

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии

**ИВАНОВА АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВНА**


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

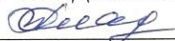
**РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ  
К УЧЕНИЮ ПОДРОСТКОВ**


Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование


Направленность (профиль) образовательной программы  
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.  
24.05.2024 

Руководитель  
старший преподаватель Сладкова И.А.  
24.05.2024 

Руководитель  
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.  
24.05.2024 

Обучающийся  
Иванова А.М.  
24.05.2024 

Дата защиты  
26.06.2024

Оценка  
\_\_\_\_\_

Красноярск 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ ПОДРОСТКОВ .....	6
1.1. Понятие ответственного отношения к учению в психолого- педагогической литературе .....	6
1.2. Проявления ответственности в учебной деятельности в подростковом возрасте .....	15
1.3. Проблема развития ответственности к учению в психолого- педагогической литературе .....	24
Выводы по Главе 1 .....	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ ПОДРОСТКОВ .....	33
2.1. Организация и методики исследования.....	33
2.2. Анализ результатов исследования ответственного отношения к учению подростков .....	35
2.3. Комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию ответственного отношения к учению подростков .....	44
2.3. Анализ результативности комплекса психолого-педагогических мероприятий по развитию ответственного отношения к учению подростков ....	60
Выводы по Главе 2 .....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	71
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	74

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема ответственности личности в контексте образования – одна из центральных для педагогической психологии на протяжении всего времени ее существования. Особую актуальность она приобретает в настоящее время, в условиях резких изменений социально-экономической и общественно-исторической ситуации. Формирование в процессе учебной деятельности целостной личности, обладающей саморегулирующей и развитой ответственностью за результативность собственной деятельности – задача особо значимая для современной школы.

Психологические аспекты 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, в работах ряда зарубежных исследователей – Л. Берковица, Л.Р. Даниельса, 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.

Одним из первых в советской психологии обратил внимание исследователей и практиков на связь между ответственностью и учебной деятельностью В.Н. Мясищев. Это нашло свое выражение в утверждении, что усилие в отношении к учебным обязанностям представляет частную форму усилий человека, вытекающих из ответственного отношения к своим обязанностям, характеризующем морально-правовые отношения человека. Ответственное отношение к учению проявляется в познавательной активности обучающегося (Г.И. Щукина), стремлении в достижении положительных результатов (А.Д. Алферов), успешном решении поставленных задач,

выполнении творческих упражнений (В. Оконь), желании искать и находить оптимальные способы выполнения проблемных заданий (Ю.К. Бабанский).

За основу мы принимаем следующее определение ответственного отношения подростков к учению – это мотивационно-смысловое образование личности, старшего подростка, которое представляет собой готовность к осознанному осуществлению учебной деятельности, выражается в познавательной активности, готовности к преодолению трудностей, связанных с способностью планировать и предвидеть результаты этой деятельности, и умении нести ответственность за принимаемые решения.

Цель исследования – изучить возможности развития ответственного отношения к учению подростков.

Объект исследования – ответственное отношение к учению.

Предмет исследования – развитие ответственного отношения к учению подростков.

Гипотеза исследования: развитие ответственного отношения к учению подростков будет результативным, при:

- использовании на уроках рефлексивных приемов, использования алгоритма рефлексии деятельности на уроке;

- реализации комплекса коррекционно-развивающих занятий с использованием технологии квест-игры, элементов тренинга, направленные на развитие личностного качества ответственности, саморегуляции учебной деятельности, мотивации достижения успеха.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие ответственного отношения к учению, подходы к его развитию в психолого-педагогической литературе.

2. Провести эмпирическое исследование ответственного отношения к учению подростков.

3. Разработать, реализовать комплекс мероприятий, направленных на развитие ответственного отношения к учению подростков.

4. Экспериментальным путем проверить результативность разработанного комплекса мероприятий, направленных на развитие ответственного отношения к учению подростков.

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов исследования:

1. Теоретические методы исследования: анализ сравнение и обобщение научной психолого-педагогической литературы.

2. Эмпирические методы исследования: тестирование, метод опроса.

3. Методы количественной и качественной обработки данных.

Методики диагностики:

– методика «Диагностика мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности» (М.С. Невзорова, Т.В. Невзорова);

– методика «Диагностика ответственности подростков» М.А. Осташевой;

– опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» И.Н. Бондаренко, В.И. Моросановой, В.Ю. Цыганова.

База и выборка исследования: исследование проводилось на базе МАОУ СШ г. Красноярска. В исследовании принимали участие 24 обучающихся 6-го класса в возрасте 12-13 лет (средний возраст выборки – 12,8 лет).

Структура работы – выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включает в себя таблицы и гистограммы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ ПОДРОСТКОВ

## 1.1. Понятие ответственного отношения к учению в психолого-педагогической литературе

Изучение понятия «ответственность» осуществляется в контексте анализа личности, познавательных процессов, психологии управления, нравственного воспитания. Ответственность изучается не только психологами, но и юристами, социологами, философами. Значение слова «ответственность» имеет множество аспектов. Обычно оно чаще употребляется в сочетании с понятиями, определяющими характер ответственности или ее принадлежность к определенному субъекту ответственности – отдельному лицу или группе [5].

Изучением ответственности, как личностного свойства занимались: Д. Дарлей, Л. Колберг, Б. Латане, Ж. Пиаже, Дж. Роттер, Ф. Хайдер, К. Хелкама, Ш. Шварц, и др.

В понятии ответственности, по словам Дж.Ст. Милля, имеется связь с наказанием. С развитием научного знания, оказалось, что ответственность включает как объективную, так и субъективную стороны [18].

Внутренняя основа ответственности, согласно Ж. Пиаже, формируется через усвоение внешних социальных норм и является ключевым аспектом стадий нравственного развития ребенка. Теория моральной ответственности Ж. Пиаже выделяет два этапа формирования ответственности: объективный и субъективный. Первый этап связан с усвоением социальных поведенческих моделей через игры, а второй, по мнению автора, представляет более значимый уровень развития личности [34].

В зарубежной психологии широко распространено направление, которое Ф. Хайдер сформулировал, называемое концепцией каузальной атрибуции. Оно открывает субъективный аспект ответственности и является основой для объяснения причинно-следственной атрибуции, которая встречается повсеместно в повседневной жизни людей при попытке объяснить причины определенных событий. Концепция Ф. Хайдера ориентирована на анализ

поведения и особенностей ответственности «человека с улицы», и он считает, что люди склонны приписывать причинность либо действующему лицу, либо окружающей среде.

Оценка человека самого себя при принятии ответственности, по словам Ф. Хайдера, зависит от рассмотренных выше факторов, так как только то, на что человек может повлиять, поддается оценке [24].

Концепцию локуса контроля представил Дж. Роттер, в которой выделил два типа – внутренний и внешний контроль. Он объяснил, что поведение человека в различных ситуациях обусловлено двумя данными типами. Человек способен объяснить ситуации только на основе своего личного вклада, в то время как действие среды попадает в категорию внешнего контроля [24].

В российской психологической науке взгляды, связанные с понятием ответственности, обогатились благодаря работам ученых таких как К. Муздыбаев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и других. Они рассматривают ответственность как сложное волевое свойство, которое укоренено в морально-этических убеждениях индивида, в его осознании долга перед какой-либо авторитетной структурой, а также в осмыслении важности и неотложности исполнения этого долга [30; 41].

Следовательно, степень ответственности каждого человека в значительной мере определяется его уровнем независимости, инициативы, дисциплинированности и креативности. Независимость здесь понимается как умение индивида самостоятельно взаимодействовать с окружающим миром, принимать решения и действовать без внешней поддержки. Инициативность выражается в способности личности запускать новые проекты, ставить перед собой цели и достигать их, принося пользу. Дисциплинированность подразумевает строгое следование установленным нормам и правилам, проявление самодисциплины и самоконтроля. Креативность же является ключом к генерации новаторских идей и решению проблем с помощью нестандартных подходов. Все эти качества в совокупности формируют основу

личной ответственности, делая человека способным к самостоятельной и продуктивной жизни [41].

В отечественной психологии различные аспекты ответственности изучали исследователи: К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Дементий, А.И. Крупнов, В.П. Прядеин, С.Л. Рубинштейн и др.

В работе «Человек и мир» С.Л. Рубинштейна обращается внимание на изучение ответственности. Он отмечает, что человек, обладающий свободой, самостоятельно выбирает модель поведения и несет ответственность за свои поступки перед другими. Главной темой его исследования является взаимосвязь свободы и необходимости. Он подчеркивает, что вопрос о совместимости детерминизма и человеческой ответственности за свои действия становится особенно актуальным [38].

В центре исследования его концепции лежит понимание человека как активного, ответственного, творческого, стремящегося к самоопределению и учитывающего свои потребности. С.Л. Рубинштейн отказывается от противопоставления свободы и необходимости, внешней и внутренней ответственности. Человек, который совершает действия на основе своих благих целей, не оценивает конкретно и объективно последствия, которые являются прямым результатом этого действия. Таким образом, противопоставление субъективных намерений и внешних объективных результатов не имеет особого значения [38].

Центральной идеей индивидуально-типологического подхода к ответственности, представленного С.Л. Рубинштейном, является концепция, основанная на понимании того, что свобода и необходимость не противоречат друг другу. Важным элементом этой концепции является совпадение долга и человеческого влечения, которое считается высшим уровнем развития человека. Автор считает, что человек должен нести ответственность за свои поступки, слова и пропущенные возможности. Ответственность характеризует отношение человека к миру в целом [38].



В исследовании активности личности, К.А. Абульханова-Славская разрабатывает концепцию ответственности, основанную на подходе С.Л. Рубинштейна. Здесь ответственность рассматривается как «присвоение необходимости», что позволяет субъекту определить свою меру ответственности. Автор приравнивает ответственность к инициативности как одно из свойств активности личности [1].

Поддерживал системный подход В.П. Прядеин, который утверждал, что ответственность может быть рассмотрена как качество личности на основе двух групп параметров. Долг, который представляет собой обязанность перед кем-то или перед совестью, всегда связан с определенным субъектом и отражает объем задач и обязанностей личности. Совесть, основанная на самооценках исполнения обязанностей, является осознанием и переживанием ответственности [36].

Ответственность личности охватывает не только индивидуальное существование и действия, но и мировое целое, подчеркивая роль человека как первопричины различных событий и объектов, а также его ответственность перед самим собой. В дополнение, понятие ответственности разворачивается в контексте межличностных связей, где она проявляется через систему взаимных обязательств и ожиданий, обусловленных социальными взаимодействиями. В этих взаимодействиях участники коллективно делят ответственность за общие достижения и неудачи, влияя тем самым друг на друга и на окружающую среду.

Множество исследователей, в числе которых Н.А. Головкин, Е.М. Кнохинов, В.С. Кузнецов, И.С. Марышко, В.Н. Мясищев и другие, активно применяют понятие «ответственное отношение». Этот термин вытекает из сочетания идей ответственности и взаимоотношений. Важно подчеркнуть, что внимание следует уделить второму аспекту, поскольку анализ первого уже был проведен ранее.

В структуре «отношение» находятся такие смыслообразующие понятия, как целостность, субъектно-объектная связь, активность, потенциальность,

взаимодействие, взаимосвязь, взаимоотношение, деятельность, социальность (диалогичность), рефлексия и творческая составляющая.

Проблеме отношения посвящено множество исследований в отечественной психологии, так ее аспекты изучали С.В. Духновский, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, А.П. Тихонов и др.

Исследователи В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко считают, что отношение является ключевой характеристикой, которая определяет все компоненты психического состояния. В структуре психического состояния отношение отражает уровень сознания и самосознания человека. С одной стороны, отношение (с точки зрения сознания) относится к окружающей действительности, а с точки зрения самосознания – представлена процессами саморегуляцией, самоконтролем, самооценочным отношением, то есть способность сохранять равновесие между внешними воздействиями, внутренним состоянием и формами поведения [15].

В основании категории «отношение» в отечественной психологии находятся положения В.Н. Мясищева, как основоположника изучения данной категории. С помощью категории «отношение» В.Н. Мясищев раскрывает сущность природы субъективности в человеке, выявляет социально-психологические связи личности с её окружением, показывает взаимодействие мотивационных элементов психики, их внутреннее единство, и объясняет формирование черт характера и социальных отклонений [31].

В понятие «отношение» В.Н. Мясищев вкладывает два смысла:

- 1) методологический принцип отношения организма к среде (вслед за В.М. Бехтеревым);
- 2) часть психики, которая имеет эмоционально-потребностную природу наряду с механизмами и функциональными процессами [31].

Субъективные отношения человека, как отмечает В.Н. Мясищев, представляют собой совокупность его мотивационных образований и внешних воздействий общественной среды, которые формируют его ценностные ориентиры. Эти воздействия среды включают в себя традиции, образ жизни,

установившийся порядок межличностных отношений, обряды и ритуалы, а также нормативный способ существования человека, которые создают контекст для реализации побуждений человека. Поэтому можно сказать, что субъективные отношения являются концентрацией всех этих факторов, которые влияют на личность и определяют ее отношение к миру [31].

Отношение человека В.Н. Мясищев рассматривал как:

– возможность, которая проявляется в сознательном выборе человеком своих переживаний и поведения, основываясь на его индивидуальном опыте и социальном окружении;

– совокупность всех имеющихся возможностей психической реакции личности, которая определяет, как человек реагирует на определенный предмет, процесс или факт действительности [31].

Исследование В.Н. Мясищева касается глубокого погружения в то, как формируются и развиваются отношения в рамках личности, особенно в контексте образовательного процесса среди школьников. Подчеркивается, что взаимосвязь между учениками и процессом обучения не является изолированным явлением, а скорее частью более широкого взаимодействия между внутренними процессами индивида и внешним миром. В.Н. Мясищев акцентирует внимание на том, как отношения влияют на личностное развитие, демонстрируя их эволюцию от простых к более сложным формам, от непосредственного осознания к более абстрактному уровню генерализации. Основные характеристики зрелых отношений, по мнению ученого, включают в себя осознанность, выборочность в восприятии и сложность структуры [31].

Многогранность отношений личности как фундаментальных в ее психологической характеристике были рассмотрены в трудах Б.Г. Ананьева, Г.С. Костюка, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна и др.

В изучении отношения школьников к учению как собственно психологической проблеме можно условно вычленить несколько основных линий исследования: структуры отношения школьников к учению (М.И. Алексеева, Л.И. Божович, А.К. Маркова, В.Ф. Моргун, Н.Г. Левандовский, Н.Г.

Морозова, Л.С. Славина и др.); возрастных особенностей отношения школьников к учению (А.Д. Андреева, И.М. Варешпшна, Н.П. Зубалий, А.К. Соитова, Г.А. Хомич и др.); условий формирования отношения к учению (Ю.Б. Гатанов, Н.А. Гизатуллина, Е.П. Дрозденко, А.Я. Миленский, Г.И. Щукина и др.); особенностей взаимосвязи отношения к учению и результативности учебной деятельности (Б.Н. Боденко, М.Т. Дригус, А.И. Мурачковский и др.).

В контексте изучаемой тематики вызывает внимание подход к вопросу о том, как школьники относятся к обучению. Один из ключевых аспектов этого подхода заключается в том, что мотивация играет основную роль в формировании отношения к учебному процессу. Эта идея была тщательно исследована и обоснована в научных работах Л.И. Божович, Д.А. Леонтьева, А.К. Марковой, где были применены как теоретические, так и экспериментальные методы исследования.

Л.И. Божович подходит к пониманию психологической природы учебного интереса, исследуя множество мотиваций, которые влияют на образовательный процесс. В ее работе приводится обоснование того, как учебные и социальные причины взаимодействуют, формируя сложную структуру мотивационной иерархии, необходимой для обучения [7].

Д.А. Леонтьев в своих исследованиях поднимает вопрос отношения учащихся к процессу обучения, анализируя его через призму значимости получаемых знаний и всей учебной активности для личности. Он подчеркивает, что понимание смысла учения неразрывно связано с пониманием его мотивов, ведь поиск смысла неотделим от поиска мотивации. Леонтьев выделяет важность многоаспектности мотивации обучения, структурированности мотивационного поля и закономерностей, которым подчиняется развитие мотивов учения [25].

исследования в области мотивации человека значительно углубились благодаря гуманистическому подходу. Этот период был отмечен всесторонним анализом мотивационной сферы, включая ее внутреннюю структуру, основные

характеристики, методы оценки и факторы, способствующие ее развитию (А.К. Маркова).

Исследование структуры отношения к учению предполагает второй подход, в котором акцент делается на когнитивном компоненте, а также включает эмоциональный и мотивационный аспекты. (Ю.М. Орлов).

В рамках третьего подхода в качестве основных исследуются интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты (В.В. Богословский, Н.Г. Левандовский).

Изучение психолого-педагогических работ показывает, что В.Н. Мясищев был одним из пионеров в российской психологии, кто поднял тему взаимосвязи ответственности с академической активностью. В его выводах прослеживается идея о том, что стремление к выполнению учебных задач является лишь одним из аспектов более широкого стремления человека к ответственному выполнению своих долгов, что отражает его морально-этическую позицию [31].

Согласно Г.И. Щукину, проявление ответственного подхода к обучению характеризуется активным стремлением к познанию со стороны учащегося. А.Д. Алферов подчеркивает важность нацеленности на достижение высоких результатов, в то время как В. Оконь акцентирует на успешности в решении задач и выполнении творческих заданий. Ю.К. Бабанский добавляет, что также важно проявлять стремление к поиску и выбору наилучших методов для решения сложных вопросов.

А.Н. Гузанов утверждает, что сознательное и инициативное стремление к обучению является ключевым аспектом индивидуальности. Это включает в себя выбор в пользу приобретения знаний, развитие способностей и умений, а также подготовку к их эффективному применению в рамках профессиональной сферы, всё это подкреплено критическим осмыслением. Он считает, что в основе взаимоотношений учащихся лежат два ключевых аспекта: способность осознавать и понимать заданные требования и готовность нести ответственность за их исполнение и соблюдение собственных обязательств [18].

В польской дидактике (Т. Котарбинский, В. Оконь, Ч. Куписевич и др.) структура ответственного отношения к учению представлена в виде триады такого отношения:

– к содержанию изучаемого материала – в процессе изучения конкретной учебной дисциплины важно не только освоить ключевую терминологию и научиться эффективно искать нужную информацию, но и понять уникальность и значение этой дисциплины для будущей профессии. Это включает в себя способность к глубокому пониманию текста и осознанию важности предмета в профессиональной сфере.

– к процессу – осознание сути требований, методов достижения заданных целей, альтернативных предпосылок и присущих им ограничений;

– к позиции – в образовательном процессе важно подчеркивать значимость того, как ученики осуществляют свой подход к обучению, включая обдуманность их мнений и решений, а также насколько их стремления к знаниям и действия в рамках обучения обоснованы и целенаправленны.

Отечественные исследователи в области психологии и педагогики России, занимающиеся исследованиями в сфере когнитивной активности и основ образовательного процесса, включая его содержание и способы стимулирования обучения на разных этапах жизни (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, Б.В. Давыдов, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, А.И. Савенков, М.Н. Скаткин, Д.Б. Эльконин и др.), выделяют важность концепции «ответственных действий» со стороны учащихся. Это означает, что участники образовательного процесса должны быть настроены на выполнение задач, которые способствуют достижению образовательных целей, а также на развитие личных навыков и расширение социального опыта. Ключевые аспекты, которые, по мнению ученых, способствуют развитию такого ответственного подхода к обучению, включают активную учебную позицию, самостоятельный контроль за своими действиями и способность к адаптивному мышлению.

## **1.2. Проявления ответственности в учебной деятельности в подростковом возрасте**

Развитие ответственности является важным аспектом формирования личности. Особенно чувствительным периодом для этого феномена является подростковый возраст.

Подростковый возраст находится в диапазоне 11 (12) - 16 (17) лет. Этот период также называют «переходным» возрастом, так как в нем происходит быстрое развитие ребенка. В это время подросток сталкивается с внутренними конфликтами и эмоциональными срывами, но в то же время начинает формировать активную жизненную позицию и осознает себя как личность.

Согласно И.С. Кону, подростковый возраст представляет переходный период от детства к взрослости, в котором подросток должен освоить знания и нормы, вступить в культуру и принять участие в различных видов деятельности. Это позволит ему нести ответственность за свои действия и поведения [23].

В этом возрасте происходит формирование сознательного и самостоятельного определения правильного поведения, отношения к деятельности и готовности к жизни в обществе. Важным фактором является также оценка собственных ресурсов и эмоциональное отношение к своим обязанностям. Самоконтроль и саморегуляция деятельности играют важную роль в выполнении заданий сознательно и добровольно.

Изменения начинают происходить в личностных качествах подростка, поскольку он взрослеет. Ранее сдержанный и серьезный относительно учебы подросток может стать совершенно другим, становясь раздражительным и нестерпимым к возражениям. Или наоборот, он может активизировать свои познавательные способности и уделять много времени учебному процессу и дополнительным занятиям.

По мнению Д.Б. Эльконина, начинаются изменения в развитии личности подростка и его внутреннем мире:

1. Возникает сильное желание общаться со сверстниками, определять свою позицию и место в коллективе. Эта позиция может быть лидерской, нейтральной или немного отстраненной. Мнение друзей становится часто более важным, чем оценка взрослых или педагогов. Группа имеет огромное влияние на подростка, поэтому для него очень важно быть популярным. Если его популярность подвергается сомнению, он чувствует сильную тревогу.

2. У подростков тревога резко возрастает при общении с родителями и сверстниками.

3. Из-за гормональных изменений в организме происходят быстрые физиологические изменения, которые влияют на поведение подростков. Снижение активности доминирующего центра коры головного мозга приводит к ухудшению внимания. Теперь оно стало менее стабильным и недолгим.

4. Появление вторичных половых признаков и быстрый рост, которые происходят во время полового созревания, приводят к заинтересованности подростков в своем теле. Поэтому они стремятся выглядеть более мужественно или женственно, в соответствии со своими представлениями. Они начинают относиться к сверстникам другого пола иначе, так как понимают, что характер отношений с ними меняется [44].

Со временем все физиологические изменения у подростков становятся не такими выраженными. Когда процесс полового созревания заканчивается и гормональный фон стабилизируется, их интенсивность снижается.

В познавательной сфере подростков также происходит интенсивное развитие: возрасте [44]:

1. Происходят перемены в памяти и мышлении. Младшие школьники обычно вспоминают информацию, в то время как для подростков этот термин начинает означать «мыслить». Для эффективного запоминания нового материала, им нужно установить логическую связь между различными частями.

2. Их речь становится богаче – они могут хорошо декламировать и самостоятельно подготавливать выступления, вести дискуссии.

3. Возникновение самосознания и рост чувствительности к мнению



окружающих по различным аспектам своей личности являются фундаментальными изменениями, происходящими в этапе подросткового развития.

4. Вместе с этим, подростки начинают проявлять бунтарство, стремиться к независимости и желать освободиться от родительской опеки, которая, по их мнению, становится излишней.

5. Это связано с тем, что ведущим видом деятельности в этом возрасте становится интимно-личностное общение, а двумя основными потребностями - потребность в самоутверждении и потребность в общении со сверстниками.

По мнению Л.С. Выготского, главным новообразованием подросткового возраста является интериоризированное самосознание или социальное сознание. Ознаменованное совместное знание составляет сущность сознания. Без сомнения, это знание существует в контексте взаимосвязей. Самосознание, в свою очередь, является общественным знанием, которое переносится во внутреннюю сферу мышления [11].

В своих исследованиях Н.Ю. Дмитриева обращает внимание на важность предоставления подросткам самостоятельности с целью предотвращения развития зависимости. Согласно автору, основной задачей подросткового периода является формирование зрелой личности, способной принимать решения, свободно выражать свои мнения и суждения. В этом контексте Н.Ю. Дмитриева рекомендует взрослым стремиться к кризису независимости, поскольку это способствует развитию ответственности у подростка [20].

В подростковом возрасте, по словам Ю.М. Васина, развитие ответственности сталкивается с множеством противоречий. Особенно важным является противоречие между готовностью к самостоятельным и ответственным действиям и оставшейся зависимостью от эмоций, потребностей и ситуации [11].

Ответственность начинает входить в сферу познавательных интересов подростков и проходит несколько этапов ее развития. Желания подростка включить в свой внешний образ черты поведения человека, физически

готового отстаивать справедливость и вставать на защиту слабых, способного в манерах поведения проявлять внимание и заботу, могут способствовать формированию ответственности. Признание подростком в качестве идеала своего внешнего взрослого образа, как человека с социально безопасным поведением, может стать основой сформированности ответственности.

Исследования Д.И. Фельдштейна подтверждают, что у подростков происходит постепенное формирование собственного понимания ответственности. Сначала они стремятся понять, как взрослые ее воспринимают, а затем накапливают суждения об ответственности. Далее следует когнитивно-аналитическое осмысление сущности ответственности. И, наконец, последний этап в становлении ответственности – переход от нерелексивного характера значительного объема знаний о социальной ответственности к «живому знанию» [41].

Ответственность подростков в подростковом возрасте формируется под влиянием разнообразных факторов, как социальных, так и индивидуально-психологических. А.А. Каракулова относит к значимым социальным факторам формирования ответственности следующие аспекты: семейная обстановка, ближайшее окружение, специфика занятий, в которые подросток вовлечен, а также социальные характеристики, такие как место проживания и тип школы, в которой учится подросток. Кроме того, А.А. Каракулова выделяет индивидуально-психологические факторы формирования ответственности [22].

В общем процессе социализации-индивидуализации личности, значимо рассматривать социальные и индивидуально-психологические факторы, которые влияют на формирование ответственности личности. Такие факторы включают в себя внутреннюю эмоциональную атмосферу подростка, его общительность и коммуникабельность, а также личностные качества, такие как уверенность, самостоятельность, социальная смелость и тревожность в различных ситуациях [22].

В.Н. Мясищев подчеркивает связь обучения и ответственности. Отсюда возникло понимание, что старания в учебе представляют собой лишь одно из проявлений более широкого ответственного поведения человека, отражающего его отношение к долгу и морально-правовые принципы. Изучая научные работы, можно обнаружить, что понятие «учебная деятельность» анализируется через различные призмы большинством ученых. Так, с одной стороны, типично «учебная деятельность» отождествляется с понятиями «научение», «учение», «обучение» и пр. При этом, с другой стороны, «учебная деятельность» трактуется как ведущий тип деятельности во все возрастные периоды человека. Особо такой подход раскрывается в работах В. В. Давыдова, А. К. Марковой, Д.Б. Эльконина и др. [31].

Учебная деятельность, в соответствии с интерпретацией Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, представляет собой вид деятельности школьников и студентов, призванный развить у них навыки и умения в области теоретических знаний и связанных с ними областей общественного сознания. Она осуществляется посредством диалогов (полилогов) и дискуссий [31].

Цель учебной деятельности заключается в решении учебных задач, которые отличаются тем, что они направлены на изменение самого учащегося, а не на изменение предметов, с которыми он работает. Решение каждой учебной задачи является основным актом учебной деятельности, который выражает структуру всей этой деятельности. Чтобы выполнить этот акт, необходимо понять мотивацию учебной деятельности, определить конечную цель обучения, установить промежуточные цели и способы их достижения, выполнить учебные действия, осуществить контроль и оценить результаты.

В учебной деятельности, так же, как и в любой другой сфере жизни, много мотивов. Одним из главных мотивов в учебе является интерес к познанию, который непосредственно связан с материалом и представляет собой внутренний мотив учебной деятельности. Без этого интереса получение знаний может стать лишь условием для достижения других целей, и учебная деятельность потеряет свой смысл. Возможности для развития интереса к

познанию в учебе зависят от того, на какие результаты или методы познания он направлен, а также от уровня развития студента.

Основываясь на актуализированном мотиве, конечные и промежуточные цели ученой деятельности определяются. Определение целей в учебной деятельности не является мгновенным актом, но процессом осознания поставленных целей, их сопоставления с актуальными мотивами и «доопределения». Факты «переопределения» учебных целей свидетельствуют о сложности этого процесса. Вместе с формированием целей осуществляется предварительная оценка условий и способов их достижения, что определяет схему акта, ориентирующую субъекта в процессе его выполнения.

Система учебных действий, выполняющих цели учебной деятельности, представляет собой разнообразные компоненты и структуру, которые изменяются в зависимости от объекта усвоения, способа его представления и требуемого уровня усвоения. Это особенно характерно для развитых форм учебной деятельности, которые возникают в процессе школьного обучения.

Общая структура учебной деятельности состоит из следующих элементов, выделенных Д. Б. Элькониным: потребность, задача, мотивы, действия, операции. Потребность в учебной деятельности проявляется в стремлении ученика к усвоению теоретических знаний в определенной предметной области. Такие знания отражают закономерности возникновения, развития и становления предметов в соответствующей области, в отличие от эмпирико-утилитарных знаний, которые лишь указывают на признаки уже существующих предметов [44].

На разных этапах образования (начальная школа, старшие классы, высшая школа) происходят существенные изменения в учебной деятельности. Школьники усваивают новые теоретические знания, меняется способ их осуществления, а также организация учителей и преподавателей. Важную роль в развитии психологических новообразований играет мотивация учащихся и их стремление к освоению общего способа решения однородных задач.

Среди подростков учебная деятельность перестает быть главной, но все же играет важную роль в развитии их теоретического мышления. Это происходит в процессе изучения различных учебных предметов гуманитарного, естественного и математического направления. Подростки имеют свою собственную форму учебной деятельности и могут самостоятельно ставить перед собой учебные задачи и контролировать свой прогресс. Они также активно участвуют в организации учебной деятельности своих сверстников, помогая им в принятии решений.

В старших классах школьного возраста учебная деятельность снова становится ведущей, но теперь с профессиональной направленностью, что позволяет старшеклассникам определить свою профессиональную ориентацию и спланировать свой будущий путь.

Результаты и изменения, которые произошли с ним, он анализирует, сравнивая себя с прошлым и настоящим. Важнейшим аспектом учебной деятельности является рефлексия, где осуществляется отслеживание новых достижений и произошедших изменений. Оценки типа «не умел» – «умею», «не мог» – «могу», «был» – «стал» являются ключевыми для глубокой рефлексии своих достижений и изменений. Особенно важно, когда подросток становится объектом изменения для самого себя и субъектом, осуществляющим это изменение.

Если школьник получает удовлетворение от своего развития в учебной деятельности и самосовершенствования, то это означает, что он психологически полностью погружен в процесс обучения. Конечная цель учебной деятельности заключается в том, чтобы ученик осознавал и строил свою собственную учебную деятельность в соответствии с объективными законами. Изначально организованная взрослым, учебная деятельность должна превратиться в самостоятельную деятельность ученика, где он сам определяет учебные задачи и выполняет соответствующие учебные и другие действия. Самореализация школьника достигается через рефлексия, которая

осуществляет оценку учебной деятельности, тем самым превращая ее в форму самообучения [44].

Сформированная ответственность в учебной деятельности определяет надежность, оптимальность и эффективность учебного труда в пространстве учебной деятельности. Она зависит не только от личных качеств, но также от индивидуальной траектории развития и саморазвития личности обучающегося, а также от потребности в конкурентоспособности и достижении успеха в учебе.

В процессе обучения школьник становится не только объектом, но и субъектом. Он вносит свой творческий вклад и принимает активное участие в обучении.

В его деятельности и поведении проявляется ответственное отношение к учению, которое К.В. Гавриловец и И.И. Казимирская определяют как устойчивое состояние готовности к познанию, эмоционально-поведенческое состояние, осознаваемое и переживаемое как моральное обязательство перед обществом и самим собой. Для подростка проявление ответственности в учебной сфере становится способом проявления ответственности перед самим собой [14].

Будущее и настоящее своей личности становятся ответственностью перед самим собой, проявляющейся через интерес к самообразованию. Самоутверждение и самореализация достигаются путем самоопределения и стремления к постоянному развитию.

Взгляд А.Н. Гузанова на учебный процесс заключается в том, что ответственное отношение к обучению является неотъемлемой частью личности и представляет собой процесс, который включает в себя активное и осознанное стремление к приобретению новых знаний и развитию умений, а также желание и готовность применять эти навыки в рамках своей профессиональной деятельности. А.Н. Гузанов отмечает, что ключевыми факторами здесь являются осознание требований, предъявляемых к человеку, и его способность брать на себя ответственность за выполнение этих требований и за свои действия [18].

В. Оконь выделяет структура ответственного отношения к обучению в виде трех составляющих:

- понимание специфики и значимости учебного материала, владеть навыками работы с определениями, а также уметь эффективно искать информацию и осуществлять осмысленное чтение;

- в процессе обучения важно осознавать, какие задачи и ограничения могут возникнуть, а также каким образом их можно решить или обойти, включая понимание допускаемых условностей и требований;

- проявление смысловой глубины своих мнений и оценок, а также разумность в выборе своих действий и предложений в учебной деятельности.

Всем этапам учебно-познавательной деятельности (цель, организация, реализация и анализ) Л.А. Косолапова придает большое значение и подчеркивает их важность для обучающегося. Его активная позиция в этом процессе определяется гармоничным сочетанием мотивов в системе отношений «Я – другие» [24].

Ответственное отношение к учению проявляется в когнитивной и эмоциональной сферах, а также в деятельности подростка. В когнитивной, эмоциональной сфере и деятельности ребенка, ответственное отношение к учению проявляется определенным образом.

Подростки, осознавая необходимость учиться, рассматривают познавательную работу как ответственность перед собой и путь к достижению общего результата. Они могут объяснить, где и каким образом проявляется ответственное отношение к учению. В ходе осознания цели своей деятельности, ответственные люди испытывают тревогу и неудовлетворенность. Эти цели важны не только для них самих, но и для других людей. В случае неудачи, они ощущают разочарование. Однако, при качественном выполнении и достижении поставленной высокой цели, они испытывают удовлетворение и радость.

Активность, самостоятельность и исполнительность проявляются на уровне своих познавательных возможностей подростка, который ответственно

относится к учению и полностью реализует свое отношение в познавательной деятельности.

### **1.3. Проблема развития ответственности к учению в психолого-педагогической литературе**

В XX веке обучающие и психолого-педагогические исследования активно занимались исследованием вопроса развития ответственности за определенные виды деятельности, уделяя этому аспекту значительное внимание (А.Д. Андреева, В.В. Богословский, Л.И. Божович, А.Ф. Лазурский, А.С. Макаренко, В.С. Мерлин, Л.И. Рувинский, В.А. Сухомлинский и др.). Она остается и по сей день одной из актуальных как для теории, так и для практики образования.

Изучая феномен ответственного отношения специалиста к своей профессиональной деятельности И.Е. Булатников приходит к выводам:

1) прилагательное «ответственное» описывает, как человек относится к принципам и ценностям, которые являются основой для стандартов и норм поведения в профессиональной сфере, особенно в контексте транспортной отрасли.;

2) в нем присутствуют три важнейших компонента:

– компонент, именуемый как «когнитивный», отображается через систему значимых и ценностных принципов, которыми человек руководствуется. Это охватывает понимание индивидом своих действий, способность к осознанному формированию целей, следованию принципам достоинства, морали, профессиональных стандартов и обычаев. Включает в себя также умение критически оценивать свою работу, осуществлять самоанализ и интерпретировать результаты своих усилий;

– эмоционально-волевой компонент – чувства и эмоции, возникающие в процессе и в результате деятельности, а также отношение к собственным действиям и их итогам, отражаются в эмоциональной и волевой составляющей,



которая включает в себя переживания личности, связанные с этим процессом;

– поведенческий компонент – в поведении индивида находят отражение усвоенные им принципы, традиции, стандарты, а также различные методы, стратегии, техники и умения, которые общество и профессиональное сообщество считают приемлемыми. Эти аспекты отображают внутренне принятые значения и смыслы, которые человек интегрировал в себя.

Ответственность индивида заключается в его внутренних убеждениях, ценностях и способах приспособления к окружающей обстановке. Эти аспекты формируются на основе его понимания значимости и цели той деятельности, которой он занимается, веры в важность этого занятия и степени удовлетворения от своих действий.

Дальнейшее изучение психологической и педагогической литературы выявило разнообразие подходов авторов к вопросу отношения к обучению и различным дисциплинам.

А.К. Маркова в своем анализе учебного процесса выдвигает идею, что в результате обучения могут формироваться новые виды связей между обучающимися и различными аспектами учебной деятельности, рассматривая это как развитие новых качеств. Она утверждает, что взаимоотношения обучающихся с процессом обучения и воспитания способны трансформироваться[26].

М.Н. Скаткин выделяет, что в образовательном процессе обучающиеся развивают множество разнообразных связей: они взаимодействуют с различными предметами, явлениями, а также с другими людьми, становясь частью обширной сети межличностных и социальных отношений. Эти взаимоотношения, по словам исследователя, играют ключевую роль в формировании их личности. Он подчеркивает, что эти отношения различаются по своему характеру и влиянию. Некоторые из них влияют на непосредственное поведение обучающихся и относятся к категории практических, включая их отношение к учебному учреждению, образовательному процессу и преподавателям. В то время как другие отношения, проявляющиеся через

взгляды и оценки окружающего мира, имеют более теоретический аспект [7].

Качество обучения значительно зависит от того, как преподается предмет. Эффективность обучения увеличивается, когда учитель может интересно и понятно донести информацию до учеников, тем самым способствуя росту их интереса и мотивации к учебе. Со временем, благодаря желанию знаний, у учащихся развиваются постоянные интересы к познанию, что, в конечном итоге, ведет к положительному отношению к обучению в целом. В определенный период жизни у учащихся появляются новые учебные мотивы, связанные с пониманием своего будущего, профессиональных стремлений и жизненных идеалов.

Когда учащиеся не находят практического применения усвоенным знаниям, это может привести к потере интереса к изучаемым предметам, формируя у них негативное отношение. Отношение подростков к обучению также сильно зависит от их успехов или неудач: достижения способствуют развитию положительных чувств и мотивации продолжать обучение, в то время как неудачи могут вызвать желание отказаться от дальнейшего обучения. К тому же, стремление к получению уважения и признания от сверстников играет значительную роль в мотивации к учебе.

Для достижения престижного положения в социальных взаимодействиях ключевым фактором выступают обширные знания. Особенно это актуально для молодежи, для которой взаимная оценка играет значительную роль. Положительное признание укрепляет уверенность в своих силах как в собственных глазах, так и в восприятии ровесников. Синхронизация личной оценки с внешней оценкой способствует эмоциональному здоровью человека, в то время как разрыв между ними может привести к психологическому дискомфорту или даже кризису.

Развитие чувства ответственности происходит через активное участие индивида в социальных процессах, где он учится быть частью общественных взаимоотношений.

Ключевыми аспектами, определяющими ответственное поведение

человека, являются его способность осознать и понять задачи и ожидания, предъявляемые к нему. В контексте студенческой жизни, это также включает в себя готовность и способность нести ответственность за их исполнение.

В основе формирования добросовестного подхода к любому виду работы лежит понимание требований, которые общество предъявляет к человеку, и осуществляется через сознательное выполнение обязанностей, требующих умственных и физических усилий. Этот процесс включает в себя внутренние мотивации, которые направляют действия индивида.

Е.С. Табункина изучает процесс развития осознанного подхода к учебной работе, подчеркивая, что он опирается на определенную структуру ответственности. Эта структура лежит в основе того, как строится взаимодействие между учащимся и учебным процессом, и каковы его педагогические цели [40].

1. Аксиологический компонент. Для старших подростков особенно значимым становится взаимодействие с социальной средой. Это подчеркивает необходимость интеграции социальных элементов и реальных жизненных примеров в учебный процесс, чтобы донести до учащихся важность эффективного общения и быстрого понимания информации для успешной социализации в обществе. Таким образом, применение жизненных сценариев в обучении не только способствует лучшему усвоению грамматических аспектов, но и делает это через опыт, уже имеющийся у ученика, облегчая тем самым процесс обучения и делая его более значимым.

Применяя разнообразные стратегии постановки задач, включая методы как «целевая иерархия», «конструирование предложений», «ключевые действия» и «выделение основного», можно эффективно расставлять приоритеты и последовательность обучающих шагов на начальном этапе обучения, что способствует формированию осознанного и ценного отношения к процессу обучения. Это, в свою очередь, приводит к осмыслению значимости учебного материала и причин его изучения, что является ключевым результатом такого подхода.

2. Эмоционально-волевой компонент. Чтобы подростки относились к учебе с ответственностью, она должна вызывать у них радость и интерес. Вовлеченность в процесс обучения достигается не только через стремление к результату, но и через интерес к самому материалу. В этом контексте критически важно разрабатывать учебные занятия, которые стимулируют жажду знаний через разнообразные методики, такие как создание ситуаций, требующих решения проблем, исследовательские задания, и споры, которые заставляют думать. Эффективный подход к таким задачам предполагает несколько шагов: определение проблемы, предложение гипотезы, разработку и выполнение плана действий и, наконец, оценку результатов.

При внедрении учебных заданий, основанных на элементах региональной культуры и этнографии, наблюдается усиление интереса студентов к изучаемому предмету. Эти задания предполагают разнообразие в подходах к обучению — от классификации и анализа до редактирования текстов и исправления ошибок, что, в свою очередь, способствует улучшению умений и навыков критического мышления, а также умения ставить и решать задачи [40].

Обучающихся, занимающихся в классах с уклоном в естественные науки и математику, особенно вдохновляют задачи, которые перекликаются с другими предметами, изучаемыми на продвинутом уровне. Примеры таких исследовательских проектов включают изучение числовой символики в «Мастере и Маргарите» М. Булгакова для учеников с математическим уклоном, и анализ взаимосвязи между человеком и его здоровьем в трудах русских авторов для тех, кто углубленно изучает естественные науки. Энтузиазм и положительные чувства у таких учеников также усиливаются через разнообразные методы поощрения. Это может быть не только словесная похвала за успехи в учебе, но и более заметные формы признания, такие как аплодисменты от одноклассников, рукопожатия, возложение ответственных заданий или даже публичное признание, например, размещение выдающихся работ на стенде «Лучшее от лучших» или применение системы рейтингов для оценки успехов.

В процессе образования активно задействуются индивидуальные образовательные карты, которые способствуют укреплению воли учащихся. Эти карты не только стимулируют учеников к самоанализу и независимости в действиях, но и помогают им формировать навыки концентрации, планирования и самоорганизации, что, в свою очередь, укрепляет их ответственность за свои действия. Эти навыки являются частью регулятивных учебных действий и играют ключевую роль в развитии деятельностного аспекта ответственности.

Основным показателем того, что учащийся успешно развил эмоционально-волевою составляющую своей личности, является его способность к саморегуляции волевых действий и положительное восприятие учебного процесса.

3. Когнитивный компонент. В процессе обучения применяется стратегия, включающая в себя разнообразные задачи, способствующие эффективному усвоению материала. Это дает учащимся шанс самостоятельно оценивать и раскрывать свои таланты и способности через осмысленный выбор. Такой подход не только улучшает успехи по конкретным предметам, но и мотивирует студентов к личностному росту и повышению образовательных показателей. Развитие у учащихся навыков планирования и управления собственной учебной деятельностью является ключевым, поскольку это напрямую связано с их активностью и способностью нести ответственность за своё обучение, подчеркивая важность активного участия студента в образовательном процессе. [40].

4. Деятельностный компонент. Чтобы выработать у обучающихся ответственное поведение, необходимо активно вовлекать их в образовательный процесс. Это достигается через различные формы взаимодействия, как индивидуальные, так и коллективные, в процессе учебы, подчеркивая важность активного обучения и сотрудничества. Е.С. Табункина подчеркивает значимость методов обучения, способствующих пониманию и принятию разных социальных ролей, например, роли консультанта или организатора. Это способствует развитию навыков, необходимых для осуществления

ответственных решений в любой сфере деятельности, включая умение планировать совместные действия и четко выражать свои идеи.

В итоге, учебный процесс улучшает свою прикладную ориентацию, включая аспекты, такие как образовательная культура, навыки проектирования и общения [40].

5. Рефлексивный компонент. Осознание и критический анализ собственных действий и работы сверстников является ключевым элементом в процессе формирования у обучающихся. Для этого активно применяются различные методы рефлексии, такие как методы «ПМИ», «5 пальцев», «шесть шляп» и другие, как во время учебных занятий, так и во внеклассной деятельности. Практика самооценки и взаимооценки через заполнение специальных карточек и маршрутных листов также способствует развитию рефлексивных навыков.

Влияние на обучение оказывает личностная установка человека, определяющая его отношение и активность в процессе обучения, включая стремление к самостоятельности, желание познавать новое и готовность преодолевать возникающие препятствия. Это проявляется через упорство, силу воли, способность быстро реагировать, а также через понимание целей и выбор наиболее эффективных способов их достижения [40].

Чтобы подростки серьезно относились к своему обучению, необходимо не только внедрять методы и подходы, которые укрепляют их активную роль в этом процессе, но и создавать условия, поддерживающие эту активность как в классе, так и за его пределами. Это включает в себя обучение ключевым навыкам, необходимым для учебы, использование образовательных стратегий, способствующих самостоятельной работе учащихся, и формирование среды, в которой они чувствуют, что могут преуспеть и получать удовольствие от своих достижений, независимо от вида деятельности.

Система работы по формированию ответственного отношения к учебной деятельности позволила достигнуть следующих результатов:

– понимание учения как ценностной ориентации, имеющей большое значение для будущей жизни, большинством учащихся; повышение уровня мотивации и волевой саморегуляции;

– сформированность организационных и коммуникативных умений и навыков; повышение уровня рефлексивной самооценки.

## Выводы по Главе 1

Ответственное отношение к учению является личностным образованием, характеризующееся свободно выбранным, критически осмысленным стремлением к усвоению знаний, развитию умений и навыков, проявляется в познавательной активности обучающегося, стремлении в достижении положительных результатов, успешном решении поставленных задач, выполнении творческих упражнений, желании искать и находить оптимальные способы выполнения проблемных заданий.

Ответственное отношение к учению – устойчивое состояние готовности к познанию, эмоционально-поведенческое состояние, осознаваемое и переживаемое как моральное обязательство перед обществом и самим собой.

Формирование собственного понимания ответственности в подростковом возрасте происходит поэтапно: начальное понимание ответственности, ее анализ, переход к «живому знанию».

Для подростка проявление ответственности в учебной сфере становится способом проявления ответственности перед самим собой. Ответственное отношение к учению проявляется в когнитивной и эмоциональной сферах, а также в деятельности подростка.

Подростки осознают необходимость учиться и видят познавательную работу как ответственность перед собой и способ достижения результата. Они могут объяснить проявления ответственного отношения к учению. Подросток ответственно учится и полностью реализует свою активность и самостоятельность в познавательной деятельности.

Развитие ответственного отношения к учению предполагает применение различных приемов целеполагания, создание проблемных ситуаций, ситуаций-затруднений, ситуаций-открытий, ситуаций познавательного спора, исследовательского характера; систему дифференцированных заданий, использование активных, интерактивных и рефлексивных приемов работы.



## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ ПОДРОСТКОВ**

### **2.1. Организация и методики исследования**

С целью определения возможностей развития ответственного отношения к учению нами было организовано экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе МАОУ СШ г. Красноярск.

Выборка исследования. В исследовании принимали участие 24 обучающихся 6-го класса в возрасте 12–13 лет (средний возраст выборки – 12,8 лет).

Диагностический комплекс направлен на рассмотрение характеристик ответственного отношения к учению подростков:

- мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности;
- сформированность дисциплинарной ответственности, ответственности за себя и других в общем деле;
- самоорегуляция учебной деятельности, в том числе сформированность ответственности учения как личностного качества.

Методики диагностики:

1. Методика «Диагностика мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности» (М.С. Невзорова, Т.В. Невзорова )

Мотивация ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности проявляется в потребности личности в самоутверждении, личностном росте (познавательные, творческие достижения и др.) и стремление выполнять учебно-познавательную работу, успешной реализации в учебно-познавательной деятельности.

Методика позволяет выявить следующие уровни сформированности мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности:

- 64 и более - высокий уровень;
- 43-63 - средний уровень;
- 42 и менее - низкий уровень.

2. Методика «Диагностика ответственности подростков» М.А. Осташевой.

Методика позволяет выявить следующие виды ответственности подростков:

– дисциплинарная ответственность. Подростки часто демонстрируют низкий уровень активности и самостоятельности в вопросах, имеющих значение для общества. Их участие обычно ограничивается выполнением заданий согласно четко определенным правилам и ожиданиям, установленным преподавателями, при этом они стараются не отходить от общепринятых стандартов поведения. Такие подростки особенно чувствительны к наличию внешнего контроля и надзора, что стимулирует их к более качественной работе, особенно если за результатом следит учитель. Впрочем, после выполнения задачи, они склонны отходить в сторону и не проявлять дальнейшего интереса к деятельности. Инициативность и стремление к самостоятельным действиям встречаются у них редко.

– ответственность за себя в общем деле. В случае когда молодой человек проявляет активность и серьезно подходит к порученным заданиям, показывая хорошие результаты и осознавая их важность, это свидетельствует о наличии у него высокого уровня самодисциплины. Такие подростки готовы исправлять ошибки и не нуждаются в постороннем надзоре, так как понимают значение своих действий. Их самостоятельность в выполнении задач и отказ от требования помощи у других подчеркивает их независимый характер. Интересно, что их личностные качества, такие как общительность, способность к самоанализу и эмпатия, напрямую связаны с их способностью брать на себя ответственность. Несмотря на это, они редко стремятся заниматься решением проблем на общественном уровне.

– ответственность за другого в общем деле. Подросток начинает активно идентифицировать себя с группой, проявляя готовность нести коллективную ответственность и критически подходить к действиям внутри класса. Он проявляет лидерские качества, стремясь к поиску компромиссов, вместо того чтобы диктовать свои условия. Навыки саморегуляции и критического самоанализа развиваются на фоне возникшей потребности и способности к эмпатичному взаимодействию и оценке действий окружающих.

3. Опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)»  
В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, В.Ю. Цыганова.

Общий уровень осознанная саморегуляция учебной деятельности составляет совокупность показателей по шкалам:

- шкала «планирование» (Пл);
- шкала «моделирование» (М);
- шкала «программирование» (Пр);
- шкала «оценивание результатов» (Ор);
- шкала «гибкость» (Г);
- шкала «самостоятельность» (С);
- шкала «надежность» (Н);
- шкала «ответственность» (Отв);
- шкала «общий уровень саморегуляции» (ОУ)

## **2.2. Анализ результатов исследования ответственного отношения к учению подростков**

Проведение диагностики позволило выявить характеристики ответственного отношения к учению подростков.

Обратимся к результатам исследования мотивации ответственного отношения подростков к учебно-познавательной деятельности, полученные по методике «Диагностика мотивации ответственного отношения обучающихся к учебно-познавательной деятельности» (М.С. Невзорова, Т.В. Невзорова ).

Наглядно распределение подростков по уровням мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности представлено на Рис. 1.

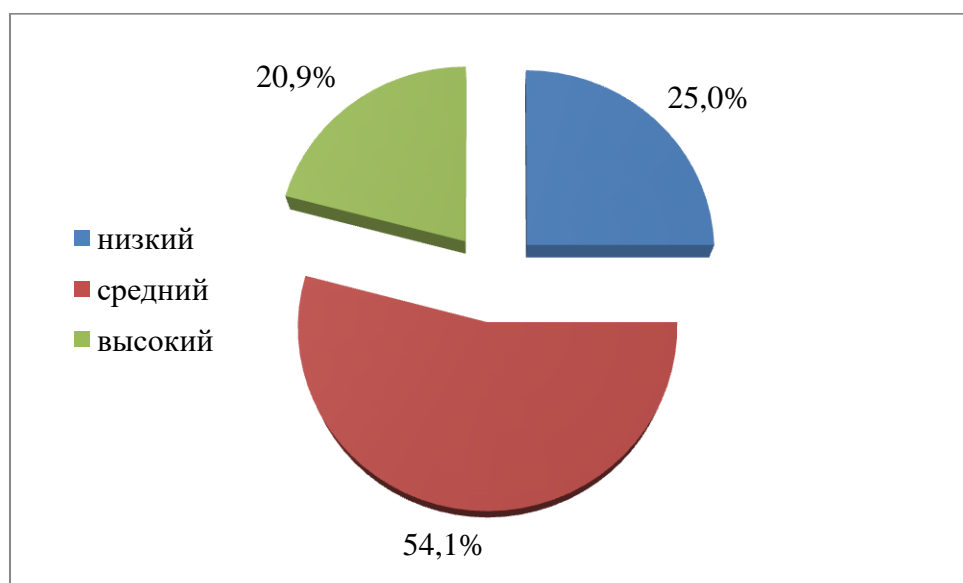


Рис.1. Уровень мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности подростков

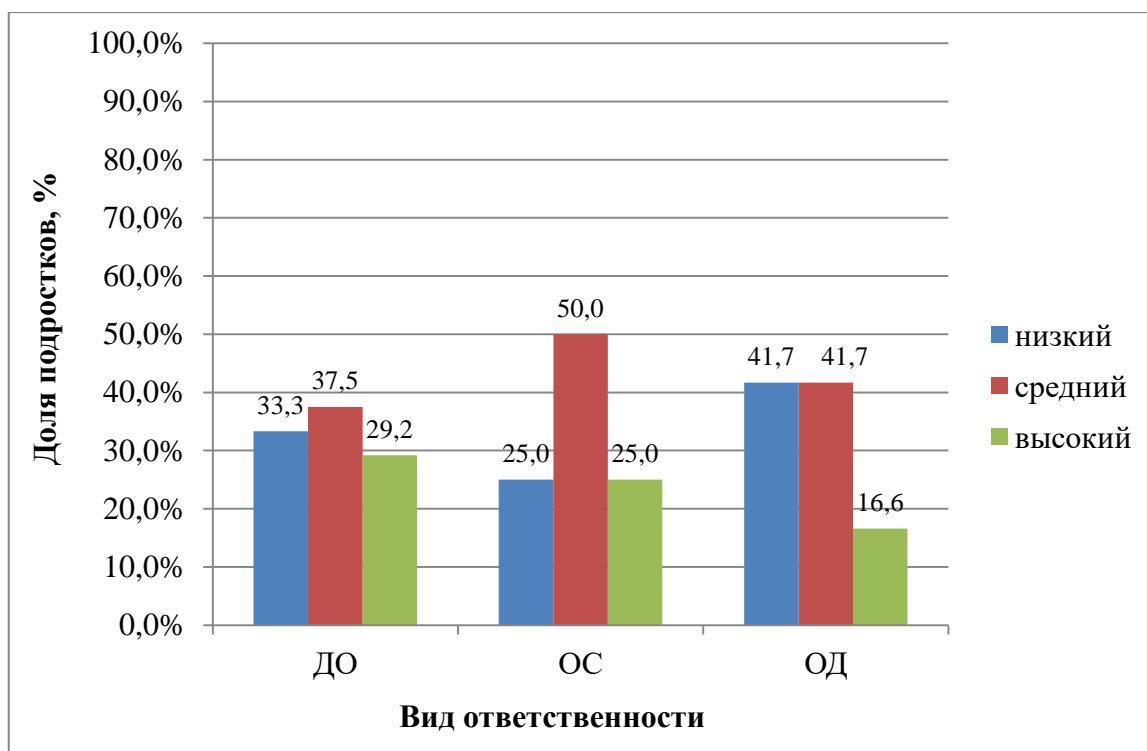
Согласно данным, представленным на Рис. 1. низкий уровень мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности представлен у 25,0% подростков, у которых отсутствует понимание важности осуществления учебных действий, результаты не имеют значения для обучающегося. Показывается ответственность за учебу только для вида. Исполнение учебных заданий вызывает чувство тяжести, положительные чувства связанные с их выполнением не раскрываются, достижение успеха при выполнении вызывает поверхностные позитивные эмоции. Интерес к учебной деятельности недостаточен, процессы планирования и самодисциплины мотивируются внешними факторами.

Большинство подростков имеют средний уровень мотивации ответственного отношения школьников к учебно-познавательной деятельности – 54,1% подростков, у которых представлено нестабильное проявление ответственности при недостаточно развитых волевых способностях. Личные ценности гармонизируются с ценностью процесса обучения, что рождает

осознание важности учебной деятельности. Позитивные эмоции возникают при выполнении увлекательных учебных задач и достижении результатов, что укрепляет ощущение ценности своего труда. Однако учебная мотивация падает при возникновении трудностей, что мешает завершению учебных задач.

Высокий уровень мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности представлен у 25% подростков, которые обладают устойчивой высокой мотивацией к учебно-познавательной деятельности. Личная ценность обучения проявляется через стремление достигать успехов в учебных делах, а эмоциональное отношение к учению не зависит от внешних оценок. Подростки осуществляют постоянную работу над улучшением самодисциплины является ключом к высокой устойчивой мотивации в учебно-познавательной деятельности

Обратимся к результатам исследования уровня выраженности дисциплинарной ответственности, ответственности за себя и за другого в общем деле подростков, полученные по методике М.А. Осташевой представленные на Рис. 2.



Примечание: Д – дисциплинарная ответственность; ОС – ответственность за себя в общем деле; ОД – ответственность за другого в общем деле.

Рис. 2. Виды ответственности подростков

Согласно данным, представленным на рис. 2. у подростков отсутствует сформированность какого – либо вида ответственности.

По шкале «дисциплинарная ответственность» отсутствует выраженный уровень сформированности. Низкий уровень имеют 33,3% подростков, которые характеризуются пассивным отношением к общественно значимым делам, не проявляют самостоятельность и инициативу, требуется постоянный контроль со стороны учителя, без которого подросток от учебных дел отстраняется. Средний уровень имеют 37,5% подростков, ответственность представлена на уровне исполнительности, однако чувствительны к внешнему контролю.

Высокий уровень дисциплинарной ответственности представлен у 29,2% подростков, которые характеризуются исполнительностью, дисциплинированностью, в соответствии с установленными правилами и требованиями учителей, Чувствительны к внешнему контролю. Улучшается качество учебной работы при осуществлении контроля со стороны учителя.

По шкале «Ответственность за себя в общем деле» низкий уровень представлен у 25% подростков, которые недостаточно понимают значимость своей деятельности в общем деле, низкая активность, не принимают за него ответственность, отсутствие значимости необходимости выполнения обязанностей, нуждаются в постоянном контроле со стороны.

Средний уровень ответственности за себя в общем деле представлен у большинства подростков – 50% подростков склонны выполнять свои обязанности, необходимых для общего дела, понимают их значимость. В случае неуспеха снижается мотивации в выполнении учебной работы. Нуждаются в контроле со стороны.

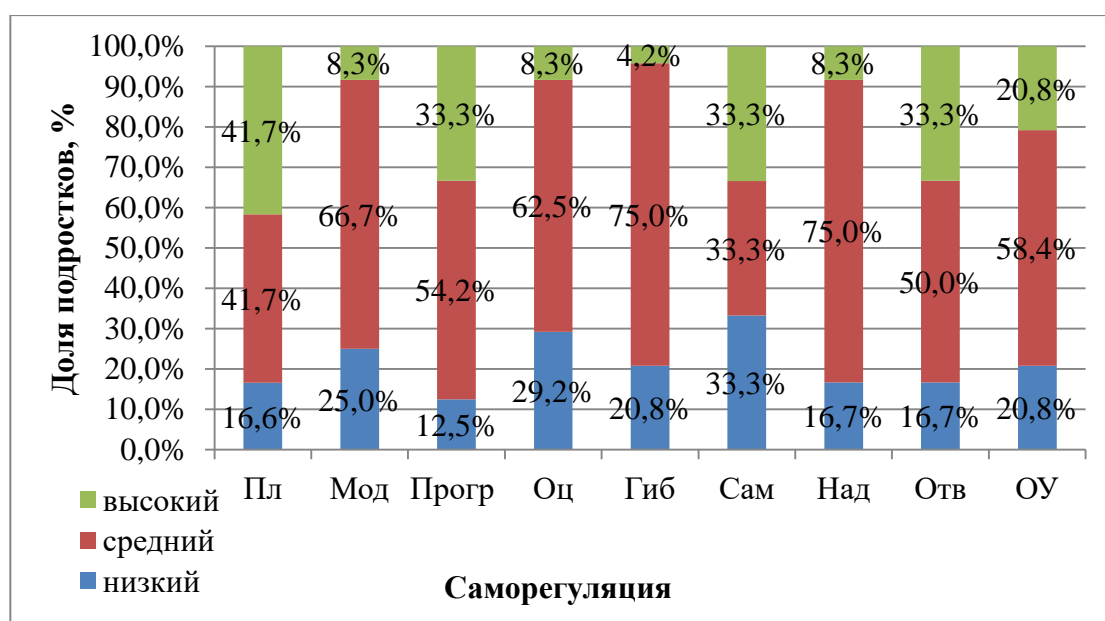
Высокой уровень имеют только 10% подростков, которые проявляют активность, ко всем поручениям относятся ответственно, хорошо выполняют свои обязанности, понимает их необходимость, Он склонен переделывать работу, если она не удастся, что-то не выходит. При этом отсутствует необходимость во внешнем контроле. Подростки предпочитают самостоятельно выполнять поручения, а не требовать их выполнения от других.

По шкале «Ответственность за другого в общем деле» в равной мере подростки распределились на низком и среднем уровнях – по 41,75% подростков имеют низкий и средний уровни. Большинство подростков не стремятся принимать на себя ответственность за действия одноклассников в общем деле, затрудняются осуществлять критический анализ их деятельности. Организационные способности развиты на среднем и низком уровне.

На высоком уровне готовы взять на себя ответственность за других только 16,6% подростков, готовы принимать на себя ответственность за одноклассников, осуществлять критический анализ их деятельности, высокий уровень организационных способностей.

Обратимся к результатам исследования саморегуляции учебной деятельности подростков, полученные по опроснику «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, В.Ю. Цыганова.

Уровень развития саморегуляции учебной деятельности подростков по ее стилевым характеристикам представлен на Рис. 3.



Примечание: Пл –Планирование, Мод – Моделирование, Прогр –Программирование, Оц - Оценивание результатов, Гиб –Гибкость, Сам – Самостоятельность, Над – Надежность, Отв – Ответственность, ОУ - Общий уровень саморегуляции

Рис.3. Регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства регуляции учебной деятельности подростков

Анализ развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств осознанной регуляции учебной деятельности подростков позволяет сделать следующие выводы.

Показатели развития саморегуляции по шкале «планирование» (Пл) распределились следующим образом: распределение доли подростков в равной мере на среднем и высоком уровне – по 41,7% подростков. В меньшей степени планирование представлено на низком уровне (16,6%). Следовательно, в процессе обучения подростки имеют возможность не только выбора и определения своих целей, но и осуществляют планирование их поэтапного достижения в зависимости от обстоятельств.

Показатели развития саморегуляции по шкале «моделирование» распределились следующим образом: преобладающее большинство подростков имеют средний уровень (66,7% подростков), низкий (25,0% подростков) и высокий (8,3% подростков) по шкале представлены слабо. Подростки обладают только начальными умениями восприятия и анализа внешних и внутренних факторов, которые важны для достижения конкретных целей. Однако, эти факторы не всегда полностью осознаются, не всегда разбираются до мелочей и могут быть неполноценно оценены.

Показатели развития саморегуляции по шкале «программирование» распределились следующим образом: около половины подростков имеют средний уровень (54,2% подростков), менее представлен высокий уровень (33,3% подростков) и наименее представлен низкий уровень (12,5% подростков). Подростки обладают только начальными умениями восприятия и анализа внешних и внутренних факторов, которые важны для достижения конкретных целей. Однако, эти факторы не всегда полностью осознаются, не всегда разбираются до мелочей и могут быть неполноценно оценены.

Показатели развития саморегуляции по шкале «оценивание результатов» распределились следующим образом: преобладающее большинство подростков имеют средний уровень (62,5% подростков), далее представлен у подростков низкий уровень (29,2% подростков), высокий уровень по данной шкале имеют



только 8,3% подростков. В процессе обучения подростки в некоторой степени оценивают результаты своих усилий и действий. Однако, они не всегда умеют связывать эти результаты с изначальными целями и критериями успеха.

Таким образом, по всем регуляторным процессам осознанной регуляции учебной деятельности у подростков в большей степени представлен средний уровень.

Рассмотрим особенности регуляторно-личностных свойств подростков.

Показатели развития саморегуляции по шкале «гибкость» распределились следующим образом: преобладающее большинство подростков имеют средний уровень (75% подростков), показатели низкого и высокого уровня практически не представлены у подростков, так низкий уровень выявлен у 20,8% подростков, высокий уровень – у 4,2% подростков. Не всегда легко и быстро адаптироваться к новым образовательным целям или к изменениям во внешней и внутренней среде учебного процесса, что требует переосмысления стратегий самоконтроля и поведенческих подходов.

Показатели развития саморегуляции по шкале «самостоятельность» распределились следующим образом: в равной мере распределились подростки, на низком, среднем и высоком уровнях (по 33,3% подростков на каждом уровне). Следовательно, можно сделать вывод, что у подростков способность к быстрой и легкой адаптации тактик поведения и системы саморегуляции к новым учебным целям или изменениям во внешних и внутренних условиях обучения не всегда присутствует.

Показатели развития саморегуляции по шкале «надежность» распределились следующим образом: 75% подростков имеют средний уровень развития, далее представлен низкий уровень, который имеют 16,7% подростков. В меньшей степени представлен высокий уровень – только 8,3% подростков показали надежность (устойчивость саморегуляции).

Следовательно, большинство подростков имеют частичную индивидуальную устойчивость функционирования системы саморегуляции (и ее регуляторных процессов) учебной деятельности, которая может меняться в

ситуации помех, в условиях повышения или занижения психической напряженности, изменения мотивации учебной деятельности.

Показатели развития саморегуляции по шкале «ответственность» показали следующие данные: половина подростков имеют средний уровень развития регуляторного свойства ответственности (50% подростков), высокий уровень имеют 33,3% подростков, в меньшей степени представлен низкий уровень – 16,7% подростков. Следовательно, подростки иногда проявляют ответственность и регулируют свои действия, основываясь на понимании важности этих действий как для себя, так и для окружающих. Однако их способность действовать сознательно в направлении своих целей может быть нестабильной и проявляться не всегда.

Анализ результатов общего уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков позволяет сделать вывод, что преобладающее большинство подростков имеют средний уровень осознанной саморегуляции (58,4% подростков), которые в процессе обучения подростки сталкиваются с необходимостью самостоятельного выбора и определения своих учебных целей. Однако, не всегда они способны организовать свои действия таким образом, чтобы последовательно достигать поставленные цели. Иногда, в ходе выполнения определенных заданий, они не следуют заранее запланированному порядку действий. Более того, они могут испытывать трудности с самооценкой своих результатов, не умея сравнивать их с изначальными целями и стандартами успешности.

Также подростки могут столкнуться с проблемами при необходимости адаптации своей стратегии обучения и поведения в ответ на изменения в учебной программе или в других внешних и внутренних условиях. Эти изменения требуют от них переосмысления и модификации собственных методов достижения учебных целей, что может стать серьезным препятствием на пути к успешному обучению.

Способность системы саморегуляции обучения к независимому функционированию может быть подвержена воздействию со стороны других

лиц. Наблюдается, что система саморегуляции обучения и её регулирующие механизмы обладают определённой степенью стабильности, однако это состояние может изменяться при появлении препятствий, в моменты увеличения или уменьшения уровня психологического стресса, а также при смене мотивационного фона в области обучения.

Высокий уровень осознанной саморегуляции представлен у 20,8% подростков, которые в процессе обучения устанавливают цели, разрабатывают планы и методы для их достижения, а также последовательно выполняют необходимые учебные задачи. Они также оценивают свои действия и результаты работы, адаптируя свои стратегии и подходы в ответ на изменения в окружающей среде или в самих учебных заданиях. Способность к самостоятельному регулированию своей деятельности может меняться под воздействием других лиц.

Демонстрируется, что система саморегуляции образовательной активности и её регулирующие механизмы обладают значительной стабильностью. Эта стабильность сохраняется даже при внешних воздействиях, таких как препятствия, колебания уровня психологического напряжения, а также при изменении мотивации к учебе.

Низкий уровень осознанной саморегуляции представлен у 20,8% подростков учебной деятельности целеполагание и планирование последовательности достижения цели, выбор способов и методов достижения цели не осуществляют. Не происходит анализ и оценка собственных действий и их результатов. Система саморегуляции учебного процесса не адаптируется к изменениям, будь то внешние или внутренние изменения условий или целей. Влияние окружающих существенно затрагивает независимость саморегуляции учебной активности. Когда возникают препятствия или меняется уровень психического давления и мотивация к учебе, система саморегуляции показывает свою нестабильность.

По всем регуляторным процессам регуляции учебной деятельности у подростков в большей степени представлен средний уровень.

### **2.3. Комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию ответственного отношения к учению подростков**

Комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию ответственного отношения к учению подростков представлен двумя формами:

- квест-игры, направленные на формирование ответственности за свои действия и действия другого для достижения общих целей игры;
- комплекс занятий с элементами тренинга, направленный на развитие личностного качества ответственности, развитие саморегуляции деятельности и мотивации учебных достижений.

#### **Комплекс занятий с элементами тренинга развития ответственного отношения к учению подростков**

Цель: развитие ответственного отношения к учению подростков.

Задачи:

- формирование способности к самостоятельному выбору и готовности брать ответственность на себя;
- формировать представления обучающегося о себе как субъекте учебной деятельности, о своих способностях и возможностях;
- развивать умение планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- обучать саморегуляции, сотрудничеству, адекватному проявлению активности, инициативы и самостоятельности, осуществлять правильный выбор форм поведения;
- формировать стремления к самопознанию, возможности распознавать свои личностные качества и качества окружающих, стремление к взаимодействию с другими людьми.

#### **Блок 1. Понятие ответственности**

Занятие 1. «Введение».

1. Упражнение. «Здравствуй по-разному». Цель: приветствие, снятие телесных барьеров, настрой на работу, формирование позитивного

эмоционального фона.

2. Упражнение «Меня зовут... Я люблю себя за то, что...». Цель: восстановление в памяти имен участников группы и создание рабочей атмосферы.

3. Упражнение «Рецепт хорошего дня». Цель: развитие навыков фокусирования на положительном опыте, поиск внешних и внутренних ресурсов.

4. Упражнение «Мои цели». Цель: ознакомить с понятием «цель» и особенностями процесса целеполагания, выявить наличие истинных целей у участников.

5. Упражнение «Футболка с надписью». Цель: изучение интересов ребенка, его самопрезентация, формирование способности передать информацию о себе, своей сущности окружающим.

6. Упражнение. «Я злюсь, когда...». Цель: выражение негативных эмоций и формирование навыков спокойного принятия эмоций отрицательного характера.

7. Упражнение «Письма гнева». Цель: изучение мотивов собственного агрессивного поведения и отработка навыка их социально одобряемого выражения.

8. Завершение занятия.

9. Рефлексия.

Занятие 2. «Свобода и ответственность»

1. Упражнение «Здравствуй по-разному». Цель: приветствие, снятие телесных барьеров, настрой на работу, формирование позитивного эмоционального фона.

2. Упражнение «Меня зовут... Я люблю себя за то, что...». Цель: восстановление в памяти имен участников группы и создание рабочей атмосферы.

3. Мини-лекция «Взять ответственность за свою учебу» Цель: актуализация темы личной ответственности за осуществление учебной

деятельности.

4. Мозговой штурм «Свобода и ответственность». Цель: задуматься над понятиями «свобода» и «ответственность», соотнести эти категории. Активизировать ребят на собственные размышления о понятии «свобода» и «ответственность».

5. Упражнение «Проявления свободы в сферах жизни общества. Цель: осознание значимости своего выбора, принятого решения, или действия в разных сферах (социальной, экономической, или духовной) и приводит пример проявления свободы в данной сфере, записывает пример на лист и прикрепляет к доске. Педагог-психолог предлагает представителям групп озвучить свои примеры.

6. Дискуссия на тему: «Можно ли быть свободным без ответственности?».

7. Игра «Ладочка». На одной стороне вырезанной из бумаги ладочки напишите слова «Свобода выбора ...».

8. Завершение занятия.

9. Рефлексия.

Занятие 3. «Принятие ответственности».

1. Ритуал приветствия. Цель: активизация положительных эмоций, настрой на совместную работу.

2. Упражнение «Что такое ответственность». Цели: осознание проблемы ответственности, дифференцировка ответственных-безответственных выражений в речи.

3. Упражнение «Принятие ответственности». Цели: развитие умения работать с чувством ответственности.

4. Упражнение «Распределение ответственности» (Н.И. Козлов). Цели: принятие решения о степени собственной ответственности.

5. Упражнение «Моя ответственность». Цели: ретроспективный анализ ответственности в собственной жизни.

6. Упражнение «Судьба». Цели: демонстрация непредвиденных жизненных обстоятельств, умения ответственно подходить к решению сложных

ситуаций в собственной жизни.

7. Завершение занятия.

8. Рефлексия.

## Блок 2. Развитие саморегуляции учебной деятельности

Занятие 1. «5 САМО в учении: 1 - целеполагание»

1. Приветствие.

Упражнение «ассоциации». Цель: определение ассоциаций к слову «цель».

2. Упражнение «Мотивы и цели учения» Цель: осознание мотивов учения, ранжирование значимости учебных целей

3. Арт-упражнение «Карты учебных целей». Цель: определение (осознание) достижения своих целей в учебной деятельности

4. Арт-упражнение «Мои ресурсы». Цель: составить список необходимых для достижения целей ресурсов, которыми уже обладает каждый участник тренинга.

5. Ситуация-проба «Желание и долг». Цель: определение основного мотива определения социально-приемлемых позиций «свобода – это познанная необходимость»; «общественное имеет приоритет перед личным»; «ответственность»; «делу - время, а потехе – час».

6. Завершение занятия

7. Рефлексия.

Занятие 2. «5 САМО в учении: 2 - планирование».

1. Приветствие.

2. Ритуал приветствия. Цель: активизация положительных эмоций, настрой на совместную работу.

3. Мини-лекция «Планирование и выполнение плана»:

– решение «слоновой задачи»: отсрочка решения, деление задачи на маленькие, доступные части;

– алгоритм планирования решения задачи.

Упражнение «Планирование сочинения на заданную тему». Цель: практическое закрепление умения планирования решения задачи по заданному алгоритму.

4. Упражнение «Планирование содержания». Цель: развитие умения составлять примерное планирование развития самообразовательных умений определенный промежуток времени.

5. Упражнение. «Давайте поговорим...». Цель: развитие навыка организации учебного времени; осознание неэффективного использования своего времени развитие интернальности.

6. Упражнение «Лучшие и худшие события школьной жизни». Цель: определение влияния школьных событий на жизнь и эмоциональное состояние подростка.

7. Упражнение «Планы». Цель: определение планов на ближайшую перспективу, определение способов выполнения плана.

8. Завершение занятия.

9. Рефлексия.

Занятие 3. «5 САМО в учении: 3 - организация».

1. Приветствие.

2. Ритуал приветствия. Цель: активизация положительных эмоций, настрой на совместную работу.

3. Мини-лекция: «Правила организации умственной деятельности во времени».

4. Тест «Рационально ли вы используете время?».

5. Упражнение на основе матрицы Эйзенхауэра. Цель: научить расставлять дела по приоритету.

6. Упражнение « Жесткие и гибкие». Цель: научить определять гибкие и жесткие дела.

7. Упражнение «Запланируй субботу» Цель: Отработать технологию жестко-гибкого планирования.

8. Завершение занятия. Упражнение «Часы моих достижений». Цель: проанализировать, насколько полезным для каждого участника было время, проведенное на занятии

Занятие 4. «5 САМО в учении: 4 - усвоение».



1. Приветствие.

2. Упражнение «Посмотрим в глаза и улыбнемся». Цель: активизация положительных эмоций, настрой на совместную работу.

3. Мини-лекция: «Понятие САМОусвоения». САМОусвоение, или САМОобучение. Результат его зависит от ваших психических качеств (способностей):

- внимания,
- особенностей восприятия,
- памяти (запас знаний),
- владения способами умственных действий (СУД),
- воображения.

4. Таблица Шульте . Цель: развитие внимания, концентрации, ускорения визуального поиска.

5. Игра «Цифры». Цель: улучшения периферийного зрения и повышения объема внимания.

6. Упражнение «Вопрос – ответ – воспроизведение». Цель: мысленная переработка полученной информации, формирование образа воспринимаемого объекта.

7. Завершение занятия.

8. Рефлексия.

Занятие 5. «5 САМО в учении: 4 - усвоение» (продолжение)

1. Приветствие.

2. Упражнение «Посмотрим в глаза и улыбнемся». Цель: активизация положительных эмоций, настрой на совместную работу.

3. Упражнение «Поймите». Цель: осознание условий, при которых понимание учебного материала будет более эффективным.

4. Упражнение «Мое понимание». Цель: определение своих ступеней в понимании: а) данной проблемы; б) в среднем – всего предмета; в) других предметов.

5. Упражнение «Понять – это выиграть». Цель: определение причин

непонимания.

6. Тест «Понятлив ли я?».

7. Упражнение «Тип памяти». Цель: определение преобладающий тип памяти.

8. Мини-лекция: «Тайны памяти»:

- тайна 1 – установка на запоминание;
- тайна 2 – осмысленное запоминание;
- тайна 3 – включение всех органов чувств в процесс запоминания;
- тайна 4 – эмоциональная окраска материала;
- тайна 5 – повторение;
- тайна 6 – свертывание, уплотнение информации;
- тайна 7 – применение.

9. Игра: Микротренинг памяти. Цель: развитие приемов запоминания.

10. Завершение занятия.

11. Рефлексия.

Занятие 6. «5 САМО в учении: 4 – усвоение» (продолжение)

1. Приветствие.

2. Упражнение «Посмотрим в глаза и улыбнемся». Цель: активизация положительных эмоций, настрой на совместную работу.

3. Упражнение «Определение своего собственного ритма повторения». Цель: закрепление приемов закрепления материала в памяти.

4. Упражнения на повторение-применение. Определение способов повторения на различных учебных материалах.

5. Упражнение «Я в работе с учебной информацией». Цель: Самооценка своим умениям слушать, работать с книгой, конспектировать, понимать, запоминать, повторять.

6. Ситуация-проба «Шпаргалка». Цель: развитие умения оценить текст с разных позиций; умения определить главную мысль; умения точно формулировать главную идею; стремление научиться работать с книгой.

7. Завершение занятия

## 8. Рефлексия.

### Занятие 7. «5 САМО в учении: 4 – усвоение». Мышление (продолжение)

#### 1. Приветствие

2. Упражнение «Инопланетяне». Участникам предлагается почувствовать себя инопланетянами: нужно поздороваться без слов, выразив при этом радость от встречи.

3. Мини-лекция: Понятие мышления, его операции и виды. «Логическое мышление».

4. Упражнение-тест: «Умозаключение». Цель: Определите правильность сделанных умозаключений.

#### 5. Упражнение «Разоблачение софизмов».

6. Упражнение-тест «Ассоциации». Цель: развитие ассоциативного мышления.

7. Упражнение-тест: «Скорость протекания мыслительных процессов». Цель: развитие скорости мышления.

8. Упражнение-тест: «Выделение существенных признаков понятий». Цель: развитие способности к абстрагированию.

9. Упражнение-тест: «Обобщение на словесном материале». Цель: развитие умения выделять существенные признаки и обобщать.

#### 10. Завершение занятия

#### 11. Рефлексия.

### Занятие 8. «5 САМО в учении: 4 – усвоение» (Тема «Урок» продолжение)

#### 1. Приветствие

2. Упражнение «Инопланетяне». Участникам предлагается почувствовать себя инопланетянами: нужно поздороваться без слов, выразив при этом радость от встречи.

3. Мозговой штурм «Что такое урок?». Цель определение сущности и признаков урока.

4. Упражнение «Фантазии на тему «Урок» ». Цель: развитие представлений об уроке.

5. Упражнение «Результаты». Цель: определение условий результативности урока.

6. Ситуация-проба «Вы в роли учителя». Цель: осознание трудностей проведения урока при разной реакции аудитории.

Реакции:

- все тихо «мычат»;
- на ваш вопрос «понятно ли?» большинство отвечают «нет»;
- один ученик пересаживается с места на место, стоит вам только отвернуться;
- вы поставили одному ученику отметку «2», а он упорно ворчит: «А за что 2? Я ведь отвечал?»;
- двое учеников на задней парте разговаривают во время вашего объяснения.

7. Завершение занятия.

8. Рефлексия.

Занятие 9. «5 САМО в учении: 4 – контроль».

1. Приветствие

2. Упражнение «Инопланетяне». Участникам предлагается почувствовать себя инопланетянами: нужно поздороваться без слов, выразив при этом радость от встречи.

3. Упражнение «Владеете ли вы рефлексией?». «Цель: определение умений рефлексивных действий.

4. Упражнение «Я – учащий себя». Цель: развитие представлений о себе как обучающимся.

5. Упражнение «Учил дома». Цель: самоанализ организации выполнения домашних заданий.

6. Упражнение «Анализ конкретной двойки». Цель: рефлексия условий получения двойки, осознание, что «2» – не как следствие недостатков умственных способностей, а как следствие неумения эффективно организовать свою деятельность, неумения «учить себя».

7. Ситуация-проба «Плохой ученик». Цель: определены причин, которые приводят к снижению успеваемости.

8. Завершение занятия

9. Рефлексия.

Занятие 10. «Самообразование».

1. Приветствие

2. Упражнение «Счет». Участникам необходимо на счет «три» хлопнуть вместе в ладоши. Ведущий специально может считать не по порядку, выдерживая паузы, менять тембр и тональность голоса.

3. Упражнение-анкета «Умеешь ли ты учиться?». Цель: анализ динамики представлений о регуляции своей учебной деятельности.

4. Упражнение «Мои достижения и проблемы». Цель: рефлексия динамики своих способностей управлять своей учебной деятельностью.

5. Упражнение «План самообразования». Цель: На основе анализа своих проблем развитие умения составлять план самовоспитания и самообразования на среднюю перспективу (каникулы).

6. Упражнение «План самообразования 2». Цель: На основе анализа своих проблем развитие умения составлять план самовоспитания и самообразования на дальнюю перспективу (следующий учебный год).

7. Завершение занятия

8. Рефлексия.

### Блок 3. Развитие мотивации учебных достижений.

Задачи:

- формирование адекватной самооценки и уверенного поведения;
- преодоление страхов и тревожности;
- приобретение навыков работы в группе, сплоченности и взаимопомощи;
- умение контролировать свои эмоции и чувства;
- мотивация на достижение успехов в учебной деятельности.

Занятие 1. «Значимость мотивации успеха».

1. Разминка «Веселый мячик». Цель упражнения: разминка, выработка умения говорить и выслушивать комплименты.

2. Упражнение «Путаница». Цель: Сплочение, улучшение взаимопонимания участников.

3. Игра «Машина с характером» Цель: сплочение группы.

4. Упражнение «Дюжина». Цель упражнения: «Интеллектуальная разминка», тренировка навыков уверенного поведения в ситуациях, когда нужно оперативно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

5. Упражнение «Волшебные зеркала». Цель: формирование положительной Я – концепции, повышение уверенности в себе, снижение тревожности.

6. Упражнение «Мотивация успеха». Цели: включить участников в совместную групповую деятельность; выявить мотивацию и готовность каждого из участников к продуктивной совместной работе; выявить и поддержать Я – концепцию участников, а также сделать ее достаточно понятной для других; предоставить участникам возможность сравнить уровень своей самооценки с оценкой своих способностей и возможностей окружающими.

7. Упражнение «Работа над ошибками». Цель: анализ условий, которые приводили к учебным неудачам.

8. Завершение занятия.

9. Рефлексия

Занятие 2. «Самооценка и ее влияние на мотивацию деятельности».

1. Приветствие.

2. Упражнение «Первое впечатление».

3. Упражнение «Позитивные мысли». Цель: Развитие осознания сильных сторон своей личности.

4. Упражнение «Школьные дела». Цель: развивать позитивное отношение к школьной жизни.

5. Упражнение «Еженедельный отчет». Цель: развитие возможности анализировать и регулировать свою повседневную жизнь.

6. Групповая дискуссия: «Как мы стремимся к успеху в учении».

7. Упражнение «Успешный Я». Цель: развитие представлений о себе, как успешном ученике.

8. Завершение занятия.

9. Рефлексия

Комплекс квест-игр, направленных на развитие мотивации достижения успеха, принятия ответственности за себя и другого в ходе квест-игры.

1. Квест-игра «Золотые правила успеха в учении».

Цель квеста: создание условий для самореализации подростков и приобретения ими опыта успешности в коллективной деятельности, формирование ответственности за деятельность в квест-игре.

Задачи квеста:

1. Формирование ответственности за свои действия и действия другого в общем деле.

2. Развивать умения работать в команде, достигая общей цели.

3. Формировать мотивацию достижения успеха.

Ход квеста:

Каждая команда получает маршрутный лист, в котором указывается последовательность движения по станциям.

Канва игры: участникам предлагается игровая ситуация: мудрец отправил послание, в котором прописал золотые правила, позволяющие человеку добиться успеха во всех сферах его жизни.

Задача участников квеста – в процессе выполнения заданий собрать все слоги слов, составить предложение и прочесть послание мудреца.

Участникам излагаются правила, по которым осуществляется игровое взаимодействие: каждой команде необходимо в соответствии с маршрутным листом пройти 5 станций, на каждой из которых участников ждут психологические задания: на внимательность и быстроту реакции, на креативность, гибкость и др. За каждое выполненное задание команда получает один слог или слово. Двигаться по станциям команда может только в полном

составе. Этап считается пройденным, если в маршрутном листе есть соответствующая отметка ответственного человека за прохождения конкретной станции.

По завершении всех этапов команды возвращаются на начальную позицию (актовый зал), распределяют слоги по цветовой гамме и составляют «Золотые правила успешности».

Все команды, по сигналу ведущего, одновременно начинают движение по остальным станциям согласно маршрутному листу. Переход от одной станции к другой осуществляется по часовой стрелке. Время выполнения задания на каждой станции ограничено. За каждое выполненное задание команда получает одну карточку, выбранную случайным образом.

Станция № 1. «Отвечай быстро». Участникам психологического квеста предлагается серия довольно простых вопросов. Однако работа усложняется тем, что её нужно выполнять в быстром темпе.

Станция № 2. Мозговой штурм. В течение 7 минут команде необходимо придумать и записать как можно больше вариантов ответов на вопрос: как стать успешным в школе?

Станция № 3. О чём мудрость шепчет?.. Участникам предлагается в ходе командного обсуждения пояснить смысл предложенных пословиц с точки зрения психологии.

Станция № 4. Мы — команда. Арт-техника «МЫ — Я». Для каждой команды приготовлен лист ватмана (0.5 листа), на котором написано крупными буквами «МЫ», каждый участник берёт бумажный кружок, рисует на нём «Я», которое отображает его, как личность и по очереди прикрепляет его на ватман с «МЫ» в то место, куда ему захочется.

Станция № 5. Коллаж. Участникам команды предлагается, используя фотографии из архива школьных мероприятий и уроков, создать групповой коллаж на тему: «Успех в учении — это...».

После прохождения всех станций, участники возвращаются в актовый зал, распределяют слоги по цветовой гамме (для этого команды обмениваются



карточками так, чтобы у каждой из команд были карточки со словами одного цвета) и каждая команда составляет одно из посланий Мудреца, оглашает Золотое правило успешности: «Будь собой, но в лучшем виде», «Думай. Действуй. Получай результат», «Верь в себя», «Уважай других».

Рефлексия: Какое правило отзывается вам больше всего и почему? Какое правило вы бы добавили к этому списку?

## 2. Квест «Любите то, что учите, и учитесь тому, что любите»

Цель квеста: способствовать осознанию ответственного отношения к учебе, необходимости саморазвития. Повышать учебную мотивацию и стремление к самостоятельной образовательной деятельности.

Сюжетная линия игры: Все знания мира были украдены и спрятаны в тайной комнате в секретном месте. Кто же совершил такое ужасное преступление? Обучающиеся старших классов уже сталкивались с этим коварным человеком. А обучающиеся 5 классов еще только познакомятся с ним на страницах произведения «Том Сойер». Зовут его Гекль Бери Финн. Он оставил нам подсказки, которые помогут добыть ключ от спрятанных знаний.

Прохождение станций:

1. Код доступа.
2. Химические улики.
3. Долина фигур.
4. Перекресток трех дорог.
5. Рефлексия.

## 3. Квест-игра «Учебный детектив»

Цель: создать условия для активизации познавательной активности, формирования умений и навыков, необходимых для успешного решения практических задач, развитие рефлексии результатов деятельности.

Задачи:

– создать положительную эмоциональную атмосферу для развития волевых качеств детей;

– создать условия для развития коммуникативных навыков через разнообразные виды деятельности;

– создать условия для развития таких аналитических способностей учащихся, как умение анализировать, сопоставлять, сравнивать, обобщать познавательные объекты, делать выводы при выполнении заданий квеста;

– содействовать развитию умений осуществлять рефлексивную деятельность.

Сюжетная линия игры: от каждого класса в мероприятии участвует команда в составе от 5 до 8 юных помощников детектива. Им предстоит разоблачить мошенников на каждом этапе игры и получить звание «Юный детектив».

Прохождение станций:

1. «Память». Необходимо угадать из какого фильма или телесериала звучит мелодия и назвать его.

2. «Логика». Необходимо решить 2 логических задачи.

3. «Знания». Необходимо разгадать кроссворд.

4. «Ловкость». Необходимо «добыть» улику, оставленную на месте преступления, пройдя через веревочную преграду, не задев ни одной нити.

5. «Лицензия». Необходимо расшифровать зашифрованный текст. Для этого предлагается шифр и текст.

6. «Коммуникабельность». Необходимо узнать великих сыщиков по портретам и назвать их.

7. «Внимательность». Это последняя станция для всех команд. На нее участники приходят примерно в одно и то же время. Необходимо ответить на каверзные вопросы.

Подведение итогов. Объявление победителей игры.

4. Психологический квест «Мы все в одной лодке».

Название квеста соответствует названию книги Кэрола Хау «Все мы в одной лодке», книга посвящена теме избавления от негативных привычек и зависимостей. Смысл данного квеста – помочь детям осознать основную мысль

книги «Мы все в одной лодке, у нас у всех общий дом – планета Земля, и важно, целесообразно, выгодно – быть созидающим и понимающим человеком. Правильно заботясь о своем благе, мы заботимся о благе всего мира».

Цель: Психологический квест направлен на развитие навыков общения и саморегуляции.

Задачи:

1. Актуализация процессов самопознания.
2. Раскрытие своих внутренних ресурсов.
3. Развитие умения выстраивать контакты с другими детьми.
4. Развитие умения контролировать свои эмоции и чувства.
5. Развитие умения договариваться.
6. Развитие умения быстро находить ответы на вопросы и достигать поставленных целей.

Ход психологического квеста:

1. Приветствие.
2. Правила квеста.
3. Вступление, погружение в квест.
  - 1 часть квеста «Суша!»: выполнение целей: научиться мирно взаимодействовать в общем пространстве "лодки", добраться всей командой до берега (спастись от шторма), выполнять задачи на пути к цели.
  - 2 часть квеста "Сокровища!": выполнение целей: найти сокровища на материке или острове, выполняя задачи на пути к цели.
  - 3 часть квеста "Домой!": выполнение целей: вернуться обратно домой, создать коллаж дома мечты, родины.
4. Заключение, подведение итогов, самоанализ в группе.
5. Участие в квест-играх позволит подросткам осознать значимость приобретаемых знаний об окружающем мире; развитие и повышению познавательной активности, мотивации достижению успеха, принятию ответственности за себя и другого для достижения целей игры.

### 2.3. Анализ результативности комплекса психолого-педагогических мероприятий по развитию ответственного отношения к учению подростков

После реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий по развитию ответственного отношения к учению подростков нами было организовано повторное исследование показателей ответственного отношения к учению подростков.

Для проверки результативности реализованного нами комплекса психолого-педагогических мероприятий по развитию ответственного отношения к учению подростков были использованы те же методики диагностики, что и на констатирующем этапе исследования.

Обратимся к результатам исследования мотивации ответственного отношения подростков к учебно-познавательной деятельности после реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий, представленным на Рис. 4.

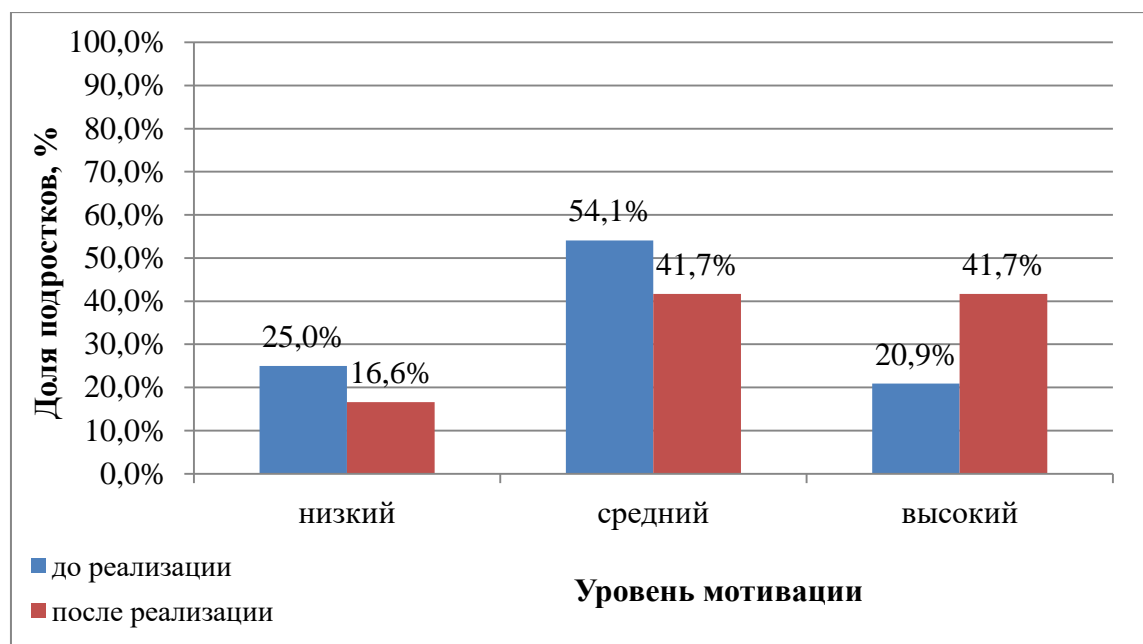


Рис.4. Динамика уровня мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности подростков после реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий

Согласно данным, представленным на Рис. 4. произошло снижение доли подростков, с низким уровнем мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности на 8,3% и снижение доли подростков, имеющих средний уровень на 12,5%. Следовательно снизилось количество подростков, которые не понимают важность осуществления учебных действий, результаты не имеют значения для обучающегося. Показывается ответственность за учебу только для вида. Исполнение учебных заданий вызывает чувство тяжести, положительные чувства связанные с их выполнением не раскрываются, достижение успеха при выполнении вызывает поверхностные позитивные эмоции. Интерес к учебной деятельности недостаточен, процессы планирования и самодисциплины мотивируются внешними факторами.

Следует отметить положительную динамику высокого уровня – доля которого повысилась на 20,8% и после реализации комплекса мероприятий 41,7% подростков обладают устойчивой высокой мотивацией к учебно-познавательной деятельности. Личная ценность обучения проявляется через стремление достигать успехов в учебных делах, а эмоциональное отношение к учению не зависит от внешних оценок. Подростки осуществляют постоянную работу над улучшением самодисциплины является ключом к высокой устойчивой мотивации в учебно-познавательной деятельности.

При этом подростки распределились в равной мере по среднему и высокому уровням – по 41,7% подростков. Следовательно, после реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий подростки имеют устойчивой высокой мотивацией к учебно-познавательной деятельности, возможно некоторое нестабильное проявление ответственности при недостаточно развитых волевых способностях. Личные ценности гармонизируются с ценностью процесса обучения, что рождает осознание важности учебной деятельности. Позитивные эмоции возникают при выполнении увлекательных учебных задач и достижении результатов, что укрепляет ощущение ценности своего труда. Учебная мотивация может

снижаться при возникновении трудностей, что мешает завершению учебных задач.

Обратимся к результатам исследования уровня выраженности дисциплинарной ответственности, ответственности за себя и за другого в общем деле подростков, полученные по методике М.А. Осташевой после реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий, представленным на Рис. 5.

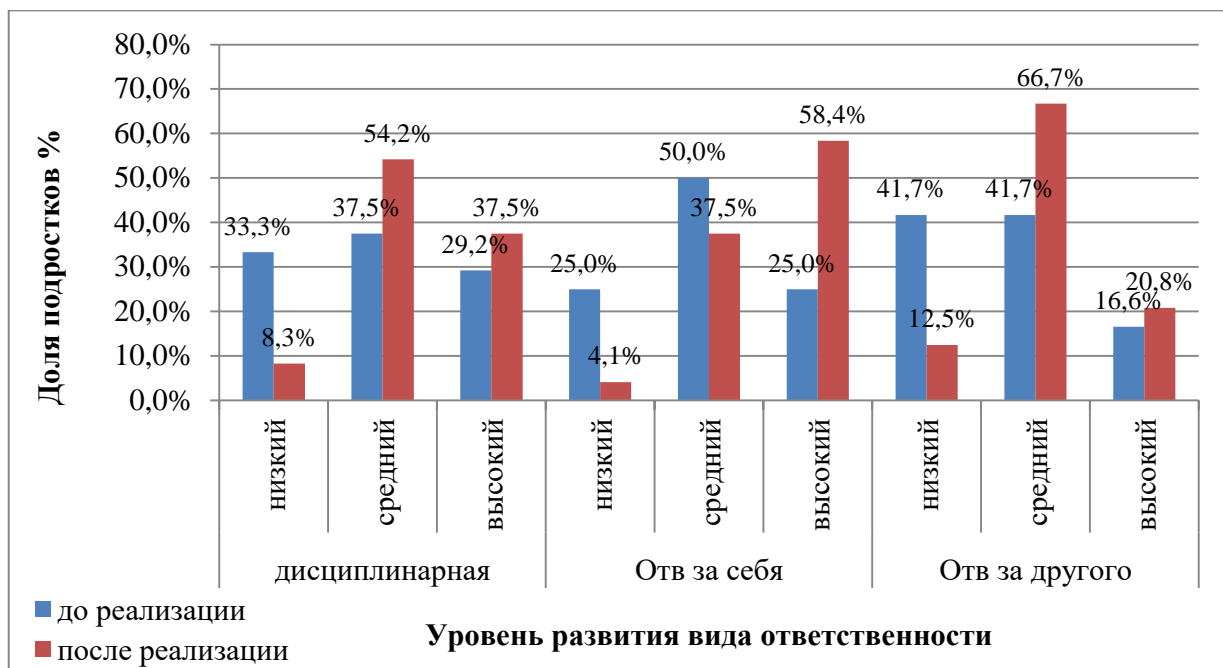


Рис. 5. Динамика уровня выраженности дисциплинарной, ответственности за себя и другого ответственности подростков после реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий

Согласно данным, представленным на Рис. 5. наблюдается положительная динамика наблюдается по всем видам ответственности.

По шкале «дисциплинарная ответственность» преобладает средний уровень ответственности – у 54,2% подростков ответственность представлена на уровне исполнительности, однако чувствительны к внешнему контролю.

Произошло снижение на 25% низкого уровня дисциплинарной ответственности и после реализации мероприятий 8,3% подростков характеризуются пассивным отношением к общественно значимым делам, не проявляют самостоятельность и инициативу, требуется постоянный контроль со стороны учителя. Динамика высокого уровня представлена незначительным

увеличением доли подростков на 8,3% и после реализации комплекса мероприятий 33,3% подростков характеризуются исполнительностью, дисциплинированностью, чувствительны к внешнему контролю. Улучшается качество учебной работы при осуществлении контроля со стороны учителя.

По шкале «Ответственность за себя в общем деле» после реализации комплекса мероприятий произошло снижение доли подростков с низким уровнем ответственности за себя на 20,8%. Только 4,1% подростков недостаточно понимают значимость своей деятельности в общем деле, низкая активность, не принимают за него ответственность.

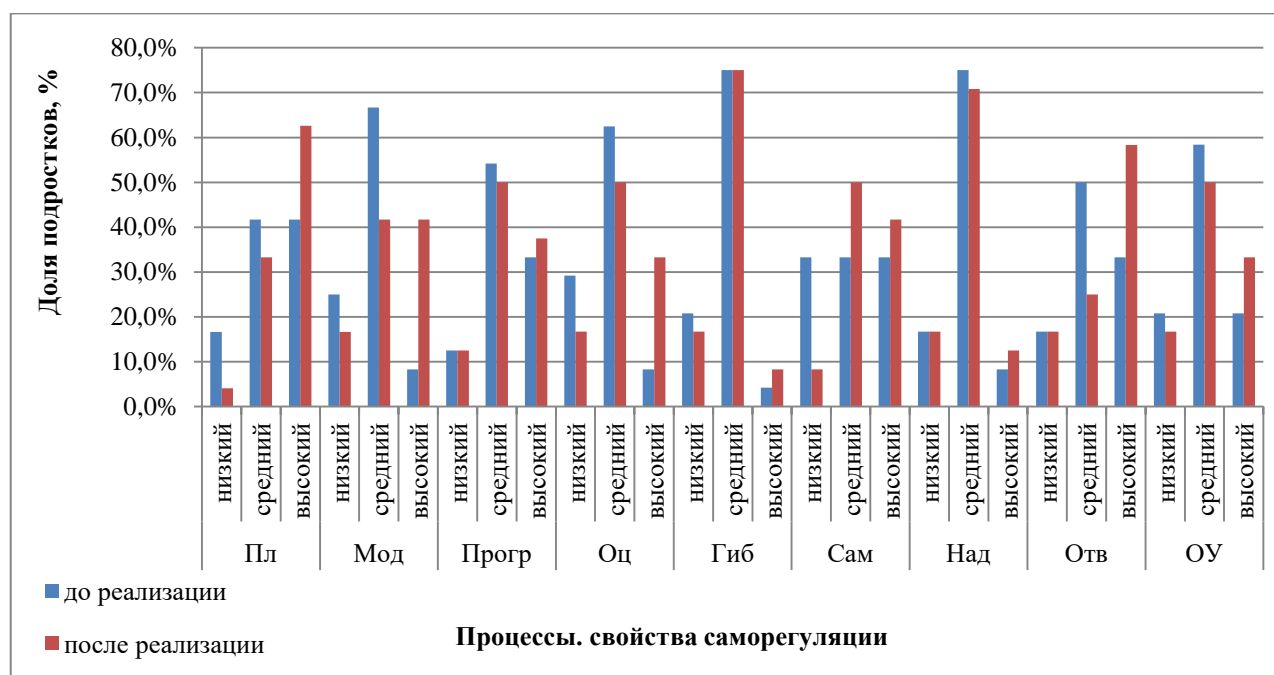
У большинства подростков преобладает высокий уровень, доля которого увеличилась на 33,4% и 58,4% подростков проявляют активность, ко всем поручениям относятся ответственно, хорошо выполняют свои обязанности, понимают их необходимость, предпочитают самостоятельно выполнять поручения, при этом отсутствует необходимость во внешнем контроле.

По шкале «Ответственность за другого в общем деле» наблюдается также положительная динамика в снижении низкого уровня выраженности – доля снизилась на 29,2% и только 12,5% подростков не стремятся принимать на себя ответственность за действия других в общем деле, не осуществляют критический анализ их деятельности.

Большинство подростков – 66,7% подростков имеют средний уровень принятия ответственности за другого в общем деле – подростки могут взять частичную ответственность, осуществляют критический анализ их деятельности.

Обратимся к результатам исследования саморегуляции учебной деятельности подростков, полученные по опроснику «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» И.Н. Бондаренко, В.И. Моросановой, В.Ю. Цыганова.

Динамика уровня развития саморегуляции учебной деятельности подростков по ее стилевым характеристикам представлена на Рис. 6.



Примечание: Пл –Планирование, Мод – Моделирование, Progr –Программирование, Оц - Оценивание результатов, Гиб –Гибкость, Сам – Самостоятельность, Над – Надежность, Отв – Ответственность, ОУ - Общий уровень саморегуляции

Рис.6. Динамика саморегуляции учебной деятельности подростков после реализации комплекса психолого-педагогических мероприятий

Анализ динамики регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств осознанной регуляции учебной деятельности подростков после реализации комплекса мероприятий позволяет сделать следующие выводы.

По шкале «планирование» (Пл) произошло повышение доли подростков с высоким уровнем на 20,9% и большинство подростков (62,6% подростков) могут выбирать и определять цели, планирование последовательности их достижения в процессе обучения.

По шкале «моделирование» произошло повышение доли высокого уровня на 33,3% и после реализации комплекса мероприятий моделирование выражено на среднем и высоком уровне ( по 41,7% подростков). Подростки в равной мере имеют представления о системе внешних и внутренних условий, значимых для достижения поставленной конкретной цели, однако не всегда данные условия осознаются, могут быть детализированы и адекватны.

Показатели развития саморегуляции по шкале «программирование» практически не изменились и распределились следующим образом: половина подростков имеют средний уровень (50% подростков), менее представлен



высокий уровень (37,5% подростков) и наименее представлен низкий уровень (12,5% подростков). У подростков на среднем уровне развиты умения разрабатывать способы и методы достижения цели, не всегда определяют последовательность исполнения учебных действий в процессе выполнения учебных заданий и построения ответа.

По шкале «оценивание результатов» произошло повышение доли подростков с высоким уровнем на 25% и составляет 33,3% подростков. Отсутствует выраженный уровень оценивания результатов. Половина подростков (50% подростков) имеют средний уровень, в учебной деятельности подростки частично осуществляют оценку своих действий и результатов деятельности, не всегда соотносят полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения.

Показатели развития саморегуляции по шкале «гибкость» практически не изменились. Как и до реализации комплекса мероприятий преобладающее большинство подростков имеют средний уровень (75% подростков), показатели низкого и высокого уровня практически не представлены у подростков, так низкий уровень выявлен у 16,6% подростков, высокий уровень – у 8,3% подростков. Не всегда способны быстро и легко перестраивать систему саморегуляции и тактику поведения при изменении значимых внешних или внутренних условий учебной деятельности, при изменении учебных целей.

По шкале «самостоятельность» произошло снижение доли низкого уровня на 25%, повышение доли подростков среднего уровня на 16,7% и высокого уровня на 8,3%. Также отсутствует выраженный уровень. 50% подростков частично осуществляют деятельность автономно, может зависеть от влияний других людей.

Показатели развития саморегуляции по шкале «надежность» практически не изменилось, большинство подростков – 70,8% подростков имеют средний уровень развития, Следовательно, большинство подростков имеют частичную индивидуальную устойчивость функционирования системы саморегуляции (и ее регуляторных процессов) учебной деятельности, которая может меняться в

ситуации помех, в условиях повышения или занижения психической напряженности, изменения мотивации учебной деятельности.

По шкале «ответственность» произошло повышение доли высокого уровня на 25% и 58,3% подростков поддерживают саморегуляцию своей активности через осознание степени значимости деятельности для себя и для других, то есть , способности к ответственному подходу к достижению цели.

Анализ результатов общего уровня сознательной саморегуляции учебной деятельности подростков позволяет сделать вывод, что 50% подростков имеют средний уровень осознанной саморегуляции, которые в учебной деятельности могут выбирать и определять цели, планирование последовательности достижения цели осуществляется не ко всем целям, ситуативно разрабатывают способы и методы достижения цели, в процессе выполнения некоторых учебных заданий последовательность исполнения учебных действий не осуществляют. Оценку своих действий и результатов деятельности могут не осуществлять, могут не соотносить полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения.

## Выводы по Главе 2

Мотивация ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности в большей степени представлена на среднем уровне – 54,1% подростков, у которых представлено нестабильное проявление ответственности при недостаточно развитых волевых способностях. Личные ценности гармонизируются с ценностью процесса обучения, что рождает осознание важности учебной деятельности. Позитивные эмоции возникают при выполнении увлекательных учебных задач и достижении результатов, что укрепляет ощущение ценности своего труда. Однако учебная мотивация падает при возникновении трудностей, что мешает завершению учебных задач.

Исследование различных видов ответственности подростков характеризуется показателями:

Дисциплинарная ответственность не выражена – характеризуется пассивным отношением к общественно значимым делам, не проявляют или проявляют частично самостоятельность и инициативу, требуется полный или частичный контроль со стороны учителя.

Принятие ответственности за себя в общем деле в большей степени представлена на среднем уровне – подростки склонны выполнять свои обязанности, необходимых для общего дела, понимают их значимость. В случае неуспеха снижается мотивации в выполнении учебной работы. Нуждаются в контроле со стороны.

Принятие ответственности за другого в общем представлено на низком и среднем уровнях – подростки не стремятся принимать на себя ответственность за действия одноклассников в общем деле, затрудняются осуществлять критический анализ их деятельности. Организационные способности развиты на среднем и низком уровне.

Исследование саморегуляции учебной деятельности у подростков в большей степени представлен средний уровень.

– подростки частично могут выбирать и определять цели, планирование

последовательности их достижения в процессе обучения осуществляют ситуативно;

- у подростков частично сформированы навыки формирования представления о системе условий, значимых для достижения цели;

- ситуативно разрабатывают способы и методы достижения цели;

- в процессе выполнения некоторых учебных заданий могут не осуществлять последовательность исполнения учебных действий;

- в учебной деятельности подростки частично осуществляют оценку своих действий и результатов деятельности, не всегда соотносят полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения;

- не всегда способны быстро и легко перестраивать систему саморегуляции и тактику поведения при изменении условий и целей деятельности;

- что у подростков слабо развита автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимость от влияний других людей;

- имеют частичную индивидуальную устойчивость функционирования системы саморегуляции (и ее регуляторных процессов) учебной деятельности, которая может меняться в ситуации помех;

- ответственный подход к достижению цели проявляется ситуативно, либо не в полной мере.

Для развития ответственного отношения к учебе подростков был разработан комплекс психолого-педагогических мероприятий, включающий в себя:

- квест-игры, направленные на формирование ответственности за свои действия и действия другого для достижения общих целей игры;

- комплекс занятий с элементами тренинга, направленный на развитие личностного качества ответственности, развитие саморегуляции деятельности и мотивации учебных достижений.

После реализации данного комплекса мероприятий наблюдается

следующая динамика в показателях ответственного отношения к учению подростков.

1. Исследование мотивации ответственного отношения к учебно-познавательной деятельности выявило положительную динамику высокого уровня – доля которого повысилась на 20,8%.

2. Исследование видов ответственности подростков позволяет сделать вывод, что:

– по шкале «дисциплинарная ответственность» преобладает средний уровень ответственности – у 54,2% подростков ответственность представлена на уровне исполнительности, однако чувствительны к внешнему контролю;

– по шкале «Ответственность за себя в общем деле» произошло снижение доли подростков с низким уровнем ответственности за себя на 20,8%. У большинства подростков преобладает высокий уровень, доля которого увеличилась на 33,4% и 58,4% подростков;

– по шкале «Ответственность за другого в общем деле» большинство подростков – 66,7% подростков имеют средний уровень принятия ответственности за другого в общем деле.

3. Исследование динамики саморегуляции подростков позволило выявить следующую динамику:

– увеличилось количество подростков (62,6% подростков), которые могут выбирать и определять цели, планирование последовательности их достижения в процессе обучения;

– произошло повышение доли высокого уровня на 33,3% и после реализации комплекса мероприятий моделирование выражено на среднем и высоком уровне ( по 41,7% подростков). Подростки имеют представления о системе внешних и внутренних условий, значимых для достижения цели, однако не всегда осознаются, могут быть детализированы;

– по шкале «оценивание результатов» произошло повышение доли подростков с высоким уровнем на 25% и составляет 33,3% подростков. Половина подростков (50% подростков) имеют средний уровень, в учебной

деятельности подростки частично осуществляют оценку своих действий и результатов деятельности, не всегда соотносят полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения;

– по шкале «ответственность» произошло повышение доли высокого уровня на 25% и 58,3% подростков поддерживают саморегуляцию своей активности через осознание степени значимости деятельности для себя и для других, то есть, способности к ответственному подходу к достижению цели.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важное значение в формировании ответственности в общественно значимой деятельности и социализации заключается в периоде подросткового возраста. Именно в этот период появляются идеальные образцы поведения и создается нравственная основа, которая помогает человеку контролировать свое поведение и развитие. В подростковом возрасте происходит развитие способности и готовности брать на себя ответственность за участие в событиях и анализировать свою роль в социальном взаимодействии.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить ответственность подростков в учебной деятельности.

1. Большинство подростков имеют средний уровень мотивации ответственного отношения школьников к учебно-познавательной деятельности, ситуативно осознают и понимают значимость учебной деятельности во взаимосвязи с учебным интересом. Ценность учения согласовывается с личными ценностями. Ответственность в учебной деятельности осуществляется проявляется нестабильно, ситуативно при слабой сформированности волевых процессов. Выполнение интересных учебных заданий и достижение результатов вызывает чувство значимости и ценности своей работы, преобладают положительные эмоции. При возникновении трудностей снижается учебная мотивация, учебная работа не доводится до завершения.

2. Подростки способны проявлять ответственность, инициативу и самостоятельность, однако нуждаются во внешнем контроле за соблюдением требований и правил. Ответственность за себя в общем деле представлена у большинства подростков, которые склонны выполнять свои обязанности, необходимых для общего дела, понимают их значимость, готовы переделывать некачественно сделанную работу. Редко нуждаются в контроле со стороны. Большинство подростков не стремятся принимать на себя ответственность за действия одноклассников в общем деле, затрудняют осуществлять критический анализ их деятельности. Организационные способности развиты на среднем и низком уровне. Для развития ответственного отношения к учебе подростков

был разработан комплекс психолого-педагогических мероприятий, включающий в себя:

1) комплекс квест-игр, направленных на развитие мотивации достижения успеха, принятия ответственности за себя и другого в ходе квест-игры. Квест-игры, направленные на формирование ответственности за свои действия и действия другого для достижения общих целей игры (квест-игра «Золотые правила успеха в учении», квест « Любите то, что учите, и учитесь тому, что любите», квест-игра «Учебный детектив», психологический квест «Мы все в одной лодке»)

2) комплекс занятий с элементами тренинга, направленный на развитие личностного качества ответственности, развитие саморегуляции деятельности и мотивации учебных достижений:

- блок 1 – понятие ответственности;
- блок 2 – развитие саморегуляции учебной деятельности;
- блок 3 – развитие мотивации учебных достижений.

После реализации данного комплекса мероприятий наблюдается следующая динамика в показателях ответственного отношения к учению подростков.

1. Подростки обладают устойчивой, или частично устойчивой высокой мотивацией к учебно-познавательной деятельности.

2. Исследование видов ответственности подростков позволяет сделать вывод, что:

– у подростков ответственность представлена на уровне исполнительности, однако чувствительны к внешнему контролю.

– подростки проявляют активность, ко всем поручениям относятся ответственно, хорошо выполняют свои обязанности, понимают их необходимость, предпочитают самостоятельно выполнять поручения, при этом отсутствует необходимость во внешнем контроле.

– подростки могут взять частичную ответственность, осуществляют критический анализ их деятельности.



Исследование саморегуляции учебной деятельности позволило выявить следующую положительную динамику.

3. Исследование динамики саморегуляции подростков позволило выявить следующую динамику:

- увеличилось количество подростков, которые могут выбирать и определять цели, планирование последовательности их достижения в процессе обучения.

- подростки имеют представления о системе внешних и внутренних условий, значимых для достижения цели, однако не всегда осознаются, могут быть детализированы

- в учебной деятельности подростки частично осуществляют оценку своих действий и результатов деятельности, не всегда соотносят полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения.

- поддерживают саморегуляцию своей активности через осознание степени значимости деятельности для себя и для других, то есть, способности к ответственному подходу к достижению цели.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 2013. 299 с.
2. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста. М.: Академия, 2012. 237 с.
3. Алферов В.Н., Коригова М.М. Развитие концепции субсидиарной ответственности как инструмента повышения эффективности института банкротства и обеспечения экономической безопасности страны // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2018. Т. 9. № 3. С. 460–474.
4. Бабанский Ю.К. Педагогика. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
5. Башев В.В. Психологические условия формирования ответственного действия в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Принт, 2020. 158 с.
6. Богословский В.В. Виноградова А.Д., Ковалев А.Г. Общая психология. М.: Просвещение, 1981. 383 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
8. Борцова М.В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: монография. Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. 125 с.
9. Булатников И.Е. Воспитание ответственности : развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе образовательного учреждения. Курск: Мечта, 2011. 228 с.
10. Ванюхина Н.В., Алексеева Е.С. Программа формирования ответственности в подростковом возрасте. 2016 Т. 5 № 3(16) С. 244–250.
11. Васина Ю.М. Особенности формирования самоконтроля у подростков как одно из условий развития у них чувства ответственности // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2020. № 4 (24). С. 22–25.

12. Винокурова Н.В. Формирование ответственности у подростков как целевая функция деятельности классного руководителя: дисс. канд. пед. наук. Киров, 2014. 186 с.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
14. Гавриловец К.В., Казимирская И.И. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. Минск: Нар. асвета, 1988. 126 с.
15. Ганзен В.А., Юрченко В.Н. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека. Психические состояния // Экспериментальная и прикладная психология. Л. : ЛГУ, 1981. 360 с.
16. Глухов Д.Н. Проблемы воспитания ответственности у современной молодежи // Молодой ученый. 2015. №16. С. 408–410. URL <https://moluch.ru/archive/96/21627/> (дата обращения: 09.04.2021).
17. Гримак Л.П. Психология активности человека: психологические механизмы и приемы саморегуляции. М.: URSS, Либроком, 2018. 366 с.
18. Гузанов А.Н. Формирование ответственного отношения к учению у курсантов военного вуза во внеаудиторной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2010. 22 с.
19. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания. Омск: Инфра, 2013. 246 с.
20. Дмитриева Н.Ю. Кризисы детского возраста: воспитание подростков / Н. Ю. Дмитриева. Ростов-на-Дону : Феникс, 2016. 157 с.
21. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления. СПб.: Питер, 2008. 246 с.
22. Каракулова А.А. Ответственность как свойство личности у подростков // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2015. Т. 1. С. 133-135.
23. Кон И.С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по

психологии / под ред. В. В. Мироненко. М.: МПСИ, 1998. С. 239-248.

24. Косолапова Л.А. Педагогика: исследовательские задания. - Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2019. 260 с.

25. Леонтьев Д.А. Ответственность // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.

26. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 191 с.

27. Масгутова С.А. Воспитание ответственности учащихся подросткового возраста: автор. дисс. ... канд. псих. наук. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. 23 с.

28. Михайлова Е.И. Психологические особенности развития ответственности на рубеже перехода в юношеский возраст: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: Изд-во Михайлова, 1999. 136 с.

29. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Запуниди А.А. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков // Национальный психологический журнал. 2017. № 1(25). С. 84–90.

30. Муздыбаев К. Психология ответственности. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 248 с.

31. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2011. 398 с.

32. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1988. 208 с.

33. Осташева М.А. Психологические особенности развития социальной ответственности современных подростков: автореф. дис.. канд. психол. наук. М., 1989. 19 с.

34. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М.: Акад. проект, 2006. 479 с.

35. Прутченков А.С. Школа жизни. Методические разработки социально-

психологических тренингов [Электронный ресурс]. М.: Издательство: МООДиМ «Новая цивилизация», 2000, 156 с. URL: <https://eknigi.org/psihologija/122721-shkola-zhizni-metodicheskie-razrabotki-socialno.html> (дата обращения: 18.02.2024).

36. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности: учеб. пособие. Екатеринбург: УрГПУ, 2001. 209 с.

37. Прядеин, В.П. Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования // Научный диалог. Екатеринбург. 2012. №1. С. 32–45.

38. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Москва [и др.]: Питер, 2012. 224 с

39. Селевко Г.К. Научи себя учиться. М.: Народное образование, 2005. 216 с.

40. Табункина Е.С. Формирование ответственного отношения обучающихся к учебной деятельности // Вестник педагога URL: <http://vestnikpedagoga.ru/publikacii/publ?id=10952> (дата обращения: 24.07.2023).

41. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

42. Шапошников В.А. Формирование ответственности в системе отношений подростков: тренинговые технологии: монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. 128 с.

43. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в психологии. М.: Просвещение, 1980. 382 с.

44. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 221 с.