Автономная некоммерческая организация высшего образования «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

ЦАНГ ЕВГЕНИЯ ИЛЬНУРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА БАКАЛАВРА

БОЛЬШАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Дипломник	Welly-	(Цанг Е. И.)
Руководитель	Ast for	(Арышева А. П)
Консультанты:			
Кафедра информатики		()
Нормоконтроль	M	(Нурисламова Т.	. C.)
		(8)	
	-	Допускается к защите	
		Зав. кафедрой 4/4	
		«23» 06 20	1/

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

УТВЕРЖДАЮ

ФАКУЛЬТЕТ _______

КАФЕДРА _____ пеихологии

Заведующий кафедрой — — — — — — — — — — — — — — — — — — —
ЗАДАНИЕ
на выпускную квалификационную работу
Студенту Цанг Евгения Ильнуровне специальности (направления) 37.03.01 Психология 1. Тема работы Большая психологизеская игра как средсява формирования авоссявенности в поросяховая водрося Утверждена: приказом по институту от 20 № / на
заседании выпускающей кафедры от «_ » 20 г., протокол №
2. Срок сдачи работы
3. Содержание пояснительной записки Т Теоречическое иселерование
obobron bayerare udbazka y journboseance accue bajascale
4. Консультанты по разделам работы
5. График выполнения миворь теорей гоское обоснование месперование оревраль-апрель: свор этпирического изгериола: изго- одруги петие работа и орориципрование выворов по работе.
Дата выдачи задания « <u>/3</u> » <u>03</u> 20 12 г.
Руководитель выпускной квалификационной работы — Дет — Дри ше во и.О. Фамилия

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа 86 с., таблиц 4, источников 41, рисунок 1, приложений 2.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА, ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ, ОТВЕТСТВЕННОСТЬ.

Цель исследования: апробировать большую психологическую, как способ развития ответственности в подростковом возрасте.

Проведено теоретическое изучение особенностей подросткового возраста, и способов развития ответственности в данный возрастной период. Проведена попытка формирования ответственности при помощи большой психологической игры-драмы «Перекресток».

Достоверность полученных в исследовании данных оценена с помощью U – критерию Манна – Уитни.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5		
І ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО			
РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА	8		
1.1 Подходы к анализу кризиса подросткового возраста в			
отечественной и зарубежной психологии	8		
1.2 Факторы развития личности подростка			
1.3 Раскрытие содержания понятия «ответственность»	29		
1.4 Понимание «ответственности» в разных подходах	34		
1.5 Структурные компоненты ответственности			
1.6 Формирование и развитие ответственности личности			
подростка	48		
ІІ ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ			
ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМВОЗРАСТЕ	56		
2.1Методы и методики, описание выборки исследования	56		
2.2 Описание результатов исследование	59		
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72		
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	74		
Приложение			

ВВЕДЕНИЕ

Ответственность огромное сферах имеет значение BO всех жизнедеятельности человека и общества в целом. Она является одним из первичных, фундаментальных принципов человеческого бытия И нравственности. В то же время ее изучение сильно осложняет отсутствие обстоятельно разработанной общей теории ответственности. В философском, литературном ключе данный вопрос отнюдь не нов, хотя долгое время он считался сугубо мировоззренческим.

Неслучаен в этом контексте интерес многих учёных, как в России, так и за рубежом, к понятию ответственности. Это понятие не является сугубо психологическим, возможно, поэтому до сих пор признаётся спорным включение его в основной тезаурус психологии личности, если не считать отдельных научных школ. Можно назвать наряду с личностным подходом во главе с С. Л. Рубинштейном и его ученицей К. А. Абульхановой – Славской такие подходы, использующие это понятие, как теория морального поведения Д. Колберга, К. Хелкама, когнитивный подход Ж. Пиаже, концепция локуса контроля Д. Роттера, логотерапия В. Франкла, в рамках исследования процессов каузальной атрибуции концепция Ф. Хайдера, а также изучение ответственности в общении С. Шварца. Наиболее целостным в данном ключе можно считать направление, разработанное К. Муздыбаевым советский период развития науки И названное «психология ИМ ответственности».

Социальная зрелость и ее составляющая – ответственность – формируются лишь в адекватной деятельности. Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности свободы в принятии решений. Вопрос о мере свободы должен решаться с учетом возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств. К концу подросткового возраста происходит постепенный переход от оценки,

заимствованной у взрослых, к самооценке, возникает стремление к самовыражению, самовоспитанию (формированию положительных качеств и преодолению отрицательных), самоутверждению, самореализации. Формирование ответственности идет рука об руку с развитием автономности личности и обеспечением свободы принятия решений относительно самого себя.

Методы исследования. В соответствии с задачами исследования в работе использовались следующие общенаучные методы: наблюдение, тестирование, «большая психологическая игра» и психологическое консультирование, метод математической статистики – критерий Манна – Уитни.

Экспериментальная база исследования. Изучение и развитие ответственности у учащихся проводилось в Первоманской школе Манского района, Красноярского края. Испытуемыми были учащиеся восьмых – десятых классов.

Работа проводилась в несколько этапов:

- 1. Этап сбора теоретического и фактического материала, касающегося выявления различных подходов к изучению подросткового возраста и подходов к воспитанию ответственности, в отечественной и зарубежной литературе.
- 2. Этап изучения структуры ответственности у учащихся с восьмого по десятый класс.
 - 3. Этап проведения «большой психологической игры».
- 4. Этап изучения изменений в структуре ответственности у учащихся с восьмого по десятый класс.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные теоретические и практические результаты могут быть использованы психологическими службами в консультационной работе с родителями; при разработке коррекционных программ, тренингов, ориентированных на воспитание ответственности, в программах для

родителей и учителей по передаче ответственности подросткам; в спецкурсах по психологи.

Объект исследования – ответственность как качество личности.

Предмет исследования – большая психологическая игра, как способ развития ответственности в подростковом возрасте.

Гипотеза: большая психологическая игра способствует развитию ответственности в подростковом возрасте.

Цель исследования: апробировать большую психологическую, как способ развития ответственности в подростковом возрасте.

В соответствии с целью решались следующие теоретические и эмпирические задачи исследования:

- 1. Провести теоретический анализ психологической литературы, посвященной раскрытию содержания понятий «ответственность», особенности личности в подростковом возрасте.
- 2. Проанализировать особенности развития ответственности в подростковом возрасте.
- 3. Провести диагностику ответственности у учащихся с восьмого по десятый класс.
- 4. Экспериментально проверить возможность развития ответственности в подростковом возрасте при помощи «большой психологической игры».
- 5. Проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы по работе.

І ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА

1.1 Подходы к анализу кризиса подросткового возраста в отечественной и зарубежной психологии

На протяжении более полувека идет теоретический спор о роли биологических и социальных моментов в возникновении явлений критического развития в подростковом периоде. Существенные изменения в организме подростка служат основой различных теорий о биологической обусловленности кризиса в подростковом периоде.

По словам Г. С. Абрамовой, о подростках написано столько, что если бы они об этом узнали, то страшно гордились бы вниманием к себе взрослых, вниманием, которого им так часто не хватает в жизни, где их считают «невыносимыми» и «трудными» [1]. Иногда этот период целиком относят к числу кризисных возрастов, хотя вопрос о неизбежности кризиса и его протяженности является дискуссионным.

Подростковый возраст характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском своего места в обществе: подросток начинает интенсивно рефлексировать на себя, на других, на общество, иначе расставляются акценты — семья, школа, сверстники обретают новые значения и смыслы. Сравнение себя с взрослыми и более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый: он начинает чувствовать себя взрослым, стремится к признанию окружающими его самостоятельности и значимости. Уже в самом лингвистическом значении слова «подросток» (от латинского — расти, созревать, продвигаться вперед, выходить из-под опеки) содержится квинтэссенция особенностей развития подростка.

Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, к «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей.

Подросток стремится осознать и развить свою уникальность, что порождает потребность в обособлении от семейного «Мы». Однако реально находиться наедине со своим «Я» подросток еще не может: он еще не способен глубоко и объективно оценивать самого себя, его «Я» стремится к «Мы», которое составляют сверстники [21].

Подростковый возраст рассматривается как особая социальнопсихологическая и демографическая группа, имеющая свои установки, специфические нормы поведения, которые образуют особую подростковую субкультуру.

период характерно господство детского сообщества над взрослым. Причина этого – принципиально разное положение подростка в системах «подросток – взрослые» и «подросток – сверстники»: в отношениях с взрослыми он занимает неравноправное положение, которое зафиксировано в морали послушания; в отношениях со сверстниками он находится в положении принципиального равенства. Таким образом, К подросткового возраста, по мнению Т. В. Драгуновой, складывается парадоксальная ситуация: отношения ребенка со сверстниками уже строятся на некоторых важных нормах взрослой морали равенства, а основой его отношений с взрослыми продолжает оставаться особая детская мораль послушания.

Общение со сверстниками, то есть сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми, — выделяется в относительно самостоятельную область жизни. В обществе сверстников реализуется главная потребность периода — найти свое место в обществе, быть «значимым». На протяжении подросткового возраста изменяются мотивы общения со сверстниками: в 10 — 11 лет — желание быть

в среде сверстников, что – то делать вместе; в 12 –13 лет – желание занять определенное место в коллективе сверстников; в 14 – 15 лет – стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности [11].

Ядро психологии подросткового возраста составляют идеи С. Холла. Он считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества, сформулировал представление о переходности подростничества — периода «бури и натиска», выделил содержательно-негативные характеристики данного этапа — трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональную неустойчивость; обозначил позитивное приобретение возраста — «чувство индивидуальности». Его представления о «бунтующем» отрочестве, насыщенном стрессами и конфликтами, глубоко вошли в психологию, поэтому С. Холла называют отцом психологии переходного возраста.

В концепции психоанализа (3. Фрейд, 1856 – 1939 гг.; А. Фрейд, 1895 – 1982 гг.) подростковый период соотносится с генитальной стадией, когда половое созревание, прилив сексуальной энергии расшатывает сложившееся равновесие между структурами личности, детские конфликты возрождаются с новой силой.

Крупный исследователь подросткового возраста Э. Шпрангер также рассматривал этот период как кризисный. Содержанием кризиса является, по его мнению, освобождение от детской независимости. Он описал три типа развития отрочества: 1 тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение; 2 тип развития плавный, приобщение к взрослой жизни без серьезных сдвигов в собственной личности; 3 тип — активное и сознательное формирование и воспитание себя подростком, преодоление внутренних кризисов усилием воли. Э. Шпрангер положил начало исследованию самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения подростков.

Бюлер Ш. акцентировала внимание на биологическом смысле пубертатного периода (период созревания, «негативная фаза»). Общая продолжительность пубертатной стадии у девочек — от 11 до 13 лет, у мальчиков — от 14 до 16 лет. Основные черты: повышенная чувствительность, раздражительность, беспокойное и легко возбудимое состояние, физическое и душевное недомогание, драчливость, капризы, неудовлетворенность собой. Окончание негативной фазы характеризуется завершением телесного созревания.

Таким образом, психологические изменения, происходящие в развитии личности подростка, вышеперечисленные исследователи связывали, прежде всего, с процессом полового созревания.

Во второй половине XX века исследователи углубили понимание роли среды в развитии подростка.

Эриксон Э. рассматривал подростковый возраст как ценный период для решения задачи личностного самоопределения, когда осуществляется стихийный поиск ответов на вопросы: «Кто я?», «Куда я иду?», «Кем я хочу стать?». Подростки могут испытывать пронзительное чувство своей бесполезности, душевного разлада, бесцельности, иногда кидаются в сторону негативной идентичности, делинквентного поведения. В случае негативного разрешения кризиса возникает «ролевое смешение».

Согласно концепции Ж. Пиаже в этот период окончательно формируется личность, строится программа жизни, для создания которой необходимо развитие гипотетико—дедуктивного мышления. Подростки вступают в общество взрослых со своими планами и программами; желая преобразовать его, испытывают препятствия со стороны общества, возникает кризис адаптации.

В работах культурантропологов (М. Мид, 1901–1978 гг.; Р. Бенедикт, 1881–1948 гг.) было доказано, что в примитивных культурах отсутствует подростковый кризис и связанные с ним межличностные и внутриличностные конфликты, поскольку в этих культурах нет поляризации поведения и обязанностей взрослого и ребенка, а есть взаимосвязь: переход к

статусу взрослого человека происходит в результате постепенного обучения, через процедуру инициации [14].

Эти данные опровергают гипотезу о биологической обусловленности, генетической запрограммированности кризиса, о его прямой связи с процессом полового созревания — на первый план выходят социальные факторы, которые определяют длительность подросткового периода, наличие или отсутствие кризиса, конфликтов, трудностей, характер самого перехода от детства к взрослости. Тогда как биологическое созревание, гормональная перестройка рассматриваются как предпосылка психического развития в подростковом возрасте.

Анализ положения подростка в обществе и конфликтного перехода от детства к взрослости представил К. Левин. Он говорил о своеобразной маргинальности подростка, его положении между двумя культурами – миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, что вызывает состояние «когнитивного дисбаланса» – неопределенность ориентиров, планов, целей в период смены «жизненных пространств». Идеи К. Левина развиваются другими зарубежными психологами, которые говорят о существовании особой субкультуры подростков (общества подростков в обществе взрослых).

Выготский Л. С. (1896 — 1934 гг.) поставил новые проблемы при изучении критических возрастов: необходимость выделить основное новообразование в сознании и выяснить социальную ситуацию развития, полагая, что перестройка системы отношений между ребенком и средой составляет главное содержание кризиса переходного возраста [24].

Таким образом, развитие теоретической мысли в объяснении кризиса в подростковом периоде заключалось в постепенном накоплении обобщений, говорящих о том, что особенности проявлений и протекания подросткового периода определяются конкретными социальными обстоятельствами жизни и развития подростка, его общественным положением в мире взрослых.

В отечественной психологии возрастной кризис рассматривается как целостное изменение личности ребенка, регулярно возникающее на стыке стабильных периодов, обусловленное возникновением основных психологических новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной психологическому облику ребенка [5].

Поведенческие критерии кризиса – трудновоспитуемость, конфликтность, упрямство, негативизм и прочие, – являются необходимыми, выражающими единство негативной и позитивной сторон возрастного кризиса.

Подростковый кризис — это резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания. Л. С. Выготский выделял возраст 13 лет как переломную точку кризиса, но отмечал, что посткризисные годы (14 — 15 лет), когда складываются и предъявляются окружающим новые психологические образования, субъективно воспринимаются и родителями, и учителями как наиболее трудные [5].

Божович Л. И. (1908 – 1981 гг.) также рассматривала подростковый период как кризисный, как период «нормальной патологии».

Эльконин Д. Б. (1904 – 1984 гг.), напротив, рассматривал подростничество как стабильный возраст, которому предшествует предподростковый кризис (9 – 11 лет).

Леонтьев А. Н. (1903 – 1979 гг.) считал конфликтность поведения при кризисе свидетельством его неблагоприятного течения, отрицая неизбежный характер негативизма, рассматривая его как показатель неправильной системы отношений ребенка и взрослого [7].

В целом, имеющиеся данные убедительно свидетельствуют о том, что попытки взрослых избежать проявлений кризиса путем создания условий для реализации новых потребностей, как правило, оказываются безрезультатными. Противопоставление себя взрослым и активное завоевание новой позиции — закономерное явление, продуктивное для

формирования личности подростка. Подросток как бы провоцирует запреты, чтобы затем проверить собственные силы в преодолении этих запретов, раздвинуть рамки, задающие пределы его самостоятельности. Именно через это столкновение подросток узнает себя, свои возможности, удовлетворяет потребность в самоутверждении. Когда же этого не происходит, в дальнейшем могут проявиться либо запоздалый и бурно протекающий кризис 17 — 18 лет, либо затяжная инфантильная позиция «ребенка», характеризующая человека в период молодости и даже в зрелом возрасте.

периоде происходят подростковом кардинальные изменения мотивации: на первый план выходят мотивы, связанные с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Структура мотивов у подростков характеризуется наличием определенной системы соподчиненных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. Мотивы возникают на основе сознательно поставленной цели И сознательного намерения. Именно в мотивационной сфере, как считала Л. И. Божович, находится главное новообразование переходного возраста [7].

«Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка» Л. С. Выготский считал проблему интересов. Он выделил две фазы подросткового возраста (негативную и позитивную), связывая их с видоизменениями в сфере интересов:

- в негативной фазе происходит свертывание, отмирание прежней системы интересов, появляются сексуальные влечения, отсюда снижение работоспособности, ухудшение успеваемости, грубость, повышенная раздражительность подростка, недовольство самим собой, беспокойство;
- позитивная фаза характеризуется зарождением новых, более широких и глубоких интересов, развивается интерес к психологическим переживаниям других людей, к собственным переживаниям, обращенность подростка в будущее реализуется в форме мечты.

Выготский Л. С. выделил несколько групп интересов («доминант») подростка:

- «эгоцентрическая доминанта» (интерес к собственной личности);
- «доминанта дали» (субъективная значимость отдаленных событий);
- «доминанта усилия» (тяга к сопротивлению, к преодолению, к волевому усилию, что может проявляться и в негативных формах в упрямстве, хулиганстве и т.п.);
- «доминанта романтики» (стремление к неизведанному, рискованному, к приключениям, к героизму) [21].

Младший подростковый возраст характеризуется расширением познавательных интересов, пик любознательности приходится на 11 — 12 лет. Однако проявления любознательности поверхностны. Причины устойчивого и полного отсутствия интересов часто кроются в отсутствии ярких интересов у окружающих подростка взрослых, чрезмерной активности взрослых в развитии у подростка интереса, оказывают влияние и социальные условия (высокая стоимость оплаты секции и т.п.).

Доминирующие потребности подросткового возраста как считал Д. Б. Эльконин: потребность в общении со сверстниками, потребность в самоутверждении, потребность быть и считаться взрослым.

Потребность быть и считаться взрослым удовлетворяется в общении с взрослым: подростку важна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства с точки зрения прав.

Конфликты и трудности подростка в общении с взрослым возникают из-за расхождения их представлений о характере прав и степени самостоятельности подростка: если взрослый не изменяет своего отношения к подростку, то он сам становится инициатором перехода к новому типу отношений. По мнению Т. В. Драгуновой, конфликт — это следствие

неумения или нежелания взрослого считаться с развитием личности в подростковом периоде и найти подростку новое место рядом с собой [4].

Семья с высокой рефлексией и ответственностью понимает, что с взрослением ребенка надо считаться: не навязывая своего внимания, родители выражают готовность обсудить проблемы подростка и позволяют сохранить ему чувство самоуважения. Подростки, удовлетворенные своим доверительным общением с взрослыми, характеризуются развитой способностью самостоятельно анализировать и оценивать качества своих сверстников и взрослых, поведение этих подростков и взрослые и сверстники оценивают как «взрослое».

Начало подросткового периода характеризуется качественным сдвигом в развитии самосознания: у подростка начинает формироваться позиция взрослого человека, появление которой означает, что он субъективно уже вступил в новые отношения с окружающим миром взрослых, с миром их ценностей. Подросток активно присваивает эти ценности, они составляют новое содержание его сознания, существуют как цели и мотивы поведения и деятельности, как требования к себе и другим, как критерии оценок и самооценки.

Таким образом, по содержанию самосознание подростка есть социальное сознание, перенесенное внутрь (Л. С. Выготский) [5].

Особая форма подросткового самосознания, субъективное представление о себе как о человеке, скорее принадлежащем к миру взрослых – чувство взрослости. По определению Д. Б. Эльконина, это «новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения cдругими людьми, перестраивает свою деятельность». Это стержневая особенность личности, выражающая новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, к людям, к миру.

Чувство взрослости обнаруживает себя по-разному. Взрослые должны помочь подростку в поиске культурных средств выражения чувства

взрослости, побуждать подростка к выяснению его сильных и слабых сторон, помочь добиться успеха. В этом случае подросток будет уделять внимание реальным проявлениям взрослости (принятие ответственности, умение отстаивать собственную точку зрения).

Выделяют особую форму подросткового эгоцентризма (Д. Элкинд): подросток затрудняется в дифференциации предмета своего мышления и мышления других людей и вследствие интенсивного анализа и оценки себя у него возникает иллюзия, будто другие люди непрерывно оценивают его поведение, внешность, образ мыслей, чувств. Типичная возрастная особенность — склонность преувеличивать и болезненно реагировать на собственные реальные или вымышленные телесные недостатки [25].

Один из компонентов эгоцентризма — это феномен «воображаемой аудитории» — убежденность подростка в том, что его постоянно окружают некие зрители, а он все время находится на сцене. Другой компонент эгоцентризма — личный миф («сказка о самом себе») — вера в уникальность собственных чувств страдания, любви, ненависти, стыда, основанная на сосредоточенности на собственных переживаниях.

Постепенное преодоление подросткового эгоцентризма происходит по мере развития близких доверительных отношений со сверстниками, которые делятся друг с другом своим аффективным опытом.

В этот период интенсивно усваиваются стереотипы поведения, связанные с осознанием своей половой принадлежности.

Для девочек характерны: эмоциональная восприимчивость, реактивность, гибкое приспособление к конкретным обстоятельствам, конформность поведения, склонность апеллировать к суждениям взрослых, к авторитетам семьи, стремление опекать младших, высокий интерес к своей внешности, сочетание кокетства с застенчивостью и стыдливостью, аккуратность, исполнительность, терпимость в повседневной деятельности, лучшая успеваемость по гуманитарным предметам.

Мальчики больше интересуются областью отвлеченного (абстрактные явления, мировоззренческие проблемы, точные науки), менее конформны, более раскованы в поведении, хуже подчиняются общепринятым требованиям, в неблагоприятных условиях у них легче возникает и труднее корригируется отрицательное отношение к школе, значительную роль в сознании и поведении приобретают сексуальные интересы.

Новообразованием подросткового возраста является развитие рефлексии. Рефлексия — мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, способностей, характера, отношений и т.д. Формирование рефлексии становится основным фактором регуляции поведения и личностного саморазвития подростков (рефлексивная задача «Кто я?»).

По данным Д. И. Фельдштейна, в 10 – 11 лет предметом рефлексивных ожиданий подростка выступают отдельные поступки. В 12 – 13 лет главным становится рассмотрение черт собственного характера и особенностей взаимоотношений с людьми. В 14 – 15 лет в структуре личностной рефлексии существенно повышается критичность подростков по отношению к себе.

Новый уровень самосознания, центральное новообразование подросткового возраста — «Я-концепция» — развивающаяся система представлений человека о самом себе, включающая осознание своих физических, интеллектуальных, характерологических, социальных и других свойств; самооценку; субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов. Существует тенденция рассматривать «Я-концепцию» и как результат, итоговый продукт процессов самосознания.

Фельдштейн Д. И. отмечал, что в 10-11 лет около 1/3 подростков дают себе полностью отрицательные характеристики; некоторые подростки, подчеркивая свои многочисленные недостатки, выделяют единственную черту, которая им нравится, то есть самооценке присущ отрицательный эмоциональный фон.

В 12 — 13 лет наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно-отрицательное отношение подростка к себе, зависящее от оценок окружающих, прежде всего, сверстников. Речь идет о комплексе «Золушки» («Гадкого утенка»): переживая сильную неудовлетворенность собой, подросток в душе надеется на перерождение.

В 14 — 15 лет возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе в настоящее время (основывается на сопоставлении своих личностных особенностей с определенными нормами, выступающими для него как идеальные формы его личности) [40].

Самооценка подростка носит противоречивый характер: во-первых, подросток одновременно воспринимает себя как взрослого и как маленького ребенка, во-вторых, наблюдается сочетание конкретной ситуативной и общей самооценки, когда каждая положительная и каждая отрицательная частная самооценка мгновенно приобретают глобальный характер.

В нравственном развитии наблюдается противоречие между некритическим усвоением групповых моральных норм и стремлением обсуждать простые правила; определенный максимализм требований; сдвиг оценки отдельного поступка на личность в целом.

Как показали исследования Ж. Пиаже, в период между 12 и 13 годами нравственное развитие личности приобретает новый смысл, когда значимыми становятся ценности и идеалы, выходящие за рамки его конкретной жизни (социальная справедливость, свобода, дружба, любовь, искренность — все эти понятия для подростков эмоционально окрашены, личностно значимы).

В переходном возрасте возникают и оформляются нравственные убеждения, которые становятся специфическими мотивами поведения и деятельности подростка (Л. И. Божович). В убеждении находит свое выражение более широкий жизненный опыт школьника, проанализированный и обобщенный с точки зрения нравственных норм.

Решающее значение для нравственного развития подростка имеет интимно-личное общение со сверстниками: подросток овладевает нормами отношений взрослых людей, у него складываются собственные убеждения, он начинает оценивать себя и другого человека с новых взрослых позиций.

Формируется нравственное мировоззрение, под влиянием которого ведущее место в системе побуждений начинают занимать нравственные мотивы. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, к формированию нравственной позиции.

Особенности развития воли: ее неорганизованность, действие по наиболее сильному мотиву. В то же время умение владеть собой высоко ценится подростком, а отсутствие необходимых волевых качеств вызывает беспокойство. Стремление «стать более волевым человеком» в этом возрасте скорее «знаемый» мотив, не подкрепленный подлинным желанием измениться.

По словам Л. С. Выготского, не слабость воли, а отсутствие или слабость цели дезорганизуют поведение подростка: необходимы важные жизненные цели, выходящие за пределы сиюминутных дел и развлечений, личностно значимые для подростка.

Эмоциональная сфера характеризуется большой яркостью, силой, устойчивостью. Исследования показали, что подростки чаще испытывают сильные положительные или сильные отрицательные эмоции и реже находятся в нейтральном состоянии (Р. Ларсон, М. Ричардс) [25]. Эмоции имеют тенденцию к «самоподкреплению» (неосознанное желание сохранить ту или иную переживаемую эмоцию, как позитивную, так и негативную), что свидетельствует о ригидности эмоций подростка, их инертности. В этот период повышена потребность в эмоциональном насыщении, в жажде ощущений (отсюда — любовь к громкой музыке, рискованные формы поведения). Выражение эмоций бурное и непосредственное, подростки часто не могут сдерживать радость, гнев. В этот период наблюдаются достаточно частые и продолжительные аффективные реакции. Особенностью аффекта

является полная поглощенность им, своеобразное сужение сознания, когда эмоции полностью блокируют интеллектуальный план и происходит их разрядка в виде выброса. У подростков в кризисный период часто встречается «аффект неадекватности» – эмоциональная реакция большой силы по незначительному поводу, что связано с противоречием между низкой самооценкой подростка и высоким уровнем притязаний.

Обычно считается, что в подростковом возрасте происходит дистанцирование и отчуждение от взрослых. Однако отношение подростка к взрослому двойственное: подросток, с одной стороны, настаивает на признании принципиального равенства прав с взрослыми, с другой стороны, по-прежнему нуждается в помощи, защите, поддержке, оценке. Взрослый значим для подростка, но сохранение в практике «детских» форм контроля, требований послушания, выраженной опеки вызывает у подростка протест.

Благополучная форма перехода к новому типу отношений возможна, если взрослый сам проявляет инициативу, перестраивая свое отношение к подростку. Однако существенных моментов благоприятствуют ряд сохранению прежнего отношения к подростку как к ребенку: не изменилось общественное положение подростка (он был и остается школьником); подросток полностью материально зависит от родителей, которые наряду с учителями выступают в роли воспитателей; привычку взрослого направлять и контролировать ребенка трудно сломить, даже сознавая необходимость этого; у подростка, особенно вначале, сохраняются детские черты в облике и поведении, отсутствует умение действовать самостоятельно. Вместе с тем развитие социальной взрослости подростка необходимо для подготовки к будущей жизни.

Проблемы во взаимоотношениях с родителями, конфликты с учителями — типичное явление для подростничества, однако сила, частота проявлений зависят во многом от позиции взрослых, от умения реализовать уважительную тактику по отношению к поведению подростка.

Необходимым условием благополучных отношений подростка и взрослого является создание общности в их жизни, расширение сферы сотрудничества, взаимопомощи и доверия по инициативе взрослого.

Подростковый возраст характеризуется резкими качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития. Даже нормально протекающему подростковому периоду свойственны асинхронность, скачкообразность, Наблюдается дисгармоничность развития. интериндивиндуальная неравномерность (несовпадение времени развития разных сторон психики у подростков одного хронологического возраста, временные различия у мальчиков и девочек, акселерация и ретардация) и интраиндивидуальная неравномерность (например, интеллектуальная сторона развития тэжом достигать высокого уровня, уровень произвольности сравнительно низок).

При взаимодействии с окружающей средой возникают собственно подростковые психологические реакции:

- реакция эмансипации (стремление к освобождению из-под опеки взрослых, что при неблагоприятных средовых условиях может лежать в основе побегов из дома или школы, аффективных вспышек, асоциальных поступков);
- реакция «отрицательной имитации» (поведение, контрастное по отношению к неблагоприятному поведению членов семьи, как отражение борьбы за независимость);
- реакция группирования (стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения, системой внутригрупповых отношений, что при неблагоприятных средовых условиях может в значительной мере определять поведение и быть причиной асоциальных поступков);
- реакция увлечения (хобби реакция) (увлечение спортом, стремление к лидерству, азартные игры, коллекционирование более характерны для мальчиков, тогда как занятия, мотивом которых является стремление

привлечь к себе внимание, — более типичны для девочек; при этом интеллектуально-эстетические увлечения — интерес к литературе, музыке, технике и т.п., — могут наблюдаться у подростков обоих полов);

- реакции, которые обусловленные формирующимся сексуальным влечением (повышенный интерес к сексуальным проблемам, ранняя половая жизнь и т.д.) [41].

В заключении можно сказать, что подростковый возраст – трудный период психологического взросления и полового созревания ребенка. В самосознании происходят значительные изменения – появление таких новообразований, как рефлексия и «Я-Концепция», и возникновение страстного желания быть или хотя бы казаться и считаться взрослым. У подростков ярко выражены чувства коллективизма, товарищества, долга и чести. Эмоциональный фон изменчив и ярко окрашен. Личная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки.

1.2 Факторы развития личности подростка

Семейные факторы развития личности подростка обладают наиболее яркой выраженностью. Подростковый возраст – период эмансипации ребенка от родителей, достижение определенного уровня автономии, независимости от них. Этот процесс является сложным и многомерным и включает, как минимум, три аспекта: эмоциональней, поведенческий и нормативный.

перестройка Эмоциональная эмансипация всей системы эмоциональных отношений подростка, избавление от детской эмоциональной зависимости от родителей, появление значимых эмоциональных отношений с другими людьми. В переходном возрасте эмоциональная зависимость от подростка. Созревает необходимость родителей начинает **ТЯГОТИТЬ** построения новой, собственной сложной системы эмоциональных

отношений, основанных на взаимопонимании, привязанности и уважении и свободных от зависимости, такой среды, центром которой является сам подросток, а не его родители. Отношения с родителями продолжают занимать в этой системе значительное место, но в нее включаются теперь и эмоциональные отношения к другим людям — дружба, любовь. При здоровом процессе индивидуализации у подростка формируется представление о себе в системе относительно стабильных эмоциональных связей [14].

Нормативная эмансипация — формирование у молодых людей своей системы ценностей, нередко отличающихся от тех, которых придерживаются его родители. Ценностная система личности начинает складываться в подростковом возрасте, так как к этому времени ребенок уже накапливает определенную сумму знаний, приобретает способность к логическим рассуждениям, абстрагированию, у него возникает потребность к осознанию своей личности, своего места среди других людей. Семья является одним из мощнейших факторов формирования ценностной системы подростка, однако, нельзя не учитывать влияние и других внесемейных факторов: нормы и ценности референтных групп, в которые включается подросток, стабильность (нестабильность) социально — экономической обстановки и др.

Поведенческая эмансипация – стремление освободиться от контроля со стороны родителей, отстаивание права на принятие собственного решения без внешнего руководства. Стремление к поведенческой автономии у подростков резко возрастает, и они упорно добиваются независимости в принятии самостоятельных решений. В старших классах подросток уже сам решает достаточно широкий круг вопросов: распределяет сове время, выбирает друзей, способы досуга, стиль одежды и т.п. Вместе с тем степень поведенческой эмансипации от родителей у подростков может значительно отличаться в разных сферах: в более серьезных вопросах, например выборе стратегии образования, они подчиняются родителям. Таким образом, стремление к поведенческой автономии имеет относительный характер. В действительности подростки не стремятся к полной свободе, потому что не

знают, как ей воспользоваться. Подростки нуждаются в том, чтобы свобода давалась им постепенно, по мере того, как они научаться ею пользоваться.

Поведение подростка определяется промежуточностью (маргиналностью) его положения. Это проявляется в психике, для которой типичны внутренняя застенчивость, неопределенность уровня притязаний, внутренние противоречия, агрессивность, склонность к крайним точкам зрения и позициям. Конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости. Подростковый кризис знаменует собой второе психологическое рождение ребенка. Подростком этот конфликт переживается как страх потери «Я», как дилемма: быть собой со своим особым и отдельным душевным миром и индивидуальными способностями или быть вместе — с теми, кто дорог и ценим. Объектом недовольства и беспокойства родителей, как правило, являются:

- 1. Поведение ребенка дома или в школе неуправляем, «не желает подчиняться школьным требованиям», «невозможно заставить за собой вымыть чашку».
- 2. Черты характера, расцениваемые как неприемлемые, «на первом месте удовольствие», «сын агрессивен» и тому подобные.

Выделяют следующие типы самоотношения подростка:

1. «Самооценка» ребенка является прямым воспроизводством оценки матери. Дети отмечают в себе, прежде всего, те качества, которые подчеркиваются родителями. Если внушается негативный образ и ребенок разделяет полностью эту точку зрения, у него формируется устойчивое негативное отношение к себе с преобладанием чувства неполноценности и самонеприятия. Для ребенка с узким диапазоном социальных контактов вне семьи родительские оценки становятся единственными внутренними самооценками в силу авторитетности и значимости родителей, тесной эмоциональной связи с ними. «Неблагоприятность» этой самооценки (пусть даже и в позитивном ее варианте) заключена в опасности фиксации крайней зависимости самоотношения от прямой оценки значимых других, что

препятствует выработке собственных внутренних критериев, обеспечивающих стабильность позитивного отношения к себе, несмотря на колебания уровня самооценки.

- 2. Смешанная самооценка, в которой существуют противоречивые компоненты: один это формирующийся у подростка образ своего «Я» в связи с успешным опытом социального взаимодействия, второй отголосок родительского видения ребенка. Образ «Я» оказывается противоречивым. Тем не менее, ребенку удается в некоторой степени разрешить конфликт: успешность взаимодействия вне семьи позволяет ему испытывать необходимое чувство самоуважения, а, принимая родительские требования, он сохраняет аутосимпатию и чувство близости с родителями.
- 3. Подросток воспроизводит точку зрения родителей на себя, но дает ей другую оценку. Упрямство не называет бесхарактерностью. Поскольку для подростка этого возраста по-прежнему важны одобрение и поддержка взрослых, то ради сохранения чувства «Мы» им воспроизводится негативная оценка своего «упрямого» поведения. Одновременно послушание означает отказ от автономности и утрату собственного «Я». Переживания этого конфликта как невозможность ответа требованиям родителей и сохранения своего «Я» приводили к тому, что подросток оценивает себя как плохого, но сильного.

Подросток ведет борьбу против мнения родителей, но при этом оценивает себя в рамках той же системы ценностей. В данном случае ребенок воспроизводит в самооценке не реальную оценку родителей, а их идеализированные ожидания.

Подросток воспроизводит в самооценке негативное мнение родителей о себе, но при этом подчеркивает, что таким он и хочет быть. Это отвержение родительских требований приводит к очень напряженным отношениям в семье.

4. Подросток не замечает негативной оценки родителей. Ожидаемая оценка значительно выше самооценки, хотя реальная родительская оценка

является негативной. Игнорируя реальное эмоциональное отвержение со стороны родителей, ребенок трансформирует в самосознании родительское отношение так, как если бы он был любим и ценим [21].

Отметим также, что наиболее часто встречающаяся причина детскородительских конфликтов связана с родительским переживанием утраты близости с ребенком и безуспешными попытками воспитать его в строгом соответствии со своим замыслом.

Можно установить некоторые механизмы воздействия родительского отношения на самооценку ребенка. При симметричном стиле общения арсенал средств общения, используемый родителями, направлен на поддержку инициативы подростка, его уверенности в себе и чувства принадлежности к семейному «Мы».

Таким образом, большинство современных родителей и подростков пытаются построить, казалось бы, новые взаимоотношения, основываясь при этом на старых позициях: подросток — на детской, родитель — на опекающезапретительной. Однако обеим сторонам необходимо разрешить символически «умереть» старым формам общения, несмотря на то, что этот процесс может быть достаточно трудным и болезненным. В таком воздействии можно выделить два основных направления:

- содействие формированию самостоятельности подростка как предпосылки умения принять ответственность за свою жизнь и самого себя через предоставление ему возможности отделиться от семьи;
- содействие формированию эго-идентичности через предоставление подростку образца для идентификации, с одной стороны, и оказание поддержки его временно ослабевшему «Я» с другой.

Развитие личности обусловлено целым рядом социальноэкономических факторов, значимых для процесса социализации в целом. К числу основных факторов следует отнести семью, отношения «равенства», образование, школу, культуру, доходы и другие. В любых типах культур семья выступает основной сферой первичной социализации личности. Она характеризуется совокупностью социальных норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимоотношения между супругами, родителями и детьми, другими родственниками, поэтому ребенок усваивает образ жизни и модели поведения, которые характерны для его родителей.

Отношения «равенства», для подростка, предполагают включение в «группы равных», то есть в группу сверстников.

Школа и учение занимают большое место в жизни подростков, но не одинаковое у разных детей, несмотря на осознание всеми важности и необходимости учения. Для многих привлекательность школы возрастает изза возможности широкого общения со сверстниками, но само учение от этого нередко страдает. Для подростка урок — это 45 минут не только учебной работы, но и ситуация общения с одноклассниками и учителем, насыщенная множеством значимых поступков, оценок, переживаний.

Культура — это специфический способ деятельности человека, направленный на создание духовных и материальных ценностей, результатом которого является система идеалов, ценностей, норм поведения и т.д. Их усвоение в процессе социализации отражает социальное становление и развитие человека, его духовного мира.

Доходы родителей играют важную символическую роль в процессе социализации личности подростка. Чем выше доходы, тем больше возможностей для самореализации подростка.

Говоря о влиянии среды на формирование личности подростка, следует особо остановиться на специфике общения со сверстниками. Общение – это главный ВИД деятельности подростка. Потребность общения co сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает очень рано, еще в детстве, с возрастом усиливается. Уже у дошкольников отсутствие общества сверстников отрицательно сказывается на развитии

коммуникативных способностей и самосознания. Поведение же подростков по самой сути своей является коллективно-групповым.

Таким образом, на подростка оказывают влияние различные факторы. От социального окружения зависит развитие и воспитание ребенка. В семье закладываются основы поведения и жизненные установки (ценности), однако большую роль в воспитании подростка оказывает школа и школьный коллектив. Подросток проходит важную стадию становления своего «Я» и поэтому для него свойственно подражание значимым для него лицам и принятие тех установок, которые характерны для той или иной молодежной субкультуры. Немаловажную роль в воспитании подростка играет телевидение, которое формирует в подростке определенные образцы поведения.

1.3 Раскрытие содержания понятия ответственности в психологии

Термин «ответственность» имеет прямое отношение к различным областям психологии. Он исследуется в связи с нравственным развитием, изучается теми, кто интересуется вопросами личности, когнитивными процессами, психологией управления и т.п. Ответственность изучается не только психологами, но и юристами, социологами, философами. Термин «ответственность» восходит к латинскому слову «respondere» (отвечать), который был введен в научный обиход А. Бейном в книге «Эмоции и воля» (1865 г.) [27, С. 247].

Традиционно принятым в психологии определением понятия является следующее: ответственность — это осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил [14, C. 241].

В словаре современного русского литературного языка ответственность определяется 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».

Ответственность — понятие, характеризующее способность и возможность человека выступать полноправным субъектом собственного поведения — сознательно и добровольно выполнять нравственные и правовые требования и осуществлять стоящие перед ним задачи. Эта способность проявляется в совершении правильного морального и правового выбора и достижении результата, которые оценивается моральным и правовым сознанием с точки зрения одобрения и признания правоты или, наоборот, осуждения и установления вины человека. Ответственность — это осознание себя, как причину изменений во внешнем и внутреннем мире, а также сознательное управление этой способностью.

С позиции психологической науки ответственность рассматривается как отдельная психологическая категория и часто проявляется в сфере чувств. Наиболее устойчивые, социально значимые чувства, отношения личности становятся характерными её особенностями. Поэтому большинство исследователей соотносят ответственность с чертой характера личности [17].

Феномен ответственности имеет положительные корреляции со многими социальными качествами личности. К ним можно отнести самостоятельность, честность, справедливость, принципиальность, чувство долга, следование нормам своего социума и много другое. Ответственность всегда связана с принятием решения, с выбором человека, с его деятельностью, конкретным поступком или отказом от такового [31].

Не трудно заметить, что ответственность никогда не бывает безличной, она всегда связана с субъектом. Наличие же субъекта ответственности требует указания и её объекта – того, за что субъект несёт ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения. Из связи субъекта и объекта ответственности возникает временная перспектива понятия:

ответственность за совершенное действие – ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить, – перспективный аспект.

Субъектом ответственности могут выступать отдельная личность, коллектив или большая социальная общность (класс, народ), словом, все те, чья деятельность подлежит оценке.

Любое социальное отношение представляет собой субъектносубъектное отношение. Поэтому кроме субъекта ответственности должен существовать ещё другой субъект, перед которым надо держать ответ. Последнего в литературе именуют иногда «инстанцией». Инстанция оценивает деятельность субъекта ответственности и налагает санкции в зависимости от степени вины или заслуг. Нужно сказать, что само по себе наличие инстанции, перед которой человек может держать ответ, является существенным регулятором общественной жизни. Количество инстанций, которым подотчетен индивид, достаточно велико. Оно в первую очередь зависит от многообразия социальных отношений, в которые индивид вступает. Социальные же отношения могут продолжаться лишь до тех пор, пока их участники (независимо от того, кто является партнером – индивид или общество) взаимно выполняют свои обязанности. Инстанция как раз и осуществляет надзорную функцию. Этим, однако, её роль не ограничивается. Наряду с надзорной она выполняет также функцию санкционирования.

Все инстанции по характеру социальных отношений можно разделить на два крупных класса: формальные и неформальные. Полномочия и деятельность формальных инстанций (различные государственные учреждения и общественные организации) зиждутся на правилах, имеющих правовую основу, а неформальных (круг близких родственников и друзей, соседи и коллеги и т.д.) основываются на симпатиях и антипатиях, этических нормах, общественном мнении и др. Конечно, классификация инстанций может производиться и по другим признакам, например, в зависимости от степени активности или по характеру санкций, налагаемых на субъектов деятельности, и т.д. Все они так или иначе производны от приведённого

выше более крупного деления. Инстанции, признанные и реальные, находятся в сложных взаимоотношениях. В сознании личности они имеют свою иерархию — одной приписывается высокий авторитет, другая прямо отвергается, а отношение к третьей нейтрально.

Необходимо более подробно обозначить, что такое санкции, и какие функции они выполняют. Мы уже обозначили, что санкции налагаются различными инстанциями, результаты деятельности субъекта за ответственности. В самом общем виде под санкцией понимают любую реакцию на поведение индивида со стороны той инстанции, перед которой он Такие реакции (санкции) ΜΟΓΥΤ быть отчитывается. позитивными (поощрение) или негативными (наказание) и исходить либо от формальной, либо от неформальной инстанции. Различают неформальные негативные, формальные негативные, неформальные позитивные, формальные позитивны санкции. Неформальные негативные санкции проявляются виле социального остракизма – неодобрения, насмешки, огорчения, отказа подать руку и поддерживать дружеские отношения и т.д. Формально негативными санкциями являются все виды наказаний, имеющие правовую основу, выговоры, штрафы, аресты, лишения прав и т.д. Арсенал неформальных позитивных санкций состоит из одобрения, похвал, знаков внимания, восхищения и др. Формальные позитивные санкции представляют собой публичное признание деятельности субъекта официальными инстанциями. Они находят выражение во вручении почётных грамот или наград, в присвоении почётных званий, в денежных вознаграждениях и т.д.

Различные санкции выполняют неодинаковые функции. Они служат и пресечения нежелательного поступка, ДЛЯ уменьшения, И ДЛЯ Воздействие стимулирования желательного поведения. санкции не поведения Она ограничивается изменением конкретного индивида. сдерживает, предостерегает или стимулирует действия других членов общества.

Субъектно-субъектное отношение всегда предметно, оно реализуется через объекты ответственности. Поэтому как бы не трактовалась ответственность разными авторами – как подотчётность, наказуемость, обязанность или свойство характера личности, – при системном её рассмотрении главным в ней становится отношение субъекта и объекта ответственности, его предпосылка и динамика [16].

Феномен ответственности всегда рассматривался в тесной связи с проблемой свободы воли, одностороннее признание которой (волюнтаризм) или её отрицание (фатализм) в равной степени приводили к утверждению безответственности. Ибо если воля человека полностью независима ни от чего, то её не с чем сравнивать, устанавливать степень совпадения и оборачивается оценивать его характер, что произволом И безответственностью. В свою очередь, отрицание свободы воли с позиций её фатальной детерминированности природным и общественным бытием также снимает с человека всякую ответственность за поведение. Ведь отвечать можно лишь за то, причина чего находится в самом человеке, зависит от него, что человек сам выбирает и совершает [2].

Поэтому реальным понятие ответственности становится в качестве мерила степени совпадения добровольного человеческого выбора, решения и осуществления своего поступка с требованиями морали и права, а также его учитывает обстоятельства совершения оценки, которая действия проявленные действующим субъектом качества. Ответственность означает, что человек принимает на себя обязательства и готов свободно их исполнять в меру своих сил и возможностей. Это ответ, который он дает перед своей совестью и перед общественностью за себя и свое поведение. Степень этой ответственности повышается по мере совершенствования общества и духовной зрелости самого человека, его способности к сознательному, разумному и нравственному поведению. Она также зависит от реальных полномочий и возможностей человека влиять на положение дел в обществе – чем они шире, чем последствия его деятельности значимее, тем мера ответственности выше.

1.4 Понимание ответственности в разных подходах

Рассмотрим интересующую нас проблему с экзистенциальной позиции. Прежде чем приступить к описанию данного подхода, хотелось бы объяснить, почему именно он привлек наше внимание. Детерминистские концепции (психоанализ 3. Фрейда, бихевиоризм Дж. Уотсона) заявляют, что либо сексуальные BO всем виноваты мотивы, либо жестко запрограммированное поведение по типу «стимул-реакция»: «Яблоко украл не я, а мой голод», – тем самым отрицая идею ответственности человека за его поступки. «Поэтому, – пишет Р. Мэй – личностный детерминизм, который освобождает пациента от ответственности, в конечном итоге работает против восстановления его психического здоровья». Помимо всего прочего, идея ответственности за свою жизнь дает устойчивое ощущение, что только ты являешься творцом реальности, в которой существуешь, она снижает возможности манипулировать тобой, превращая в маленький «винтик» большой «машины» [17, С. 10].

Бинсвангер Л., швейцарский психиатр, основатель школы психоанализа, получившего название дазайнанализа, опирающегося на философию Хайдеггера, считал, что человек несет полную ответственность за собственное существование и волен решать, что он может и чего не может делать[14, C. 590].

Ответственность – это необходимая составляющая, атрибут зрелого поступка. Выдающийся ученый-гуманист двадцатого столетия Э. Фромм полагал, что забота, ответственность, уважение и знание – это совокупность качеств зрелого человека. Другой известный психолог гуманистической

ориентации В. Франкл также уделяет ответственности значительное место в своей концепции и утверждает, что духовность, свобода и ответственность — это три основы, три экзистенциала человеческого существования. Нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным. Важным и обязательным является дополнение обратного характера: нельзя признать человека ответственным, не признавая его в то же время и свободным. Человеческая ответственность — это ответственность, происходящая из неповторимости и своеобразия существования каждого индивида. На ответственный поступок, как заметил М. Бахтин, способен лишь человек, который осознал эту свою единственность и неповторимость. И даже более того — именно в ответственности перед жизнью заключена самасущность человеческого существования [32, С. 93].

С позиции Ж. – П. Сартра, экзистенционального философа и писателя, ответственность означает авторство, быть ответственным значит быть «неоспоримым автором события или объекта». В одной из своих статей («Экзистенционализм – это гуманизм») автор, исходя из знаменитой посылки («Существование предшествует сущности»), утверждает, что «человек ответственен за то, что он есть» [29].

Одна японская пословица гласит: «Знать и не делать — вообще не знать». Возможность и осознание — это еще не действие. Лишь действительный поступок является мерилом человеческих чувств и мыслей. Как написал один итальянский писатель А. Моравиа: «Мысли не действия, ибо между первыми и вторыми — огромное море лени». Порой не просто лени, а страха перед ответственностью, жизнью. Действие всегда выходят за пределы просто мечты, мысли, фантазии. Оно всегда взаимодействует с физическим и межличностным миром. Если посмотреть на наш опыт чаще всего мы здесь и «застреваем». Именно сложность актуализации наших интенций (намерений) вызывает у нас дискомфорт. Действие — это первая фаза, выносящая намерение вовне.

Вообще, страшно осознавать, что в любой данный момент мы несем ответственность за все, что за ним последует; что каждое решение – от мельчайшего до самого крупного – это решение, которое запускает цепочку необратимых последствий. Каждый момент содержит в себе мириады возможностей, и мы либо реализуем эти возможности, либо упускаем их, выбирая что-то другое. От чего-то всегда приходится отказываться. От чего – решать нам с вами. В подтверждение этим мыслям есть содержательное высказывание Ж. – П. Сартра: «Я всегда выбираю, но я должен знать, что даже в том случае, если ничего не выбираю, тем самым я все – таки выбираю» [29].

Ответственность является непременной составляющей психического здоровья человека. «Психическое здоровье, – пишет Р. Мэй, – это обретение человеком чувства личной ответственности и, как следствие, – личной свободы». Один из основоположников гуманистической психологии, А. Маслоу, большую часть своей жизни посвятил разработке проблемы самоактуализации (реализации своих потенций). Он говорит о том, что взятие на себя ответственности является одним из способов поведения, ведущего к самоактуализации. «Каждый раз, когда человек принимает на себя ответственность, он актуализирует себя». Поэтому справедлив тезис о том, что ответственность является фактором, формирующим личность. Таким образом, данный феномен будет являться одним из условий конструктивной деятельности человека, а, следовательно, и его развития [14].

Для полного теоретического анализа понятия «ответственность» необходимо рассмотреть некоторые ключевые моменты социальнокогнитивной теории А. Бандуры. В своей концепции он не рассматривает понятие «ответственность», однако, многие понятия, явления, закономерности, изучаемые им, тесно перекликаются с нашим объектом исследования.

Практически не рассматривая роль биологических факторов в формировании личности, Бандура постулировал, что человек – это продукт

научения, в ходе которого он способен усваивать разнообразные поведенческие паттерны.

Однако действия определяются индивида не исключительно внутренними побуждениями, такими как инстинкты, потребности или намерения, или же, как считал Скиннер, только внешними по отношению к человеку силами. Хотя личность и поведение человека зависят от внешних событий, они не определяются ЭТИМИ событиями безусловно. окружающая среда сама по себе определяет нашу деятельность, а наше восприятие явлений окружающей среды есть один из факторов, влияющих на поведение [33, С. 531].

Следовательно, поведение — не только функция, но и независимая переменная, оказывающая влияние и на среду, и на личность. Бандура сформулировал тройственную модель реципрокного детерминизма, согласно которой поведение человека есть результат взаимодействия личностных факторов, включая мышление и познавательную способность, явлений окружающей среды и действий самого человека.

Согласно теории реципрокного детерминизма, поведение человека формируется действиями трех переменных величин: окружающей среды, самого поведения и личностных особенностей [5, C. 284].

Любой из факторов реципрокной триады — поведение, личность или окружающая среда в результате случайного события может непредсказуемо измениться в любой момент времени, и человек, благодаря своей пластичности, тоже изменится.

Будучи убежденным бихевиористом и, в первую очередь, интересуясь человеческим поведением, Бандура не был склонен рассматривать, подобно К. Роджерсу, сложные концепции личности, а утверждал, что существуют лишь отдельные самопредписания. Так же как и Б. Ф. Скиннер, Бандура отказывается признавать существование внутри нас автономного агента, который формирует наше поведение так, чтобы оно соответствовало изначальной концепции себя. Хотя у человека и нет независимого «я»,

способного манипулировать окружающей средой с помощью волевых усилий, он все же имеет возможность саморегуляции.

Используя рефлективное мышление, он может управлять событиями окружающей среды и производить своими действиями какие-то результаты. Кроме того, хотя личностные характеристики являются в значительной степени результатом научения и могут быть достаточно сложными и разнообразными внутри одной личности, в речи, самовыражении, чертах поведения есть некая последовательность, которую трудно объяснить только условиями окружающей среды. Личность играет очень важную роль в теории реципрокного детерминизма, и Бандура постулировал существование некой системы «я», действующей на основе как поведения, так и окружающей среды — набора когнитивных структур, включающих восприятие, оценку и регуляцию поведения. Используя эти когнитивные процессы в качестве отправной точки, мы можем в какой-то мере осуществлять самоуправление и саморегуляцию [14, C. 602].

Именно саморегуляция и самоэффективность являются важнейшими внутренними факторами, влияющими на человеческое поведение.

По Бандуре, саморегуляция — это одна из важнейших характеристик человеческой личности, влияющих на поведение. В рамках реципрокного детерминизма, люди пытаются уменьшить расхождение между своими достижениями и своей целью, и, уничтожив это расхождение, ставят перед собой новые, более высокие цели.

Бандурой были выделены две группы взаимовлияющих факторов саморегуляции — внешние и внутренние. Во-первых, у нас есть некоторая способность манипулировать внешними факторами, которые включаются в схему реципрокного взаимодействия. Во-вторых, мы можем следить за своим поведением и оценивать его в свете как близких, так и дальних целей.

В качестве внешних факторов саморегуляции Бандура выделяет стандарты, по которым мы можем оценивать свое поведение.

Кроме того, внешними факторами саморегуляции являются подкрепления человеческой деятельности. Внутреннее вознаграждение не всегда является достаточным, мы также нуждаемся в стимулах, происходящих из внешней среды, более сильных, чем самоудовлетворение.

Внутренние или личностные факторы саморегуляции представлены гораздо подробнее. Существует три необходимых условия: самонаблюдение, процесс вынесения суждений и активная реакция на себя. Под самонаблюдением понимается контроль за своими действиями, пусть и неполный, — это обязательное условие поведения. Мы избирательно выделяем некоторые стороны нашего поведения и игнорируем все остальные. То, что мы видим, зависит от наших интересов и других изначальных понятий о себе.

Процесс вынесения суждений помогает нам регулировать свое поведение с помощью мышления.

Большинство наших действий мы оцениваем, сопоставляя их с общественными образцами. Личные стандарты позволяют нам оценивать наши достижения, не сравнивая их с тем, что делают другие. Кроме личных стандартов и образцов процесс вынесения суждений зависит также и от того, какую изначальную ценность мы придаем нашей деятельности.

Наконец, саморегуляция зависит от того, что мы считаем причиной нашего поведения, то есть от суждений о причинах своих достижений. Если мы верим, что наш успех зависит от наших собственных усилий, то будем гордиться своими свершениями и стараться работать лучше, чтобы достичь наших целей. Если мы ищем причину наших достижений во внешних условиях, мы будем получать меньше удовлетворения от хорошего результата и, возможно, не будем прилагать больших усилий, чтобы добиться своей цели. С другой стороны, если мы считаем себя ответственными за собственные неудачные или неправильные действия, то проявим большую готовность к саморегуляции, чем, если бы мы утверждали, что во всех наших провалах и страхах виноваты силы, неподвластные нам.

Третий, и последний, фактор саморегуляции – активная реакция на себя. Мы испытываем положительные или отрицательные эмоции, в зависимости от того, насколько наше поведение соответствует нашим личным стандартам.

После того как люди вырабатывают общественные и моральные стандарты, они регулируют свое поведение посредством двух основных типов санкций: общественных санкций и собственных внутренних санкций. Общественные санкции делают людей менее склонными нарушать правила поведения, потому что они опасаются общественного порицания или других неблагоприятных внешних последствий. Собственные внутренние санкции предотвращают действия несогласные с личными стандартами с помощью как выборочного включения, так и отключения внутреннего контроля [35].

обычно допускают Бандура утверждает, что ≪люди не предосудительного поведения до тех пор, пока не оправдают для себя моральную сторону своих действий». Тем не менее, у человека нет автоматического внутреннего контролирующего агента, такого как сознание или суперэго. Саморегуляторные функции действуют не автоматически, а только когда они включены, эту концепцию Бандура назвал выборочным включением. То, что человек рассматривает как уместное в одной ситуации, в другой он может считать неуместным. Как и когда люди включают свои саморегуляторные способности, зависит как от их самооценки, так и от условий окружающей среды. Когда человек ясно понимает, что какие-то действия не соответствуют его стандартам самооценки или могут нанести вред другим людям, он выбирает другой способ поведения. В иной ситуации человек может оценивать такие же действия как уместные и безвредные для других и соответственно будет вести себя. Таким образом, люди выборочно включают различные варианты поведения согласно своему пониманию ситуации.

Второй самореагирующий механизм поведения Бандура обозначил как отключение внутреннего контроля. Когда мы встречаемся с двусмысленной

ситуацией — не входящей прямо в противоречие с нашими личными стандартами, но и не очень-то им соответствующей, — то мы можем отделить в своем сознании наше поведение от его негативных последствий. Отключение внутреннего контроля, как и выборочное включение, позволяют нам предпринимать действия, предосудительные с точки зрения общества и морали, сохраняя при этом свои моральные стандарты. Такое поведение выгодно для самого человека, но приносит вред остальным.

Процесс отключения внутреннего контроля является не бессознательным и автоматическим, скорее его следует определить как опосредованный. Он не предохраняет личность требований инстинктов, ни от внешних угроз, а вместо этого позволяет нам в двусмысленных ситуациях уменьшить ответственность или избежать ее, для себя поведение обычно оправдывая чуждое нашим стандартам самооценки. В отличие от самосохранительных тенденций, эти действия не направлены прямо на других людей, а предпринимаются для оправдания такого своего поведения, которое в других условиях казалось бы нам бессмысленным и стыдным.

Существуют различные механизмы, с помощью которых самоконтроль отключается или выборочно включается. Во-первых, люди могут переопределять природу поведения путем морального оправдания своих действий или навешивания на них ярлыков. Во-вторых, они могут смещать или распылять ответственность, отказываясь признавать связь между нашими действиями и их результатами. В-третьих, искажать, умалять или игнорировать последствия нашего поведения. В-четвертых, обвинять или дегуманизировать жертву.

С помощью переопределения поведения мы оправдываем для себя в других случаях недопустимые действия, перестраивая свое сознание так, что это позволяет нам уменьшить свою ответственность или вообще избежать ее. Мы можем снять с себя ответственность за свое поведение, по крайней мере, тремя способами.

Первый из них — это моральное оправдание, когда преступное в других случаях поведение представляется необходимым для самозащиты или даже достойным.

Второй метод уменьшения ответственности через переопределение неправомерного поведения состоит в том, чтобы извлекать пользу из оправдывающих сравнений между своими действиями и еще большими преступлениями, совершенными другими.

Третий способ переопределения поведения – использование словесных ярлыков. Под данным способом понимают подмену понятий, когда одно и тоже явление называют по-разному, однако, смысл остаётся прежним.

Другой способ отделить действия от их последствий – смещение или распыление ответственности. С помощью смещения мы уменьшаем в своем сознании последствия наших действий, возлагая ответственность на внешние причины.

Схожая процедура – распыление ответственности, то есть распространение ее на такое количество людей, что в конечном счете никто ни за что не отвечает.

Третий способ избегания ответственности состоит в искажении или замутнении связи между поведением и его вредными последствиями. Бандура выделял, по крайней мере, три возможности искажения или замутнения вредных последствий деятельности человека. Во-первых, преуменьшение последствий своего поведения.

Во-вторых, способность не замечать или игнорировать последствия своего поведения, скажем, тогда, когда мы не видим сразу вредоносных последствий своей деятельности.

Наконец, искажение или неправильное истолковывание последствий наших действий.

Четвертый путь, которым мы можем уйти от ответственности за свои действия, – дегуманизация жертв или возложение вины на них.

Ещё одним важным моментом, пересекающимся с ответственностью, в теории Бандуры является понятие «самоэффективность», которое определяется как «убеждения человека относительно его способности управлять событиями, воздействующими на его жизнь». Наши действия в конкретной ситуации зависят от взаимного влияния окружающей среды и нашего сознания, в особенности от сознательных процессов, связанных с убеждениями, что мы можем или не можем осуществить некоторые действия, необходимые для того, чтобы изменить ситуацию в лучшую для нас сторону.

По мнению Бандуры, сила, управляющая человеком, находится не вовнешней по отношению к нему среде, а происходит из взаимодействия окружающей среды, его собственного поведения и его личности. Самоэффективность является важной личностной характеристикой и, в сочетании с конкретными целями и знанием о том, что надо делать, может существенно влиять на будущее поведение [33].

В настоящее время в психологии распространена концепция о двух типах ответственности – теория локуса контроля, которую предложил американский психолог Дж. Роттер. Термин «локус» – латинского происхождения, который означает место, местоположение. Локус контроля – свойство личности определять меру ответственности за свои поступки самому себе или внешним обстоятельствам.

Так, ответственность первого типа — это тот случай, когда личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни саму себя. Ответственность второго типа связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, на которых возлагается ответственность как за неудачи, так и успехи личности, либо внешние обстоятельства, ситуацию [24, C. 107].

В соответствии со взглядами Дж. Роттера, если человек принимает на себя ответственность за события своей жизни, то это означает наличие у личности «интернального» контроля.

Если ответственность приписывается обстоятельствам, другим людям или случаю, то это характеризует наличие внешнего, т е. «экстернального» контроля. Интернальность и экстернальность локуса контроля являются устойчивыми свойствами личности, сформированными в процессе социализации [27, C. 249].

Почему кто-то более склонен к интернальному локусу контроля, а ктото к экстернальному? Ирвин Ялом утверждает, что истоки тех или иных позиций нужно искать в детстве, в процессе социализации, когда наиболее формируется «Я-образ». Последовательное, интенсивно теплое, внимательное и чуткое окружение создает предпосылки для развития внутреннего локуса контроля, В время как TO непоследовательная, неблагоприятная непредсказуемая относительно среда порождает ощущение личной беспомощности и способствует формированию внешнего локуса контроля.

Установлено, что интерналы более уверены в себе, более способны и благожелательны, более популярны. Как показывают исследования, существует положительная корреляция между интернальностью и наличием смысла жизни: чем больше субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных усилий и способностей, тем в большей мере находит он в жизни и цели. Экстерналов же отличает повышенная тревожность, терпимость обеспокоенность, меньшая другим повышенная К агрессивность, конформность. Соответственно экстернальность присуща в большей степени личности с недостаточной социальной зрелостью и асоциальным поведением [19].

Особый интерес представляет вопрос TOM, являются ЛИ интернальность И экстернальность взаимоисключающими свойстами личности. Иными словами, всегда ли для одной и той же личности характерна только интернальность или только экстернальность? Видимо, моменты интернальности и экстернальности присутствуют в каждой личности и о локусе контроля конкретной личности можно говорить лишь в

плане превалирования одного локуса над другим. Предлагая схожие психологические типы, Юнг не зря отмечал: «Каждый человек обладает обоими механизмами, экстраверсией и интроверсией, и только относительно перевес того или другого определяет тип».

1.5 Структурные компоненты ответственности

В философии, отечественной психологии И педагогике при рассмотрении феномена ответственности обращают внимание на его многогранность, вбирающую себя немалое емкость, количество разнородных компонентов (И. М. Чередов, В. А. Энгельгард, А. М. Анохин, А. В. Сахно). Исследователями, на ряду с другими, выделяются следующие аспекты ответственности: коммуникативный (Н. В. Седова) эмоциональный (Э. И. Рудовский), интеллектуальный (В. С. Морозова, В. С. Кузнецова), волевой (М. Ф. Цветаева).

Леонтьев Д. предложил и описал лишь три компонента ответственности: когнитивный, эмоциональный, действенный.

Когнитивным компонентом ответственности оказывается субъективная причинность, механизмы атрибуции – воспринимаю ли я себя самого или внешние факторы, устойчивые или ситуативные, как основную причину того, что со мной происходит.

Эмоциональным компонентом ответственности, является мужество, то есть готовность принимать разные непрогнозируемые повороты событий, не меняя общей ориентации, своих целей, планов, способность не поддаваться влиянию разных внешних сил, форс-мажоров, сохранять управляемость собственного поведения, сохранять вменяемость и ответственность за свои действия.

Действенный компонент ответственности – это выбор как реализация субъектной причинности. Ведь в жизни не бывает правильного неправильного выбора, и даже зная последствия, к которым привел тот или иной выбор, мы все равно не можем знать, был ли он наилучшим, или, наоборот, наихудшим, если последствия были плохи. Поэтому проблема выбора с экзистенциальной точки зрения ставится так: «хороший» выбор – это не выбор «правильный», а выбор, который принимается как собственный ответственный выбор. Осознавая, что правильного выбора быть не может, я иду на риск, принимая негарантированность результатов и, тем самым, несу за него ответственность, или же отказываюсь от ответственности, пытаясь сделать вид, что есть правильный выбор и любой на моем месте поступил бы так же. В феномене выбора или уклонения от него ответственность, либо ее избегание находит наиболее непосредственное действенное свое выражение [22].

Не случайно, что психологи пытаются найти такую структуру, которая смогла бы объединить эти разрозненные компоненты. Наиболее полно представить ответственность как системное качество личности смог В. П. Прядеин. Автор выделяет шесть компонентов: мотивационный, эмоциональный, динамический, когнитивный, продуктивный, регулятивноволевой; а также две составляющие — столкновение с трудностями и стремления. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Мотивационный компонент ответственности рассматривался с позиций социоцентричности и эгоцентричности. Под социоцентричностью понималась социально значимая мотивация, выраженная в выполнении ответственных дел из-за желания быть среди людей, коллектива, общества, связанная с чувством долга, преобладанием общественных интересов над личными. Эгоцентрическая составляющая рассматривалась с позиции личностно значимой мотивации, выраженной в желании обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел, получить поощрение, вознаграждение, избежать личных осложнений, возможного наказания.

Эмоциональный компонент ответственности рассматривался по параметрам стеничности — положительные эмоции или их появление от возможности или при необходимости выполнении ответственных дел, и астеничности — отрицательные эмоции при необходимости выполнения, в ходе реализации и при неуспехе в ответственном деле.

Динамический компонент ответственности исследовался ПО эргичности Эргичность субъекта параметрам И аэргичности. характеризовалась самостоятельным, без дополнительного контроля, неоднократно подтвержденным на практике, тщательным выполнением трудных и ответственных заданий. Об аэргичности субъекта судили по нерешительности и необязательности субъекта, по отказу от реализации трудных и ответственных заданий, по низкой помехоустойчивости.

Когнитивный компонент ответственности рассматривался с позиции осмысленности и осведомленности. Под осмысленностью понималось схватывание стержневой основы ответственности, ее сути, глубокое и целостное представление качества. Осведомленность характеризовалась поверхностным пониманием ответственности рассмотрением какой-то одной стороны, составляющей качества неспецифического, общего характера.

Продуктивный (результативный) компонент ответственности рассматривался коммуникативной (предметной) и субъективной сферах. Предметный компонент связан с результатами субъекта при выполнении самоотверженностью И добросовестностью. коллективных дел, его Субъективная переменная характеризовала завершение ответственных дел, связанных с личностным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности.

Регуляторно-волевой компонент ответственности рассматривался с позиции интернальности (активности) и экстернальности (пассивности) субъекта. Об интернальности субъекта судили по его самостоятельности, по самокритичности и независимости при выполнении ответственных дел.

Реализация ответственных дел при экстернальной регуляции ставится в зависимости от других людей и внешних обстоятельств.

При реализации ответственных дел субъект сталкивается с трудностями, носящими личностный и операциональный характер. К личностным мы отнесли трудности внутреннего порядка, такие как тревожность субъекта, его неуверенность, плохое настроение и т.п. К операциональным трудностям были отнесены трудности, возникшие в процессе выполнения задания, зависящие от характера выполняемого задания и окружающих людей.

1.6 Формирование и развитие ответственности личности подростка

Направления развития понятия ответственности можно представить как несколько векторов, один из которых исторически идёт от коллективной к индивидуальной, а другой – от внешней к внутренней, осознанной, личностной ответственности. По выражению Пиаже, первый вектор можно было назвать вектором индивидуализации, a второй одухотворения ответственности. Взгляд на ответственность с точки зрения того, какое место человек занимает в системе общественных отношений и каковы его обязанности, вытекающие отсюда, характеризует ответственность как нечто внешнее по отношению к субъекту, данное ему извне. Такой подход необходимо дополнить рассмотрением субъективных аспектов проблемы. В этике и психологии теперь уже общепризнанно, что внешние веления усваиваются индивидом и становятся его внутренним законом и побуждением. Процесс освоения социальных функций и адекватное осознание личностью своей ответственности определяются МНОГИМИ факторами: познавательными, мотивационными, ситуационными, и др.

С «одухотворением» ответственности появляется третий вектор — ответственность не только за прошлое, но и за будущее. В переходе ответственности от ретроспективного плана к перспективному как раз и проявляется прогрессивная тенденция к её эволюции. При этом имеется в виду не просто умение личности предвидеть результаты будущих действий, но и её стремление активно участвовать в преобразовании окружающего мира.

Появление ответственности за будущее – результат способности субъекта осознавать личную ответственность за осуществление своих обязанностей и предвидеть последствия собственной деятельности. Однако от простой способности осознавать ответственность до её превращения в устойчивое качество личности довольно далеко. Между тем, очевидно, что основной задачей системы воспитания должно быть именно формирование ответственности как черты характера личности, способствующей принятию ответственности заранее, сознательно и добровольно.

Таким образом, центральная тенденция эволюции ответственности проявляется в возникновении дополнительного внутреннего механизма контроля. Значит, и личность в своём развитии должна проделать путь от простого исполнителя к активному субъекту. Следствием этого является перенос инстанции, перед которой субъект держит отчёт, с внешнего уровня на внутренний. Ранее такой инстанцией было только общество, разные социальные институты. Теперь, становясь активным субъектом деятельности, человек отвечает за свои действия прежде всего перед самим собой [16].

Волевые качества не даны от рождения и формируются только в ситуациях, требующих их проявления. Способностью предвидеть конечный результат своих действий и поступков, брать на себя ответственность и руководить своими действиями, по мнению Л. И. Божович, обладают далеко не все зрелые, сформировавшиеся личности. Психологи полагают, что если развивать и тренировать эти способности в детстве, то в зрелом возрасте

можно достичь большего согласия и совершенства в управлении самим собой [7].

Большой вклад в изучение закономерности формирования и развития ответственности внёс Жан Пиаже. Его фундаментальное исследование «Моральное суждение ребёнка» стимулировало множество экспериментальных работ. Результатом которых является выделение объективной и субъективной ответственностей в моральном развитии. Для детей до 7 – 8 лет характерна стадия «объективной ответственности», когда поступки оцениваются по их последствиям, но не по намерениям и мотивам После 7 человека. лет начинает формироваться «субъективная ответственность», когда поступки оцениваются на основе мотивов и намерений, вне зависимости от внешних обстоятельств.

Исследования Армсби и Колберга подтвердили выводы Ж. Пиаже о стадиях морального развития детей, однако, им удалось доказать, что уже в 6 лет 75% обследованных способны судить о последствии поступка с учётом его намерения. Таким образом, возрастные границы были сдвинуты на 2 года. Это важно, так как именно этот период развития ребёнка связан с учебную, началом включения его В следовательно, коллективную деятельность. Ж. Пиаже подчёркивает роль кооперации, сотрудничества для перехода от объективной ответственности к субъективной. Автор отмечает важность усвоения социальных образцов поведения на самых ранних этапах развития ребёнка. Большую роль в этом процессе Ж. Пиаже отводит детской игре. Знакомясь и исполняя правила различных игр, ребёнок приобретает опыт социального взаимодействия.

Исследования Ж. Пиаже дали толчок к изучению проблемы возложения ответственности. Так в теории Ф. Хайдера ответственность определяется условиями осуществленного действия, к которым он относит намерения, возможности индивида и факторы внешней обстановки. В 1958 году он предложил пять уровней атрибуции ответственности (атрибуция –

это приписывание кому-либо или чему-либо качества, происшедшего события, явления, а казуальная атрибуция – приписывание причин):

- 1. Ассоциация. На первом уровне нет даже намёка на какой-либо анализ факторов, побудивших к действию. В житейских ситуациях этот вид проявляется, например, когда кого-то упрекают за проступки его друга, когда детей осуждают за грехи родителей и т.п.
- 2. Причинность. Субъекту достаточно простого факта совершения им действия, даже если он не мог предвидеть последствия своего поступка. Как в «объективной» ответственности Пиаже, атрибуция осуществляется согласно лишь объективному, материальному результату действия субъекта, без учёта его намерений, мотивов.
- 3. Предвидимость. Основным критерием данного уровня выступает «предвидимость» результата действия мог ли субъект предусмотреть такой результат. При этом не имеет значения, было или не было данное последствие целью субъекта действия. Ответственность приписывается ему за халатность, беззаботность, небрежность.
- 4. Намеренность. Сердцевиной определения ответственности на этом уровне является намеренность поступка.
- 5. Оправдываемость. Субъект считается лишь частично ответственным за любые результаты его действия, если обстоятельства сложились так, что каждый, оказавшись на его месте, вынужден был бы поступить также. Тут вступают в силу смягчающие вину обстоятельства [16].

В отечественной психологии ответственность и её формирование преимущественно рассматривались в конкретной деятельности, ведущей на данном этапе развития ребенка. Считалось, что ребёнок формируется и нравственно, и социально по мере того, как развивается и усложняется его деятельность. Ответственность рассматривалась преимущественно как свойство личности, и все эксперименты носили формирующий характер. Экспериментальными исследованиями занимались: В. А. Горбачева, К. А. Климова, З. Н. Борисова, Л. И. Божович, Л. С. Славина.

Селиванов В. И. все методы и приёмы формирования волевых качеств, втом числе ответственности, сводит к четырем основным группам. К первой группе можно отнести те методы работы, которые непосредственно направлены на сознание человека, преследуют цель создания у него правильных убеждений и понятий, без которых не может быть правильного поведения. Это разъяснение, чтение, беседа, все формы коллективного обсуждения, где наиболее ярко представлены критика и самокритика. Все эти методы можно назвать методами убеждения. Во второй группе объединяются методы, помогающие человеку на практике развивать и закреплять ответственное поведение. Это методы упражнения. К третьей группе относятся многочисленные методы и приёмы, побуждающие человека увеличивать волевые усилия, работать над формированием ответственности. Это поощрение, требование и принуждение. К четвёртой группе методов В. И. Селиванов относит методы и приёмы воспитательной работы над собой. Это методы самовоспитания. Следует помнить, что формировать ответственность можно только в том случае, если удастся наполнить их общественным смыслом. К. Муздыбаев подчёркивает, что для формирования ответственности необходимо, чтобы ребёнок эмоционально переживал порученное ему задание, осознавал важность, необходимость своей деятельности не только для него самого, но и для других людей [16].

Теоретические и экспериментальные разработки по формированию и большей частью развитию ответственности личности охватили Социализация дошкольников младших школьников. И личности завершается в этом возрасте. Она продолжается и в зрелые годы. Закономерности формирования и развития ответственности в школьном и в более старшем возрасте остаются пока не ясными. Однако важны не только возрастные аспекты проблемы. Принципиальное значение имеет выявление факторов формирования ответственности в разных видах деятельности и в зависимости от разных типов взаимоотношений с другими людьми.

Мы в своей работе будем опираться на определение понятия «ответственность», предложенное Д. А. Леонтьевым, который рассматривает его как «сознавание человеком своей способности выступать причиной противодействия изменениям) изменений (или в окружающем мире и собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью» [14, С. 68]. Наиболее сензитивным в плане формирования ответственности является, с точки зрения В. П. Прядеина, подростковый возраст [22, С. 114]. Для более продуктивного решения вопросов, связанных с развитием ответственности, необходимо иметь четкое представление о психологических условиях развития изучаемого феномена.

Ключевыми факторами для успешного формирования компонентов ответственности служат: положительное влияние авторитетов взрослых (родителей, педагогов, старших родственников и близких, авторитетных сверстников); формирование морально-эстетических норм и правил в сознании ребенка происходит по образцу поведения авторитетных близких; возможность совершать самостоятельный выбор; проявлять конструктивную автономию и принимать важные жизненные решения под сторонним наблюдением родителей и преподавателей. Из всего этого следует, что в период подросткового возраста наступает важный этап формирования волевой саморегуляция И автономности личности (суверенности психологического пространства).

Важно предоставлять подростку осознанную возможность проявлять себя в самостоятельной деятельности в целостном контуре ответственности (свобода выбора, соответствие норме и осознания атрибуция последствий). Воспитание ответственности происходит на протяжении всей жизни человека. С самого раннего детства, получая за свои поступки поощрения или наказания, ребенок приучается к ответственному поведению. Однако особое значение для формирования различных сторон личности, а особенно волевых свойств, к которым относится и ответственность, имеет подростковый возраст — особая фаза психического развития личности,

формирования психологической зрелости как сознательной регуляции собственного поведения.

Проблема ответственности подростка связана с анализом психологопедагогических условий eë формирования. Основным условием формирования у ребенка ответственности является достижение им успеха, вера в собственные силы. Контроль со стороны взрослых по мере взросления детей сменяется самоконтролем, когда ученик в состоянии проанализировать свое поведение и определить меру своей ответственности. Привычка ответственно относиться к своим обязанностям переносится на деятельность, которая является не очень интересной, но необходимой. Большое значение в воспитании ответственности имеет личный пример родителей и педагогов, а также проблема формирования ответственности в практике образовательных учреждений.

Подведём итог нашему теоретическому анализу, раскрывающему такие понятия, как «подростковый возраст» и «ответственность», а также процесс формирования ответственности подростка.

Подростковый возраст занимает особое место в психологии. Это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослой жизни. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей свойственно подросткового возраста. Подросткам тяготение К группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия.

Итак, ответственность – это осознание себя, как причину изменений во внешнем и внутреннем мире, а также сознательное управление этой способностью.

Необходимо отметить, что данная тематика является недостаточно разработанной как в теоретическом, так и в практическом плане. Проблемой ответственности занимались: К. Муздыбаев, Φ. изучения Хайдер, В. П. Прядвин, Дж. Роттер и некоторые другие психологи. Однако, полученные ими результаты представляют собой разрозненный набор различных фактов, классификаций, особенностей ответственности. Не существует единой концепции и по формированию ответственности в Проведённые эксперименты лишь раскрывают некоторые онтогенезе. особенности формирования ответственности в детстве.

Большим пробелом является диагностика ответственности. Существует всего несколько действительно надёжных, валидных и адаптированных методик, выявляющих компоненты ответственности.

II ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

2.1 Методы и методики, описание выборки исследования

В нашем исследовании использовалась методика «Многомернофункциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ-70) Прядеина В. П. и большая психологическая игра «Перекресток».

B методике «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ - 70) В. П. Прядеина 70 вопросов направленные на разные компоненты ответственности, такие как:

ДЭ – динамическая эргичность.

ДАЭ – динамическая аэргичность.

МС – мотивация социоцентрическая.

МЭ – мотивация эгоцентрическая.

КО – когнитивная осмысленность.

КОС – когнитивная осведомленность.

 $P\Pi$ – результативность предметная.

РС – результативность субъектная.

ЭС – эмоциональность стеническая.

ЭА – эмоциональность астеническая.

РИ – регуляторная интернальность.

РЭ – регуляторная экстернальность.

ТР – трудности.

ИС – искренность.

Ключ:

Подсчитывается сумма баллов в каждом из соответствующих разделов, характеризующих различные аспекты ответственности.

Сумма баллов:

- от 25 до 35 говорит о выраженности характеристики ответственности;
- от 16 до 24 о нейтральности, ситуативном проявлении ответственности;
- от 5 до 15 о не выраженности ответственности, безответственности субъекта (но об искренности субъекта чем меньше сумма, тем правдивее отвечал на утверждения субъект).

Целью исследования является апробирование большой психологической игры, как способа развития ответственности в подростковом возрасте.

Объект исследования – ответственность как качество личности.

Предмет исследования – большая психологическая игра, как способ развития ответственности в подростковом возрасте.

Гипотеза: большая психологическая игра способствует развитию ответственности в подростковом возрасте.

Эмпирические задачи:

- 1. Провести диагностику ответственности у учащихся с восьмого по десятый класс
- 2. Экспериментально проверить возможность развития ответственности в подростковом возрасте при помощи «большой психологической игры».
- 3. Проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы по работе.

Ход исследования. Экспериментальное исследование было проведено в три этапа:

- 1. Проведение первичной диагностики, при помощи методики «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ 70).
 - 2. Проведение большой психологической игры.
- 3. Повторное исследование при помощи методики «Многомернофункциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ - 70).

В ситуациях, когда нужны концептуальные изменения, достойная альтернатива тренинговому методу — это Большая психологическая игра (БПИ).

Игра-драма «Перекресток» (от 14 до 21 года).

Аннотация.

Идея одного из элементов игры появилась в процессе совместной творческой работы с коллегами из центра «Точка Пси». Окончательным толчком к созданию полноценной игры стал фильм Н. Михалкова «12».

Игра была создана для работы с подростками в рамках авторской образовательно-развивающей программы «Твое событие», а также в рамках социальных проектов по работе с молодежью.

Цель: создать условия для развития навыков самопознания и умения делать согласованный выбор.

Задачи:

- актуализировать проблему совершения жизненного выбора;
- развить умения анализировать и принимать, прогнозировать последствия совершаемых выборов;
- создать условия для проживания и присвоения различных жизненных ценностей и установок;
- развить навыки рефлексии, осознавания и адекватного выражения своих эмоций и чувств;
- создать условия для определения ценностных установок в различных значимых для подростков жизненных сферах;
- помочь определить собственную нравственную позицию по отношению к тем или иным социальным, философским, этическим проблемам.

Результат после игры:

1. Осознанный, ответственный подход к совершению выбора и к принятию решений, бережное отношение к ценностям окружающих людей и своим собственным.

- 2. Более ответственное отношение к принятию решений и готовность отвечать за последствия этого выбора, любых действий.
 - 3. Прояснение нравственной, этической позиции.

Основной нарратив игры:

Любой выбор, любое решение имеют свои последствия, не только связанные с самим выбором, но и с тем, как меняется окружающая жизнь от последствий принятого решения. На эту тему написано множество книг и снято немало фильмов, однако в нашей повседневной жизни мы халатно относимся к принимаемым решениям. Принимая решения, мы опираемся на ситуацию «здесь и сейчас», что неприемлемо. Делая выбор, мы должны ориентироваться не только на свои взгляды, принципы и ценности, но и на то, как это решение повлияет на нашу жизнь и жизнь других завтра.

В исследовании приняли участия ученики Первоманской СШ в возрасте от 14 до 15 лет.

2.2 Описание результатов исследования

В начале исследование нами были проанализированы результаты, полученные на первом этапе исследования, по методике Многомернофункциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ – 70) Прядеина В. П.

Полученные результаты до большой психологической игры внесены в таблицу 2.1

Таблица 2.1

Сводные результаты по методике «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ-70) Прядеина В. П., первичное тестирование

П	Респонде	дэ	мс	ко	рп	эс	ри	тр	даэ	МЭ	кос	pc	эа	рэ	ис
/	НТ														
Н															
1	У. Настя	26	17	30	24	26	30	13	12	8	14	23	9	12	27
2	К. Семен	26	18	24	23	31	30	21	23	18	24	26	27	18	29
3	А. Саша	17	22	19	19	22	24	21	25	20	9	21	29	20	17
4	Б. Коля	21	29	21	26	25	21	22	22	22	23	19	20	22	27
5	Л. Вадим	24	23	29	22	21	25	16	19	26	14	27	34	24	13
6	Ш. Диана	21	21	20	19	24	17	18	21	18	20	19	17	21	18
7	К. Лена	17	22	25	21	24	14	21	25	21	22	20	24	23	19
8	А.Филипп	15	24	19	11	17	23	17	10	16	17	23	11	17	23
9	3. Юра	20	23	26	24	21	25	22	19	20	20	21	22	18	19
10	А. Дима	15	21	18	22	22	23	22	25	25	28	24	25	23	27
11	Л. Юля	19	18	28	14	23	18	13	19	16	13	20	24	15	28
12	3. Карина	20	11	24	21	16	23	25	25	20	26	21	14	27	14
13	Е. Света	17	17	22	19	22	17	21	24	19	17	18	27	20	13
14	В. Вова	17	16	21	17	19	25	20	21	17	15	26	19	19	16
15	В. Филипп	16	21	32	14	24	22	22	26	28	20	14	20	22	29
16	К. Саша	29	30	29	19	17	10	20	12	16	26	25	15	17	31
17	Г. Ева	27	34	34	30	34	27	35	9	14	11	20	21	17	19
18	П. Андрей	27	34	29	26	34	27	35	9	16	12	12	17	9	18
19	П. Ольга	13	15	22	22	21	26	16	18	11	20	19	27	16	12
20	Г. Сабина	27	22	32	20	23	26	14	12	7	9	17	10	14	12
	среднее	20,7	21,9	24,8	20,6	23,3	22,6	20,7	18,8	17,9	18	20,7	20,6	18,7	20,5

В результате проведенной диагностики мы можем сказать, высокая динамическая эргичность(субъект характеризуется самостоятельным, без дополнительного контроля, неоднократно подтвержденным на практике, тщательным выполнением трудных и ответственных заданий) характерна для 30% испытуемых, нейтральная для 60% и низкая для 15% испытуемых. Высокая динамическая аэргичность (нерешительность и необязательность субъекта, характеризующаяся перенесением выполнения ответственных заданий на последний момент, низкой помехоустойчивостью субъекта) у 25%, нейтральная у 45% человек и 30% низкая. Высокая показатели

мотивации социоцентрической (социально значимая мотивация, выраженная в выполнении ответственных дел из-за желания быть среди людей, коллектива, общества) у 20%, нейтральная у 70% и низкая у 10% испытуемых подростков. Высокие показатели мотивации эгоцентрической (преобладание личностно значимой мотивации, выраженной в желании обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел, получить поощрение, вознаграждение, избежать личных осложнений, возможного наказания) у 15% подростков прошедших методику, нейтральная у 65% человек и низкая у 20% испытуемых. Когнитивная осмысленность (схватывание стержневой основы ответственности, ее сути, глубокое и целостное представление о качестве) с высокими показателями у 50% испытуемых подростков и у 50% человек нейтральная когнитивная осмысленность. С высокой когнитивной осведомленностью(недостаточное понимание ответственности, обращение внимания на одну, неспецифическую сторону качества. Возможна подмена понятия ответственности исполнительностью)15% испытуемых, нейтральная 45% и низкая у 40% подростков прошедшихданную методику. Результативность предметная(продуктивность, самоотверженность добросовестность И субъекта при выполнении коллективных дел) с высокими показателями у 15%, у 70% человек нейтральная и 15% испытуемых имеют низкую предметную результативность. Результативность субъектная(завершение \mathbf{c} благополучием, ответственных дел, связанных личностным самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности) у 20% испытуемых высокая, у 70% нейтральная, у 10% низкая субъектная результативность. Эмоциональность стеническая (положительные эмоции или их появление от возможности или при выполнении ответственных дел) у 25% 75% нейтральная. испытуемых подростков высокая, a Эмоциональность астеническая(отрицательные эмоции при необходимости выполнения, в ходе реализации и при неуспехе в ответственном деле) у 25% испытуемых высокая, нейтральная у 45% подростков, и 25% человек имеют

низкие показатели данной шкале. Регуляторная ПО интернальность (независимость субъекта от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел)с высокими показателями у 45% подростков, нейтральная также у 45% испытуемых и 10% человек имеют низкие показатели. Высокие показатели ПО шкале регуляторная экстернальность (реализация ответственных дел ставится в зависимость от других людей и внешних обстоятельств) всего у 5% испытуемых, 75% имеют нейтральные показатели, у 15% испытуемых низкие показатели по шкалам. Трудности(возникающие в процессе выполнения ответственных дел, являются существенным препятствием для их осуществления) у 15% испытуемых, 70% нейтрально, 15% низкие показатели. Искренность (субъект приукрашивает себя, желает казаться в глазах значимых других лучше, чем есть на самом деле) у 35% человек высокие показатели, у 35% испытуемых нейтральные, и у 30% низкие показатели искренности.

Итак, по результатам проведенный диагностики, мы выяснили, что в данной группе более характерна ситуативная динамическая эргичность, то есть без дополнительного контроля самостоятельность проявляется время от времени. Также у многих испытуемых проявляется время от времени нерешительность и необязательность, то есть динамическая аэргичность ситуативная. Социально значимая мотивация у подростков также зависит от ситуации, иногда ответственные дела выполняются из-за желания быть в обществе. В данной группе эгоцентрическая мотивация проявляется в зависимости от обстоятельств, иногда ответственные дела выполняются ради того чтобы обратить на себя внимание и получить поощрение. Все испытуемые понимают стержневую основу ответственности, когнитивная осмысленность В основном высокая ситуативная. Когнитивная осведомленность не характерна для данной группы испытуемых, то есть, почти нет подмены понятия ответственности – исполнительностью. Результативность предметная (продуктивность, самоотверженность добросовестность субъекта в выполнении ответственных дел) в данной

группе ситуативная, также как и результативность субъектная (завершение \mathbf{c} ответственных лел. связанных личностным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности) проявляется время от времени. Выяснилось, что в группе испытуемых иногда выполнение ответственных дел вызывает положительные эмоции, а иногда при выполнении и неуспехе в ответственном деле появляются отрицательные эмоции. При выполнение ответственных дел у половины испытуемых характерна независимость субъекта от внешних обстоятельств, у другой половины данная независимость ситуативная. От внешних обстоятельств и других людей выполнение ответственных дел ставится в зависимость время от времени. В процессе выполнения ответственных дел существенных препятствий для их осуществления не выявляется или проявляется ситуативным образом. Желание приукрасить себя есть у одной трети испытуемых, у остальных это проявляется иногда или вовсе не проявляется.

20.04.17 года подростки приняли участие в большой психологической игре «Перекресток», задачами которой являются:

- научить актуализировать проблему совершения жизненного выбора;
- развить умения анализировать и принимать, прогнозировать последствия совершаемых выборов;
- создать условия для проживания и присвоения различных жизненных ценностей и установок;
- развить навыки рефлексии, осознавания и адекватного выражения своих эмоций и чувств;
- создать условия для определения ценностных установок в различных значимых для подростков жизненных сферах;
- помочь определить собственную нравственную позицию по отношению к тем или иным социальным, философским, этическим проблемам.

Нами было изучено соотношение уровня ответственности до и после Большой психологической игры «Перекресток». Выяснилось, что для

успешного формирования ответственности ребенка необходимо создать ситуацию самостоятельного выбора действий, осознания важности и необходимости своего выбора не только для самого себя, но и для окружающих.

Полученные результаты по методике Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ – 70) после большой психологической игры внесены в таблицу 2.2.

Таблица 2.2 Сводные результаты по методике «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ-70), после проведения игры

П/	Респондент	ДЭ	мс	ко	рп	эс	ри	тр	даэ	мэ	кос	pc	эа	рэ	ис
Н															
1	У. Настя	26	25	30	24	26	30	11	12	8	14	20	5	12	20
2	К. Семен	26	18	24	23	31	30	25	23	18	24	26	27	18	13
3	А. Саша	28	22	14	25	29	22	14	12	20	12	10	13	22	14
4	Б. Коля	21	29	25	26	25	21	22	12	14	20	8	23	20	15
5	Л. Вадим	24	23	20	22	21	25	13	19	26	25	27	34	24	13
6	Ш. Диана	20	25	20	19	26	30	18	21	18	22	19	11	15	18
7	К. Лена	12	22	10	12	20	13	14	25	28	25	25	24	23	22
8	А. Филипп	25	28	19	25	22	21	20	20	25	18	25	15	19	25
9	3. Юра	14	21	13	12	21	25	23	18	22	28	21	25	18	21
10	А. Дима	15	26	25	28	20	24	14	20	13	10	20	12	20	13
11	Л. Юля	25	18	29	14	23	18	25	19	18	19	21	28	15	11
12	3. Карина	25	29	24	21	19	24	25	20	23	16	21	14	19	20
13	Е. Света	13	14	23	17	24	19	22	26	23	25	15	25	18	23
14	В. Вова	12	14	26	20	17	26	25	28	21	19	20	25	23	12
15	В. Филипп	20	14	25	18	26	24	14	28	29	25	13	22	20	14
16	К. Саша	29	30	29	19	17	10	20	12	16	26	25	15	17	28
17	Г. Ева	31	30	31	28	28	25	20	12	14	11	20	21	17	14
18	П. Андрей	29	25	20	25	30	28	12	13	16	12	12	17	9	25
19	П. Ольга	13	15	22	22	21	26	16	18	11	20	19	27	16	20
20	Г. Сабина	26	20	30	19	18	29	12	14	9	12	12	13	10	29
	среднее	21,7	22,4	22,9	20,9	23,2	23,5	18,2	18,6	18,6	19,1	18,9	19,8	17,7	18,5

В результате повторной диагностики мы можем сказать, высокая динамическая эргичность (субъект характеризуется самостоятельным, без дополнительного контроля, неоднократно подтвержденным на практике, тщательным выполнением трудных и ответственных заданий) характерна для 50% испытуемых, нейтральная для 35% и низкая для 30% испытуемых. Высокая динамическая аэргичность (нерешительность и необязательность субъекта, характеризующаяся перенесением выполнения ответственных заданий на последний момент, низкой помехоустойчивостью субъекта) у 20%, нейтральная у 45% человек и 35% низкая. Высокая показатели мотивации социоцентрической (социально значимая мотивация, выраженная в выполнении ответственных дел из-за желания быть среди людей, у 45%, нейтральная у 40% и низкая у 15% коллектива, общества) испытуемых подростков. Высокие показатели мотивации эгоцентрической (преобладание личностно значимой мотивации, выраженной в желании обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел, получить поощрение, вознаграждение, избежать личных осложнений, возможного наказания) у 20% подростков прошедших методику, нейтральная у 50% человек и низкая у 30% испытуемых. Когнитивная осмысленность (схватывание стержневой основы ответственности, ее сути, глубокое и целостное представление о качестве) с высокими показателями у 45% испытуемых подростков и у 40% человек нейтральная когнитивная 15% низкий. \mathbf{C} высокой осмысленность, когнитивной осведомленностью (недостаточное понимание ответственности, обращение внимания на одну, неспецифическую сторону качества. Возможна подмена ответственности исполнительностью)30% понятия испытуемых, нейтральная 40% и низкая у 30% подростков прошедших данную методику. Результативность предметная(продуктивность, самоотверженность добросовестность субъекта при выполнении коллективных дел) с высокими показателями у 30%, у 50% человек нейтральная и 20% испытуемых имеют низкую предметную результативность. Результативность

субъектная(завершение ответственных дел, связанных с личностным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности) у 25% испытуемых высокая, у 45% нейтральная, у 30% низкая субъектная результативность. Эмоциональность стеническая (положительные эмоции или их появление от возможности или при выполнении ответственных дел) у 40% испытуемых подростков высокая, а у 5% 55% нейтральная выявлена И низкая. Эмоциональность астеническая(отрицательные эмоции при необходимости выполнения, в ходе реализации и при неуспехе в ответственном деле) у 35% испытуемых высокая, нейтральная у 30% подростков, и 35% человек имеют низкие показатели по данной шкале. Регуляторная интернальность (независимость субъекта от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел)с высокими показателями у 45% подростков, нейтральная также у 40% испытуемых и 15% человек имеют низкие показатели. Высокие показатели по шкале регуляторная экстернальность (реализация ответственных дел ставится в зависимость от других людей и внешних обстоятельств) всего у 0% испытуемых, 75% имеют нейтральные показатели, у 25% испытуемых Трудности(возникающие в низкие показатели по шкалам. выполнения ответственных дел, являются существенным препятствием для у 20% испытуемых, 40% нейтрально, 40% низкие их осуществления) показатели. Искренность(субъект приукрашивает себя, желает казаться в глазах значимых других лучше, чем есть на самом деле) у 20% человек высокие показатели, у 35% испытуемых нейтральные, и у 45% низкие показатели искренности.

После проведения «большой психологической игры» и по результатам повторной диагностике по методике Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ – 70) мы наблюдаем изменения по шкале «Динамическая эргичность», большее количество испытуемых оценили себя как самостоятельных, не требующих дополнительного контроля. Нерешительность и необязательность стала характерна для

меньшего количества испытуемых. По шкале "Мотивация социометрическая" стали более выраженные высокие показатели, также для многих осталась ситуативной, время от времени проявляющейся, социально значимая Небольшие изменения произошли и в показателях по шкале мотивация. «Мотивация эгоцентрическая», для многих она осталась ситуативной, то есть время от времени испытуемые при выполнении ответственных дел надеются получении поощрения или избегание наказания, также количество испытуемых, для которых личностно значимая мотивация стала менее выражена. Для некоторого количества испытуемых характерна когнитивная осмысленность (схватывание стержневых основ ответственности), меньшее число испытуемых обладают когнитивной (возможна подмена осведомленностью понятия ответственности исполнительностью), также остались такие которые занимают нейтральную позицию. Результативность предметная высокими показателями увеличилась, то есть подростки стали нацелены на продуктивность и добросовестность при выполнении ответственных дел. Результативность субъективная связанная с самореализацией в основном осталась ситуативной, но возросло количество испытуемых которые отвергают данный показатель. Положительные эмоции при выполнении ответственных дел получают наибольшее количество испытуемых, чем отрицательные эмоции. отметить, что независимость от внешних обстоятельств Необходимо возросла в данной группе, зависимость от других наиболее характерна ситуативная, время от времени проявляющаяся. Трудности возникающие при выполнении ответственных дел стали менее характерны для данной группы испытуемых, большее количество подростков не приукрашают себя, по шкале «Искренность» возросли низкие показатели.

Полученные средние результаты по методике Многомернофункциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ – 70) внесены в таблицу 2.3

Таблица 2.3 Средние результаты по методике «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ – 70)

	дэ	мс	ко	рп	эс	ри	тр	даэ	МЭ	кос	pc	эа	рэ	ис
До игры	20,7	21,9	24,8	20,6	23,3	22,6	20,7	18,8	17,9	18	20,7	20,6	18,7	20,5
После игры	21,7	22,4	22,9	20,9	23,2	23,5	18,2	18,6	18,6	19,1	18,9	19,8	17,7	18,5

Данные по средним результатам по методике Многомернофункциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ-70) мы представили на рисунке 2.1.



Рис. 2. 1 Средние результаты по методике «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ-70)

Далее мы перешли к математической обработке данных. Мы применили U – критерий Манна –Уитни.

Критические значения.

U_{Kp}						
p≤0.01	p≤0.05					
114	138					

Полученные результаты расчета по U – критерию Манна – Уитни снесены в таблицу 2.4.

Таблица 2.4 Результаты расчета по U – критерию Манна – Уитни

Параметры сравнения	Значение U _{Эмп}	Уровень достоверности				
1	2	3				
1. ДЭ – Динамическая	U _{Эмп} = 185.5	находится в зоне				
эргичность	∪ _{Эмп} — 10 <i>Э</i> . <i>.</i>	незначимости.				
2. ДАЭ – Динамическая	U _{Эмп} = 195.5	находится в зоне				
аэргичность	ОЭмп — 193.3	незначимости.				
3. МС – мотивация	U _{Эмп} =183	находится в зоне				
социоцентрическая.	ОЭМП −103	незначимости.				
4. МЭ – мотивация	$U_{2_{MII}} = 187$	находится в зоне				
эгоцентрическая.	О∋мп — 107	незначимости.				
5. КО – когнитивная	U _{Эмп} = 167.5	находится в зоне				
осмысленность.	О _{Эмп} — 107.3	незначимости.				
6. КОС – когнитивная	$U_{2_{MII}} = 180.5$	находится в зоне				
осведомленность.	∪ _{Эмп} — 180.3	незначимости.				

Окончание таблицы 2.4

1	2	3				
7. PΠ −		находится в зоне				
результативность	$U_{\mathfrak{B}_{M\Pi}} = 189.5$	незначимости.				
предметная.						
8. PC –		находится в зоне				
результативность	$U_{\rm Эмп} = 170.5$	незначимости.				
субъектная.						
9. 9 C –		находится в зоне				
эмоциональность	$U_{\mathfrak{B}_{M\Pi}} = 198.5$	незначимости.				
стеническая.						
10. ЭA –		находится в зоне				
эмоциональность	$U_{\mathfrak{B}_{M\Pi}} = 191$	незначимости.				
астеническая.						
11. РИ – регуляторная	U _{эмп} = 179.5	находится в зоне				
интернальность.	U _{Эмп} — 179.3	незначимости.				
12. РЭ – регуляторная	U _{Эмп} = 179	находится в зоне				
экстернальность.	О _{Эмп} — 179	незначимости.				
13. ТР – трудности.	U _{Эмп} = 162.5	находится в зоне				
	ОЭ _{МП} — 102.3	незначимости.				
14. ИС – искренность.	U _{Эмп} = 169.5	находится в зоне				
	ОЭ _{МП} — 107.3	незначимости.				

Исходя из полученного результата, мы заключаем, что гипотеза работы, большая психологическая игра способствует развитию ответственности в подростковом возрасте, опровергнута. Однако, принимая во внимание, качественный анализ первичных результатов по методике «Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ-70) Прядеина В. П., до и после проведения игры, мы можем говорить о наличии

динамики в некоторых компонентах ответственности как свойства личности. Причинами опровержения гипотезы мы можем назвать следующие:

- 1. Несовершенство самой большой психологической игры, которая оказалась слишком сложной для детей.
- 2. Недостаточное время, прошедшее после воздействия. Ответственность как свойство личности, является одним из самых качеств, формирующихся в личности человека. Возможно, однократного воздействия оказывается не достаточно, чтобы получить значимый результат.
- 3. Подростковый возраст, является началом пути при формировании ответственности, как качества личности. В связи с чем, возможно, мы получили отрицательный результат, т.к. дети еще не готовы к осознанию столь сложных и глобальных процессов в своей личности, как ответственное поведение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подростковый возраст является сенситивным периодом в онтогенезе самосознания, когда формируются новые компоненты структуры самосознания личности, специфичные именно для этого возрастного этапа.

Подростковый возраст – трудный период полового созревания, психологического взросления. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости, ощущение себя взрослым человеком; оно становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста. Возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым. Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на конфликты с ними. Кроме стремления к эмансипации подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками.

Ведущей деятельностью в этот период становится интимноличностное общение. Появляются подростковая дружба и объединение в неформальные группы. Возникают яркие, но обычно сменяющие друг друга увлечения.

По выражению Л. С. Выготского, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного». Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: подростки стремятся во всем походить на сверстников и стараются выделиться в группе, хотят заслужить уважение и бравируют недостатками, требуют верности и меняют друзей. Благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу: впервые становится возможным самовоспитание. У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границах ранней

юности «Я-концепцию», которую можно считать центральным новообразованием всего периода.

Развитие ответственности в подростковом возрасте наиболее важный компонент всей структуры воспитания. Чувство ответственность, как волевая черта и способность к принятию решений, необходима в данный период развития личности. Подросткам необходимо давать делать самостоятельный выбор и нести ответственность за это.

Таким образом, подводя итог нашей работе мы еще раз отмечаем важность подросткового возраста для всего развития личности, считаем необходимым продолжение глубокого всестороннего исследования данной проблемы, постоянного поддерживания связи теории с практикой. Хотя наша гипотеза о том, что большая психологическая игра способствует развитию ответственности в подростковом возрасте, не подтвердилась, мы пришли к выводу, что любая большая психологическая игра может развить ответственность, в том случае если она будет применяться психологами и педагогами системно, чередуясь с тренинговыми занятиями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : Учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / Г. С. Абрамова. М. : Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
- 2. Бессмертная, С. В. Исследование феномена ответственности в психологии [Электронный ресурс] / С. В. Бессмертная. URL: http://
 5ka.su/ref/psihologiya/object73599.html (21.05.2017).
- 3. Вагин, И. Победи свои страхи [Текст] / И. Вагин. СПб. : Питер, 2003. 251 с.
- 4. Ганеева, А. А. Конфликтные ситуации подростков, зависящие от личностных особенностей [Текст] / А. А. Ганеева, А. В. Гайнуллина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 15. \mathbb{N}_2 2 (4). 2013.
- 5. Дружинин, В. Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2003. – 651с.
- 6. Евтихов, О. В. Практика психологического тренинга [Текст] / О. В. Евтихов. СПб. : Издательство «Речь», 2007. 256 с.
- 7. Иванова, Т. Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников [Электронный ресурс] / Т. Ф. Иванова. URL : http://psychology.net.ru/articles/content/1088979540.html (13.05.2017).
- 8. Кашапов, Р. Р. Курс практической психологии [Текст] / Р. Р. Кашапов. СПб. : Питер, 2000. 443 с.
- 9. Келли, Г. Тренинг принятия решений [Текст] / Г. Келли, Р. Армстронг. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
- 10. Кондратьев, М. Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков [Текст] / М. Ю. Кондратьева // Вопросы психологии. -2007. № 3. C. 69 78.

- 11. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Текст] / И. Ю. Кулагина. М. : Изд-во УРАО. , 2005. 232 с.
- 12. Леонтьев, Д. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем. Экзистенциональное измерение в консультировании и психотерапии [Электронный ресурс] / Д. Леонтьев. BEAЭТ, 2005. URL: http://institute.smysl.ru/article/responseability.php (20.04.2017).
- 13. Леонтьев, Д. А. Ответственность [Текст] / Д. Леонтьев // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. / ред. сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. М. : ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
- 14. Майерс, Д. Психология [Текст] / Д. Майерс ; пер. с англ. И. А. Карпиков, В. А. Старовойтова. Мн. : «Попурри», 2006. 848 с.
- 15. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. : Издательство «Речь», 2002. 632 с.
- 16. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст] / К. Муздыбаев // Под ред. В. Е. Семенова. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 248 с.
- 17. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования [Текст] / Р. Мэй. // Пер. с англ. Т. К. Кругловой. М.: Независимая фирма «Класс», 2008. 90 с.
- 18. Ореховский, А. И. Ответственность и ее социальная природа [Текст] / А. И. Ореховский. Томск, издательство «Губерния», 2000. 231с.
- 19. Пахомов, А. Феномен ответственности [Электронный ресурс] / А. Пахомов. URL: http://vpoxode./(13.05.2017).
- 20. Поливанова, К. Н. «Психология возрастных кризисов» [Текст] / К. Н. Поливанова. М. , 2006 г.
- 21. Попова, М. В. Психология растущего человека [Текст] / М. В. Попова. М. : ТЦ «Сфера», 2002. 215 с.

- 22. Прядеин, В. П. Психодиагностика личности : Избранные психологические тесты : Практикум [Текст] / В. П. Прядеин. Сургут : Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. 215 с.
- 23. Прядеин, В. П. Половозрастные особенности ответственности личности [Текст] / В. П. Прядеин. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т. 1998. 291 с.
- 24. Ратанова, Т. А. Психология общая : Учебник [Текст] / Т. А. Ратанова, И. А. Домашенко. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2004. 464 с.
- 25. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста [Текст] / Ф. Райс. СПб. : Питер, 2003. 213 с.
- 26. Ренар, Л. Четыре грани совершенства. Годовая программа возвращения женственности [Текст] / Л. Ренар. СПб. : Вектор, 2010. 224 с.
- 27. Розанова, В. А. Психология управления. Учебное пособие [Текст] / В. А. Розанова. М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез»». 1999. 352 с.
- 28. Рубинштейн, С. П. Основы общей психологии [Текст] / С. П. Рубинштейн. СПб. , 2006. 205 с.
- 29. Сартр, Ж. П. Экзистенционализм это гуманизм [Электронный ресурс] / Ж. П. Сартр. URL : http : // scepsis.ru / library / id 545.html (20.05.2017).
- 30. Соколова, А. А. Экспериментальное исследование психологических условий развития ответственности у детей подросткового возраста [Текст] / А. А. Соколова. // Молодой ученый. 2013. № 6. С. 649 651.
- 31. Фартухова, Γ . В. Социальная ответственность личности и атеизм [Текст] / Γ . В. Фартукова. М. : Политиздат, 1999. 100 с.
- 32. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. М. : «Прогресс». 1990. 368 с.
- 33. Фрейджер, Р. Теории личности и личностный рост [Электронный ресурс] / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен. СПб. : Питер, 2002.

- 690 c. URL: www. kodges. ru / 22887 teorii lichnosti I lichnostnyjj rost. html (25.04.2017).
- 34. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм. М. : АСТ, 2009. 288 с.
- 35. Хьелл, Л. Теории личности: Основные положения, исследования и применение [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. СПб.: Питер, 2003. 608 с.
- 36. Шушерина, О. А. Математические методы в психологии : Курс лекций [Текст] / О. А. Шушерина, М. М. Бабкина. Красноярск : СИБУП, 2008. 182 с.
 - 37. http://pedsovet.su/load/191-1-0-7120
 - 38. http://www.akademiki.biz/forum/index.php?showtopic = 3678
 - 39. http://trepsy.net/korrek/stat.php?stat=4045
 - 40. http://psylist.net/hrestomati/readerage052.htm
 - 41. http://www.psychology.ru/library/00034.shtml

Многомерно-функциональная диагностика «Ответственности» (ОТВ-70)

Инструкция для испытуемого.

Вам предлагается последовательно ответить на ряд утверждений, касающихся некоторых сторон Вашей личности и характера. При ответах важна Ваша первая реакция. В вопроснике нет хороших и плохих утверждений. Каждое из них имеет право на существование. За одну минуту Вы должны дать 5-6 ответов. Свои ответы заносите в протокол в виде цифрового выражения. Приступая к ответам, помните о том, что на всю работу отпускается не более 15-20 минут. Следите за тем, чтобы каждому порядковому номеру утверждения строго соответствовал ответ в его цифровом выражении. Постарайтесь как можно реже прибегать к нейтральному ответу «когда как», оцениваемому в 4 балла. Заранее Вам благодарны за искренние ответы и четкую работу.

Шкала оценок: «безусловно да» оценивается в 7 баллов. «да» - 6 баллов. «чаще да» - 5 баллов. «когда как» - 4 балла. «чаще нет» - 3 балла. «нет» - 2 балла. «безусловно нет» - 1 балл.

Текст опросника

- 1. Я хорошо выполняю задание, даже если оно не проверяется и не контролируется.
- 2. Я берусь за ответственное задание из-за желания участвовать в коллективном мероприятии.
 - 3. Ответственность это подотчетность за свои дела, поступки и действия.
- 4. Моя ответственность способствовала успешному выполнению коллективных дел.
- 5. Я ощущаю чувство удовольствия, когда от меня зависит успех ответственного дела.
 - 6. Я склонен поступать по принципу: «семь раз отмерь один раз отрежь».
 - 7. Неуверенность в себе мешает проявлению моей ответственности.
 - 8. О том, что я ответственный человек, знают многие.
 - 9. Я могу отказаться от собственной выгоды ради успеха общего дела.
 - 10. Ответственность это поручительство за кого-либо.
- 11. Я жертвовал личными делами во имя общественных для завершения совместных ответственных дел.
- 12. Выполнение совместной серьезной и ответственной работы доставляет мне радость, удовольствие и удовлетворение.
 - 13. Я предпочитаю выполнять задания самостоятельно, а не под контролем.

Продолжение приложения 1

- 14. Быть ответственным значит временно утрачивать свою свободу.
- 15. Выполняя какую-нибудь работу, я не успокаиваюсь, пока не будет сделано все, даже отдельные мелочи.
 - 16. В своем поведении я ориентируюсь на общепринятые правила и нормы.
 - 17. Ответственность это обдуманность выбора и предвидение его последствий.
 - 18. Если судьба ответственного дела зависит от меня, я берусь за его завершение.
 - 19. Это счастье, когда люди доверяют тебе осуществление ответственного дела.
- 20. Вне зависимости от ситуации и внешних обстоятельств я могу реализовать себя в ответственном деле.
 - 21. Порой у меня нет сил закончить начатое дело.
 - 22. Я люблю трудные и ответственные задания.
 - 23. Принимая решение, я часто руководствуюсь чувством долга.
 - 24. Ответственность это одна из форм проявления активности человека.
- 25. Я пойду против отдельных членов коллектива, своих знакомых, если они мешают выполнению ответственного дела, не способствуют достижению результата.
- 26. Я испытываю радость, если при выполнении ответственного задания меня окружают верные товарищи.
 - 27. Прежде чем высказать мнение, я стараюсь убедиться в своей правоте.
- 28. Выполняя ответственное дело, я задумываюсь о возможности его выполнения без помощи окружающих.
 - 29. Окружающие считают, что дело будет выполнено, если за него берусь я.
- 30. Зачастую я берусь за общественные дела и отказываюсь от собственных интересов и планов.
 - 31. Ответственность это усердие человека в порученном деле.
- 32. Я бы с удовольствием работал на таких производствах, где от моих результатов зависел бы успех общего дела.
- 33. Я склонен предаваться радостному волнению при возможности испытать себя в ответственном деле.
- 34. К выполнению ответственных заданий я приступаю сразу, не откладывая их в «долгий яшик».
- 35. Реализация ответственной работы связана с обидой знакомых и близких из-за того, что я не уделяю им достаточно внимания.
 - 36. Участвуя в коллективной работе, я предпочитаю быть простым исполнителем.

- 37. Моя ответственность зачастую диктуется материальными соображениями.
- 38. Ответственность это своеобразная закабаленность, зависимость человека.
- 39. Моя ответственность способствовала развитию уверенности в себе и своих силах.
- 40. Я зачастую испытываю чувство страха перед тем, как взяться за ответственное дело.
- 41. Ко многим делам я относился бы более ответственно, если бы с меня строго спрашивали.
 - 42. Я никогда не опаздывал на свидание, учебу или работу.
 - 43. Если поручения оказываются трудными, то я отказываюсь от них.
- 44. Я берусь за ответственные поручения с учетом дальнейшего поощрения, повышения, награды и т.п.
- 45. Ответственность это наказание не только за деятельность, но и за бездеятельность.
 - 46. Завершение ответственных дел способствовало укреплению моей самооценки.
- 47. Мной овладевает злость и раздражение, если меня постигает неудача в ответственном деле.
 - 48. Я не берусь за серьезные дела при неблагоприятных предсказаниях гороскопа.
 - 49. У меня не бывает таких мыслей, которые бы я хотел скрыть от окружающих.
- 50. Без достаточного контроля со стороны проверяющего я могу отложить порученное мне дело.
- 51. Многое из того, что делаю, я довожу до конца лишь для того, чтобы избежать наказания, осуждения, порицания.
 - 52. Ответственность это своеобразная озабоченность человека.
 - 53. Моя ответственность способствовала продвижению по службе.
- 54. После неудачи в ответственном деле у меня возникло чувство страха при необходимости выбора нового.
- 55. Я мог бы быть более ответственным человеком, но иногда обстоятельства оказываются выше меня.
 - 56. Я никогда и никого не обманывал, не говорил неправды.
- 57. Порой в мыслях я совершаю важные и ответственные поступки, а на практике не решаюсь сделать то, что задумал.
 - 58. Я стремлюсь быть ответственным потому, что не хочу лишних осложнений.

- 59. Ответственность это потеря свободы выбора.
- 60. Моя ответственность повлияла на развитие волевых качеств.
- 61. Конфликты, возникающие при выполнении ответственных заданий, вызывают у меня гнев и раздражение.
 - 62. Моя ответственность часто остается незамеченной окружающими людьми.
 - 63. У меня нет и никогда не было дурных привычек.
- 64. Даже мелкие неудачи при выполнении ответственных заданий выбивают меня из колеи.
 - 65. Я берусь за ответственные дела, чтобы на меня обратили внимание.
- 66. Ответственность это средство утверждения себя, самоутверждения своего «Я».
- 67. Ответственные действия и поступки способствовали улучшению личного благополучия.
- 68. Я начинаю нервничать и бываю раздражен, если другие люди не выполняют обещанного.
- 69. Как правило, моя ответственность наталкивается на косность и непонимание других людей.
 - 70. Я никогда не откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.

Бланк для ответов

	Φ	пол	Возр. () дата	$\mathcal{N}_{\underline{0}}$		
Отв-70 «безусловно да» - 7 баллов; «да» - 6; «чаще да»-5; «когда как»-4; «чаще нет» - 3; «нет»-2; «безусловно нет»-1 балл.						

дэ	мс	ко	рп	эс	ри	тр
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
даэ	МЭ	кос	pc	эа	рэ	ис
36	37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56
57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ

Окончание приложения 1

Условные обозначения

- 1. ДЭ динамическая эргичность.
- 2. ДАЭ динамическая аэргичность.
- 3. МС мотивация социоцентрическая.
- 4. МЭ мотивация эгоцентрическая.
- 5. КО когнитивная осмысленность.
- 6. КОС когнитивная осведомленность.
- 7. РП результативность предметная.
- 8. РС результативность субъектная.
- 9. ЭС эмоциональность стеническая.
- 10. ЭА эмоциональность астеническая.
- 11. РИ регуляторная интернальность.
- 12. РЭ регуляторная экстернальность.
- 13. ТР трудности.
- 14. ИС искренность.

Игра-драма «Перекресток» (от 14 до 21 года)

Аннотапия.

Идея одного из элементов игры появилась в процессе совместной творческой работы с коллегами из центра «Точка Пси». Окончательным толчком к созданию полноценной игры стал фильм Н. Михалкова «12».

Игра была создана для работы с подростками в рамках авторской образовательно-развивающей программы «Твое событие», а также в рамках социальных проектов по работе с молодежью.

Цель: создать условия для развития навыков самопознания и умения делать согласованный выбор.

Задачи:

- актуализировать проблему совершения жизненного выбора;
- развить умения анализировать и принимать, прогнозировать последствия совершаемых выборов;
- создать условия для проживания и присвоения различных жизненных ценностей и установок;
- развить навыки рефлексии, осознавания и адекватного выражения своих эмоций и чувств;
- создать условия для определения ценностных установок в различных значимых для подростков жизненных сферах;
- помочь определить собственную нравственную позицию по отношению к тем или иным социальным, философским, этическим проблемам.

Результат после игры.

Осознанный, ответственный подход к совершению выбора и к принятию решений, бережное отношение к ценностям окружающих людей и своим собственным.

Более ответственное отношение к принятию решений и готовность отвечать за последствия этого выбора, любых действий.

Прояснение нравственной, этической позиции.

Основной нарратив игры.

Любой выбор, любое решение имеют свои последствия, не только связанные с самим выбором, но и с тем, как меняется окружающая жизнь от последствий принятого решения. На эту тему написано множество книг и снято немало фильмов, однако в нашей

Продолжение приложения 2

повседневной жизни мы халатно относимся к принимаемым решениям. Принимая

решения, мы опираемся на ситуацию «здесь и сейчас», что неприемлемо. Делая выбор, мы

должны ориентироваться не только на свои взгляды, принципы и ценности, но и на то, как

это решение повлияет на нашу жизнь и жизнь других завтра.

Пример оформления игрового пространства.

Игровое пространство состоит из трех зон. В первой зоне (она же последняя) на

полу изображены разные дороги, сбоку находится экран для просмотра видео, горят

свечи, за дорогами из ширмы сделан символ двери.

Вторая зона разделена на две части: под потолком натянута веревка, на ней своего

рода занавес, он открыт. В обеих частях стоят стулья, примерно по количеству половины

участников в каждой. В центре на столе лежит некая коробка с кнопкой (можно взять от

дверного звонка). В середине игрового действия в этой зоне участники разойдутся по

двум сторонам, и занавес закроется.

Сценарий.

Первый этап: настрой – 30 – 45 мин

1. Притча, работа с афоризмами, осмысление материала. Ведущий рассказывает,

что психологическая игра называется «Перекресток». Вопрос к группе: «С чем это у вас

ассоциируется? Какие образы возникают?» Группа выходит на тему выбора, ведущий

обозначает, что именно эта тема ключевая в данном мероприятии. Ведущий раздает

участникам афоризмы про выбор, просит прокомментировать каждый из них и привести

примеры, какое это имеет отражение в реальной жизни:

• Там, где заканчиваются ежегодные выборы, начинается рабство (Джон Адамс).

• Очень часто мы выбираем не из того, что хотим иметь, а из того, что боимся

потерять (Неизвестный автор).

• Перед вами стоит важнейшая задача сделать выбор: либо вы примете решение

сыграть свою симфонию успеха, где вы станете дирижером, либо вы предпочтете унести с

собой в могилу всю свою музыку, которая потенциально существует в вашей душе, но так

и останется не сыгранной и которую так никто и не услышит (Колин Тернер).

• Когда необходимо сделать выбор, а вы его не делаете, – это тоже выбор (Уильям

Джеймс).

• Необходимость исключает выбор, но лучший выбор тот, который вызван

необходимостью (Константин Кушнер).

- Есть два важных выбора в жизни: принять обстоятельства такими, какие они есть, или принять на себя ответственность по их изменению (Неизвестный автор).
 - Если у человека есть свобода выбора, он выбирает свободу (Михаил Генин).
- Главный выбор, который мы должны сделать в пропасти, это с кем из нее подняться (Неизвестный автор).
- 2. Разогрев. Групповая дискуссия о том, каким образом участники принимают те или иные важные решения, были ли случаи, когда о решении приходилось жалеть, почему и т. д.
- 3. Определение базовых ценностей. Резюмируя содержание беседы о выборе, участники формулируют ряд ценностей, которые стремятся воплощать в своей жизни, которые кажутся наиболее значимыми, которым подчиняются их жизненные выборы. Также формулируется ряд ценностей, которые кажутся участникам неприемлемыми по тем или иным причинам.
- 4. Правила общей игры. Правила поведения на психологической игре: серьезное отношение к происходящему, активная позиция, тактичность, внимание к окружающим, отключенные мобильные телефоны и прочие гаджеты. Если участник не готов соблюдать те или иные правила, на его совести принятие решения о том, стоит ли ему участвовать в игре. На данном этапе участники должны четко определиться касательно того, готовы ли они участвовать в мероприятии, подойти к участию ответственно и серьезно.
- 5. Инструктаж. Вашему вниманию будут представлены разные сложные жизненные ситуации, которые вам предстоит прожить вместе и каждому отдельно. В рамках данной психологической игры у вас будет возможность повлиять на судьбу героев этих историй и свою собственную, посмотреть, как может развиваться та или иная жизненная ситуация, исходя из того, какие ценности вы выберете и насколько ваш выбор будет согласованным и честным перед самим собой.

Второй этап: погружение в игровое пространство – 20 мин.

Перед входом в зал горят свечи, на полу – различные нарисованные дороги (прямые, извилистые, прерывающиеся и т. д.). Каждый выбирает ту, по которой он хочет сейчас пойти, и идет по ней в зал.

Вводное слово перед входом в зал.

Сейчас, оказавшись в зале, вы попадете в некое новое пространство. Осмотритесь, попробуйте почувствовать, какое оно, какие мысли, эмоции навевает. Помните, что, возможно, вы своими решениями и поступками измените это пространство. Когда вы

зайдете, то увидите чистые листы бумаги – напишите на них несколько слов о себе, о том, что вы приносите в это пространство, какие вы сейчас, в данный момент, почему вы здесь.

Участники, заходя в зал, попадают в некое новое пространство. Чтобы заявить о себе, они пишут несколько слов (кто я такой, какие ценности я принес в это пространство).

Завязка.

Вы попали в пространство, где сегодня у вас будет возможность встретиться с самим собой, это пространство – наша настоящая жизнь.

Встретиться с самим собой очень непросто. Выбор – это единственная настоящая встреча с самим собой.

Выбор – это дар, которым наделен каждый. Слово «выбор» складывается из частей от «вы» и «брать», то есть каждый берет в жизни то, чего желает. Мы выбираем свое дело, свой характер и способы поведения, способ реагирования на те или иные жизненные обстоятельства. В качестве примера приведу притчу.

Несколько людей поносили однажды Иисуса, когда он проходил по их улице. Но он отвечал вознесением молитв во благо их. Некто спросил его:

- Ты молился за этих людей, разве ты не испытывал к ним гнева?

Он отвечал:

– Я могу тратить только то, что есть у меня в кошельке.

То есть какие способы реагирования у нас есть в подсознании, такими мы и пользуемся. Какое мировоззрение имеем, какими жизненными принципами руководствуемся, в соответствии с ними мы и живем.

Каждое решение имеет свои последствия, в том числе и выбор жизненных принципов и позиции. Человек несет ответственность за каждое свое решение. Судьба – это причинно-следственная связь между решениями человека и их последствиями. Изменив свой выбор, мы меняем судьбу.

В течение всей своей жизни мы осознанно или неосознанно выбираем.

Неосознанный выбор — это выбор, который принимается без осознания его последствий. Например, импульсные, спонтанные желания сознания, когда чего-то хочется без понимания последствий, которые вытекают из удовлетворения желания.

При осознанном выборе человек отдает себе отчет в возможных последствиях своего решения и принимает за них ответственность, то есть держит за них ответ.

Говорят, как только мы принимаем какое-то решение, сама судьба устраивает нам проверку.

Сегодня здесь, в этом пространстве жизнь приготовила вам проверку... проверку вашему умению выбирать, делать согласованный выбор... в соответствии со своими ценностями.

Видео «Эффект бабочки».

Участникам показывается отрывок из фильма «Амели 2: Случайностей не бывает» (момент, когда пожилой человек и главный герой в парке становятся свидетелями того, как мужчина принимает решение, сказать ли жене о другой женщине или нет).

Итак, сегодня вы столкнетесь с двумя очень сложными ситуациями, где вам сначала придется совершить свой личный выбор и прожить все его последствия, а также совершить выбор вместе с другими, но при этом твердо отстоять свою позицию до конца.

Третий этап: игровое действие

Ситуация «Кнопка».

Представьте такую ситуацию: сейчас XXI век, и мир становится все более опасным, растет преступность, жестокость, распространена равнодушная, потребительская позиция людей. Государству с каждым днем все тяжелее заботиться о физическом и психологическом здоровье своих граждан, сохранять и беречь их жизни. Каждый верит, что жизнь утопающих — в руках самих утопающих. Группа неравнодушных людей изобретает удивительное устройство, которое призвано спасти мир и подарить людям счастье, но за это счастье есть своя цена — ответственность.

Изобретение представляет собой небольшой чип, похожий на кнопку, который вшивается навсегда человеку и его очень трудно извлечь. Эта кнопка обладает особыми свойствами: когда кто-то, кому нужна помощь, находится от обладателя чипа на расстоянии 1 км, кнопка начинает подавать звуковой сигнал. Чем ближе к источнику беды, тем мощнее этот сигнал. Прекращает звучать он только тогда, когда человек больше не нуждается в помощи или погиб. Где именно находится человек – непонятно, но можно ориентироваться по интенсивности звука. Эта кнопка может спасти вашу жизнь и жизнь ваших близких, но при этом может и испортить вашу жизнь, утомить вас постоянным действием и большой ответственностью.

Чем больше кнопок, тем больше шансов на успех. Сейчас вам предстоит решить, хотите ли вы иметь такую кнопку?

Принятие решения.

Проживание последствий выбора. Группу делят на две части, с ними работает двое ведущих. Участникам предлагается представить после принятого ими решения, какой будет теперь их жизнь и мир вокруг них, их отношения со всеми.

Работа с теми, кто не выбрал кнопку.

Участникам завязывают глаза. Они сидят на стульях. Мимо них кто-то ходит, иногда кто-то их задевает, иногда что-то падает, слышны крики «помогите», фоном идут сводки криминальных новостей. После того как участники открыли глаза, их просят поделиться своими чувствами по поводу того, какой стала их жизнь после принятого решения. Ведущий приводит примеры, провоцирует на сомнения в выборе. Далее участники снова закрывают глаза. Группа прослушивает стихотворение (текст песни) И. Черта «Чужая боль». После чего каждый должен окончательно решить, какой же он выбор делает (остается при своем выборе или меняет его), сообщить свое решение и обосновать.

Работа с теми, кто выбрал кнопку.

Участники закрывают глаза. Им рассказывают ситуации:

- Представьте, к вам приехал лучший друг, которого вы не видели пять лет! Он проездом. Заехал на два часа, а потом снова самолет в Америку. Вы разговариваете, вспоминаете детство, смеетесь и тут... Раздается резкий звук сигнала кнопки...
- Вы идете на собеседование в компанию, куда пытались попасть несколько лет. У вас никак не получалось, и вот выпал шанс. Вы заходите в кабинет, вас встречают, просят рассказать о себе, вы начинаете рассказ и тут... Снова раздается резкий звук сигнала кнопки...
- Вы на свидании с девушкой (молодым человеком). Ваши отношения только начали развиваться. Вы остались наедине, волнуетесь. И вот настал момент, вы приближаетесь друг к другу для поцелуя и тут... Снова раздается резкий звук сигнала кнопки...
- У вас день рождения. Выносят именинный торт, все кричат «ура!» и тут... Снова раздается резкий звук сигнала кнопки...

Участники открывают глаза. Делятся эмоциями по поводу того, как изменилась их жизнь после принятого решения.

Затем каждый должен окончательно решить, остается он при своем выборе или меняет его, сообщить свое решение и обосновать.

Ведущий благодарит за активное участие, резюмирует все, что происходило, и предлагает перейти в другое пространство, сесть за стол.

Ситуация «Суд присяжных».

Все сидят за большим столом или в кругу. В центре стоит урна для голосования, горит свеча. В углу находится большая клетка, в ней сидит какой-то человек. Пока в полумраке. После слов ведущего над ним загорается софит.

Сейчас вы становитесь группой присяжных, от которых зависит важнейшее судебное решение, которое, возможно, изменит мир. Это очень большая ответственность, которую доверили именно вам. Вам предстоит решить судьбу человеку, решить вопрос жизни и смерти.

Перед вами очень опасный преступник, маньяк, совершивший серию жестоких и зверских убийств, в том числе детей и женщин. Он убил давно, сейчас его вина доказана и ему грозит смертная казнь в том штате, где она разрешена. Парадокс в том, что в ходе содержания его под стражей и следственных действий выяснилось, что он обладает паранормальными способностями, которыми в мире никто не обладает: он способен лечить от рака даже в самых тяжелых случаях.

Сейчас нужно решить ввиду особых обстоятельств, нести возмездие и подвергнуть его смерти или оставить жить в заключении, чтобы он, вероятно, спасал людей, помог лучше изучить эту страшную болезнь XXI века. Есть риск, что он откажется это делать, но в то же время это возможно. На его счету много убийств, и близкие погибших ожидают его кары, при этом многие замерли в надежде спастись от рака.

Решение можно принять один раз если сейчас вы решите его оставить в живых – это навсегда, и наоборот. Решать вам.

Время на решение — 20 минут, время пошло. Вам нужно принять единогласное решение, разница в голосах может быть не больше 3 (в большой группе от 20 человек), не больше 2 (в группе от 15 до 20 человек), не больше 1 (в группе 10–15 человек), единогласно (в группе меньше 10 человек). Тогда решение будет принято, голосовать вы должны письменно по одному.

Если решение не будет принято, то обсуждение продолжается.

Правила принятия решения:

- вы должны четко и аргументированно выражать свое мнение, приводить примеры и отстаивать свою позицию. Ответы тех, кто будет молчать или не будет выражать своего мнения, засчитываться не будут, и вам придется начинать все сначала;
- обосновывайте свое решение, просчитывая последствия не только для этого человека, но и для всего мира, всех людей, его близких и близких тех, кого он убил, всех, на ком может отразиться ваше решение.

После обсуждения вы должны написать ваше решение и положить его в урну.

По итогам решения преступника уводят. Выключается свет.

Четвертый этап: завершение игры – 15 мин.

Видеофильм про выбор «Любовь или смерть» (ролик заимствован из YouTube).

Наша игра закончилась, но все, что здесь происходило, трудно назвать игрой, так как вы делали важнейшие жизненные выборы, принимали решения...

Это уникальный опыт... опыт, который навсегда останется с вами, чтобы принести вам успех и гармонию на жизненном пути... Обратитесь к самому себе в будущем...

Каждый участник пишет сам себе письмо о том, как ему следует претворить в реальную жизнь решения, которые он принял здесь, как реализовать ценности. Желающие могут озвучить.

Пятый этап: деролинг и отреагирование эмоций – 30 мин

Чувства из игры.

Что я сейчас чувствую? Не оценка игры, не анализ, а чувства.

Коробочка эмоций.

Возьмите конвертик. Это конвертик ваших чувств и эмоций. Оформите его как-нибудь, чтобы было понятно, что он ваш.

Теперь запишите на отдельных листках и положите в него чувства и эмоции, которые вам хотелось бы оставить у себя.

Спрячьте эти конверты. Пусть они будут с вами.

«Холодная прорубь» (веревкой в кругу обозначаем прорубь).

У наших предков была традиция. После сложных испытаний или праздников они совершали обряд омовения. Ныряли в реки, ручьи, проруби, чтобы смыть с себя усталость, все лишнее, ненужное. Вода — хороший в этом помощник. Она очищает и придает сил.

Вот перед нами прорубь с ледяной чистейшей водой. Не бойтесь, она не глубокая. Возьмитесь за руки и дружно нырните в нее.

Оставайтесь в воде каждый сам, отпустите руки. Поплещитесь, побарахтайтесь в воде. Когда почувствуете, что смыли с себя все лишнее, выходите, но не спешите. Стряхните, смойте с себя все ненужное.

Шестой этап: анализ игры с точки зрения опыта – 50 мин.

- Каким образом участники совершали выбор, на что ориентировались, как реализовывали свои ценности в развитии ситуаций?
- Какие альтернативные ценности, взгляды на ситуацию показались неприемлемыми, какие вызвали положительные эмоции?
- Когда и как можно найти компромисс между противоречивыми ценностями, а когда это невозможно?
 - Как нести ответственность за свои выборы и поступки, вопрос цены?
- Какие ситуации можно примерить на реальные случаи из собственной жизни, жизни знакомых, родных? Возможно, появилось какое-то новое видение, возможно, что-то переоценили. Каким образом можно что-то изменить к лучшему теперь?

Можно обсудить с группой ошибки при выборе жизненного пути, как можно их избежать, что нужно делать.

Сегодня мы поговорим о том, как люди выбирают свой путь в жизни и какие ошибки они при этом делают.

Ошибка 1. Отсутствие выбора. Как ни странно, большинство людей легко выбирают, каким путем они пойдут по жизни, полагаясь на авось. Как пойдет. В результате их бросает по жизни, как осенний лист на ветру. Человек поступил в институт, потому что посоветовал знакомый. Пошел в секцию, потому что хвалили. Устроился на работу, потому что рядом с домом. В результате работа скучная, жизнь тоскливая, семья надоела. Поругался с начальником, сменил работу. Поругался с женой, сменил жену. Поругался с телом, сменил этот свет на тот. Зачем жил? Непонятно.

Ошибка 2. Ожидание чуда. Вариация первой ошибки. Все то же самое, но при этом упование на чудо. Вот завтра все будет совсем по-другому. Что-то такое изменится в жизненном механизме и вокруг возникнет прекрасный сад, полный цветущих роз. Только не сегодня. Скоро, очень скоро. Может, не очень скоро, но обязательно будет. Мысль о том, что если хочешь сад, его нужно выращивать, как-то в голову не приходит.

Ошибка 3. Упорная работа белки в колесе. В этом случае человек готов работать день и ночь, но сам не знает, чего он хочет. Он работает на двух работах, берет сверхурочные. Все свои силы и здоровье вкладывает в бесконечную гонку. Скорее, еще скорее. Отдыхать некогда, болеть некогда. Суетится, суетится, сжигает всю энергию, а кому все это нужно — неизвестно. Тянул лямку до пенсии, заработал деньги, но ни здоровья, ни любимого человека, ни радости жизни.

Ошибка 4. Поиски удачной лазейки. Мечта о том, что можно провернуть какую-нибудь удачную аферу и получить сразу все: деньги, славу и полцарства в придачу. В результате человек все время бегает в поиске очередной сногсшибательной идеи, участвует во всех «мегаперспективных» проектах и ждет, что именно сейчас он одним пальцем решит все свои проблемы, которых с каждым днем становится все больше и больше.

Ошибка 5. Упрямая непоколебимость. Человек решил, что его путь — это пробивание отверстий в перфокартах. И достиг в этом большого мастерства. Мало кто может делать дырочки в перфокартах так умело и быстро. Однако перфокарты устарели, и его талант оказался никому не нужен. Но нет, он еще всем докажет. Он будет работать сутки через трое ночным сторожем, а в оставшиеся три дня он будет совершенствовать свое умение пробивать отверстия. Все стены у него обвешаны перфокартами с идеально проделанными дырочками, а в сундуке в строгом порядке отложены особо ценные из них для передачи по наследству. Его никто не понимает и не хочет понимать, но он обижен на весь белый свет и считает, что когда-нибудь его умение еще пригодится.

Ошибка 6. Я – человек маленький. В этом случае человек уверяет себя, что от него лично ничего не зависит, поэтому, где он сидит и что делает, – уже определено и изменить это никак нельзя. Поэтому все, что остается, это смиренно нести свой крест.

Ошибка 7. Поиск виноватых. О, здесь есть, где развернуться! Найти виноватых в неудачной траектории своей жизни не просто, а очень просто. Родители не передали по наследству генов гениальности, а те, которые случайно были переданы, безжалостно растоптал школьный конвейер. Детство было трудное, пирожные давали не каждый день, а домашние задания – каждый. К тому же скверное влияние улицы окончательно сбило с толку неокрепшую душу и приучило, что есть кино, вино и домино. В довершение всего это происходило в стране с неправильным режимом и неадекватными правителями, которые никакой помощи в воспитании не оказали, а только ставили палки в колеса молодому пытливому уму. Может быть, и был шанс выбиться в люди, но его иезуитски украли вольные каменщики – франкмасоны, которые окончательно поставили крест на всех радостях жизни, и остается только пить и нецензурно выражаться по поводу тех, кто опять повысил цены на водку.

Ошибка 8. Кто бы решил мои проблемы? Очень удобная позиция полного снятия ответственности за все, что с тобой происходит.

 Вы знаете, я так плохо запоминаю имена и цифры, что даже не помню, сколько у меня было мужей.



Окончание приложения 2

- Я страдаю топографическим кретинизмом, так что никогда не могу в своей квартире попасть в туалет с первого раза, сколько из-за этого было конфузов...
- Искать работу? Да вы что, я же ничего не умею, и потом, а что, я должна буду целый день работать? Это так странно.
- Вы меня напрягаете, лучше бы вошли в мое положение, я натура тонкая и не люблю, когда меня грузят всякими проблемами. Ну и что, что это мои проблемы, ну вы их решите как-нибудь.

Ошибка 9. Все виноваты. Все неудачи в жизни приписываются тем людям, с кем человек контактирует. Поэтому при таком начальнике карьеру не сделаешь, подчиненные ничего не понимают, с друзьями каши не сваришь, а уж с женщинами никаких дел лучше вообще не иметь.

Такому духовно продвинутому человеку жить очень тяжело. Ведь как жить, когда ты – просветленный, а кругом все виноваты?

Ошибка 10. Жизнь бессмысленна и беспощадна. Наконец, можно сделать самую нелепую ошибку. Сунувшись однажды в пекло и опалив крылья, человек решает, что жизнь – это ужасная штука и делать здесь нечего. Куда ни кинь – всюду клин. Для чего тогда жить?

Шеринг. Что мне дала эта игра? Какой опыт я получил?

Используемые материалы.

- Атрибуты для оформления и игрового действия (экран, проектор, рисунки дорог, свечи, символ кнопки, звук кнопки, ширмы, урна для голосования, веревки, фольга для имитации клетки, листы бумаги).
- Музыка (нами использовались композиции таких групп и исполнителей: «Баста», Дельфин, Ханс Циммер, Primal Scream, Анджело Бадаламенти и др.).

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

студента (ки) Цанг Евгении Ильнуровны группы <u>1540</u> кафедры <u>психологии</u> Направления 37.03.01 Психология

на тему Большая психологическая игра как средство формирования ответственности в подростковом возрасте

Выпускная квалификационная работа содержит пояснительную записку на <u>вс</u> страницах, <u>б</u> иллюстрационный материал.

- 1. Актуальность и значимость темы: на сегодняшний момент наблюдается снижение уровня ответственного поведения у подростков. Одновременно социум предъявляет к подростку все более жесткие требования, это касается и его ежедневного поведения, и принимаемых им решений о своем жизненном пути. Однако инфантилизация подростков не позволяет им принимать собственные обоснованные решения, а так же нести за них ответственность. Это позволяет говорить об актуальности исследования, представленного для рецензии.
- 2. Логическая последовательность текста достаточная. Каждый параграф имеет собственный вывод. В заключении представлены основные выводы по работе, которые последовательно вытекают из текста работы.
- 3. Положительные стороны работы: 1. Представлены и систематизированы основные личностные особенности подростков, в преломлении к формированию ответственности как черты личности.. 2. Представленная на рецензию большая психологическая игра описана детально и подробно, логично вытекает из результатов исследования, а так же учтены все особенности формирования ответственности в этом возрастном периоде.
- 4. Аргументированность и конкретность выводов и предложений высокая.
- 5. Полнота проработки литературных источников в работе использованы разнообразные источники информации: как монографии, так и статьи из периодических изданий, так и источники из электронных библиотек.
- 6. Качество общего оформления работы, таблиц, иллюстраций высокое.

7. Недостатки работы: 1. Недостаточно четко описаны психологические механизмы влияния большой психологической игры на формирование ответственности у подростков. 2. В работе отсутствую рекомендации о возможностях дальнейшего исследования.

Выпускная квалификационная работа соответствует (не соответствует) требованиям, предъявляемым к дипломным работам и может (не может) быть рекомендована к защите на заседании Государственной экзаменационной комиссии. Работа заслуживает оценки хорошо, а ее автор Цанг Евгения Ильнуровна, присвоения квалификации бакалавр психологии.

Рецензент Кожаева Елена Николаевна, педагог - психолог МБОУ Гимназия № 12

Ф.И.О., ученое звание, степень, должность, место работы,

« 19 » июня 2017 г.

МП подпись рецензента

RIESAHMNT St. st.

С рецендией ознаном пена.

13anz E.U. 13Ely- 23.06.17.

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу специалиста (бакалавра)

Студента(ки) <u>Цанг Евгении Ильнуровны</u> Ф.И.О.

группы <u>252-уп</u>кафедры <u>Психологии</u> специальности (направления) 37.03.01 Психология

на тему: Большая психологическая игра, как средство формирования ответственности в подростковом возрасте

Выпускная квалификационная работа специалиста (бакалавра) содержит пояснительную записку на $\underline{86}$ страницах, $\underline{5}$ иллюстрированный материал.

- 1. Актуальность и значимость темы: Современная социальная ситуация в нашей стране ставит подростков перед необходимостью рано принимать ответственные решения. Это касается как выбора профессии, так и умения подростка противостоять различным негативным
- 2. Логическая последовательность: Соблюдена.
- Положительные стороны работы: Описаны особенности развития ответственности как черты личности в подростковом возрасте. Выделены факторы и условия формирования ответственности у подростков. Подробно описаны и проанализированы результаты эмпирического исследования.
- 4. Аргументированность и конкретность выводов и предложений: Достаточная.
- 5. Полнота проработки литературных источников: Достаточная.
- 6. Качество общего оформления работы, таблиц, иллюстраций: Соответствует требованиям.
- 7. Уровень самостоятельности при работе над темой выпускной квалификационной работы: работа выполнена самостоятельно при постоянных консультациях с руководителем.
- 8. Недостатки работы: Недостаточно четко описан механизм влияния большой психологической игры на формирование ответственности в подростковом периоде.

9. Какие профессиональные компетенции отработаны при работе над темой общепрофессиональная компетенция ОПК-1, Общекультурные компетенции ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-9, профессиональные компетенции ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13, ПК-14.

Выпускная квалификационная работа <u>отвечает</u> (не отвечает) предъявляемым требованиям и <u>рекомендуется</u> (не рекомендуется) к защите на заседании Государственной экзаменационной комиссии.

Руководитель выпускной квалификационной работы: А.П. Арышева, к.псих.н., доцент

«18» мая 2017 г.

подпись руководителя

Сотравом ознаном лена

Yelif 23.06.172

Отчет о проверке № 1

дата выгрузки: 12.06.2017 20:05:42

пользователь: <u>2673983@bk.ru</u> / ID: 2681759 отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»

на сайте http://www.antiplagiat.ru

Оригинальность: 56.38% Заимствования: 43.62%

Цитирование: 0%

Информация о документе

№ документа: 35

Имя исходного файла: Цанг Антиплагиат.docx

Размер текста: 305 кБ Тип документа: Не указано Символов в тексте: 167680

Слов в тексте: 19929 Число предложений: 938

Информация об отчете

Дата: Отчет от 12.06.2017 20:05:42 - Последний готовый отчет

Комментарии: не указано

Оценка оригинальности: 56.38%

Заимствования: 43.62%

Цитирование: 0%

Источники

Доля в тексте	Истопина	Ссылка	Дата	Найдено в
7.38%	[1] Лекция 5. Развитие личности в подростковом возрасте	http://cito- web.yspu.org	раньше 2011 года	Модуль поиска
7.35%	[2] 1 ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ 3 (2/2)	http://ww.lektsii.com	20.05.2016	Интернет Модуль поиска
7.35%	[3] Дайте общую характеристику ребенка подросткового возраста. Развитие познавательных процессов и личности в подростковом возрасте. Раскройте сущность кризиса 13 лет. (2/2)	http://studopedia.org	20.04.2016	Интернет Модуль поиска Интернет