

## **ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА**

**Борытко Н.М., Комлев А.В.**

*ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Россия (400005, Волгоград, пр. Ленина, 27), e-mail: komlev\_av@mail.ru*

---

Дано научное определение понятия «ответственность младшего подростка», понимаемое нами как качество личности, проявляющееся в форме осознания подростком нравственного значения совершаемых действий и являющееся внутренним регулятивом его культуросообразного поведения. Представлены типовые (регулятивно-поведенческая, самореализации, самопонимания) и отличительные (социальной адаптации, нравственного самоутверждения и саморазвития) функции ответственности младшего подростка в его индивидуально-личностном становлении, а также выделены уровни (ситуационный, эгоцентрический, группоцентрический и просоциальный) сформированности данного личностного качества. Описан диагностический эксперимент по уточнению авторской модели, результаты которого представлены в монографических характеристиках. На основе монографических характеристик для каждого уровня определены ведущие факторы и ключевые условия становления исследуемого качества. Выявлены инвариантные факторы и условия формирования ответственности младшего подростка, не зависящие от уровня её сформированности.

---

Ключевые слова: ответственность, младший подросток, функция, уровень, фактор, условие.

## **FACTORS AND CONDITIONS FORMATION OF RESPONSIBILITY OF THE YOUNGER TEENAGER**

**Borytko N.M., Komlev A.V.**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia (Volgograd 400005, Lenina pr., 27), e-mail: komlev\_av@mail.ru*

---

The scientific definition of the concept «responsibility of the younger teenager» understood by us as the quality of the personality which is shown in the form of understanding by the teenager of moral value of the made actions and being an internal regulator of his cultural behavior is given. Are presented standard (regulatory and behavioural, self-realization, self-understanding) and distinctive (social adaptation, moral self-affirmation and self-development) functions of responsibility of the younger teenager in his individual and personal formation, and also are allocated levels (situational, egocentric, gruppotsentrichesky and pro-social) formation of this personal quality. Diagnostic experiment on specification of author's model which results are presented in monographic characteristics is described. On the basis of monographic characteristics for each level are defined the leading factors and key conditions of formation of the studied quality. The invariant factors and conditions of formation of responsibility of the younger teenager which aren't depending on the level of its formation are revealed.

---

Key words: responsibility, younger teenager, function, level, factor, condition.

Сегодня в Российском обществе ощущается недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, отсутствует согласие в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, выбора жизненных ориентиров. Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства в решении этих проблем является формирование ответственности граждан России [2], которое, согласно полученным нами выводам, наиболее благоприятно осуществлять в младшем подростковом возрасте [3]. Инновационные поиски путей формирования ответственности младшего подростка представлены в работах Н.В. Гузенко (г. Архангельск), Т.И. Радиковой (г. Ижевск), С.Л. Сидоркиной (г. Нижний Новгород), М.А. Скрыбченко (г. Оренбург) и др. Однако эти усилия не дают массового

устойчивого результата, так как в современных исследованиях отсутствует научно обоснованная система педагогических факторов и условий становления ответственности младшего подростка.

Исходя из исследований данной проблемы (Л.И. Дементий, Д.А. Леонтьев, К. Муздыбаев, В.В. Сериков, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) и собственных выводов под *ответственностью младшего подростка* мы понимаем качество личности, проявляющееся в форме осознания подростком нравственного значения совершаемых действий и являющееся внутренним регулятивом его культуросообразного поведения. Ответственность младшего подростка в его индивидуально-личностном становлении выполняет следующие функции: *типовые*, проявляющиеся и у любого другого волевого качества личности – *регулятивно-поведенческая* (выбор соответствующего принятой норме способа поведения как форме взаимодействия с окружением), *самореализации* (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), *самопонимания* (рефлексивная мыследеятельность субъекта, «произведение» личностного смысла) и *отличительные*, свойственные только ответственности – *социальной адаптации* (способность к быстрой перестройке в изменившихся условиях образовательной среды), *нравственного самоутверждения* (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта) и *саморазвития* (самосозидание человека, обеспечивающее неповторимость и открытость его индивидуальности) [4].

В процессе формирования ответственности младшего подростка мы выделяем *ситуационный* (непредсказуемое и неопределённое проявление ответственных поступков), *эгоцентрический* (проявление ответственности на уровне морального поведения), *группоцентрический* (в основе ответственных поступков нравственные регулятивы) и *просоциальный* (ценностное взаимодействие с окружающим миром и культуросообразное поведение школьника обеспечивают внутренние духовные регулятивы) уровни сформированности данного личностного качества [5].

Разработанная нами структурно-функциональная модель формирования ответственности младшего подростка позволила перейти к диагностическому эксперименту по уточнению этой модели, выявлению факторов и условий повышения уровня сформированности ответственности младшего подростка. В качестве диагностического арсенала нами системно использовались следующие методы и методики: наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности обучающихся, педагогические консилиумы, экспертная оценка, методика «Выбор» Л.М. Фридмана и тест «Шкала тревожности» Е.И. Рогова.

На первом этапе диагностического эксперимента нами была проведена экспертная оценка с целью выявления уровня сформированности ответственности у обучающихся пятых классов МОУ СОШ № 62 и МОУ лицея № 4 Красноармейского района г. Волгограда (158 человек) после окончания начальной школы. *Метод экспертной оценки* состоял в том, что эксперт, исходя из своих длительных наблюдений за обучающимися, должен был отнести каждого младшего подростка к тому или иному уровню сформированности ответственности согласно разработанной нами уровневой модели. В качестве экспертов выступили специалисты, которые работали с обучающимися в начальной школе: классные руководители, учителя-предметники (иностранный язык, музыка, физическая культура), педагог-психолог. Коллективный опыт, использующийся в методе экспертной оценки, позволил сделать результаты первичной диагностики более объективными. Расхождения мнений об отнесении того или иного обучающегося к определенному уровню сформированности ответственности обязательно обсуждались и затем обобщались нами в окончательные результаты.

Результаты экспертной оценки позволили нам отобрать типичных представителей каждого уровня сформированности ответственности (20 человек) и перейти к более детальной диагностике, в качестве критериев которой была выбрана реализация выделенных нами функций ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка, а показателями служили их внешние проявления. В процессе дальнейшего наблюдения были определены наиболее яркие типичные представители каждого уровня сформированности ответственности младшего подростка (всего 10 человек). Эта работа проводилась в 2012–2013 годах.

Диагностика сформированности регулятивно-поведенческой функции осуществлялась посредством тестирования и протоколирования данных, получаемых в процессе наблюдения за школьниками. Тестирование и непосредственное включённое скрытое непрерывное наблюдение осуществляли классный руководитель, педагог-психолог и учителя-предметники, работающие с обучающимися. Для повышения достоверности результатов наблюдения перечень тестовых вопросов, наблюдаемые характеристики и частота их проявления разрабатывались нами совместно со специалистами в зависимости от специфики учебного предмета и их должностных обязанностей. Протоколирование данных наблюдения осуществлялось специалистами в соответствующем дневнике. В качестве наблюдаемых характеристик были выбраны следующие: отсутствие опозданий школьника на урок, своевременность выполнения домашнего задания, наличие тетради, дневника, рабочей одежды/спортивной формы (технология/физическая культура), рабочих принадлежностей

для рисования (ИЗО), второй обуви, дежурство в закрепленном за классом кабинете и дополнительные критерии с учетом специфики предмета и деятельности специалиста.

Для диагностики сформированности функции самореализации нами последовательно и системно осуществлялось наблюдение за младшими подростками из представительной выборки, анализ их текущей и итоговой успеваемости, продуктов творчества и достижений, отраженных в портфолио. Контент-анализ письменных, графических и творческих работ школьников по всем учебным предметам позволил обнаружить помимо общей психологической информации то, каково их отношение к окружающим явлениям, каковы преобладающие интересы, насколько они развиты, закреплены, устойчивы и осознанны. Полученные данные дополнялись беседой с обучающимися и экспертной оценкой учителей на педагогических консилиумах.

Диагностика сформированности функции самопонимания и функции нравственного самоутверждения осуществлялась посредством тестирования. Данные дополнялись наблюдениями учителей и использованием ими различных видов локального естественного эксперимента, беседой с обучающимися и экспертной оценкой. В качестве тестовой нами была использована методика «Выбор», разработанная Л.М. Фридманом. Целью данной методики является выявление отношения школьников к нравственным нормам и соответствующим нравственным качествам (в нашем случае – ответственности). Школьникам были предложены несколько ситуаций, и предлагалось выбрать ответ, который соответствует определённому поступку в этой ситуации или дописать свой ответ.

Тест на выявление уровня тревожности у подростков Е.И. Рогова «Шкала тревожности» использовался нами для диагностики сформированности функции социальной адаптации. Особенность выбранной методики состоит в том, что она оценивает не наличие или отсутствие у младшего подростка каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Полученные данные позволяют выявить область действительности, объекты, являющиеся для школьника основными источниками тревоги, и дают возможность сделать вывод о том, насколько развита функция социальной адаптации ответственности младшего подростка, позволяющая эту тревогу преодолеть. В бланке методики обучающимся предлагаются типичные жизненные ситуации, некоторые из которых могут быть для них неприятными, вызвать волнение, беспокойство, тревогу, страх. Далее следует соотнести ситуацию с той цифрой, которая указывает, в какой степени эта ситуация может вызывать у них соответствующие переживания. Данные дополнялись наблюдениями учителей, использованием ими различных видов локального естественного эксперимента и последующей экспертной оценкой.

Сформированность системообразующей функции саморазвития определялась комплексно по результатам диагностики каждой из функций, эту систему образующих.

При выборе диагностических процедур мы сознательно стремились минимизировать использование опросных методик и проводить диагностический эксперимент в естественных условиях, так как естественный ход вещей позволяет увидеть наиболее объективную картину.

Таким образом, на первом этапе диагностического эксперимента нами была проведена экспертная оценка с целью выявления уровня сформированности ответственности у обучающихся пятых классов после окончания начальной школы согласно разработанной уровневой модели. В качестве экспертов выступили специалисты, которые работали с обучающимися в начальной школе.

Второй этап был посвящён более детальной диагностике, в качестве критериев которой была выбрана реализация выделенных нами функций ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка, а показателями служили их внешние проявления. Также диагностический инструментарий был направлен на выявление условий формирования ответственности младшего подростка. Анализ полученных результатов позволил определить наиболее ярких типичных представителей каждого уровня сформированности ответственности младшего подростка (всего 10 человек), описать их монографические характеристики и выделить характерные для каждого уровня факторы и условия формирования ответственности младшего подростка. При этом вслед за Н.М. Борытко [1] под фактором мы понимаем *внутренние* силы саморазвития феномена, обеспечивающие самодвижение процесса, а под условием – *внешние* обстоятельства, существенно влияющее на протекание педагогического процесса. Монографические характеристики наиболее ярких типичных представителей каждого из выделенных уровней, а также выделенные нами факторы и условия формирования ответственности младшего подростка представлены ниже.

Егор, 11 лет – типичный представитель **ситуационного уровня**. Несмотря на некоторую осведомлённость в различных областях знания, школьник демонстрирует посредственное отношение к учёбе. Постоянно отсутствует рабочая тетрадь на уроке, записи не ведутся либо делаются формальные пометки для того, чтобы создать видимость работы. Систематически не выполняет домашнее задание. Своей вины в этом Егор не видит и стыда не испытывает. В процессе беседы с учителем о возможных причинах таких поступков абсолютно спокойно и уверенно объясняет это тем, что он левша и у него плохой подчёрк. К предложениям о кропотливой работе по устранению этого недостатка относится скептически, аргументируя тем, что это у него на генном уровне («у меня и папа и брат так пишут») и лучше не будет.

Отношения с одноклассниками очень напряженные. В постоянных издевках над собой он винит только товарищей, абсолютно не задумываясь о том, насколько корректно он ведёт себя сам. Не пытается разрешить конфликт мирным путём и срывается на оскорбления. Несмотря на некоторый интерес к школьному курсу технологии, выражаемый в различных вопросах к учителю отверг его предложение заниматься в кружке технического творчества, мотивируя тем, что «я очень забывчивый и не смогу систематически из-за этого посещать занятия». После предложения поучаствовать в конкурсе своё решение изменил. Типичным представителем ситуационного уровня также является Илья, 11 лет. В отличие от Егора, который относительно спокоен, Илья ведёт себя очень развязно и нахально. Посредственное отношение к учёбе дополняется периодическими опозданиями на урок, пренебрежением к школьным правилам и нормам. Школьник постоянно позволяет себе задира товарищей, оскорблять их и провоцировать на драку. На замечания старших реагирует формально, продолжая начатое через определённый промежуток времени. Причины агрессии в процессе беседы с учителем объясняет тем, что «они сами начинают, не так смотрят и т. д.».

Таким образом, на ситуационном уровне ведущими *факторами* являются потребность в уважении со стороны окружающих и стремление к признанию, популярности, привлечению общего внимания к себе.

*Условиями*, стимулирующими формирование ответственности младшего подростка, являются личные беседы со школьником о потенциале, который в нём заложен, необходимости постановки более серьёзных целей и включение младшего подростка в совместную коллективную деятельность, соревнования различного уровня, подготовку к конкурсам, выставкам, фестивалям. Ответственные поручения, предвкушение победы и признания заставляют работать над собой, своим поведением с целью достижения успеха.

Александр, 11 лет – яркий представитель **эгоцентрического уровня**. Школьник отличается особым отношением к самому себе, очень важный, самодовольно-высокомерный и кичливый. Настоящих друзей в классе не имеет, что несколько его не смущает. Данное положение не мешает обращаться к кому-то с определённой просьбой-требованием и не стесняться в выборе слов в случае отказа. Товарищи не проявляют к нему уважения, но и особо не задирают. В учебё демонстрирует относительно неплохие результаты, но периодически к урокам не готовится. В случае предъявления санкций и жестких требований испытывает стыд и обещает выполнить то, что не сделал. Обещания сдерживает.

Таким образом, на эгоцентрическом уровне ведущим *фактором*, определяющим динамику становления ответственности младшего подростка, является присущее данному возрасту чувство взрослости и стремление занять значимую позицию в обществе.

Ключевым *условием*, стимулирующим формирование ответственности младшего подростка, является усиление контроля за учебной деятельностью школьника с обязательной наглядной и объективной демонстрацией достижений и перспектив для дальнейшего развития.

Данила, 11 лет – типичный представитель **группоцентрического уровня**. Обучающийся демонстрирует хорошие успехи в учёбе, в классе пользуется уважением, имеет друзей. К учителям относится с уважением. Имеют место редкие случаи невыполнения домашнего задания, некоторая робкая поддержка коллективной агрессии по отношению к товарищу, не входящему в группу друзей. Робость связана с противоречивым желанием поддержать значимую группу и пониманием того, что он поступает далеко не совсем правильно. Диалог с учителем о правомерности практикуемых поступков переживает очень эмоционально, испытывая угрызения совести. Искренне обещает исправиться. Обещания сдерживает.

Ведущим *фактором*, определяющим динамику становления ответственности младшего подростка на группоцентрическом уровне, является развивающаяся на данном уровне способность к рефлексии, к осознанию своего внутреннего мира и личностных качеств.

Ключевым *условием* является систематически проводимая педагогом рефлексия тех или иных аспектов школьной жизни обучающихся – обращение внимания младших подростков на самих себя и на своё сознание, на продукты собственной активности и какое-либо их переосмысление.

Олег, 11 лет – редкий представитель **просоциального уровня**. Мальчик уже с начальной школы предъявляет к себе определённые требования. Всегда собран, опрятен. В учебной деятельности проявляет себя очень активно. Всегда подготовлен к уроку, отвечает у доски, на рабочем месте за партой всегда образцовый порядок. Проявляет интерес к различным областям знания, выходящим за рамки программы. Увлекается техническим и декоративно-прикладным творчеством, электротехникой. Инициативен в школьных делах, помощи учителю, одноклассникам, работникам школы. Олег очень уравновешен и спокоен. В классе пользуется уважением, всегда откликается на просьбы товарищей. В конфликтах не участвует, никогда не поддерживает издёвки над товарищами. Возникающие ссоры между одноклассниками всегда пытается урегулировать.

Таким образом, на просоциальном уровне ведущими *факторами*, определяющими динамику становления ответственности младшего подростка, являются яркое стремление к развитию и творческой деятельности с опорой на полученные знания.

Ключевыми *условиями*, стимулирующими формирование ответственности младшего подростка, являются выполнение нестандартных заданий творческого характера,

предоставление возможности поделиться собственными знаниями и опытом со сверстниками, учителями и родителями.

Инвариантными факторами становления ответственности младшего подростка, не зависящими от уровня её сформированности, являются повышение уровня социальной активности, потребность в общении, стремление школьника к познавательной деятельности и творчеству.

Инвариантными условиями формирования ответственности младшего подростка являются учет социально-психологических особенностей данного возрастного периода; включение школьников в совместную коллективную деятельность; создание упорядоченной системы контроля учебной деятельности школьника и её организационно-правовых аспектов, различных достижений; систематически проводимая педагогом рефлексия, сопровождающаяся наглядной демонстрацией достижений каждого обучающегося и наличием системы поощрений по результатам аттестации.

Выявленные дидактические условия служат ориентиром для разработки модели формирования ответственности младшего подростка.

### **Список литературы**

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.
3. Комлев А.В. Научное понимание ответственности младшего подростка как основа педагогического целеполагания // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. ВГСПУ. – 2014. – № 3 (30). – С. 31–35. – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792624.pdf>
4. Комлев А.В. Сущностные характеристики ответственности как качества личности младшего подростка: сборник статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием 22–25 апреля 2014 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.
5. Комлев А.В. Уровневая модель формирования ответственности младшего подростка как ориентир в педагогической диагностике и целеполагании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Пед. науки. – 2014. – № 9 (95).

**Рецензенты:**



Власюк И.В., д.п.н., профессор, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград;

Куликова С.В., д.п.н., профессор, зам. зав. кафедрой педагогики по НР Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.