

3. Барабанщиков В. А. С. Л. Рубинштейн и Б. Ф. Ломов: преемственность научных традиций // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 5–9.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта / В. А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 7–14.
5. Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 33–40.
6. Дикая Л. Г. Итоги и перспективные направления исследований в психологии труда в XXI веке // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 18–37.
7. Ермаков Д. С. Обучение решению проблем и проблемное обучение // Вестник Ун-та РАО. – 2005. – № 4. – С. 24–31.
8. Поддъяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: Дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 298 с.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
10. Савенков А. И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 3–11.
11. Самойлов В. А. Модернизация образования и человеческий капитал // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 11. – С. 16–20.
12. Сухова Л. В. Стилевые особенности саморегуляции познавательной активности в условиях обучения взрослых // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 11. – С. 51–52.

**О. В. Мухлынина**

## **ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ МНОГОМЕРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА**

В статье представлено описание естественного эксперимента по воспитанию ответственности у подростков и приводятся его результаты. Ответственность рассматривается с позиций многомерно-функционального подхода, предполагающего, что ответственность имеет сложную структуру, в которую входят гармонические и агармонические составляющие.

Ответственность является одним из базовых свойств личности. Проблема ответственности рассматривается разными науками, в каждой из них есть свое видение и понимание данной проблемы.

Под *ответственностью* мы понимаем гарантирование субъектом достижения результата собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести [8].

Мы считаем продуктивным положение о многомерно-функциональной организации отдельных свойств и актов поведения человека, теоретически обоснованное и практически доказанное А. И. Крупновым. Суть его теории заключается в том, что различные качества, в данном случае ответственность человека, имеют сложную структуру. А. И. Крупнов определяет ответственность как достижение результата на основе взаимодействия регуляторно-динамических (эргичность – азэргичность, стеничность – астеничность, интернальность – экстернальность) и мотивационно-смысловых компонентов (социоцентричность – эгоцентричность, осмысленность – осведомленность, предметность – субъектность).

Мы решили проследить, как будет изменяться ответственность учащихся 6-го класса под влиянием воспитательного воздействия. Наша работа по воспитанию ответственности как многомерно-функционального образования была направлена на повышение гармонических и снижение агармонических составляющих ответственности, на осознание и понимание учащимися сути ответственности: «Я сам несу ответственность за свои действия и поступки»; «Я гарантирую достижение результата в ответственном деле».

Для более эффективной работы по воспитанию ответственности подростки обследовались, кроме основного и вспомогательного блоков показателей (трудности, стремления), предложенного А. И. Крупновым, по ряду дополнительных параметров: эмпатия, прогноз, взятие ответственности на себя.

Мы полагаем, что развитие ответственности возможно только в естественных условиях реальной деятельности, в ходе хорошо спланированного эксперимента с включением в него механизма взаимодействия и сотрудничества всего коллектива школы (администрации, учителей, классных руководителей, психологов) и родителей, в учебной и внеклассной работе.

В течение учебного года дважды (октябрь и май) были проведены замеры ответственности у учащихся 6-го класса. В начале и конце года нами анализировались как индивидуальные результаты, так и всего класса. На основе результатов, полученных в октябре, строилась индивидуальная и групповая работа по снижению агармонических характеристик и повышению гармонических.

К концу учебного года, после формирующего эксперимента, у класса в целом произошло повышение эргичности при выполнении ответственных дел; повысился параметр, характеризующий положительные эмоции, и снизился показатель отрицательных эмоций; уменьшилась зависимость учащихся от внешних обстоятельств и окружающих людей. Рост экстернальной регуляции мы связываем с тем, что учащиеся увидели существенные различия с теми школами, в которых они обучались до этого, собственную роль и значимость во всех сферах деятельности и жизнедеятельности. Дети проявили привязанность к новой

системе взаимоотношений, стали нуждаться в ней, ощутили некоторую зависимость от нее (по-видимому, это обратная сторона эксперимента, которая должна корректироваться в дальнейшей работе); снизилась эгоцентрическая и повысилась социоцентрическая мотивация ответственности.

Дети стали лучше понимать смысл ответственности, повысились значения как субъектно-личностного, так и общественно значимого ответственного результата. Другими словами, произошел рост всех гармонических составляющих ответственности.

В соответствии с полученными результатами показатели гармонических составляющих ответственности у шестиклассников к концу учебного года увеличились: в регуляторно-динамической – с 48,7% до 52,3%; в мотивационно-смысловой – с 46,0% до 52,0%. В то же время показатели агармонических составляющих в регуляторно-динамической составляющей ответственности практически не изменились: 32,6% (октябрь) и 33,3 (май); в мотивационно-смысловом компоненте снизились с 33,7% до 31,5%. Полученные данные позволяют говорить об эффективности работы по повышению гармонических составляющих ответственности в русле многомерно-функциональной организации отдельных свойств и качеств личности.

В связи с отсутствием контрольной группы шестиклассников мы сравнили полученные результаты с результатами ответственности семиклассников этой же школы. Сравнение показало, что на конец учебного года результаты регуляторно-динамической составляющей практически не отличаются: 48,7% (у шестиклассников) и 48,8% (у семиклассников). В мотивационно-смысловой показатели гармонических составляющих у учащихся 6-го класса оказались выше (52,0%), чем у семиклассников (50,0%).

Приведем краткое описание работы с учащимися, учителями и родителями на разных этапах.

В самом начале работы учащимся 6-го класса было предложено заполнять специальные дневники, в которых они должны были планировать каждый свой день и делать анализ выполнения намеченного. Дневниковые записи один раз в неделю анализировались совместно с психологом школы. Уже в начале формирующего эксперимента учащиеся стали делать отметки в специальном экране, доступном для всеобщего обозрения, о выполнении личных обязательств и домашних заданий. Таким образом, на предварительном этапе мы работали над подкреплением исполнительности и реализацией самообязательств, т. е. осуществлялся синтез исполнительности с элементами ответственности.

Осмысленность ответственности у учащихся достигалась разбором их безответственных поступков. Результативный компонент ответственности первоначально отслеживался на основе анализа дневниковых записей по реа-

лизации намеченного. Если учащийся получал неудовлетворительную оценку за работу, мы вместе с ним искали причину, анализировали, сколько времени он потратил на подготовку к урокам и на отдых.

Для учителей и классных руководителей, работающих с данным классом, были подготовлены специальные инструкции по выработке ответственности у учащихся на уроках. Педагогам предлагалось придерживаться индивидуального подхода к ученикам. Учителя были ознакомлены с особенностями личностной сферы каждого ученика и с результатами тестов: уровня субъективного контроля, личностного опросника Кеттелла и опросника ответственности. Для учителей проводились семинары и индивидуальные беседы.

Особое место в выработке ответственности отводилось учебному сотрудничеству. Так, по мнению Г. А. Цукерман, в групповой работе ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей. Поэтому мы ориентировались на проведение групповых форм работы с учащимися и на задания, которые не являются в школах традиционными. И. А. Зимняя справедливо отмечает, что учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в сотрудничестве учеников друг с другом и с учителем по схеме субъект-субъектного взаимодействия, имеет результативные преимущества перед индивидуальной деятельностью.

На уроках учащимся предлагались задания, направленные на выработку независимости и взятие на себя ответственности за процесс обучения.

Так, на уроках географии учащиеся первоначально писали географические диктанты по заданию учителя. Для того чтобы получить хорошую оценку, ученикам необходимо было выучить перечень определений и географических названий, т. е. учащиеся реализовывали свою исполнительность. Затем учащимся предлагалось самостоятельно составить географические диктанты и провести их для своих товарищей. Подобные задания были регулярными, однако их выполнение не являлось обязательным, т. е. осуществлялась свобода выбора. Вероятность получения оценки за выполненное задание была не велика. Тем не менее к концу месяца его выполняли все (в начале месяца – половина). В беседах с учащимися выяснилось, что они делали задание потому, что им было интересно поставить себя на место учителя. Для них было важно, что они имеют свободный выбор по выполнению задания.

На уроках литературы учащимся предлагалось не просто выучить стихотворение, но и проиллюстрировать его. Выполнение рисунка было не обязательным и на оценку за стихотворение не влияло. Были случаи, когда, заболев, ученики присылали свои рисунки на урок с друзьями. Учащиеся осознавали, что если они не выполнят задание, то урок будет менее интересным, т. е. они брали на себя ответственность за то, как пройдет урок.

Уроки проводились не только в классах, но и на природе, в картинной галерее, на улице. Учащиеся демонстрировали внепрограммные химические опыты, готовили доклады и рефераты по разным предметам, осваивали компьютерные программы и программирование. Результаты не заставили себя ждать: многие школьники явились призерами и победителями олимпиад различного уровня.

В исследовании было установлено: чем более зависимыми от обстоятельств и окружающих людей учащиеся себя чувствуют, тем они более пассивны при выполнении ответственных дел. Описанные формы работы позволили учащимся снять ряд личностных и операциональных трудностей, которые мешали брать ответственность на себя. По мнению учителей, они стали более активными и ответственными, родители отметили, что дети с удовольствием посещают школу и испытывают от своей работы и от уроков больше положительных эмоций и удовлетворения.

Работа проводилась и на внеурочных мероприятиях. При подготовке к игре «Колесо истории» учащиеся знакомились с большим количеством исторического материала, готовили вопросы, сценки и костюмы к ним. В подготовке костюмов самое активное участие принимали родители учащихся. Не вдаваясь в педагогические и методические подробности мероприятия, остановимся на психологических аспектах, в первую очередь – на выработке ответственности. Участие в мероприятии не являлось обязательным. У детей был выбор: быть активным участником игры, в группе поддержки или простым болельщиком. Тем не менее они очень ответственно подошли к подготовке игры и к ее проведению. Мы наблюдали у подростков проявление коллективизма, социоцентрической мотивации. Высказывание одного из школьников: «Я несу ответственность не только за себя, но и за своих товарищей. Ведь если я узнал что-то новое и поделился своими знаниями с товарищами, то моя команда может победить» – свидетельствует о наличии эргичности, социоцентрической мотивации, мотивационно-стилевого стремления, общественно значимого ответственного результата.

Традиционно в школе проводится День здоровья, когда учащиеся всей школы вместе с учителями и родителями выезжают за город. За каждым классом заранее закрепляется зона ответственности (подготовка конкурсов, турниров, спортивных игр и т. п.). Учащимся доверяют. Они знают, что если подойдут к подготовке безответственно, то их выезд превратится в скучное мероприятие, т. е. они просчитывают конечный результат (экстрополяция). Учителя и родители также вносят свою лепту в общее дело (викторины по предмету, приготовление вместе с детьми обеда и т. п.).

Говоря об ответственности учащихся в данном мероприятии, мы должны отделить ее от простой исполнительности. Если в 5-м классе учащиеся вы-

полняли то, что им поручали, то сейчас они брали ответственность на себя, проявляли инициативу, самостоятельность, действовали не по указке. Причем при меньшем контроле со стороны взрослых дети проявляли большую интернальность, изобретательность.

Главным достоинством проводимых внеклассных мероприятий является то, что учащиеся получают от них удовольствие, испытывают стенические эмоции от добровольно взятых на себя обязательств, удовлетворение от их реализации и осознания того, что их личный вклад способствовал достижению общей цели. В целом же дети приобретают навыки ответственного поведения в различных жизненных ситуациях.

Одной из особенностей школы является работа учеников в Образовательном центре г. Санкт-Петербурга. Программа рассчитана на три года. В учебно-образовательных поездках класс разделяется на группы по пять-шесть человек, каждая группа получает свое задание по работе на определенном маршруте, связанном с историческими и культурными местами города. После обработки материала они рассказывают о выполненной работе, стараясь описать свой маршрут наиболее ярко, образно и интересно. После представления маршрута им предлагается новый, и так несколько раз. В конце происходит защита проекта в целом и выдача дипломов. Такие поездки позволяют учащимся проявить свою самостоятельность (рядом нет родителей и учителей) и ответственность (по их проектам и выполненной работе судят не только о них самих – оценивается вклад каждого и бригады, но и о школе и об уральцах в целом).

Традиционно в школе проводится экспертная оценка работы учителей, классных руководителей и администрации школы учащимися всех классов. Перед оценкой персонала школы учащимся говорилось, что на них возлагается большая ответственность, так как их оценка будет учитываться при аттестации педагогического состава школы. Предлагалось оценивать деятельность педагогов в целом, а не ориентироваться на отдельные, частные проявления, посмотреть на свои взаимоотношения с учителями, быть при этом объективным и критичными, в том числе и к себе.

Для учащихся разрабатывались специальные тренинги. Основными задачами тренинга явились повышение самооценки, разбор и осознание ситуаций ответственного и безответственного поведения.

В ходе тренинга мы также работали над развитием качеств, способствующих развитию ответственности: активностью, независимостью, социоцентрической мотивацией, эмпатией, прогнозированием результата, стремлением к достижению результата и взятием ответственности на себя. По окончании тренинга учащиеся научились понимать смысл ответственности, осознавать,

что в жизни есть ситуации, когда, кроме них, никто не сможет принять решение, за которое надо нести персональную ответственность. Другими словами, подростки вошли в разряд тех немногих, которые, по мнению Г. Н. Сартан, понимают, что за самостоятельно принятое решение они несут ответственность.

В ходе эксперимента мы работали не только с учителями, но и с родителями, поскольку именно семья является одним из основных звеньев воспитания. В работе с родителями мы пытались доказать, что сами по себе дети ответственными не станут, их надо этому научить. Для родителей были разработаны анкеты, проводились беседы и индивидуальные консультации. Родителям детей с высокими показателями агармонических составляющих ответственности предлагалось выбрать обязанность, за которую дети будут отвечать и от реализации которой будут зависеть другие члены семьи. Родителям предлагалось избавляться от любых попыток принятия решения за ребенка. На этом, в частности, настаивают Роберт и Джин Баярд: «Какими бы ни были ваши первые импульсивные переживания в связи с поведением ребенка, оставайтесь твердыми. Не забирайте рычаги управления в свои руки, научитесь получать удовольствие от принятия решений ребенком».

Анализ работы по воспитанию ответственности показал, что при работе с семьей, школой и учащимися можно повысить ответственность у учащихся уже в подростковом возрасте. Разработанные технологии по передаче ответственности от родителей детям и по осознанию сути ответственности и взятию ее на себя учащимися показали свою эффективность. Групповые и индивидуальные формы работы, направленные на воспитание ответственности, способствуют снижению агармонических показателей ответственности и повышают ее в целом.

### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. – М., 1991.
2. Баярд Роберт и Джин. Ваш беспокойный подросток. – М., 1998.
3. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. – М., 1993.
4. Крупнов А. И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М., 1995.
5. Минкина Н. А. Воспитание ответственности. – М., 1990
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л., 1983.
7. Прядеин В. П. Жизненные проявления ответственности у школьников (диагностика индивидуальных особенностей ответственности учащихся) // Учебный диалог в развивающем обучении. Информационное и мониторинговое обеспечение развивающего обучения. – Екатеринбург, 1998, С. 55–57.

8. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности. – Екатеринбург, 2001.
9. Сарган Г. Н. Тренинг самостоятельности у детей. – М., 1998.
10. Сахарова В. Г. Диагностика ответственности. Учеб. пособие. – Владивосток, 2003.
11. Сафин В. Ф. Психологическая сущность ответственности личности // Теория и практика формирования коммунистического сознания. – Уфа, 1986.

И. Н. Свириденко

## ОБ ИССЛЕДОВАНИИ СТРУКТУРЫ КОНФЛИКТНОСТИ

В статье рассматривается конфликтность как свойство личности. Структура конфликтности определяется как идентичная структуре конфликтоустойчивости, но с противоположным знаком. Использование модели многомерно-функционального анализа свойств личности позволяет выделить три типа поведения людей в проблемных ситуациях (активная конфликтность, пассивная конфликтность, конфликтоустойчивость) и дает возможность выявить возрастные, половозрастные и профессионально-ролевые различия в проявлении конфликтности.

В процессе социального взаимодействия у человека существует определенный диапазон вариантов ожидаемого поведения, общения, деятельности со стороны партнера. Варианты поведения могут быть желательными – нежелательными, допустимыми – недопустимыми. Если реальное поведение партнера не укладывается в рамки желаемого или допустимого, то взаимодействие прерывается либо переходит в конфликтную фазу.

Человека, который чаще других оказывается участником конфликтных ситуаций, в обиходе и научной практике называют конфликтной личностью. По мнению ряда ученых, конфликтная личность «обладает повышенной склонностью к восприятию ситуаций как конфликтных, или конфликтному реагированию на те или иные внешние обстоятельства» [4, с. 185]; «часто является инициатором конфликтов, их участником, причем данные конфликты имеют деструктивный характер и негативные последствия для организации» [6, с. 14]; не способна принять точку зрения оппонента, найти конструктивное решение для избежания перерастания конфликтной ситуации в инцидент [7].

Если для характеристики конфликтной личности используют термин «конфликтность», то для описания поведения человека с конструктивным подходом к решению проблемной ситуации применяют термин «конфликтоустойчивость».

Под конфликтностью понимают интегральное свойство личности, отражающее частоту вступления в межличностные конфликты [2], степень вовле-