

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

ГРИЦКЕВИЧ КРИСТИНА СЕРГЕЕВНА

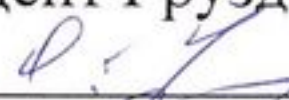
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ**


Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовательных организациях

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой
к.пс.н., доцент Груздева О.В.

 29.05.2018

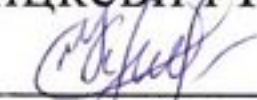
Руководитель магистерской программы
к.пс.н., доцент Дьячук А.А.

 25.05.2018

Научный руководитель
к.пс.н., доцент Годышева Т.Ю.

 29.05.2018

Обучающийся
Грицкевич К.С.

 29.05.2018

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	8
1.1. Психологические подходы к развитию ответственности	8
1.2. Особенности развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста	20
Выводы по Главе 1	44
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	47
2.1. Паспорт проекта	47
2.2. Содержание проекта	49
2.3. Оценка результативности проекта	76
2.4. Методические рекомендации по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте	85
Выводы по Главе 2	88
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	90
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	94
ПРИЛОЖЕНИЕ	102

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Многие современные научные исследования направлены на изучение психологии развития субъектности. Под субъектностью мы понимаем, прежде всего, принятие ответственности за результаты собственной деятельности, а также активность личности, направленная на самопреобразование и развитие себя. Одной из важных особенностей субъекта является уровень сформированной ответственности. Однако стоит отметить, что субъект свою ответственность проявляет не на все, что находится в его поле зрения, а избирательно подходит как к внутренним, так и к внешним сторонам психологической жизни в соответствии с его жизненными принципами, ценностями, смыслами и целями. Без ответственности личность не может реализоваться как субъект, поэтому данное качество необходимо формировать с раннего детства, а одним из подходящих периодов является дошкольный возраст.

Детский дошкольный возраст – считается одним из важнейших этапов развития ребенка. Именно в эти годы закладываются основы нравственности, формируются привычки, чувства, отношения определяющие дальнейшее нравственное развитие личности. В отечественных исследованиях сензитивным периодом появления ответственности у детей, по данным З.Н. Борисовой, В.А. Горбачевой, В.С. Мухиной и др., является старший дошкольный возраст, поэтому, основываясь на позиции перечисленных авторов, применительно к детям 5–6 лет считаем возможным говорить об основах или начальных формах нравственно-волевых качествах, а именно ответственности.

Социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего ответственностью, что отражено в Конституции Российской Федерации, в Законе Российской Федерации «Об образовании», в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования и других

нормативных документах Российской Федерации [50]. Ответственность является значимым базовым качеством личности, которое во многом определяет успешность жизнедеятельности человека. Дошкольное образование является первой важной ступенью всей образовательной системы, поскольку в период дошкольного детства происходит становление личности ребенка, формирование предпосылок ее дальнейшего развития.

Большую роль в воспитании и развитии детей дошкольного возраста играет образовательное учреждение (ДОУ) и семья. Заключается она в формировании у них умений активно взаимодействовать с обществом, анализировать свое поведение, самостоятельно и ответственно осуществлять собственную деятельность.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования по проблеме формирования ответственности у детей дошкольного возраста обусловлена тем, что, несмотря на множество работ, посвященных изучению становления ответственности личности как отечественных (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, Л.И. Дементий, К.А. Климова, В.С. Мухина, В.П. Прядеин и др.), так и зарубежных (Л. Колберг, Ж. Пиаже, Дж. Роттер, Ф. Хайдер и др.) вопрос о становлении данного качества личности в дошкольном возрасте остается не решенным.

Актуальность обусловлена противоречиями:

1) между потребностью общества в ответственных, самостоятельных, компетентных людях, с одной стороны, и недостаточным уровнем развития ответственности, с другой;

2) между представлением об ответственности старших дошкольников и научными теоретическими критериями развития ответственности старшего дошкольного возраста;

3) между необходимостью развития ответственности детей старшего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий и методических рекомендаций, обеспечивающих эффективность развития ответственности у старших дошкольников.

Цель: выявить психолого-педагогические условия, направленные на развитие ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Объект: ответственность у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет: психолого-педагогические условия развития ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Проектная идея: мы предполагаем, что развитие ответственности у детей старшего дошкольного возраста возможно, если будут созданы следующие психолого-педагогические условия:

- реализация в образовательной работе с детьми комплекса заданий, обеспечивающих формирование всех компонентов ответственности как личностного качества;

- теоретическая подготовка воспитателей и родителей через информирование и методические рекомендации по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ развития ответственности в старшем дошкольном возрасте в психолого-педагогической литературе.

2. Охарактеризовать показатели сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

3. Определить диагностический инструментарий для исследования уровня развития ответственности по выделенным показателям в старшем дошкольном возрасте.

4. Определить и апробировать психолого-педагогические условия, направленные на развитие ответственности у детей старшего дошкольного возраста с учетом выделенных показателей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

5. Выявить уровень развития ответственности в старшем дошкольном возрасте после реализации разработанной системы мероприятий.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов об образовании, анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация;

- эмпирические: (наблюдение, беседа, проективные методики);

Методики:

1. Беседа «Что такое ответственность?» (Т.Ю. Иванова).
2. Проективная методика «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова).
3. Методика «Самооценка ответственности» (модифицированная методика В.Г. Щур).

4. «Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (модифицированная методика М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой).

5. Наблюдение за детьми в процессе уборки игрушек.

6. Наблюдение за детьми в процессе уборки мозаики.

- методы математической статистики: U - критерий Манна – Уитни.

Теоретические и методологические основы:

- Личностно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский)

- Аксиологический подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Е.П. Ильин, В.А. Сластенин, В.Э. Франкл.)

- Системный подход (О.Ю. Гроголева, В.А. Горбачева, З.Н. Борисова, Л.С. Славина, К. Муздыбаев, Т.Н. Сидорова, Борцова)

- Психологические аспекты ответственности, в частности исследования развития ответственности у детей (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачёва, К.А. Климова, Е.И. Корзакова, М.В. Матюхина, Н.А. Минкина, В.Г. Нечаева, Е.И. Радина, А.В. Суровцева В.Г. Фокина и др.).

Практическая значимость: заключается в том, что проект по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте может быть

внедрен в образовательный процесс дошкольного учреждения и использован в работе педагогов-психологов и воспитателей.

Новизна: состоит в том, что родители и воспитатели проинформированы об особенностях развития ответственности в старшем дошкольном возрасте, у детей развитие ответственности происходит по трем компонентам: когнитивному, поведенческому и эмоциональному.

Тип работы: проектная.

Апробация и внедрение результатов проекта: основные положения проектного исследования были представлены на конкурсе исследовательских работ на тему «Технологии психологической помощи в системе образования» (Диплом победителя), а также в конкурсе студенческих научных работ по психолого-педагогическому направлению в рамках XIX Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (Диплом II степени).

Участие в научно-практических конференциях, а также публикация в сборниках: секция «Современные проблемы системы образования (магистранты)» в рамках XIX Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Нижевартовск–2017); секция «Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования» в рамках XVIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», посвященного 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск–2017); публикация в научном журнале «Вестник магистратуры» (2018). По теме исследования опубликовано три научные статьи и две приняты к публикации.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Психологические подходы к развитию ответственности

Анализ теоретических источников и педагогического опыта свидетельствует о том, что проблема формирования ответственности разрабатывалась исследователями во все времена и имеет давнюю историю. Трудности представляет и определение данного понятия, существует множество подходов к его изучению и пониманию.

Как отмечает В.П. Прядин, невозможно однозначно определить такие схожие понятия, как «ответственность», «исполнительность», «воля», тем более установить их соотношение. До сих пор нет единства взглядов на ответственность и волю человека, их психофизиологические основания, социальные проявления и критерии сформированности. Исполнительность как самостоятельная категория в психологии не рассматривается вовсе [52]. В самом общем виде под исполнительностью понимается подчинение субъекта требованиям и командам других лиц, процесс реализации поставленных ими задач и целей. Воля – способность субъекта преодолевать внешние и внутренние препятствия и трудности в деятельности и жизнедеятельности на пути к достижению самостоятельно поставленных целей. Под ответственностью понимается гарантирование субъектом достижения результата (цели) собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести [52].

Близкой к перечисленным выше качествам является инициативность. Современные требования последних нормативных документов определяют развитие инициативности у детей как приоритетную задачу дошкольного образования. Представленные в статье материалы позволяют сделать выводы

о том, что в старшем дошкольном возрасте проявлениями инициативы являются: активность, произвольность поведения, самостоятельность, знание о способах выполнения действий, умение планировать и оценить результаты своих действий и др. [64]. Развитие инициативности у детей возможно в таких видах деятельности, где ребенок может проявить самостоятельность, активность, творчество. К таковым относится и детская трудовая деятельность. Именно в ней ребенок может проявить инициативность, характеризующуюся мотивационной готовностью к выполнению той или иной деятельности, определенными знаниями (представлениями) о ходе выполнения ее, соответствующими как репродуктивными, так и продуктивными умениями, а также осознанным отношением к цели и результату деятельности [46; 56; 67].

Проблема ответственности широко исследована в разных науках: философии, педагогике, этике, психологии, политологии, юриспруденции и медицине. Такая широта исследований свидетельствует прежде всего о безусловной значимости ответственности в любой сфере жизнедеятельности. В то же время наблюдается тенденция к размыванию понятия «ответственность», так как подходы к ее исследованию оказались трудно коррелируемыми. Л.И. Дементий призывает к объединению существующих точек зрения путем комплексного изучения ответственности как интегральной личностной характеристики, регулирующей поведение человека в самых разных жизненных ситуациях [17].

Лингвистический анализ понятия ответственности, блестяще осуществленный К. Муздыбаевым, позволил выделить несколько его аспектов. Ответственность понимается как «возлагаемое на кого-либо или взятое кем-либо обязательство отчитываться в каких-нибудь своих действиях и принять на себя вину за возможные их последствия». Речь идет об обязательствах, под которыми, в свою очередь, понимается «обещание или договор, требующие от принявшего их безусловного выполнения» [43]. Стоит отметить, что при таком определении ответственности затрагивается

только конечный этап деятельности субъекта и фиксируется функция контроля и возложения вины.

Выделяются важнейшие аспекты ответственности, заключающиеся в способности человека:

- сознательно (намеренно, добровольно) выполнять определенные требования;
- осуществлять стоящие перед ним задачи;
- совершать правильный моральный выбор;
- достигать определенного результата [17].

Таким образом, в непсихологических определениях ответственность связывается с такими категориями, как выбор, достижения, способности и возможности личности. Важным представляется указание на соотношение возможностей личности и требований действительности, готовности и способности человека быть субъектом своих действий.

Спецификой ответственности как формы активности является способность личности соотносить необходимое и желательное индивидуальным, оптимальным с точки зрения своих индивидуальных особенностей (способностей, возможностей и т. п.) способом.

Для того, чтобы личность могла это делать, была способной моделировать и реализовывать взаимодействие с действительностью оптимально личностно и социально желательно, важно, во-первых, наличие ситуации свободного выбора, чтобы личность сама могла соотносить желаемое и необходимое, во-вторых, была способна вырабатывать собственное личностное обеспечение деятельности и жизнедеятельности, определяла индивидуальный контур деятельности, т. е. наличие личностных предпосылок для реализации ответственности, активности. Только в этом случае личность сможет сохранить контроль за всей ситуацией, способна преодолевать трудности, прогнозировать последствия собственных действий, т. е. она может принять на себя ответственность за обеспечение всех условий

деятельности и жизнедеятельности, за временные и качественные их характеристики [20].

Проблема ответственности сводится к тому, насколько человек способен предвидеть последствия своих поступков и отвечать за них, осуществлять самостоятельно жизненные выборы и быть «автором» своего жизненного пути, подразумевать себя ответственным лицом. То есть наиболее адекватной и конструктивной (свободной и не навязанной) является не внешняя (объективная), а субъективная ответственность. Указание на важность субъективной формы ответственности можно найти в ряде серьезных психологических работ [1; 43; 58; 70; 71]. Субъективный характер ответственности проявляется, прежде всего, в том, как человек воспринимает и объясняет окружающий мир, насколько он хочет на него влиять, когда, в какой ситуации и в какой мере он будет принимать ответственность и насколько она будет реализована. Следовательно, индивидуальный разброс проявлений ответственности очень широк: в одних случаях она носит ситуационный, а в других – подлинно личностный характер.

В этой связи принципиально важным является вопрос об индивидуально-типологических проявлениях ответственности и их ситуационных и личностных детерминантах. Рядом авторов предпринимались попытки определения личностных и ситуационных детерминант ответственности. При этом речь шла, прежде всего, о социальной ответственности. В исследованиях очень часто ответственность отождествлялась с исполнительностью, дисциплинированностью, локусом контроля [17].

По признанию большинства ученых, ответственность является сложным и многоаспектным личностным образованием. Но это понимание выразилось только в так называемом структурном подходе к ответственности, в рамках которого разными авторами выделяются когнитивный, эмоциональный, волевой, динамический мотивационный, поведенческий и даже результативный компоненты [51; 73; 74].

О.Ю. Гроголева выделяет следующие параметры ответственности.

1. Когнитивный компонент: планирование деятельности, осознание необходимости ответа, осознанность выбора отказа от выполнения поручения и прогнозирование результатов своих действий.

2. Эмоциональный компонент: готовность преодолевать трудности, эмоциональное переживание за результат, положительное отношение к обязанностям и переживание за других.

3. Поведенчески-результативный компонент: самостоятельность выполнения деятельности, самоконтроль, дисциплинированность, систематическое выполнение обещаний, добровольность, временное обеспечение деятельности, качество выполнения работы и завершенность выполнения задания [11; 12; 36].

Многими авторами отмечается интегративность ответственности. Данный феномен проявляется во взаимосвязи с интеллектуальными, эмоциональными и волевыми сторонами личности и реализуется в поведении [30; 39].

Когнитивный компонент ответственности предполагает понимание нравственного смысла данной этической категории: осознание значимости обязательного и хорошо выполненного поручения, осознание необходимости своего труда для других и необходимости держать ответ за выполнение порученного дела перед окружающими. Эмоциональный компонент ответственности отражает субъективную значимость для человека принятых на себя обязательств, которая выражается в переживании человеком своего отношения к делу, поступку, обязанностям и свидетельствует об осознанном эмоциональном отношении к фактам и явлениям окружающей действительности, к собственному поведению. Взаимосвязь ответственности с волевой сферой реализуется в готовности человека совершать действия – от мыслительных, эмоциональных до конкретных, практических. Волевой компонент ответственности проявляется в способности к волевым усилиям в различных видах деятельности, в установке на преодоление трудностей,

умении самостоятельно принимать решения и планировать предстоящие действия, предвидеть их ближайшие и отдаленные последствия, промежуточные и конечные результаты. Поведенческий компонент отражает устойчивый выбор определенных форм поведения: самостоятельность человека в выполнении задания, исключая опеки и внешнего контроля, доведение начатого до конца, качественное и точное выполнение порученной работы, организованность деятельности, добровольность, инициативность [9; 8; 26; 37].

Сложность исследования данного понятия заключается в том, что изучение реальной ответственности, ее индивидуальных особенностей и регулятивного потенциала возможно только в реальных жизненных ситуациях и сферах жизнедеятельности личности. С житейской точки зрения понятна роль ответственности практически во всех сферах жизни человека и общества. Однако в научном плане до сих пор не были предприняты попытки широкого комплексного изучения ответственности, которые охватывали бы наиболее значимые сферы жизнедеятельности личности, реализация которых непосредственно зависит от ответственности личности. По мнению ряда авторов, ответственность является центральной личностной характеристикой, определяющей стиль жизни, дающей возможность личности оптимально разрешать противоречия и трудности жизни. Такие принципиально важные теоретические взгляды на ответственность до сих пор не стали предметом широкого научного исследования. Между тем поиск личностных механизмов, психологически обеспечивающих образ жизни людей, принципиально важен для ответа на вопрос, «какой психологической ценой платит человек за свой образ жизни» [1].

Рассматривая проблему взаимоотношения внешних и внутренних факторов формирования ответственности, основной акцент Ж. Пиаже сделал на изучение внутренней стороны. Он считал, что дети усваивают образцы социального поведения сначала благодаря познанию и исполнению правил различных игр. Им выделено семь стадий развития морали на примере

усвоения детьми правил игры, которые подразделяются на две группы: «практические правила» – (4 стадии) и «осознание правил» – (3 стадии), затем выделенные группы оформились в две стадии морального развития индивида: морального реализма и автономной морали [74]. Подчеркивая развитие ответственности от внешней детерминации к внутренней, Ж. Пиаже указывал на необходимость принятия во внимание других людей, окружающих развивающегося человека. Стержневым моментом морального развития выступает переход ребенка от эгоцентрической перспективы к релятивистской, где ребенок включает в свой мир других людей [10; 66].

Рассматривая ответственность согласно подходу Ж. Пиаже, Л. Колберг считал, что моральное сознание развивается не в результате непосредственного присвоения социального опыта, а в ходе активного творческого взаимодействия индивида с социальной средой. Концептуально важными представляются две идеи исследователя: первая – касается активной роли субъекта в освоении социальной действительности, непосредственно выраженной в субъективной форме ответственности; вторая – значимость ответственности как регулятора социального поведения [73].

Теория Л. Колберга получает свое дальнейшее развитие в работах К. Хелькама. Изучая динамику возложения ответственности, которая сопоставима с более общими стадиями морального сознания у Л. Колберга, К. Хелькама выделяет следующее: автономная субъективная ответственность («мораль хороших человеческих отношений»); ответственность как социальная обязанность («мораль социальной системы и совести»); ответственность, основанная на принципах морали. К. Хелькама выявил психологические и социально-психологические факторы, которые влияют на развитие сознания ответственности. К этим факторам он отнес: расширение социальной позиции (отрыв от родителей, чтение литературы, установление связей с обществом посредством деятельности) [72].

Как считал Ш. Шварц, приписывание себе ответственности в ситуациях, в которых необходимо оказать поддержку, помочь другому

человеку, – проявляется личностная ответственность. «Степень личной ответственности – это чувство определенной возможности контролировать совершение действия и его исход» [66].

Под ответственностью А.Н. Авдеева понимает: «Нравственно-деловое качество личности, которое характеризуется способностью сознательно контролировать совершение действия и предвидеть его результат, совестью и обязательностью в выполнении своего долга» [2]. Согласно позиции автора, ответственность проявляется в сознательной готовности к деловой зависимости в человеческой общности, основанной на нравственных категориях и обеспечивающей эффективную жизнедеятельность личности в пространстве социокультурных норм.

Подводя итог выше сказанному, можно сказать, что нет единого понимания, что входит в определение «ответственности», так как оно является сложным и многоаспектным личностным образованием. В ответственность входят такие компоненты, как когнитивный, эмоциональный и поведенчески-результативный. Также стоит отметить, что наиболее адекватной и конструктивной является не внешняя, а субъективная ответственность, так как она находит свое проявление, прежде всего в том, как человек воспринимает и объясняет окружающий мир, насколько он хочет на него влиять, когда, в какой ситуации и в какой мере он будет принимать ответственность и насколько она будет реализована.

Детство – время становления и развития фундаментальных качеств и особенностей личности, как душевных, так и физических, период приобретения основных знаний об окружающем мире, формирования представлений о нравственности [5].

Проблема формирования и развития у детей ответственности была и остается в нынешней педагогике и психологии одной из самых актуальных. Ответственность – это склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности, а

также готовность давать отчет за свои действия перед обществом и самим собой [41].

В литературе, посвященной проблеме формирования и развития ответственности, встречаются различные подходы к рассмотрению онтогенеза ответственности и механизмов её развития на различных возрастных этапах. Среди зарубежных и отечественных психологов онтогенез ответственности, а также сенситивные периоды её формирования и развития рассматривались многими авторами. В качестве сенситивных периодов для формирования ответственности обозначаются различные этапы онтогенеза. Большинство называется дошкольный и подростковый возраст.

Ниже представлены основные направления в решении проблемы формирования и развития ответственности личности [15]:

- соотношение свободы и ответственности (К.А. Абульханова-Славская, К. Роджерс и др.);
- ответственность как нравственная категория (Л. Колберг, Ж. Пиаже, Ж.П. Сартр и др.);
- ответственность в коллективе (А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский);
- ответственность как действие (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.);
- ориентация на общечеловеческие ценности и ответственный выбор в сложных жизненных ситуациях (У. Джеймс, Дж. Дьюи, Ф. Ницше, Э. Фромм);
- соотношение внутреннего и внешнего в ответственности личности (К.А. Абульханова, Д.С. Милль, С. Шварц);
- ответственность с позиций каузальной атрибуции (К. Муздыбаев, Дж. Роттер, Ф. Хайдера и др.);
- соотношение между объективной стороной ответственности и субъективной (Ж.Е. Завадская, Н.А. Минкина, Л.В. Шевченко);

– становление и воспитание ответственности как качества личности детей старшего дошкольного возраста (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, К.А. Климова, В.С. Мухина, Л.С. Славина и др.).

Исследованием вопроса о развитии ответственности в отечественной психологии и педагогике занимались К.А. Климова, А.С. Макаренко, Л.С. Славина и другие ученые.

Метод развития ответственности А.С. Макаренко основывается на воспитании личности в коллективе. Именно коллектив, по его мнению, контролирует поведение человека и устанавливает систему наказаний за проступки. «Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их», – писал А.С. Макаренко. «Однако ответственность заключается не только в том, что человек боится наказания, а в том еще, что человек и без наказания чувствует себя неловко, если по его вине испортилась или уничтожена вещь. Именно такую ответственность нужно воспитывать у гражданина. Необходимо, чтобы человек сам увидел тот вред, который принес небрежным обращением с вещью, и пожалел о своей небрежности» [7; 35].

В эксперименте по формированию и развитию ответственности К.А. Климова использовала целую систему показателей (компонентов) этого качества: осознание ребенком необходимости и важности обязательного выполнения данного поручения, имеющего значение для других; характер действий, направленных на успешное выполнение порученного задания (вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца и т. п.); эмоциональное переживание задания, его характера, результата (доволен, что дали серьезное поручение; беспокоится за успех; испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения; переживает оценку других и т. п.); осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела [9; 10; 35]. Приемы развития ответственности у

К.А. Климовой схожи с методами А.С. Макаренко (также подчеркивалась ответственная зависимость ребенка от коллектива). Однако здесь акцент был сделан на формировании социально направленных мотивов деятельности. Детям объяснялась значимость и необходимость обязательного и хорошего выполнения данного им поручения. Обсуждались, кроме того, способы выполнения поручения. Детей учили планировать свою деятельность [10; 35].

В работе О.Ю. Гроголевой ответственность рассматривается как «интегральное, многопараметральное свойство личности, связанное с сознанием, самосознанием, характером человека, выступающее в качестве контроля и самоконтроля поведения, деятельности и определяющее особенности жизнедеятельности» [12]. Субъективность ответственности проявляется в том, что «человек сам решает, когда, в какой ситуации и в какой мере он будет принимать ответственность и насколько она будет реализована» [17]. Данная трактовка понятия позволяет избежать сведения ответственности только к исполнению взятых обязательств и дисциплинированности, формирование которых может быть оправдано лишь на начальных этапах развития ответственности.

Технология развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста Е.Н. Даньковой включает в себя три компонента: целевой, процедурный и оценочно-результативный. Целевой компонент разработанной технологии обеспечивает становление ответственности у старших дошкольников в разных видах деятельности. Процедурный компонент представлен технологической картой, которая включает в себя совокупность трех модулей: формирование представлений и мотивации выполняемой деятельности, становление практических навыков проявления ответственного поведения в совместной взросло-детской деятельности, осознанное самостоятельное использование накопленного опыта ответственного поведения в процессе собственной деятельности [15]. Автор также выделяет критерии и показатели оценки сформированности ответственности у старших дошкольников, которые отражены в таблице 1.

Критерии и показатели оценки сформированности ответственности у
старших дошкольников (по Е.Н. Даньковой)

Критерии	Показатели
- социальная ориентация; - готовность к самоорганизации	- наличие знаний общественных норм и правил поведения; - умение поставить цель, спрогнозировать деятельность и результат, выполнить задание в соответствии с намеченным планом; - стремление доводить начатое дело до конца, добиваясь
- готовность к рефлексивной деятельности	- самоанализ, самоконтроль и адекватная самооценка результатов своей деятельности; - социально ценная мотивация, ответственность за результат и последствия своих поступков; - способность получать удовлетворение от деятельности.
- самостоятельность; - готовность к ответу за свое поведение	- потребность в активной самореализации своих возможностей; - способность нестандартно реализовывать собственный замысел на основе полученных знаний и умений, преодоление трудностей в ходе выполнения; - способность отвечать за свои поступки перед обществом и самим собой.

Таким образом, формирование ответственности в старшем дошкольном возрасте играет огромное значение для последующего развития личности ребёнка. Однако эффективная реализация разработанной технологии формирования ответственности у старших дошкольников возможна при соответствующей готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения как участников образовательного процесса.

Изучив подходы к развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте нам необходимо понять, как происходит ее развитие в данный возрастной период, поэтому в следующем параграфе мы осветим аспект особенностей развития ответственности в старшем дошкольном возрасте.

1.2. Особенности развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста

Ответственность как волевое качество необходимо ребенку-дошкольнику для будущей школьной жизни. В школе детям приходится делать то, что в данный момент делать не хочется. Во имя этого необходимо отказаться от чего-то интересного и приятного, надо будет преодолевать трудности. В этот момент требуется мобилизация волевых усилий, определенное самоограничение. Ответственность тесно взаимосвязана с такими качествами, как самостоятельность, свобода выражения собственных мыслей, инициативность. Чувство ответственности не возникает само по себе. Оно зарождается в дошкольном возрасте и начинается развиваться с добросовестного выполнения детьми требований взрослого, группы сверстников [11; 14; 41].

Старший дошкольный и младший школьный возраст являются переломным моментом в жизни ребенка. Образовательная среда требует проявлений самоконтроля, умения подчинять свои поступки общественным нормам и требованиям. Именно в эти возрастные периоды впервые возникает подлинное чувство долга и ответственности, хотя эти чувства еще не являются до конца осознанными и не в полной мере проявляются в поведении. Во время подготовки к школе и в процессе обучения идет активный процесс формирования ответственности ребенка. Поэтому важнейшей задачей системы воспитания является создание условий для становления данного свойства личности, без которого невозможно сознательное и добровольное принятие будущим взрослым человеком ответственности за свои поступки [20; 21]. Изучение особенностей возрастных периодов ребенка позволяет сделать вывод, что новая ситуация развития, возникающая при его поступлении в школу, создает благоприятные условия для становления ответственности. Предпосылками являются развитие произвольности, рефлексии, становление внутреннего плана

действия, смена социального статуса [6; 57]. Это положение имеет принципиальное значение для педагогики, поскольку до сих пор начальной школе отводилась роль пропедевтики когнитивного и личностного развития, и этот возраст, за редким исключением, не считался сензитивным для становления ответственности [2].

По сути, ответственность выступает как условие эффективной социализации ребенка, его общего и любого специального образования. Ответственность – это наиболее существенный признак, отражающий особенности выполнения личностью тех или иных социальных функций. Выражая устойчивое свойство личности, качество характеризует постоянство ее поведения в любых изменяющихся условиях [2; 40]. Современному ребенку необходимо осознавать свои возможности и индивидуальные особенности, уметь общаться и сотрудничать со взрослыми и сверстниками, принимать собственные решения в ситуации выбора и нести за них ответственность. Ответственный ребенок стремится выполнить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других, испытывает при этом чувство удовлетворения [38].

Активная деятельность ребенка позволяет ему почувствовать себя автором своих действий и проявить отдельные формы ответственного поведения. В различных видах деятельности ребенок старшего дошкольного возраста сначала при помощи взрослого, а потом и самостоятельно устанавливает и осознает связь между реальным результатом и собственным вкладом в его достижение. Он накапливает личный опыт ответственности за результаты собственного поведения. Совместный со взрослым анализ деятельности, а затем и самоанализ способствует постепенному осознанию того, что получение желаемого результата зависит и от него самого. Это и составляет основу ответственности сначала за результат собственной деятельности, а впоследствии – за процесс и результат собственной жизни и жизни окружающих.

Согласно исследованию Е.Н. Даньковой, процесс формирования ответственности у старших дошкольников, рассматриваемый с позиций гуманной педагогики, ориентирует ребенка на нравственные ценности и готовность к ответу с учетом личностной позиции. В качестве понятия «ответственность детей старшего дошкольного возраста» автор понимает «качество личности, отражающее состояние готовности к рефлексии своего поведения с позиции нравственных правил и к ответу за результат своей деятельности перед другими и самим собой» [15].

Ситуация ответственности может создаваться на любом предметном носителе, т.е. на любой деятельности. Наиболее привлекательной для детей данного возраста является игровая деятельность. Вместе с тем ответственность как нравственное качество – это не предмет игры, ребенок ответственен не только за свою игровую роль, определяемую правилами, но и, в отличие от дошкольника, за то, как пройдет сама игра, каковы будут самочувствие ее участников, настроение и взаимоотношения. Подлинная ответственность проявляется только в том случае, когда ребенок может выйти за рамки игры и посмотреть на нее со стороны [60].

В системе социальных характеристик ответственность детей старшего дошкольного возраста представляется как совокупность знаний и важных ценностей, необходимых дошкольникам для проявления ответственности в своем поведении. Данные качества включены в социальную ориентацию, на основании развития которой происходит формирование характера деятельности и поведения личности. По мнению Л.В. Пименовой, социальная ориентация представляет собой сложное образование, включающее познавательные и эмоциональные компоненты, реализующие функции выделения значимого для ребенка содержания [49]. Это специфическая внутренняя деятельность ребенка, связанная, прежде всего, с восприятием другого человека, его эмоциональных состояний, с анализом и оценкой ситуации в целом, с предвосхищением тенденций ее развития. Жизненный смысл ориентации на субъект-субъектное взаимодействие заключается в том,

чтобы ребенок совершал то или иное действие не вследствие влияния на него тех или иных внешних причин, а вследствие внутреннего побуждения, исходящего из осознанной необходимости данного действия, из убеждения в его истинности, ценности, значимости для него, для общества, для близких.

В качестве одной из составляющих ответственности детей старшего дошкольного возраста выделяют внешнюю мотивацию деятельности. Многие исследователи отмечают, что представления перейдут в осознание только, когда данная ситуация субъективно значима для ребенка, то есть ребенок испытывает потребность в ее решении. В дошкольном возрасте дополнительные стимулы для решения жизненных задач необходимы. К ним относятся внешние стимулы, мотив помощи, познавательный мотив, ситуация выбора и т.д. [15; 42].

Личностные характеристики определяются успешностью деятельности ребенка на основе получения удовлетворения от своих действий, преодоления возникающих трудностей, оценки результата и контроль своих действий, а также выражают эмоциональное отношение ребенка к тем или иным явлениям окружающей действительности, людям и самому себе как члену социума, отражают его самостоятельность, целеустремленность, инициативность. Данный компонент раскрывается исследователями через следующие характеристики: способность положительно относиться к другим людям обстоятельствам, умение принять их такими, какие они есть (Б.З. Вульф); способность к идентификации, эмпатии, признание за другим права на отличие, справедливости (М.А. Перепилицина); оценку ситуации, выработку личного отношения к существующим нормам, умение анализировать поступки людей; выбор, реализацию собственной линии поведения (М.А. Перепилицина); стремление и интенсивное участие в конструктивной деятельности, социальная ответственность в ней, способность оставаться самим собой (О.Б. Скрябина); формирование самооценки, умения брать на себя ответственность за результат (М.В. Матюхина, Л.С. Славина) [18; 23].

Своеобразие индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных свойств, оригинальных продуктов детской деятельности, проявление форм поведения, несвойственных другим детям данного возраста, все это говорит о проявлении личностной позиции дошкольника [12].

Согласно исследованиям О.Ю. Гроголевой и Л.И. Дементий, младшие школьники превосходят дошкольников по поведенчески-результативному компоненту, а также по таким параметрам как дисциплинированность, систематическое выполнение обещаний, завершенность выполнения деятельности, осознанность выбора. К подростковому возрасту ответственность становится наиболее сформированной. В группе дошкольников наблюдается наименьшее количество значимых взаимосвязей, что свидетельствует о менее целостной структуре ответственности на данном возрастном этапе по сравнению с другими возрастными группами. В то же время, было получено подтверждение того, что эмоциональный компонент ответственности играет важнейшую роль на этапе становления ответственности [12].

В развитии личности наблюдаются периоды особой открытости к социально-педагогическим воздействиям, а период дошкольного детства является наиболее сензитивным для формирования готовности к принятию этих воздействий. Способность осуществлять нравственный выбор у детей этого возраста складывается на основе развивающейся нравственно-оценочной деятельности сознания, их потребностью в одобрении и признании.

Именно в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок более всего предрасположен к развитию ответственности, и воздействия среды, приложенные именно в этот момент развития, будут способствовать этому процессу [20].

Согласно работе Е.Н. Даньковой, особенности формирования и развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста

закljučаются в готовности ребёнка к самоконтролю, самооценке, самоанализу, самостоятельности, целеустремленности, инициативности. Исследователь также предлагает и обосновывает педагогическую технологию развития ответственности у старших дошкольников, построенную на последовательном выполнении этапов [9; 15]:

1. Формирование представлений об ответственности и мотивации выполняемой деятельности (подготовительный).

2. Становление практических навыков проявления ответственного поведения в различных видах деятельности (сопровождающий).

3. Осознанное самостоятельное использование накопленного опыта ответственного поведения на основе рефлексивной деятельности (самостоятельный).

На первом этапе дети выполняют прямые указания взрослого выполнить работу. С целью развития представлений об ответственности, формировании мотивации, оценки самого себя и своих действий проводятся комплексные занятия. На втором этапе, возможно, применять проблемные ситуации с последующим анализом, который проводит сам ребенок, а также комплекс сюжетно-дидактических игр. Проблемные ситуации можно создавать воспитателю специально в различных видах деятельности: игровой, продуктивной, трудовой, учебной. Реализация третьего этапа осуществляется в обычной жизни детского сада. Основная цель – формирование осознанного ответственного поведения в жизненных ситуациях. Решающую роль в воспитании данного качества играет деятельность, имеющая общественно полезную направленность: поручения, дежурства, обязанности, ориентирующие на оказание помощи, проявление внимания к другим. Следует при этом помнить, что привлечение дошкольника к выполнению заданий без активизации его чувств, учета его интересов может воспитать у ребенка лишь привычку подчиняться, поэтому чтобы закрепить социально значимые мотивы, актуализировать их для ребенка, важно затронуть его эмоциональную сферу, его чувства.

Таким образом, в результате проведенной работы у детей сформируется четкое представление о значимости ответственности, выработается личное отношение к ответственности как одному из важнейших нравственных качеств человека [41].

Стоит отметить, что педагогическая технология, представляющая собой комплекс форм, методов и приемов воспитания и обучения, обеспечивает становление у воспитанников готовности к ответу за свои поступки перед другими и самим собой на основе рефлексии с позиции нравственных правил через осуществляемое поэтапно формирование представлений об ответственности и мотивации выполняемой деятельности, становление практических навыков проявления ответственного поведения, осознанное самостоятельное использование накопленного опыта в различных видах деятельности [45; 62].

Воспитывать ответственность – значит учить субъект осознавать соотношение прав и обязанностей, «свободы и несвободы одновременно» [32]; это значит, что субъект должен прийти к пониманию того, что человек не только свободен, но и ответствен [61]; это значит, что субъект должен уметь делегировать ответственность и брать ее на себя с осознанием того, что никто, кроме него, этого не сделает, что это единственно правильный моральный выбор для него, без осуществления которого его будет мучить совесть [32]. Чувство ответственности не является врожденным, его нельзя навязать, оно воспитывается в практике [13].

Особая роль в развитии ответственности у ребенка отводится семье, предназначение которой традиционно связывается с созданием оптимальных условий для его воспитания [4; 8]. Семья является первым и основным социальным институтом для ребенка, в котором он получает первые знания о добре и зле, первый опыт общения и взаимодействия, приобретает нравственные качества и нравственные ценности, познает социальную действительность, пытается отстаивать свою позицию и точку зрения [29]. В психологии под воспитанием понимается «процесс социализации

индивида, становление и развитие его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов» [16; 31; 54]. В ходе воспитания человека, как правило, должны сформироваться такие аспекты его жизни как: самосознание, саморегуляция поведения, целеполагание, формирование мотивов поведения, ответственность, активность и творческий взгляд [46].

Родители часто сами упускают момент начала развития ответственности. Так, В.С. Мухина утверждает, что ребенок шести лет уже способен понимать нравственный смысл ответственности и у него есть достаточный опыт ответственного поведения, что через соотнесение с нравственными эталонами, с помощью взрослого, но психологически самостоятельно малыш обретает чувство ответственности за свое поведение [44].

Согласно В.П. Прядину, сензитивными возрастными периодами для формирования и развития ответственности являются следующие [51]:

2–3 года: у ребенка появляется осознание собственного «Я»;

6–7 лет: ребенок осознает нравственный смысл ответственности и приобретает опыт ответственного поведения;

11–14 лет: у подростка появляется чувство взрослости, стремление взять ответственность на себя;

15–17 лет: в период ранней юности ребенок сталкивается с выбором жизненного пути и профессиональным самоопределением;

22–23 года: вместе с получением образования приобретается относительная самостоятельность, независимость, меняется статус «ребенок – взрослый»;

25–35 лет: первый зрелый возраст, который характеризуется приобретением материальной независимости и полной самостоятельности.

Согласно различным научным работам, роль дидактических игр в процессе воспитания ответственности у дошкольников остается несравненно высокой. Благодаря этим играм взрослый дает право ребенку самому в себе развить различные качества, что в дальнейшем упростит его социализацию. Именно дидактические игры могут воспитать в ребенке целенаправленность, стрессоустойчивость, ответственность за произведенные поступки, что является немало важным в ходе взросления ребенка [25; 60].

В процессе игры происходят формирование нравственных понятий, их осмысление и анализ. Через игру ребенок получает первые представления о нормах и правилах поведения человека в социуме, системе отношений, ориентированных на сотрудничество, взаимопомощь, проявление гуманности. «Формы игровой деятельности позволяют сделать общий смысл вещей более явным для ребенка – с помощью игры ребенок раскрывает для себя их смысл и назначение; она позволяет овладеть высокими общественными мотивами поведения» [57]. В игре воспитываются такие социально-ценностные свойства и качества личности, как справедливость, мужество, благородство, ум. Все это обеспечивает мощное воздействие игры на развитие когнитивно-оценочного компонента ответственности как качества личности дошкольника [63].

Формирование и развитие эмоционально-волевого компонента ответственности объясняется чувственной природой игры, «эмоциональным напряжением», наличием системы прямых или косвенных правил, отражающих содержание, логическую и временную последовательность ее развития. Ребенок подчиняется этим правилам не по принуждению, а по собственному желанию. Играя, дети испытывают удовлетворение и радость, а это накладывает светлый эмоциональный отпечаток на сами эти правила, требования и нормы. Игра требует от ребенка «самопринуждения», а не принуждения извне. В игровой ситуации взрослый, включая в нее определенные роли, правила, способен программировать положительные

чувства детей, формировать необходимые психические реакции, закреплять определенный стиль поведения [3; 69].

Значимость игры в формировании поведенческого компонента ответственности обеспечивается такими особенностями игры, как добровольность и возможность вариативного выбора. При этом важным фактором является возможность самостоятельно, активно осуществлять выбор, экспериментировать со своим поведением. Успешность игры во многом зависит от рефлексивных способностей ее участников, умения оценить свое поведение, поведение партнера и действовать в зависимости от совокупности ощущений. От гибкости такого поведения в игре, способности ориентироваться в игровой обстановке зависит умение легко адаптироваться в социуме, вступать во взаимодействие с другими людьми. В процессе реальных взаимоотношений, разворачивающихся по поводу игры при обсуждении содержания, распределения ролей, игрового материала и т. п., дети учатся учитывать интересы других, уступать, проявлять доброжелательное отношение к партнерам по игре, вносить вклад в общее дело, отказываться от личных желаний ради достижения общей цели. Игра дает младшим школьникам богатый опыт самоконтроля, самоуправления, принятия решений и ответственности не только за свое поведение, но и за успех всей группы [2]. Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали ребенка. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии [69].

Процесс развития такого личностного качества, как ответственность рассматривается учеными в качестве интеграции волевых устремлений, самостоятельности, произвольности, активности, организованного поведения и др. Данные индивидуальные проявления личности исследователи предлагают развивать в различных видах деятельности как в процессе специально организованного обучения, так и в деятельности вне занятий, в повседневном общении, в самостоятельной детской деятельности [15].

Процесс развития ответственности у старших дошкольников предполагает формирование личностных и социальных характеристик ответственного поведения детей старшего дошкольного возраста. Формирование и развитие ответственности возможно через развитие других качеств личности, а также изменение условий социальной ситуации развития. В литературе встречается указание на ряд детерминант, гипотетически влияющих на развитие ответственности. При этом часто наблюдаются несколько противоречивые указания на характер взаимосвязи ответственности с изучаемыми характеристиками. Так, в трудах многих авторов указывается на важнейшую роль мотивационной готовности, положительной эмоциональной заряженности личности, а также положительного эмоционального отношения личности к предъявляемым требованиям в процессе воспитания. Неоднозначно освещается взаимосвязь тревожности и ответственности личности: тревожность может быть одновременно мобилизатором и дезориентирующим фактором ответственного поведения. Исследования взаимосвязи уровня самооценки с ответственностью в детском возрасте демонстрируют противоречивые результаты [19].

Так, одновременно с существующим мнением о негативном влиянии заниженного и завышенного уровней самооценки на развитие ответственности в детском возрасте, встречается упоминание о том, что завышенная самооценка способствует инициативности и самостоятельности детей. Теоретически очень подробно освещается проблема влияния детско-взрослых отношений на развитие ответственности. Особое внимание при этом уделяется отношениям ребенка с родителями. В целом отмечается негативное влияние на формирование и развитие ответственности повышенной требовательности и контроля со стороны родителей, отсутствие эмоциональной близости. Также негативное влияние на развитие ответственности обнаруживается в современной системе образования в том случае, когда педагогами делается акцент на результате обучения, а не на его

процессе. В этом случае дети учатся под постоянным контролем со стороны родителей и учителей не ради получения знаний, а чтобы избежать возможного наказания. При этом дети не чувствуют своей причастности к процессу обучения и ответственности за него [12].

По мнению Г.З. Закиряновой процесс формирования и развития личности ребенка сложен и многообразен. А развитие ответственности является одной из сторон этого процесса. Автор отмечает, что на сегодняшний день в ДОО реализуются образовательные программы нового поколения. В них особое внимание уделяется развитию воображения, образного мышления, творческого начала, инициативности, активности, сопереживания. Все они предусматривают разные подходы к организации педагогического процесса. Однако в образовательных программах дошкольного образования не ставится отдельной задачи по формированию и развитию ответственности у дошкольников. Данная задача выделена в программах в образовательной области «Труд» в рамках социально-личностного направления развития дошкольников, в процессе выполнения трудовых поручений, при оказании помощи взрослым (участие детей в расстановке и уборке инвентаря и оборудования для занятий), в построении конструкций для подвижных игр и упражнений. В программах нет никаких конкретных указаний на то, какие формы, методы, средства и приемы необходимо использовать для воспитания ответственности у дошкольников [26; 28; 48].

Таким образом, процесс развития ответственности детей старшего дошкольного возраста очень сложен, поэтому предполагает сознательное и гибкое применение педагогом богатого арсенала различных методов, приемов и средств. Нужна как можно более ранняя диагностика сформированности нравственно-волевых качеств детей, среди которых особое место занимает ответственность [34]. Поэтому следующий этап нашей работы заключался в том, чтобы выявить на каком уровне развития ответственности сейчас находятся дети старшего дошкольного возраста.

С целью выявления актуального уровня развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста нами было проведено предпроектное исследование.

Исследование проводилось на базе Красноярского дошкольного структурного подразделения «Солнышко» для детей 3–7 лет. В нем принимало участие 20 дошкольников в возрасте 5–6 лет.

Предпроектное исследование особенностей развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста проводилось нами по выделенным показателям К.А. Климовой, М.В. Матюхиной, представленным в таблице 2.

Таблица 2

Уточненные показатели сформированности ответственности у детей 5–6 лет, разработанные К. А. Климовой, М.В. Матюхиной

Показатель	Диагностическое задание
Представление детей о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям).	Беседа «Что такое ответственность?» (Т.Ю. Иванова)
Стремление быть ответственным (внутренний мотив).	Наблюдение за детьми в процессе уборки игрушек
Отношение к действиям, направленным на успешное выполнение задания (вовремя приступает и заканчивает дело, старается преодолевать трудности, доводит дело до конца, осуществляет самоконтроль).	Наблюдение за ребенком в процессе уборки мозаики
Эмоциональное переживание достижения результата (беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от успешного выполнения, переживает оценку своих результатов другими людьми).	Проективная методика «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова)
Самооценка ответственности (обоснованность).	«Самооценка ответственности» (модернизированная методика В.Г. Щур)
Направленность ответственности за свои поступки и действия (на себя, на других людей и обстоятельства)	«Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (модернизированная методика М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой)

Для исследования ответственности в старшем дошкольном возрасте использовались следующие методики: беседа «Что такое ответственность?»

(Т.Ю. Иванова), проективная методика «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова), «Самооценка ответственности» (модифицированная методика В.Г. Щур), «Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (модифицированная методика М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой), а также наблюдение за детьми в процессе уборки игрушек и мозаики.

Ниже мы приводим описание диагностических методов исследования.

1. Беседа «Что такое ответственность?» (Т.Ю. Иванова) (Приложение А).

Методика направлена на выявление наличия представлений детей о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям). Состоит из девяти ситуаций на правила («не можешь выполнить – не обещай», «не можешь выполнить – заранее предупреди или попроси о помощи», «не выполнил обещание – признай, что был не прав и извинись», «взялся за дело – не бросай его на полпути», «взялся за дело – старайся и выполняй его качественно», «взялся за дело – не перекладывай его на других», «не делай два дела одновременно», «выполняй дело до конца, даже если произошла ссора», «приступая к делу, оцени, сможешь ли ты его выполнить»), к которым прилагаются сюжетные картинки с изображением проявления безответственности по отношению к людям и к делу.

Ребенку предлагается рассмотреть картинку и выслушать историю про «героев», а затем ответить на вопросы:

- Что произошло между персонажами (называются конкретные имена)?
- Можно ли назвать ... (имя) ответственным? Почему ты так считаешь?
- Какое правило нарушено в этой ситуации?
- Как бы ты поступил в этой ситуации?

Обработка результатов осуществляется следующим образом. Подсчитывается количество выделенных правил, которые ребенок определил и назвал самостоятельно. Далее результаты распределяются по трем уровням,

каждому из которых соответствует определенное количество баллов. Высокому уровню 3 балла, среднему – 2 балла и низкому – 1 балл.

Высокий уровень (3 балла) присваивается, если ребенок самостоятельно выделил 7–9 правил; определил, что происходило с персонажами в каждой ситуации; рассказал о своем поведении в подобных ситуациях; самостоятельно дал характеристику понятию «ответственность». Средний уровень (2 балла) – ребенок выделил 4–6 правил при помощи взрослого, испытывал затруднения в понимании ситуаций, попытался дать определение понятию «ответственность» с помощью взрослого. Низкий уровень (1 балл) – ребенок выделил 1–3 правила с помощью взрослого, не смог дать определение понятию «ответственность».

2. Наблюдение за детьми в процессе уборки игрушек (Приложение А).

Метод наблюдения за детьми в процессе уборки игрушек направлен на то, чтобы выявить стремление быть ответственным (внутренний мотив). Заключается данный метод в том, что взрослый дает указание убрать игрушки и пойти мыть руки, через некоторое время указание повторяется.

Обработка результатов осуществляется следующим образом. Зафиксированные в бланке результаты наблюдения, связанные с выполнением указания, распределяются по трем уровням, каждому из которых соответствует определенное количество баллов. Высокому уровню 3 балла, среднему – 2 балла и низкому – 1 балл.

Высокий уровень (3 балла) присваивается, если стремление быть ответственным проявляется без стимулирования взрослого. Средний уровень (2 балла) – стремление быть ответственным проявляется только после второго напоминания экспериментатора. Низкий уровень (1 балл) – стремление быть ответственным не проявляется даже после стимулирования.

3. Наблюдение за ребенком в процессе уборки мозаики (Приложение А).

Метод наблюдения за ребенком в процессе уборки мозаики состоит в том, чтобы выявить характер действий, направленных на успешное

выполнение задания (вовремя приступает и заканчивает дело, доводит дело до конца, осуществляет самоконтроль). Заключается данный метод в том, что взрослый дает указание убрать мозаику и пойти мыть руки, через некоторое время указание повторяется.

После выполнения указания проводится беседа, которая включает в себя такие вопросы:

- Ты сразу (не сразу) приступил к выполнению указания?
- Почему ты сразу (не сразу) приступил к выполнению указания?
- Правильно ли ты сложил мозаику в коробку?

Обработка результатов осуществляется следующим образом. Зафиксированные в бланке результаты наблюдения, связанные с выполнением указания, распределяются по трем уровням, каждому из которых соответствует определенное количество баллов. Высокому уровню 3 балла, среднему – 2 балла и низкому – 1 балл.

Высокий уровень (3 балла) присваивается, если ребенок сразу заканчивает игру и начинает складывать мозаику в коробку и убирать ее на место, сам контролирует правильное складывание игрушки и расположение коробки на полке. Средний уровень (2 балла) – ребенок не сразу заканчивает собирать мозаику, после второго напоминания ребенок складывает мозаику в коробку, убирает коробку с мозаикой не на свое место. Низкий уровень (1 балл) – после объявления об окончании времени, ребенок бросает мозаику и идет готовиться к обеду.

4. Проективная методика «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова) (Приложение А).

Методика направлена на выявление эмоционального переживания ребенка за достижение результата (беспокойство за успех, испытывание удовлетворения от успешного выполнения, переживание оценки своих результатов другими людьми). Включает в себя три истории, которые необходимо закончить и ответить на предложенные вопросы по каждой из них.

Обработка результатов осуществляется следующим образом. Зафиксированные концовки историй и ответы на вопросы распределяются по трем уровням, каждому из которых соответствует определенное количество баллов. Высокому уровню 3 балла, среднему – 2 балла и низкому – 1 балл.

Высокий уровень (3 балла) присваивается, если ребенок беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от успешного выполнения, переживает оценку своих результатов другими людьми, отвечает на вопросы ситуации, объясняет причину. Средний уровень (2 балла) – ребенок отвечает на вопросы ситуации при помощи взрослого, с затруднением объясняет причину ответа, успех его слабо беспокоит, он не испытывает удовлетворения от успешного выполнения, оценка своих результатов другими людьми мало значима. Низкий уровень (1 балл) – ребенок не беспокоится за успех, не испытывает удовлетворение от успешного выполнения, не переживает оценку своих результатов другими людьми, с трудом заканчивает ситуации, не объясняет причину ответа.

5. «Самооценка ответственности» (Модифицированная методика В.Г. Щур) (Приложение А).

Методика направлена на то, чтобы выявить уровень обоснованности самооценки ответственности ребенка. Заключается в том, что перед ребенком выкладывается картинка с лесенкой и предлагается поставить себя на одну из ступенек данной лестницы, а также попытаться объяснить свой выбор.

Обработка результатов осуществляется следующим образом. Зафиксированные расположения детей на ступеньках и объяснения выбора распределяются по трем уровням, каждому из которых соответствует определенное количество баллов. Высокому уровню 3 балла, среднему – 2 балла и низкому – 1 балл.

Высокий уровень (3 балла) присваивается, если ребенок объясняет причину своего выбора. Приводит 1–2 примера ответственного поведения из собственного опыта. Средний уровень (2 балла) – ребенок объясняет причину своего выбора, но не может назвать собственные примеры проявления

ответственного поведения. Низкий уровень (1 балл) – ребенок не объясняет причину своего выбора, не приводит никаких примеров ответственного поведения.

б. «Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (модернизированная методика М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой) (Приложение А).

Данная методика направлена на определение направленности ответственности за свои поступки и действия (на себя, на других людей и обстоятельства). Заключается в том, что ребенку предлагается пять ситуаций, к каждой из них прилагается вопрос, на который необходимо ответить и постараться объяснить причину произошедшего в ситуации.

Обработка результатов осуществляется следующим образом. Зафиксированные ответы, которые объясняют причину произошедшей ситуации, распределяются по трем уровням, каждому из которых соответствует определенное количество баллов. Высокому уровню 3 балла, среднему – 2 балла и низкому – 1 балл.

Высокий уровень (3 балла) присваивается, если ребенок во всех ситуациях берет ответственность на себя. Средний уровень (2 балла) – ребенок дает ответы, в которых ответственность направлена и на себя и на внешние обстоятельства. Низкий уровень (1 балл) – ребенок во всех ситуациях переносит ответственность на внешние обстоятельства и людей, не учитывая свои субъективные особенности.

После проведения предложенных методов предпроектного исследования и подведения результатов по каждому из них, производится фиксирование общих результатов. Результат от 16 до 18 баллов говорит о высоком уровне развития ответственности. Средний уровень выражается при количестве баллов от 10 до 15. Сумма баллов от 0 до 9 говорит о низком уровне развития ответственности.

Охарактеризуем результаты предпроектного исследования.

В беседе «Что такое ответственность?» к высокому уровню мы отнесли 10% детей, они смогли самостоятельно выделить 7–9 правил; определили, что происходило с персонажами; рассказали, как бы они поступили в данной ситуации; смогли дать характеристику понятию «ответственность». К среднему уровню мы отнесли 40% детей. Эти дети смогли выделить 4–6 правил при помощи взрослого, испытывали затруднения в понимании ситуаций, пытались дать определение понятию «ответственность» с помощью взрослого. К низкому уровню мы отнесли 50% детей, эти дети с трудом смогли выделить 1–3 правило при помощи взрослого, не смогли дать определение понятию «ответственность» (Рис. 1).



Рис. 1. Уровень представлений о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям)

В ходе наблюдения за детьми в процессе уборки игрушек к высокому уровню мы отнесли 10% детей, эти дети проявили стремление быть ответственным независимо от напоминания, без стимулирования взрослого. К среднему уровню мы отнесли 60% детей, они проявили стремление быть ответственным только после стимулирования взрослого. К низкому уровню мы отнесли 30% детей. Эти дети не проявили стремление быть ответственным даже после стимулирования взрослым (Рис. 2).



Рис. 2. Уровень стремления быть ответственным (внутренний мотив)

В проективной методике «Закончи рассказ» к высокому уровню были отнесены 25% детей, эти дети при сопоставлении ситуации с собой беспокоились за успех, испытывали удовлетворение от успешного выполнения, переживали оценку своих результатов другими людьми. К среднему уровню мы отнесли 45% детей. Эти дети отвечали на вопросы ситуации при помощи взрослого, с затруднением объясняли причину ответа, при сопоставлении себя с персонажами ситуаций выявилось, что успех их слабо беспокоит, они не испытывали удовлетворения от успешного выполнения дела, оценка своих результатов другими людьми для них мало значима. К низкому уровню мы отнесли 30% детей. При проектировании ситуации на себя эти дети не беспокоились за успех, не испытывали удовлетворения от успешного выполнения дела, не переживали оценку своих результатов другими людьми, с трудом заканчивали ситуации, не объясняли причину ответа (Рис. 3).

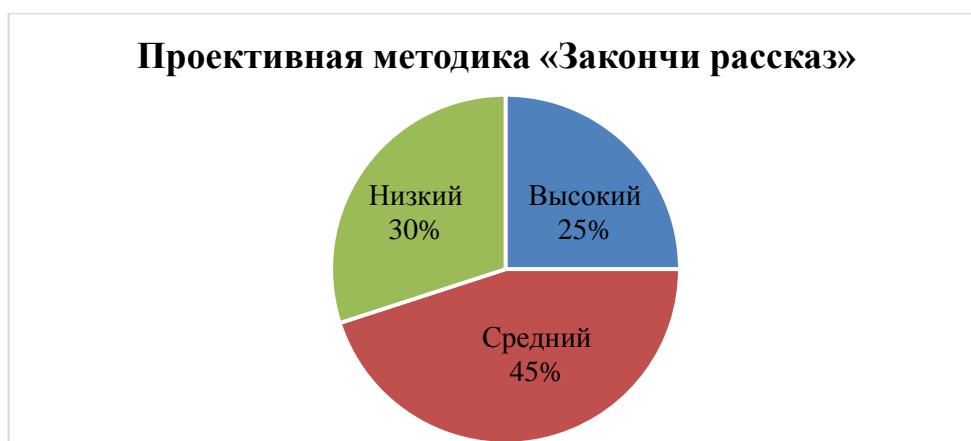


Рис. 3. Уровень эмоциональных переживаний за достижение результата (беспокойство за успех, испытывание удовлетворения от успешного выполнения, переживание оценки своих результатов другими людьми)

В ходе наблюдения за ребенком в процессе уборки мозаики к высокому уровню мы отнесли 15% детей, они сразу начинали заканчивать игру и складывать мозаику в коробку и на место, сами контролировали правильное складывание игрушки и расположение коробки на полке. К среднему уровню мы отнесли 45% детей, эти дети не сразу заканчивали собирать мозаику, а только после второго напоминания дети складывали мозаику в коробку, но не все убрали коробку на свое место. К низкому уровню мы отнесли 40% детей, эти дети не стали убирать мозаику совсем (Рис. 4).



Рис. 4. Уровень выполнения действий (вовремя приступает и заканчивает дело, доводит дело до конца, осуществляет самоконтроль), направленных на успешное выполнение задания

По методике «Самооценка ответственности» к высокому уровню мы отнесли 10% детей. Эти дети объяснили, почему они себя видят на данной ступеньке, рассказали примеры из собственного опыта, доказывающие причины их выбора. У этих детей обоснованная самооценка. К среднему уровню мы отнесли 60% детей. Эти дети объяснили причину, почему они себя видят на той или иной ступеньке, но не смогли привести примеры, доказывающие причины их выбора. К низкому уровню мы отнесли 30% детей. Эти дети не смогли объяснить причину своего выбора и не смогли привести примеры, доказывающие причины их выбора (Рис. 5).

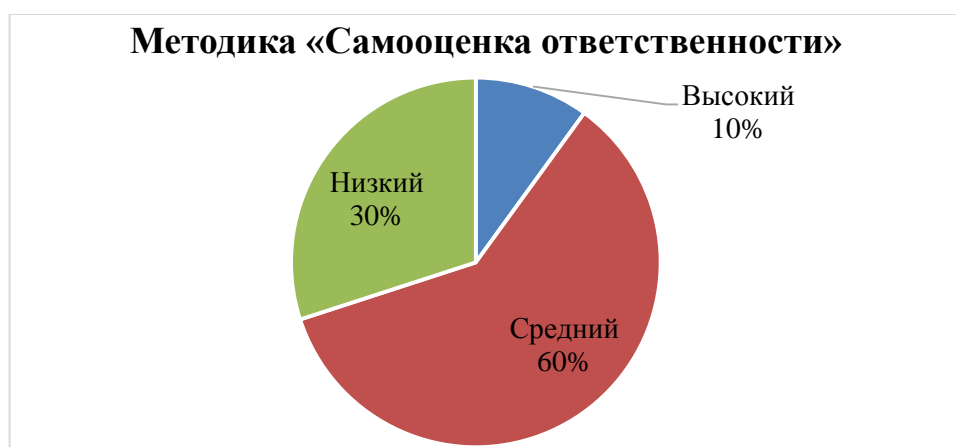


Рис. 5. Уровень обоснованности самооценки ответственности

По «Методике решения воображаемых экспериментальных ситуаций» к высокому уровню было отнесено 15% детей. Эти дети при ответе на вопросы ситуации брали ответственность на себя.

К среднему уровню мы отнесли 35%. Эти дети отвечали на вопросы неоднозначно, в некоторых ответах ответственность была направлена на себя, а в некоторых на внешние обстоятельства или других людей. К низкому уровню мы отнесли 50% детей. Эти дети при ответах на вопросы переносили ответственность на внешние обстоятельства и других людей (Рис. 6).



Рис. 6. Уровень направленности ответственности за свои поступки и действия (на себя, на других людей и обстоятельства)

Подводя итоги проведенного исследования и обобщая полученные результаты, мы можем отметить, что у 10% (2 чел.) ответственность находится на высоком уровне, т.е. у данных детей есть представление о том, что такое «ответственность», они знают 7–9 правил ответственного поведения человека по отношению к делу и к людям, вовремя приступают и заканчивают дело, стараются преодолевать трудности, доводят дело до конца, беспокоятся за успех, испытывают удовлетворение от успешного выполнения, переживают за оценку своих результатов другими людьми, адекватно оценивают свою самооценку ответственности, а также их ответственность направлена на себя.

50% (10 чел.) относятся к среднему уровню, т.е. они определяют понятие «ответственность» с помощью взрослого, знают 4–6 правил ответственного поведения человека к делу и к людям, стремление быть ответственным проявляется после стимуляции взрослого, успех их слабо беспокоит, они не испытывают удовлетворения от успешного выполнения, оценка своих результатов другими людьми мало значима, их ответственность направлена чаще на внешние обстоятельства, чем на себя.

40% детей (8 чел.) имеют низкий уровень ответственности, который выражается в том, что дети не имеют представления, что такое «ответственность», знают 1–3 правила ответственного поведения человека к делу и людям, не стремятся быть ответственными, даже после стимуляции взрослого, не беспокоятся за успех, не испытывают удовлетворение от успешного выполнения, не переживают за оценку своих результатов другими людьми, переносят ответственность на внешние обстоятельства и других людей (Рис. 7).



Рис. 7. Уровень развития ответственности в старшем дошкольном возрасте

Таким образом, после проведения диагностических процедур было выделено, что не все дети старшего дошкольного возраста имеют конкретное представление об ответственности. Многие не до конца осознают и понимают, что входит в данное определение. Также анализ результатов диагностики показал недостаточный уровень сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста, поэтому необходима разработка проекта, который позволит сформировать представление о понятии ответственности и положит начало ее развитию.

Выводы по Главе 1

Проблема ответственности широко исследована в разных науках: философии, педагогике, этике, психологии, политологии, юриспруденции и медицине. Такая широта исследований свидетельствует, прежде всего, о безусловной значимости ответственности в любой сфере жизнедеятельности.

Определение «ответственности» было рассмотрено как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В данной работе «ответственность» была освещена в трудах К.А. Абульхановой, Л. Колберг, К. Муздыбаева, Ж. Пиаже, В.П. Прядина и др.

Нет единого понимания, что входит в определение «ответственность», оно является сложным и многоаспектным личностным образованием. Во многих определениях ответственность связывается с такими категориями, как выбор, достижения, способности и возможности личности. Важным представляется указание на соотношение возможностей личности и требований действительности, готовности и способности человека быть субъектом своих действий.

В ответственность входят такие компоненты, как когнитивный, эмоциональный и поведенчески-результативный. Стоит отметить, что наиболее адекватной и конструктивной (свободной и не навязанной) является не внешняя (объективная), а субъективная ответственность, так как она находит свое проявление, прежде всего, в том, как человек воспринимает и объясняет окружающий мир, насколько он хочет на него влиять, когда, в какой ситуации и в какой мере он будет принимать ответственность и насколько она будет реализована.

Основными подходами развития ответственности личности, в том числе и дошкольного возраста, является:

– соотношение свободы и ответственности (К.А. Абульханова-Славская, К. Роджерс и др.);

- ответственность как нравственная категория (Л. Колберг, Ж. Пиаже, Ж.П. Сартр и др.);
- ответственность в коллективе (А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский);
- ответственность как действие (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.);
- ориентация на общечеловеческие ценности и ответственный выбор в сложных жизненных ситуациях (У. Джеймс, Дж. Дьюи, Ф. Ницше, Э. Фромм);
- соотношение внутреннего и внешнего в ответственности личности (К.А. Абульханова, Д.С. Милль, С. Шварц);
- ответственность с позиций каузальной атрибуции (К. Муздыбаев, Дж. Роттер, Ф. Хайдера и др.);
- соотношение между объективной стороной ответственности и субъективной (Ж.Е. Завадская, Н.А. Минкина, Л.В. Шевченко);
- становление и воспитание ответственности как качества личности детей старшего дошкольного возраста (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, К.А. Климова, В.С. Мухина, Л.С. Славина и др.).

Ответственность тесно взаимосвязана с такими качествами, как самостоятельность, свобода выражения собственных мыслей, инициативность. Одними из основных составляющих ответственности старшего дошкольного возраста являются социальная ориентация, внешняя мотивация и эмоциональный компонент. Особенностью развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста заключается в готовности ребёнка к самоконтролю, самооценке, самоанализу, самостоятельности, целеустремленности, инициативности. Особая роль развития ответственности отводится семье, игровой деятельности, а также может происходить через развитие других качеств личности, описанных ранее.

Негативное развитие ответственности выражается в повышенной требовательности и контроле со стороны родителей, отсутствии эмоциональной близости. Также негативное влияние на развитие

ответственности обнаруживается в современной системе образования в том случае, когда педагогами делается акцент на результате обучения, а не на его процессе. В этом случае дети учатся под постоянным контролем со стороны родителей и учителей не ради получения знаний, а чтобы избежать возможного наказания.

Нужна как можно более ранняя диагностика сформированности нравственно-волевых качеств детей, среди которых особое место занимает ответственность. После проведения предпроектного исследования было выделено три уровня развития ответственности: высокий, средний и низкий. Результаты показали, что не все дети старшего дошкольного возраста имеют конкретное представление об ответственности. Многие не до конца осознают и понимают, что входит в данное определение. Также анализ результатов диагностики показал недостаточный уровень сформированности ответственности у детей старшего дошкольного возраста, поэтому необходима разработка проекта, который позволит сформировать представление о понятии ответственности и положит начало ее развитию.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Паспорт проекта

Осветим основные положения паспорта проекта в табл. 3.

Таблица 3

Паспорт проекта «Развитие ответственности в старшем дошкольном
возрасте»

Область практики	Психология
Адресная направленность	Дети старшего дошкольного возраста с низким уровнем ответственности, воспитывающиеся в полных семьях.
Характеристика целевой группы	Дети 5–6 лет (воспитанники детских садов общеразвивающего типа, посещающие старшую группу) из полной семьи. Число детей, входящих в состав целевой группы Проекта – 8 детей. Число взрослых, участвующих в мероприятиях Проекта – 20 человек.
Место реализации	МБОУ СШ № 13 СП «Солнышко» г. Красноярск
Ресурсное обеспечение	Научно-методическое: – создание для родителей и воспитателей методических рекомендаций по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте; – создание библиотеки кейсов по развитию ответственности; – создание программы по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте. Кадровое: 2 воспитателя; 1 педагог-психолог. Информационное: – проведение научно-практических семинаров, мастер-классов и круглых столов, обучающие семинары для родителей;

	<p>– развитие сотрудничества с родителями.</p> <p>Материально-техническое:</p> <p>– ИКТ;</p> <p>– расходные материалы.</p>
<p>Ожидаемые результаты</p>	<p>Программа по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте.</p> <p>Методические рекомендации для воспитателей и родителей (в том числе буклеты).</p> <p>Библиотека кейсов по развитию ответственности.</p> <p>Старший дошкольник:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) знает 7–9 правил ответственного поведения человека по отношению к делу и к людям; 2) способен отличить ответственного (-е) человека (поведение) от безответственного; 3) стремиться быть ответственным (внутренний мотив) без стимулирования взрослого (т.е. выполняет поручение без повторного напоминания взрослого); 4) вовремя приступает и заканчивает дело; 5) старается преодолевать трудности; 6) доводит дело до конца; 7) беспокоиться за успех; 8) испытывает удовлетворение от успешного выполнения задания; 9) переживает за оценку своих результатов другими людьми; 10) ответственность чаще направлена на себя, чем на внешние обстоятельства и других людей; 11) способен дать оценку своему поведению, а также поведению других людей (персонажей сказок, мультиков).

Методы измерения	Наблюдение в процессе уборки мозаики и игрушек. Беседа «Что такое ответственность?» (Т.Ю. Иванова). Проективные методики: «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова), «Самооценка ответственности» (модифицированная методика В.Г. Щур), «Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (модифицированная методика М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой).
------------------	--

2.2. Содержание проекта

Процесс формирования и развития ответственности у старших дошкольников представляет собой взаимосвязанную, последовательную реализацию трех этапов. Поэтому план-график проектной деятельности включает в себя такие этапы, как предпроектный (табл. 4), проектный (табл. 5) и аналитический (табл. 7). Проектный этап состоит из трех подэтапов.

Таблица 4

Предпроектный этап реализации проекта по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте

Этап	Сроки	Описание действий	Ответственный
Предпроектный	Сентябрь 2016 г. – Февраль 2017 г.	1) изучение литературы по данной проблеме (исследования, разработки, теоретический аспект); 2) разработка дидактической и методической базы проекта; 3) подбор диагностического инструментария; 4) предпроектное исследование; 5) анализ полученных результатов; 6) создание проектного	Педагог-психолог Методист Воспитатели

		продукта (программа, мероприятия для родителей и воспитателей); 7) разработка критериев оценки развития ответственности.	
--	--	---	--

Предпроектный этап полностью посвящен подготовке к проекту и его разработке. На основе изученной психолого-педагогической литературы и полученных результатов предпроектного исследования осуществлялось создание проекта по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте. Для детей с низким уровнем развития разработка программы, а для родителей и воспитателей комплекс мероприятий по информированию об особенностях развития ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Проектный этап представляет собой взаимосвязанную, последовательную реализацию трех этапов разработанного нами проекта: информационный, действенно-практический и аналитический.

Таблица 5

Проектный этап реализации проекта по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте

Подэтап	Сроки	Описание действий	Ответственный
Информационный	Март – Декабрь 2017.	– создание правил – информирование (представление об ответственности через ситуации с правилами ответственного человека, анализ персонажей из сказок, рассказов, мультиков)	Педагог-психолог Методист Воспитатели
		информирование родителей и воспитателей об особенностях развития ответственности у детей в старшем дошкольном возрасте	

Действенно-практический	– выполнение творческого задания – проигрывание правил в ситуациях, с которыми ранее познакомились	Педагог-психолог Методист Воспитатели
	методические рекомендации для родителей и воспитателей по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте	
Аналитический	– рефлексия – презентация результатов творческих заданий	Педагог-психолог Методист Воспитатели

Методика реализации проекта предполагает:

1. Информирование родителей и воспитателей об особенностях формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста, а также информирование детей через создание условий формирования представлений об ответственности на основе ситуаций с правилами ответственного человека, анализе персонажей из сказок, рассказов, мультфильмов.

2. Поэтапное формирование ответственности у старших дошкольников в различных видах деятельности: игровой, учебной, познавательно-речевой. Представление методических рекомендаций для родителей и воспитателей, касающихся развития ответственности в старшем дошкольном возрасте.

3. Подведение итогов, рефлексия достигнутых результатов.

Работу с родителями и воспитателями мы представили в виде перспективного плана работы (табл. 6), который предполагает совершенствование теоретической подготовки воспитателей и родителей по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Перспективный план работы с родителями и педагогическим
коллективом

Направление работы	Содержание работы
Ознакомление педагогов с особенностями формирования ответственности в старшем дошкольном возрасте.	1) подбор методической литературы по проблеме; 2) консультации и семинары-практикумы на темы «Ответственность старшего дошкольника: как мы ее понимаем?», «Ответственное поведение дошкольника: формы его проявления» и т.д.
Ознакомление родителей с особенностями по развитию ответственности у старших дошкольников.	1) подбор методической литературы по теме «Развитие ответственности в старшем дошкольном возрасте»; 2) консультации и семинары-практикумы на темы: «Особенности развития ответственности в старшем дошкольном возрасте», «Формирование самостоятельности, инициативности, ответственности у детей или как воспитать успешного ребенка?», «Труд и ответственность. Распределение обязанностей в семье», «Правила передачи ответственности ребенку».

Для детей разработана программа по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте, представленная в Приложении Б, целью которой является создание условий для формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста. Программа рассчитана на 9 часов, занятия могут проводиться 1–2 раза в неделю по 30 минут. Данную программу рекомендовано использовать в дошкольных организациях с детьми с пяти лет. Представленная программа максимально использует игровые технологии, чтобы современный ребенок был включен в отношения

сотрудничества, взаимовыручки, партнерства и получил данный опыт через игру. Программа разделена на модули, которые также входят в проектный этап.

Остановимся подробнее на модулях реализации проекта. Первым из них является информационный.

Цель информационного модуля: формировать у детей 5–6 лет представления об ответственности, о правилах поведения ответственного человека и развить стремление быть ответственным.

Для успешного достижения цели мы поставили перед собой *задачи:*

1. Формировать представление детей об «ответственности» как качестве человека и ее проявлении в поведении.
2. Формировать представление детей о правилах поведения ответственного человека по отношению к делу.
3. Формировать представление детей о правилах поведения ответственного человека по отношению к людям.
4. Стимулировать стремление быть ответственным.

Данный этап включает в себя две темы реализации программы: «Правила группы» и «Информирование». На первых встречах происходит создание правил, соблюдение которых необходимо для поддержания дисциплины. Также закрепляется система санкций за нарушения правил и система поощрения за их соблюдение. Информирование осуществляется на основе выявления имеющихся у детей знаний и опыта в области понимания и построения ответственного поведения; чтения и обсуждения литературных произведений; анализа проблемных ситуаций и зарисовки правил ответственного поведения в виде пиктограмм; формирования умения адекватно оценивать поступки (свои и других людей); расширения поведенческого репертуара детей.

Раскроем подробнее темы программы данного этапа.

1. Тема «Правила группы».

Цель: создание списка правил, необходимых для проведения занятий, а также создание мотивации детей к групповой работе.

Содержание: создание правил группы и доверительной атмосферы.

Примерное количество встреч: 1–2.

Первую встречу можно посвятить составлению списка правил и их рисованию. Это могут быть индивидуальные и коллективные рисунки, а могут быть заготовленные педагогом заранее пиктограммы. Главное, чтобы по завершению работы все участники признали: да, соблюдение данных правил обязательно в этой группе.

Нецелесообразно вводить сразу большое количество правил. Лучше, если основной список дети будут дополнять по ходу совместной деятельности.

Желательно оговорить санкции в случае нарушения правил. Например, вы можете спросить у детей: «Что ждет участника игры, нарушившего правило «Не подсказывай»?». Чаще всего группа решает лишить такого участника очередного хода.

Все дети должны знать, какие последствия их ожидают в случае нарушения любого из правил. В некоторых группах, где существует система поощрения (например, за каждое удачное действие ребенку дают стикер), при нарушении можно забрать у ребенка один стикер. В таком случае дети не расстраиваются слишком сильно, а их мотивация получить следующий стикер взамен штрафного повышается, и, соответственно, повышается мотивация достижения успеха, регуляция собственной деятельности.

Работа с правилами не завершается на первой встрече. На всех последующих занятиях дети в кругу обсуждают созданные ими правила, рассказывают, как и для чего нужно их соблюдать, какие правила для них – самые сложные. А перед выполнением серьезного задания или перед игрой кто-то из ребят вслух проговаривает для всех правило взаимодействия, которое необходимо соблюдать в этой ситуации.

Одна из техник работы с правилами – игра «Кричалки-шепталки-молчалки» – может использоваться для развития не только внимания, но и умения подчиняться правилам, действовать по инструкции, для развития волевой регуляции.

Педагог-психолог из разноцветного картона вырезает вместе с детьми три силуэта детской ладошки: красный, желтый, зеленый. Затем все участники игры договариваются, что, когда взрослый (а в дальнейшем возможно кто-то из детей) поднимает зеленую ладошку – «кричалку» – под нее можно бегать, кричать, прыгать; желтая ладошка – «шепталка» – позволяет двигаться медленно и переговариваться шепотом; по сигналу красной ладони – «молчалки» – дети должны замереть на месте или лечь на пол и не шевелиться. Заканчивать игру следует «молчалками».

Нельзя злоупотреблять «молчалками» и заставлять детей по долгу сидеть неподвижно (дошкольникам иногда трудно оставаться без движения даже 5 минут). Кроме того, дети должны быть уверены, что «кричалка» – зеленая ладошка – не останется без работы, будет использоваться педагогом-психологом.

«Кричалки-шепталки-молчалки» могут использоваться при выполнении заданий на занятии. Как правило, детям, которые выполняют задание быстрее других, трудно сидеть спокойно, пока остальные закончат дело. Тогда можно дать красную ладошку – «молчалку» – ребенку, чтобы он при помощи нее следил за тишиной в группе: показывал ее каждому нарушителю дисциплины. При этом разговаривать, делать замечания ребенок не может, он должен только обратить внимание непоседы на знак.

Подобное делегирование обязанностей педагога-психолога ребенку, который сам зачастую является нарушителем, поднимает его статус в собственных глазах и в глазах сверстников, приучает его к ответственному выполнению поручения.

На первом занятии, кроме игр-приветствий и установления правил, могут использоваться рисование и эмоциональная разминка. Желательно с

этой же встречи, если это необходимо, вводить ритуал прощания. Постепенно в него вплетается рефлексия детей, умение анализировать собственную деятельность, выявлять свои сильные стороны и замечать достоинства окружающих.

2. Тема «Информирование».

Цель: формировать у детей представление об ответственности.

Содержание: выявление имеющихся у детей знаний и опыта в области понимания и построения ответственного поведения; чтение и обсуждение литературных произведений; анализ проблемных ситуаций и зарисовка правил ответственного поведения в виде пиктограмм; формирование умения адекватно оценивать поступки (свои и других людей); расширение поведенческого репертуара детей.

Примерное количество встреч: 4–5.

По мнению В.Г. Сахаровой [55], формирование ответственности детей старшего дошкольного возраста должно происходить осознанно. Эти знания должны не только содержать прагматическую, технологическую информацию, но и создавать целостность восприятия и понимания ситуации, ценность ответственности за свою деятельность, ориентировать на созидание и позитивное взаимодействие, самоконтроль, осознание результата действий. Кроме того, важно, чтобы у ребенка возникли мотивы для приобретения нравственного качества; появление мотива влечет за собой отношение к качеству, которое формирует социальные чувства. Эти чувства придают процессу формирования личностно значимую окраску и потому влияют на прочность складывающегося качества [42].

Информирование детей об особенностях формирования ответственности необходимо проводить, опираясь на уже имеющиеся у них знания о данных интегральных качествах, на их жизненный опыт. Выявление имеющихся у ребенка ресурсов возможно с помощью комментированного рисования, совместного сочинения историй, ролевых игр и диагностики.

Данное направление работы психолога способствует выстраиванию эффективной стратегии мотивации к занятиям в зависимости от личностных особенностей, потребностей ребенка, о которых, к сожалению, могут не знать ни воспитатель, ни родители. Проективные техники помогают выявить истинные потребности, которые могут стать сильными стимуляторами занятий спортом, достижения успеха. Возможно рисование на темы «Если бы я был волшебником», «Мой любимый сказочный герой», «Скоро в школу» и др. Как правило, на примере сказочных героев детям легче понять сущность такого сложного волевого качества, как ответственность. Этой же цели могут быть посвящены ролевые игры, в которых любимые игрушки детей проявляют в смоделированных взрослым конфликтных ситуациях определенные качества личности.

В процессе комментированного чтения старшие дошкольники с удовольствием обсуждают ситуации, которые произошли с их любимыми литературными и мультипликационными героями, учатся давать адекватную оценку их поступкам. Причем дети с удовольствием вспоминают героев уже забытых, совсем «детских» сказок. Так, они оценивают Колобка как инициативного, самостоятельного, объясняя это тем, что Колобок не испугался и сам пошел гулять. Сам придумал, как перехитрить медведя, зайца. Однако при обсуждении они часто говорят, что такие поступки – безответственные, потому что Колобок совсем не подумал о возможной опасности (дождь пойдет, дикое зверье набегит и др.), о том, как обратно на подоконник будет забираться, чтобы ночевать дома, и о том, что бабушка и дедушка будут плакать.

Среди самостоятельных героев они называют и Буратино, и Чиполлино, и др. однако для того, чтобы разговор с детьми носил конструктивный характер, и чтобы повысить мотивацию их участия в обсуждении, желательно, кроме примеров из классической литературы, использовать произведения, которые дети хорошо знают. Например, они

всегда с удовольствием поддержат разговор о Смешариках, Человеке-Пауке, о принцессах Винкс и других героях, описывая их качества и поступки.

Таким образом, взрослый не просто рассказывает детям о том, что такое ответственность, но и стимулирует их к самостоятельному добыванию информации. Работа с детьми на данном этапе может завершиться большим проектом, направленным на развитие критического, творческого мышления, умение выявлять проблемы, генерировать идеи, отбирать и анализировать информацию, на развитие связной речи.

Данный этап необходимо для того, чтобы дети понимали, какого именно поведения ожидают от них взрослые. Например, в чем конкретно может проявиться ответственность ребенка и что он сам сможет сделать, чтобы стать ответственным. Кроме того, выяснив критерии ответственного поведения, дети учатся оценивать не личность товарищей, а проявления данного качества в повседневном общении.

На информационном модуле мы реализовывали следующие взаимосвязанные психолого-педагогические условия и формы работы:

1) Предъявление детям образца-ориентира, проявляющего ответственность к делу и к людям.

Образцом-ориентиром может выступать как взрослый (воспитатель, психолог), так и персонаж из книги и мультлика.

Для определения требований к образцу-ориентире наибольший интерес для нас представляют исследования О.В. Дыбиной и В.В. Щетиной [68].

Выделяя данное условие, мы исходили из того, что ориентация на взрослого (особенно близкого, эмоционально привлекательного) способствует овладению детьми любым содержанием, любой деятельностью, в том числе, и деятельностью по самоконтролю и саморегуляции своих действий. Ребёнок усваивает образец через взрослого. Он нуждается в опоре и эмоциональной поддержке реально действующих живых конкретных взрослых. В силу возрастных

психологических особенностей (подражательность, внушаемость, эмоциональность, непосредственность и т.д.) ребенок «открыт» для воздействий взрослого, испытывает доверие к нему, чувствителен к его замечаниям и оценкам.

Взрослый человек как ориентир предстает ребенку образцом в знаниях и ценностном отношении к окружающему миру (содержание, оценка знаний), в умении организовать собственную деятельность (содержании и способах действий), в отношении к данной деятельности.

В связи с этим, опираясь на подходы О.В. Дыбиной [22] и В.В. Щетининой [68], мы выделили как наиболее значимые следующие характеристики образца-ориентира:

- действенность образца-ориентира, которая стимулирует у детей желание быть ответственным и отрицательное отношение к проявлению безответственности;

- адекватность содержания образца-ориентира возрастным и индивидуальным возможностям детей, в том числе, субъектного опыта конкретного ребенка;

- представленность целостного образа личности, предполагающая обязательное сочетание проявлений ответственности и других его личностных качеств, привлекательных для ребенка (любопытность, приветливость, доброта, заботливость, жизнерадостность);

- установление насыщенных содержательных социальных контактов с человеком (персонажем), проявляющим ответственность;

- личностно-важный смысл и побудительная сила образца-ориентира для конкретного ребенка, что становится возможным только в жизненной практике, конкретной деятельности и общении.

Логика предъявления образца-ориентира заключается в следующем. Сначала выделяются характеристики критериев, затем возможность сверять свое поведение с образцом-ориентиром, появление желания подражать образцу-ориентире, быть таким же.

Задание, предполагающее предъявление детям образца-ориентира проявляющего ответственность к делу и людям, заключается в чтении и беседе-анализе различных ситуаций, рассказов, сказок, стихотворений, в соответствии с требованиями программы, для старшего дошкольного возраста

2) Реализация в образовательной работе с детьми комплекса заданий, обеспечивающих формирование всех компонентов ответственности как личностного качества.

Мы определили комплекс заданий, обеспечивающих формирование всех компонентов ответственности как личностного качества.

В качестве компонентов ответственности мы выделили:

– представление детей о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям);

– стремление быть ответственным (внутренний мотив);

– характер действий, направленных на успешное выполнение задания (вовремя приступает и заканчивает дело, старается преодолевать трудности, доводит дело до конца, осуществляет самоконтроль);

– эмоциональное переживание достижения результата (беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от успешного выполнения, переживает оценку своих результатов другими людьми);

– самооценка ответственности (обоснованность);

– направленность ответственности за свои поступки и действия (на себя, на других людей и обстоятельства)

Задание, обеспечивающее формирование всех компонентов ответственности как личностного качества, заключалось в поисковой беседе для определения нарушенного правила и зарисовке данного правила с помощью символов, в виде пиктограммы (ситуации «Не можешь выполнить – не обещай»; «Не можешь выполнить вовремя – заранее предупреди или попроси о помощи»; «Не выполнил обещание – признай, что был не прав и извинись»; «Взялся за дело – не бросай его на полпути»;

«Взялся за дело – старайся и выполняй его хорошо»; «Взялся за дело – не переключай его на других»; «Выполняй дело до конца, даже если произошла ссора»; «Не делай два дела одновременно»; «Приступая к делу, оцени, сможешь ли ты его выполнить»).

3) Активизация коммуникативной деятельности детей, по итогам проведенной работы.

Дошкольное детство – благоприятный период формирования предпосылок для развития рефлексивной деятельности у детей, который позволит осознать ребенку свою индивидуальность, некую уникальность и свое предназначение, научит его жизненным рассуждениям. Рефлексия позволяет ребенку оценивать результаты своей деятельности, сверять достижения с намеченными целями, объяснять возможные неудачи либо успехи.

В исследованиях А.В. Хуторского говорится о том, что у детей в возрасте 5–6 лет уже обнаруживаются рефлексивные способности. Это доказывает способность ребенка объяснить, какие способы он использовал для того, чтобы выполнить творческое задание. Рефлексивная деятельность включает в себя исследование деятельности, которую ребенок осуществляет на данный момент времени для того, чтобы повысить ее результативность, внести в нее что-то новое, выбрать эффективную тактику решения вопроса [27; 59].

Вторым по реализации проекта модулем является действенно-практический, *целью* которого является формирование у детей умения регулировать свое поведение в соответствии с освоенными правилами ответственности.

Для решения данной цели нами были поставлены следующие *задачи*:

1. Формировать характер действий, направленных на успешное выполнение задания (умение вовремя приступать и заканчивать дело; стремление преодолевать трудности и доводить дело до конца; умение выделять критерии результата и осуществлять самоконтроль на основе

усвоенных критериев).

2. Сформировать эмоциональное переживание за достижение результата (беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от успешного выполнения, переживает оценку своих результатов другими людьми).

3. Сформировать направленность ответственности за свои поступки и действия на себя.

4. Сформировать адекватную самооценку.

Реализация темы программы «Становление практического навыка проявления ответственного поведения» происходит через создание условий для демонстрации правил ответственного поведения; развитие умения адекватно оценивать себя и свои поступки. На данном этапе формирование самооценки ответственности осуществляется с помощью системы жетонов, которыми награждается ребенок, ответственно относящийся к делу. Ответственность, самостоятельность и инициативность – это качества, которые взаимосвязаны и зависят друг от друга, поэтому предложенные творческие задания на основе конструирования были непосредственно связаны с реализацией и развитием данных качеств.

Раскроем подробнее тему *«Становление практического навыка проявления ответственного поведения»*.

Цель темы: формирование у детей самооценки ответственности, а также умения регулировать свое поведение в соответствии с освоенными правилами ответственности; формирование умения сотрудничать со сверстниками и взрослыми; сплочение группы.

Содержание: создание условий для демонстрации правил ответственного поведения; развитие умения адекватно оценивать себя и свои поступки.

Примерное количество занятий: 10.

На данном этапе формирование самооценки ответственности происходит с помощью системы жетонов, которыми награждается ребенок,

ответственно относящийся к делу. Жетоны самые разнообразные: «Самому ответственному дежурному», «Самому аккуратному», «За оказание помощи товарищу», «Самому внимательному», «За серьезное отношение к порученному делу» и т.д. Важно, чтобы поощрение было немедленным после исполнения действий. Отсроченное поощрение не вызывает научения. Каждый ребенок получает «Конверт достижений», куда и складывает все свои полученные жетоны.

Предполагается, что к началу обучения в школе у детей уже сформирована в определенной степени способность к согласованным действиям с учетом позиции другого. Однако фактически становление данной способности нередко запаздывает, и многие дети, приходя в школу, обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, антикооперативные тенденции, склонность работать, не обращая внимания на партнера. Это делает крайне актуальной задачу подготовки детей к началу обучения в школе, прежде всего с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, коммуникативных универсальных учебных действий (УУД).

Задания на сплочение и сотрудничество помогают им еще больше понимать друг друга и приходить на помощь, учат их договариваться, а не использовать физическую силу или невербальную агрессию в ответ на неприятные слова или действия. Можно предложить детям выполнить групповую работу, например, совместный коллаж, который, находясь в группе, еще долгое время будет напоминать им о том, что общее дело помогает взаимопониманию и снижает конфликтность.

Например, игра-упражнение «Спасибо!» способствует позитивному настрою группы. Каждый ребенок по очереди благодарит всех участников за что-либо (сидел рядом, придумал интересную игру, весело смеялся и т.д.). Если ребенок испытывает затруднение, ему помогают другие участники или взрослый. Совместное создание детьми «Города Дружбы» (из больших картонных коробок) с улицами и зданиями, где у каждого

будет свой дом, поможет детям на практике использовать приобретенные стратегии сотрудничества. Если для создания такого проекта нет возможности (временной или пространственной), одним из вариантов станет создание макета такого города. После завершения постройки можно инициировать жизнь в городе, где жители ходят друг к другу в гости и рассказывают про себя, знакомятся с соседями, оказывают друг другу помощь в строительстве.

На действенно-практическом модуле мы реализовывали следующие психолого-педагогические условия и формы работы:

1) Активизация проектировочной и контрольно-оценочной деятельности детей на всех этапах выполнения заданий (на основе включения детей в планирование деятельности и разработку критериев результата в конкретной деятельности и критериев (правил) ответственного отношения к делу и людям).

Мы определяем следующие составляющие:

– определение критериев результата деятельности на этапе целеполагания, причём предпочтительно включение поисковой активности детей в определение этих критериев совместно с педагогом-психологом;

– использование методов (приемов), обеспечивающих принятие и осознание детьми критериев результата деятельности;

– использование критериев результата при выполнении контрольно-оценочной деятельности детей на всех этапах выполнения задания; определение и осознание детьми правил ответственного отношения к людям; использование правил ответственного отношения к людям при выполнении контрольно-оценочной деятельности на всех этапах взаимодействия с ними.

Данное условие предполагает, что детям перед началом работы предлагается ответить для себя на вопросы: «Что я буду делать и каким должен быть результат?», «Что мне нужно взять для работы?», «Какие действия мне нужно выполнить?». Затем ребёнку необходимо подготовить

рабочее место и условия для выполнения дела. Далее осуществить выполнение запланированных действий в созданных условиях, а также промежуточный контроль и оценку деятельности партнёра. В конце работы осуществляется итоговый контроль и оценка общего результата.

2) Реализация в образовательной работе с детьми комплекса заданий, обеспечивающих формирование всех компонентов ответственности как личностного качества.

Для данного этапа задания, предполагающие сотрудничество детей и обеспечивающие формирование всех компонентов ответственности как личностного качества, заключались в проведении продуктивной творческой деятельности (в виде конструирования, рисования) по типу совместно-индивидуального сотрудничества.

3) Создание ситуаций взаимопроверки и взаимооценки действий детей в совместной деятельности по типу сотрудничества.

Выделяя данное условие, мы исходили из возрастных возможностей детей 5–6 лет осуществлять работу совместно, уметь договариваться (вести диалог) о совместных действиях и согласовывать их на этапе планирования и осуществления деятельности.

При определении содержательных характеристик данного условия мы учитываем специфику понятия «сотрудничество» как типа взаимодействия. Сотрудничество – это совместная деятельность, в результате которой все стороны получают ту или иную выгоду.

Поскольку сотрудничество осуществляется в деятельности (деловое сотрудничество), важен характер деятельности. В связи с тем, что у детей 5–6 лет преобладает наглядно-образное мышление, важно, чтобы дети имели возможность восприятия результатов деятельности (промежуточных и итоговых), чтобы была наглядная основа для анализа параметров (критериев) результата. В связи с этим деятельность должна иметь продукт, т.е. быть продуктивной. В нашей работе мы предполагаем использовать конструирование.

Специфика сотрудничества проявляется в его компонентах. Компонентами сотрудничества являются: общий мотив, общая цель, общие действия, общий результат. Сотрудничество характеризуется сопереживанием, сомышлением и содействием.

Модели сотрудничества: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая.

Совместно-индивидуальная модель сотрудничества предполагает, что после принятия общей цели в паре или подгруппе, каждый ребенок-участник деятельности будет выполнять свою часть общей работы индивидуально. Эта часть на завершающем этапе станет частью общего итогового результата. Согласование действий участников должно осуществляться в ее начале – на этапе принятия цели, при планировании и в конце, когда нужно суммировать результаты.

Совместно-последовательная модель сотрудничества предполагает принятие не только общей цели, но и последовательное выполнение действий детьми, когда результат действия, выполненного одним ребенком, становится предметом деятельности другого, что требует взаимной регуляции между ними.

Совместно-взаимодействующая модель сотрудничества предполагает, с одной стороны, наличие у детей определенного опыта совместной работы, с другой – открывает новые возможности в освоении умений планирования, координации и оценки как промежуточного, так и итогового результатов. На занятии сначала дети работают в парах или подгруппах, а затем осуществляется взаимодействие между ними для достижения общего результата [33].

В своих исследованиях о становлении самооценки старших дошкольников Т.А. Репина отмечает важную роль взаимооценки. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазами. В общении со сверстниками складывается способность оценивать

другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки. У старших дошкольников преобладают положительные оценки сверстников. Очень высокого уровня достигает умение сравнивать себя с товарищами у детей 5–7 лет. К ровеснику ребенок более требователен и оценивает его более объективно.

Важное место в оценке сверстников в любом возрасте занимают их деловые качества, навыки и умения, обеспечивающие успешность совместной деятельности, а также нравственные качества. В группе детского сада существует система ценностей, которая определяет взаимооценки детей. Постепенно расширяется диапазон моральных проявлений, который ассоциируется у ребенка с понятием «хороший» в отношении сверстника и себя. В 5–6 лет он становится больше, хотя по-прежнему называемые качества касаются только отношений в детском саду и семье (защищать детей, не кричать, не баловаться, быть аккуратным, не жалеть, когда что-то даешь, помогать маме, делиться игрушками) [53].

Охарактеризуем особенности организации ситуаций взаимопроверки и взаимооценки действий партнеров по совместной деятельности.

На этапе планирования деятельности педагог-психолог стимулирует осознание детьми значимости действий взаимопроверки и взаимооценки в процессе деятельности на этапе передачи промежуточных итогов (продукта) работы от одного партнера к другому. Перед началом деятельности дети совместно с педагогом-психологом должны составить и зарисовать символами алгоритм деятельности, в котором присутствуют действия по взаимоконтролю и взаимооценке (промежуточной и итоговой).

Педагог-психолог, осуществляя руководство контрольно-оценочной деятельностью детей, должен учитывать специальную логику: сначала эту деятельность он осуществляет сам, затем совместно с детьми (проводит коллективное обсуждение упражнений, возможно, с драматизацией ситуации и последующей реализацией этих действий детьми в паре), затем самостоятельная деятельность детей в парах с последующим обсуждением

и анализом, затем самостоятельно с последующей рефлексией.

4) Активизация коммуникативной деятельности детей по итогам проведенной работы.

Последним модулем реализации проекта является аналитический.

Цель аналитического модуля: развивать умение анализировать полученные навыки, рассказывая группе и гостям, чему научились, где и как они будут использовать приобретенные навыки.

Для решения данной цели нами были поставлены следующие *задачи*:

1. Формировать умение презентовать выполненные творческие задания.

2. Развивать умение давать оценку своим достижениям.

На данном этапе происходит реализация темы программы «*Рефлексия*». Взрослый обязательно спрашивает, что детям понравилось больше всего на занятиях, где и когда каждый ребенок сможет применить полученные знания и умения. Очень важно проговорить с детьми те конкретные ситуации, где можно использовать новые модели поведения. Ребенок далеко не всегда может сам перенести новый навык в новый вид деятельности. Кроме того, можно спросить, для чего дети занимались все вместе, пригодится ли им в будущем то, что они узнали на предыдущих занятиях.

Завершается цикл встреч презентацией выполненных творческих заданий, которые помогут вспомнить детям обо всех прошедших встречах и проанализировать наиболее полезные и запомнившиеся события. На экскурсию выставки приглашаются родители, дети и воспитатели из других групп.

Целью заключительных занятий является подведение итогов. На нем дети вербализуют полученные навыки, рассказывают группе, чему научились, где и как они будут использовать полученные навыки.

Примерное количество встреч: 1–2.

На всем протяжении реализации программы с детьми важно, чтобы

взрослый оставался доброжелательным и демонстрировал самостоятельное, инициативное и ответственное поведение, так как главным инструментом воспитания, по мнению Р. Кэмпбелла [42], является сила примера.

На аналитическом модуле мы реализовывали следующие формы работы:

1) Активизация коммуникативной деятельности детей, по итогам проведенной работы.

Примерная структура занятия (алгоритм построения занятия).

Каждое занятие может быть построено по определенному алгоритму. Однако данная структура занятия может носить условный характер, что обусловлено спецификой группы, опытом работы взрослого, который проводит коррекционно-развивающую работу.

- 1) Приветствие (создание настроения на занятие).
- 2) Создание (на первых занятиях) и закрепление (на последующих занятиях) правил группы.
- 3) Эмоциональная зарядка (снятие напряжения).
- 4) Становление практического навыка проявления ответственного поведения.
- 5) Оценка (что удалось на занятии, над чем следует поработать и т.д.).

Каждое занятие включает две обязательные ритуальные процедуры: процедура приветствия и процедура оценки. Игра-приветствие может повторяться каждый раз одна и та же, а может – по желанию детей – каждый раз использоваться новая. Оценка может быть представлена в виде обсуждения между взрослым и детьми о том, что удалось, а что нет, что нужно сделать, чтобы в следующий раз получилось и т.д. Взрослый в данном случае является помощником и задает наводящие вопросы.

Педагог-психолог сам решает, как долго необходимо останавливаться на том или ином аспекте. Например, разработка правил группы может занять больше времени, чем это описано нами. В данном случае дети не только

предлагают свои и обсуждают предложенные другими правила, но и рисуют их: можно попросить их на двух листах нарисовать рисунки на темы «Можно» и «Нельзя». Кроме того, педагог-психолог может пригласить детей к участию не только в разработке правил, но и к изготовлению «кричалок-шепталок-молчалок», «мешочка для криков», знака «Стоп!» и других необходимых для занятия атрибутов.

1. Приветствие. Создать хорошую атмосферу в начале дня бывает не так просто, а ведь от того, как начнется день, зависит многое. Именно поэтому можно использовать игры для создания доброжелательной, творческой и спокойной атмосферы.

Педагог-психолог выбирает любую форму приветствия. Это может быть обычное «здравствуйте!», а может быть игра, которая становится сигналом начала занятия. Как правило, дети с удовольствием играют в предложенную взрослым игру. Но через несколько занятий им можно предложить самим придумать игру-приветствие. В качестве примеров подойдут такие игры, как «Локотки», «Я сегодня вот такая (ой)...», «Двумя руками» и др.

Игры-приветствия могут быть использованы ежедневно и стать хорошим ритуалом, помогающим настроить всех на определенный лад. Если, например, взрослый ожидает от детей высокого уровня творческой активности, он может начать день с таких игр, как «Приветствие», «Короткое приветствие», «Карусель, карусель», «Приветствия с музыкой и без», «Коридор приветствий». Настроить детей на то, чтобы слушать и понимать друг друга, можно с помощью «Я сегодня вот такой», «Повторение ритма». Если в течение дня планируется групповая работа и необходима сплоченность коллектива, можно поприветствовать друг друга с помощью следующих игр: «Привет!», «Здороваются все, у кого...», «Встаньте, дети, встаньте в круг...» и др. Создать спокойную, доброжелательную обстановку помогут игры «Все, кто любит рисовать, здравствуйте!», «Коридор приветствий» и др.

Использование одних и тех же игр в начале занятия помогает ребенку настроиться на работу, снизить уровень тревожности, сопротивления. После приветствия педагог-психолог может спросить ребят, что хорошего, приятного произошло с ними с момента предыдущей встречи. Если дети уже привыкли к таким вопросам, можно спросить их, произошли ли какие-то изменения в их поведении дома, в детском саду и заметил ли это кроме них самих еще кто-то (родители, воспитатель, друзья).

2. Создание (на первом занятии) и закрепление (на последующих занятиях) правил группы. Правила для работы в группе вырабатывают и поддерживают сами дети (с участием взрослого). Принятые в группе правила рисуются детьми (этому можно посвятить целую встречу) и вывешиваются на видном месте в группе (аудитории). На всех последующих занятиях к уже принятым правилам могут быть добавлены новые, предложенные самими детьми или педагогом-психологом.

Желательно также использовать определенные, заранее оговоренные поощрения за маленькие достижения ребенка.

3. Эмоциональная зарядка. Умение регулировать собственное эмоциональное состояние – одно из важнейших в жизни каждого человека. Специалисты рекомендуют для снижения эмоционального напряжения стремиться к снижению мышечных зажимов. Это обусловлено тем, что мышечная деятельность связана с эмоциональной сферой и мышечное напряжение – это проявление неприятных эмоций (страха, гнева и др.). Поэтому расслабление мышц – это внешний показатель положительных эмоций, спокойного состояния ребенка, уравновешенности, удовлетворенности.

Игры и упражнения на релаксацию помогают тренировать подвижность основных нервных процессов и оказывают полезное воздействие на нерешительных, тревожно-мнительных, склонных к длительным переживаниям детей.

Регулярное выполнение подобных упражнений, как правило, не требующих длительной подготовки и не отнимающих много времени, поможет детям научиться регулировать свое состояние, обрести состояние душевного покоя и равновесия.

Проведение эмоциональной зарядки способствует снижению эмоционального напряжения, самовыражению ребенка. Можно использовать любую игру, направленную на развитие эмоциональной сферы. Например, игру, где ребенка просят улыбнуться, как котенок на солнышке, как солнышко, показать, как хмурится дождевая тучка, как выглядит сердитый ребенок и др.

Возможный вариант эмоциональной зарядки: ребенок может выразить свое эмоциональное состояние в танце, в рисунке.

4. Становление практического навыка проявления ответственного поведения. В соответствии с целью этапа взаимодействия с детьми педагог-психолог выбирает различные формы работы:

1) *Рисование*. В данном случае рисование рассматривается не как развитие художественных способностей, а как средство выражения эмоционального состояния ребенка, как источник получения информации о его достижениях, актуальных и скрытых проблемах. Как правило, комментарии ребенка в процессе рисования помогают взрослому лучше понять ребенка и помочь ему.

2) *Чтение и обсуждение рассказов, сказок, стихотворений и сочинение историй*. Формирование представлений об ответственности возможно через прочтение литературы, показывающей различные стороны и варианты проявления ответственности. Рассказы, сказки и стихотворения нам в этом очень помогают. После прочтения может возникнуть активное обсуждение между детьми, это будет говорить о том, что от услышанного у них складываются определенные впечатления, которыми они хотят поделиться с другими и попытаться понять смысл, заложенный в произведении. Также возможен анализ различных ситуаций, происходящих с детьми

старшего дошкольного возраста, который будет способствовать закреплению правил ответственного поведения. А попытки придумать, рассказать и показать новый конец истории помогут усвоить, полученные ранее знания.

3) *Сюжетно-ролевые игры на отработку навыка и закрепление, полученных знаний.* Сюжетно-ролевая игра является неотъемлемой частью ребенка дошкольника, ведь только через нее отрабатываются и закрепляются самые важные знания, навыки и умения. Поэтому можно развивать ответственность через проигрывание различных ситуаций, освоение различных профессий, несущих свою долю ответственности перед другими людьми. В процессе игры каждый ребенок понимает свои обязанности, какие поступки будут приемлемы в сложившейся ситуации.

4) *Просмотр и обсуждение короткометражных мультфильмов.* В настоящее время мультфильмы играют важную роль в жизни дошкольников. Они учат добру и злу, решению сложных этических и нравственных ситуаций, честности, осторожности, побуждают к размышлениям, а также могут развивать ответственность. Подбирать мультфильмы необходимо, основываясь на результат, который мы хотим получить в развитии детей. В данном случае мультфильмы будут выступать в роли воспитателя и учителя, указывающего детям на те основы, которые должны быть усвоены в данном возрасте. Использование воспитательно-развивающих возможностей мультфильмов позволяет решать такие задачи как:

1) обогащение представления детей об окружающем мире, знакомство с новыми явлениями и ситуациями;

2) демонстрация примеров (моделей) поведения, что обеспечивает социализацию детей и переносу сюжетов мультфильмов сначала в игры, позже – в жизнь;

3) формирование оценочного отношения к миру, развитие мышления, понимание причинно-следственных связей [65].

5) *Творческие задания (это может быть аппликация, лепка, тестопластика, моделирование, конструирование).* В нашем случае было

использовано конструирование. Согласно А.Н. Давидчук можно выделить два этапа конструирования: этап замысла, когда у ребенка формируется представление о конечном результате предмета деятельности и способах его достижения, и этап его исполнения, на котором происходит создание предмета замысла [24].

Наиболее актуальными формами конструирования для данного возраста являются конструирование по модели, по условию и по замыслу. Конструирование по замыслу представляет собой предъявление модели, в которой очертание отдельных составляющих ее элементов скрыто от ребенка (в качестве модели может выступать конструкция, обклеенная белой бумагой). После чего данную модель дети воспроизводят из имеющегося строительного материала. То есть детям предлагается задача без способа ее решения, они сами должны определить, как получить представленный результат. Конструирование по условию заключается в том, что обычно детям не предоставляется образец постройки, а даются лишь условия, которым постройка должна соответствовать и которые, как правило, подчеркивают ее практическое назначение (например, постройка моста для пешеходов и транспорта обозначенной ширины и т.д.). Как и в предыдущей форме способов решения поставленной задачи не дается. Конструирование по замыслу отличается от остальных форм самостоятельностью, которая заключается в том, что ребенок сам решает, что и как он будет конструировать, также сам определяет условия, которым должна соответствовать их постройка, т.е. ставить перед собой задачу и создавать оригинальные конструкции [47].

5. Оценка. Представляет собой обсуждение детьми всей встречи, того, что, по их мнению, им особенно хорошо удалось сделать (нарисовать, выполнить творческое задание и др.), чему они научились, что нового узнали друг о друге. После обсуждения можно спросить детей, что, на их взгляд, на следующем занятии можно сделать лучше. После того, как данный алгоритм будет усвоен детьми, можно использовать его в ежедневной рефлексивной

работе с ребенком (что будет способствовать повышению самооценки, умению анализировать, а также четко и конкретно планировать свою деятельность).

Как правило, проведение данного ритуала является логическим завершением занятия и в то же время – средством развития произвольности поведения, ответственности, навыков конструктивного взаимодействия.

В конце каждого занятия взрослый может поощрять всех детей разным количеством бонусов (например, наклеек), обязательно при этом, объясняя, за какое конкретное достижение ребенок получает бонус.

Заканчиваться занятие может (по желанию детей или взрослого) игрой или определенным движением (прощание плечиками, мизинчиками и др.), выбор которых осуществляется только детьми, либо совместной песенкой.

Таблица 7

Аналитический этап реализации проекта по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте

Этап	Сроки	Описание действий	Ответственный
Аналитический	Январь – Май 2018 г.	1) оценка уровня сформированности представления об ответственности у старших дошкольников; 2) подведение итогов проектной деятельности; 3) корректировка и внесение изменений в систему мероприятий; 4) презентация проектной деятельности.	Педагог-психолог Методист Воспитатели

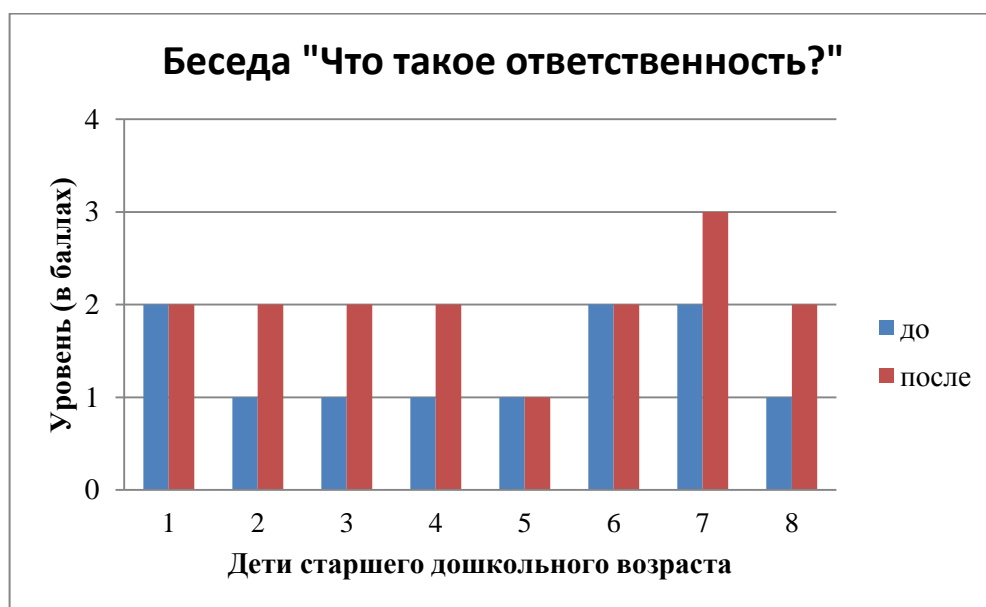
Завершается реализация проекта аналитическим этапом, в ходе которого подводятся итоги проведенной работы, оценивается уровень развития ответственности у старших дошкольников после проведения проекта. Полученные результаты повторной диагностики представлены в следующем параграфе.

2.3. Оценка результативности проекта

После проведения проекта нашей задачей стало проверить динамику развития ответственности в старшем дошкольном возрасте. Уровень развития ответственности оценивался по ранее выделенным показателям. В ходе проведения повторного исследования мы использовали те же методики, что и на этапе предпроектного исследования. Остановимся подробнее на результатах.

С целью выявить наличие представлений детей о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям) была использована беседа «Что такое ответственность?» (Т.Ю. Иванова). Рассмотрим полученные результаты.

Основные результаты наличия представлений детей о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям) представлены на рис. 8.

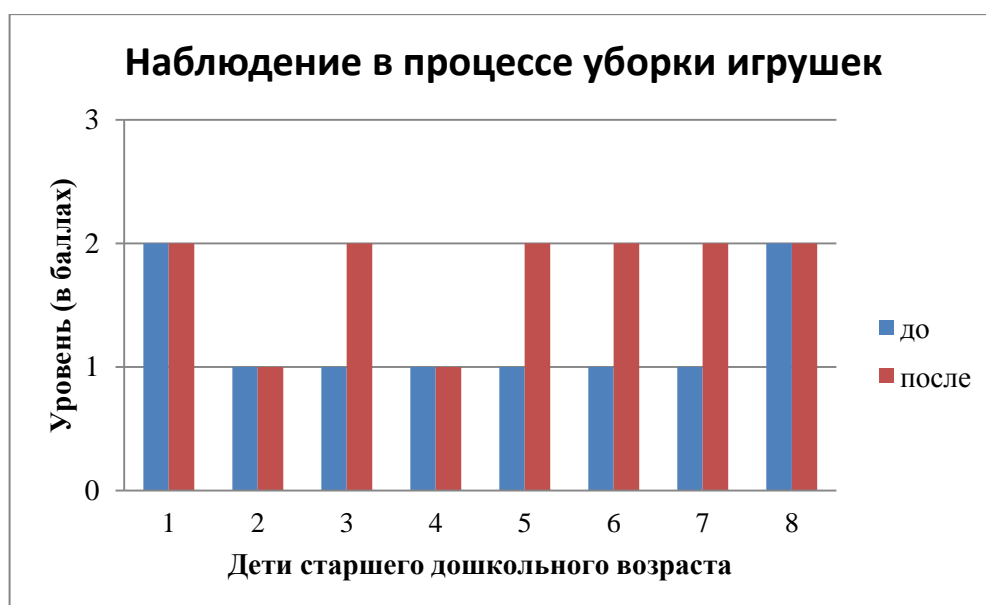


Примечание: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

Рис. 8. Уровень представлений о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям) до и после реализации проекта

Согласно представленным данным на рис. 8 после реализации проекта изменения произошли у 62,5% старших дошкольников, они достигли среднего и высокого уровня представлений о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям). Данные дети при помощи взрослого выделяют 4–6 правил и пытаются дать определение понятию «ответственность». Также стоит отметить, что один дошкольник самостоятельно выделил 7 правил и дал характеристику понятию «ответственность». У остальных 37,5% детей изменений не произошло, из них двое имеют средний уровень и один человек располагается на низком уровне, так как выделил 3 правила с помощью взрослого и не смог дать определение понятию «ответственность».

Для выявления стремления быть ответственным (внутренний мотив) было использовано наблюдение в процессе уборки игрушек, основные результаты которого представлены на рис. 9.



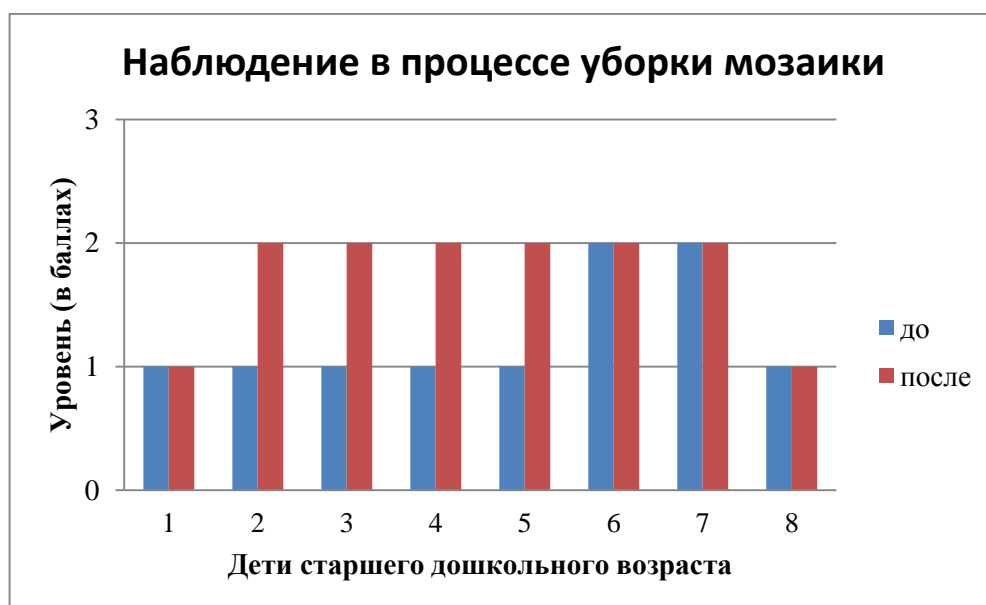
Примечание: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

Рис. 9. Уровень стремления быть ответственным (внутренний мотив) до и после реализации проекта

Согласно представленным данным на рис. 9 после реализации проекта изменения произошли у 50% старших дошкольников, они достигли среднего

уровня стремления быть ответственным. Данные дети проявляли стремление только после второго напоминания взрослого. У остальных 50% дошкольников изменений не произошло, из них двое имеют средний уровень и еще двое остались на низком уровне, так как стремление быть ответственным не проявилось даже после повторного стимулирования взрослого.

Чтобы выявить характер действий, направленных на успешное выполнение задания (вовремя приступает и заканчивает дело, доводит дело до конца, осуществляет самоконтроль) было использовано наблюдение в процессе уборки мозаики, основные результаты которого представлены на рис. 10.



Примечание: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

Рис. 10. Уровень выполнения действий, направленных на успешное выполнение задания, (вовремя приступает и заканчивает дело, доводит дело до конца, осуществляет самоконтроль) до и после реализации проекта

Согласно представленным данным на рис. 10 после реализации проекта изменения произошли у 50% старших дошкольников, они достигли среднего уровня характера выполнения действий (вовремя приступает и заканчивает дело, доводит дело до конца, осуществляет самоконтроль), направленных на

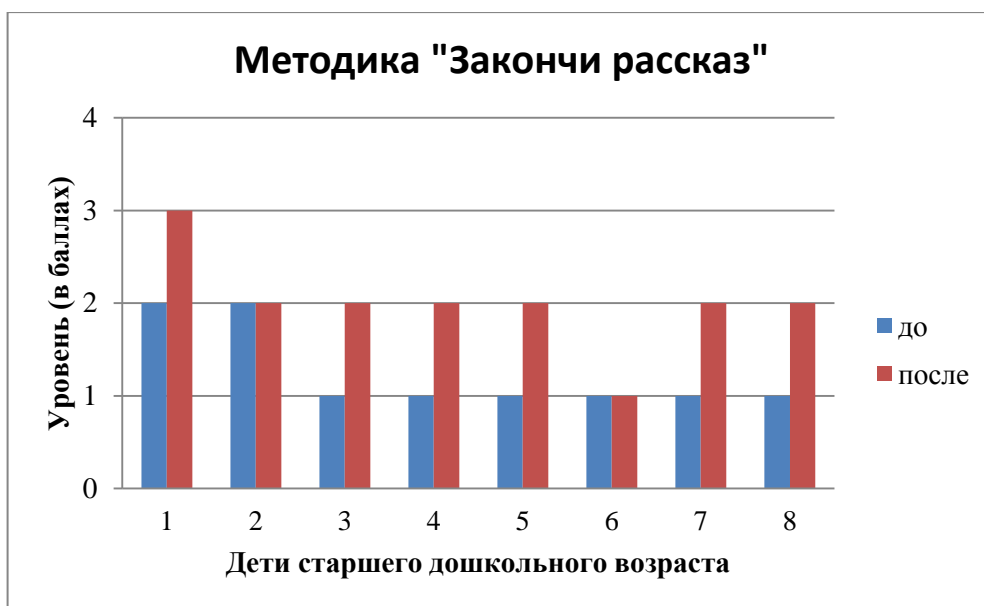
успешное выполнение задания. Дошкольники не сразу заканчивали собирать мозаику, после второго напоминания складывали мозаику в коробку и убирали коробку с мозаикой не на свое место. При этом 50% осталось без изменений на среднем и низком уровнях. Из них двое после объявления об окончании времени не стали собирать мозаику, а пошли готовиться к обеду, что говорит о низком уровне характера выполнения действий и отсутствия стремления успешно выполнить задание.

С целью выявить эмоциональные переживания ребенка за достижение результата, а именно беспокойство за успех, испытывание удовлетворения от успешного выполнения и переживание оценки своих результатов другими людьми, была использована проективная методика «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова). Рассмотрим полученные результаты.

Основные результаты наличия эмоциональных переживаний за достижение результата (беспокойство за успех, испытывание удовлетворения от успешного выполнения, переживание оценки своих результатов другими людьми) представлены на рис. 11.

Согласно представленным данным на рис. 11 после реализации проекта изменения произошли у 75% старших дошкольников, они достигли высокого и среднего уровня эмоциональных переживаний за достижение результата (беспокойство за успех, испытывание удовлетворения от успешного выполнения, переживание оценки своих результатов другими людьми). Из рис. 11 видно, что один ребенок находится на высоком уровне, характеризуя его, можно сказать, что он беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от успешного выполнения, переживает оценку своих результатов другими людьми, отвечает на вопросы ситуации и объясняет причину. Дети, достигшие среднего уровня отвечают на вопросы ситуации при помощи взрослого, с затруднением объясняют причину ответа, успех их слабо беспокоит, они не испытывают удовлетворения от успешного выполнения, оценка своих результатов другими людьми мало значима. Стоит отметить, что 25% детей не изменило уровень эмоциональных

переживаний за достижение результата и включает в себя средний и низкий уровни.



Примечание: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

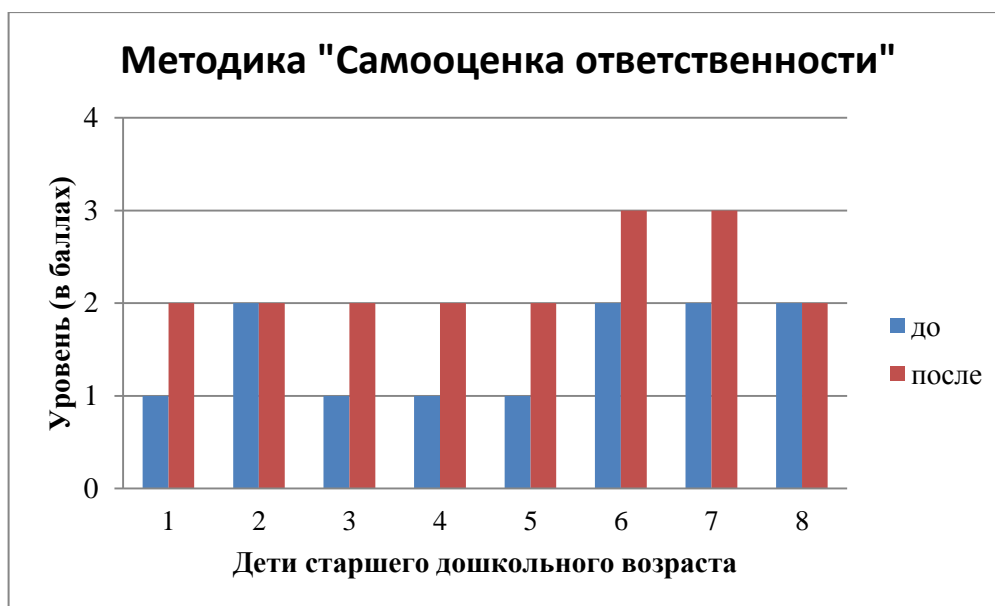
Рис. 11. Уровень эмоциональных переживаний за достижение результата (беспокойство за успех, испытывание удовлетворения от успешного выполнения, переживание оценки своих результатов другими людьми) до и после реализации проекта

Для выявления уровня обоснованности самооценки ответственности была использована методика «Самооценка ответственности» (Модифицированная методика В. Г. Щур).

Основные результаты уровня обоснованности самооценки ответственности представлены на рис. 12.

Согласно представленным данным на рис. 12 после реализации проекта изменений не произошло у 25% старших дошкольников, расположившихся на среднем уровне. Эти дети объясняют причину своего выбора, но не могут назвать собственные примеры проявления ответственного поведения. Также стоит отметить, что низкий уровень обоснованности самооценки ответственности после реализации проекта ни у кого не выявлен. Изменения произошли у 75% дошкольников, которые достигли среднего и высокого

уровня. Дети последнего уровня объяснили причину своего выбора и привели 1–2 примера ответственного поведения из собственного опыта.



Примечание: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

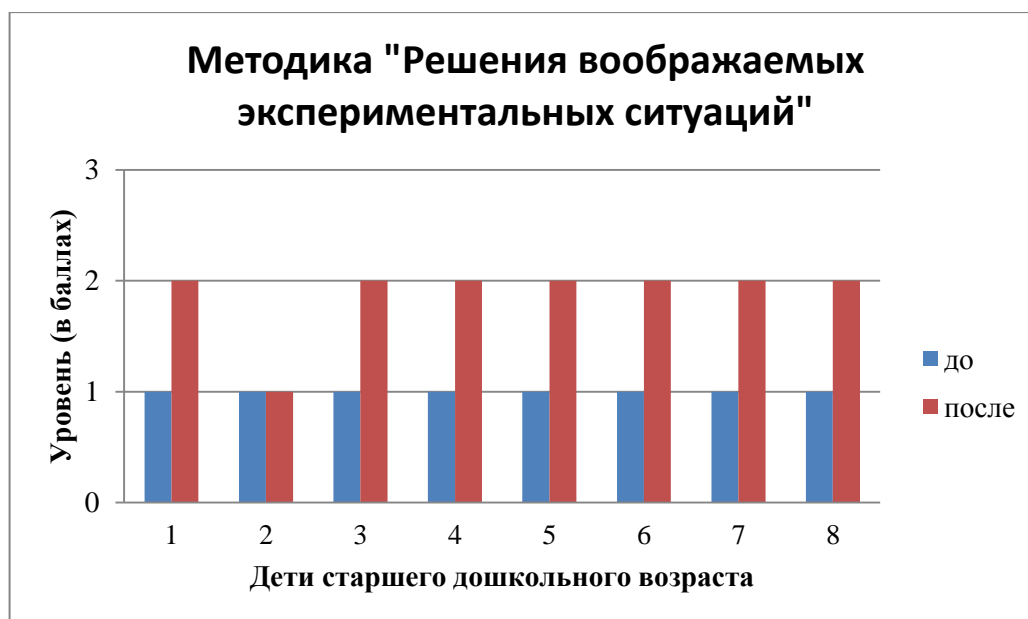
Рис. 12. Уровень обоснованности самооценки ответственности до и после реализации проекта

Для того чтобы определить направленность ответственности за свои поступки и действия (на себя, на других людей и обстоятельства) была использована «Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций» (модернизированная методика М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой).

Основные результаты направленности ответственности за свои поступки и действия (на себя, на других людей и обстоятельства) представлены на рис. 13.

Согласно данным, представленным на рис. 13, после реализации проекта изменения произошли у 87,5% старших дошкольников, поднявшихся с низкого уровня на средний, так как при повторной диагностике они давали ответы, в которых ответственность направлена и на себя, и на внешние обстоятельства. Остальные 12,5% в роли одного ребенка остались на низком уровне, так как дошкольник во всех ситуациях переносит ответственность на

внешние обстоятельства и людей, не учитывая свои субъективные особенности.



Примечание: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

Рис. 13. Уровень направленности ответственности за свои поступки и действия (на себя, на других людей и обстоятельства) до и после реализации проекта

Для оценки результативности проекта мы сравнили результаты предпроектного исследования и контрольного эксперимента после реализации проекта по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте. Данные результаты представлены в табл. 8.

Исходя из данных таблицы, можно сказать, что после проведения проекта, повысился средний уровень представленных показателей, а также появился высокий уровень по таким трем показателям, как знание правил ответственности, эмоциональное переживание за достижение результата и самооценка ответственности. Низкий уровень значительно понизился по всем показателям ответственности.

Уровень развития показателей ответственности до и после реализации
проекта

До проекта			Показатель	После проекта		
Высокий	Средний	Низкий		Высокий	Средний	Низкий
–	37,5%	62,5%	представление об ответственности	12,5%	75%	12,5%
–	25%	75%	стремление быть ответственным	–	75%	25%
–	25%	75%	отношение к действиям, направленным на успешное выполнение задания	–	75%	25%
–	25%	75%	эмоциональное переживание за достижение результата	12,5%	75%	12,5%
–	50%	50%	самооценка ответственности	25%	75%	–
–	–	100%	направленность ответственности	–	87,5%	12,5%

Для того чтобы показать достоверные различия до и после реализации проекта у группы респондентов, имеющих сначала низкий уровень развития ответственности, а после достигших среднего уровня ответственности, нами был использован метод математической статистики U-критерий Манна-Уитни.

Расчеты производились в программе STATISTICA.

Расчет U-критерия Манна-Уитни (Приложение В) проводился по результатам проведенных методик в предпроектном исследовании и контрольном эксперименте у группы детей, с которыми проходила реализация проекта.

Анализ низкого и среднего уровня развития ответственности показал, что результат: $U_{Эмп} = 0$.

U _{кр}	
p ≤ 0.01	p ≤ 0.05
9	15

Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп}$ (0) находится в зоне значимости. Это говорит о том, что выявлены статистически значимые

различия между низким уровнем развития до реализации и средним уровнем развития ответственности после реализации проекта по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом, по результатам повторно проведенной диагностики у старших дошкольников, имеющих на начало реализации проекта низкий уровень, были получены следующие результаты. У всех детей, участвующих в реализации проекта уровень развития ответственности повысился до среднего, что также подтверждает расчет U-критерия Манна-Уитни на наличие статистически значимых различий. Это говорит о том, что выявленные психолого-педагогические условия проекта способствуют развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Но для большей эффективности проекта и получения более высоких результатов уровня развития ответственности в старшем дошкольном возрасте необходима его доработка.

Первое, что хотелось бы отметить, это сделать действенный этап более долгосрочным, т.е. увеличить продолжительность с 4-х месяцев до 6–9-ти, что позволит включить большее количество мероприятий и лучше проработать выделенные показатели ответственности.

Второй момент, на который стоит обратить внимание, состоит в том, чтобы более активно задействовать воспитателей и родителей по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте, чем только информировать и давать рекомендации. Помимо информирования необходимо давать задания, которые будут реализовываться взрослыми вместе с детьми в домашней обстановке и в образовательной организации. По ходу выполнения заданий родители и воспитатели наблюдают за детьми и фиксируют успехи и неудачи. После того, как все задания выполнены, важно провести встречу с педагогом-психологом с целью выявить динамику развития, сопоставить полученные результаты и обозначить аспекты, над которыми необходимо еще поработать.

Таким образом, проект способствует развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте, но для его большей эффективности и получения более высоких результатов необходима доработка тех моментов, которые на наш взгляд недостаточно были учтены в ходе разработки и реализации проекта.

2.4. Методические рекомендации по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте

Общие рекомендации по взаимодействию с дошкольниками при проведении программы (педагогу-психологу и воспитателю):

1. Учет графика работоспособности группы и отдельных ее участников.
2. Смена видов деятельности в зависимости от утомляемости детей.
3. Реализация двигательной потребности детей (чередование подвижных игр с выполнением когнитивных заданий).
4. Соблюдение четких временных интервалов начала и окончания занятия.
5. При необходимости – индивидуальное объяснение материала.
6. Демонстрация взрослым доброжелательного спокойного отношения к детям, умения справляться с негативными эмоциями.

Методические рекомендации для родителей и воспитателей по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте:

1. Учитывайте индивидуальные и возрастные особенности своих детей.
2. Прежде чем поручить что-либо ребенку, покажите образец правильного выполнения поручения.
3. Учите ребенка уважать труд других людей, бережно относиться к результатам их трудовой деятельности.
4. Тактично оценивайте результаты труда ребенка. Необходимо избегать таких выражений и замечаний, которые вызывают у ребенка чувство

неприятия, ненависти. Критика необходима, но она должна быть доброжелательной и завершаться на позитивной ноте.

5. Поощряйте стремление к самостоятельному принятию решений.

6. Постоянно давайте ребенку выбор в малом (из нескольких альтернативных вариантов). Дети еще не готовы принимать судьбоносные решения, а постоянно предоставляемый им выбор в малом тренирует их умение выбирать вообще.

7. Если у вас в доме живет животное, то ребенок должен иметь небольшие, ежедневные обязанности по уходу за ним.

8. При осуществлении ребенком какой-либо деятельности можно помочь советом, что-то подсказать, но делать за ребенка – значит блокировать его собственную ответственность за процесс.

9. Ребенку стоит позволять проявлять инициативу в различных делах. Для развития инициативности нужно, чтобы запретов было не слишком много, но они носили характер обязательного выполнения.

10. Подумайте и четко определите для себя, какие обязанности по силам вашему ребенку. Сделайте карточки с изображением этих обязанностей. Карточек может быть столько, сколько дел вы считаете посильными для вашего малыша.

11. Контролируйте выполнение и напоминайте о порученных обязанностях, если ребенок забывает о них.

12. Используйте поощрения за выполнение и санкции за невыполнение порученных дел.

13. Постоянно показывайте пример ответственного поведения. Ребенок часто копирует данное поведение в играх, делая его основой собственного характера.

14. Обращайте внимание на эпизоды ответственного (безответственного) поведения персонажей в книге и мультфильме, обсуждайте их с ребенком.

15. Не вмешивайтесь в дело, которым занят ребенок, если он не просит помощи. Своим невмешательством вы сообщаете ему: «С тобой все в порядке».

16. Если ребенку трудно и ребенок готов принять вашу помощь, обязательно ему помогите, но возьмите на себя только то, что он не может выполнить, и по мере освоения ребенком новых действий, постепенно передавайте ему ответственность за их выполнение.

17. Постепенно, но неуклонно снимайте с себя заботу и ответственность за личные дела ребенка и передавайте ему ответственность.

18. Позволяйте ребенку встречаться с отрицательными последствиями своих действий (или бездействий).

19. Постарайтесь сделать так, чтобы у ребёнка забота о других связывалась с положительными эмоциями.

Выводы по Главе 2

Для развития ответственности в старшем дошкольном возрасте нами был разработан проект, целью которого является создание психолого-педагогических условий для формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста. Практической значимостью проекта является то, что данный проект может быть внедрен в образовательный процесс дошкольной образовательной организации и использован в работе педагогов-психологов и воспитателей.

Нами были выделены психолого-педагогические условия для развития ответственности в старшем дошкольном возрасте:

- реализация в образовательной работе с детьми комплекса заданий, обеспечивающих формирование всех компонентов ответственности как личностного качества;

- активизация проектировочной и контрольно-оценочной деятельности детей на всех этапах выполнения заданий (на основе включения детей в планирование деятельности и разработку критериев результата в конкретной деятельности и критериев (правил) ответственного отношения к делу и людям);

- создание ситуаций взаимопроверки и взаимооценки действий детей в совместной деятельности по типу сотрудничества;

- предъявление детям образца-ориентира, проявляющего ответственность к делу и к людям;

- активизация коммуникативной деятельности детей по итогам проведенной работы.

Процесс развития ответственности представляет собой взаимосвязанную, последовательную реализацию трех модулей разработанного нами проекта: информационного, действенно-практического и аналитического. Каждый модуль включает в себя реализацию

определенных психолого-педагогических условий. Также стоит отметить то, что работа проводится как с детьми, так и с родителями и воспитателями.

Для детей предлагается программа, рассчитанная на 9 часов. Занятия проводятся 1–2 раза в неделю по 30 минут. Данную программу рекомендовано использовать в дошкольных организациях с детьми с пяти лет. Представленная программа максимально использует игровые технологии, чтобы современный ребенок был включен в отношения сотрудничества, взаимовыручки, партнерства и получил данный опыт через игру.

Ознакомление родителей и воспитателей с особенностями развития ответственности у старших дошкольников проводится через консультации и семинары-практикумы на заданные темы. Выделение методических рекомендаций происходит на основе той информации, которая была представлена на встречах. Также в сопровождение информирования родителям и воспитателям предоставляются буклеты, которые содержат основной материал, полученный в процессе встреч.

После реализации проекта была проведена повторная диагностика, на основе которой мы можем сказать, что уровень развития выделенных показателей (К.А. Климовой, М.В. Матюхиной) повысился до среднего, а также появился высокий уровень по таким трем показателям, как знание правил ответственности, эмоциональное переживание за достижение результата и самооценка ответственности. Низкий уровень значительно понизился по всем показателям ответственности.

Расчет U-критерия Манна-Уитни показал статистически значимые различия между низким и средним уровнем развития ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Были сформулированы методические рекомендации для педагогов-психологов, воспитателей и родителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе проведенного проектного исследования развития ответственности в старшем дошкольном возрасте были решены поставленные задачи.

Проблема ответственности широко исследована в разных науках. В данной работе определение «ответственности» было рассмотрено как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Нет единого понимания, что такое ответственность, поэтому она считается сложным и многоаспектным личностным образованием, которое связывается с такими категориями, как выбор, достижения способности и возможности личности.

Компонентами ответственности выступают когнитивный, эмоциональный и поведенчески-результативный.

Основными подходами развития ответственности личности, в том числе и дошкольного возраста, является:

- соотношение свободы и ответственности (К.А. Абульханова-Славская, К. Роджерс и др.);
- ответственность как нравственная категория (Л. Колберг, Ж. Пиаже, Ж.П. Сартр и др.);
- ответственность в коллективе (А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский);
- ответственность как действие (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.);
- ориентация на общечеловеческие ценности и ответственный выбор в сложных жизненных ситуациях (У. Джеймс, Дж. Дьюи, Ф. Ницше, Э. Фромм);
- соотношение внутреннего и внешнего в ответственности личности (К.А. Абульханова, Д.С. Милль, С. Шварц);
- ответственность с позиций каузальной атрибуции (К. Муздыбаев, Дж. Роттер, Ф. Хайдера и др.);
- соотношение между объективной стороной ответственности и субъективной (Ж.Е. Завадская, Н.А. Минкина, Л.В. Шевченко);

– становление и воспитание ответственности как качества личности детей старшего дошкольного возраста (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, К.А. Климова, В.С. Мухина, Л.С. Славина и др.).

Одними из основных составляющих ответственности старшего дошкольного возраста являются социальная ориентация, внешняя мотивация и эмоциональный компонент. Особенностью развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста заключается в готовности ребёнка к самоконтролю, самооценке, самоанализу, самостоятельности, целеустремленности, инициативности. Особая роль развития ответственности отводится семье, игровой деятельности, а также может происходить через развитие других качеств личности, описанных ранее.

Мы определили показатели ответственности: представление детей о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям); стремление быть ответственным (внутренний мотив); характер действий, направленных на успешное выполнение задания (вовремя приступает и заканчивает дело, старается преодолевать трудности, доводит дело до конца, осуществляет самоконтроль); эмоциональное переживание достижения результата (беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от успешного выполнения, переживает оценку своих результатов другими людьми); самооценка ответственности (обоснованность); направленность ответственности за свои поступки и действия.

Нужна как можно более ранняя диагностика сформированности нравственно-волевых качеств детей, среди которых особое место занимает ответственность. После проведения предпроектного исследования было выделено три уровня развития ответственности: высокий, средний и низкий. Результаты показали, что не все дети старшего дошкольного возраста имеют конкретное представление об ответственности. Многие не до конца осознают и понимают, что входит в данное определение, поэтому необходима

разработка проекта, который позволит сформировать представление о понятии ответственности и положит начало ее развитию.

Для развития ответственности в старшем дошкольном возрасте нами был разработан проект, целью которого является создание психолого-педагогических условий для формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Нами были выделены психолого-педагогические условия для развития ответственности в старшем дошкольном возрасте:

- реализация в образовательной работе с детьми комплекса заданий, предполагающих сотрудничество детей и обеспечивающих формирование всех компонентов ответственности как личностного качества;

- реализация в образовательной работе с детьми комплекса заданий, обеспечивающих формирование всех компонентов ответственности как личностного качества;

- активизация проектировочной и контрольно-оценочной деятельности детей на всех этапах выполнения заданий (на основе включения детей в планирование деятельности и разработку критериев результата в конкретной деятельности и критериев (правил) ответственного отношения к делу и людям);

- создание ситуаций взаимопроверки и взаимооценки действий детей в совместной деятельности по типу сотрудничества;

- предъявление детям образца-ориентира, проявляющего ответственность к делу и к людям;

- активизация коммуникативной деятельности детей по итогам проведенной работы.

Процесс развития ответственности представляет собой взаимосвязанную, последовательную реализацию трех модулей разработанного нами проекта: информационного, действенно-практического и аналитического. Каждый модуль включает в себя реализацию

определенных психолого-педагогических условий. Также стоит отметить то, что работа проводится как с детьми, так и с родителями и воспитателями.

После реализации проекта была проведена повторная диагностика, на основе которой мы можем сказать, что уровень развития выделенных показателей (К.А. Климовой, М.В. Матюхиной) повысился до среднего, а также появился высокий уровень по таким трем показателям, как представление об ответственности, эмоциональное переживание за достижение результата и самооценка ответственности. Низкий уровень значительно понизился по всем показателям ответственности.

Расчет U-критерия Манна-Уитни показал статистически значимые различия между низким и средним уровнем развития ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Были сформулированы методические рекомендации для педагогов-психологов, воспитателей и родителей.

Таким образом, можно утверждать, что выявленные психолого-педагогические условия проекта способствуют развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследования. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 88–103.
2. Авдеева А.Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников в условиях игровой деятельности // Известия ВГПУ. 2007. № 4. С. 76–80.
3. Акулова Е.Ф. Формирование индивидуальности, самостоятельности и ответственности у дошкольников посредством подвижных игр // Наука, образование, общество. 2015. № 4. С. 38–52.
4. Акулова Е.Ф. Социально-педагогическое сопровождение воспитания дошкольников в семье // Наука, образование, общество. Тамбов, 2015. № 1 (3). С. 66–78.
5. Балахонова Е.А., Солонина М.А., Масленникова А.И. Духовно-нравственное воспитание обучающихся в условиях модернизации образования // Образовательные инновации: опыт и перспективы: сборник материалов межрегиональной (с международным участием) заочной научно-практической конференции (г. Саратов, 25–26 февраля 2017 г.). Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. С. 177–180.
6. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Меж. пед. Академия, 1995. 212 с.
7. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 80 с.
8. Вершинина Л.В., Максимова И.Е. Педагогические условия организации процесса воспитания ответственности у младших школьников из неблагополучных семей в учебной деятельности // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. № 2–2. С. 312–314.

9. Грицкевич К.С., Развитие ответственности в старшем дошкольном возрасте // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы IV Всероссийской конференции школьников, студентов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова (г. Красноярск, 2017) / отв. ред. О.В. Груздева. Красноярск, 2017. С. 184–186.

10. Грицкевич К.С., Ответственность в старшем дошкольном возрасте // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сборник статей (г. Нижневартковск, 4–5 апреля 2017 года) / отв. ред. А.В. Коричко. Ч. 7. Образование. Педагогика. Психология. Нижневартковск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2017. С. 61–64.

11. Грицкевич К.С., Особенности развития ответственности в старшем дошкольном возрасте // Вестник магистратуры. 2018. № 2–1 (77). С. 14–16.

12. Гроголева О.Ю. Типологические особенности и детерминанты ответственности в младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2005. 202 с.

13. Гроголева О.Ю., Мельникова Е.В. Динамика формирования ответственности в младшем школьном возрасте // ОмГУ. 2007. № 1. С. 35–48.

14. Гусарова Е.Н. Формирование самостоятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 110–112.

15. Данькова Е.Н. Педагогическая технология формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 167 с.

16. Дарвина Ю.С. Современные подходы к проблеме психологии воспитания подрастающего поколения // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам X междунар. науч.-практ. конф. № 7 (9). М., Изд. «МЦНО», 2017. С. 57–61.

17. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2005. 357 с.

18. Дементий Л.И., Гроголева О.Ю. Взаимосвязь между уровнем ответственности и эмоциональным отношением ребенка к требованиям родителей // Воспитание и обучение детей младшего возраста. М.: Мозаика-Синтез. 2017. № 6. С. 118–119.

19. Дементий Л.И., Гроголева О.Ю. К проблеме формирования ответственности в младшем школьном возрасте // Актуальные проблемы современной психологии: Сб. науч. тр. / Под общ. Ред. Л.И. Дементий. Омск: Омск.гос.ун-т, 2014. С. 16–27.

20. Дементий Л.И., Гроголева О.Ю. Особенности ответственности в дошкольном и младшем школьном возрасте // Сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» // ОмГУ. 2016. С. 562–564.

21. Дидук И.А. Теория и практика воспитания ответственности дошкольников и младших школьников // Сборник научных статей «Воспитание подрастающего поколения в условиях реализации требований ФГОС». Смоленск: ГАУ ДПОС «СОИРО», 2015. С. 65–70.

22. Дыбина О.В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей. М.: Педагогическое общество России, 2002. 160 с.

23. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. «Психологическое развитие дошкольников». М.: Наука, 2014. 311 с.

24. Дятлова Н.В. Развитие конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2016. № 14. С. 536–537.

25. Ежкова Н.С. Руководство самостоятельной деятельностью старших дошкольников. СПб., 2015. 143 с.

26. Жуковская Р.И., Кожокарь С.В. О важности ознакомления дошкольников с трудом человека // Дошкольник. 2015. № 4. С. 66–69.

27. Заводцева Н.Н., Додока Н.Н. Развитие коммуникативной рефлексии у детей старшего дошкольного возраста // Научный форум: Педагогика и

психология: сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. № 2 (4). М., Изд. «МЦНО», 2017. С. 110–113.

28. Закирянова Г.З. Изучение сформированности ответственности в старшем дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум», 2014. URL: <https://www.scienceforum.ru/2014/503/2321#> (дата обращения: 18.02.2018).

29. Иваненко М.А. К вопросу о взаимодействии педагогов дошкольного образовательного учреждения с семьей // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 30–33.

30. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие. СПб.: Питер, 2016. 208 с.

31. Иванова Н.В. Особенности социального развития детей раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 3 (50). С.124–128.

32. Ильин В.С. Наука будущего: гносеологический анализ. М.: Высшая школа, 1985. 228 с.

33. Казарина Л.И. Развитие межличностных взаимоотношений старших дошкольников в подвижных играх. [Электронный ресурс]. Международный образовательный портал. URL: <http://maam.ru/detskijasad/razvitie-mezhlichnostnyh-vzaimotnoshenii-starshih-doshkolnikov-v-podvizhnyh-igrah.html> (дата обращения: 21.12.2017).

34. Коротаева Е.В. Программа «Грани Урала»: формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 108–111.

35. Кулакова Т.А. Подходы к формированию ответственности в психологической и педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Молодёжь и наука: сборник материалов VII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых,

посвященной 50-летию первого полета человека в космос / отв. ред. О.А. Краев. Красноярск: Сиб. федер. ун-т., 2013. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/6295> (Дата обращения: 18.11.2016).

36. Лонэвская Н.А. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи как средство повышения ответственности у детей старшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 720–722.

37. Максимова И.Е. Психологические условия организации процесса воспитания ответственности как личностного качества младших школьников из неблагополучных семей // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. № 2–4. С. 812–816.

38. Меджидова Э.С. Чувство ответственности у детей старшего дошкольного возраста в научном поле исследования // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 991–992.

39. Микерина А.С. Теоретическое обоснование проблемы формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2016. № 5. С. 77–81.

40. Мирина О.Л. Роль дошкольного образовательного учреждения в процессе социализации ребенка // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. 2013. № 11. С. 89–92.

41. Михненко И.И., Нагорнова О. М. Формирование ответственности у старших дошкольников // Молодой ученый. 2017. № 2. С. 607–608.

42. Моница Г.Б. Технология формирования у детей 6–7 лет инициативности, самостоятельности, ответственности и парциальная программа «Лесенка РОСТА». СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. 176 с.

43. Муздыбаев К. Психология ответственности. М.: КД Либроком, 2017. 247 с.

44. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2014. 456 с.

45. Охулкова И.В. Формирование самостоятельности дошкольников в обучении: актуальность и проблемы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 30. С. 189–191.

46. Панькина Е.В. К вопросу о понимании личностной ответственности в гуманистической психологии // Педагогика и психология образования. 2011. № 3. С. 72–78.

47. Парамонова Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2008. 80 с.

48. Переплякова Т.В., Зотова Ю.Н. Развитие самостоятельности, инициативности и ответственности у детей дошкольного возраста в процессе приобщения к доступной трудовой деятельности // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). М.: Буки-Веди, 2017. С. 45–47.

49. Пименова Л.В. Формирование социальной ориентации у детей младшего дошкольного возраста в условиях игры: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 24 с.

50. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <http://base.consultant.ru/> (дата обращения 15.12.2016).

51. Преядин В.П. Воспитание ответственности у подростков: науч.-метод. пособие / Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования ХМАО – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» ; науч. ред. В.П. Преядин. Сургут: РИО СурГПУ, 2013. 173 с.

52. Преядин В.П. Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования // Научный диалог. 2013. № 1. С. 32–45.

53. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. М., 1978. 198 с.
54. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности // ИСОМ. 2016. № 5–2. С. 141–145.
55. Сахарова В.Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики: Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003. 184 с.
56. Святцева А.В., Шухардина С.Б. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 88–93.
57. Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
58. Тодышева Т.Ю. Жизненные стратегии и жизненный путь личности: хрестоматия. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2016. 232 с.
59. Уразова А.Р. Обучение рефлексивной деятельности как фактор социально-личностного развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2014. № 4 (24). URL: <http://shgpi.edu.ru/nauka/vestnik-shgpi/vestnik2014д4/> (дата обращения: 15.10.2017).
60. Филипченко С.Н., Рябкина Е.В. Воспитание ответственности у дошкольников в процессе игровой деятельности // Наука сегодня: теория, практика, инновации: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции. Саратов, 2017. С. 288–291.
61. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 196 с.
62. Хасанова В.М. Малоземова И.И. Развитие самостоятельности и ответственности у дошкольников в процессе физического воспитания // Рудиковские чтения: Материалы X Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта. 2014. С. 367–369.

63. Хисматуллина М.Е. Формирование самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста путем сюжетно-ролевых игр // Наука XXI века: проблемы и перспективы. 2015. № 1. С. 47–49.
64. Чебровская С.В. Психологические аспекты самостоятельности дошкольников // Амур. науч. вестн. 2014. № 4. С. 183–189.
65. Шарипова С.В. Искусство мультипликации в работе с детьми дошкольного возраста // Пермский педагогический журнал. 2015. № 7. С. 143–145.
66. Шевцова С.В. Научные подходы к изучению ответственности в зарубежной психологии // Вестник Екатеринбургского института. 2014. № 1 (25). С. 74–78.
67. Шухардина С.Б., Святцева А.В. Проблемы трудового воспитания в современной российской школе // Педагогические науки. 2014. Том 17. С. 11–14.
68. Щетинина В.В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 233 с.
69. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гуманиг. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. 360 с.
70. Aquino K., Freeman D., Reed I. I., Americus Lim, V. K. G., & Felps W. Testing a social-cognitive model of moral behavior: the interactive influence of situations and moral identity centrality. J. Pers. Soc. Psychol. 2009. p. 123–141.
71. Belenka G. Formation of the responsibility in preschoolers // Педагогічний Процес: теорія і Практика. 2015. № 1–2 (46–47).
72. Helkama K. Toward a cognitivedevelopmental theory of attribution of responsibility. Helsinki, 1981.
73. Kohlberg L. The philosophy of moral development: Moral studes and the ideal of justige. San-Francisko, 1981. V.1. 441 p.
74. Piaget J. The moral judgement of the child. London, 1977. 399 p.

Приложение А

Беседа «Что такое ответственность?» (Т.Ю. Иванова).

Цель: выявить наличие представлений детей о том, что такое «ответственность», о правилах поведения ответственного человека (к делу, к людям).

Материалы: 9 сюжетных картинок с изображением ситуаций, в которых дети проявляют безответственность по отношению к людям и к делу.

Ход. Экспериментатор предлагал ребенку рассмотреть картинку и выслушать историю про «героев». А затем предлагал ребенку ответить на вопросы:

- Что произошло между персонажами (называются конкретные имена)?
- Можно ли назвать ... (имя) ответственным? Почему ты так считаешь?
- Какое правило нарушено в этой ситуации?
- Как бы ты поступил в этой ситуации?

Ситуация 1. Ваня увидел, как Наташа красиво нарисовала цветочек, и попросил нарисовать машинку ему. Наташа умела рисовать только цветочки, но все же пообещала Ване рисунок машинки. Ваня был очень расстроен, когда увидел, что машинка на рисунке совсем не похожа на настоящую.

Правило: не можешь выполнить – не обещай.

Ситуация 2. Дедушка учил внуков лепить из глины разные игрушки. После обучения он дал каждому ребенку задание: сделать определенную игрушку в подарок для малышей. Никите дедушка сказал лепить котенка. Мальчик долго старался, но у него плохо получалось. Он никого не попросил о помощи, не предупредил дедушку и решил: что будет, то будет. Когда внуки принесли игрушки, дедушка с малышами очень расстроился, увидев, что игрушка Никиты совсем не похожа на котенка.

Правило: не можешь выполнить – заранее предупреди или попроси о помощи.

Ситуация 3. Ребята вышли на прогулку. Маша позвала Сашу играть в песочницу, и Саша согласился, но сказал, что подойдет, когда поиграет в догонялки. Но он так заигрался с другими ребятами, что совсем забыл про свое обещание Маше. Когда воспитательница позвала ребят собираться на обед, Маша заплакала и сказала: «Ты же обещал! Но так и не пришел», а Саша ответил «Ну и что? Я не успел».

Правило: не выполнил обещание – признай, что был не прав и извинись.

Ситуация 4. Мальчики договорились вместе построить дом из конструктора по просьбе Оли. Витя сделал свою часть работы и ушел, Мише надоело строить, и он тоже ушел, хотя Витя ему сказал: «Мы же обещали Оле построить дом!». Вите пришлось одному выполнять постройку до конца. Пришла Оля, увидела недостроенный дом, огорчилась и спросила «Почему так получилось? Почему Миша не помогает строить?»

Правило: взялся за дело – не бросай его на полпути.

Ситуация 5. Вика попросила Свету нарисовать ее портрет, так как знала, что Света очень хорошо рисует. Света согласилась, но не очень хотела рисовать. Поэтому не старалась и нарисовала портрет кое-как. Портрет не понравился Вике, она расстроилась и решила, что больше никогда не будет просить Свету ни о чем.

Правило: взялся за дело – старайся и выполняй его качественно.

Ситуация 6. В садике дети договорились нарисовать рисунки осени для выставки. Стас тоже согласился, но когда он пришел домой, ему очень захотелось поиграть в компьютер, и он попросил своего младшего брата выполнить это дело. На следующий день Стас принес рисунок в детский сад. Дети рассмотрели рисунок и сказали, что такой для выставки не годиться. Воспитательница сказала: «Ты видно совсем не старался, и такому рисунку не место на выставке». Стас посмотрел на свой рисунок и ему стало стыдно.

Правило: взялся за дело – не перекладывай его на других.

Ситуация 7. В семье все готовили подарки друг другу. Костя обещал на Новый год сделать 2 рисунка родителям. Костя не хотел тратить много времени на подарки, и поэтому торопился и рисовал одновременно 2 рисунка. В итоге они получились неаккуратными. Костя решил: «ничего, зато я сделал 2 подарка». Родители расстроились, когда увидели рисунки.

Правило: не делай 2 дела одновременно.

Ситуация 8. Оля и Дима договорились вместе рисовать букет цветов для музыкального руководителя. В ходе рисования ребята не смогли определиться, какие цветы рисовать, поссорились и перестали рисовать. Когда воспитательница собрала детей идти поздравлять музыкального руководителя и вручать подарок, Оля и Дима сказали: «Мы не можем идти, потому что не нарисовали рисунок».

Правило: выполняй дело до конца, даже если произошла ссора.

Ситуация 9. Матвей рассказал ребятам, что он научился делать корабли из картона. Ребята попросили его сделать 3 кораблика, Матвей согласился. Когда мальчик пришел домой и начал поделки, оказалось, что картона хватит лишь на 1 корабль. Матвей сообщил ребятам по телефону, что у него не получилось сделать кораблики для всех.

Правило: приступая к делу, оцени, сможешь ли ты его выполнить.

Оценка:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно выделил 7–9 правил; определил, что происходило с персонажами в каждой ситуации; рассказал о своем поведении в подобных ситуациях; самостоятельно дал характеристику понятию «ответственность».

Средний уровень (2 балла) – ребенок выделил 4–6 правил при помощи взрослого, испытывал затруднения в понимании ситуаций, попытался дать определение понятию «ответственность» с помощью взрослого.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок выделил 1–3 правила с помощью взрослого, не смог дать определение понятию «ответственность».

Наблюдение за детьми в процессе уборки игрушек.

Цель: выявить стремление быть ответственным (внутренний мотив) старших дошкольников.

Ход. Дети играют в игрушки перед обедом. За 5 минут до обеда взрослый предлагает детям убрать игрушки на место за собой и пойти мыть руки. (Дети видят, что помощник воспитателя и дежурные накрывают на стол). Через 3 минуты экспериментатор повторяет указание: «Я напоминаю, что осталось 2 минуты до обеда. Уберите игрушки на место и идите мыть руки».

Оценка:

Высокий уровень (3 балла) – стремление быть ответственным проявляется без стимулирования взрослого.

Средний уровень (2 балла) – стремление быть ответственным проявляется только после второго напоминания экспериментатора.

Низкий уровень (1 балл) – стремление быть ответственным не проявляется даже после стимулирования.

Наблюдение за ребенком в процессе уборки мозаики.

Цель: выявить характер действий, направленных на успешное выполнение задания (вовремя приступает и заканчивает дело, доводит дело до конца, осуществляет самоконтроль).

Ход. Взрослый предлагает 3 детям рядом поиграть в мозаику. За 5 минут до ужина воспитатель объявляет детям, что надо пойти мыть руки. (Дети видят, что помощник воспитателя и дежурные накрывают на стол). Через 3 минуты экспериментатор повторяет указание: «Я напоминаю, что осталось 2 минуты до ужина. Уберите мозаику на место и идите мыть руки».

Вопросы для беседы после выполнения указания:

- Ты сразу (не сразу) приступил к выполнению указания?
- Почему ты сразу (не сразу) приступил к выполнению указания?

– Правильно ли ты сложил мозаику в коробку?

Механизм оценки:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок сразу заканчивает игру и начинает складывать мозаику в коробку и убирать ее на место, сам контролирует правильное складывание игрушки и расположение коробки на полке.

Средний уровень (2 балла) – ребенок не сразу заканчивает собирать мозаику, после второго напоминания ребенок складывает мозаику в коробку, убирает коробку с мозаикой не на свое место.

Низкий уровень (1 балл) – после объявления об окончании времени, ребенок бросает мозаику и идет готовиться к обеду.

Проективная методика «Закончи рассказ» (Т.Ю. Иванова).

Цель: выявить эмоциональное переживание ребенка за достижение результата (беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от успешного выполнения, переживает оценку своих результатов другими людьми).

Ход. Ребенку предлагалась инструкция: «Я буду тебе рассказывать начало истории, а ты ее закончи».

История 1. Вера делала постройку из конструктора для малышей, но подошел Леша и сломал всю постройку. Вера ответила...

Что ответила Вера? Почему?

История 2. Максим выполнял важное поручение воспитательницы – вырезал птичку из бумаги для подарков ветеранам. Он хотел сделать так, чтобы воспитательница его похвалила. Когда дело было сделано, Максим подошел к воспитательнице, и она сказала ему...

Что сказала воспитательница? Почему?

История 3. Рита и Катя лепили из пластилина общую поделку. Каждая девочка лепила своего медвежонка. После того, как девочки слепили медвежат, они стали смотреть, что получилось у каждой. Рита первая сказала

Кате, что ее поделка получилась правильная и красивая. А Катя сказала Рите, что ее мишка не похож на образец.

Какая реакция была у Риты? Почему?

Механизм оценки:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от успешного выполнения, переживает оценку своих результатов другими людьми, отвечает на вопросы ситуации, объясняет причину.

Средний уровень (2 балла) – ребенок отвечает на вопросы ситуации при помощи взрослого, с затруднением объясняет причину ответа, успех его слабо беспокоит, он не испытывает удовлетворения от успешного выполнения, оценка своих результатов другими людьми мало значима.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не беспокоится за успех, не испытывает удовлетворение от успешного выполнения, не переживает оценку своих результатов другими людьми, с трудом заканчивает ситуации, не объясняет причину ответа.

**«Самооценка ответственности» (Модифицированная методика
В.Г. Щур).**

Цель: выявить уровень обоснованности самооценки ответственности ребенка.

Материалы: картинка с лесенкой.

Ход. Ребенку давалась инструкция: «Если всех детей рассадить на этой лесенке, то на трех верхних ступеньках окажутся самые ответственные – чем выше, тем лучше (показывают: «ответственные», «очень ответственные», «самые ответственные»). А на трех нижних ступеньках окажутся безответственные – чем ниже, тем хуже («безответственные», «очень безответственные», «самые безответственные»). Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя. Объясни почему?».

Механизм оценки:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок объясняет причину своего выбора. Приводит 1–2 примера ответственного поведения из собственного опыта.

Средний уровень (2 балла) – ребенок объясняет причину своего выбора, но не может назвать собственные примеры проявления ответственного поведения.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не объясняет причину своего выбора, не приводит никаких примеров ответственного поведения.

**«Методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций»
(модернизированная методика М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой).**

Цель: определить направленность ответственности за свои поступки и действия (на себя, на других людей и обстоятельства).

Ход. Ребенку предлагалась следующая инструкция: «У каждого из нас могут произойти неприятности. Сейчас я расскажу тебе ситуации. Представь, что это случилось с тобой. Постарайся объяснить причину того, как это могло произойти».

Ситуация 1: Во время занятия по рисованию, воспитатель сделал тебе замечание, что ты не нарисовал то, что она просила? Что ты ответишь воспитателю?

Ситуация 2. Воспитатель поручила тебе поливать цветы в группе, но ты забыл и они завяли. Что ты скажешь воспитателю?

Ситуация 3: Ты пообещал своему другу поделиться игрушкой, но забыл ее принести в детский сад. Что ты скажешь другу?

Ситуация 4: Ты опоздал в детский сад на завтрак, и воспитатель сделал тебе замечание. Что ты ей ответишь?

Ситуация 5: Во время репетиции новогоднего утренника, ты забыл, где твое место. Музыкальный руководитель делает тебе замечание. Что ты ответишь на него?

Механизм оценки:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок во всех ситуациях берет ответственность на себя.

Средний уровень (2 балла) – ребенок дает ответы, в которых ответственность направлена и на себя и на внешние обстоятельства.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок во всех ситуациях переносит ответственность на внешние обстоятельства и людей, не учитывая свои субъективные особенности.

Приложение Б

Программа развития ответственности в старшем дошкольном возрасте

Пояснительная записка

Социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего ответственностью, что отражено в Конституции Российской Федерации, в Законе Российской Федерации «Об образовании», в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования и других нормативных документах Российской Федерации. Ответственность является значимым базовым качеством личности, которое во многом определяет успешность жизнедеятельности человека. Поэтому необходимо начинать формировать ответственность в дошкольном возрасте и в дальнейшем продолжать ее развивать, только тогда мы сможем получить того человека, которого видит государство в будущем согласно нормативным документам.

Дошкольный возраст является важным этапом в развитии каждого ребенка, так как в данный период жизни закладываются основы нравственности, формируются привычки, чувства, отношения, определяющие дальнейшее нравственное развитие личности. Согласно отечественным исследованиям, проведенным З.Н. Борисовой, В.А. Горбачевой, В.С. Мухиной и др., именно старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования ответственности, поэтому в данном возрасте мы можем говорить об основах и начальных формах нравственно-волевых качествах, в том числе и об ответственности.

Современная начальная школа предъявляет высокие требования к уровню готовности детей к школьному обучению. Детский сад, являясь первой ступенью в системе образования, выполняет важную функцию подготовки детей к школе. Оттого, насколько качественно и своевременно дошкольник будет подготовлен к школе, во многом зависит успешность его

Продолжение приложения Б

дальнейшего обучения. Среди качеств будущего школьника, исследователи особо выделяют самостоятельность и ответственность ребёнка, т. к. они способствуют развитию его личности в целом.

Представленная программа максимально использует игровые технологии, чтобы современный ребенок был включен в отношения сотрудничества, взаимовыручки и партнерства и получил данный опыт через игру.

Данную программу рекомендовано использовать в дошкольных учреждениях с детьми с пяти лет.

Программа рассчитана на 9 часов. Занятия проводятся 1–2 раза в неделю (по 30 минут).

Цель программы: создание условий для формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Ожидаемый результат: повышение уровня ответственности детей старшего дошкольного возраста.

Тематическое планирование

№ п/п	Тема	Количество встреч	Количество часов (академических)
1	Правила группы	2	1
2	Информирование	5	2,5
3	Становление практического навыка проявления ответственного поведения	10	5
4	Рефлексия	1	0,5
	ИТОГО	18	9

Приложение В

Таблица 9

Расчет U-критерия Манна-Уитни на наличие достоверных различий между
низким и средним уровнем развития ответственности в старшем дошкольном
возрасте

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	9	7	12	14
2	8	4.5	10	9
3	6	2	12	14
4	6	2	11	11
5	6	2	11	11
6	9	7	12	14
7	9	7	14	16
8	8	4.5	11	11
Суммы:		36		100

ОТЗЫВ

на магистерскую диссертацию
по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое
образование», магистерская программа «Практическая психология в
образовательных организациях»
магистранта **Грицкевич Кристину Сергеевну**
на тему «**Развитие ответственности в старшем дошкольном возрасте**»

Магистерская диссертация Грицкевич Кристины Сергеевны посвящена очень актуальной теме, где центральным вопросом работы является исследование особенностей развития ответственности в старшем дошкольном возрасте и создание психолого-педагогических условий для развития ответственности в данном возрасте.

Цель работы, объект и предмет исследования в целом согласованы. Задачи исследования отражают этапы его проведения. Избранная автором логика исследования, последовательность и содержание глав и разделов позволяет раскрыть выбранную тему и предложить ряд мероприятий по реализации системы развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста. Результаты магистерской диссертации соответствуют поставленным целям и задачам и имеют большую практическую значимость.

Основные результаты диссертации изложены в 3 опубликованных печатных работах и 2 принятых к публикации.

Кристина Сергеевна является серьезным и ответственным исследователем, показав высокую степень самостоятельности и сформированности общих и профессиональных компетенций выпускника. Безусловным достоинством работы является то, что автор подготовила магистерскую диссертацию на тему, непосредственно связанную с ее профессиональной деятельностью. Необходимо отметить, научный проект, основанный на результатах данной магистерской диссертации, 20 апреля 2018 занял 1 место на конкурсе исследовательских работ на тему «Технологии психологической помощи в системе образования» (Диплом победителя), а также 25 апреля 2018 занял 2 место на конкурсе студенческих научных работ по психолого-педагогическому направлению в рамках XIX Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (Диплом II степени).

Работа магистранта Грицкевич Кристины Сергеевны полностью отвечает требованиям, предъявляемым к магистерским диссертациям, и заслуживает отличной оценки.

Научный руководитель



Т. Ю. Тодышева
к.псх.н., доцент кафедры
социальной психологии

Дата: «1» июня 2018 г.

РЕЦЕНЗИЯ

на магистерскую диссертацию
по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое
образование» магистерская программа «Практическая психология в
образовании»

магистранта **Грицкевич Кристины Сергеевны**

на тему «**Развитие ответственности в старшем дошкольном возрасте**»

Несмотря на большое количество работ, посвященных проблеме развития ответственности в старшем дошкольном возрасте, эта тема исследований не утрачивает своей актуальности. В особенности, в контексте системы образования, переживающей серьезные реформы и, в то же время, несущей ответственность за обучение, воспитание, развитие, коррекцию и социализацию детей. Данное проектное исследование направлено на создание психолого-педагогических условий и разработку мероприятий по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте, что на сегодняшний день недостаточно разработано.

Магистерская диссертация состоит из Введения, двух глав, Заключения, представлен библиографический список литературы, содержит приложения.

Во введении обоснована актуальность темы работы, сформулированы цели и задачи проектного исследования, выделены объект и предмет исследования, показана практическая значимость и новизна.

Первая глава «Теоретические основы проблемы развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста» посвящена основным подходам к пониманию понятия «ответственность», выявлены психологические подходы и особенности развития ответственности в старшем дошкольном возрасте. Также Кристина Сергеевна рассматривает актуальное развитие ответственности у старших дошкольников путем предпроектного исследования. Для этого были выделены показатели развития ответственности и методики исследования.

Во второй главе «Разработка проекта развития ответственности у детей старшего дошкольного возраста» представлен проект по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте. Представлены и обсуждаются результаты диагностики уровня сформированной ответственности после реализации проекта, также проводится оценка результативности и эффективности разработанного проекта. Полученные данные обработаны с помощью метода математической статистики: U-критерия Манна-Уитни, с помощью чего установлены достоверные различия в выборке до и после реализации проекта. Приводятся методические

рекомендации воспитателям, родителям по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте.

Автор диссертации аргументированно объясняет теоретический материал по изучаемой проблеме, анализирует эмпирические и статистические данные и применяет полученную информацию в практических целях. Работа написана с использованием специальной литературы, оформлена в соответствии с предъявляемыми требованиями. Поставленные магистрантом задачи реализованы в полной мере, тема раскрыта, данный материал может быть использован для применения в дошкольной образовательной организации.

Значительных недостатков в данной магистерской диссертации выявлено не было, но следует отметить некоторые недочеты:

- Хотелось бы, чтобы автор более глубоко раскрыл виды (зоны) ответственности старшего дошкольного возраста.

- Необходима формулировка более конкретных методических рекомендаций для воспитателей с сопутствующими материалами по развитию ответственности в старшем дошкольном возрасте.

В целом магистерская диссертация Грицкевич Кристины Сергеевны соответствует требованиям, предъявляемым к магистерским диссертациям, и заслуживает отличной оценки, а автор достоин присвоения квалификации «магистр».

Рецензент: Грузина Оксана Викторовна
педагог-психолог высшей категории
МБДОУ № 25

Дата: «31» мая 2018 г.



Отчет о проверке на заимствования №1

Автор: Грицкевич Кристина griczkevichk@mail.ru / ID: 2031815
 Проверяющий: Грицкевич Кристина (griczkevichk@mail.ru / ID: 2031815)
 Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»- <http://www.antiplagiat.ru>

ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 208
 Начало загрузки: 01.06.2018 03:31:04
 Длительность загрузки: 00:00:01
 Имя исходного файла: Грицкевич К.С.
 Развитие ответственности в старшем дошкольном возрасте
 Размер текста: 1068 кБ
 Символов в тексте: 178797
 Слов в тексте: 21430
 Число предложений: 1741

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)
 Начало проверки: 01.06.2018 03:31:06
 Длительность проверки: 00:00:03
 Комментарии: не указано
 Модули поиска:

ЗАИМСТВОВАНИЯ	ЦИТИРОВАНИЯ	ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
28,15% 	0%	71,85%



Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.
 Цитирование — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общеупотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.
 Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.
 Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.
 Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.
 Заимствования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.
 Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Доля в тексте	Источник	Ссылка	Актуален на	Модуль поиска	Блоков в отчете	Блоков в тексте
[01]	5,49%	7,51%	Педагогическая технология ...	http://nauka-pedagogika.com	раньше 2011	Модуль поиска Интернет	51	74
[02]	3,99%	3,99%	Ответственность личности ...	http://dslib.net	22 Окт 2017	Модуль поиска Интернет	31	32
[03]	2,18%	3,12%	Педагогическая технология ...	http://dslib.net	01 Июл 2016	Модуль поиска Интернет	25	38

Еще источников: 17
 Еще заимствований: 16,55%

Согласовано

Т.Т.Т.

Т.Ю. Подопьева

01.06.2018

Приложение
к Регламенту размещения
выпускной квалификационной работы обучающихся,
по основным профессиональным образовательным программам
в КГПУ ИМ. В.П. Астафьева

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Тришкевич Кристина Сергеевна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

на тему: Развитие ответственности в старшем дошкольном возрасте
(нужное подчеркнуть)
(название работы)

(далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

15 мая 2018г.
дата


подпись