

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

Трегубова Татьяна Ильинична
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**«РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ»**

Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа «Психология и акмеология педагогической
деятельности»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:
заведующий кафедрой
к.психол.н., доцент Груздева О.В.

Руководитель магистерской программы
д.психол.н., профессор Селезнева Н.Т.

Научный руководитель
к.психол.н., доцент Тодышева Т.Ю.

Обучающийся
Трегубова Т.И.

Красноярск 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ.....	10
1.1. Ответственность личности как предмет современных психолого- педагогических исследований	10
1.2. Возрастные особенности развития ответственности студентов .	29
1.3. Психолого-педагогические условия и факторы развития ответственности студентов в процессе обучения.....	41
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	53
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	55
2.1. Организация и методики исследования.....	55
2.2. Анализ результатов эмпирического исследования ответственности студентов	64
2.3. Методические рекомендации психологической службе по развитию ответственности студентов в процессе обучения	77
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	87
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	91
Приложение	98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования обусловлена процессами, происходящими в современном российском обществе. В настоящее время изменились требования, предъявляемые к обучающемуся молодому человеку, что непосредственно связано с модернизацией образования.

В федеральном проекте «Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года» особое внимание уделяется становлению ответственного молодого поколения. В этой связи возникает реальная необходимость применения новых подходов к решению проблем молодежи и получения ею современного качественного образования. Необходимо признать тот факт, что изменились не только экономические и социальные условия существования молодого человека, изменился и он сам. При этом традиционная система образования, эффективно работавшая еще 20 лет назад, сегодня часто не соответствует реалиям общества. Система отечественного традиционного образования акцентирует внимание на формировании и развитии, прежде всего, исполнительности, а не ответственности.

Очевидно, сегодня необходимо совершенствование системы профессионального образования, в том числе средне-специального. Оно играет важную функцию при подготовке кадров для российской экономики и направленно на подготовку практико-ориентированных специалистов.

Экономические и социальные задачи современности определяют приоритет формирования ответственности в процессе получения среднего профессионального образования.

Большое внимание в документах федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования уделяется ответственности как общей компетенции. Все это свидетельствует о том, что ответственность является системообразующей профессиональной характеристикой.

Изучением ответственности занимались как отечественные (К.А. Абульханова-Славская, В.П. Прядеин, Л.И. Дементий, Л.А. Барановская, Ю.Д. Мишина, Е.Н. Шахова, В.С. Королькова, О.Р. Кривошеева и др.), так и зарубежные ученые (В. Франкл, К. Роджерс, А. Лэнгле, Ж. Пиаже, Л. Колберг, К. Хелкама, Х. Хекхаузен, Дж. Роттер и др.).

В контексте исследования анализировались научные труды, характеризующие ответственность как сложную связь личности с различными сторонами деятельности, вытекающими из обязанностей, возложенных обществом на профессионала (М.М. Берулава, Л.И. Дементий, А.А. Деркач, М.Т. Громкова); содержащие обоснование подходов к содержанию и организации образовательного процесса в вузе, методов и технологий формирования личности будущего специалиста (О.Г. Грохольская, Е.В. Бондаревская, Е.Б. Плотникова, В.В. Сериков, Д.С. Сомов и др.); раскрывающие теоретические основы профессиональной подготовки будущих специалистов (М.Н. Берулава, В.А. Сластенип, Е.Н. Шиянов и др.).

Ответственность как личностное качество представлено в психологической науке достаточно широко, что подчеркивает важность данного феномена. Однако возможности изучения ответственности не исчерпали себя и сегодня. Вместе с тем будущему специалисту среднего профессионального образования предъявляется требование ответственного поведения.

В целом, несмотря на разработанность различных сторон профессионального образования, в научной литературе недостаточно специальных исследований, связанных с рассмотрением целевых и содержательно-технологических акцентов построения развития ответственности студентов среднего профессионального образования и психолого-педагогических условий ее развития.

Анализ проведенных психологических исследований и образовательной практики позволил выявить объективно существующие противоречия:

- между объективной потребностью общества в компетентном специалисте, обладающем профессиональной и личностной ответственностью, и недостаточным уровнем ее сформированности у выпускника ссуза;

- между потребностью практики в программно-методическом обеспечении процесса развития ответственности будущего специалиста, и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий его реализации.

На основании выявленных противоречий была сформулирована проблема нашего исследования — каковы особенности ответственности студентов и психолого-педагогические условия развития ответственности в процессе обучения.

Цель исследования: изучение развития ответственности студентов в процессе обучения.

Объект исследования: ответственность личности.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития ответственности студентов в процессе обучения

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что развитие ответственности личности в образовательном процессе ссуза будет эффективнее происходить при реализации учебного курса с учетом психолого-педагогических условий:

- учет личностных особенностей каждого студента, развитие в нем профессиональной и личностной направленности;

- использование социально-психологического тренинга, форм и методов активного обучения, позволяющих интенсифицировать активность студента и развить мотивацию достижения;

- использование обучающимися самоконтроля достижения целей учебной деятельности и развитие целеполагания.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой определены задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ основных подходов к сущности и содержанию понятия ответственности личности.

2. Определить основное содержание, методы и формы развития ответственности студентов в процессе обучения.

3. Разработать модель развития ответственности студентов в процессе обучения.

4. Провести эмпирическое исследование ответственности студентов ссуза.

5. Разработать методические рекомендации по развитию ответственности студентов в процессе обучения.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- принципы системно-деятельностного подхода, развиваемые в трудах А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна и др.; принципе активности личности в жизнедеятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. А. Петровский и др.); принципах субъектного подхода к пониманию психических явлений (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Б. Ф. Ломов, С. Л. и Рубинштейна и др.).

- труды по изучению ответственности как свойства субъекта жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Дементий, К. А. Абульхановой-Славской, А. И. Крупнова, В. П. Прядеина, В. А. Петровского и др.), а также структуры ответственности (Ж. Пиаже, В.П. Прядеин, Л.И. Дементий, А.И. Крупнова и др.)

- труды по изучению развития личности в юности (Р. Бернса, Э. Эриксона, Л. И. Божович, И. С. Кона и др.).

Методы исследования:

- Теоретические: анализ, сравнение и обобщение научной литературы по исследуемой проблеме.

- Эмпирические: анкетирование, метод опроса, тестирование.

Методики исследования:

1) Тест суждений ответственности (А.И.Крупнов).

2) Методика изучения представлений об ответственности (Г.И. Кашапова, Б.С. Алишев).

3) Методика УСК (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд)

4) Анкета «Определение направленности личности», впервые опубликованную Б. Бассом

5) Методика "Способность к самоуправлению" (тест ССУ) Н. М. Пейсахова.

6) Методика «Мотивация к успеху» Т. Элерса

7) Методика «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса

- Методы математической статистики – корреляционный анализ по методу Спирмена.

База исследования: Исследование проводилось на базе Красноярского юридического техникума. В исследовании принимали участие 60 студентов 2 курса в возрасте 17-18 лет, средний возраст выборки 17,8 лет, из них 43,3% - девушки, 56,7 - юноши.

Теоретическая значимость заключается в конкретизации понятия «ответственность личности»; расширении психолого-педагогических знаний о психолого-педагогических условиях и развития ответственности студентов в рамках среднего профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций развития ответственности и возможностей их использования среднем профессиональном образовании при обучении студентов.

Результаты исследования могут быть использованы для подготовки методического пособия по развитию ответственности студентов в ссузе.

Положения, выносимые на защиту:

1. Ответственность представляет собой качество личности, выражающее ее способность осуществлять в различных формах контроль над собственной деятельностью с позиций выполнения принятых норм и правил.

2. Психолого-педагогическими условиями развития ответственности студентов ссуза являются учет личностных особенностей каждого студента, развитие профессиональной и личностной направленности; использование социально-психологического тренинга, форм и методов активного обучения, позволяющих интенсифицировать активность студента и развить мотивацию достижения; использование обучающимися самоконтроля достижения целей учебной деятельности и развитие целеполагания.

3. Модель развития ответственности студентов в процессе обучения в ссузе включает в себя структурный и методические блоки, направленные на развитие компонентов ответственности: поведенческого и мотивационного (активности), когнитивного (направленности) и эмоционально-регулятивного (саморегуляции).

4. Ответственность студентов ссуза характеризуется ситуативными проявлениями ответственности; пониманием ответственности как механизма социального контроля, социального чувства и сознательного самоограничения; экстернальным локусом контроля, выраженностью направленности личности на дело, сниженными показателями саморегуляции: целеполагания, планирования и самоконтроля; средним показателем направленности на мотивацию достижения.

5. Методические рекомендации развития ответственности студентов включают в себя программу курса развития ответственности студентов в образовательном процессе ссуза, направленного на актуализацию у студентов представлений об ответственности как важнейшем профессиональном и личностном качестве, развитие у студентов практических умений осуществления ответственных действий при решении профессионально значимых задач, развитие навыков самоконтроля, целеполагания, развитие мотивации достижения.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечена чёткостью исходных теоретико-методологических позиций; теоретико-методологической обоснованностью программы исследования

логикой научного исследования; применением комплекса научно обоснованных и взаимодополняющих методов, выбором валидных и надежных методик эмпирического исследования, адекватных его предмету и задачам; сочетанием качественного и количественного подходов к анализу полученных результатов, использованием современных методов математико-статистической обработки эмпирических данных.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования докладывались и обсуждались на XVI Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XI века» (Красноярск, май 2015г.), на XVII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XI века» (Красноярск, май 2016г.) а также были опубликованы статьи в сборнике «Материалы II Всероссийской конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной юбилею А.В. Запорожца» «Молодежь и наука XXI века» XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики менеджмента в образовании. В работе X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «География и геоэкология на службе науки и инновационного образования» (г.Красноярск апрель 2015г.) Статья в сборнике «Молодой ученый» (июнь 2016г.).

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, содержит приложение. Диссертация иллюстрирована таблицами и графиками.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ

1.1. Ответственность личности как предмет современных психолого-педагогических исследований

Ответственность выступает тем качеством, которое отличает незрелую личность от личности социально зрелой, сформировавшейся. В повседневной практике ответственным считается человек, результат деятельности которого зависит от внутренней саморегуляции, т. е. от чувства долга, чувства ответственности.

Ответственность представляет собой одно из важнейших проявлений личности, поэтому различные аспекты ответственности изучаются многими науками: философией, юриспруденцией, этикой, педагогикой, психологией.

В свою очередь, психологической наукой ответственность рассматривается с точки зрения ее природных предпосылок (А. И. Крупнов и др.), структуры (Дж. Роттер и др.), гендерной специфики (В. П. Прядеин, А. А. Реан и др.), сензитивных периодов развития (К. А. Абульханова-Славская, В. С. Мухина, и др.), результативности различных типов ответственности (В. П. Прядеин) и т. д.

Проблема ответственности так или иначе присутствует в важнейших психологических направлениях зарубежной психологии XX века.

Психоанализ З. Фрейда и бихевиоризм Дж. Уотсона в своей сути разрушают идею ответственности. Детерминистские концепции, заявляя, что во всем виноваты либо сексуальные мотивы, либо жестко запрограммированное поведение по типу «стимул-реакция»: «Яблоко украл не я, а мой голод», - тем самым отрицают ответственность человека за его поступки. По мнению Р. Мэя, детерминизм, который освобождает пациента от ответственности, в конечном итоге работает «против восстановления его

психического здоровья». Если рассматривать ответственность в более широком контексте, то идея ответственности за свою жизнь дает человеку устойчивое ощущение, что только он является творцом реальности, в которой существует. Ответственность снижает возможности манипулировать человеком, превращая в маленький «винтик» большой «машины» [71].

Один из основоположников гуманистической психологии, А. Маслоу, утверждал, что взятие на себя ответственности является одним из способов поведения, ведущего к самоактуализации. Поэтому справедлив тезис о том, что ответственность является фактором, формирующим личность. Таким образом, данный феномен будет являться одним из условий конструктивной деятельности человека, а, следовательно, и его развития [31].

С позиции И. Ялома, представителя экзистенциальной психологии, ответственность означает авторство, быть ответственным значит быть неоспоримым автором события или объекта. Таким образом, первым делом экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование [49].

Достаточно широкое распространение идея ответственности приобрела в психотерапии, и теперь она является одной из основополагающих, так как личностные изменения могут осуществляться только тогда, когда клиент полностью осознает и отвечает за свои поступки. Первоначальная задача терапевта состоит в том, чтобы подвести клиента к принятию на себя ответственности за собственное поведение и за то, что он делает со своей жизнью. Так, в гештальт - психологии этой проблеме отводится большое значение. В частности, Ф. Перлз разработал много методик, позволяющих работать с данной проблемой («переформулирование» фраз, и т. д.) [8].

Идея принятия ответственности актуальна и в педагогике, где также должна иметь место цель личностного развития учеников. Здесь, принятие человеком различных обязательств является отличным средством личностного роста, повышения самооценки, утверждения себя в определенной роли.

Согласно Психологическому словарю под редакцией Ю. Л. Неймера, ответственность - осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с позиций выполнения им принятых норм и правил [48]. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Поэтому научный подход к рассмотрению ответственности предполагает учет такого фактора, как источник «контроля», источник побуждений к выполнению «принятых норм и правил».

Принимая решение поступить так или иначе, человек выбирает между своими узко индивидуальными интересами и интересами более широкого общественного окружения, между «должен» и «хочу». Речь идет о нормативной регуляции, особом механизме регуляции поведения людей в ситуации свободного выбора.

Различают два вида нормативной регуляции поведения: 1) обычно-традиционная регуляция; 2) морально-нравственная регуляция. Основными критериями обычно-традиционной регуляции поведения являются нормы, существующие на данный момент в обществе. За выполнением этих норм следят так называемые «инстанции», перед которыми надо держать ответ [64]. Инстанция оценивает деятельность субъекта ответственности и налагает санкции в зависимости от степени вины и заслуг. Конкретизируя сказанное применительно к условиям образовательного процесса, необходимо отметить, что именно такой подход наблюдается в традиционной системе обучения. В силу возрастных особенностей ребенок, юноша не может в полной мере управлять своим поведением, отвечать за последствия своих действий в той степени, как это необходимо. Поэтому организацией общего дела, распределением обязанностей между обучающимися, проверкой правильности выполнения заданий и поручений занимается преимущественно педагог. Он берет на себя функции

«инстанции», во многом лишая обучающихся возможности проявить самостоятельность.

В качестве критериев морально-нравственной регуляции выступают обобщенные этические принципы из сферы должного и ценного для самой личности. В роли инстанции выступает сам субъект ответственности. В этом случае ответственность - средство внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное «по своему усмотрению, сознательно и добровольно» [37, с. 19]. Таким образом, ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции, самоконтроля и самооценки. Данный вид регуляции требует от человека определенного опыта организации собственной жизнедеятельности на основе сформированных норм и ценностей.

Система обучения, отражающая эти положения, существенно отличается от традиционной: обучающиеся самостоятельно планируют выполнение тех или иных дел, распределяют обязанности, контролируют выполнение, определяют для себя систему санкций. Педагог осуществляет ненавязчивую помощь-поддержку на всех этапах выполнения задания.

Понятие ответственность предполагает наличие субъекта и требует указания на объект. Субъект - конкретная личность, взаимодействующая с миром. Объект — это то, за что субъект несет ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения. Это может быть поручение, просьба и др. Взаимосвязь субъекта и объекта создает временную перспективу понятия: ответственность за совершенное действие — ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить — перспективный аспект.

Итак, ответственность характеризует личность с точки зрения выполнения ею каких-то социальных или нравственных требований. Однако понятие это многогранно. И. С. Кон называет в его историческом развитии несколько векторов: от коллективной к индивидуальной, от внешней к

внутренней, психологической, от ретроспективной (ответственность за прошлое, вина) к перспективной (ответственность за будущее, обязанность)[24]

К. Муздыбаев связывает вектора развития ответственности с развитием социума и личности в онтогенезе:

1) от коллективной к индивидуальной (вектор индивидуализации по Ж. Пиаже). С развитием социума за поступок отдельного человека отвечает не группа, к которой принадлежит человек, совершивший поступок, а он сам. Данный аспект понимания ответственности отражает уровень развития самого понятия в смысловом континууме социума;[37]

2) от внешней к внутренней, осознанной личностной ответственности (вектор спиритуализации ответственности по Ж. Пиаже), переход от внешнего к внутреннему контролю поведения;

3) от ретроспективного плана к перспективному — ответственность не только за прошлое, но и за будущее; личность не только предвидит результаты своих действий, но и стремится активно их достигать;

4) ответственность и «срок давности» — возможность влияния прежних отношений между людьми на их настоящие взаимоотношения, когда они уже другие [37, 38].

Данные вектора развития понятия ответственности в обществе свидетельствуют о необходимости обязательного усвоения соответствующих представлений личностью в процессе своего становления и реализацию их в повседневной практике.

Е. Д. Дорофеев предлагает дополнить вектора развития ответственности еще одним [13].

Этот вектор можно определить как развитие индивидуальной ответственности за все большее количество людей — «от ответственности за себя к ответственности за всех». Данный вектор характеризует уровень индивидуально понимаемой и принимаемой ответственности.

Принять ответственность можно за отношения в группе, а также за ее деятельность (цель, результат и процесс).

Ответственность за групповые отношения подразделяется на ответственность за групповые нормы (как результат прошлых взаимодействий); за стремление к изменению норм, традиций, отношений (будущее); за реальное состояние группы (настоящее).

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

Тем самым, Е. Д. Дорофеев выдвигает трехмерную модель групповой ответственности, в которой были бы учтены время (прошлое, настоящее, будущее), характеристики (деятельностные, отношенческие), субъект (за себя, за отдельных других, за группу) [13].

Эта модель, очевидно, требует дополнения еще одним параметром: перед кем несет ответственность личность (перед собой, перед отдельными другими, перед группой в целом, перед обществом в целом).

Например, роль лидера группы предполагает именно ответственность за группу в целом: ее настоящее, прошлое, будущее, деятельность и поведение членов группы, перед собой и группой, перед ближайшим социальным окружением и той частью мира людей (общества), к которому принадлежит группа. Это всегда ответственность за других, и не просто отдельных людей, а за социальную группу как целое.

Выделение ряда векторов развития ответственности заставляет рассматривать качество ответственности, конкретизируя содержание ответственного поведения и «объем ответственности».

Так, в ряде исследований понятие ответственности уточняется следующим образом: ответственность личностная, ответственность личная, ответственность социальная [18, 24, 25 и др.].

Личностную ответственность связывают с ее проявлением в поведении:

«Степень личной ответственности — это чувство определенной возможности

контролировать совершение действия и его исход» (Френч, Равен).

Социальную ответственность К. Муздыбаев определяет следующим образом: «Это прежде всего качество, характеризующее социальную типичность личности. Поэтому мы будем говорить о социальной ответственности, имея в виду склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия.

Отчужденность от социальных норм и неумение найти смысл жизни ослабляют социальную ответственность». Социальная ответственность — это еще и профессиональная ценность, которая формируется в процессе профессионального обучения [37].

Анализ литературы показывает, что ответственность рассматривается прежде всего как волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности (А. И. Голубева, Л. С. Славина, Р. С. Немов).

Существенными признаками этого качества являются точность, пунктуальность, верность личности в исполнении обязанностей и ее готовность отвечать за последствия своих действий. Наблюдается тесная связь ответственности с рядом других волевых качеств (настойчивостью, выдержкой).

Необходимо отметить, что ответственность рассматривается исследователями именно как «качество», т. е. некоторая характеристика личности, обладающая собственной внутренней структурой.

Соответственно, под качеством подразумевается длительно существующую, стабильную характеристику, последовательно проявляющуюся в различных ситуациях и имеющую широкий диапазон своего выражения у различных субъектов.

Качество обнаруживается в совокупности своих свойств (компонентов, элементов), благодаря которым оно является именно этим, а не другим, и

наоборот, совокупность свойств, их единство, определяет соответствующее качество.

Под свойством качества подразумевались такие характеристики, которые обуславливали его специфику или общность с другими качествами.

Очевидно, что применительно к различным качествам можно говорить о различных структурах свойств их образующих.

Под структурой качества понимается специфическая взаимосвязь внутренне организованных свойств. Структура качества более устойчива, чем составляющие ее свойства. И, в тоже время, структура качества не является неизменной и характеризуется многообразием внутренних и внешних связей.

В качестве составляющих компонентов ответственности выступает целый ряд других качеств и умений личности. Среди них настойчивость, усердие, стойкость, выдержка. Исполнение любой обязанности требует проявления честности, справедливости, принципиальности, готовности оказывать помощь и поддержку другим людям, принимать решения и планировать их реализацию.

Названные качества не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Таким образом, ответственность проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, в разных формах поведения личности.

Таким образом, ответственность выступает как один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности.

Большой круг исследователей рассматривает волевые качества, в том числе ответственность, как устойчивую характеристику субъекта, стабильную черту личности [39. 44. 46, 52. 54, 55, и др.]. Поэтому об ответственности личности можно говорить как об относительно устойчивом качестве, проявляющемся на уровне привычки, эмоционального порыва или

на уровне сознательно-волевой напряженности. Целесообразно рассматривать проявление ответственности у человека отдельно в разных видах активности: в организации собственной жизнедеятельности, в деятельности общения, в предметной деятельности, в деятельности самосознания [42].

В качестве основных критериев проявления ответственности в учебной (предметной) деятельности, по мнению М. В. Матюхиной и С. Г. Яриковой [65], могут выступать: умение выполнять требования преподавателя сразу и полностью; умение планировать и организовывать свою деятельность; умение проявить самостоятельность на занятии и во внеаудиторной работе; умение дать нравственную оценку своего поведения и поведения товарищей; проявление положительного отношения к учению и требованиям образовательного процесса, получение удовлетворения от преодоления трудностей в учении; применение волевых усилий при выполнении задания и др. Ответственный студент (ученик) понимает социальные ценности образования, проявляет критичность в оценке своего отношения к учебной деятельности, своего поведения, своих личностных качеств, умеет признавать свои ошибки, правильно истолковать их причины.

Исследования отечественных психологов А. В. Захаровой, А. И. Липкиной, Г. Б. Тагиевой и других авторов показали, что большая или меньшая уверенность ученика в своих силах, возможностях, отношении к допущенным ошибкам, трудностям в учебной деятельности зависит от самооценки [16, 61]. Заниженная самооценка может сигнализировать о том, что обучающийся не видит своих успехов, продвижений, во всех ситуациях чувствует себя «плохим», безответственным. На уроках такой студент редко проявляет инициативу, самостоятельность, учится с большим напряжением.

Однако, немного заниженная самооценка может заставить человека повысить требования к себе, заставить его больше работать над собой.

Завышенная самооценка также может тормозить проявление ответственности личности. Она не задумывается о возможности личностного

роста, уверена в своих силах, легко относит неудачи за счёт внешних обстоятельств.

Адекватная самооценка позволяет обучающемуся увидеть свои положительные и отрицательные стороны, определить, над чем ему необходимо поработать, создаёт возможности для самосовершенствования.

Студенты с адекватной самооценкой ответственности реально проявляют это качество в учении. Можно сделать вывод, что самооценка ответственности связана с реальным проявлением этого качества в повседневной деятельности. По мнению Т. Ф. Ивановой, формирование самооценки у учащихся является одним из приёмов развития ответственности [21].

Адекватная самооценка позволяет человеку не только определить свои сильные и слабые стороны, но и определить источник своих достижений или неудач.

Исследования М. В. Матюхиной, Т. А. Саблиной показали, что внутренними факторами объясняют свою удачу прежде всего учащиеся, стремящиеся к успеху, внешними - учащиеся, избегающие неудач. Таким образом, принятие ответственности оказывается тесно связано с мотивацией достижения, со стремлением добиться в учебной деятельности каких-либо результатов. Однако следует помнить, что любые крайности: и приписывание ответственности за исход всех жизненных событий целиком интернальным факторам (способности, усилия), и приписывание ответственности исключительно только внешним условиям (случай, судьба, стечение обстоятельств) могут ухудшить продуктивность деятельности [11].

Очень важно, чтобы человек объяснял свои неудачи недостатком усилий, стараний. Это не вызывает сильного огорчения, так как не заставляет усомниться в своих способностях. Исследования Х. Хекхаузена и других авторов показали, что если испытуемые терпят неудачу, а их заставляют почувствовать ответственность за свой провал, приписывая его

недостаточным усилиям, то такая «атрибутивная терапия» способствует улучшению деятельности, росту достижений [69].

Успех - это цель «интерналов» (людей, рассчитывающих только на себя). Эти люди чаще говорят о желании расширить свой кругозор, развиваться, узнавать, как живут люди в других странах; их интересуют обучающие, познавательные передачи. Их отличает желание не отстать от темпа жизни и одновременно отдохнуть от этой гонки, переключиться на иные темы, пусть непосредственно не связанные с их жизнью и проблемами, но способные занять их ум и внимание.

Речь идёт о локусе контроля, означаемом «качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результат своей деятельности внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля)» [48, с. 227]. По мнению Дж. Роттера, предложившего эти термины, интернальность и экстернальность локуса контроля являются устойчивыми свойствами личности, сформированными в процессе её социализации.

Понятие локус контроля, базируется на двух основных положениях:

1. Люди различаются по тому, как и где они локализируют контроль над значимыми для себя событиями. Выделяется два полярных типа такой локализации — экстернальный и интернальный;

2. Локус контроля, характерный для определенной личности, надситуативен и универсален. Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности как в случае неудач, так и в случае достижений.

И это в равной степени касается различных областей социальной жизни и социального поведения.

Для измерения локуса контроля, или, как его иногда называют, уровня субъективного контроля, используется «Шкала интернальности-экстернальности» Роттера. Локус контроля предполагает описание того, в какой степени личность ощущает себя активным субъектом собственной

деятельности и своей жизни, а в какой - пассивным объектом воздействий других людей и обстоятельств. Экстернальность — интернальность является конструктом, который следует рассматривать как континуум, имеющий на одном конце выраженную «экстернальность», а на другом - «интернальность»; убеждения же людей расположены на всех точках между ними, по большей части в середине [25, 29, 41].

Личность способна добиться большего в жизни, если она верит, что ее судьба находится в собственных руках. Личность с интервальным локусом контроля верит в то, что удачи и неудачи определяются ее собственными действиями и способностями. Штерналы в большей степени уверены в своей способности решать проблемы, чем экстерналы, и поэтому независимы от мнения других. Интерналы не только сопротивляются постороннему воздействию, но также, когда представляется возможность, стараются контролировать поведение других/ Интерналы лучше функционируют в одиночестве и при наличии необходимых степеней свободы. Установлена связь высокой интернальности с положительной самооценкой, с большей согласованностью образов реального и идеального «Я». Интерналы обнаруживают более активную, чем у экстерналов, позицию по отношению к своему психическому и физическому здоровью. Люди, обладающие внутренним локусом контроля, более уверены в себе и настойчивы в достижении поставленной цели, склонны к самоанализу, уравновешены, общительны и независимы, у них доминирует мотив стремления к успеху [9, 33, 60]..

Личность с экстернальным локусом контроля полагает, что ее успехи и неудачи регулируются внешними факторами, такими как судьба, удача, счастливый случай, влиятельные люди и непредсказуемые силы окружения.

Экстерналам присуще конформное и зависимое поведение. Экстерналы намного сильнее подвержены социальному воздействию, чем интерналы.

Интерналы в отличие от экстерналов, не склонны к подчинению и подавлению других, и сопротивляются, когда ими манипулируют и

пытаются лишить степеней свободы. Экстерналы не могут существовать без общения, легче работают под наблюдением и контролем [37, 63].

У экстерналов чаще возникают психологические и психосоматические проблемы, чем у интерналов. Им свойственны тревожность и депрессивность, они более склонны к фрустрациям и стрессам, развитию неврозов.

Экстерналы и интерналы различаются также и по способам интерпретации социальных ситуаций, в частности, по способам получения информации и по механизмам их каузального объяснения. Интерналы предпочитают большую осведомленность в проблеме и ситуации, большую ответственность, чем экстерналы, в отличие от экстерналов избегают ситуационных и окрашенных эмоциями объяснений поведения.

Таким образом, можно сделать определенный вывод, что проявление интернального локуса контроля в человеческом поведении способствует личностному развитию больше, чем экстернального, так как он (интернальный локус контроля) практически всегда соотносится с идеальными представлениями о себе. Также здесь можно говорить о том, что все большее взятие человеком на себя ответственности за свои поступки (за свою жизнь) является одним из формирующих факторов личности.

Интернальный локус контроля не является абсолютной панацеей, необходим внутренний баланс между интернальностью и экстернальностью. Данные кросскультурных исследований показывают, что в обществах, основанных языческих религиозных традициях, менее распространены невротические расстройства, связанные с повышенной ответственностью и

невыполнением обязательств, Человеку практически невозможно понять, а тем более изменить все то, что происходит в мире. Ему остается стоически относиться ко всем превратностям и ударам судьбы, делая все, что от него зависит. От него зависят в большей степени не сами обстоятельства (хотя и они тоже), а должное отношение к ним, позволяющее сохранить человеческий облик даже перед лицом смерти [12].

Таким образом, локус контроля выступает в качестве параметра, характеризующего уровень адаптированности человека к различным жизненным ситуациям. Бесспорным является факт, что люди, которые склонны брать на себя ответственность за события, происходящие в их жизни, лучше адаптированы, нежели те, кто стремится приписывать ответственность за все внешним факторам. Один человек чувствует себя хозяином своей судьбы, другой предпочитает «плыть по воле волн». В первом случае ответственность за все, что происходит в жизни человека, заранее приписывается собственным способностям и стараниям, во втором - внешним силам (другие люди, окружающая среда, судьба или случай) [37].

По данным А. А. Реана и его коллег, локус контроля определяет тип ответственности в целом: интернальный — экстернальный или внутренний - внешний, в другой терминологии [50].

Локус контроля характеризуется также атрибуцией ответственности (приписывание ответственности за успех и неудачу). Достигнув успеха или потерпев неудачу, человек объясняет их причины, т. е. осуществляет каузальную атрибуцию.

Атрибуция ответственности за успех и неудачу различна у экстерналов и интерналов.

У экстерналов часто занижен или завышен уровень притязаний в зависимости от внешней оценки, на которую они ориентированы. Они активизируются после неуспеха и становятся менее деятельны после успеха.

Кроме того, экстерналы недостаточно верят в себя, в достижимость поставленных целей, намечая цели, не адекватные своим возможностям, но вместе с тем довольствуются близкими и незначительными успехами, ближними целями.

Интерналы, наоборот, берут всю ответственность на себя, часто даже «перегибая палку», видя причину неуспеха только в своих недостатках.

Обладают средним уровнем притязаний, который у них не зависит от самооценки. Интерналы повышают активность после успеха и снижают

после неудачи, которая их фрустрирует. Они стремятся к решению трудных проблем. Успех в этом случае вызывает у них положительные самооценочные эмоции, которые обладают мотивирующей функцией [25, 71 и др.].

Итак, ответственность представляет собой устойчивое качество личности, тесно связанное с ее самыми разнообразными проявлениями: самооценкой, уровнем притязаний, локусом контроля, атрибуцией ответственности, коммуникативными и организаторскими способностями и др. Подобная взаимосвязь ответственности с многочисленными личностными образованиями разного уровня интегрированности свидетельствует о возможности и необходимости рассматривать ответственность как системное качество личности.

Ряд психологов подчеркивает, что ответственность следует рассматривать не как сумму различных компонентов и проявлений, а как целостное образование, принципиально новое качество (В. С. Кузнецова, В. С. Морозова, Л. А. Косолапова и др.). За единицу системного анализа ответственности В. П. Прядеин принимает «гарантирование личностью достижения результата своими силами» [1, с. 118]. Исследователи (Б. Г. Ананьев, И. М. Палей) отмечают, что важнейшей характеристикой каждой системы является ее структура как «совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и тождество самому себе» [3].

Говоря о структуре ответственности, А. Г. Спиркин с философских позиций выделяет, что она образуется из нескольких слагаемых: свободы воли, осознания долга, социальных мер воздействия на субъекта в ответ на его социально значимые поступки. В. П. Прядеин переносит акцент не на логически обоснованный набор компонентов, а на их функциональное взаимодействие и реальные связи между составляющими структуры. С этих позиций автор отмечает, что исследователи качества ответственности включают в ее структуру разное количество переменных.

Так, В. Ф. Сафин предложил рассматривать ответственность как «сплав мотивационно-аффективного, интеллектуально-когнитивного, деятельностно-поведенческого образования» и говорить об «интегральности ответственности как свойства самоопределившейся личности, синтезирующего все стороны развития субъекта как социального деятеля» [55, с. 102]. В ответственности, по его мнению, в единстве выступают мотивирующее, регулирующее, контролирующее, исполнительское начало поведения, принципы и убеждения субъекта.

Т. Н. Сидорова структуру социальной ответственности представляет как единство трех компонентов: когнитивного, мотивационного и поведенческого. Причем в общей структуре ответственности она выделяет внешнюю структуру и внутреннюю структуру [56].

Внешняя структура ответственности состоит из следующих элементов:

1. субъекта ответственности (кто отвечает);
2. объекта ответственности (за что отвечает);
3. инстанции ответственности (перед кем отвечает).

Внутренняя структура ответственности включает:

1. правильное понимание человеком социальных норм (правовых и нравственных) ответственного поведения, предвидение последствий своей деятельности;
2. ответственную мотивацию ответственного поведения (систематическое выполнение своих обязанностей, доведение порученного дела до конца и т.п.).

Таким образом, структура ответственности, предложенная Т. Н. Сидоровой, предполагает интеграцию обычно-традиционной и морально-нравственной регуляции поведения. Это может означать, что ответственность зрелой личности строится на основе внутренней мотивации, ориентированной на просоциальные нормы.

В. П. Прядеин предлагает рассматривать структуру ответственности с точки зрения ее содержательных и динамических компонентов. В частности,

к динамическим проявлениям ответственности он относит такие свойства, как ее интенсивность, продолжительность, частота проявления и т. п. К содержательным характеристикам ответственности он относит направленность, мотивы проявления, осознанность и т. д. [46]

В целом, рассмотрение ответственности как системного качества личности предполагает анализ функционального единства мотивационных, эмоциональных, когнитивных, динамических, регуляторных и результативных составляющих.

Исследования, проведенные в рамках системного анализа качества ответственности, позволили выделить ряд интегральных свойств личности, характеризующих данное качество. Среди таковых свойств были названы активность, направленность, саморегуляция (А. И. Крупнов). Активность в наибольшей степени характеризует динамический, регуляторный и

результативный компонент ответственности. Направленность воплощает когнитивный и мотивационный компоненты. Регуляция раскрывает эмоциональный и регуляторный компоненты ответственности [28].

Анализ психологической литературы показывает, что и в зарубежной, и в отечественной психологии намечаются два основных подхода в исследовании ответственности: 1) изучение отдельных сторон и компонентов ответственности, 2) системное изучение ответственности.

В. П. Прядеин указывает, что исследование отдельных сторон ответственности осуществляется в пределах межнаучных и междисциплинарных областей по целому ряду направлений:

1. Соотношение свободы и ответственности. Вопрос является актуальным для психологии и философии;

2. Социальная и личная ответственность. Данная проблема поднимается в психологической, философской и педагогической литературе;

3. Ответственность как нравственная категория. Подобный аспект ответственности традиционно анализируется в этических и - все чаще – в психологических работах;

4. Соотношение внешнего и внутреннего в ответственности личности. Эти проблемы поднимаются и философами, и психологами. Немаловажное значение, по мнению П. К. Анохина, имеет учет физиологических предпосылок формирования ответственности человека;

5. Ответственность как действие. В подобном аспекте ответственность изучается юристами и психологами;

6. Ответственность с позиции каузальной атрибуции. Проблема актуальна для психологии личности, социальной психологии, психологии бессознательного;

7. Воспитание ответственности. Немаловажное значение, наряду с психологами, уделяют данной проблеме педагоги, социальные работники, представители правоохранительных органов [46].

С позиций системного подхода психологи рассматривают ответственность в ходе анализа взаимодействия функциональных блоков и как целостное образование, обладающее собственной внутренней структурой.

Архитектура задействованных функциональных блоков рассматривается психологами (В. П. Прядеин, Г. Л. Тульчинский, Х. Хекхаузен) с целью выделения специфических особенностей ответственности как системы ответственных действий.

Рассмотрение ответственности как целостного образования, обладающего собственной внутренней структурой, позволяет ряду специалистов (В. Ф. Сафин, Т. Н. Сидорова и др.) рассматривать ее как некий сплав мотивационных, эмоциональных, когнитивных, динамических, регуляторных и результативных составляющих.

Необходимо отметить, что в рамках обоих направлений (и с точки зрения исследования отдельных аспектов, и с точки зрения системного

изучения) ответственность признается важной характеристикой личности, указывается необходимость ее дальнейшего изучения, и, одновременно, констатируется сложность прямой фиксации и «численного выражения ответственности» (В. А. Энгельгард).

Тем не менее, потребности психологической практики зачастую ставят задачи именно численного выражения уровня развития ответственности.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что ответственность может проявляться у личности на нескольких уровнях:

- Низкий уровень ответственности характеризуется стремлением не брать ответственность на себя, неспособностью проанализировать свои поступки и их последствия, недифференцированными представлениями о сущности ответственности как личностного качества;

- Средний уровень развития ответственности характеризуется обобщенными представлениями о ее сущности, ситуативным проявлением интернальности и экстернальности в ситуациях принятия ответственности, способностью оценить свою роль в уже совершившихся событиях;

- Высокий уровень развития ответственности характеризуется наличием дифференцированных представлений о собственной ответственности, устойчивым проявлением интернальности в ситуациях ответственных действий, способностью принимать ответственность за планируемые, совершающиеся и уже совершившиеся события.

Диагностика названных уровней ответственности может осуществляться на основе использования специально разработанного методического инструментария и косвенно на основе данных о взаимосвязанных с ней личностных свойств [46].

Анализ рассмотренных научных данных показывает, что ответственность можно понимать как качество личности, выражающее ее способность осуществлять в различных формах контроль над собственной деятельностью с позиций выполнения принятых норм и правил.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что ответственность может быть рассмотрена как качество личности, взаимосвязанное с другими свойствами, качествами и умениями, но и обладающее собственной внутренней структурой.

Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Ответственность характеризует личность также с точки зрения выполнения ею каких-то социальных или нравственных требований.

Ответственность характеризует личность с точки зрения нормативной регуляции ее поведения: обычно-традиционной или морально-нравственной.

Ответственность представляет собой устойчивое качество личности, тесно связанное с ее самыми разнообразными проявлениями: самооценкой, уровнем тревожности, локусом контроля, ценностными ориентациями личности, коммуникативными и организаторскими способностями и др.

Тесной является связь ответственности с направленностью личности, ее ценностными ориентациями, мотивационными и эмпатийными качествами, что и подтверждается исследователями.

На сегодняшний день можно констатировать, наличие двух подходов к изучению ответственности личности: с точки зрения ее разнообразных проявлений и с позиций системного подхода. Исходя из задач нашего исследования, более продуктивным является первый подход, позволяющий проследить развитие ответственности в процессе активности субъекта.

1.2. Возрастные особенности развития ответственности студентов

Исследователи феномена ответственности на сегодняшний день не пришли к единому мнению о сензитивных периодах формирования ответственности. По данным авторов, он колеблется от старшего

дошкольного возраста (З. Н. Борисова, В. С. Мухина) до студенческого возраста (К. А. Абульханова-Славская).

Получение среднего профессионального образования в большинстве случаев приходится на юношеский период онтогенеза. Это означает, что задачи развития личности в юношеском возрасте, в том числе, задачи развития ответственности, приобретают специфику с учетом социально-психологических особенностей роли студента.

Обобщение отечественных и зарубежных исследований по проблемам возрастных особенностей психического развития в онтогенезе позволяет утверждать, что для юношеского возраста характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимальная чувствительность анализаторов, наивысшая пластичность в образовании навыков. Данный возраст отличается достижением наивысших результатов в области переключения внимания, скорости оперативной памяти, решения вербально-логических задач и других высших психических функций.

Б. Г. Ананьев указывал, что данный возраст является периодом сложного структурного преобразования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно [4]. Мнемологическое ядро интеллекта человека данного возраста характеризуется постоянным чередованием пиков или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций [2].

Юность - период жизни после отрочества до взрослости. Это период, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость, до действительного взросления. Юношу и девушку волнуют многие серьезные вопросы: как найти свое место в жизни, выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями, в чем смысл жизни, как стать настоящим человеком и многие другие.

Психологи, изучающие вопросы формирования личности на данном этапе онтогенеза, связывают переход от подросткового возраста к

юношескому с резкой сменой внутренней позиции, заключающейся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности и проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания интересов. Юноша (девушка) стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Как отмечает Макеева Л.В., особенности личности в период юности определяются теми психологическими новообразованиями, которые нарождаются еще в подростковом возрасте [30].

Усиление интереса к своей собственной личности, стремление к самостоятельности и взрослости, появление критичности и т.д. Все эти особенности сохраняются и в юношеском возрасте, но они несколько видоизменяются. Существенные изменения происходят прежде всего в структуре самосознания. Резко усиливается процесс рефлексии, т.е. стремление к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей.

К основным новообразованиям этого возрастного этапа ученые относят: формирование ценностных ориентации, жизненных целей и планов; осознанное стремление к самореализации и самоопределению (Л. И. Божович, В. И. Бородкин, М. М. Рубинштейн и др.); завершение формирования Я-концепции и развитие самосознания, становление идентичности (Э. Эриксон, М. Кле, И. С. Кон, В. С. Мухина, М. М. Рубинштейн и др.); изменение системы личных отношений, развитие саморефлексии, начало периода жизнеутверждения, необходимость и возможность принятия внешнего и внутреннего миров (Ш. Бюллер, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин и др.).

На его протяжении последовательно формируется ряд сложных механизмов, знаменующих переход от внешней детерминации жизни и деятельности к личностной саморегуляции и самодетерминации,

кардинальную смену движущих сил личностного развития. Источник и движущие силы развития в ходе этих изменений смещаются внутрь самой личности, которая обретает способность преодолевать обусловленность жизнедеятельности ее жизненным миром. В противовес названным качествам «ответственность у студентов не является приоритетной» [30, с. 55].

Получив большую свободу от ежедневного контроля от учителей и родителей, студенты начинают вспоминать об ответственности только в период сессий.

Рассматривая ситуацию развития в юношеском возрасте, А. В. Петровский и В. А. Петровский отмечают, что кризис «неперсонализированности», послуживший внутренним динамическим фактором развития личности в подростковом возрасте, уступает место новому источнику роста личности [42].

В юношеском возрасте таким источником становится противоречие между тем, как представляет данный индивид представления о нем других людей (экзотерическим Я) и собственным представлением о себе (эзотерическим Я). Это противоречие выступает для личности как противоречие Я-уникального («оригинального»), фиксирующего внимание на своей не тождественности другим, и Я -обычного («заурядного») - «я как все». В. А. Петровский обозначает данную ступень личностно образующего движения как ступень самоопределения личности, в связи с тем, что потребность в персонализации реализуется на этой фазе онтогенеза в форме поиска субъектом собственного индивидуального своеобразия, идентификации с таким воображаемым Я, которое является именно своим, исключает любое заимствование.

Сформировавшийся в итоге этой стадии некий незапланированный результат развития приводит к новому конфликту, который становится побудительным источником дальнейшего развития личности на стадии взрослости [42].

Собственные переживания, мысли, желания, стремления становятся предметом тщательного изучения и внимания. Самопознание в юности — это открытие себя как неповторимо индивидуальной личности.

Старшие школьники стремятся к активному самопознанию, у них возникает ярко выраженная тенденция к самоутверждению своей личности.

Как утверждает Шумилин Е.А., старший школьник хочет, чтобы окружающие признали его оригинальность, непохожесть на других, его право выделяться чем-то из общей массы сверстников и взрослых. Отсюда стремление любым, пусть даже необычным путем, обратить на себя внимание. В старшем школьном возрасте идет интенсивный процесс становления образа «Я» т.е. целостного представления человека о себе и о своих возможностях [75].

Общепринятым стало рассматривать личностное самоопределение как основное психологическое новообразование раннего юношеского возраста, поскольку именно в самоопределении заключается то самое существенное, что появляется в обстоятельствах жизни юношей, в требованиях к каждому из них. Это во многом характеризует социальную ситуацию развития, в которой происходит формирование личности в этот период.

Как отмечает Г.Шихи, «как бы страстно ни была направлена юность на поиск своего места в мире, сколь бы ни была она интеллектуально готова к осмыслению всего сущего, многого она не знает: еще нет опыта реальной практической и духовной жизни среди близких и других людей («Ноли бы молодость знала...»). Кроме того, именно в юности по-настоящему пробуждается данное природой стремление к другому полу. Это стремление может затмевать, несмотря на понимание, знания, убеждения и уже сформированные ценностные ориентации молодого человека. Юность - период жизни, когда над другими чувствами может доминировать всепоглощающая страсть к другому человеку» [74].

Юность - период, когда молодой человек совершает свои рефлексивные упражнения, содержанием которых является он сам, его

окружение. Молодой человек стремится к идентификации с собой, со сверстниками того же пола, а также друг с другом. В этом возрасте переживается чувство первой любви, у каждого она индивидуальна не только по времени проявления (по возрасту), но и по силе ее переживания. Одни испытывают глубокое чувство, другие -поверхностные эмоции. Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в перипетиях любовных отношений, в какой мере достойно он решает проблемы, связанные с успехом и неуспехом в любви. Многие при решении проблем зависит от меры развития нравственного самосознания. Начав в отрочестве созидание своей личности, начав сознательно строить способы общения, молодой человек продолжает этот путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Однако у одних это духовный рост через идентификацию с идеалом, а у других - выбор для подражания антигероя и связанные с этим последствия развития личности.

Юность - чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка.

М.А. Холодная говорит о том, что «в юности получает новое развитие механизм идентификации-обособления. Именно в юности обостряются способности к вчувствованию в состояния других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Именно поэтому юность может быть столь сензитивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в своем переживании впечатлений от природы и идентификации с ней, в своем отношении к искусству» [70].

Одновременно в юности обостряется потребность к обособлению, стремление оградить свой уникальный мир от вторжения других людей для того, чтобы через рефлексию укрепить свою личность, сохранить индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. Обособление как средство удержания дистанции при взаимодействии с другими позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения.

Юноша несет в себе чувство личности, а стремится предстать перед другими и самим собой как личность в ситуациях горячечных молодежных споров и в ситуациях выбора линии поведения и совершаемого поступка.

В старшем школьном возрасте наблюдаются значительные изменения в эмоциональной сфере личности. Подросткам свойственна неуравновешенность, вспыльчивость, частые смены настроения, в то время как ранняя юность связана с более положительным эмоциональным тонусом.

Данные исследования Силиной Е.А. показывают, что юноши по сравнению с подростками обнаруживают большую экстравертированность, меньшую импульсивность и эмоциональную возбудимость, и большую эмоциональную устойчивость [57].

По мнению Мерлина В.С. все основные структуры темперамента и его зависимости от свойств нервной системы складываются уже к подростковому возрасту. Юность же усиливает интегральные элементы темперамента, облегчая управление собственными реакциями [32].

У юношей сильнее, чем у подростков, выражены половые и индивидуальные различия в степени тревожности.

Таким образом, юношеский возраст является одним из важнейших этапов становления зрелой личности. Юность Д.И. Фельдштейн называет «вторым переходным возрастным этапом развития личности между детством и зрелостью. Если первый «переходный этап» тяготеет к детству, то юность, как «переходный этап», явно ближе к зрелости (молодости)» [66].

Водоразделом между подростком и юношей является та или иная форма начала самостоятельной жизни (окончание школы, начало трудовой деятельности, служба и армии, вступление в брак и т.д.). Эти изменения жизни кардинально меняют весь строй личности, ее самосознание. Именно в этом возрасте формируется, впервые определяется действенное самоопределение. Самоопределение юноши характеризуется тем, что он (она) реализует свои планы, утверждая свой образ жизни и осваивая определенную профессию. Поэтому ответственность каждого шага неизмеримо возрастает и каждая ошибка может обернуться существенными последствиями.

Именно личностное самоопределение является новообразованием старшей юности.

Совершающееся в ранней юности открытие внутреннего мира сопряжено с переживанием его как ценности. Открытие себя как неповторимо уникальной личности неразрывно связано с открытием социальной мира, в котором этой личности предстоит жить. В старшем юношеском возрасте эта рефлексия есть более глубокое осознание собственного «Я» («За что я могу себя уважать?», «Каков мой жизненный идеал?», «Чего я хочу добиться в жизни?»). Трудность заключается в том, что юность, создавая внутренние условия, благоприятные для того, чтобы человек начал задумываться над вопросом, для чего он живет, не дает средств, достаточных для его решения.

Однако, несмотря на все субъективные трудности, эти искания содержат в себе высокий позитивный потенциал: в поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми житейскими неурядицами, юноша начинает лучше понимать окружающий мир и самого себя, становится в действительности самим собой.

Современный, постоянно изменяющийся мир требует от юношей активной жизненной позиции, определенной дерзости духа, умения принимать смелые решения и брать ответственность за свои действия. Таким образом, этот возраст является сосредоточением многих потенциальных возможностей человека, судьба которых часто зависит от поступков и выборов, сделанных в юношестве. Именно в этот возрастной период необходимо знать о своих возможностях и ресурсах, ставить далекие цели и определять пути их достижения.

Вступление в зрелость, первоначальным периодом которой является юность, предъявляет особые требования к относительной оформленности личности в совокупности всех ее сторон и структурных компонентов. Именно в юношеском возрасте гетерохронность развития ослабляется и организовывается в гармоничную, поистине особую черту личности - индивидуальность. Другими словами, личность юноши достигает значительного прогресса в общественной и трудовой сфере. Для юношества свойственны максимализм суждений, своеобразный эгоцентризм мышления: разрабатывая свои теории, юноша ведет себя так, как если бы мир должен был подчиняться его теориям, а не теории - действительности.

Возможно, именно поэтому юноши часто бывают чрезмерно оптимистичны. Юноша уже начал действовать в плане осуществления своих жизненных целей и вдруг сталкивается с некоторыми препятствиями (вступление в брак, карьерный рост). Неумение эффективно использовать свои личностные ресурсы (а зачастую просто незнание таковых), недостаточная развитость навыков эффективного разрешения проблем и самопомощи, а также избегание обращения рефлексии возникающих проблемам обуславливает наряду с другими факторами возникновение многих проблем юношества.

Важной характеристикой ответственности является то, что она претерпевает изменения в течение жизни человека, проходит путь от

развития простой исполнительности до осознания смысла собственного выбора и поведения.

Вопросы развития ответственности изучались в разных возрастах: у дошкольников, у младших школьников, у подростков, у старшеклассников.

При этом говорить об ответственности в период младенчества не актуально, так как в это время происходит приспособление к миру, становление человеческой сущности и ощущение общности со значимым взрослым, который находит свое отражение в «комплексе оживления». По мнению Л.И. Божович, в возрасте до года взрослые полностью контролируют ребенка [7]

Однако уже в дошкольном возрасте ситуация меняется, возрастает возможность реализации собственных желаний и поведения. Так, в период раннего детства происходит становление психофизиологической основы саморегуляции, после трех лет начинается период ранней идентификации.

Ребенок пытается отвечать за свое поведение сам, укореняет свою автономию. В дошкольном возрасте формируется инструментальная база ответственного поведения. Ребенок активно усваивает социальные нормы и навыки.

Ответственность продолжает свое развитие и в период юности. В этом возрасте человек должен делать выбор основных путей личностного развития.

Период обучения в учреждениях среднего профессионального образования как раз характеризуется развитием и реализацией ответственного поведения. Этот период изучали В.П. Прядеин, Л.А. Барановская, Ю.Д. Мишина, А.К. Нургалиева, О.Р. Кривошеева, Е.А. Новикова, Е.Н. Шахова и др.

Согласно выводам, оформленным в их работах, ответственность в данном возрасте проявляет сложный многокомпонентный характер и формируется в условиях отсутствия опеки взрослых, наличия выбора альтернатив и возможности принимать самостоятельные решения.

Формирование ответственности в период юности отличается от подросткового периода тем, что бурное развитие получает именно личная ответственность, а также происходит осознание ответственности как реализации собственного уникального бытия.

Если в подростковом возрасте происходит накопление инструментальных проявлений ответственности, то юность характеризуется развитием ценностного компонента ответственного становления. Как отмечает И.Г. Шендрик, в юности молодой человек попадает в ситуацию объективной необходимости взять на себя всю полноту ответственности за самого себя [73]

По мнению И.С.Кона, основным новообразованием юности становится личное и профессиональное самоопределение. В этом возрасте появляются жизненные планы, осознание своей индивидуальности и возможно сознательное построение собственной жизни. Все это происходит на фоне «кризиса оторванности», экзистенциального чувства одиночества – основы ответственного поведения. Естественно, что стремление молодого человека защитить свой уникальный внутренний мир от постороннего вторжения связаны с сильными эмоциональными переживаниями [24].

Э. Эриксона характеризует юность как этап ролевого моратория. Что проявляется в резком увеличении диапазона возможных ролей и молодой человек как бы примеряет их на себя. Автор использует понятия «размытая идентичность» и «зрелая идентичность» [78].

По мнению, В.И. Моросановой, регуляторная самостоятельность связана с мерой зрелости Эго субъекта и его чувством ответственности [35].

Л.И. Божович делает акцент на развитии мотивационной сферы личности, выделяя категорию «внутренней позиции». Это некая когнитивная схема, через которую человек воспринимает актуальный опыт [7].

Такое пристальное внимание к периоду юности в развитие ответственности отводится потому, что именно в данном возрасте происходит реальное становление зрелой ответственности. Это возможно в

связи с первым реальным опытом самостоятельности, автономности, независимости.

Н.С. Пряжников отводил важное место ответственности в процессе самоопределения человека. И особую роль в развитии ответственности он отводит юношескому возрасту [47]. В своих работах А.А. Реан акцентирует внимание на том, что формирование ответственности невозможно без развития автономности личности и свободы в принятии решений относительно самого себя [53]

Помимо всего прочего, период юности – это время формирования мировоззренческих принципов человека. Юноша впервые сталкивается со своими сущностными экзистенциальными проблемами. Многие исследователи подчеркивают важность автономии человека как пути к ответственности. Э. Фромм связывает понятие свободы и ответственности с идентичностью личности [68]

Однако необходимо отметить, что современное поколение студентов сильно отличается от своих предшественников. Современное студенчество росло в период перехода от индустриального общества к информационному. В связи с чем Д.И. Фельдштейн отмечает рост самопознания и самоопределения молодого поколения, а с другой – неуверенности и тревожности. Также отмечается сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации [66]

Д.И. Фельдштейн определяет ряд неблагоприятных тенденций в развитии подростков и юношей. Это, прежде всего, ограничение и обеднение общения со сверстниками. И как следствие – рост одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. В своем исследовании Д.И. Фельдштейн показывает, что если в начале 90-х годов многие подростки отличались чувством одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4-5 местах по силе проявления, то в 2009 году тревожность у 12-15-летних детей вышла на 2-е место. При этом усугубляется чувство ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в [66]

При этом юношеский возраст открывает ряд возможностей для развития ответственности, которых не имеет ни подростковый, ни тем более, младший школьный возраст. Молодой человек впервые сталкивается с экзистенциальными проблемами, задает вопросы и ищет ответы о смысле жизни, свободе и ответственности, переживает кризис формирования жизненных ценностей и целей. В этот период особое значение для молодых людей имеет наличие возможности проявить себя в образовательном процессе, всяческое побуждение их к активности, размышлениям о личных целях, проявлению ответственного поведения.

1.3. Психолого-педагогические условия и факторы развития ответственности студентов в процессе обучения

Развитие личности в период ее обучения в среднем профессиональном образовании — важнейший и предельно сложный этап становления личности, в процессе которого оформляется система ее чувств, идей, идеалов, ее мировоззрение. В вузе в основном завершается институциональное воспитательное воздействие на человека. Студент должен быть подготовлен к реализации функций выбранной специальности в развитом обществе, успешному включению в различные виды деятельности, оправданию своего общественного и профессионального значения, при условии, что он сформирован как ответственная личность.

Как показывает анализ научных работ, ключевым для отечественной психологии является положение о социальной сущности личности как принципиально формируемом свойстве индивида. Данную точку зрения высказывают практически все отечественные психологи, независимо от различий в теоретических подходах (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. И. Божович, Б. В. Зейгарник, И. Б. Котова, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.).

Развитие личности происходит в процессе социализации, которая в отечественной психологии понимается как двусторонний процесс усвоения и воспроизводства личностью социального опыта. В процессе включения индивида в социальную среду меняется позиция личности в ней и формируется самосознание личности. В процессе социализации индивидом усваиваются не только систематически излагаемые знания, которые составляют содержание процесса образования. Развивающаяся личность присваивает «совокупность представлений, установок, стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат». Другими словами, индивид становится носителем обыденного сознания той общности, в которой он формируется как личность.

По мнению С. Московичи, социальные представления формируются для того, чтобы помочь преодолеть неопределенность через создание «групповой субъективной реальности» и уменьшить «некоммуникативное поле», — область восприятия не разделенную с другими. «... Социальные представления прежде всего и главным образом предназначены для того, чтобы сделать коммуникацию относительно непроблематичной в группе и уменьшить «неопределенность» через некоторую степень консенсуса между ее членами.» [36].

Стереотипы обыденного сознания присваиваются индивидами через усвоение группового опыта, опору на общественное мнение, что является непосредственным эффектом социализации. Социальные стереотипы, наряду с такими явлениями как проявление конформизма, групповой поляризацией и т. д., позволяют индивиду приобрести проверенные и удобные модели объяснения мира и его отдельных событий.

Таким образом, в процессе социализации индивид усваивает некоторую картину мира, пользуясь вначале критериями оценок других людей. Это позволяет сформировать систему социальных представлений

личности, которые несомненно играют адаптивную роль в процессе развития и становления личности.

Изучение психологической литературы показало, что развитие представлений об ответственности в юношеском возрасте осуществляется в русле процесса социализации личности.

Современная образовательная ситуация свидетельствует о противоречии между новыми профессиональными задачами, встающими перед выпускниками средне-специальных учебных заведений и реальным содержанием подготовки студентов. Разрешением этого противоречия как раз и служит внедрение компетентного подхода в структуру СПО.

В числе образовательных результатов, определенных стандартами профессионального образования третьего поколения, названы общие компетенции, которые понимаются как «универсальные способы деятельности, общие для всех (большинства) профессий и специальностей, направленные на решение профессионально-трудовых задач и являющиеся условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда». Среди общих компетенций многие исследователи (Дж. Равен, И.А. Зимняя, Н.Ф. Ефремова, Л.И. Гурье) выделяют и ответственность.

В 1996 году Совет Европы назвал несколько групп компетенций, которыми должен владеть современный человек для оптимальных межкультурных, социальных, общественно – политических и межличностных коммуникаций:

- ответственность;
- самостоятельность;
- толерантность;
- способность к диалогу;
- умение формировать и высказывать критическую оценку;
- самоактуализация;
- самообразование.

Компетенция ответственности среди них стоит на первом месте как одна из важнейших профессионально значимых компетенций.

Понятие компетентность согласно концепции Дж. Равена включает в себя более сорока характеристик и способностей человека, которые помогают ему достигать личностно значимых целей. Среди основных компетенций – персональная ответственность [51].

В своей классификации компетенций И.А. Зимняя относит ответственность к группе компетенций, относящихся к самому человеку как личности и субъекту жизнедеятельности [17].

В своих работах А.А. Попова описывает социальную ответственность как элемент универсальных компетенций [45]. Ответственность с позиции профессионально важных качеств рассматривается Е.П. Ермолаевой как критерий профессиональной пригодности [14].

Важность компетенции ответственность для различных специальностей подчеркивается многими исследователями. В их числе И.В. Зубов, который раскрывает важность развития гражданской ответственности у студентов ВУЗов МЧС [19]. О важности дисциплинарной ответственности говорится в работах А.А. Иванова [20]. Об условиях формирования гражданской ответственности пишет Пиминова Ю.В. и выделяет ряд социально-педагогических условий [43]. М.А. Осташева, изучая социальную ответственность, считает, что она определяется не только особенностями саморазвития личности, но и социально-экономическими условиями развития общества [40].

По результатам опроса работодателей, проведенных Н.Ф. Ефремовой, выделены семь базовых компетенций молодых специалистов:

- 1 - устойчивое стремление к самосовершенствованию;
- 2 - самостоятельная деятельность в условиях неопределенности;
- 3 - системное мышление;
- 4 - коммуникативные способности;
- 5 - готовность проявлять ответственность за выполненную работу;

6 - технологическая и информационная культура;

7 - способность самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной деятельности [15].

Эти данные свидетельствуют о важности для успешной профессиональной такой компетенции как ответственность, в пункте пять прямо указано это качество. Вместе с тем, можно отметить, что пункты – 1, 2, 7 – есть не что иное, как проявления ответственности личности. Таким образом, становится очевидным значение данной компетенции для успешной профессиональной деятельности самого молодого специалиста.

Для определения необходимости изучения ответственности как общей компетенции, нами были изучены требования федеральных государственных образовательных стандартов по 203 специальностям среднего профессионального образования к результатам освоения. Анализ формулировок общих компетенций, определенных стандартами среднего специального образования третьего поколения для различных специальностей, позволил выявить общее относительно ответственности как компетенции.

Важно отметить, что ответственность включена в группу общих компетенций для всех профессий среднего специального образования.

Ответственность как общая компетенция встречается в нескольких вариантах:

1 - принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;

2 - брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения задания

3 - ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса.

При этом деятельность, описанная во втором варианте аналогична деятельности, описанной в третьем, в аспекте нести (брать) ответственность

за работу команды. Разница заключается в том, что первый вариант предусматривает личную ответственность за собственные поступки, а во втором случае – это ответственность за коллективные действия или действия подчиненных. И такое разделение предмета ответственности на наш взгляд справедливо именно для образовательных стандартов среднего профессионального образования, так как речь идет о подготовке специалистов, которые могут и должны осуществлять не столько исполнительскую, сколько управленческую функцию в своей профессиональной сфере.

Становление будущего специалиста включает в себя развитие его как личности. В системе образования на первое место ставятся интересы личности: в Законе «Об образовании» провозглашаются «гуманистический характер образования, приоритет ... свободного развития человека» [47].

Поэтому профессионально значимое качество должно быть и личностно значимым. Это означает, по нашему мнению, понимание личностью того, что оно должно оказывать влияние на возможность наиболее полной самореализации в жизни и на эффективность основной деятельности человека. Для студента - будущего специалиста - основной деятельностью является его учеба, которая рассматривается им как средство приобретения специальности. Значит, профессионально значимые качества должны оказывать влияние на успешность его учебной деятельности. В учебной деятельности студент приобретает и укрепляет такие качества, которые помогут ему стать специалистом высокого класса и, следовательно, достичь высокого уровня самореализации в жизни. Поэтому профессионально значимые качества личности будущего специалиста оказывают влияние на успешность учебной деятельности и на возможность наиболее полной реализации себя как личности.

Так как успешность учебной деятельности обуславливает в будущем эффективность его профессиональной деятельности, то личностная значимость для студента определенного качества означает осознание его

потенциального влияния на успешность будущей профессиональной деятельности. Соответственно, профессиональная значимость качества для студента проявляется во влиянии данного качества на успешность будущей профессиональной деятельности.

Несформированность ответственности у студента за время обучения в вузе является одной из возможных причин его неудач в профессиональной деятельности. Высокий уровень развития ответственности создает потенциальную возможность самореализации студента, достижения успеха во всех видах деятельности, а также воздействует на развитие других качеств личности, необходимых для полноценной жизни человека.

В личности специалиста любого профиля ответственность должна присутствовать как одно из проявлений его сущности. Если у специалиста не развита ответственность, он — специалист низкого уровня. Более того, безответственный, он как специалист теряет свою сущность, так как само название «специалист» связывается в русском языке с понятиями мастер, знаток, ответственно относящийся к своим обязанностям. Поэтому ответственность специалиста нужно считать не свойством, а именно качеством его личности, поскольку оно отражает сущность специалиста и является высоким уровнем его развития.

Под развитием ответственности мы понимаем целенаправленный процесс, в ходе которого регуляция собственных действий для достижения профессиональных требований на основе анализа его последствий, становится для студента значимой нормой поведения.

Формирование ответственности как общей компетенции в условиях учебного заведения — сложный процесс, для эффективного осуществления которого необходим четкий диагностический инструментарий, включающий критерии, показатели и уровневые характеристики, а также описание психолого-педагогических условий и факторов его достижения.

Условия — это отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условие составляет ту среду, в которой

данное явление или процесс возникают, существуют и развиваются. В контексте нашей работы, мы понимаем под условиями необходимые внешние воздействия для развития ответственности.

Анализ научных работ, посвященных развитию ответственности в учебной деятельности, свидетельствует о наличии разнообразных подходов к определению необходимых условий и факторов.

Изучая формирование гражданской ответственности студентов старших классов и средних профессиональных образовательных учреждений, Т.А. Степанчук выделяет следующие необходимые факторы: ценностно-смысловой, информационно- мировоззренческий, нормативно-этический, созидательно-творческий, организационно-педагогический [59].

Основными условиями разработанной автором педагогической технологии выступают:

- целевая ориентация, выражающаяся в четком представлении педагогом уровня предполагаемого результата;
- системность работы;
- новизна и перспективность содержания образования, проявляющиеся, с одной стороны, в четкой привязанности к требованиям развития современного общества, с другой стороны, - в открытости новым идеям;
- динамизм процесса обучения и воспитания;
- этапность и более высокая результативность педагогического процесса [59]

На духовно-личностный подход воспитания ответственности опирается Богатская Е.Ю. Автор считает, что формирование ответственности зависит от духовно личностной ориентации педагогических условий [6].

В своей работе Е.Ю. Богатская предлагает осуществить переориентацию контроля за учебной деятельностью с внешнего локуса контроля человека на внутренний. Согласно Е.Ю. Богатской, главным условием воспитания ответственности является переориентация профессионального обучения на внутренний локус контроля личности.

Чрезвычайно важно, считает автор, обучить студентов приемам и навыкам самоконтроля. При этом большое значение отводится методическому обеспечению педагогического процесса и установкам преподавателя на осуществление данного процесса [6]

О.Р. Кривошеева утверждает, что установка и волевые качества личности являются важными условиями развития ответственности студентов [27]

Проблемой развития ответственности как профессионально значимого качества современного специалиста в процессе обучения студентов в колледже занималась Е.Н. Шахова. Исследователь определяет контроль знаний важнейшим элементом учебного процесса и считает, что он может стать средством формирования ответственного отношения к учению только, если соблюдать некоторые правила. Во-первых, организовывать контроль как особую форму педагогической помощи с целью повышения субъектности студентов в процессе обучения. Во-вторых, необходим комплексный подход к контролю знаний, при этом использовать различные формы, методы и средства проверки. В-третьих, важно придать проверочным заданиям профессиональную направленность с целью сформировать готовность к будущей профессиональной деятельности по специальности. В-четвертых, необходимо способствовать развитию у обучающихся самоуправления и самоконтроля [72]

Среди условий развития ответственности в учебной деятельности Е.Н. Шахова выделяет:

- введение рейтинговой технологии контроля знаний, тестовых заданий, мультимедийных средств;
- обогащение традиционных методов и форм контроля при помощи обновления содержания проверочных заданий и средств контроля;
- дифференцированный подход для повышения успешности обучения, создание «ситуации успеха» для студентов с недостаточным уровнем ответственного отношения к учению [72]

Ведущую роль контроля как педагогического условия формирования ответственности отмечает и Л.А. Барановская. Исследователь раскрывает взаимодействие самостоятельной работы и рейтинговой системы обучения. Автор считает, что способствовать развитию ответственности в образовательном процессе будут:

- самостоятельное индивидуальное обучение или работа в малых группах;
- проблемное представление информации;
- субъект-субъектное взаимодействие преподавателя со студентами;
- индивидуальный подход к каждому студенту;
- реализация обратной связи при помощи входного, текущего, промежуточного и обобщающего контроля;
- рейтинговая система оценки всех видов учебной работы и введение системы индивидуального индекса [5]

Для формирования ответственности в раннем юношеском возрасте С.С. Скляр предлагает использовать комплекс средств обучения, которые обеспечивают развитие у обучающихся готовности к ответу за свои поступки на основе рефлексии. Это осуществляется поэтапно, при формировании представлений об ответственности и мотивации выполняемой деятельности [58]

Изучая развитие ответственности у студентов педагогического ВУЗа в ходе изучения ими психологических дисциплин, Ю.Д. Мишина к психолого-педагогическим условиям развития ответственности относит:

- осмысление учащимися ответственности как ведущего свойства будущего учителя;
- учет закономерностей развития психологических новообразований;
- выстраивание логики изучения психологических дисциплин в соответствии с генезисом развития ответственности;
- включение студентов в активные формы обучения [34]

Итак, анализ научных исследований свидетельствует о наличии различных подходов к определению психолого-педагогических условий и факторов развития ответственности. В целом их можно разделить на пять групп:

1. Инновационный подход к контролю в деятельности учащихся. Прежде всего, исследователи (Е.Ю. Богатская, Л.А. Барановская, Е.Н. Шахова, О.Р. Кривошеева) отмечают положительную динамику ответственности при использовании рейтинга в контроле, балльно-рейтинговой системы оценивания, повышение роли самоконтроля в учебной деятельности.

2. Включение студентов в активные формы обучения. Включение в образовательный процесс тренинга или элементов тренинга, деловых игр, дискуссий, мультимедийных средств обучения ведет к развитию ответственности. Такой эффект является результатом лучшего освоения нового опыта в условиях тренинга, активной деятельности самого ученика.

3. Осмысление и понимание учащимися ответственности как ведущего свойства будущего специалиста. Для этого студентам предъявляются требования, социальные нормы поведения, которые имеют ценность в обществе, объясняется их смысл и необходимость. При этом цели и идеалы могут предъявляться как уже в готовом виде либо выводиться самими учащимися в ходе бесед и обсуждений различных ситуаций. В итоге студенты сначала осознают, затем внутренне принимают и постепенно превращают изученные социальные нормы в реально действующие. Таким образом, развить ответственность можно путем наполнения ценностным смыслом деятельности учащихся. По мнению К. Муздыбаева, для формирования ответственности необходимо, чтобы человек эмоционально переживал порученное ему задание, осознавал важность, необходимость своей деятельности не только для него самого, но и для других людей [39]

4. Рефлексия своей деятельности, эмоций по поводу своего поведения также решает несколько психолого-педагогических задач:

- распознавание своего состояния и состояния другого человека;
- исследование причины успеха либо неудачи;
- понимание процесса взаимодействия.

Решению этих задач способствует использование ведущего рефлексивного механизма – обратной связи. Обратная связь в психолого-педагогическом смысле обозначает получение информации от окружающих о том, как они нас видят. Еще Л.С. Выготский отмечал, что самосознание не первичный, а производный факт психологии подростка, и возникает он не путем открытия, а путем длительного развития [10]

5. Однако осознание ответственности и рефлексия теряет свой смысл без согласования и постановки целей деятельности учащимися. Как отмечает Л.А. Косолапова, интегративная сущность ответственного отношения к учению требует включения подростков в выработку целей и программ совместной деятельности [26]. Частные и слишком строгие долженствования лишают учащегося самостоятельного опыта делать осмысленный выбор, а значит и самостоятельно отвечать за себя.

Таким образом, процесс осознания и постановки целей учащимися должен стать специальной задачей преподавателя. Однако анализ организации образовательного процесса по развитию ответственности, свидетельствует, что данная деятельность часто не формулируется педагогом как отдельная задача, не планируется и не контролируется как самостоятельная цель.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ различных концепций и подходов к пониманию сущности феномена ответственности показал, что данное понятие рассматривается с различных позиций:

- ответственность как совершение осмысленного поступка, базирующегося на жизненном смысле (А. Лэнгле, В. Франкл);
- ответственность как свойство личности, проявляющееся в жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев);
- ответственность как ресурс личности (Л.И. Дементий);
- ответственность как комплексное свойство личности (Л.А. Барановская, Ю.Д. Мишина);
- ответственность как форма активности личности (К.А. Абульханова-Славская);
- ответственность как свойство здоровой личности (К. Роджерс).
- Ж.Пиаже определяет ответственность в этическом аспекте;
- Дж. Роттером ответственность в контексте изучения локуса контроля;
- Х. Хекхаузен – с позиции мотивации;
- Л. Берковиц – в свете просоциального поведения.

Таким образом, большинство исследователей отводят ответственности роль свойства личности, подчеркивая важность данного феномена для становления человека.

Анализируя развитие ответственности в юношеском возрасте, необходимо отметить, что период ранней юности характеризуется достижением более полной структуры ответственности: юношам принадлежит не только замысел, но и другие компоненты ответственного действия. Сама социальная ситуация развития в раннем юношеском возрасте содержит необходимость развития интернальной ответственности. Поступление в вуз свидетельствует о том, что некий уровень ответственности реализован, достигнут новый социальный статус. Развитие

личностных качеств молодого человека, в том числе, и развитие ответственности, происходит теперь в русле развития профессионально значимых свойств, умений, знаний и навыков.

Анализ научных исследований свидетельствует о наличии различных подходов к определению психолого-педагогических условий и факторов развития ответственности. В целом их можно разделить на пять групп:

1. Инновационный подход к контролю в деятельности учащихся - использовании рейтинга в контроле, балльно-рейтинговой системы оценивания, повышение роли самоконтроля в учебной деятельности.

2. Включение студентов в активные формы обучения. Такой эффект является результатом лучшего освоения нового опыта в условиях тренинга, активной деятельности самого ученика.

3. Осмысление и понимание учащимися ответственности как ведущего свойства будущего специалиста. Развить ответственность можно путем наполнения ценностным смыслом деятельности учащихся.

4. Рефлексия своей деятельности, эмоций по поводу своего поведения

5. Постановки целей деятельности учащимися.

Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

2.1. Организация и методики исследования

Эмпирическое исследование направлено на изучение развития ответственности студентов среднего профессионального образования

Исследование проводилось на базе Красноярского юридического техникума.

В исследовании принимали участие 60 студентов 2 курса в возрасте 17-18 лет, средний возраст выборки 17,8 лет, из них 43,3% - девушки, 56,7 - юноши.

Исследования, проведенные в рамках системного анализа качества ответственности, позволили выделить ряд интегральных свойств личности, характеризующих данное качество. Среди таковых свойств были названы активность, направленность, саморегуляция (А.И. Крупнов). Активность в наибольшей степени характеризует поведенческий и мотивационный компонент ответственности. Направленность воплощает когнитивный и мотивационный компоненты. Регуляция раскрывает эмоциональный и регулятивный компоненты ответственности [70].

На основе данных показателей нами был подобран диагностический комплекс диагностики ответственности студентов:

1. «Тест суждений ответственности», разработанный А.И.Крупновым. Данная методика содержит 12 переменных: эргичность, аэргичность, социоцентричность, эгоцентричность, интернальность, экстернальность, стеничность, астеничность, осведомленность, осмысленность, предметно-деятельностная, субъектно-личностная переменная.

Переменная «эргичность» характеризуется доведением ответственного поручения до конца; постоянным стремлением к ответственному поведению, даже если задание не контролируется; частотой предпочтения серьезных и

ответственных поручений; поиском новых вариантов и приемов в достижении поставленной цели и т.п. «аэргичность», или неустойчивость в проявлениях ответственности, оценивалась по таким признакам, как частый отказ от ранее обещанного; отступление перед трудностями; необязательность и «выборность» поручений с наличием контроля за его исполнением и т.п.

«Социоцентрическая мотивация» ответственности оценивается по доминированию побуждений, связанных с чувством долга или необходимостью выполнения порученных дел и т.п. «Эгоцентрическая мотивация» диагностируется через предпочтение побуждений, связанных с желанием утвердиться в группе и др.

Степень «осмысленности» ответственного поведения изучается на основании способности субъекта дать точное определение ответственности, выделить ее существенные признаки. «Осведомленность» - на основании указаний только отдельных конкретных проявлений ответственного поведения или признаков, которые могут быть присущи не только ответственности, но и другим свойствам личности

Результативность ответственного поведения характеризуется по сфере ее приложения в предметной деятельности (успех в работе, повышение эффективности профессиональной деятельности и т.п.) и в субъектно-личностной сфере (формирование и развитие у себя самостоятельности и уверенности, улучшение личного благополучия, самореализация и продвижение по службе и т.п.).

Эмоциональные характеристики ответственности описываются через «стеничность» и «астеничность». Стенические эмоции (радость при преодолении препятствий, гордость при достижении цели и т.п.). Астенические эмоции (неуверенность в начале нового дела, тревожность, раздражение и т.п.).

Регуляторные характеристики ответственности разделены по активности и пассивности регуляции студентов. «Интернальная (активная)

регуляция» - это желание, намерение и умение человека всего добиваться самому, своей работой, трудом; уверенность, что все удачи и неудачи зависят только от его ответственного отношения к делу «Экстернальная (пассивная) регуляция» определялась по тому, уповаешь на случай или везение; обвиняет в неудачах других людей. Кроме того, использовалась дополнительная шкала, диагностирующая искренность.

Методика позволяет выявить общий уровень ответственности личности:

Сумма баллов от 25 до 35 говорит о выраженности характеристики ответственности; от 16 до 24 - о нейтральности, ситуативном проявлении ответственности; от 5 до 15 - о не выраженности ответственности, безответственности субъекта.

2. Методика изучения представлений об ответственности (Г.И. Кашапова, Б.С. Алишев).

Методика позволяет выявить меру, в которой испытуемые придерживаются 7 содержательных трактовок понятия "ответственность":

1) СК – механизм социального контроля над личностью (понимание ответственности как социально-психологического феномена, обеспечивающего группе возможность контролировать действия и поступки отдельных своих членов),

2) СЧ - социальное чувство (понимание ответственности как специфического чувства, имеющего преимущественно негативную аффективную составляющую),

3) СО - сознательное самоограничение личности (понимание ответственности как характерной для личности устойчивой тенденции соотносить свои действия с ожиданиями других людей),

4) СР - механизм социальной регуляции взаимодействий в обществе (понимание ответственности как соблюдения моральных норм, регулирующих отношения и взаимодействия в обществе),

5) СС - механизм социальной солидарности (понимание ответственности как механизма социальной солидарности, обеспечивающей связь людей друг с другом в группе),

6) ПР - когнитивно-волевое явление, характеризующее способность личности к принятию решений (понимание ответственности как когнитивно-волевого явления, характеризующего способность личности к принятию самостоятельных решений),

7) КР - механизм когнитивной саморегуляции поведения личности (понимание ответственности как механизма когнитивной саморегуляции поведения личности, который характеризует способность человека понимать связь между собственными действиями и их последствиями).

3. Методика УСК (уровень субъективного контроля) получила наибольшее распространение в нашей стране, авторами которой являются Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд. В отношении методики исследования уровня субъективного контроля (УСК), применяя ее, можно выявить, в какой степени человек готов брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него.

Всего опросник УСК состоит из 44 пунктов.

В целях повышения достоверности результатов опросник сбалансирован по следующим параметрам:

1) по интернальности-экстернальности — половина из пунктов опросника сформулирована таким образом, что положительный ответ на них дадут люди с интернальным УСК, а другая половина сформулирована так, что положительный ответ на нее дадут люди с экстернальным УСК;

2) по эмоциональному знаку — равное количество пунктов опросника описывают эмоционально позитивные и эмоционально негативные ситуации;

3) по направлению атрибуций — равное количество пунктов сформулировано в первом и третьем лице.

Описание шкал:

Шкала общей интернальности (Ио).

Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями: интернальный контроль, интернальная личность. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об интерналах как о более уверенных в себе, более спокойных и благожелательных, более популярных в сравнении с экстерналами. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни.

Низкий показатель по этой шкале соответствует низкому уровню субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об экстерналах как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью. Их отличает конформность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, меньшая популярность в сравнении с интерналами.

Шкала интернальности в области достижений (Ид).

Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем.

Низкие показатели по шкале свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

Школа интернальности в области неудач (Ин).

Высокие показатели по этой шкале говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

Низкие показатели свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис).

Высокие показатели означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.

Низкие указывают на то, что субъект считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье.

Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).

Высокие показатели свидетельствуют и том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношений в коллективе, своего продвижения и т.д.

Низкие указывают на то, что человек склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам — руководству, товарищам по работе, везению-невезению.

Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).

Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает именно себя ответственным за построение межличностных отношений с окружающими.

Низкие указывают на то, что человек склонен приписывать более важное значение в этом процессе обстоятельствам, случаю или окружающим его людям.

Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.

Человек с низкими показателями по этой шкале считает болезнь и здоровье результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего студентов .

4. В целях диагностики направленности личности мы использовали ориентационную анкету «Определение направленности личности», впервые опубликованную Б. Бассом в 1967 г. Анкета состоит из пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Студентам предлагалось выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения, или же наименее соответствует реальности.

Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» — 0, оставшийся невыбранным - 1 балл. Баллы, выбранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно. С помощью методики выявляются следующие виды направленности:

- Направленность на себя (Я) - ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интравертированность.

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

- Направленность на дело (Д) - заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое

сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

5. Методика "Способность к самоуправлению" (тест ССУ) Н. М. Пейсахова. Методика содержит 48 утверждений, с которыми можно согласиться или не согласиться.

Предлагаемая анкета даёт возможность узнать о способностях владеть собой в различных ситуациях. В анкете приведены две группы утверждений:

1. Утверждения, требующие обращения к опыту
2. Утверждения, характеризующие ваши отношения к общепринятому мнению.

При этом все возможные результаты делятся по пяти градациям: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий; для каждого из этих уровней обозначены граничные значения (по звеньям и по общей ССУ).

Способность к самоуправлению включает следующие этапы:

- Анализ противоречий или ориентировка в ситуации - это психическая деятельность субъекта самоуправления, результатом которой является субъективная модель ситуации.

- Прогнозирование – это умственная деятельность субъекта самоуправления, результатом которой является еще одна модель-прогноз. Он основан на анализе прошлого и настоящего.

- Целеполагание – выступает как умственная деятельность субъекта самоуправления, а ее результатом является субъективная модель желаемого, должного. В основе целеполагания лежит прогноз. Это переход от предположения о вероятности произвести изменение к предположению о возможных результатах.

- Планирование – умственные действия субъекта самоуправления, их результат-модель средств достижения цели - план, как система средств и последовательности их применения.

- Принятие решения – переход от плана к действиям, возможности в реальность. Это самоприказ: приступить к делу!

- Критерии оценки – выступают как результат всей системы отношений личности к другим людям, к себе, своим возможностям, самооценки субъекта. Субъект решает, какими должны быть показатели, которыми будут оцениваться успехи в реализации плана.

- Самоконтроль – сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальном общении, поведении, деятельности.

- Коррекция – изменения реальных действий, общения и поведения, а также системы самоуправления.

6. Методика «Мотивация к успеху» - разработана Т. Элерсом и позволяет оценить силу стремления к достижению цели, к успеху.

Мотивация - это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности. Стимулом, побуждающим человека к деятельности, учебе могут в равной степени стать и желание достичь успеха, и страх перед неудачей. Надежда на успех выражает уверенность в достижении намеченной цели, а боязнь неудачи связана с тревогой не сумеешь ее достичь, не оправдать ожиданий, провалиться.

Мотивация успеха носит положительный характер. При этом действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. В этом случае личностная активность проявляется в мотивации достижения.

Личности, мотивированные на успех, как правило, очень активны и инициативны. При встрече с препятствиями, они ищут способы их преодоления и отличаются настойчивостью в достижении цели, планируя свое будущее на большие промежутки времени. При этом они предпочитают брать на себя средние по трудности или завышенные, но выполнимые обязательства и ставят перед собой реально достижимые цели.

Личности, мотивированные на неудачу обычно малоинициативны, избегают ответственных заданий, находя причины отказа от них, ставят перед собой завышенные цели, при этом плохо оценивают свои возможности. Либо, наоборот, выбирают легкие задания, не требующие

особых трудовых затрат, при этом они склонны к переоценке своих успехов в свете неудач.

Опросник состоит из 41 утверждения.

Общий итоговый показатель мотивации к успеху получают суммированием полученных баллов. Чем больше сумма баллов, тем больше у спортсмена выражена мотивация на достижение успеха.

7. Методика «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса позволяет оценить стремление испытуемого к избеганию неудач, к защите.

Общий итоговый показатель мотивации к успеху получают суммированием полученных баллов. При сумме от 2 до 10 баллов - низкий уровень мотивации к избеганию неудач, к защите; при сумме от 11 до 15 баллов - средний уровень мотивации; при сумме от 16 до 20 баллов - высокий уровень мотивации; при сумме свыше 20 баллов - очень высокий уровень мотивации к избеганию неудач. Чем больше сумма баллов, тем выше стремление испытуемого к избеганию неудач, к защите.

2.2. Анализ результатов эмпирического исследования ответственности студентов

В результате проведенного исследования нами были получены данные развития общего уровня ответственности, и его показателей (представлений об ответственности, направленности личности, саморегуляции, мотивации на достижения успех) и локус-контроля личности студентов.

С целью определения общего уровня выраженности ответственности студентов был использован тест суждений ответственности А.И.Крупнова. Рассмотрим полученные результаты.

Основные результаты уровня выраженности ответственности студентов представлены на рис.1.

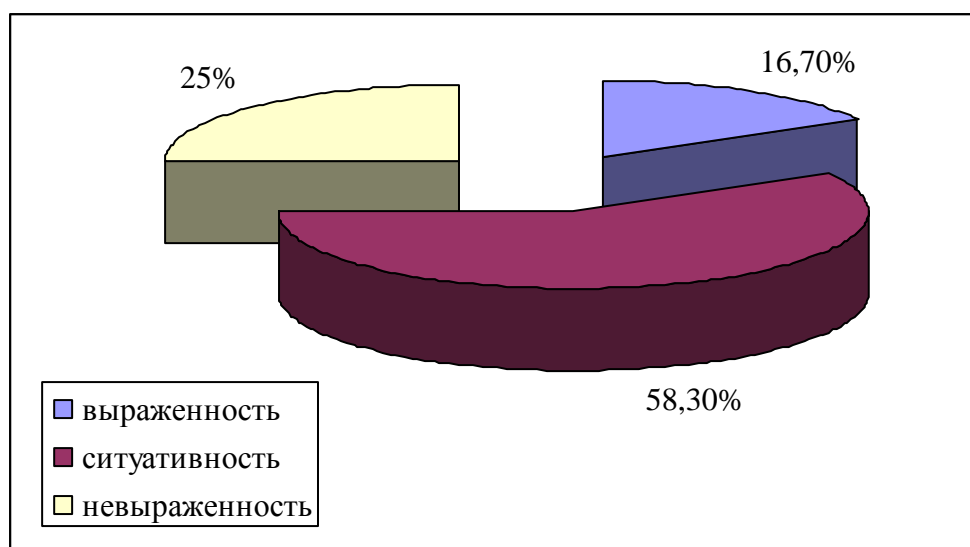


Рис.1. Показатели выраженности ответственности студентов

Согласно представленным данным на рис.1 выраженности характеристик ответственности студентов, большинство студентов имеют ситуативное проявление ответственности (58,3% студентов). Только 16,7% студентов имеют выраженные характеристики ответственности, у 25% студентов ответственность не выражена, данная группа студентов характеризуется безответственностью.

Для определения локус-контроля в группе студентов нами была использована методика УСК Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда.

Основные результаты исследования уровня субъективного контроля в группе студентов по методике УСК, представлены в таблице 1 и на рис. 2.

Таблица 1

Показатели субъективного контроля студентов

Шкала УСК	Ср.значение стена по шкале
Шкала общей интернальности (Ио).	3,4
Шкала интернальности в области достижений (Ид).	2,9
Школа интернальности в области неудач (Ин).	3,8
Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис).	7,7
Шкала интернальности в области производственных	2,3

отношении (Ип).	
Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).	3,5
Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).	8,3

Наглядно данные направленности локус-контроля студентов представлено на рис. 2:

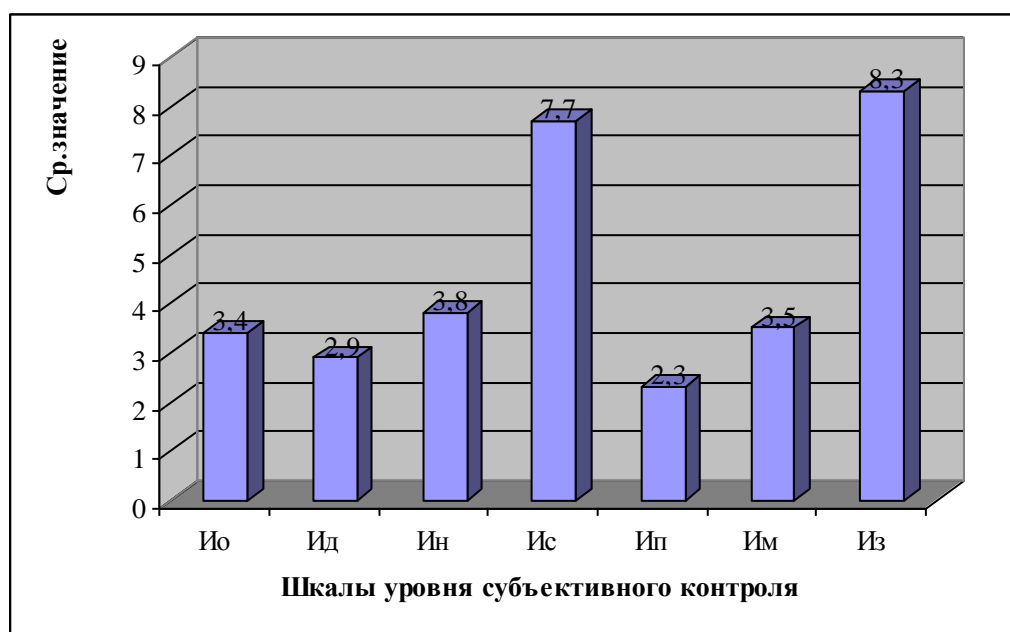


Рис.2 Профиль субъективного контроля студентов

Примечание: Ио - шкала общей интернальности; Ид -шкала интернальности в области достижений; Ин - шкала интернальности в области неудач; Ис - шкала интернальности в семейных отношениях; Ип - шкала интернальности в области производственных отношении; Им -шкала интернальности в области межличностных отношений; Из - шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

Низкий показатель по шкале общей (Ио) интернальности (показатель 3,4) соответствует низкому уровню субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Студенты не видят связи между своими

действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Студенты приписывают ответственность за все внешним факторам.

В области достижений студенты приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей (показатель 2,9).

Низкие показатели в области неудач говорят об отсутствии субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять внешние обстоятельства (показатель 3,8).

Студенты считают себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни (показатель 7,7).

В области производственных (учебных) отношений студенты склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам — руководству, одноклассникам, везению-невезению (показатель 2,3).

В области межличностных отношений студенты приписывают более важное значение в этом процессе обстоятельствам, случаю или окружающим его людям (показатель 3,5).

Высокие показатели (8,3) по шкале интернальности в отношении здоровья и болезни свидетельствуют о том, что студенты считают себя во многом ответственным за свое здоровье.

Таким образом, у студентов преобладает более низкий уровень субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Обобщение экспериментальных данных позволяет говорить о студентах – экстерналах, как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью. Их отличает конформность, меньшая терпимость к другим. Студенты приписывают ответственность за все внешним факторам.

Рассмотрим основные представления об ответственности у студентов, полученные по методике изучения представлений об ответственности Г.И. Кашапова, Б.С. Алишев (таблица 2):

Таблица 2

Типы представлений об ответственности у студентов

Тип понимания ответственности	Ср.значение
Социальный контроль над личностью - СК	10,4
Социальное чувство - СЧ	10,8
Сознательное самоограничение - СО	9,7
Социальная регуляция - СР	4,3
Социальная солидарность - СС	5,9
Принятие решений - ПР	3,3
Когнитивная саморегуляция поведения личности - КР	4,1

Наглядно типы представлений студентов об ответственности представлено на рис.3:

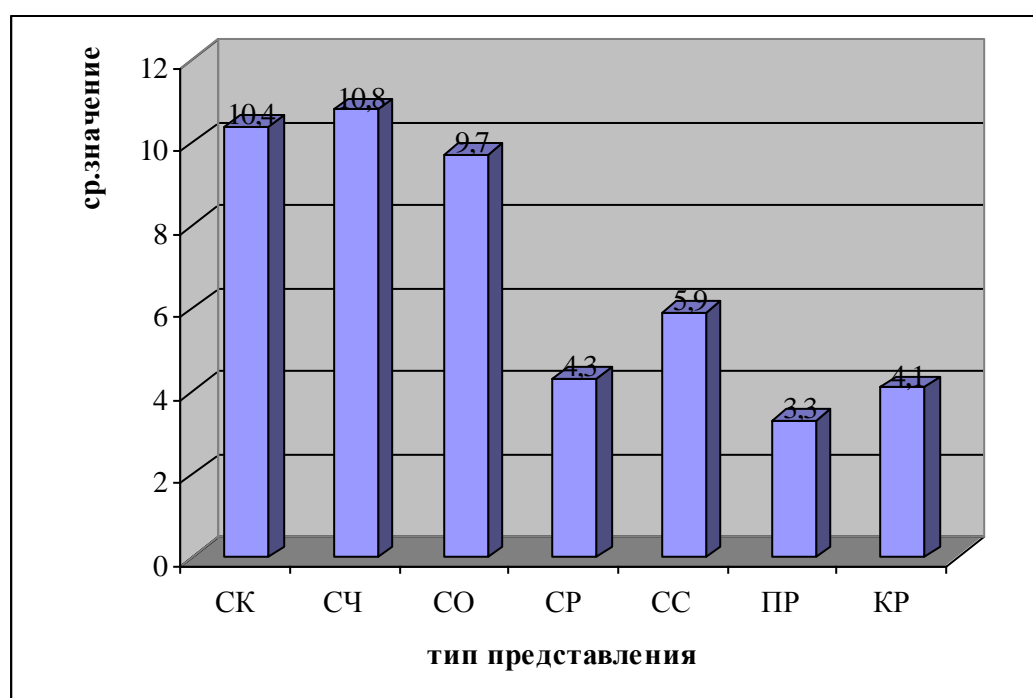


Рис.3. Показатели типа представления об ответственности у студентов

Примечание: СК Социальный контроль над личностью, СЧ - социальное чувство, СО - сознательное самоограничение, СР - социальная регуляция, СС - социальная солидарность, ПР - принятие решений, КР - когнитивная саморегуляция поведения личности.

Согласно представленным в таблице 3 и рис.3 данным у студентов преобладающими типами представлений студентов об ответственности являются: социальное чувство (показатель 10,4), механизм социального контроля над личностью (показатель 10,4), сознательное самоограничение личности (показатель 9,7).

Таким образом, студенты ответственность понимают и представляют как:

- как социально-психологический феномен, обеспечивающий группе возможность контролировать действия и поступки отдельных своих членов,
- как специфического чувства, имеющего преимущественно негативную аффективную составляющую,
- как характерной для личности устойчивой тенденции соизмерять свои действия с ожиданиями других людей.

Менее всего у студентов представлено понимание ответственности как механизма социальной регуляции взаимодействий в обществе (показатель 4,3), как когнитивно-волевое явление, характеризующее способность личности к принятию решений (показатель 3,3) и как механизм когнитивной саморегуляции поведения личности (показатель 4,1).

Следовательно, можно сделать вывод, что когнитивная составляющая ответственности не развита, студенты не связывают ответственность со способностью личности к принятию самостоятельных решений, с пониманием связи между собственными действиями и их последствиями, с соблюдением моральных норм, регулирующих отношения и взаимодействия в обществе.

С помощью ориентационной анкеты Б. Басса была выявлены у студентов направленность личности на себя (Я), на взаимодействие и на задачу (Д). Основные результаты представлены на рис.4:

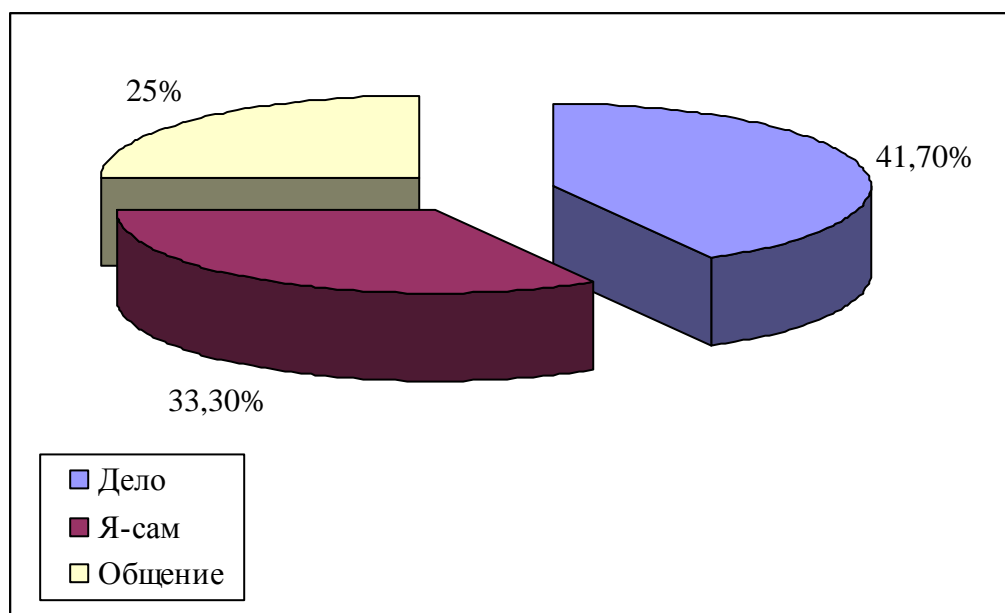


Рис. 4. Направленность личности студентов

Согласно представленным на рис.4 данным, направленность личности студентов представлена следующей последовательностью предпочтений: Дело - Я сам – Общение.

Направленность на дело представлена у 41,7% студентов, следовательно, большинство студентов проявляют заинтересованность в решении деловых проблем, выполняют работу как можно лучше, ориентированы на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

У 33,3% студентов представлена направленность на себя - данные студенты ориентированы на прямое вознаграждение и удовлетворение, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интравертированность.

В меньшей степени у студентов представлена направленность на общение (О) (25% студентов) — стремление при любых условиях поддержать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность,

но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

Проведение исследования по методике «Способность к самоуправлению» (тест ССУ) Н. М. Пейсахова позволило получить данные основных способностях самоуправления, включающие показатели саморегуляции, самоконтроля, целеполагания и др. Основные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели способностей самоуправления студентов

Способности самоуправления	Ср.значение	Уровень способности
Анализ противоречий (ориентировка в ситуации)	32,4	выше среднего
Прогнозирование	24,7	средний
Целеполагание	15,8	ниже среднего
Планирование	16,3	ниже среднего
Принятие решения	25,7	средний
Критерии оценки	28,0	средний
Самоконтроль	17,2	ниже среднего
Коррекция	24,7	ниже среднего
Общий уровень самоуправления	184,8	средний

Согласно представленным данным способностей самоуправления, представленным в таблице 3, наиболее высокие значения получены по следующим способностям самоуправления:

- Анализ противоречий и ориентировки в ситуации – показатель 32,4, что соответствует уровню выше среднего;
- Средний уровень развития представлен у следующих способностей:
- Критерии оценки – показатель 28,0

- Принятие решения – показатель 25,7;

- Прогнозирование – показатель 24,7.

Наглядно способности самоуправления студентов представлены на рис.

5:



Рис. 5. Показатели способностей самоуправления студентов

Примечание: 1 - анализ противоречий (ориентировка в ситуации), 2 - прогнозирование, 3 - целеполагание, 4 - планирование, 5 - принятие решения, 6 - критерии оценки, 7 - самоконтроль, 8 - коррекция.

Таким образом, наиболее развитыми являются способности самоуправления: анализ противоречий или ориентировка в ситуации - студенты осуществляют психическую деятельность, результатом которой является субъективная модель ситуации на уровне выше среднего. Показатель среднего уровня способностей: критерии оценок, принятия решения и прогнозирования свидетельствует, что студенты испытывают некоторые затруднения в анализе прошлого и настоящего с целью реализации прогнозирования и составления модели-прогноза; не всегда могут самостоятельно решить, какими должны быть показатели, которыми будут оцениваться успехи в реализации плана, испытывают затруднения в

переходе от плана к действиям и реализации своих возможностей в реальность.

Показатели ниже среднего имеют способности целеполагания (показатель 15,8), планирования (показатель 16,3) и самоконтроля (показатель 17,2) и коррекции (показатель 24,7).

Таким образом, у студентов снижены возможности перехода от предположения о вероятности произвести изменение к предположению о возможных результатах, практически не могут воспроизвести субъективную модель желаемого, должного. Сниженные показатели планирования показывают неумение студентов создавать результат-модели средств достижения цели - плана, как системы средств и последовательности их применения. Также студенты практически не умеют осуществлять сбор информации о том, как идет выполнение плана в реальном общении, поведении, деятельности.

Рассмотрим основные результаты исследования направленности мотивации на достижение успеха или на избегания неудачи. Основные данные мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач студентов представлена в таблице 4:

Таблица 4

Направленность мотивации студентов на достижение успеха и избегания неудачи

Уровень мотивации	Мотивация достижения успеха	Мотивация избегания неудач
высокий	33,3%	33,3%
средний	35%	41,7%
низкий	31,7%	25%

Наглядно соотношение мотивации достижения успеха и мотивация избегания представлены на рис. 6:

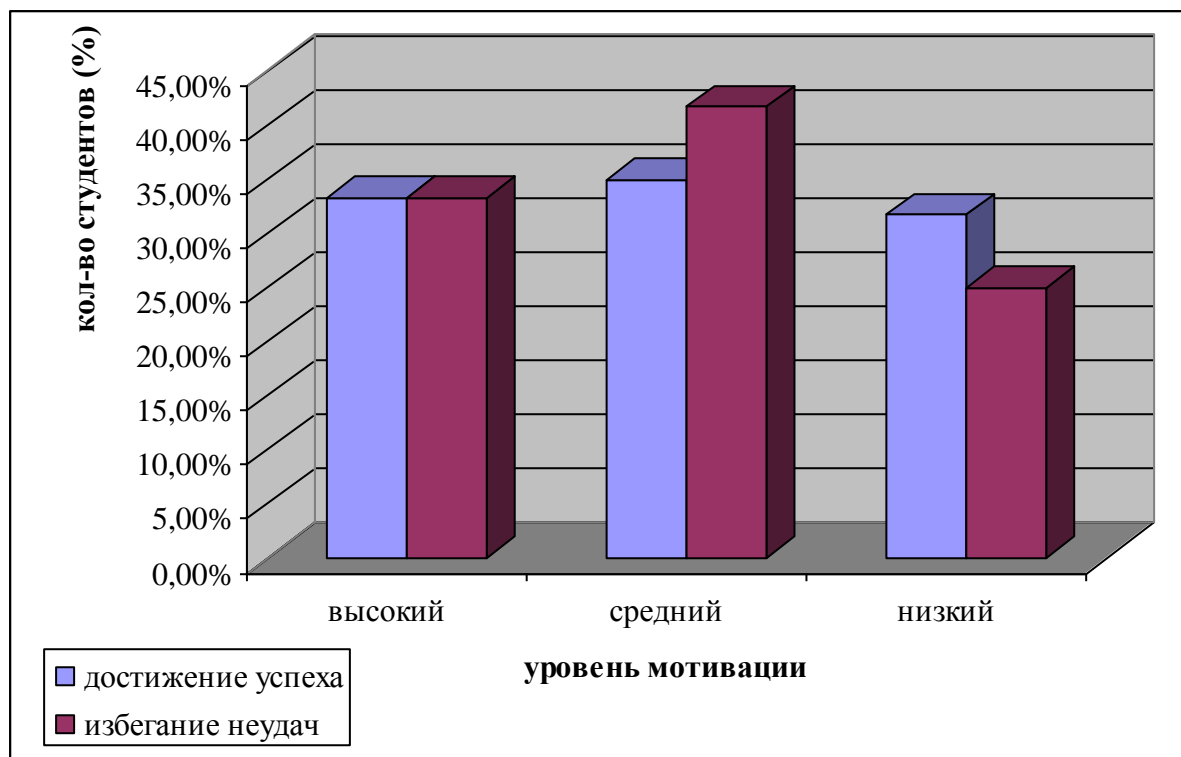


Рис. 6. Направленность мотивации студентов на достижение успеха и избегания неудачи

Анализ данных, представленных в таблице 4 и рис.6 свидетельствует, что студенты обнаружили сопоставимую дифференцированность мотивов достижения успеха и мотивов избегания неудач. Так, показатели мотивации достижения успеха в равной мере представлены на всех уровнях: высокий уровень представлен у 33,3% студентов, средний уровень у 35% студентов и низкий уровень мотивации достижения успеха представлен у 31,7% студентов.

Показатели мотивации избегания неудач свидетельствуют о преобладании среднего уровня – его имеют 41,7% студентов, высокий уровень мотивации избегания неудач представлен у 33,3% студентов и у 25% студентов мотивация избегания неудач не выявлена.

Таким образом, в умеренной степени выражено стремление к успеху определяет активность, инициативность личности, склонность планировать свое будущее на большие промежутки времени, брать на себя определенную ответственность за свои решения и действия. Мотивация успеха способствует тому, что студент предпочитает средние по трудности или же

слегка завышенные, хотя и выполнимые обязательства. Такой студент ставит перед собой реально достижимые цели, привлекательность задачи для него возрастает пропорционально ее сложности.

Мотивация избегания неудач заставляет около половины студентов избегать инициативы, ответственных заданий. Они плохо оценивают свои возможности, ставят перед собой неоправданно завышенные или заниженные цели.

С целью исследования взаимосвязи показателей ответственности студентов был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить ряд статистически значимых корреляционных связей между показателями ответственности студентов. На рис. 7 представлены значимые корреляционные плеяды (N=60 0,25 для 95% уровня значимости корреляционной связи, 0,33 для 99% уровня значимости корреляционной связи)

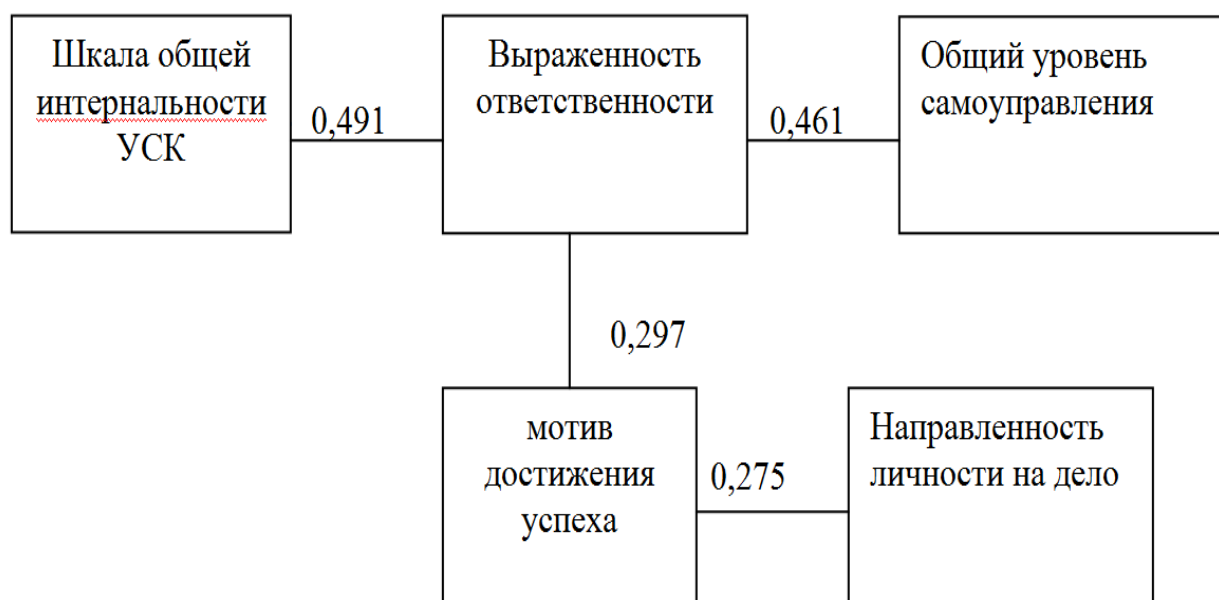


Рис. 7. Корреляционные плеяды взаимосвязи показателей ответственности студентов

Рассмотрим достоверно-значимые выявленные корреляционные связи показателей ответственности студентов. В результате корреляционного анализа выявлена:

- умеренная прямая связь показателя выраженности характеристик ответственности с показателем шкалы общей интернальности ($p=0.491$, $p<0.01$), с показателем общего уровня самоуправления ($p=0.461$, $p<0.01$) и с показателями мотивации достижения успеха ($p=0.297$, $p<0.05$)

- умеренная прямая связь показателя мотивации достижения успеха и показателя направленности личности на дело ($p=0.275$, $p<0.05$)

Выявленные корреляционные связи позволяют сделать следующие выводы:

1. Студенты с высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, осознающие свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом имеют в большей степени выраженность характеристик ответственности

2. Студенты с высоким показателем общего уровня самоуправления, способные владеть собой в различных ситуациях имеют более высокие показатели выраженности характеристик ответственности.

3. Студенты, мотивированные на успех, проявляющие активность, инициативность личности, склонные планировать свое будущее на большие промежутки времени и брать на себя определенную ответственность за свои решения и действия имеют в большей степени выраженные характеристики ответственности.

4. Студенты, мотивированные на успех, проявляющие активность, инициативность личности, склонные планировать свое будущее на большие промежутки времени и брать на себя определенную ответственность за свои решения и действия имеют в большей степени направленность на дело, проявляют заинтересованность в решении деловых проблем, ориентированы на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Обобщение результатов исследования ответственности студентов позволяет сделать следующий вывод: ответственность студентов ссуза характеризуется ситуативными проявлениями ответственности; пониманием ответственности как механизма социального контроля, социального чувства и сознательного самоограничения; экстернальным локусом контроля, выраженностью направленности личности на дело, сниженными показателями саморегуляции: целеполагания, планирования и самоконтроля; средним показателем направленности на мотивацию достижения.

Таким образом, полученные результаты исследования ответственности студентов свидетельствуют о необходимости ее развития в процессе обучения.

2.3. Методические рекомендации психологической службе по развитию ответственности студентов в процессе обучения

В развитии ответственности студентов мы опираемся на положения компетентностного подхода, психологическую концепцию развития личности в деятельности. В ходе теоретического анализа были выявлены три компонента ответственности как общей компетенции.

Напомним, что проведение анализа качества ответственности, позволили выделить ряд интегральных свойств личности, характеризующих данное качество. Среди таковых свойств были названы активность, направленность, саморегуляция (А.И. Крупнов). Активность в наибольшей степени характеризует поведенческий и мотивационный компонент ответственности. Направленность воплощает когнитивный и мотивационный компоненты. Регуляция раскрывает эмоциональный и регулятивный компоненты ответственности.

Для развития ответственности студентов нами был разработан учебный курс «Психология профессионального роста юриста».

Цель учебного курса развития ответственности студентов в образовательном процессе ссуза - актуализация у студентов представлений об ответственности как важнейшем профессиональном и личностном качестве, развитие у студентов практических умений осуществления ответственных действий при решении профессионально значимых задач, и, как следствие, повышение уровня ответственности, развитие навыком самоконтроля, целеполагания.

В основу работы по развитию ответственности студентов была положена ориентация на развитие морально-нравственной регуляции поведения. Именно морально-нравственная регуляция призвана обеспечить выбор ответственного поступка в ситуации альтернативы между своими узколичными интересами и интересами других людей, общества в целом в отсутствии внешнего контроля

Изучение дисциплины целесообразно проводить во втором семестре, после того, как студентами уже были изучены ряд разделов курса «Психологии», т. е. сформированы основные представления о личности человека, ее качествах и развитии.

Программа дисциплины включала проведение занятий в течение одного семестра.

Основное содержание курса состоит из двух блоков: теоретического и методического, которые проводились в форме лекционных и практических занятий.

В процессе лекционной части курса создаются общая организационная основа действий, касающихся основных аспектов профессионального роста будущего юриста, что позволило перейти к раскрытию содержательного смысла основных технологий в практической части курса.

Программа курса «Психология профессионального роста юриста» направлена на то, чтобы не только скорректировать особенности личностного развития, но и ориентировать студентов на интенсивную работу над собой, развитие мотивации достижения и их активности, помочь им в

разрешении внутренних конфликтов, препятствующих повышению уровня ответственности.

Лекционные и практические занятия, направленные на развитие профессионально значимых качеств личности, предполагают следующее:

1) помощь студентам в осмыслении теоретических основ профессионального саморазвития и самореализации;

2) реализацию технологий, имеющих личностно-ориентированную направленность и содействующих саморазвитию личности;

3) организацию самого педагогического процесса как личностно-ориентированного, нацеленного на создание условий развития личности, на пробуждение стремления к дальнейшему самопознанию и саморазвитию.

Формы проведения занятий разнообразны: игра, обсуждение практических ситуаций, подготовка педагогических задач и заданий для решения в аудитории, обсуждение проблем в ходе «круглого стола», тренинговые упражнения, подготовка сообщений, составление рецензий на предложенные сообщения и др.

В качестве основополагающих условий развития ответственности выступают учет личностных особенностей каждого студента, развитие профессиональной и личностной направленности; использование социально-психологического тренинга, форм и методов активного обучения, позволяющих интенсифицировать активность студента и развить мотивацию достижения; использование обучающимися самоконтроля достижения целей учебной деятельности, развитие целеполагания и проявление активности..

В процессе проведения курса педагогический процесс строится на основе принципа полисубъектности. В контексте поставленных целей, его реализация предполагает следующее:

- безоценочное отношение к студенту;
- эмпатия преподавателя по отношению к студенту;
- полное принятие студента таким, каков он есть;

- искренность и честность;
- равноправие преподавателя и студента как партнеров по взаимодействию.

В этот же период использовались и упражнения, направленные на свободное наблюдение, самонаблюдение, ассоциирование и способствующие повышению интереса студентов к себе, к своим мыслям и чувствам.

Задачи развития навыков самоуправления, включая навыки саморегуляции, планирования и самоконтроля предполагают введение в программу курса элементов социально- психологического тренинга. Его технологическую часть составляют упражнения, предложенные И. Ю. Романовым и направленные на

выявление жизненных целей, осознание своей субъектности, интеграцию

внутреннего и внешнего в личности.

На этом этапе используются ролевые игры, проводимые в рамках социально-психологического тренинга студентов. Ролевая игра использовалась нами для отработки и закрепления различных приемов эффективного поведения и профессиональной деятельности. Участники, попробовав на практике новые способы поведения, получают реальную возможность расширить набор его стратегий в проблемных ситуациях.

Сюжеты ролевых игр могут варьироваться и определяться конкретным составом группы, психологическими особенностями ее участников, содержанием будущей профессиональной деятельности и фазами группового процесса.

При организации практических занятий используются групповые дискуссии и творческие задания.

Для итоговой проверки знаний студентов был избран зачет в форме «круглого стола»:

- за преподавательский стол садятся одновременно пятеро студентов, каждый из которых в течение 10 — 15 минут до этого обдумывал свой вопрос;

- следующая «пятерка» берет в это время вопросы и готовится к ответу; отвечать начинает на добровольных началах кто-то один из пятерых студентов, четверо остальных должны в это время внимательно слушать, так как им предстоит дополнить, уточнить или исправить допущенные ошибки в ответе своего товарища;

- каждый из студентов отвечает на свой вопрос, после чего преподаватель просит остальных участников экзамена внести свои дополнения, исправления, уточнения...

Основными мотивами проведения зачета в такой форме являются следующие:

Во-первых, сводится до минимуму лотерейный характер зачета, ибо каждый студент получает возможность актуализировать свои знания не по одному, а по пяти вопросам из содержания прослушанного курса.

Во-вторых, снижается волнение, эмоциональное и нервное напряжение студента, нередко негативно сказывающиеся на качестве ответа. Студенты сидят рядом друг с другом вокруг стола, а преподаватель не занимает традиционного доминирующего местоположения и как бы растворяется среди студентов.

В-третьих, повышается ответственность студентов в процессе подготовки к зачету, так как они заранее ориентированы на то, что за «круглым столом» каждому из них предстоит проявить знания как минимум по 5 вопросам, освещаемым сокурсниками. При этом, чем значительнее дополнения и уточнения, тем выше итоговый оценочный балл.

В-четвертых, в ситуации внимательного выслушивания ответов своих товарищей появляется реальная возможность для критической самооценки своего собственного ответа на основе сравнительного анализа знаний, актуализированных в ходе зачета сокурсниками. Это в свою очередь

минимизирует возможность возникновения ситуации недовольства по поводу высказанной преподавателем оценки.

Курс рассчитан на 16 лекционных и 16 практических занятий

Учебно-тематический план учебного курса «Психология профессионального роста»

№	Тема	Лекционные	Практические	Всего
1.	Профессия юриста: мастерство и призвание	2		2
2.	Структура профессиональной деятельности юриста	2	2	4
3.	Профессионально значимые качества юриста	2		2
4.	Ответственность как профессионально значимое качество юриста	2	2	4
5.	Профессия, профессиональный рост и развитие	2		2
6.	Развитие личности и профессиональный рост		2	2
7.	Развитие профессионально значимых качеств личности юриста		4	4
8.	Ответственность и ее развитие	2	4	6
9.	Юношеский возраст в контексте	2		2

	профессионального и личностного роста			
10.	Жизненный путь личности и профессионального развития	2	2	4
	Итого:	16	16	36

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенное эмпирическое исследование ответственности студентов выявило следующие ее характеристики:

1. Большинство студентов имеют ситуативное проявление ответственности (58,3% студентов).

2. Низкий показатель по шкале общей (Ио) интернальности (показатель 3,4) соответствует низкому уровню субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Студенты не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Студенты приписывают ответственность за все внешним факторам. Внешний локус-контроля представлен в сферах: в области достижений, в области неудач, в области производственных (учебных) отношений, в области межличностных отношений.

3. У студентов преобладающими типами представлений студентов об ответственности являются: социальное чувство (показатель 10,4), механизм социального контроля над личностью (показатель 10,4), сознательное самоограничение личности (показатель 9,7).

Менее всего у студентов представлено понимание ответственности как механизма социальной регуляции взаимодействий в обществе (показатель 4,3), как когнитивно-волевое явление, характеризующее способность личности к принятию решений (показатель 3,3) и как механизм когнитивной саморегуляции поведения личности (показатель 4,1).

4. Направленность на дело представлена у 41,7% студентов, у 33,3% студентов представлена направленность на себя. В меньшей степени у студентов представлена направленность на общение (25% студентов)

Студенты могут быть охарактеризованы как заинтересованные в решении деловых проблем, готовые отстаивать собственные деловые

предложения, добиваться более высокого статуса, ориентированные на вознаграждение и социальное одобрение.

5. Исследование самоуправления выявило основные его способности. Наиболее высокие значения получены по следующим способностям самоуправления: анализ противоречий и ориентировки в ситуации – показатель 32,4, что соответствует уровню выше среднего; средний уровень развития представлен у следующих способностей: критерии оценки – показатель 28,0, принятие решения – показатель 25,7, прогнозирование – показатель 24,7.

Показатели ниже среднего имеют способности целеполагания (показатель 15,8), планирования (показатель 16,3) и самоконтроля (показатель 17,2) и коррекции (показатель 24,7).

6. Студенты обнаружили сопоставимую дифференцированность мотивов достижения успеха и мотивов избегания неудач. Так, показатели мотивации достижения успеха в равной мере представлены на всех уровнях: высокий уровень представлен у 33,3% студентов, средний уровень у 35% студентов и низкий уровень мотивации достижения успеха представлен у 31,7% студентов.

Показатели мотивации избегания неудач свидетельствуют о преобладании среднего уровня – его имеют 41,7% студентов, высокий уровень мотивации избегания неудач представлен у 33,3% студентов и у 25% студентов мотивация избегания неудач не выявлена.

Методические рекомендации включают в себя учебного курса «Психология профессионального роста юриста».

Цель учебного курса развития ответственности студентов в образовательном процессе ссуза - актуализация у студентов представлений об ответственности как важнейшем профессиональном и личностном качестве, развитие у студентов практических умений осуществления ответственных действий при решении профессионально значимых задач, и,

как следствие, повышение уровня ответственности, развитие навыков самоконтроля, целеполагания.

Основное содержание курса состоит из двух блоков: теоретического и методического, которые проводились в форме лекционных и практических занятий.

Программа курса «Психология профессионального роста юриста» направлена на то, чтобы не только скорректировать особенности личностного развития, но и ориентировать студентов на интенсивную работу над собой, развитие мотивации достижения и их активности, помочь им в разрешении внутренних конфликтов, препятствующих повышению уровня ответственности.

Формы проведения занятий разнообразные: игра, обсуждение практических ситуаций, подготовка педагогических задач и заданий для решения в аудитории, обсуждение проблем в ходе «круглого стола», тренинговые упражнения, подготовка сообщений, составление рецензий на предложенные сообщения и др.

В качестве основополагающих условий развития ответственности выступают учет личностных особенностей каждого студента, развитие профессиональной и личностной направленности; использование социально-психологического тренинга, форм и методов активного обучения, позволяющих интенсифицировать активность студента и развить мотивацию достижения; использование обучающимися самоконтроля достижения целей учебной деятельности, развитие целеполагания и проявление активности..

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях демократических преобразований, развития рыночных отношений, снижения роли государства в регулировании жизни граждан России возрастает ответственность каждой личности за осуществление собственного жизненного и профессионального пути. Подобная ситуация делает крайне важной задачу формирования и развития ответственности как качества личности.

Проведенный анализ психологической литературы показал, что в зарубежной и отечественной науке ответственность достаточно подробно изучалась с точки зрения ее психологической сущности и структуры (В. п. Зинченко, А. Г. Маслоу, К. Муздыбаев, А. Г. Спиркин, В. Франкл, З. Фрейд и др); взаимосвязи с другими качествами личности (Е. Д. Дорофеев, Н. А. Минкина, А. К. Осницкий, В. В. Столин, К. Хорни и др.)

Ответственность личности исследовали в контексте изучения волевой сферы (В. А. Иванников, И. А. Новикова, К. А. Климова и др.); возрастного (К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Божович, Н. В. Гришиной, М. В. Осориной, Т. Ф. Ивановой и др.) и профессионального развития (Б. Б. Косов, И. А. Куренков, М. Г. Малахов, Н. Ф. Талызина, О. А. Шушерина и др.).

Данные проведенных исследований показали, ответственность представляет собой качество личности, выражающее ее способность осуществлять в различных формах контроль над собственной деятельностью с позиций выполнения принятых норм и правил. Ответственность обладает сложной внутренней структурой и взаимосвязана с многими качествами личности: локусом контроля, направленностью личности, мотивацией достижения успеха, представлениями об ответственности, самоуправления.

Развитие ответственности личности имеет свою специфику на разных возрастных этапах. На этапе студенческого возраста продолжается развитие ответственности, формируется как личностно, так и профессионально значимое качество.

Изучение исследований студенческого возраста позволило рассматривать жизненное самоопределение как основную проблему личностного развития на этом этапе. В контексте жизненного самоопределения в юношеском возрасте решается и задача развития ответственности личности.

Проведенное эмпирическое исследование выявило следующие особенности ответственности студентов:

большинство студентов имеют ситуативное проявление ответственности

У студентов преобладает более низкий уровень субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Обобщение экспериментальных данных позволяет говорить о студентах – экстерналах, как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью. Их отличает конформность, меньшая терпимость к другим. Студенты приписывают ответственность за все внешним факторам.

Студенты ответственность понимают и представляют как:

- как социально-психологический феномен, обеспечивающий группе возможность контролировать действия и поступки отдельных своих членов,
- как специфического чувства, имеющего преимущественно негативную аффективную составляющую,
- как характерной для личности устойчивой тенденции соизмерять свои действия с ожиданиями других людей.

Когнитивная составляющая ответственности не развита, студенты не связывают ответственность со способностью личности к принятию самостоятельных решений, с пониманием связи между собственными действиями и их последствиями, с соблюдением моральных норм, регулирующих отношения и взаимодействия в обществе.

Направленность личности студентов представлена следующей последовательностью предпочтений: Дело - Я сам – Общение. Направленность на дело представлена у большинства студентов,

следовательно, большинство студентов проявляют заинтересованность в решении деловых проблем, выполняют работу как можно лучше, ориентированы на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Наиболее развитыми являются способности самоуправления: анализ противоречий или ориентировка в ситуации - студенты осуществляют психическую деятельность, результатом которой является субъективная модель ситуации на уровне выше среднего. Показатель среднего уровня способностей: критерии оценок, принятия решения и прогнозирования свидетельствует, что студены испытывают некоторые затруднения в анализе прошлого и настоящего с целью реализации прогнозирования и составления модели-прогноза; не всегда могут самостоятельно решить, какими должны быть показатели, которыми будут оцениваться успехи в реализации плана,

Студенты обнаружили сопоставимую дифференцированность мотивов достижения успеха и мотивов избегания неудач.

Проведенный корреляционный анализ выявил следующие взаимосвязи показателей ответственности студентов:

1. Студенты с высоким уровнем субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями, осознающие свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом имеют в большей степени выраженность характеристик ответственности

2. Студенты с высоким показателем общего уровня самоуправления, способные владеть собой в различных ситуациях имеют более высокие показатели выраженности характеристик ответственности.

3. Студенты, мотивированные на успех, проявляющие активность, инициативность личности, склонные планировать свое будущее на большие промежутки времени и брать на себя определенную ответственность за свои решения и действия имеют в большей степени выраженные характеристики ответственности.

4. Студенты, мотивированные на успех, проявляющие активность, инициативность личности, склонные планировать свое будущее на большие промежутки времени и брать на себя определенную ответственность за свои решения и действия имеют в большей степени направленность на дело, проявляют заинтересованность в решении деловых проблем, ориентированы на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Обобщение результатов исследования ответственности студентов позволяет сделать следующий вывод: ответственность студентов ссуза характеризуется ситуативными проявлениями ответственности; пониманием ответственности как механизма социального контроля, социального чувства и сознательного самоограничения; экстернальным локусом контроля, выраженностью направленности личности на дело, сниженными показателями саморегуляции: целеполагания, планирования и самоконтроля; средним показателем направленности на мотивацию достижения.

В ходе проведения исследования был разработан курс «Психология профессионального роста», направленный на развитие ответственности как профессионально и личностно значимого качества. Даны методические рекомендации по реализации данного курса в процессе обучения студентов ссуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. - М., 1989. - С. 110 - 134.
2. Азаров Ю. Проникая в тайники души // Высшее образование в России. - 1999. - № 4. - с. 19 - 29.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2. — М.: Академия, 2010. - 287 с.
4. Ананьев Б. Г., Палей И. М. О психологической структуре личности / Проблемы личности. - М., 1970. - С. 39 - 50.
5. Барановская, Л.А. Формирование ответственности у студентов в процессе учебной деятельности [Текст] / Л. А. Барановская. Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2001. – 134 с.
6. Богатская, Е.Ю. Педагогические условия воспитания у студентов технического университета ответственности как компонента их профессиональной компетенции [Текст] / Е.Ю. Богатская: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2005.-179с.
7. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. С-Пб.: Питер, 2008. - 400 с.
8. Бурно М. Б. Безвольная личность: выход из тупика. - М.: Знание, 1989. - 63 с.
9. Быков С. В., Шальнова О. А. Уровень субъективного контроля и противоправное поведение подростков // Вестник Волжского университета им. В. П. Татищева. Сер. "Юриспруденция". Вып. 18. -Тольятти, 2001.
10. Выготский, Л.С. Детская психология. Том.4 [Текст] /Л.С. Выготский-М.: Говорящая книга, 2012.-342с.
11. Гришина П. В., Осорина М. В., Реан А. А. Развитие ответственности личности в процессе социализации / Психология. Учебник/ Под ред. А. А. Крылова. - М.: «Прспект», 2000. - с. 247 - 252.

12. Даниленко О. И. Душевное здоровье как культурно-исторический феномен // Психологический журнал. - 1988. - №2. - с. 108 - 117.
13. Дорофеев Е. Д. Внутригрупповая ответственность при разных формах собственности / Психология личности и группы в изменяющемся обществе. - М., 1994.
14. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность [Текст] / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал.-2001. -Т. 22.- №4.- С. 51-59.
15. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание [Текст] /Н.Ф. Ефремова - М.: Национальное образование, 2012.- 424с.
16. Захарова А. В., Тагиева Г. Б. Самооценка как фактор готовности к школьному обучению / Новые исследования в психологии. - М.: Недагогика, 1986.-№1.-С.41-43.
17. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. [Текст] /И.А.Зимняя - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.- 34с.
18. Зинченко В. П. Наука, техника и культура: проблемы гуманизации и социальной ответственности // Вопросы философии. - 1989. - №1.-С.27-34.
19. Зубов, И.В. Организационно-педагогические условия формирования гражданской ответственности у обучаемых в ВУЗах МЧС России [Текст] / И. В. Зубов// Педагогическое образование и наука. -2013. -№ 1.- С. 52-55.
20. Иванов, А.А. О дисциплинарной ответственности студентов [Текст] / А.А. Иванов // Синергетика природных, технических и социально-экономических систем.- 2012.- № 10. -С. 169-173
21. Иванова Т. Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников. — М., 1999.

22. Иващенко, А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. Проблемы Я-концепции личности в отечественной психологии» [Текст] / А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова // Мир психологии. -2002.- № 2.-С.45-56.
23. Ильин, Е. П. Психология воли [Текст] /Е.П.Ильин- СПб.: Питер, 2000.-280 с.
24. Кон И.С. В поисках себя. - М., 1988.
25. Кондаков И. М., Нилопец М. Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал. - 1995. - Т . 16. -№ 1.
26. Косолапова, Л.А. Помощник учителя [Текст] / Л.А. Косолапова- Пермь: ПГПУ, 2001. – 99 с.
27. Кривошеева, О.Р. Формирование социальной ответственности студентов физкультурного ВУЗа [Текст] / О.Р.Кривошеева // Дис. ... канд. пед. наук. - Омск, 2007.-189с.
28. Крупнов А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности / Студент на пороге XX века.- М., 1990. - С. 31 - 38.
29. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности - новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. - N2 2.
30. Макеева Л.В. Возрастная динамика самооценки подростков. // Психология XXI века. (Тезисы Международной межвузовской научно-практической студенческой конференции 13-15 апреля 2000г.). — СПб., 2000. — с. 173.
31. Маслоу А. Повые рубежи человеческой природы: пер. с англ. / Под общ.; ред. Г. А. Балла и др. - М.: Смысл, 1990. - 423 с.
32. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды./ под ред. Е. А. Климова - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. С 58.
33. Минкина П. А. Воспитание ответственностью. - М., 1990.

34. Мишина, Ю.Д. Активность личности и ее ответственность [Текст] /Ю.Д.Мишина // Проблемы регуляции активности личности: Сборник научных трудов. - Новосибирск: НГПУ, 2000. - С.59-61.
35. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – Том 23.- 2002.- № 6 .- С.76-79.
36. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд// Психологический журнал. - 1995. - № 2.
37. Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л.: ЛГУ, 1983. - 176 с.
38. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности. - М., 1985. - 423 с.
39. Ореховский А. И. Ответственность и ее социальная природа. - Томск, 1978.
40. Осташева, М.А. Диагностика ответственности подростков [Текст] / М.А. Осташева // Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества: Сборник научных трудов. – М.: Наука , 1990. –С.61-69.
41. Пантелеев С. Р., Столин В. В. Тест-опросник субъективной локализации контроля. Модификация шкалы 1-Е Дж. Роттера // Практикум по психодиагностике. - М., 1998.
42. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов-п/Д: Феникс, 1996. - 512 с.
43. Пиминова, Ю.В. Социально-педагогические условия формирования гражданской ответственности подростков в детской общественной организации [Текст] / Ю.В. Пиминова // Вестник Удмуртского университета.- 2008.- № 3-2. -С. 153-157
44. Пойзнер Б. Готовность к самоопределению // Высшее образование в России. - 1998. - №2. - С.80 - 83.

45. Попова, А.А. Социальная ответственность как элемент универсальных компетенций будущего инженера [Текст]/А.А. Попова //Этносоциум и межнациональная культура.-2011.- Т. 39.- № 7. -С. 100-106.
46. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности: Учеб. Пособие / Урал. гос. пед. ун-т., Екатеринбург, 2001. - 209 с.
47. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения [Текст] /Н.С. Пряжников. – М.:Академия, 2008. – 320 с.
48. Психологический словарь / Под общей ред. Ю. Л. Пеймера. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 640 с.
49. Психология / Под ред. А. А. Крылова. - СПб, 1998.
50. Психология человека от рождения до смерти / Под об. ред. А.А. Реана. - СПб: ПРАЙМ -Евроснак, 2002. - 656 с.
51. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. [Текст] / Дж. Равен-М.: Когито-Центр, 2002. – 396с.
52. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Психологические методы изучения личности. — М: Московский психолого-социальный институт, 1998.
53. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. СПб.:Питер, 2000.- 416 с.
54. Самошин А. И. Исследование настойчивости студентов в процессе выполнения учебных заданий по иностранному языку./ Ученые записки Рязанского гос. пед. ин-та (Труды каф. психологии). Т.54. - М., 1995. - с . 285-297.
55. Сафин В. Ф. Психологическая сущность ответственности личности / Теория и практика формирования коммунистического сознания. - Уфа, 1986.
56. Сидорова Т. Н. Исследование особенностей когнитивного и поведенческого компонентов социальной ответственности / Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. - М., 2007. -С51-54.

57. Силина Е. А. Лонгитюдное изучение некоторых соотношений возрастной и типологической характеристики психофизиологических свойств в подростковом и юношеском возрасте. — В сб.: Проблемы интегрального исследования индивидуальности / Под ред. В. С. Мерлина. Пермь, 1997, с. 98..

58. Скляр, С.С. Технологии формирования ответственного поведения старшеклассников: дидактический аспект [Текст]/С.С.Скляр// Российский психологический журнал. -2010.-№3.-С.79-84.

59. Степанчук, Т.А. Формирование гражданской ответственности студентов старших классов и профессиональных лицеев [Текст]/ Т.А. Степанчук // Среднее профессиональное образование. -2010.- № 10.- С. 18-20.

60. Столин В. В., Сараева Н. В., Неверова И. А. Эмоционально-ценностное отношение к себе и другим, локус контроля и мотивация // Личность в системе коллективных отношений. - М., 1980. - с. 205 - 226.

61. Теоретико-методологические основы учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. Сборник научных трудов /ВГПИ. ~ Волгоград, 1984.

62. Трусов В. П. Теория атрибуции в зарубежной социальной психологии / Психология межличностного познания. - М., 1991. - С. 139 - 157.

63. Тульчинский Г. А. Разум, воля, успех: О философии поступка. - Л., 1990.-206 с.

64. Фартухова Г. В. Социальная ответственность личности и атеизм. -М., 1980.

65. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 368 с.

66. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. Т.1. - М.: МПСИ, МОДЭК, 2005. – С. 25

67. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2011.-16с.

68. Фромм, Э. Человек для себя [Текст] / Э. Фромм - М.: Астрель, 2012. - 320 с.
69. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т.; Пер. с нем. / Под ред. Б. М. Величковского. -М.: Педагогика, 2006. – 300 с.
70. Холодная М. А. Структура стратегий совладания в юношеском возрасте.// Вопросы психологии. - 2007. - № 4. - С. 145
71. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 2013. – 608 с.
72. Шахова, Е.Н. Формирование ответственного отношения к учению у студентов педагогического колледжа в системе контроля знаний[Текст]/ Е.Н.Шахова. Дис. ... канд.пед.наук. – М., 2006. – 169с.
73. Шендрик, И.Г. Самоопределение и ответственность в раннем юношеском возрасте [Текст]/ И.Г. Шендрик // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. -М.: АПН СССР.- 1987. – С.30-33.
74. Шихи, Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста \ Г. Шихи СПб.: Издательство «Ювента», 1999 С, 89
75. Шумилин Е.А. Психологическая характеристика личности старшеклассника. // Вопросы психологии. 1982 №5. - с. 74.
76. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Изд-во Педагогического общества России, 2002. -224 с.
77. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] /Д.Б.Эльконин - М.:Академия, 2011.- 384с.
78. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст]/ Э.Эриксон - М.: Прогресс, 2006.-342 с.

