Долг», детское общественное движение «Содружество», республиканская общественная детская организация «Родники», «Солнцеворот», «детско-подростковый реабилитационный центр «Надежда» Октябрьского района, «Центр подростковых клубов «Полис», Ассоциация молодежных национально-культурных объединений УР «Вместе». А также на сегодняшний день членами Ассоциации молодежных национально-культурных объединений «Вместе» являются Союз русской молодежи «Спас», УМОО «Шунды», Республиканская молодежная общественная организация "Союз татарской молодежи УР «Иман», Союз марийской молодежи УР "Ужара", городская общественная молодежная организация российских немцев республики "Югендхайм", еврейский молодежный клуб "Бейт-Гилель", центр азербайджанской молодежи.

Детская общественная организация, только став субъектом социального воспитания, может реализовать свой огромный воспитательный потенциал. Он определяется специфическими возможностями детской общественной организации, делающими ее незаменимым институтом социального воспитания [94, с.80]. Она способствует формированию и развитию таких качеств как: активность, сознательность, коллективизм, справедливость, порядочность и других.

• Следующим, способом социализации подростков является *учебная деятельность*. Проблемой формирования учебной деятельности и ее влиянием на становление личности обучаемого занимаются многие ученые в области педагогики (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Л.В. Занков, А.А. Кирсанов, В.Я.

Ляудис, А.К. Маркова, В.П. Панюшин, И.Б. Первин, Д.Б. Эльконин и другие). Разработкой психологической теории учебной деятельности занимались: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и другие. В трактовке Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова *учебная деятельность - это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия* [153, с.157]. Следует отметить, что в каждом блоке имеется потенциал воспитания ответственности, но мы считаем, что возможности учебной деятельности в данном процессе используются не в полной мере. Поэтому в нашей работе мы выделяем учебную деятельность как один из важнейших способов социализации подростков. Основанием для данного утверждения служит то, что деятельность проявляется в социальной обусловленности человека, ее связи со значениями, фиксированными в закрепленных орудиях, схемах действия, в понятиях языка, социальных ролях, в ценностях, социальных нормах.

Учебная деятельность подростка развивается также постепенно через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на самого учащегося [153, с.158].

Учебная деятельность, как всякая деятельность, имеет свой предмет. Предметом учебной деятельности является сам человек. В случае обсуждения учебной деятельности школьника - сам школьник. Участь способам письма, счета, чтения и другим, ребенок фиксирует себя на самоизменение - он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре способами служебных и умственных действий. Рефлексируя, он сравнивает себя прежнего и себя нынешнего. Собственное изменение прослеживается и выявляется на уровне достижений [153, с.159].

Самое существенное в учебной деятельности - это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений. «Не умел» - «Умею», «Не мог» - «Могу», «Был» - «Стал» - ключевые оценки результата углубленной рефлексии своих *достижений и изменений*. Очень важно, если подросток *становится для самого себя предметом изменения и субъектом, который осуществляет это изменение самого себя*. Если школьник получает удовлетворение от рефлексии на свое восхождение к более совершенным способам учебной деятельности, к саморазвитию, то это значит, что он психологически погружен в учебную деятельность [153,с.145].

Конечная цель учебной деятельности - сознательная учебная деятельность ученика, которую он сам строит по присущим ей объективным законам. Учебная деятельность, организуемая первоначально взрослым, должна превращаться в самостоятельную деятельность ученика, в которой он формулирует учебную задачу, производит учебные действия и действия контроля, осуществляет оценку, т.е. учебная деятельность через рефлексия на нее школьника превращается в *самообучение, самореализацию* и в конечном итоге в *социализацию* подростка [153, с.126]. Потенциал учебной деятельности обладает широким спектром возможностей для формирования и развития многообразных качеств личности учащегося: активности, саморазвития, самонаблюдения, рефлексии, ответственности и других.

- Сознательному отношению учащихся к учебной деятельности способствует вербализация. Анализ научно-теоретической литературы позволяет утверждать, что если мы описываем объекты, сцены или действия, мы используем их название вместе с другими словами, которые касаются их организации, отношений, свойств и т.д. Мы говорим, каковы они, основываясь на видении, слышании и других непосредственных переживаниях [128, с.301].

По-мнению А.Р. Лурии - вербализация - это сложная мыслительная процедура, осуществляемая как в процессе восприятия информации, так и в ходе ее переработки, требующая в качестве своей предпосылки

осуществления ряда предварительных операций по преобразованию информации: ее упорядочения, выделения определяющих и зависимых параметров, более и менее существенных характеристик и прочее [128, с.303].

Вербализация обычно отталкивается от невербального: объектов, условий, положения дел и прочее, и заканчивается невербальными эффектами. Это не значит, что вербализация не может быть полезной и в отношении того, что само уже вербально: книг, пьес, или того, что кто-то сказал; но эта тенденция разговаривать по поводу разговоров иногда превращается в болезнь. Если человек боится соприкосновения с действительностью – с людьми из плоти и крови, с собственными ощущениями и чувствами, – слова начинают использоваться как экран между говорящим и его средой, а также между говорящим и его собственным организмом. Человек пытается жить в одних словах и смутно ощущает, что чего-то не хватает [128, с.302].

- Огромное влияние на стимулирование деятельности подростка имеет личность учителя. Влияние личности учителя, наставника на формирование ценностей учащегося бесспорно и исследовано педагогами и психологами (Б.Г. Ананьев, Л.П. Блонский, Л.И. Божович, М.С. Нейсмарк, А.П. Петровский, К.Д. Ушинский и другие). Основные образования личности, в том числе и нравственные ориентации, безусловно, зависят от воздействия личности педагога, являющегося для субъекта воздействия значимым. К.Д. Ушинский отмечал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью [138, с.67]. Педагог не может воспитывать ответственность у своих воспитанников, являясь при этом абсолютно безнравственным человеком.

- Исследователи отмечают и роль активных методов обучения (дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, операции с понятиями, метод проектов и др.). Дидактические средства



становятся ценным элементом процесса обучения, в том случае, если используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса.

### **2.3 Педагогические условия воспитания ответственности как социально-значимого качества личности подростка**

Под дидактическими или педагогическими условиями мы понимаем целый комплекс условий как взаимосвязанных обстоятельств процесса обучения – форм, методов, средств (см. табл.6), которые, вместе с содержанием, являются пусковым механизмом дидактической системы [135, с.148].

К основным педагогическим условиям воспитания социально-нравственных качеств у подростков в данном исследовании отнесены:

- Отбор учебного материала и заданий, направленных на развитие ответственности в процессе их выполнения;
- Создание ситуации успеха через положительную оценку учащихся в форме одобрения, привлечения к участию в различных мероприятиях (конкурсах, конференциях и т.п.);
- Реализация модели субъект-субъектных взаимоотношений между учителем и учащимся, а также учащихся друг с другом;
- Выполнение учащимися заданий, способствующих развитию их рефлексивных умений.

Рассмотрим подробнее вышеобозначенные педагогические условия воспитания социально-нравственных качеств подростков.

#### ***- Содержание обучения.***

Разработке проблем, связанных с отбором содержания обучения, посвящены научные труды С.И. Архангельского, С.А. Батышева, А.П.Беляевой, В.П.Беспалько, В.В.Краевского, Н.В.Кузьминой, В.С.Леднева, И.Я.Лернера, Е.И.Машбица, Н.Г.Салминой, Л.Г.Семушиной, М.Н.Скаткина, Н.А.Сорокиной, Н.Ф.Талызиной и других.

В работах Т.В.Габай, Б.С.Гершунского, Б.Блюма, К.Ингенкампа, И.Я.Конфедератова, В.Я. Ляудис и других, исследуются проблемы диагностирования знаний.

Содержание обучения – это особым образом сконструированная, адаптированная и логически выстроенная информационная модель окружающей действительности или осваиваемой деятельности.

Таблица 6

### Процесс обучения

Деятельность педагога	Деятельность обучаемых
1	2
<p><b>1.</b> Разъяснение учащимся целей и задач обучения.</p> <p><b>2.</b> Ознакомление обучаемых с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами).</p> <p><b>3.</b> Управление процессом осознания и приобретения знаний, умений.</p> <p><b>4.</b> Управление процессом познания научных закономерностей и законов.</p> <p><b>5.</b> Управление процессом перехода от теории к практике.</p> <p><b>6.</b> Организация эвристической и исследовательской деятельности.</p> <p><b>7.</b> Проверка, оценка изменений в обученности и развития учащихся.</p>	<p><b>1.</b> Собственная деятельность по созданию положительной мотивации учения.</p> <p><b>2.</b> Восприятие новых знаний, умений.</p> <p><b>3.</b> Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация.</p> <p><b>4.</b> Познание закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей.</p> <p><b>5.</b> Приобретение умений и навыков, их систематизации.</p> <p><b>6.</b> Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем.</p> <p><b>7.</b> Самоконтроль, самодиагностика достижений.</p>

Проектирование содержания – это и есть построение такой модели, и подразумевает оно определение необходимого объема, структуры и последовательности изучения учебного материала, а также оптимальной формы его представления.

Отбор содержания обучения и диагностирование усвоения знаний были и остаются достаточно сложной и актуальной задачей.

Содержание обучения должно быть построено как система, подчеркивают В.И.Каган, И.А. Сычеников [69], и только такое построение может дать учащемуся ориентировку в учебной дисциплине. С учетом культуры учителя и ученика диалектика содержания процесса обучения схематически может быть представлена как взаимодействие трех культур: актуализированная педагогическая культура (социальный опыт), аккумулированная в проектах содержания образования (учебные планы и программы, учебные пособия, стандарты и др.), культура ученика, в том числе его жизненный познавательный опыт, и культура учителя, в том числе его профессиональный опыт (см. рис.9).

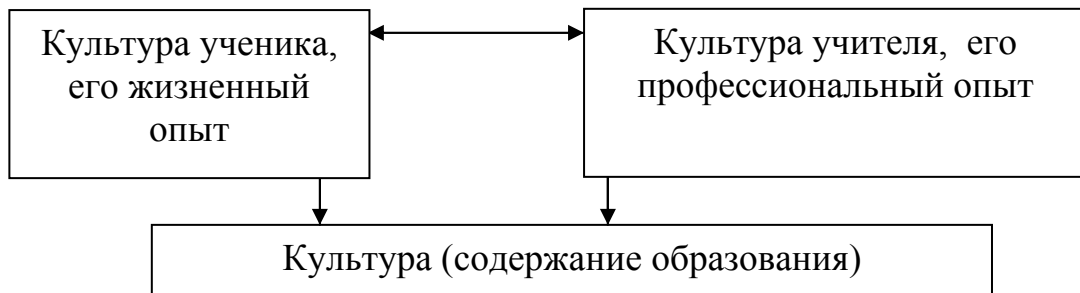


Рис. 9. Содержание процесса обучения.

Проблеме принципов обучения посвящены работы М.Н. Скаткина, Н.А.Сорокина, И.Г. Огородникова, С.Я. Батышева, А.П.Беляевой и других. В дидактике выделены и обоснованы следующие основные, традиционные принципы:

- научности,
- связи теории с практикой,
- систематичности и последовательности,

- междисциплинарной интеграции и другие.

В документах об образовании [79, с.19 - 20] определены следующие основополагающие принципы обновления содержания образования:

- личностная ориентация содержания образования;

- гуманизация и гуманитаризация, культуросообразность, отражение в содержании образования на каждом этапе обучения всех аспектов человеческой культуры;

- фундаментальность, усиление методологической составляющей содержания образования;

- приоритет сохранения здоровья учащихся;

- обеспечение практической ориентации общего среднего образования;

- усиление в содержании образования деятельностного компонента;

- оптимизация объема общей учебной нагрузки;

- обеспечение целостности представлений учащихся о мире путем интеграции содержания образования;

- профилирование и дифференциация содержания образования.

- Одним из образовательных принципов, обсуждаемых на страницах педагогических публикаций, считают создание - *ситуации успеха*. Ситуация успеха чаще всего создается психологически, а мы в данной работе полагаем, что существуют дидактические средства ее создания. По мнению В.В. Коротаевой [81, с.51], Н.А. Едалиной [56, с.15] ситуация успеха является основой для формирования положительных эмоций к предстоящей деятельности, обеспечивает условия для успешного выполнения задания, усиливает положительное отношение к учебной работе, обращая его мотив к деятельности будущей, или корректирует сформировавшееся отношение. Авторы подтверждают тезис о том, что ситуация успеха в учебной деятельности является, с одной стороны, условием положительного отношения к учебной деятельности, а с другой – обеспечивает перерастание положительного интереса в осознанное, активное, творческое к ней отношение, что способствует формированию и самореализации личности.

А.С. Белкин понятие «успех» и «ситуация успеха» разделяет следующим образом: ситуация – это «сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации. Ситуация – это то, что способен организовать учитель» [24, с.101]. С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [24, с.102].

Успех, как регулятор отношения к учебной деятельности, необходим в учении. Эмоции успеха являются сильнейшим фактором в регуляции деятельности школьников. Однако эмоция успеха может быть вызвана различными причинами.

Одним из мощных рычагов воспитания трудолюбия, желания и умения учиться является создание условий, обеспечивающих подростку переживание успеха в учебной деятельности, ощущение радости на пути продвижения от незнания к знанию, от неумения к умению и, таким образом, осознания смысла и результата своих усилий [24, с.119]. Из психологии известно, что даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие школьника, изменить ритм и стиль его деятельности, его взаимоотношений с окружающими [24, с.123].

Таким образом, ситуация успеха является фактором воспитания положительного отношения к учению, которое способствует проявлению и развитию познавательной активности учащихся, их самопознанию и самоинформированию. Пережив заслуженное чувство успеха, подросток желает его повторить, упрочить. Он начинает самостоятельно искать пути для достижения успехов, так как это придает уверенность в собственных силах, позитивно влияет на взаимоотношения с окружающими и на дальнейшую социализацию подростка.

Создание ситуации успеха отвечает требованиям современной парадигмы образования, предполагающий реализацию идеи *личностно-*

**ориентированного обучения**, которое требует смены «векторов» в педагогике: от обучения, как нормативно построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению, как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Тем самым существенно меняется функция обучения. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность. Исходя из специфики личностно-ориентированной системы обучения, невозможно построить идеальную модель, как это принято, то есть наметить общие цели и конечные результаты без учета «сопротивления материала», каким является ученик как носитель субъектного опыта. В этом смысле И.С. Якиманская различает термин «проектирование» (мысленное, идеальное протраивание чего-либо) и проектирование (как создание и практическое воплощение проекта) [156, с.95]. Эффект создания и управления личностно-ориентированным обучением зависит не только от организации, но в значительной мере от индивидуальных способностей ученика как основного субъекта образовательного процесса. Это делает само проектирование гибким, вариативным, многофакторным. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения предполагает:

- признание ученика основным субъектом процесса обучения;
- определение цели проектирования — развитие индивидуальных способностей ученика;
- определение средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования субъектного опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения.

Реализация личностно-ориентированного обучения требует разработки такого содержания образования, куда включаются не только научные знания,

но и метазнания, т.е. приемы и методы познания. Важным является разработка специальных форм взаимодействия участников образовательного процесса (учеников, учителей, родителей). Необходимы также особые процедуры отслеживания характера и направленности развития ученика; создание благоприятных условий для формирования его индивидуальности; изменение сложившихся в нашей культуре представлений о норме психического развития ребенка (сравнение не по горизонтали, а по вертикали, т.е. определение динамики развития ребенка в сравнении с самим собой, а не с другим) [156, с.97].

Основным принципом разработки личностно-ориентированной системы обучения является признание индивидуальности ученика, создание необходимых и достаточных условий для его развития. Индивидуальность рассматривается нами как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни. Это своеобразие определяется совокупностью черт и свойств психики, формирующейся под воздействием разнообразных факторов, обеспечивающих анатомо-физиологическую, психическую организацию любого человека

Индивидуальность — обобщенная характеристика особенностей человека, устойчивое проявление которых, их эффективная реализация в игре, учении, труде, спорте определяет индивидуальный стиль деятельности как личностное образование [157, с.14]. Индивидуальность человека формируется на основе наследованных природных задатков в процессе воспитания и одновременно — и это главное для человека — в ходе саморазвития, самопознания, самореализации в различных видах деятельности.

В обучении учет индивидуальности означает раскрытие возможности максимального развития каждого ученика, создание социокультурной ситуации развития исходя из признания уникальности и неповторимости психологических особенностей ученика. Но чтобы индивидуально работать с

каждым учеником, учитывая его психологические особенности, необходимо по-иному строить весь образовательный процесс.

Личностно-ориентированное обучение утверждает воспитанника в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса. Воспитанник развивается в соответствии с собственными возможностями. Цель воспитания состоит в том, чтобы каждый воспитанник мог стать равноправным субъектом деятельности познания и общения, свободной самодетельной личностью. Все это возможно лишь на принципах педагогики гуманизма, поскольку гуманистическая педагогика сориентирована на личность. Ее отличительные признаки:

- приоритетное развитие психических, физических, интеллектуальных, моральных и других сфер личности вместо овладения объемом информации и формирования определенного круга знаний, умений и навыков;
- сосредоточение усилий на формировании свободной, самостоятельно мыслящей и действующей личности, гражданина, способного делать обоснованный выбор в разнообразных учебных и жизненных ситуациях;
- обеспечение надлежащих финансовых и организационных условий для успешной переориентации учебно-воспитательного процесса.

Гуманистическая личностно-ориентированная педагогика требует приспособления школы и учителей к ученикам, обеспечение для них атмосферы комфорта [50, с.100].

Технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса.



Что нужно для того, чтобы реализовать модель личностно-ориентированного обучения в школе? Необходимо; во-первых, принять концепцию образовательного процесса не как соединение обучения и воспитания, а как развитие индивидуальности, становление способностей, где обучение и воспитание органически сливаются. Во-вторых, выявить характер взаимоотношений основных участников образовательного процесса: управленцев, учителей, учеников, родителей. В-третьих, определить критерии эффективности инновационности образовательного процесса [50, с.13].

**Рефлексия.** Понятие рефлексии является предметом исследования философии, психологии, педагогики, теории управления. Каждая из этих наук определяет и трактует его по-своему, выделяя различные виды и придавая каждому из них особые функции. В самом общем понимании рефлексия - это размышление, самонаблюдение, самопознание.

Формирование и развитие представлений о рефлексии в современной философии рассматривается рядом исследователей (работы В.В. Бажанова, А.П. Огурцова, И.Н.Семенова, К. И. Степанова, В. С. Швырева, Э. Г. Юдина и др.). Рефлексия – термин, означающий отражение, а также исследование познавательного акта... Термин рефлексировать означает обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием [128].

В философской литературе рефлексия определяется как форма теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов, деятельность самосознания, раскрывающая специфику духовного мира человека. Философская традиция изучения рефлексии на современном этапе развития науки находится в пределах трактовки рефлексии как метамышления, которое сделало объектом исследования само себя. В результате рефлексивного акта очерчиваются границы предмета, следовательно, рефлексия служит средством объективации; в диалектике рефлексивности отражаются особенности функционирования отдельных компонентов

предмета, то есть обнаруживается многомерность предмета, наличие различных концептуальных пластов.

Разработке психологического аспекта изучения рефлексии посвящены работы В. В. Давыдова, Г. А. Голицына, А. З. Зака, И. С. Кона, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, В. В. Столина, Б. Д. Эльконина.

В психологии рефлексия рассматривается как принцип существования индивидуального сознания, универсальный механизм саморегуляции и саморазвития, что отражает личностный аспект, и как родовая способность человека, проявляющаяся в обращении познания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности, что отражает социально-психологический аспект [133]. В психологических исследованиях рефлексия трактуется как компонент теоретического мышления (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), как единица умственного действия (В.В. Давыдов) и эвристического решения (Ю.Н. Кулюткин), уровня мыслительного процесса (И. Н. Семенов), а также как осознание способов или оснований и трудностей мыслительной деятельности (Я. А. Пономарев). Рефлексия привлекается в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: личности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Б. Г. Ананьев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.), понимания (Л. Н. Алексеева, А. П. Сопиков, Е. Г. Юдина). В социальной психологии основным контекстом изучения рефлексии являются процессы межличностного познания и взаимодействия.

В педагогическом аспекте рефлексия рассматривается в исследованиях, связанных с педагогической деятельностью учителя и учебной деятельностью учащихся. В основном, рефлексия понимается как компонент мышления (или интеллектуальной деятельности), ориентированный на осознание себя в системе познавательной деятельности и межличностной

коммуникации [15, с. 24]. Из анализа работ, в которых рассматривается вопрос о сущности понятия рефлексии с педагогической точки зрения, можно выявить основные подходы исследователей к рассмотрению проблемы, применительно к учебной деятельности. Таких подходов три: одни авторы рассматривают рефлексивную деятельность как деятельность, другие как компонент педагогических способностей учителя, третьи как психическое новообразование личности учащегося. Нам представляется, что эти подходы нельзя отрывать друг от друга. Переход понятия рефлексии в сферу педагогических знаний связан с работами Б. З. Вульфова, Г. П. Звенигородской, Г. М. Коджаспировой, В. А. Метаевой, Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина, И. М. Юсупова и др. Ими предпринята попытка приблизить теоретические положения к практике работы учителя. Авторы обращают внимание, что при изучении профессиональных способностей упускаются из вида рефлексивные процессы, связанные с особенностями педагогической деятельности и опытом работы, а также факторы, условия и способы формирования профессиональной рефлексии. Исследования А. Г. Асмолова, А. В. Мудрика, И. К. Журавлева, Л. Н. Куликовой, И. Я. Лернера, Ю. А. Поляковой, В. В. Рубцова направлены на изучение рефлексии в педагогике.

В теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, с процессом децентрации связывается способность учащегося осуществлять совместно-распределенную деятельность, направленную на выделение и усвоение общих способов решения задач. Из основных положений этой теории, следует, что именно учебная деятельность развивает способность подростков к рефлексии. Именно такого рода способности лежат в основе механизма самосознания и обеспечивают саморазвитие учащихся.

### **Выводы по второй главе:**

1. Личностно-ориентированная педагогика выдвигает на передний план нетрадиционные подходы к организации процесса обучения в современной

школе. Содержание образования составляет систему знаний, умений, навыков, черт творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые обусловлены требованиями общества и к достижению которых должны быть направлены усилия обучающихся и обучающихся.

2. В качестве основных педагогических условий, выступающих стимулом воспитания ответственности у подростков в учебной деятельности нами были выделены:

- Отбор учебного материала и заданий, направленных на развитие ответственности в процессе их выполнения;
- Создание ситуации успеха через положительную оценку учащихся в форме одобрения, привлечения к участию в различных мероприятиях (конкурсах, конференциях и т.п.);
- Реализация модели субъект-субъектных взаимоотношений между учителем и учащимся, а также учащихся друг с другом;
- Выполнение учащимися заданий, способствующих развитию их рефлексивных умений.

Полученные выводы позволили представить схему организации процесса воспитания ответственности у подростков как одного из социальных качеств, лежащую в основе программы воспитания ответственности у подростков в учебной деятельности, которая будет представлена в следующей главе.

## Глава III. ОПИСАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

### 3.1 Методическое обеспечение экспериментального исследования

В настоящей работе ответственность рассматривается как социально-значимое интегративное качество, состоящее из компонентов соответствующих выявленным диагностическим признакам (см. рис. 10).

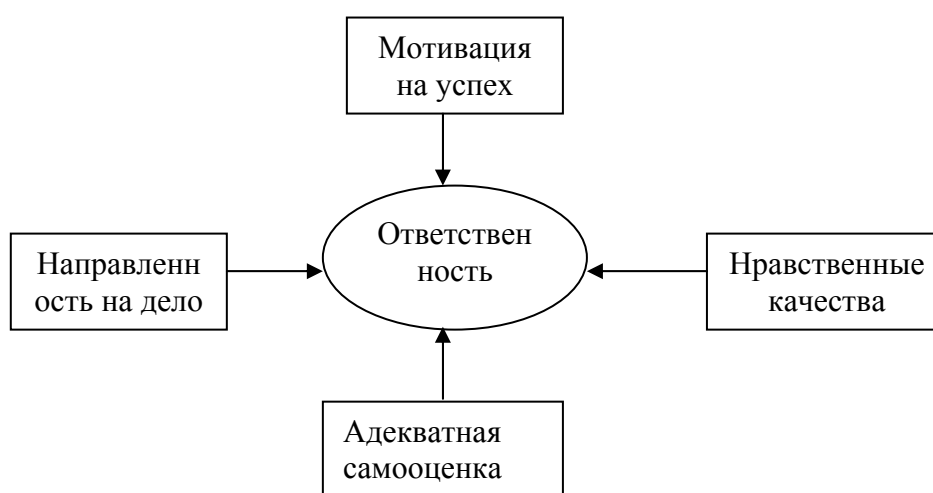


Рис. 10. Диагностические признаки ответственности.

Для диагностики уровня сформированности ответственности была использована модифицированная методика В.Л. Марищука, фиксирующая проявление 11 социально-полезных и нравственных качеств. Модификация методики В.Л. Марищука – это оценочная шкала проявления социально-полезных и нравственных качеств, позволяющая диагностировать проявление 11 качеств личности по трем основным группам качеств: социально-полезные, профессионально-нравственные и нравственно-психологические [96, с.112].

Использовалась методика определения направленности личности, разработанная Б. Басом, в которой, исходя из целей исследования, нас интересовала, прежде всего, направленность личности на дело [23].

Для определения личностной направленности в настоящее время используется ориентационная анкета, впервые опубликованная Б. Басом в 1967 году. С помощью методики выявляются следующие направленности: 1. Направленность на себя (Я) ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2. Направленность на общение (О) – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. Направленность на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Способности и возможности человека выступать в качестве носителя ответственности, определяются также его успешностью. Если подросток мотивирован на успех, то он уверен в себе, в своей возможности выполнить те или иные требования, предъявляемые к нему обществом. Для этого применялась методика А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» [118].

Испытуемым предлагался опросник из 20 вопросов, в котором необходимо было выбрать ответ «да» или «нет».

Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно

уверены в себе, в своих силах, ответственные, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью; низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впадать в состояние, близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

При наличии адекватной самооценки подросток способен реально оценить свои возможности и исходя из этого совершать дальнейшие необходимые ответственные действия. Для определения самооценки личности использовалась методика Будасси [35, с. 127].

Далее представим характеристики методов, использованных для обработки данных, полученных по итогам диагностики испытуемых по обозначенным выше методикам.

Для подтверждения экспериментальной гипотезы была проведена проверка результатов на уровень статистической значимости, с помощью статистических критериев Манна – Уитни, Уилкоксона, а также проведен корреляционный анализ изучаемых показателей, с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Важным непараметрическим критерием для изучения различий в показателях центральной тенденции двух генеральных совокупностей на основе парных наблюдений является критерий попарных сравнений

*Уилкоксона (Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test)*. Посредством данного непараметрического метода проверки анализируют разности между парными наблюдениями, учитывая их величину. Метод применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью определяется, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом [124, с. 246].

С помощью данного метода анализируется величина разностей между парными наблюдениями. В этом методе вычисляют разности между парами переменных и ранжируют абсолютные значения разностей. На следующем этапе суммируют положительные и отрицательные ранги. Далее на основании положительных и отрицательных сумм рангов рассчитывают Z-статистику.

Суть метода состоит в сопоставлении выраженности сдвигов. Для этого сначала ранжируются все абсолютные величины сдвигов, а потом суммируются ранги. Если сдвиги в положительную и в отрицательную сторону происходят случайно, то суммы рангов их абсолютных значений будут примерно равны. Если же интенсивность сдвига в одном из направлений перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях.

Существуют определенные ограничения в применении данного критерия. Минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях - 5 человек. Максимальное количество испытуемых 50 человек, что диктуется верхней границей имеющихся таблиц [124, с. 248].

В случае двух независимых выборок используют U – критерий Манна-Уитни для оценки различий между выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда  $n_1, n_2 \geq 3$  или  $n_1 = 2, n_2 \geq 5$ .



$U$  – критерий Манна-Уитни (*Mann-Whitney U-test*) – это статистический критерий для переменной, измеренной с помощью порядковой шкалы, который сравнивает различие в показателях положения двух совокупностей, исходя из наблюдений, взятых из двух независимых выборок.

При использовании  $U$  – критерия Манна-Уитни две выборки объединяют и наблюдения ранжируют в порядке возрастания. Тест-статистику  $U$  вычисляют как число повторений рангов из одной выборки или группы 1, которое стоит впереди рангов из группы 2. Если выборки взяты из одной совокупности, распределение рангов из двух групп в ранжированном перечне должно быть случайным. Экстремальное значение  $U$ -статистики. Для выборок большого размера  $U$ -статистику преобразуют в нормально распределенную  $Z$ -статистику, которую можно скорректировать с учетом совпадений внутри рангов [93, с. 487].

Существуют несколько способов использования критерия и несколько вариантов таблиц критических значений, соответствующих этим способам (Гублер Е.В., 1978; Рунион Р., 1982; Захаров В.П., 1985; McCall R., 1970; Krauth J., 1988). Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Первым рядом (выборкой, группой) называется тот ряд значений, в котором значения, по предварительной оценке, выше, а вторым рядом – тот, где они предположительно ниже.

Для определения связей между переменными был проведен корреляционный анализ. Связи между полученными признаками носят статистический характер, когда в среднем определенному значению одного признака соответствует какое-либо значение или спектр значений другого. Корреляционная связь – это согласованное изменение двух признаков, отражающее тот факт, что изменчивость одного признака находится в соответствии с изменчивостью другого. Корреляционные связи можно изучать только на представительных выборках методами математической статистики. Корреляционные связи не могут рассматриваться как причинно-

следственные зависимости, они свидетельствуют о том, что изменению одного признака, как правило, сопутствуют определенные изменения другого, но находится ли причина изменений в одном из признаков или она оказалась за пределами исследуемой пары признаков – неизвестно. Корреляционные связи бывают линейные и нелинейные, положительные и отрицательные. Бывают случаи, когда линейная корреляционная связь отсутствует, в то время как имеется высокозначимая криволинейная связь, полиномиальная или гиперболическая [93, с. 490].

В ходе корреляционного анализа учитывается направление (положительное/отрицательное), форма (линейная/нелинейная), связи между варьируемыми признаками, ее теснота и проверка уровня значимости полученных коэффициентов. В данном исследовании был использован коэффициент корреляции, предложенный К. Пирсоном. Указанный критерий характеризует наличие только линейной связи между признаками. При расчете, если связь между признаками имеет линейный характер, коэффициент Пирсона точно устанавливает тесноту этой связи. Величина коэффициента линейной корреляции Пирсона не может превышать + 1 и быть меньше чем – 1. Эти два числа являются границами коэффициента корреляции. Если коэффициент корреляции по модулю оказывается близким к 1, то это соответствует высокому уровню связи между переменными. Знак коэффициента корреляции также очень важен для интерпретации полученной связи. Если знак коэффициента линейной корреляции – (+) плюс, то связь между коррелирующими признаками, такова, что большей величине одного признака соответствует большая величина другого признака. Такая зависимость называется прямо пропорциональной зависимостью. Если же полученный знак (-) минус, то большей величине одного признака соответствует меньшая величина другого. Такая зависимость носит название прямо пропорциональной зависимости. При этом выбор переменной, которой приписывается тенденция возрастания, - произволен. Эти положения очень

важны для правильной интерпретации полученной корреляционной зависимости.

Изучение множественной корреляционной зависимости проводится в ходе анализа матрицы парных коэффициентов корреляции. Традиционно, матрица парных коэффициентов корреляции используется для отбора факторов, включаемых в модель множественной зависимости. По матрице можно судить о тесноте связи факторов  $x_i$  с результативным признаком  $y$  и между собой. В нашем случае используем матрицу не для отбора факторов, включаемых в уравнение регрессии, а для изучения системы связей между признаками для ЭГ и КГ. Общий вид матрицы представлен в таблице 7.

Таблица 7

Общий вид матрицы парных коэффициентов корреляции

Признак	$Y$	$X_1$	$x_2$	$\dots$	$x_k$
$Y$	1	$r_{yx_1}$	$r_{yx_2}$	$r_{yx_j}$	$r_{yx_k}$
$x_1$	$r_{yx_1}$	1	$r_{x_1x_2}$	$r_{x_1x_j}$	$r_{x_1x_k}$
$x_2$	$r_{yx_2}$	$r_{x_1x_2}$	1	$r_{x_2x_j}$	$r_{x_2x_k}$
$\dots$	$r_{yx_j}$	$r_{x_1x_j}$	$r_{x_2x_j}$	$\dots$	$r_{x_jx_k}$
$x_k$	$r_{yx_k}$	$r_{x_1x_k}$	$r_{x_2x_k}$	$r_{x_jx_k}$	1

Показатель  $r_{yx}$  - это коэффициент корреляции, применяемый при анализе тесноты парной линейной корреляционной связи. Этот показатель представляет собой стандартизированный коэффициент регрессии, то есть коэффициент, выраженный не в абсолютных единицах измерения признаков, а в долях среднего квадратического отклонения результативного признака. Коэффициент корреляции  $r_{yx}$  вычисляется по следующей формуле:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - x_{cp})(y_i - y_{cp})}{n\sigma_x\sigma_y} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - x_{cp})(y_i - y_{cp})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - x_{cp})^2 \sum_{i=1}^n (y_i - y_{cp})^2}} \quad (2),$$

где  $(x_i - x_{cp})$  - отклонения вариантов значений признака-фактора ( $x$ ) от их средней величины;

$(y_i - y_{cp})$  - отклонения вариантов значений результативного признака ( $y$ ) от их средней величины;

$n$  – число единиц в совокупности (количество опрошенных клиентов);

$\sigma_x, \sigma_y$  - среднее квадратическое отклонение соответственно признака фактора ( $x$ ) и результативного признака ( $y$ ).

Интерпретация коэффициента корреляции такова: отклонение признака-фактора от его среднего значения на величину своего среднего квадратического отклонения в среднем по совокупности приводит к отклонению признака-результата от своего среднего значения на  $r_{yx}$  его среднего квадратического отклонения [93, с. 493].

### **3.2 Характеристика этапов экспериментального исследования**

Педагогический эксперимент проходил в четыре этапа: зондирующий, констатирующий, формирующий и контрольный. Модель эксперимента была выбрана по плану № 4 Дональда Кэмпбелла – «план с предварительным и итоговым тестированием и контрольной группой. План 4 рассчитан на одновременное проведение исследования в экспериментальной и контрольной группах [89, с. 230].

Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 200 человек. На последнем этапе экспериментального исследования была определена выборка из 60 учеников и 60 студентов. В экспериментальную и контрольную выборки вошли представители двух средних, общеобразовательных школ города Ижевска № 45 и № 56, а также студенты первого курса Института гражданской защиты специальностей: «Безопасность жизнедеятельности», «Защита в чрезвычайных ситуациях», «Природоохранное обустройство территорий».

Представим подробную характеристику этапов экспериментального исследования (см. рис. 11).

Первым этапом исследования проблемы воспитания ответственности как социально значимого качества у школьников-подростков стал зондирующий этап.

I. На *зондирующем* этапе изучалась научно-теоретическая литература по исследуемой проблеме. Формировались экспериментальная и контрольная группы.

Были определены:

1. Сущность и диагностируемая структура искомого качества;
2. Педагогические условия, способствующие развитию искомого качества и достижению желаемого результата.

Таким образом, на данном этапе были определены желаемые изменения в структуре ответственности как социально-значимого качества, а также педагогические условия, способствующие ее воспитанию (см. схему организации воспитания ответственности у школьников-подростков на рис. 12).

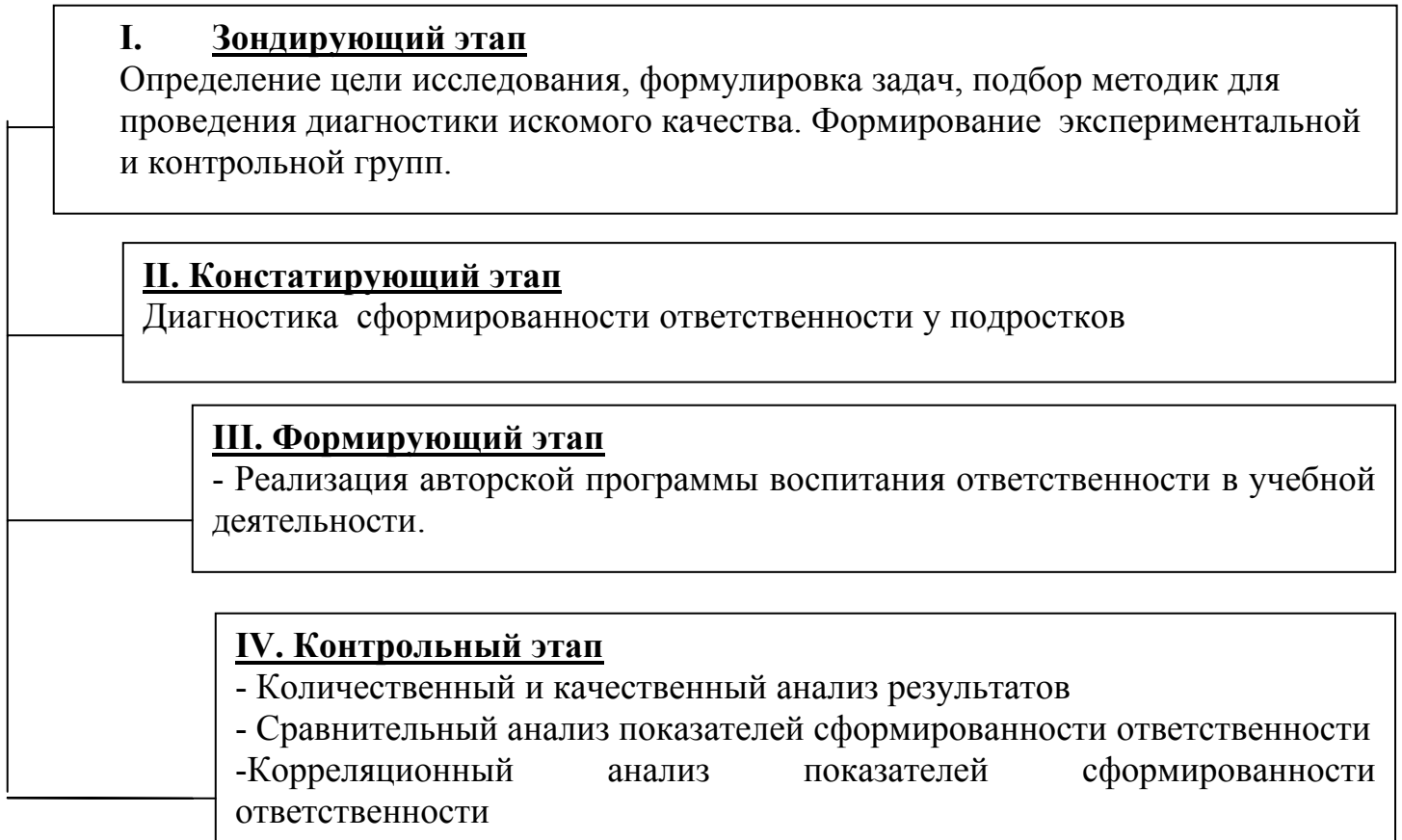


Рис. 11. Технологическая карта эксперимента.



II. Целью *констатирующего* этапа эмпирического исследования была диагностика исходного уровня сформированности ответственности у школьников, а его результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8

**Оценка значимости различий показателей ответственности  
у школьников ЭГ и КГ до реализации экспериментальной программы  
обучения**

Показатели / Параметры	Интервал Значений	Оптимальное значение	Среднее значение		Уровень значимости, $p \leq 0,05$
			ЭГ	КГ	
1. Социально- полезные качества	от 3 до 15	3	9,27	8,57	0,436
2. Профессионально- нравственные качества	от 5 до 25	5	13,60	13,63	0,993
3. Нравственно- психологические качества	от 3 до 15	3	7,57	7,77	0,691
4. Мотивация успеха, боязнь неудачи	от 0 до 20	20	13,17	13,10	0,893
5. Направленность на себя (Я)	от 0 до 54	54	25,33	24,77	0,898
6. Направленность на общение (О)	от 0 до 54	54	23,47	23,83	0,874
7. Направленность на дело (Д)	от 0 до 54	54	32,20	32,43	0,869
8. Самооценка личности	от -1 до 1	1	0,63	0,66	0,972

Как видно из таблицы 8, у подростков экспериментальной и контрольной выборок до проведения эксперимента все качества проявлялись

с равной интенсивностью. На констатирующем этапе экспериментального исследования при проведении компонентной диагностики сформированности ответственности у подростков, было выявлено, что у большинства учащихся (85%) самооценка была завышена. Это характерно для данной возрастной группы. Для подросткового возраста характерно желание выделиться, показать себя, этому возрасту присущи эгоизм и завышенная самооценка, что выражалось также в направленности на себя (Я). Подростки ЭГ подвергали сомнению некоторые утверждения преподавателя, высказывали свое несогласие с ними, но не могли их логично обосновать. Единственным обоснованием являлось утверждение: «Просто я так думаю»; или «Мне так кажется».

Также на данном этапе была проведена диагностика исходного уровня сформированности ответственности у студентов и его результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

**Оценка значимости различий показателей ответственности у студентов  
ЭГ и КГ до реализации экспериментальной программы обучения**

Показатели / Параметры	Интервал Значений	Оптимально е значение	Среднее значение		Уровень значимости, $P \leq 0,05$
			ЭГ	КГ	
1.Социально- полезные качества	от 3 до 15	3	9,77	9,37	0,786
2.Профессионально- нравственные качества	От 5 до 25	5	15,77	15,33	0,812



3. Нравственно-психологические качества	от 3 до 15	3	10,70	10,57	0,854
4. Мотивация успеха, боязнь неудачи	от 0 до 20	20	13,23	13,37	0,839
5. Направленность на себя (Я)	от 0 до 54	54	25,17	25,60	0,937
6. Направленность на общение (О)	от 0 до 54	54	22,67	22,53	0,962
7. Направленность на дело (Д)	от 0 до 54	54	33,17	32,87	0,890
8. Самооценка личности	от -1 до 1	1	0,61	0,59	0,978

Как видно из таблицы 9, у студентов экспериментальной и контрольной выборки до проведения эксперимента все качества проявлялись с равной интенсивностью. Это значит, что уровень показателей сформированности ответственности у студентов экспериментальной и контрольной выборки был одинаков до проведения эксперимента. Интересен тот, факт, что у большинства студентов (75%) как и у школьников-подростков, самооценка была завышена. Это объясняется тем, что многие студенты-первокурсники еще не перешли на новый уровень своего развития - от подросткового возраста к юношескому. Как и подростки, студенты экспериментальной выборки вначале негативно воспринимали попытки преподавателя вывести их на разговор о проблемах нравственности, ответственности и т.д. Высказывания студентов были во многом схожи с рассуждениями подростков. Например, некоторые студенты экспериментальной выборки считали, что в современном обществе нужно больше обращать внимания и

воспитывать в себе те качества, которые помогут в дальнейшем создать успешную карьеру. Среди прочих студенты называли такие качества как: активность, самостоятельность, инициативность и коммуникабельность. Нравственные качества упоминались очень редко. Студенты полагали, что ответственность нужно проявлять ситуативно, то есть, если им это выгодно. Проанализировав подобные высказывания, преподаватель приходил ко мнению, что студенты, возможно не осознавая этого сами воспитывали в себе такие качества как лицемерие и подбострастность.

III. *Формирующий этап* – экспериментального обучения проводился в естественных условиях учебной деятельности, содержание обучения представлено в авторской программе воспитания ответственности у школьников-подростков (см. табл. 11).

Программа экспериментального обучения базировалась на таких дидактических принципах, как:

- сознательность и активность;
- социально-ценностная направленность и целеустремленность обучения;
- систематичность и последовательность в обучении;
- интегративный характер образовательного процесса;
- связь теории с практикой;
- практическая направленность приобретения нравственных принципов и ценностей;
- гуманизация учебного процесса.

Данная экспериментальная программа была реализована в девярых, десятых классах общеобразовательных школ № 45 и № 56 г. Ижевска и в Институте гражданской защиты Удмуртского государственного университета. Она ставила своей целью - воспитать у учащихся ответственность как социальное качество личности.

Были определены следующие задачи формирующего этапа:

- создание условий для самовоспитания учащихся;

- изменение у испытуемых отношения к соблюдению норм, правил и устава школы (университета) с негативного на позитивное;
- оказание поддержки в процессе самовоспитания, самореализации, самоконтроля;

Ниже предлагается фрагмент плана занятия по иностранному языку в группе учащихся 10-х классов (см. табл.10).

Содержание экспериментальной программы предполагало изучение произведений американского писателя Джека Лондона; выбор, которого был обусловлен тем, что у подростков в данный период их развития имеет место «доминанта романтики» - стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму [380]. Рассказы Д. Лондона вызывают сильный эмоциональный отклик и дальнейшие реакции у подростков. Кроме того, были отобраны рассказы, освещающие проблемы нравственности, ответственности, значимости самовоспитания человеком себя, преодоления человеком своих отрицательных черт, проявления гуманных качеств и т.д. Участникам экспериментального обучения предлагалось прочитать тексты, рассказывающие о деятельности волонтеров из разных стран мира и выполнить ряд заданий, способствующих приобщению к социально-значимым ценностям.

Таблица 10

**Фрагмент занятия по иностранному языку в экспериментальной группе**

<b>Цель</b>	Закрепление навыков самостоятельной работы; стимулирование интереса к нравственным проблемам.
-------------	---

<b>Задачи</b>	Создание положительного эмоционального настроения. Развитие навыков монологической и диалогической речи; навыков исследовательской (поисковой) работы.
<b>Содержание заданий</b>  <b>1.</b> Учащимся даются два отрывка из рассказа Д. Лондона «The call of the wild» и предлагается прочитать и сравнить их.	<p>Учащимся даются два отрывка из рассказа Д. Лондона «The call of the wild» и предлагается сравнить их.</p> <p><b>1.а).</b>Buck lived at a big house in the sun-kissed Santa Clara Valley. Buck was neither house-dog nor kennel dog. The whole realm was his. He plunged into the swimming tank or went hunting with the Judge’s sons; he escorted Mollie and Alice, the Judge’s daughters, on long twilight or early morning rambles; on wintry nights he lay at the Judge’s feet before the roaring library fire; he carried the Judge’s grandsons on his back, or rolled them in the grass, and guarded their footsteps through wild adventures down to the fountain in the stable yard, and even beyond, where the paddocks were, and the berry patches. Among the terriers he stalked imperiously, and Toots and Ysabel he utterly ignored, for he was king—king over all creeping, crawling, flying things of Judge Miller’s place, humans included.</p>
<b>2.</b> Далее преподаватель предлагает одному из учеников или выбирает его сам, выписать на доске отмеченные	<p><b>1. б).</b> To Buck’s surprise these dogs manifested no jealousy toward him. They seemed to share the kindness and largeness of John Thornton. As Buck grew stronger they enticed him into all sorts of ridiculous games, in which Thornton himself could not forbear to join, and in this fashion Buck romped through his convalescence and into a new existence. Love, genuine passionate love, was his for the first time. This he had never experienced at Judge Miller’s down in the sun-kissed Santa Clara Valley. With the Judge’s sons, hunting and tramping, it had been a working partnership;</p>

<p>им различия в отрывках; всем остальным ученикам предлагается дополнить список.</p>	<p>with the Judge's grandsons, a sort of pompous guardianship; and with the Judge himself, a stately and dignified friendship. But love that was feverish and burning, that was adoration, that was madness, it had taken John Thornton to arouse.</p>
<p>3.Далее ученикам предлагается высказать свои мнения за и против первого и второго отрывков; определить какой отрывок понравился больше и почему.</p>	<p><b>3. а).</b> Бак жил в большом доме, в солнечной долине Санта-Клара. Бак не был ни комнатной собачкой, ни дворовым псом. Вся усадьба была в его распоряжении. Он плавал в бассейне и ходил на охоту с сыновьями судьбы. Он сопровождал его дочерей, Молли и Алису, когда они в сумерки или ранним утром отправлялись на прогулку. В зимние вечера он лежал у ног судьи перед пылающим камином в библиотеке. Он катал на спине внучат судьи или кувыркался с ними в траве и оберегал их во время смелых и чреватых опасностями вылазок до самого фонтана на заднем дворе и даже еще дальше туда, где начинался выгон и ягодники. Мимо фокстерьеров он шествовал с высокомерным видом, а Тутси и Изабель попросту не замечал, ибо он был королем, властителем над всем, что ползало, бродило и летало в поместье судьи Миллера, включая и его двуногих обитателей. <b>3. б).</b> К удивлению Бака, эти собаки ничуть не ревновали к нему хозяина и не завидовали ему. Казалось, им передалась доброта и великодушие Джона Торнтон. Когда Бак окреп, они стали втягивать его в веселую возню, в которой иной раз, не удержавшись, принимал участие и Торнтон. Так Бак незаметно для себя совсем оправился и начал новую жизнь.</p>
<p>4.Ученикам предлагается проанализировать жизнь Бака в 1-ом и 2-ом отрывках; определить как изменилась его жизнь.</p>	<p>включая и его двуногих обитателей. <b>3. б).</b> К удивлению Бака, эти собаки ничуть не ревновали к нему хозяина и не завидовали ему. Казалось, им передалась доброта и великодушие Джона Торнтон. Когда Бак окреп, они стали втягивать его в веселую возню, в которой иной раз, не удержавшись, принимал участие и Торнтон. Так Бак незаметно для себя совсем оправился и начал новую жизнь.</p>

<p>5. В конце занятия школьникам дается домашнее задание: а) – написать сочинение и придумать свое окончание рассказа,</p>	<p>Впервые узнал он любовь, любовь истинную и страстную. Никогда он не любил так никого в доме судьи Миллера, в солнечной долине Санта-Клара. К сыновьям судьи, с которыми он охотился и ходил на далекие прогулки, он относился по-товарищески, к маленьким внучатам – свысока и покровительственно, а к самому судье – дружески, никогда не роняя при этом своего величавого достоинства. Но только Джону Торнтону суждено было пробудить в нем пылкую любовь, любовь - обожание, страстную до безумия.</p>
<p>спрогнозировав дальнейшие события, которые могут произойти с Баком и его друзьями. Найти ответы на предлагаемые вопросы.</p>	<p><b>5. Темы для сочинений:</b> а) Д. Лондон и его отношение к животным; б) Д. Торнтон и его собаки; в) Как Бак относился к другим собакам в поместье судьи и к собакам Торнтонна?; г) Положительные и отрицательные стороны жизни Бака в поместье?; д) Ваше отношение к творчеству Д. Лондона. <i>Вопросы:</i> Что может произойти с Торнтонном в дальнейшем?; Останется ли Бак со своим новым хозяином?; Вернется ли Бак обратно в дом судьи?; Какие чувства, по вашему мнению, испытывал судья к Баку?; С чем можно сравнить жизнь Бака в первом и во втором отрывках?; Останется ли Бак жить с Торнтонном?; Как бы вы поступили на месте судьи, Торнтонна?.</p>

**Поэтапное содержание экспериментальной программы обучения**

Этапы учебного процесса		Содержание заданий
<b>I. Установочный</b>		1. анкетирование.
<b>ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ</b>	Стимулирование интереса учащихся к проблемам нравственности, социализации, ответственности;	2. Установочные задания на анализ нравственных понятий. Пользуясь словарем раскройте следующие понятия: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>morality/ morals</i> (нравственность, мораль);</li> <li>• <i>moral precepts</i> (моральные принципы);</li> <li>• <i>responsibility</i> (ответственность);</li> <li>• <i>responsible behaviour</i> (ответственное поведение).</li> </ul>
	Развитие самостоятельности; позитивного отношения к предмету «иностранному языку»; установка на самоанализ, самонаблюдение	
		3. Вступительная лекция с элементами дискуссии о проблемах нравственности в современной жизни. Задаваемые вопросы: - «Что означает по-вашему «нравственность»?»; «Какими нравственными качествами вы обладаете?»; «Можете ли вы назвать себя (родственников, друзей) высоконравственным (ответственным) человеком?»; «Совершали ли вы когда-нибудь в своей жизни нравственный поступок»? Опишите его; – «Считаете ли вы себя ответственным (нравственным) человеком»? Обоснуйте свой ответ примерами из собственной жизни и т.д.
		4. Расскажите о каком-либо ответственном (нравственном) поступке одного из героев какого-либо рассказа Д. Лондона или любого другого англоязычного писателя.

<b>МЕТОДЫ, ФОРМЫ, СРЕДСТВА</b>	Педагогическое тестирование, тренинговые занятия, самостоятельная, индивидуальная работа. Работа в группах, пары сменного состава.	5. Сочинение – монолог с последующим представлением в группе на следующие темы: 1) Древняя мудрость гласит: «Живи, сообразно с природой». 2) Почему жизнь людей в прошлые века иногда представляется «золотым веком морали»? 3) Как можно охарактеризовать нравы зверей в рассказах Д. Лондона? Живут ли так настоящие звери? 4) «Когда нам платят за благородный поступок, его у нас отнимают» (Л. Вовенарг). Как вы это понимаете?
	<b>II. Обучающий</b>	1. а) Учащимся дается англо-русский словарь личных (нравственных) качеств:
	<b>Ориентирующий этап</b>	
<b>И ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ</b>	1. Развитие ответственности, настойчивости, рефлексии, 2. Самостоятельности мышления; 3. Умения переносить знания в новую ситуацию; 4. Ориентация на автономию в ходе учебной деятельности	<p style="text-align: center;">аккуратность – accuracy  доброта – kindness  жизнерадостность – cheerfulness  искренность – sincerity  нежность – tenderness  радушие – cordiality  решительность - determination  терпеливость – patience  трудолюбие - industry  упорство – persistence  честность – honesty  чуткость – sensitivity</p> <p>b) Далее учащимся предлагается дополнить словарь методом рефлексии.</p>



<b>МЕТОДЫ, ФОРМЫ, СРЕДСТВА</b>	<p>Эвристические, исследовательские, игровые, дискуссионные, проектные. Работа в парах, триады, коллективная</p>	<p>с) После прочтения одного из рассказов Джека Лондона школьникам предлагается описать наиболее понравившихся героев, а также добавить слова из рассказов, характеризующие героев, в свой словарь. (Далее предлагаются отрывки из некоторых произведений Д.Лондона, изучавшихся учащимися):</p> <p>“I am John Starhurst,” he went on calmly. “I have laboured in Fiji for three years, and I have done it for no profit. I am here among you for good. Why should any man kill me? To kill me will not profit any man.”</p> <p>The Buli stole a look at the whale tooth. He was well paid for the deed.</p> <p>The missionary was surrounded by a mass of naked savages, all struggling to get at him. The death song, which is the song of the oven, was raised, and his expostulations could no longer be heard. But so cunningly did he twine and wreath his body about his captor’s that the death-blow could not be struck. Erirola smiled, and the Buli grew angry.</p> <p>“Away with you!” he cried. “A nice story to go back to the coast—a dozen of you, and one missionary without weapons, weak as a woman, overcoming all of you.”</p> <p>“Wait, O Buli,” John Starhurst called out from the thick of the scuffle, “and I will overcome even you. For my weapons are Truth and Right, and no man can withstand them.”</p> <p>“Come to me, then,” the Buli answered, “for my weapon is only a poor miserable club, and, as you say, it cannot withstand you.”</p> <p>The group separated from him, and John Starhurst stood alone, facing the Buli, who was leaning on an enormous, knotted war-club.</p>
--------------------------------	--	---

<b>НАГЛЯДНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ</b>	<p>Сборники рассказов Д. Лондона на русском и английском языках, англо-русские словари; фотографии писателя; плакаты с изображением животных и людей века, описываемого в рассказах Д. Лондона; доска с выписанными новыми словами из каждого рассказа с транскрипцией и переводом; опорные конспекты пересказа произведений писателя.</p>	<p>“Come to me, missionary man, and overcome me,” the Buli challenged.</p> <p>“Even so will I come to you and overcome you,” John Starhurst made answer, first wiping his spectacles, and settling them properly, then beginning his advance.</p> <p>The Buli raised the club and waited.</p> <p>“In the first place, my death will profit you nothing,” began the argument.</p> <p>“I leave the answer to my club,” was the Buli’s reply.</p> <p>And to every point he made the same reply, at the same time watching the missionary closely in order to forestall that cunning run-in under the lifted club. Then, and for the first time, John Starhurst knew that his death was at hand. He made no attempt to run in. Bareheaded, he stood in the sun and prayed aloud—the mysterious figure of the inevitable white man, who, with Bible, bullet, or rum bottle, has confronted the amazed savage in his every stronghold. Even so stood John Starhurst in the rock fortress of the Buli of Gatoka.</p> <p>“Forgive them, for they know not what they do,” he prayed. “O Lord! have mercy upon Fiji. Have compassion for Fiji. O Jehovah, hear us for His sake, Thy Son, whom Thou didst give, that through Him all men might also become Thy children. From Thee we came, and our mind is that to Thee we may return. The land is dark, O Lord, the land is dark. But Thou art mighty to save. Reach out Thy hand, O Lord, and save Fiji, poor cannibal Fiji.”</p> <p>The Buli grew impatient.</p> <p>“Now will I answer thee,” he muttered, at the same time swinging his club with both hands.</p> <p>Narau, hiding among the women and the mats, heard the impact of the blow and shuddered. Then the death song arose, and he knew his beloved missionary’s body was being dragged to the oven as he heard the words:</p>
--	--	--

<b>НАГЛЯДНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ</b>	<p>Также учащимся предлагалось самим найти какое-либо, любое музыкальное произведение, ассоциирующееся с прочитанным рассказом; различные зарисовки, картинки, фотографии, также вызывающие ассоциации при прочтении предлагаемого рассказа.</p>	<p>“Drag me gently. Drag me gently.”</p> <p>“For I am the champion of my land.”</p> <p>“Give thanks! Give thanks! Give thanks!”</p> <p>Next, a single voice arose out of the din, asking:</p> <p>“Where is the brave man?”</p> <p>A hundred voices bellowed the answer:</p> <p>“Gone to be dragged into the oven and cooked.”</p> <p>“Where is the coward?” the single voice demanded.</p> <p>“Gone to report!” the hundred voices bellowed back. “Gone to report! Gone to report!”</p> <p>Narau groaned in anguish of spirit. The words of the old song were true. He was the coward, and nothing remained to him but to go and report.</p> <p>- Я Джон Стархерст, - продолжал он спокойно, - я три года трудился на Фиджи не ради наживы. Я здесь среди вас ради вашего же блага. Зачем убивать меня? Если меня убьют, это никому не принесет пользы.</p> <p>Були покосился на зуб кашалота. Ему-то хорошо заплатили за это убийство.</p> <p>Миссионера окружила толпа голых дикарей, и все они старались добраться до него. Зазвучала песнь смерти - песнь раскаленной печи, и увещевания Стархерста потонули в ней. Но он так ловко обвивал тело палача своим телом, что никто не смел нанести ему смертельный удар. Эрирола ухмыльнулся, а Були пришел в ярость.</p> <p>- Разойдитесь! - крикнул он. - Хорошая молва о нас дойдет до побережья! Вас много, а миссионер один, безоружный, слабый, как женщина, и он один одолевает всех.</p> <p>- погоди, о Були, - крикнул Джон Стархерст из самой гущи свалки, - я одолею и тебя самого! Ибо оружие мое - истина и справедливость, а против них не устоит никто.</p> <p>- Так подойди же ко мне, - отозвался Були, - ибо мое оружие - всего только жалкая, ничтожная дубинка, и, как ты сам говоришь, ей с тобой не сладить.</p> <p>Толпа расступилась, и Джон Стархерст стоял теперь один лицом к лицу с Були, который опирался на свою громадную сучковатую боевую палицу.</p> <p>- Подойди ко мне, миссионер, и одолей меня, - подстрекал его Були.</p>
------------------------------------	--	--

	<p>- Хорошо, я подойду к тебе и одолею тебя, - откликнулся Джон Стархерст; затем протер очки и, аккуратно надев их, начал приближаться к Були. Тот ждал, подняв палицу.</p> <p>- Прежде всего, моя смерть не принесет тебе никакой пользы, - начал Джон Стархерст.</p> <p>- На это ответит моя дубинка, - отозвался Були. Так он отвечал на каждый довод Стархерста, а сам не спускал с миссионера глаз, чтобы вовремя помешать ему броситься вперед и нырнуть под занесенную над его головой палицу. Тогда-то Джон Стархерст впервые понял, что смерть его близка. Он не повторил своей уловки. Обнажив голову, он стоял на солнцепеке и громко молился - таинственный, неотвратимый белый человек, один из тех, кто библией, пулей или бутылкой рома настигает изумленного дикаря во всех его твердынях. Так стоял Джон Стархерст в скалистой крепости гатокского Були.</p> <p>- Прости им, ибо они не ведают, что творят, - молился он. - О господи! Будь милосерден к Фиджи! Смилуйся над Фиджи! Отец всевышний, услышь нас ради сына твоего, которого ты дал нам, чтобы через него мы все стали твоими сынами. Ты дал нам жизнь, и мы верим, что в лоно твое вернемся. Темна земля сия, о боже, темна. Но ты всемогущ, и в твоей воле спасти ее. Простри длань твою, о господи, и спаси Фиджи, спаси несчастных людоедов Фиджи.</p> <p>Були терял терпение.</p> <p>- Сейчас я тебе отвечу, - пробормотал он и, схватив палицу обеими руками, замахнулся.</p> <p>Нарау, прятаясь среди женщин и циновок, слышал удар и вздрогнул. Грянула песнь смерти, и он понял, что тело его возлюбленного учителя тащат к печи.</p> <p>"Неси меня бережно, носи меня бережно, Ведь я - защитник родной страны. Благодарите! Благодарите! Благодарите!"</p> <p>Один голос выделился из хора: "Где храбрец?"</p> <p>Сотни голосов загремели в ответ: "Его несут к печи, его несут к печи".</p> <p>"Где трус?" - раздался тот же голос. "Бежит доносить весть!" - прогремел ответ сотни голосов. - Бежит доносить! Бежит доносить!"</p> <p>Нарау застонал от душевной муки. Правду говорила старая песня. Он был трус, и ему оставалось только убежать и донести весть о случившемся.</p>
--	---

		<p>2. Анализ произведений Джека Лондона; обсуждение нравственных качеств героев рассказов Д. Лондона.</p> <p>3. Пересказ произведения с разных позиций (например, с позиции главного героя, автора, второстепенных героев или животных и т.п.).</p> <p>4. Учащиеся готовят опорный конспект пересказа и представляют его другим участникам группы;</p> <p>5. Предлагается спроецировать ситуации нравственного характера из произведений Д. Лондона на свою собственную жизнь и порассуждать, как бы они поступили на месте героев.</p>
<b>ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ</b>	<b>Нацеливающий этап</b>	<p>Изучается деятельность волонтеров из разных стран мира. Обсуждаются следующие вопросы: Кто такие «волонтеры»?; «Чем они занимаются»?; «Зачем они этим занимаются»? Обсуждаются примеры из деятельности волонтеров:</p> <p>a.) A <b>volunteer</b> is someone who serves in a community primarily because they choose to do so. Many serve through a non-profit organization – sometimes referred to as formal volunteering, but a significant number also serve less formally, either individually or as part of a group. Because these informal volunteers are much harder to identify, they may not be included in research and statistics on volunteering. Beyond personal choice, a number of factors exist around individual motivation and around the rewards for doing service within the community. There is in most cases a range of opinions about the point at which this service changes from volunteering to something else.</p>
	<p>1. Развитие социальных качеств; направленности на социализацию. 2. Повышение уровня самооценки, самосознания учащихся.</p>	

<b>МЕТОДЫ, ФОРМЫ, СРЕДСТВА</b>	<p>Монолог, диалог, ролевая игра, метод проектов.</p> <p>Диады, триады, групповые формы обучения</p>	<p>б.) Late last year, Bonnie Franklin caught an article in the newspaper about the Marion-Polk Food Share and all it does for the community. She was inspired and now volunteers at the Food Share once a week, never doing the same thing twice.</p> <p>Retired for two years, she finds that giving her time and helping people is very rewarding. Bonnie has volunteered with the Make-A-Wish Foundation for many years and also volunteers at her granddaughter's school. Each project takes a little of her time and rewards her with meeting new people and knowing she's doing her part to help the less fortunate. "It's easy to take things for granted "Bonnie says, until you are faced with the realities of other's lives – then your understanding and empathy grows.</p> <p>At the Food Share, Bonnie helps out by "doing whatever needs to be done "She sorts the donations of foods and sundries that come into the Food Share, mixing and matching to create boxes with a variety of goods. She also stocks shelves, sometimes picks up donations, and has even directed traffic for a Food Share event. The work varies week to week with the donations that come in. Bonnie has been surprised by the organized approach to delivering much-needed food. On her first shift, she learned the Food Share's process for sorting and stocking, and learned health department regulations for handling food. She's found the Food Share to be a busy and very professional organization. Always wanting to do more, Bonnie is looking for yet another place to volunteer. Volunteer service has definitely enriched Bonnie's life.</p>
--------------------------------	--	---

<b>НАГЛЯДНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ</b>	<p>Копии текстов о волонтерах на русском и английском языках; англо-русские словари; различные плакаты, рассказывающие о разнообразной деятельности волонтеров.</p>	<p>в.) For 12 years, Debbra Groseclose has drawn the littlest victims of abuse close to her, working hard to smooth their troubled lives.</p> <p>She is a guardian ad litem and helped open Seminole County's Kid's House, a groundbreaking center for abused kids and their families.</p> <p>These days, her focus is a little different, but her goal is the same: help the children.</p> <p>Most of the children who walk into Kid's House are victims of child abuse or neglect. They go there to talk to investigators, deputies or counselors.</p> <p>It could be a scary place, but isn't thanks to volunteers like Groseclose.</p> <p>She helped get Kid's House off the ground in 1999. She said she believes she was meant to help abused kids, but it's not always easy.</p> <p>"There are times I've gone home and cried because I can't do what I want to do for the kids," Groseclose said. "But you keep going on because you know that if you don't, there might not be anyone else to do it."</p> <p>Now, she works in child abuse prevention, making sure school workers, law enforcement and regular people can identify child abuse if they have to.</p> <p>"You can't put a monetary value on what Debbra has done at Kid's House," Paul Finelli said. "You can only say that with the time she spends with us and talent she brings to Kid's House far exceeds any value we could put on what she's done for us."</p> <p>Groseclose has been a guardian ad litem, working with and for abused or neglected children for 12 years. She lost count of how many children she has cared for at 90.</p> <p>Her face lit up when she talked about the difference she made to a girl who had been raped repeatedly by her mom's boyfriend from age 5 to 12.</p>
--	---	--

		<p>"She is now 22 years old," Groseclose said. "She is living in New York and going for her nursing license. To me, that's an awesome story because she wouldn't have made it otherwise."</p> <p>Kid's House handles all child abuse investigations in Seminole County.</p> <p>Обсуждаются проблемы оказания помощи детям – жертвам насилия в России, УР; Выясняется куда дети могут обратиться со своими проблемами, куда они могут позвонить.</p> <p>2. Обсуждаются волонтерские организации, действующие на территории России, Удмуртии, Ижевска. Выясняется насколько деятельность волонтеров является необходимой современному обществу;</p> <p>3. Участие в акции по сбору вещей в детские дома. Учащиеся делились на микрогруппы и оповещали людей о проводимом мероприятии, предлагали принять участие в сборе одежды, книг и т.д. участвовали в соревновании – кто больше соберет вещей для детского дома.</p> <p>4. Разработка проекта благотворительного мероприятия.</p>
--	--	--



<b>III. Итоговый</b>		
<b>ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ</b>	<p>1. Развитие умений самоорганизации, самообучения, самоконтроля;</p> <p>2. Активное использование нравственных и социальных понятий и определений; 3. Развитие социально-нравственных принципов, качеств</p>	<p>1. Выполнение индивидуальных заданий. Например: а) найти информацию о неизвестных фактах из жизни Д.Лондона; б) подготовить выдержки из произведений писателя для участия в игре «Угадай героя». Проведение дискуссии – Круглого стола по обозначенным проблемам.</p> <p>2. Проведение опроса среди учителей школы, преподавателей университета, учащихся других классов, одноклассников, своих друзей, соседей, родителей с целью выяснения качеств личности относимым к социально-нравственным качествам личности. Результаты проведенного опроса представляются в текстовом и графическом виде на стенде.</p>
<b>МЕТОДЫ, ФОРМЫ, СРЕДСТВА</b>	<p>Поисковые, исследовательские.</p> <p>Работа в группах, малых группах,</p> <p>Индивидуальная работа. Дискуссия.</p> <p>Соревнования.</p>	<p>3. а). На завершающем этапе эксперимента проводилась инсценировка по сюжету книг Д. Лондона на английском языке. Совместно с преподавателем школьники выбирали историю для инсценировки, а потом представляли ее приглашенным ученикам из других классов. Определялись ответственные участники за техническое обеспечение. Преподаватель являлся консультантом. По итогам проходило обсуждение результатов</p>

### 3.3 Анализ результатов экспериментального исследования

Анализ и интерпретация результатов обучения школьников-подростков по авторской программе проводились на контрольном этапе обсуждаемого экспериментального исследования. Повторная диагностика признаков ответственности в экспериментальной выборке, позволила подтвердить эффективность реализации педагогических условий формирования ответственности.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы были сформулированы следующие задачи:

- дать сравнительную характеристику развития компонентов ответственности на начало и конец экспериментального обучения и определить динамику показателей;
- провести корреляционный анализ полученных показателей.

На основе используемого диагностического инструментария в качестве критериев воспитания ответственности у школьников-подростков выделяем диагностические признаки ответственности: социально-полезные качества, профессионально-нравственные качества, нравственно-психологические качества, мотивация успеха и боязнь неудач, направленность на себя (Я), направленность на общение (О), направленность на дело (Д) и самооценка личности.

В ходе диагностического исследования для подтверждения экспериментальной гипотезы была проведена проверка результатов на уровень статистической значимости с помощью статистических критериев Манна – Уитни, Уилкоксона, а также проведен корреляционный анализ изучаемых показателей с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона. Данные обрабатывались в статистической программе SPSS десятой версии.

Анализ полученных данных позволяет судить о том, что по всем указанным параметрам произошли значительные изменения.

Значимость изменений в группах, принявших участие в исследовании, подтверждается еще и тем, что до проведения эксперимента выборка ЭГ и КГ была однородной по большинству параметров, при уровне значимости различий  $p \leq 0,05$  (см. табл. 8), а на контрольном этапе выявлены статистически значимые различия между ЭГ и КГ по большинству параметров (см. табл. 12).

Таблица 12

**Оценка значимости различий показателей сформированности  
ответственности у школьников ЭГ и КГ после реализации  
экспериментальной программы обучения**

Показатели Параметры	Интервал Значений	Оптимальное значение	Среднее значение		Уровень значимости, $P \leq 0,05$
			КГ	ЭГ	
1. Социально- полезные качества	от 3 до 15	3	8,17	7,80	0,635
2. Профессионально- нравственные качества	от 5 до 25	5	11,07	13,40*	0,013
3. Нравственно- психологические качества	от 3 до 15	3	6,00	7,17*	0,006
4. Мотивация успеха, боязнь неудач	от 0 до 20	20	17,17	13,53*	0,000
5. Направленность на себя (Я)	от 0 до 54	54	20,23	20,67	0,528
6. Направленность на общение (О)	от 0 до 54	54	26,33	23,87*	0,000

7. Направленность на дело (Д)	от 0 до 54	54	34,43	36,53*	0,000
8. Самооценка личности	от -1 до 1	1	0,76	0,67	0,341

**\* - обозначены статистически значимые различия.**

Как показывают данные таблицы 12, в результате реализации экспериментальной программы обучения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой произошли значимые изменения по пяти из восьми параметров: в ЭГ ярче проявились профессионально-нравственные и нравственно-психологические качества подростков; улучшился показатель мотивации успеха; повысилась направленность на общение (О) и дело (Д). Статистически незначимыми при уровне значимости 0,05 являются изменения параметров «социально-полезные качества», «направленность на себя (Я)» и «самооценка личности». Показатели в ЭГ и КГ после эксперимента изменились в сторону оптимального значения. Причем, по показателям «направленность на себя» и «самооценка личности» различия для ЭГ и КГ после эксперимента проявились сильнее, (уровни значимости различий снизились с 0,938 до 0,628 и с 0,986 до 0,163 и с 0,972 до 0,341, соответственно). Как было отмечено выше, отсутствие значимых изменений по показателю «социально-полезные качества» и «самооценка личности», предположительно, объясняется некоторой сложностью вопросов использованных методик для респондентов, вызвавшей искажение оценок данного параметра у части подростковой аудитории, а также тем, что у большинства подростков в ЭГ и КГ группах самооценка личности была значительно завышена. Данный факт объясняется особенностями подросткового возраста: яркими проявлениями эгоцентризма, заострением внимания на своей индивидуальности, превосходстве над другими людьми и другими признаками.

Произошедшие по большинству параметров положительные изменения свидетельствуют о том, что экспериментальное обучение позволило подросткам проявить свои разносторонние нравственные качества, о чем свидетельствуют показатели 2, 3 профессионально-нравственные и нравственно-психологические качества. Данный факт можно объяснить тем, что подростки до начала проведения эксперимента не задумывались о значении указанных качеств, не имели четкого, точного определения для них. Следует отметить и тот факт, что больше половины испытуемых стеснялись говорить о нравственности и нравственных понятиях. На установочном этапе проведения экспериментальной программы на вопрос «Что значит, по-вашему, нравственность» и «Какими нравственными качествами вы на ваш взгляд обладаете?, Что значит социализация?» большинство подростков не могли дать ясного, четкого ответа. Было очевидно, что учащиеся имеют некоторые представления о вышеперечисленных понятиях, обладают некоторыми знаниями о нравственных качествах личности, о процессе социализации, но знания эти разрознены, не приведены в логическую систему. После реализации экспериментальной программы, подростки сами начали активно использовать данные понятия.

Проведем оценку значимости различий средних значений показателей ответственности до и после экспериментального обучения с помощью W-критерия Уилкоксона (см. табл. 13, 14).

Таблица 13

**Оценка значимости различий показателей сформированности ответственности с помощью W-критерия Уилкоксона для ЭГ**

Показатели Параметры	Интервал Значений	Оптимальное значение	Среднее значение		Уровень значимости $p \leq 0,05$
			До эксперимента	После эксперимента	
1. Социально-полезные качества	от 3 до 15	3	9,27	8,17	0,078

2. Профессионально-нравственные качества	от 5 до 25	5	13,60	11,07*	0,007
3. Нравственно-психологические качества	от 3 до 15	3	6,00	7,57*	0,009
4. Мотивация успеха, боязнь неудач	от 0 до 20	20	13,17	17,17*	0,000
5. Направленность на себя (Я)	от 0 до 54	54	25,33	20,23*	0,000
6. Направленность на общение (О)	от 0 до 54	54	23,47	26,33*	0,000
7. Направленность на дело (Д)	от 0 до 54	54	32,20	34,43*	0,003
8. Самооценка личности	от -1 до 1	1	0,63	0,76*	0,000

**\* - обозначены статистически значимые различия.**

В табл. 13, 14 под «оптимальным» подразумевается значение, соответствующее максимальной степени проявления качества (согласно использованной методике оценки).

Как видно из таблицы 13, в результате реализации экспериментальной программы обучения в ЭГ произошли значимые изменения по всем параметрам: ярче проявились социально-полезные, профессионально-нравственные и нравственно-психологические качества подростков; улучшился показатель мотивации успеха и боязни неудач; снизилась направленность на себя (Я); повысилась направленность на общение (О) и

дело (Д), а также самооценка личности. Статистически незначимым при уровне значимости 0,05 является только изменение параметра «социально-полезные качества», что, возможно, объясняется некоторой сложностью вопросов использованной методики для респондентов, вызвавшей искажение оценок данного параметра у части аудитории. Однако, не смотря на это, критический уровень значимости для данного параметра остается достаточно низким (0,078), то есть с вероятностью 92,2 % ( $1-0,078=0,922$ ) можно утверждать, что обучение действительно стимулировало проявление данных качеств у подростков. Следует отметить, что показатели 4 и 8 – мотивация успеха и боязнь неудачи и самооценка личности взаимообусловлены. Это объясняется тем, что при наличии нормальной, адекватной самооценки подросток мотивирован на успех, в нем присутствует потребность реализовать себя, самоутвердиться в деятельности. При наличии положительной мотивации подросток уверен в своих возможностях, способен выполнить, поставленную перед ним задачу успешно. В ходе экспериментального обучения преподаватель разбирал вместе с учащимися их идеи и доводы и помогал подросткам найти объяснение тому или иному утверждению.

Прокомментируем изменения по показателю 7 – «направленность на дело» (Д). Обозначенный показатель характеризует заинтересованность личности в выполнении работы как можно лучше, ориентируясь на деловое сотрудничество в группе. В начале проведения эксперимента наблюдалось явное нежелание подростков ЭГ работать в группах, сообща. Между подростками данной группы почти не было взаимных симпатий, или же они испытывали безразличие друг к другу, что можно объяснить тем, что многие подростки проживали в разных районах города и уже имели там многочисленных друзей. Немаловажен тот факт, что почти все учащиеся в ЭГ учились вместе не с первого класса, а приходили в коллектив в разное время, на разных возрастных этапах, что не способствовало укреплению дружеских отношений между подростками. Следует отметить, что в задачи

настоящего исследования не входило укрепление дружественных связей между подростками ЭГ. Задачей являлось стимулирование подростков на работу в группе, несмотря на свои симпатийные предпочтения, так как в дальнейшей «взрослой» жизни умение общаться с людьми и находить компромисс со всеми на благо общего дела является социально-значимым качеством.

Таблица 14

**Оценка значимости различий показателей ответственности у школьников с помощью W-критерия Уилкоксона у школьников КГ**

Показатели / Параметры	Интервал Значений	Оптимальн ое значение	Среднее значение		Уровень значимости $p \leq 0,05$
			До экспери мента	После экспери мента	
1. Социально- полезные качества	От 3 до 15	3	8,57	7,80	0,167
2. Профессионально- нравственные качества	от 5 до 25	5	13,63	13,40	0,819
3. Нравственно- психологические качества	от 3 до 15	3	7,77	7,17	0,370
4. Мотивация успеха, боязнь неудач	от 0 до 20	20	13,10	13,53	0,838
5. Направленность на себя (Я)	от 0 до 54	54	24,77	20,67*	0,004
6. Направленность на общение (О)	от 0 до 54	54	23,83	23,87	0,381



7. Направленность на дело (Д)	от 0 до 54	54	32,43	36,53*	0,014
8. Самооценка личности	от -1 до 1	1	0,66	0,67	0,940

**\* - обозначены статистически значимые различия.**

Таким образом, на завершающем этапе исследования отмечалась достаточная сплоченность ЭГ. Подростки проявляли инициативу, и сами предлагали поделиться на группы, не исходя из взаимных симпатий, а, например, по жребию.

Произошедшие положительные изменения свидетельствуют об эффективности использованных педагогических методов в экспериментальной программе обучения.

Следует отметить, что в контрольной группе по большинству показателей статистически значимых изменений не произошло (см. табл. 14), хотя некоторые показатели несколько изменились в сторону оптимального значения (социально-полезные, профессионально-нравственные и нравственно-психологические качества подростков; показатель мотивации успеха и боязнь неудач; самооценка личности), но при уровне значимости  $p \leq 0,05$  (с вероятностью 95 % и выше) для КГ можно гарантировать положительные изменения только по двум параметрам: у респондентов снизилась направленность на себя (Я) и повысилась направленность на дело (Д), однако в меньшей степени, чем в ЭГ (см. табл. 14). Данное изменение, возможно, объясняется тем, что под воздействием каких-то условий, (например ответственное задание, требующее участия всех участников коллектива) которые потребовали мобилизации сил всех учащихся группы, подростки проявили ответственное отношение именно в данном случае.

Необходимо отметить также, что для КГ несколько снизился показатель «Направленность на общение (О)», однако данное изменение является статистически незначимым, случайным (уровень значимости 0,381).

Далее представим данные корреляционного анализа полученных показателей до и после реализации экспериментальной программы обучения.

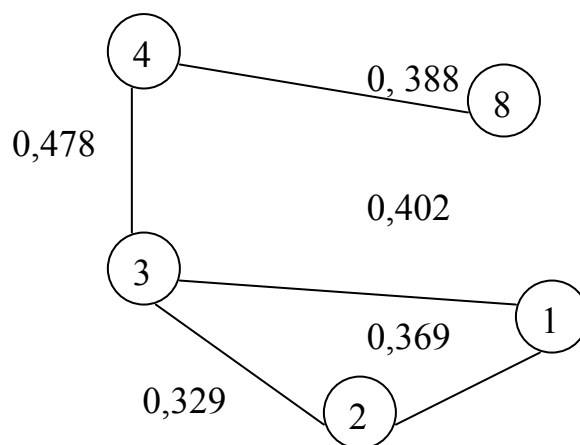
В ходе корреляционного анализа был выявлен ряд прямых зависимостей между: 1) социально-полезными и профессионально-нравственными качествами; 2) социально-полезными и нравственно-психологическими качествами; 3) профессионально-нравственными и нравственно-психологическими качествами; 4) профессионально-нравственными качествами и направленностью на дело; 5) нравственно-психологическими качествами и мотивацией успеха, боязнью неудач; 6) мотивацией успеха, боязнью неудачи и направленностью на себя (Я); 7) мотивацией успеха и боязнью неудач и самооценкой личности. Выделение данных прямых связей является закономерным: с увеличением одной положительной характеристики, например мотивации успеха, соответственно увеличиваются самооценка личности, направленность на дело, профессионально-нравственные качества и т.д. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об упрочнении составляющих ответственности как социально-значимого качества.

По данным корреляционного анализа выявлена обратная зависимость между показателями «направленность на себя (Я)» и «направленность на дело (Д)». Этот результат свидетельствует о том, что с усилением направленности на себя у школьников снижается направленность на дело.

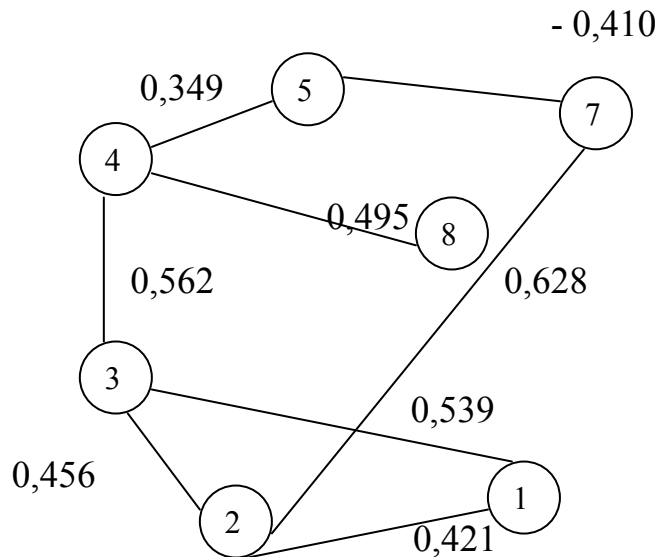
Отметим, что после экспериментального обучения произошло укрепление связей между переменными: «социально-полезные - профессионально-нравственные качества», «социально-полезные - нравственно-психологические качества», «профессионально-нравственные - нравственно-психологические качества», «нравственно-психологические качества - мотивация успеха, боязнь неудач», «мотивация успеха, боязнь неудач - самооценка личности»; значения коэффициентов парной линейной корреляции увеличились с 0,369 до 0,421, с 0,402 до 0,539, с 0,329 до 0,456, с 0,478 до 0,562 и с 0,388 до 0,495 соответственно. В ЭГ образовались три

новых связи: две прямых («профессионально-нравственные качества - направленность на дело», «мотивация успеха, боязнь неудач - направленность на себя (Я)») и одна обратная («направленность на себя (Я) - «направленность на дело (Д)»).

Корреляционные плеяды, полученные для ЭГ до и после экспериментального обучения представлены на рис. 13, 14. Их сопоставление однозначно свидетельствует о более развитой системе связей для ЭГ после обучения, что проявляется в возникновении связей между большим числом признаков и в усилении связей, существовавших до обучения. Так, до обучения в ЭГ прослеживались только 5 из 8 связей, выявленных после («социально-полезные - профессионально-нравственные качества», «социально-полезные - нравственно-психологические качества», «профессионально-нравственные - нравственно-психологические качества», «нравственно-психологические качества - мотивация успеха, боязнь неудач», «мотивация успеха, боязнь неудач - самооценка личности»), причем они носили менее прочный характер. До обучения для ЭГ можно было выделить только одно ядро плеяды (признак, имеющий максимальное число связей) - «нравственно-психологические качества»; в результате проведенного обучения сформировались еще два ядра «профессионально-нравственные качества» и «мотивация успеха, боязнь неудач».



**Рис. 13. Корреляционная плеяда признаков сформированности ответственности в ЭГ школьников до экспериментального обучения**



**Рис. 14. Корреляционная плеяда признаков сформированности ответственности в ЭГ школьников после экспериментального обучения**  
**Обозначения: 1 - социально-полезные качества; 2 - профессионально-нравственные; 3 - нравственно-психологические; 4 - мотивация успеха, восприятие неудач; 5 - направленность на себя (Я); 7 - направленность на дело (Д); 8 - самооценка личности**

Извлечения из корреляционной матрицы для ЭГ после экспериментального обучения представлены в приложении 5.

В КГ на начало эксперимента существовали две прямые корреляционные связи: «социально-полезные - нравственно-психологические качества», «нравственно-психологические качества - мотивация успеха и боязнь неудач» (коэффициенты корреляции 0,417 и 0,493 соответственно). Это свидетельствовало о наличии определенного уровня развития ответственности у школьников-подростков. На конец эксперимента характер корреляционных связей существенно изменился: обе первоначально имеющиеся связи исчезли, появились другие – одна прямая («направленность на общение (О) - мотивация успеха и боязнь неудач»), вторая – обратная («направленность на себя (Я) - самооценка личности») (см. прил. 6). Это указывает на непостоянство и ситуативность имеющихся связей. Данный факт можно объяснить, тем, что на начало эксперимента учащиеся

контрольной группы возможно под воздействием прочитанной им лекции о нравственности и ее положении в современной жизни молодежи, задумались об этом, что и отразилось на данных корреляционного анализа. На финальном этапе эксперимента посредством корреляционного анализа выяснились реальные интересы данной группы учащихся.

Таким образом, данные корреляционного анализа подтверждают эффективность реализации экспериментальной программы воспитания ответственности как одного из социально-значимых качеств у школьников-подростков в учебной деятельности.

Теперь проведем оценку значимости различий средних значений показателей ответственности до и после экспериментального обучения в группе студентов с помощью W-критерия Уилкоксона (табл. 15, 16).

В табл. 15, 16 под «оптимальным» подразумевается значение, соответствующее максимальной степени проявления качества (согласно использованной методике оценки). По всем показателям, кроме «направленность на себя (Я)», приближение среднего значения после эксперимента к оптимальному свидетельствует об эффективности проведенного обучения.

Таблица 15

### Оценка значимости различий показателей ответственности у студентов

#### ЭГ с помощью W-критерия Уилкоксона

Показатели / Параметры	Интервал Значений	Оптимальн ое значение	Среднее значение		Уровень значимо сти, $p \leq 0,05$
			До экспериме нта	После эксперимен та	
1. Социально- полезные качества	от 3 до 15	3	9,77	7,67*	0,003

2. Профессионально- нравственные качества	от 5 до 25	5	15,77	12,73*	0,002
3. Нравственно- психологические качества	от 3 до 15	3	10,70	8,27*	0,001
4. Мотивация успеха, боязнь неудач	от 0 до 20	20	13,23	17,13*	0,000
5. Направленность на себя (Я)	от 0 до 54	54	25,17	19,97*	0,000
6. Направленность на общение (О)	от 0 до 54	54	22,67	25,80*	0,000
7. Направленность на дело (Д)	от 0 до 54	54	33,17	35,23*	0,013
8. Самооценка личности	от -1 до 1	1	0,61	0,74*	0,007

**\* - обозначены статистически значимые различия.**

Показатель «направленность на себя (Я)», согласно использованной методике оценки, рассматривается как негативный, поэтому, если проведенное обучение было эффективным, значение данного показателя должно уменьшаться.

Как видно из таблицы 15, в результате реализации экспериментальной программы обучения в экспериментальной выборке произошли значимые изменения по всем параметрам: ярче проявились социально-полезные, профессионально-нравственные и нравственно-психологические качества студентов; улучшился показатель мотивации успеха и боязни неудач; снизилась направленность на себя (Я); повысилась направленность на

общение (О) и дело (Д), а также самооценка личности. Изменения всех параметров являются статистически значимым при уровне значимости 0,05. Более того, согласно результатам, представленным в табл. 15, можно утверждать, что проведенное обучение действительно стимулировало проявление всех качеств у студентов: для показателя «социально-полезные качества» с вероятностью 99,7 % ( $1-0,003=0,997$ ), «профессионально-нравственные» и «нравственно-психологические качества» с вероятностями 99,8 ( $1-0,002=0,998$ ) и 99,9 % ( $1-0,001=0,999$ ) соответственно, для показателя «направленность на дело (Д)» - с вероятностью 98,7 % ( $1-0,013=0,987$ ). С вероятностью 99,3 % ( $1-0,007=0,993$ ) можно констатировать повышение самооценки личности. Изменения остальных показателей являются значимыми при вероятности выше 99,9 % (уровень значимости 0,000).

Произошедшие положительные изменения свидетельствуют об эффективности проведенного экспериментального обучения.

Следует отметить, что в контрольной выборке при уровне значимости  $p \leq 0,05$  (с вероятностью 95 % и выше) статистически значимые изменения произошли только по двум показателям (см. табл. 15): с вероятностью 99,4 % можно утверждать, что у студентов данной группы снизилась направленность на себя; также повысилась направленность на дело (Д) (вероятность 98,4 %). Однако данные показатели изменились в меньшей степени, чем в ЭГ (см. табл. 16).

Таблица 16

### Оценка значимости различий показателей ответственности у студентов

#### КГ с помощью W-критерия Уилкоксона

Показатели / Параметры	Интервал значений	Экстремальное значение	Среднее значение		Уровень значимости, $p \leq 0,05$
			До эксперимента	После эксперимента	
Социально- полезные качества	от 3 до 15	3	9,37	8,83	0,681

2.Профессионально- нравственные качества	от 5 до 25	5	15,33	14,67	0,387
3. Нравственно- психологические качества	от 3 до 15	3	10,57	9,97	0,590
4. Мотивация успеха, восприятие неудач	от 0 до 20	20	13,37	13,57	0,891
5.Направленность на себя (Я)	от 0 до 54	54	25,60	21,17*	0,006
6. Направленность на общение (О)	от 0 до 54	54	22,53	22,97	0,895
7. Направленность на дело (Д)	от 0 до 54	54	32,87	36,87*	0,016
8. Самооценка личности	от -1 до 1	1	0,59	0,61	0,888

**\* - обозначены статистически значимые различия.**

По остальным показателям статистически значимых изменений не произошло, хотя их значения также незначительно приблизились к оптимальным. Данные изменения, возможно, объясняются тем, что студенты КГ не достаточно ответственно отнеслись к заданию преподавателя - заполнению анкет. Возможно, испытуемые КГ были поглощены какими-либо учебными задачами или организационными проблемами, что и отразилось на полученных результатах.

Значимость изменений в группах, принявших участие в исследовании, подтверждается еще и тем, что до проведения эксперимента выборка ЭГ и КГ была однородной по всем параметрам, при уровне значимости различий  $p$



$\leq 0,05$  (табл. 8), а на контрольном этапе выявлены статистически значимые различия между ЭГ и КГ по большинству параметров (табл. 17).

Таблица 17

**Оценка значимости различий показателей ответственности у студентов  
ЭГ и КГ после реализации экспериментальной программы обучения**

Показатели	Интервал Значений	Экстремальн ое значение	Среднее значение		Уровень значи мости, $p \leq 0,05$
			КГ	ЭГ	
Социально- полезные качества	от 3 до 15	3	7,67	8,83*	0,012
Профессиональн о-нравственные качества	от 5 до 25	5	12,73	14,67	0,219
Нравственно- психологические качества	от 3 до 15	3	8,27	9,97*	0,002
Мотивация успеха, боязнь неудач	от 0 до 20	20	17,13	13,57*	0,000
Направленность на себя (Я)	от 0 до 54	54	19,97	21,17	0,426
Направленность на общение (О)	от 0 до 54	54	25,80	22,97*	0,006
Направленность на дело (Д)	от 0 до 54	54	35,23	36,87	0,334
Самооценка личности	от -1 до 1	1	0,74	0,61	0,183

\* - обозначены статистически значимые различия.

Как показывают данные таблицы 17, в результате реализации экспериментальной программы обучения в ЭГ по сравнению с КГ произошли значимые изменения по четырем из восьми параметров: в ЭГ ярче проявились социально-полезные и нравственно-психологические качества студентов; улучшился показатель мотивации успеха и боязни неудач; повысилась направленность на общение (О). Статистически незначимыми при уровне значимости 0,05 являются изменения параметров «профессионально-нравственные качества», «направленность на себя (Я)», «направленность на дело (Д)» и «самооценка личности». Значения этих показателей в ЭГ и КГ после эксперимента улучшились (изменились в сторону оптимального значения). После эксперимента для ЭГ и КГ также сильнее проявились различия значений следующих показателей: «профессионально-нравственные качества», «направленность на себя (Я)», «направленность на дело (Д)» и «самооценка личности» (уровни значимости различий снизились с 0,812 до 0,219; с 0,937 до 0,426; с 0,890 до 0,334 и с 0,978 до 0,183, соответственно).

Произошедшие по всем параметрам положительные изменения свидетельствуют об эффективности реализации экспериментальной программы обучения и выявленных педагогических условий.

В ходе корреляционного анализа был выявлен ряд прямых зависимостей между: 1) социально-полезными и профессионально-нравственными качествами; 2) социально-полезными и нравственно-психологическими качествами; 3) профессионально-нравственными и нравственно-психологическими качествами; 4) профессионально-нравственными качествами и направленностью на дело; 5) нравственно-психологическими качествами и мотивацией успеха, боязнью неудач; 6) мотивацией успеха, боязнью неудач и социально-полезными качествами; 7) мотивацией успеха, боязнью неудач и самооценкой личности. Выделение данных прямых связей закономерно: с увеличением одной положительной характеристики, например, нравственно-психологические качества и мотивация успеха,

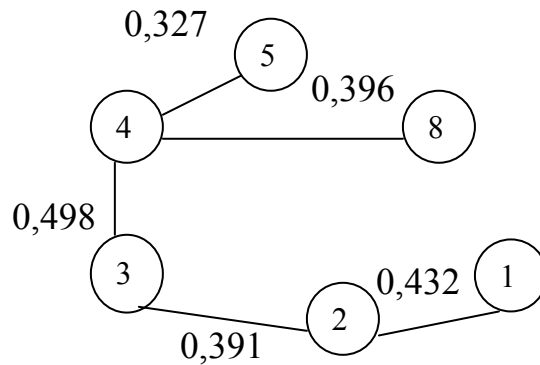
боязнь неудачи; соответственно увеличивается вес показателей профессионально-нравственных качеств и направленности на дело. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты совершили переход на новую ступень своего развития – осознали себя именно студентами, а не школьниками. Наблюдения и беседа со студентами ЭГ позволили констатировать ряд изменений: студенты стали более дисциплинированными – не опаздывали на занятия, приходили до звонка, обосновывали причины опоздания. В начале экспериментального обучения испытуемые считали, что успех их обучения полностью зависит от преподавателя - преподаватель обязан научить и во, чтобы то ни стало должен довести до учащегося необходимые знания. Большая часть работы теперь являлась самостоятельной. Безусловно, студенты могли обращаться к преподавателю за помощью и разъяснением.

По данным корреляционного анализа также выявлена обратная зависимость между показателями «направленность на себя (Я)» и «направленность на дело (Д)». Этот результат свидетельствует о том, что с увеличением направленности на себя (Я) у студентов снижается направленность на дело (Д), что является логичным процессом.

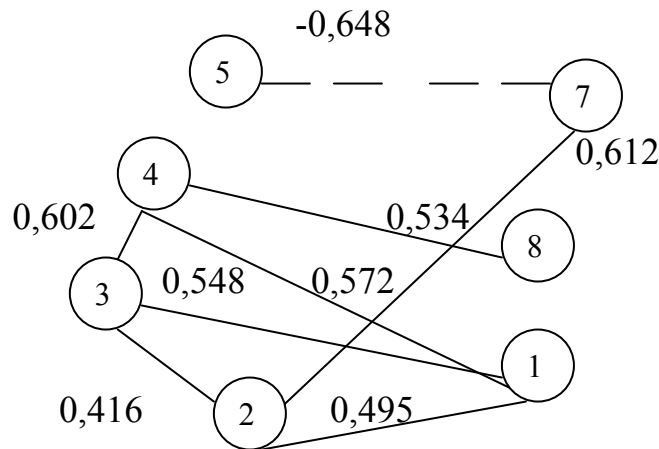
Отметим, что после экспериментального обучения произошло укрепление связей между переменными: «социально-полезные - профессионально-нравственные качества», «профессионально-нравственные - нравственно-психологические качества», «нравственно-психологические качества - мотивация успеха, боязнь неудач», «мотивация успеха, боязнь неудач - самооценка личности»; значения коэффициентов парной линейной корреляции увеличились с 0,432 до 0,495, с 0,391 до 0,416, с 0,498 до 0,602 и с 0,396 до 0,534 соответственно. В ЭГ образовались четыре новых связи: три прямых («профессионально-нравственные качества - направленность на дело», «социально-полезные качества - нравственно-психологические качества», «социально-полезные качества - мотивация успеха, восприятие неудач») и одна обратная («направленность на себя (Я) - «направленность на

дело (Д)»); одна прямая связь пропала («мотивация успеха, восприятие неудач - направленность на себя (Я)»). Извлечения из корреляционной матрицы экспериментальной выборки студентов после экспериментального обучения представлены в приложении 7.

Корреляционные плеяды, полученные для ЭГ до и после экспериментального обучения представлены на рис. 15, 16.



**Рис. 15. Корреляционная плеяда признаков сформированности ответственности у студентов ЭГ до экспериментального обучения.**



**Рис. 16. Корреляционная плеяда признаков сформированности ответственности у студентов ЭГ после экспериментального обучения.**

**Обозначения:** 1 - социально-полезные качества; 2 - профессионально-нравственные; 3 - нравственно-психологические; 4 - мотивация успеха, восприятие неудач; 5 - направленность на себя (Я); 6 - направленность на общение (О); 7 - направленность на дело (Д); 8 - самооценка личности.

Их сопоставление однозначно свидетельствует о более развитой системе связей для ЭГ после обучения, что проявляется в возникновении связей между большим числом признаков и в усилении связей, существовавших до обучения. Так, до обучения в ЭГ прослеживались только 4 из 8 связей, выявленных после («социально-полезные - профессионально-нравственные качества», «профессионально-нравственные - нравственно-психологические качества», «нравственно-психологические качества - мотивация успеха, боязнь неудач», «мотивация успеха, боязнь неудач - самооценка личности»), причем они носили менее прочный характер. До обучения для ЭГ можно было выделить только одно ядро плеяды (признак, имеющий максимальное число связей) - «мотивация успеха, боязнь неудачи»; в результате проведенного обучения сформировались еще три ядра «социально-полезные качества», «профессионально-нравственные качества» и «нравственно-психологические качества».

В КГ на начало эксперимента существовали две прямые корреляционные связи: «социально-полезные - нравственно-психологические качества», «нравственно-психологические качества - мотивация успеха, боязнь неудач» (коэффициенты корреляции 0,365 и 0,472 соответственно). Это свидетельствовало о том, что студенты были настроены на обучение. В течение длительного времени и в школе, и в университете, и дома им разъяснялись польза и необходимость получения высшего образования. На конец эксперимента характер корреляционных связей существенно изменился: обе первоначально имеющиеся связи исчезли, появились другие – одна прямая («направленность на общение (О) - мотивация успеха, боязнь неудач»), вторая – обратная («направленность на себя (Я) – направленность на общение (О)») (см. прил. 7). Это указывает на то, что студенты КГ некоторым образом, адаптировавшись в новой обстановке начали заводить новых друзей, на что указывает показатель направленность на общение (О). Ситуация сложилась таким образом, что для успешной социализации и вообще успешности среди себе подобных, студентам необходимо было

умение общаться со сверстниками, но при этом они не уделяли должного внимания учебной деятельности, считая университет местом для встреч и приятного времяпровождения, а не тяжелой и серьезной работы. Все вышеперечисленное указывает на то, что у студентов не были развиты такие качества, как: ответственность, самокритичность, самостоятельность. Наблюдалась также иная ситуация – у другой части группы студентов в большей степени проявлялась направленность на себя (Я). Такие студенты не общались с другими, или общались лишь с несколькими сверстниками близкими им по духу и не проявляли себя в учебной деятельности, неохотно участвовали в любого вида заданиях.

Таким образом, данные корреляционного анализа подтвердили гипотезу и позволяют констатировать, что цель исследования достигнута, а задачи решены.

### **Выводы по третьей главе:**

В процессе организации и осуществления экспериментальной работы по воспитанию социальной ответственности у школьников-подростков, были сделаны следующие выводы:

1. Ответственность как социально-значимое качество состоит из следующих компонентов: нравственные качества, мотивация на успех, направленность на дело и адекватная самооценка.

2. В результате реализации экспериментальной программы обучения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой произошли значимые изменения по пяти из восьми параметров: в ЭГ ярче проявились профессионально-нравственные и нравственно-психологические качества подростков; улучшился показатель мотивации успеха; повысилась направленность на общение (О) и дело (Д). Произошедшие по большинству параметров положительные изменения свидетельствуют о том, что экспериментальное обучение позволило подросткам и студентам проявить свои разносторонние нравственные качества, о чем свидетельствуют

показатели 2, 3 профессионально-нравственные и нравственно-психологические качества.

Результаты корреляционного анализа также свидетельствуют об упрочнении составляющих ответственности как социально-значимого качества. После экспериментального обучения произошло укрепление связей между переменными: «социально-полезные - профессионально-нравственные качества», «социально-полезные - нравственно-психологические качества», «профессионально-нравственные - нравственно-психологические качества», «нравственно-психологические качества - мотивация успеха, боязнь неудачи», «мотивация успеха, боязнь неудачи - самооценка личности»; значения коэффициентов парной линейной корреляции увеличились с 0,369 до 0,421, с 0,402 до 0,539, с 0,329 до 0,456, с 0,478 до 0,562 и с 0,388 до 0,495 соответственно.

**3.** Избранный диагностический инструментарий позволил доказать эффективность экспериментальной программы воспитания социальной ответственности у школьников-подростков и, тем самым, подтвердить поставленную гипотезу исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Известно, что воспитание не только организованный процесс в рамках учебно-воспитательного учреждения. Воспитанию присуща и социальная функция, то есть подготовка подрастающего поколения к жизни в обществе. В последние полвека проблемой социальной ответственности занимаются, кроме социологов, философов и педагоги. За рубежом разработан ряд концепций социализации и воспитания социальной ответственности личности. Основные проблемы, которые в них разрабатываются, касаются сущности специфики социализации, ее научно-методологических, соотношения с образованием, воспитанием в школе, факторами социализации, влиянием теории социализации на практику школы. В ходе исследования определена структура социальной ответственности: нравственные качества, мотивация на успех, направленность на дело и адекватная самооценка, уточнялось определение данного понятия.

Социальная ответственность – это совокупность социальных и педагогических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена социума.

Это усвоение происходит в процессе общения и деятельности, для подростка - в процессе учебной деятельности, когда он постепенно адаптируется к требованиям общества, усваивает многочисленные социальные роли, которые каждый выполняет в течение жизни.

Учебная деятельность понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий. Деятельность проявляется в социальной обусловленности человека, ее связи со значениями, фиксированными в закрепленных орудиях, схемах действия, в понятиях языка, социальных ролях, в ценностях, социальных нормах.

Перед педагогами возникает проблема, как скоординировать разнонаправленные факторы и институты общества, чтобы создать



оптимальные условия для воспитания ответственности у подростков как социально-значимого качества.

В данной работе выявлены следующие условия эффективного воспитания ответственности у подростков как социально-значимого качества:

- Отбор учебного материала и заданий, направленных на развитие ответственности в процессе их выполнения;
- Создание ситуации успеха через положительную оценку учащихся в форме одобрения, привлечения к участию в различных мероприятиях (конкурсах, конференциях и т.п.);
- Реализация модели субъект-субъектных взаимоотношений между учителем и учащимся, а также учащихся друг с другом;
- Выполнение учащимися заданий, способствующих развитию их рефлексивных умений.

В ходе исследования доказано, что успешное воспитание ответственности как социально-значимого качества возможно при внедрении в учебный процесс программы обучения, основанной на принципах гуманизации, сознательности и активности, социальной направленности и последовательности. В основе данной программы - комплексное использование активных методов и форм обучения, а также эмпатийных приемов преподавателя и рефлексивных приемов школьников и студентов, реализующих содержание основных условий воспитания ответственности как социально-значимого качества, что и обеспечило реализацию цели исследования – достижение более высокого уровня сформированности социальной ответственности школьниками и студентами экспериментальной выборки. Предложенная программа обучения внедрена в образовательный процесс в средних общеобразовательных школах №45 и №56, а также в Удмуртском государственном университете и Институте гражданской защиты. В ходе экспериментального обучения было установлено, что авторская программа позволяет воспитывать ответственность как социально-

значимое качество посредством специальным образом организованной учебной деятельности, эффективность, которой подтверждена статистически значимыми результатами.

Использование специального диагностического инструментария по определению уровня развития ответственности как социально-значимого качества позволило сделать заключение об эффективности авторской программы, поскольку значимые изменения произошли по всем исследуемым показателям качеств ответственности: ярче проявились социально-полезные, профессионально-нравственные и нравственно-психологические качества подростков; улучшился показатель мотивации успеха и боязни неудач; снизилась направленность на себя (Я); повысилась направленность на общение (О) и дело (Д), а также самооценка личности.

Корреляционный анализ полученных результатов показал достаточную целостность структуры ответственности как социально-значимого качества, поскольку после экспериментального обучения связи между показателями стали более прочными, обозначились ядра корреляционной плеяды.

Таким образом, результаты работы по реализации экспериментальной программы воспитания ответственности как социально-значимого качества школьников-подростков подтвердили гипотезу данного исследования. Положения, вынесенные на защиту, доказаны, а цель исследования достигнута.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 2000. – 621 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1960. – 335 с.
3. Агапов Д. А. Формирование нравственно-правовых качеств подростков с девиантным поведением. Дис. ...канд. пед. наук. Саратов, 2003. 153 с.
4. Александрова И.Ш. Педагогические условия и особенности нравственного воспитания учащихся. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2003. – 22 с.
5. Амонашвили Ш. Размышления о гуманистической педагогике. М., 1996. – 494 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. – 282 с.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., Педагогика, 1982. – 380 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
9. Андреева Г. М. К истории становления социальной психологии в России Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. - № 4. - С. 6–17.
10. Андриенко Е.В. Социальная психология. М.: Академия, 2004. – 262 с.
11. Анисимов С.Ф. О первоценности морали в структуре человеческой духовности. Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2001. - №1. - С. 26-36.
12. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение М.: Мысль, 1985. – 465 с.
13. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Издание 2-е, исправленное и дополненное. М.: Изд-во "Ин-т психологии", 2006. - 512 с.
14. Анцыферова Л.И. Субъект и социальная компетентность личности. М., 1995. – 236 с.

15. Анцыферова Л.И. Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996. – 127 с.
16. Анцыферова Л.И. Психологическая наука в России XX столетия. М., 1997. – 239 с.
17. Аплетаяев М.Н. Воспитание ответственного отношения учащихся к учебе в учебном процессе. Омск, 1989. – 147 с.
18. Ахвердова О.А. Дифференциальная психология. СПб.: Речь, 2004. – 167 с.
19. Бабанский Ю.К. Комплексный подход к воспитанию учащихся. Киев, 1985. – 256 с.
20. Барановская Л.А. Формирование ответственности у студентов в процессе учебной деятельности. Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2000.- 180 с.
21. Барбер М. Преимущества системы ответственности и отчетности./ Вопросы образования. 2005. - №1. – С.11.
22. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Дону: Феникс, 1999. – 412 с.
23. Басс Б. Ориентационная анкета «Определение направленности личности». 1967. [www.psyport.ru](http://www.psyport.ru)
24. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991. – 170 с.
25. Берлянд И. Е. Учебная деятельность в школе развивающего обучения и школе диалога культур. <http://metlit.nm.ru/materials/razv/berl.html>
26. Бермус А.Г. Методологические основы концептуализации современного содержания образования. / <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2001/0,49.pdf>.
27. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М.: Изд-во УРАО. 1998. – 575 с.
28. Блюмкин В.А. Нравственное воспитание. Воронеж.: Изд-во Воронежского ун-та. 1990. – 141 с.
29. Богданова О.С. О нравственном воспитании подростков. М.: Просвещение, 1979. – 111 с.

30. Богданова О.С., Черенкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассников. М.: Просвещение, 1988. – 204 с.
31. Богданова О.С. Этические беседы с подростками. М.: Просвещение, 1987. – 189 с.
32. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. – 342 с.
33. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
34. Бордовская Н., Реан А. Педагогика. <http://www.gumer.info/bibliotek>
35. Будасси С.А. Защитные механизмы личности. Программа спецкурса. - М., 1998. - 178 с.
36. Варнаков С.В. Педагогические основы использования художественной литературы в социально-нравственном воспитании ребенка. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Н. Новгород, 2000. – 18 с.
37. Васильева З.И. Воспитание дисциплинированности и ответственности у школьников в учебном процессе. Л.: ЛГПИ, 1983. – 75 с.
38. Васильева З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности. Под.ред. Ш.И. Ганелина. Л., 1973. – 135 с.
39. Виноградова Г.А. Нравственно-психологический климат и мастерство учителя. Ижевск, 1995.- 123 с.
40. Винокурова Н.В. Формирование ответственности у подростков как целевая функция деятельности классного руководителя. Дис. ...канд. пед. наук. Киров, 2004. – 189 с.
41. Власкин А.Г. Нравственное воспитание подростков: Этико-психологические проблемы. М.: Знание, 1978. – 63 с.
42. Водзинский, Д.И. Научные основы нравственного воспитания школьников. Минск, 1982. – 176 с.
43. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр.соч.: В 6 т. Т.4. Детская психология. М., 1984. – 542 с.

44. Габдрахманова Р.Г. Педагогические условия социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2005. – 21 с.
45. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. М.: Знание, 1984. – 77 с.
46. Гришанова И.А. Дидактические условия формирования коммуникативной успешности у младших школьников. Дис. ...канд. пед., наук. Ижевск, 2001. – 175 с.
47. Гриценко Л.И. Личностно-социальное воспитание: теория и практика. Волгоград, 2001. – 73 с.
48. Грядунова Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. Киев: Вища школа, 1979.- 134 с.
49. Гузеев В.В. К формализации дидактики: системный классификатор организационных форм обучения (уроков) // Школьные технологии, 2002. - №4. – С. 49-57.
50. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
51. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. - М.: Учеб. Лит-ра, 1997. – 322 с.
52. Дементьева И., Зубарева Н. Степень социальной ответственности подростков в полной и неполной семьях./ Воспитание школьников. 2003. - №10. – С.13-17.
53. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. / Под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 323 с.
54. Дробницкий О. Г. Моральная философия. Избранные труды. М.: Изд-во: Гардарики, 2002. - 524 с.
55. Дробницкий О. Г. Оправдание безнравственности. М.: Госполитиздат, 1963. – 176 с.

56. Едалина Н.А. Ситуация успеха как средство личностного подхода в учебно-воспитательном процессе. Свердловск, 1991. – 17 с.
57. Елисеева И.И., Юзбашев М.М. Общая теория статистики. М.: Финансы и статистика, 2003. – 326 с.
58. Ермишина Г.Г. Развитие личности во внеучебной деятельности в истории отечественной педагогики. <http://rspu.edu.ru/journals/pednauka/index.htm>
59. Есикова М.М. Проблемы этики: методические рекомендации. [www.tstu.ru/education/elib/pdf/2002/esikova.pdf](http://www.tstu.ru/education/elib/pdf/2002/esikova.pdf)
60. Ефимова М.Р., Гарченко О.И., Петрова Е.В. Практикум по общей теории статистики. М.: Финансы и статистика, 2002. – 245 с.
61. Загребина А.Н. Развитие творческой готовности студентов-будущих педагогов в процессе учебной деятельности. Дис. ...канд. пед., наук. Ижевск, 2003. – 184 с.
62. Загрекова, Л.В. Теория и технология обучения. М.: Высшая школа, 2004. – 152 с.
63. Захарова А.В., Тагиева Г.Б. Самооценка как фактор психологической готовности к школьному обучению. Сообщ. 1. Структура и содержательные характеристики самооценки старшего дошкольника // Новые исследования в психологии. - М.: Педагогика, 1985. - № 2. - С. 22-25.
64. Захарова А.В., Тагиева Г.Б. Самооценка как фактор готовности к школьному обучению // Новые исследования в психологии. М.: Педагогика, 1986. - № 1. - С. 41-43.
65. Зотов Н.Д. Личность как субъект нравственной активности. Томск, 1984. – 126 с.
66. Зотов Н.Д. Нравственная активность личности: сущность и этапы становления. М., 1984. – 235 с.
67. Иванова Т.Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников. <http://www.psyportal.info/psypage/st1.shtml>

68. Ильин В.С. Рекомендации по обобщению и организации исследования по теме – формирование у школьников ответственного отношения. Ростов на Дону, 1971. – 16 с.
69. Каган М.С. Философия культуры. М., 1998. – 448 с.
70. Кайда Л.И. Воспитание ответственности у курсантов вузов внутренних войск МВД России в процессе обучения иностранным языкам. Дис. ...канд. пед. наук. СПб., 2003. – 202 с.
71. Кайшева Р.П. Учебная книга как средство педагогической поддержки младших школьников в учении. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Ижевск, 2003. – 23 с.
72. Калач Е.А. Учебно-профессиональное взаимодействие как фактор успешного развития коммуникативной толерантности студентов специальности «связи с общественностью». Ижевск, 2006. – 203 с.
73. Киселева В. Подростковое одиночество: причины и последствия. / Воспитание школьников. 2003. - №6. – С.47-52.
74. Климова К.А. Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. - М., 1968. – 259 с.
75. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Ростов н/Дону.: Изд-во: Март, 2005. – 346 с.
76. Колодкина Л.С. Моделирование общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики в университете. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Ижевск, 2005. – 22 с.
77. Кон И.С. «Подростковая сексуальность на пороге XXI века». М.: Феникс, 2001. – 276 с.
78. Кондрат Е.Н. Профессиональное самоопределение подростков с антисоциальным поведением. / Педагогика, №3. – 2004. – С.45-48.
79. Концепция структуры и содержания общего среднего образования в 12-летней школе./ на Пути к 12-летней школе: Сборник научных трудов./ Под. ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского, М.: ИОСО РАО.2000. – С.9 – 21.



80. Коростелкин Б. Г. Применение методов корреляционного и факторного анализа в психолого-педагогических исследованиях. //Вестник Челябинского университета. Серия 5. Педагогика, Психология, 2001. - № 1. - С. 46-55.
81. Коротаева Е.В. Ситуация успеха как фактор воспитания положительного отношения к учению у младших подростков. Дис. ...канд. пед. наук. Екатеринбург, 1993. – 155 с.
82. Косолапов Р., Марков В. Свобода и ответственность. М.: Политиздат. 1970. - 146 с.
83. Краева Л.И. Современные педагогические технологии. Сыктывкар, 1999. – 93 с.
84. Краткий словарь по философии под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина 3-е изд. М.: Политиздат, 1979. - 413 с.
85. Краткий словарь по этике. М.: Политиздат, 1965. – 256 с.
86. Кривов Ю.И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике. / Педагогика. 2003. - №2. – С.11-20.
87. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 6 т. / под. ред. А.М. Арсеньева Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. М.: Педагогика, 1980. – 358 с.
88. Крутецкий В.А. Воспитание воли. - М., 1957. – 347 с.
89. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. Социально-психологический центр. СПб., 1996. – 390 с.
90. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2001. – 457 с.
91. Мадорский Л.Р., Зак А.З. Глазами подростков. М.: Просвещение, 1991. – 95 с.
92. Макаренко А.С. Лекции для родителей. - М.: Учпедгиз, 1940. – 236 с.
93. Малхотра Нэреш К. Маркетинговые исследования. М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. – 960 с.

94. Мальцева Э.А. Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков: Монография. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2006. – 356 с.
95. Медведицков А.П. Система форм и методов ответственного отношения школьников к учению. Омск, 1990. – 234 с.
96. Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К. Методики психодиагностики в спорте. М., 1984. – 214 с.
97. Математические методы анализа и интерпретация социологических данных. Под. ред В.Г. Андреевкова, Ю.В. Толстова. М.: Наука, 1989. – 173 с.
98. Машарова Т.В. Социальное самоопределение учащейся молодежи в условиях современного общества: [монография] / Вят. гос. гуманит. ун-т; науч. ред.: М.И. Рожков, Т.В. Машарова. – Киров: ВятГГУ, 2003. - 155 с.
99. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Изд. центр «Академия», 2004.- 304 с.
100. Муздыбаев К. Психология ответственности. Под ред. В. Е. Семенова. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1983.- 240 с.
101. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: изд-во института практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
102. Никитина Н.Н. Самоопределение личности как социокультурный феномен./ Вопросы образования. 2005. - №2. – С.16-27.
103. Никошкова Е.В. Русско-английский словарь по психологии / Russian-English Dictionary of Psychology. М.: Издательство: РУССО, 2006. - 664 с.
104. Новосельцев В.И. Формирование ответственности школьников в межличностных отношениях. Белгород, 2004. – 256 с.
105. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Высшее образование, 2006.- 460 с.
106. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. – 457 с.
107. Овчинникова И.Г. Осторожно дети. М.: Известия, 1990. – 172 с.

108. Перевозная Е.В. Нравственное воздействие литературы. Минск: Нар. Асвета, 1981. – 239 с.
109. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М.: Изд-во: «Академия», 1986. – 458 с.
110. Печчеи А. Человеческие качества. М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
111. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.,1995. – 267 с.
112. Плоткин М.М. Еще раз о социализации. / Педагогика. 2005. - №4. – С. 115-118.
113. Подласый И.П. Педагогика. М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.
114. Подростковый возраст. <http://psi.webzone.ru/st/081500.htm>
115. Полежаев Д.В. Ментальность личности и внутренние механизмы динамики социальной направленности. <http://www.orenburg.ru/culture/credo/20/polezhaev.html>
116. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Изд-во: «Высшая школа», 2004. – 446 с.
117. Пролеева Л.М. Формирование гуманистической направленности личности подростка в условиях совместной общественно-полезной деятельности. Дис. ...канд. пед. наук. Ижевск, 2005. – 167 с.
118. Реан А. А. методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи». [www.psynet.by.ru](http://www.psynet.by.ru)
119. Реан А.А., Бордовская, Н.В., Розум, С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2001.- 250 с.
120. Рождественский Ю. В. Словарь терминов: Общеобразовательный тезаурус: Мораль. Нравственность. Этика/Ю. В. Рождественский. М.: Наука, 2002. - 86 с.
121. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. – 547 с.
122. Самойленко Т.Г. Воспитание ответственности у младших школьников в учебно-воспитательном процессе. Дис. ...канд. пед. наук. Пермь, 1998. – 178 с.

123. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. – 326 с.
124. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Социально-психологический центр. СПб., 1996. – 349 с.
125. Славина Л.С. Трудные дети. Избранные психологические труды. Под ред. В.Э. Чудновского. М.: Изд-во МПСИ, 2006. - 496 с.
126. Слостенин В.А. Педагогика. М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
127. Словарь по этике. М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
128. Социальная психология. Проблемы социальной психологии. <http://azps.ru/articles/soc/soc91.html>
129. Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. М.: Изд-во: УРАО, 2003. – 288 с.
130. Станчиц М.А. Уроки нравственности. Минск: Нар асвета, 1991. – 111 с.
131. Степанов П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова. - М.: Академия АПКиПРО, 2003. - 82 с.
132. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т./ В.А. Сухомлинский; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1979. – 457 с.
133. Теория социализации как педагогическая концепция. [www.fos.ru/pedagog/9728.html](http://www.fos.ru/pedagog/9728.html)
134. Толковый словарь Ожегова. <http://dic.academic.ru/library.nsf/ogegova/>
135. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект: Монография. Ижевск: «Купол», 2000. – 89 с.
136. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: Учеб. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 76 с.

137. Трус И. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера. / Воспитание школьников. 2003. - №3. – С.26-32.
138. Ушинский К.Д. Наука и искусство воспитания. М., 1994. – 207 с.
139. Фартухова Г. В. Социальная ответственность личности и атеизм. М.: Политиздат, 1980.- 56 с.
140. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. – 124 с.
141. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве времени Детства / Д.И. Фельдштейн. М.: Изд-во «Флинта», 1997. – 347 с.
142. Формирование нравственных и волевых черт характера подростков в школах спортивной ориентации. [lib.sportedu.ru/press/fkvot/2005N4/p46-49.htm](http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/2005N4/p46-49.htm)
143. Хамматова С.А. Введение в проблему духовно-нравственного воспитания учащихся в условиях социальных перемен. Уфа, 2000. – 124 с.
144. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Практикум по теории и методике физического воспитания и спорта. М.: Издательство «Академия», 2005. – 128 с.
145. Черменина А.П. Проблема ответственности в современной буржуазной этике. М., 1965, - 76 с.
146. Шакурова М.В. Социальное воспитание в школе: Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений / М.В. Шакурова. // Под. ред. А.В. Мудрика. М.: Академия, 2004. – 235 с.
147. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. М.: Педагогика, 1980. – 125 с.
148. Шаталов В.Ф. Точка опоры. М.: Педагогика, 1987. – 156 с.
149. Шахова Е.Н. Формирование ответственного отношения к учению у студентов педагогического колледжа в системе контроля знаний. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 24 с.
150. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. Т. 1-4, Избр. педагогические сочинения, М., 1958. – 584 с.

151. Шердаков В.Н. О познавательном, нравственном и эстетическом отношении человека к действительности // Вопросы философии. – 1996. – №2. – С. 29.
152. Шушерина О.А. Формирование ответственности как профессионально-значимого качества у студентов вуза. Дис. ...канд. пед. наук. Красноярск, 1999. – 195 с.
153. Эльконин Д.Б. Избр. Психол. труды. - М.: Педагогика, 1989. – 439 с.
154. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. – 235 с.
155. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 2004. – 468 с.
156. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Педагогика, 1996. – 259 с.
157. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000. – 153 с.
158. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения //Вопросы психологии, 1995. - №2. – С. 13-21.
159. Яковлева В. Классный час-размышление: «Поговорим об ответственности» для учащихся V – VI. / Воспитание школьников. 2003. - №4. – С.24-25.
160. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
161. United Way volunteer helps oversee donations allocation. <http://web.mit.edu/campus-activities/www/scs/uwmit.html>
162. Life-long Volunteer Helps out at Food Share. <http://www.qualityinfo.org/olmisj/ArticleReader>
163. Pictures of healthcare providers in Southeast Asia. [http. //www.Aids-hospice.com](http://www.Aids-hospice.com)
164. Internet encyclopedia of philosophy. <http://www.utm.edu/research/iep/>
165. London, J. Novells and social writings. New York: the Library of America. 1982. – 1192 p.

166. London, J. Novells and stories. New York: the Library of America. 1982. – 1021 p.
167. London, J. Short stories. M.: Foreign Lang. Publ. House, 1950. – 400 c.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**



**Методика №1.** В.Л. Марищука – Оценочная шкала социально-полезных и нравственных качеств школьников/студентов.

Анкета

<p>I. Убежденность в необходимости социально-полезной деятельности</p>	<p>1. Не вижу необходимости в социально-полезной деятельности (С. П. Д.).</p> <p>2. Не имею ясного представления о С.П.Д.</p> <p>3. Имею убеждения в необходимости С.П.Д.</p> <p>4. Имею твердые убеждения в необходимости С.П.Д., но не нахожу возможности для их актуализации.</p> <p>5. Имею убеждения и нахожу применение своей социальной активности.</p>
<p>II. Отношение к общественной деятельности.</p>	<p>1.Отрицательно отношусь к общественным делам.</p> <p>2. Безразлично отношусь к общественной работе.</p> <p>3. Привлекает возможность получить поощрение.</p> <p>4. Привлекает общественный статус при выполнении значимых дел.</p> <p>5. Привлекает творческое начало в общественных делах, их необходимость.</p>
<p>III. Общественная активность.</p>	<p>1.Никогда не участвую в общественных мероприятиях.</p> <p>2. Выполняю разовые поручения.</p> <p>3. Участвую в общественных делах, но как рядовой исполнитель.</p> <p>4. Участвую в общественных делах регулярно.</p> <p>5. Являюсь инициатором общественных дел в коллективе.</p>
<p>IV. Осознание</p>	<p>1.Совершенно не задумываюсь о будущей профессии.</p>

будущей профессии.	<p>2. Иногда задумываюсь о будущей профессии.</p> <p>3. Задумываюсь о будущей профессии лишь в момент повышенного интереса к ней общества.</p> <p>4. Представляю цели профессиональной деятельности, но не вижу своего места в ней.</p> <p>5. Осознаю цели и содержание деятельности, и свою роль в ней.</p>
V. Отношение к будущей профессии	<p>1. В будущей профессии нет ничего привлекательного.</p> <p>2. В будущей профессии привлекают в основном ее преимущества.</p> <p>3. Привлекает возможность заниматься научной деятельностью.</p> <p>4. Привлекает общественная значимость профессии.</p> <p>5. Привлекает возможность профессионального творчества и престиж профессии.</p>
VI. Отношение к учебе.	<p>1. Учусь без интереса, часто пропускаю занятия.</p> <p>2. Интересуюсь отдельными проблемами, посещаю занятия избирательно.</p> <p>3. Проявляю интерес к отдельным предметам.</p> <p>4. С интересом посещаю занятия.</p> <p>5. С интересом отношусь к любым формам учебной деятельности и активно участвую в них.</p>
VII. Участие в научной деятельности.	<p>1. Не занимаюсь научной работой.</p> <p>2. Работаю над проблемой, поскольку это необходимо для научной работы (олимпиады, научные конференции и т.д.).</p> <p>3. Работаю над темой научного исследования, так как она интересна.</p> <p>4. Разрабатываю научную проблему, поскольку осознаю ее общественную значимость.</p>

	5. Творчески решаю проблему, участвую в научно-практических конференциях «по зову сердца».
VIII. Отношение к труду.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Избегаю участия в трудовых делах. Физический труд не люблю.</li> <li>2. Иногда участвую, но работу выполняю плохо.</li> <li>3. Участвую, но при отсутствии контроля работу не выполняю.</li> <li>4. Одинаково хорошо выполняю любую работу.</li> <li>5. Работаю увлеченно, не допускаю небрежности. Физический труд люблю.</li> </ol>
IX. Нравственное самосознание	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Не задумываюсь над своими поступками.</li> <li>2. Задумываюсь лишь после критики.</li> <li>3. Иногда анализирую свои поступки по собственной инициативе.</li> <li>4. Почти всегда анализирую свое поведение.</li> <li>5. Постоянно анализирую свое поведение.</li> </ol>
X. Отношение к одноклассникам.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отрицательно отношусь ко всем членам класса.</li> <li>2. Безразличен/а к другим в классе.</li> <li>3. Положительно отношусь к тем, в чьем хорошем отношении заинтересован/а.</li> <li>4. Внимателен/а и чуток/ка по отношению к большинству в классе.</li> <li>5. Внимательность и чуткость по отношению к другим сочетаются во мне с требовательностью и уважением.</li> </ol>
XI. Участие в делах других.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Никогда никому не помогаю.</li> <li>2. Иногда помогаю избранным.</li> <li>3. Всегда помогаю, но лишь избранным.</li> <li>4. Помогаю иногда любому.</li> <li>5. Помогаю всегда любому.</li> </ol>

Ответы по шкале расположены в порядке возрастания от 1 – числа, соответствующего оценке «очень плохо», до 5 – оценки «отлично».

Схема оценки: 1-ый ответ – 5 баллов

2-ой ответ – 4 балла

3-ий ответ – 3 балла

4-ый ответ – 2 балла

5-ый ответ – 1 балл

Обработка данных - ответы по их значимости оцениваются условными баллами по схеме.

Примеры:

I.  $(1,2,3) = 5+4+3 = 12$  баллов

II.  $(4,1,3) = 2+5+3 = 10$  баллов

III.  $(2,4,1) = 4+2+5 = 11$  баллов

Общая сумма -  $12+10+11 = 33$  балла (за 3 раздела)

35-36 баллов – высокий уровень

33-34 балла – средне-высокий уровень

30-32 балла – средний уровень

26-29 баллов – средне-низкий уровень

21-25 баллов – низкий уровень

20 и ниже условных баллов – очень низкий показатель.

## Приложение 2

**Методика № 2.** Мотивация успеха и боязнь неудачи.

Опросник А.А. Реана

1. Включаясь в работу, как правило, оптимистично надеюсь на успех.
2. В деятельности активен.
3. Склонен к проявлению инициативности.

4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо заниженные легкие задания, либо нереалистически высокие по трудности.
6. При встрече с препятствиями, как правило не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности; а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно трудных заданий, в условиях ограничения времени, результат деятельности ухудшается.
10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если рискую, то, скорее с умом, а не бесшабашно.
13. Не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереалистически высокие.
15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания, его притягательность, как правило, снижается.
16. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих неудач.
17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.
18. При работе в условиях ограничения времени результативность деятельности улучшается, даже если задание достаточно трудное.
19. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания от поставленной цели, как правило не отказываюсь.

20. Если задание выбрал себе сам, то в случае неудачи его притягательность еще более возрастает.

Инструкция. Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать ответ «да» или «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относится и к ответу «нет»; он объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да». Отвечать на вопросы следует быстро, не задумываясь надолго. Ответ, который первый приходит в голову, как правило, является наиболее точным.

Обработка результатов и критерии оценки.

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов. Если количество набранных баллов от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи). Если количество набранных баллов от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех). Если количество набранных баллов от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что если количество баллов 8 или 9, есть определенная тенденция мотивации на неудачу, а если количество баллов 12 или 13, имеется определенная тенденция мотивации на успех.

Ключ к опроснику

Да: 1,2,3,6,8,10,11,12,14,16,18,19,20.

Нет: 4,5,7,9,13,15,17.

### Приложение 3

**Методика №3.** Определение направленности личности.

Анкета Б. Басса

*1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:*

А. Одобрения моей работы;

Б. сознания того, что работа сделана хорошо;

В. Сознания того, что меня окружают друзья.

*2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то хотел бы быть:*

А. Тренером, который разрабатывает тактику игры;

Б. Известным игроком;

В. Выбранным капитаном команды.

*3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:*

А. Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход;

Б. Вызывает интерес к предмету так, что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;

В. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.

*4. Мне нравится, когда люди:*

А. Радуются выполненной работе;

Б. С удовольствием работают в коллективе;

В. Стремятся выполнить свою работу лучше других.

*5. Я бы хотел, чтобы мои друзья:*

А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого предоставляются возможности;

Б. Были верны и преданы мне;

В. Были умными и интересными людьми.

*6. Лучшими друзьями я считаю тех:*

А. С кем складываются хорошие взаимоотношения;

Б. На кого всегда можно положиться;

В. Кто может многого достичь в жизни.

*7. Больше всего я не люблю:*

А. Когда у меня что-то не получается;

Б. Когда портятся отношения с товарищами;

В. Когда меня критикуют.

*8. По-моему, хуже всего, когда педагог:*

А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;

Б. Вызывает дух соперничества в коллективе;

В. Недостаточно хорошо знает свой предмет.

*9. В детстве мне больше всего нравилось:*

А. Проводить время с друзьями;

Б. Ощущение выполненных дел;

В. Когда меня за что-нибудь хвалили.

*10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:*

А. Добился успеха в жизни;

Б. По-настоящему увлечен своим делом;

В. Отличается дружелюбием и доброжелательностью.

*11. В первую очередь школа должна:*

А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь;

Б. Развивать, прежде всего, индивидуальные способности ученика;

В. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.

*12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:*

А. Для общения с друзьями;

Б. Для отдыха и развлечений;

В. Для своих любимых дел и самообразования.

*13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:*

А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны;

Б. У меня интересная работа;

В. Мои усилия хорошо вознаграждаются.

*14. Я люблю, когда:*

А. Другие люди меня ценят;

Б. Испытываю удовлетворение от выполненной работы;

В. Приятно провожу время с друзьями.

*15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:*



А. Рассказывали о каком-нибудь интересном деле, связанном с учебной, работой, спортом и т.п., в котором мне довелось участвовать;

Б. Написали о моей деятельности;

В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.

*16. Лучшие всего я учусь, если преподаватель:*

А. Имеет ко мне индивидуальный подход;

Б. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету;

В. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.

*17. Для меня нет ничего хуже, чем:*

А. Оскорбление личного достоинства;

Б. Неудача при выполнении важного дела;

В. Потеря друзей.

*18. Больше всего я ценю:*

А. Успех;

Б. Возможности хорошей совместной работы;

В. Здравый практичный ум и смекалку.

*19. Я не люблю людей, которые:*

А. Считают себя хуже других;

Б. Часто ссорятся и конфликтуют;

В. Возражают против всего нового.

*20. Приятно, когда:*

А. Работаешь над важным для всех делом;

Б. Имеешь много друзей;

В. Вызываешь восхищение и всем нравишься.

*21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:*

А. Доступным;

Б. Авторитетным;

В. Требовательным.

*22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:*

А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;

Б. О жизни знаменитых и интересных людей;

В. О последних достижениях науки и техники.

*23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть:*

А. Дирижером;

Б. Композитором;

В. Солистом.

*24. Мне бы хотелось:*

А. Придумать интересный конкурс;

Б. Победить в конкурсе;

В. Организовать конкурс и руководить им.

*25. Для меня важнее всего знать:*

А. Что я хочу сделать;

Б. Как достичь цели;

В. Как организовать людей для достижения цели.

*26. Человек должен стремиться к тому, чтобы:*

А. Другие были им довольны;

Б. Прежде всего выполнить свою задачу;

В. Его не нужно было упрекать за выполненную работу.

*27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:*

А. В общении с друзьями;

Б. Просматривая развлекательные фильмы;

В. Занимаясь своим любимым делом.

Опросный лист состоит из 27 пунктов. По каждому из них возможны три варианта ответов: А, Б, В.

1. Из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения по данному вопросу. Возможно, что какие-то из вариантов ответов покажутся вам равноценными. Тем не менее, мы просим

вас отобрать из них только один, а именно тот, который в наибольшей степени отвечает вашему мнению и более всего ценен для вас. Букву, которой обозначен ответ (А, Б, В), напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта(1-27) под рубрикой «больше всего».

2. Затем из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который дальше всего отстоит от вашей точки зрения, наименее ценен для вас. Букву, которой обозначен ответ, вновь напишите на листе для записей ответов рядом с номером соответствующего пункта, в столбце под рубрикой «меньше всего».

3. Таким образом, для ответа на каждый из вопросов вы используете две буквы, которые и запишите в соответствующие столбцы. Остальные ответы нигде не записываются. Старайтесь быть максимально правдивым. Среди вариантов ответа нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайтесь угадать, какой из ответов является «правильным» или «лучшим» для вас. Время от времени контролируйте себя, правильно ли вы записываете ответы, рядом с теми ли пунктами. В случае если вы обнаружите ошибку, исправьте ее, но так, чтобы исправление было четко видно.

#### Инструкция:

Анкета состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респондент должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который наоборот, наиболее далек от его мнения или же наименее соответствует реальности. Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» - 0, оставшийся невыбранным - 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно.

#### Ключ

№	Я	О	Д
1	А	В	Б
2	Б	В	А

3	А	В	Б
4	В	Б	А
5	Б	А	В
6	В	А	Б
7	В	Б	А
8	А	Б	В
9	В	А	Б
10	А	В	Б
11	Б	А	В
12	Б	А	В
13	В	А	Б
14	А	Б	В
15	Б	В	А
16	А	В	Б
17	А	В	Б
18	А	Б	В
19	А	Б	В
20	В	Б	А
21	Б	А	В
22	Б	А	В
23	В	А	Б
24	Б	В	А
25	А	В	Б
26	В	А	Б
27	Б	А	В

**Приложение 4**

**Методика №4.** Определение самооценки личности по С.А. Будасси.

1 этап: «Выберите из предложенного списка слов 20 качеств, которые на Ваш взгляд должны быть присущи идеальному человеку. Проставьте рядом с выбранными качествами галочки (во 2 колонке)»

2 этап: «Из выбранных 20 слов выберите наиболее неприятное для Вас. Поставьте напротив этого слова (в колонке «идеал») цифру 1 . Далее из оставшихся 19 слов так же выберите наиболее неприятное качество и поставьте напротив этого слова цифру 2 . И так далее...»

3 этап: «Из этих же 20 слов выберите качество, наименее характерное для Вас. И поставьте напротив этого качества в колонке «Реальное Я» цифру 1 . Далее из оставшихся 19 слов так же выберите наименее характерное для Вас качество и поставьте напротив этого слова цифру 2 . И так далее...»

Идеал	Качества		Реальное Я
	Аккуратность		
	Беспечность		
	Вдумчивость		
	Вспыльчивость		
	Гордость		
	Грубость		
	Доброта		
	Жадность		
	Жизнерадостность		
	Завистливость		
	Застенчивость		
	Злопамятность		
	Искренность		
	Капризность		

	Легковерие		
	Мечтательность		
	Нежность		
	Непринужденность		
	Нерешительность		
	Несдержанность		
	Обидчивость		
	Осторожность		
	Педантичность		
	Подозрительность		
	Принципиальность		
	Высокомерие		
	Радушие		
	Развязность		
	Рассудочность		
	Решительность		
	Сдержанность		
	Стыдливость		
	Терпеливость		
	Трудолюбие		
	Трусость		
	Увлекаемость		
	Упорство		
	Уступчивость		
	Упрямство		
	Черствость		
	Честность		
	Чуткость		

	Эгоизм		
--	--------	--	--

Обработка результатов методики самооценки:

1. Найти значения  $d$ ,  $d^2$ ,  $\sum d^2$  где  $d$  - разность номеров рангов. Внести в таблицу:

№	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
$d$																				
$d^2$																				

$\sum d^2 =$

2. По формуле Роджерса подсчитать коэффициент корреляции рангов:  $r = 1 - (6 \sum d^2 / (n^3 - n))$ , где  $d$  - разность номеров рангов,  $n$  - число рассматриваемых свойств (20)

Нормативы:

Если  $r$  стремится к +1, то это указывает на завышенную самооценку;

Если  $r$  стремится к -1, то это указывает на заниженную самооценку;

При  $-0,5 < r < +0,5$  - самооценка нормальная.

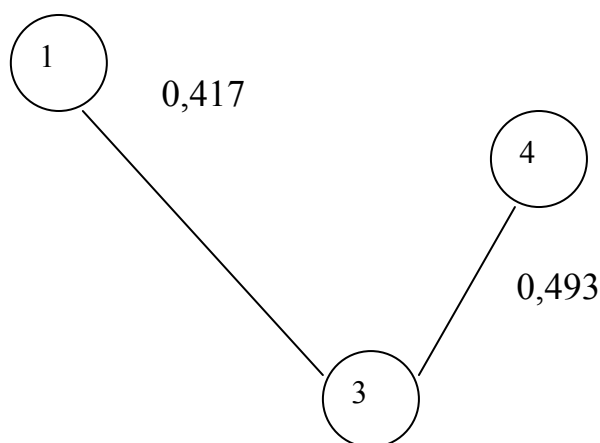
## Приложение 5

**Извлечение из корреляционной матрицы для ЭГ (школьники) после  
экспериментального обучения**

Признаки	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	0,421	0,539					
2		1	0,456				0,628	
3			1	0,562				
4				1	0,349			0,495
5					1		-0,410	
6						1		
7							1	
8								1

## Приложение 6

**Значимые корреляционные связи между показателями ответственности  
в КГ школьников до и после реализации экспериментальной программы  
обучения**

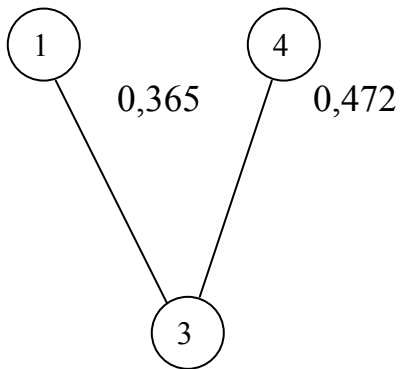


До обучения

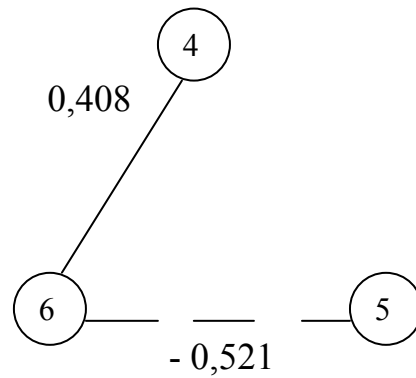




**Значимые корреляционные связи между показателями ответственности в КГ студентов до и после реализации экспериментальной программы обучения**



До обучения



После обучения