

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

*На правах рукописи*

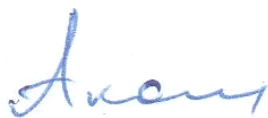
КОМЛЕВ Александр Валерьевич

**ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ  
МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ  
МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук, профессор  
БОРЫТКО Николай Михайлович



Волгоград — 2015

# ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ.....	20
1.1 Сущностные характеристики ответственности как качества личности младшего подростка .....	20
1.2 Педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка .....	51
Выводы первой главы.....	68
ГЛАВА 2 ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ .....	71
2.1 Принципы деятельности учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка .....	71
2.2 Методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.....	87
Выводы второй главы .....	105
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	107
ЛИТЕРАТУРА .....	113
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	128

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (2009) одним из целевых ориентиров является «формирование общества, основанного на доверии и ответственности». В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС) (2010) отмечается необходимость перехода от традиционной «знаниевой» направленности общеобразовательной школы к системно-деятельностному подходу, который требует достижения личностных, предметных и метапредметных результатов образования. Одним из требований к личностным результатам освоения образовательной программы основного общего образования здесь выступает «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию», которое позволит школьникам успешно освоить основную образовательную программу средней школы и соответствовать современным требованиям общества. Вместе с тем, согласно госпрограмме РФ по развитию образования на 2013–2020 годы (2013), реакция системы среднего образования на эти требования остается неэффективной. При переходе из начального звена в среднее у обучающихся нередко происходит разлад между привычным освоенным, автоматически реализуемым поведением и тем, что требуется в изменившихся условиях. Дальнейшее нарушение ритмов повседневных процессов, сложившихся взаимодействий и соучастий, рассогласование требований учителей-предметников при несформированности ответственности как внутреннего механизма саморегуляции социального поведения, как правило, приводят младшего подростка к конфликтному, деструктивному поведению, социальной дезадаптации и, как следствие, низкому качеству подготовки. Педагоги предпринимают попытки формирования ответственности как одного из ведущих регуляторов социального поведения младшего подростка и личностного результата освоения основной образовательной программы общего образования, однако развитие данного качества затруднено, т.к. отсутствует научное понимание ответственности младшего подростка как основы для педагогического целеполагания.

Ориентация ФГОС на становление личностных характеристик выпускника показывает востребованность ответственности как базового качества

личности школьника и требует поиска действенного инструментария ее формирования. Эффективным средством формирования ответственности младшего подростка может стать модульно-рейтинговое обучение, которое характеризуется алгоритмизацией учебной деятельности, завершенностью и согласованностью ее циклов, фиксацией результатов обучения на всех этапах, повышением учебной мотивации. Анализ научных исследований Н.В. Борисовой, А.А. Вишняковой, М.Н. Емельяновой, А.В. Клингер, В.Б. Кузова, В.Б. Петропавловской, М.В. Рыжакова и др. и собственный эмпирический опыт показывают, что вопросу влияния модульно-рейтингового обучения на формирование тех или иных качеств личности посвящены многие исследования, которые в большей степени относятся к высшей школе. Однако его педагогический потенциал в формировании ответственности младшего подростка до сих пор не выявлен в педагогической теории, что снижает эффективность образовательной деятельности учителя.

На сегодняшний день в обществе происходит активная компьютеризация, которая породила массовую индивидуализацию человеческого бытия, отчасти снимающую моральную ответственность перед обществом. Поэтому все более острой становится необходимость выявить способы эффективной деятельности учителя по формированию ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения, реализация которых обеспечит поведение обучающихся в соответствии с принятыми нормами и исполняемыми ролевыми обязанностями, интересами других людей и общества в целом. Педагоги современной средней школы стремятся системно выстраивать работу по формированию ответственности младшего подростка, но достичь этого крайне сложно, поскольку принципы такой деятельности учителя в условиях модульно-рейтингового обучения научно не обоснованы.

Анализ эмпирического опыта Т.В. Мельниковой, М.В. Калужской, О.С. Уколовой, И.Г. Каменских и др. показывает, что использование модульно-рейтингового обучения в средней школе (которое предполагает не простое опережение другого, а направленность на внутренние регулятивы и рефлексию своего бытия школьником) носит эпизодический характер. Прямой перенос учителями общеобразовательной школы достижений науки в системе модульно-рейтингового обучения высшей школы и формирования с его помощью ответственности младшего подростка не дает ожидаемых результатов. Все это требует разработки методики реализации

педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.

Вместе с тем можно утверждать, что в науке сложились определенные *теоретические предпосылки*, создающие условия для решения проблем, связанных с формированием ответственности младшего подростка.

Первую группу составляют исследования *сущностных характеристик* ответственности: понимание ответственности «как способа жизни» (Л.И. Дементий); как сложного по структуре и содержанию личностного образования, характеризующегося знанием своих обязанностей, эмоционально положительным отношением к ценностям, готовностью прилагать волевые усилия для достижения цели и способностью активно взаимодействовать с собой и партнерами в процессе социально мотивированной деятельности, осуществляемой в условиях свободного выбора (И.А. Дидук); как «осознания способности выступать причиной изменений в себе и в мире» (Д.А. Леонтьев); как качества личности, проявляющегося в различных формах её контроля над своей деятельностью (К. Муздыбаев); как качества личности, характеризующего точность действий и поступков человека, пунктуальность в делах, верность и честность в исполнении обязанностей, готовность отвечать за последствия своих действий (Е.И. Сахарчук); как одной из функций личности в окружающем мире и жизнедеятельности человека, проявляющейся в универсальной готовности отвечать «за все» (В.В. Сериков).

Вторая группа посвящена выявлению *педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения*: педагогические возможности рейтинговой накопительной системы оценивания учебных достижений школьников (В.В. Воронов), модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике в учреждениях среднего профессионального образования (А.М. Лозинская), управление качеством образования школьников в системе модульного обучения (В.Ю. Плотникова), технология модульного обучения в школе (П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский), модульно-рейтинговая технология оценки учебных достижений студентов как фактор повышения успешности обучения (Н.Е. Чеботарева).

Исследования третьей группы дают понимание *принципов педагогической деятельности по формированию ответственности*: принципы и подходы формирования социальной успешности подростков (Е.А. Александрова, С.О. Кожакина), педагог в пространствах современного воспитания, закономерности и принципы обучения (Н.М. Борытко), пе-

дагогическая психология (Л.С. Выготский), система принципов обучения (В.И. Загвязинский), принципы организации педагогического процесса и управления деятельностью воспитанников (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев), педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития обучающихся и учителя (Е.Л. Федотова). Вместе с тем большинство из названных авторов указывает на то, что выявленные принципы требуют конкретизации применительно к различным условиям и задачам обучения, для нашего исследования – формированию ответственности младшего подростка.

Четвертая группа исследований посвящена вопросам разработки *методики реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения*: системно-модульная технология формирования ответственности подростков в нравственном воспитании (И.А. Дидук), теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения (И.А. Колесникова), управление переводом общеобразовательной школы на модульную систему организации учебно-воспитательного процесса (И.Б. Сенновский), теория и практика модульного обучения (П.А. Юцявичене).

Существуют и *практические предпосылки* для решения проблем формирования ответственности младшего подростка. К ним можно отнести усиление внимания к воспитанию на государственном уровне и формированию ответственности в частности, о чем свидетельствует принятие Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009 г.), утверждение Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., разработка и утверждение в 2009 г. Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и в 2010 г. — Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Современная школа характеризуется инновационными поисками педагогов по проблеме формирования ответственности (Н.В. Гузенко – г. Архангельск, Е.А. Мацефук, А.Н. Усачева – г. Волгоград, Т.И. Радикова – г. Ижевск, С.Л. Сидоркина – г. Нижний Новгород, Т.П. Скребцова, О.М. Чернявская – г. Екатеринбург, М.А. Скрыбченко – г. Оренбург и др.) и отдельные педагоги делают попытки по формированию ответственности младшего подростка.

Однако эти предпосылки не получили еще должного теоретического осмысления. В практике отечественного образования не выявлен педаго-

гический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка и не обоснованы педагогические условия его эффективной реализации в общеобразовательной школе.

Все более остро обнаруживаются **противоречия** между:

— ориентацией современного образования на формирование личностных качеств обучаемых и неразработанностью научного их понимания как педагогической цели на каждом этапе обучения;

— наличием устойчивого научного и практического интереса исследователей к изучению процесса формирования ответственности младшего подростка и отсутствием в имеющихся теоретических исследованиях обоснования возможностей модульно-рейтингового обучения в ее формировании;

— усилиями учителей по формированию ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения и теоретической необоснованностью принципов соответствующей педагогической деятельности;

— активным использованием модульно-рейтингового обучения в массовой педагогической практике и неразработанностью научно обоснованной методики реализации его педагогического потенциала в формировании ответственности младшего подростка.

Эти противоречия объясняют актуальность **проблемы исследования**: неразработанность научно-педагогических основ формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения.

Социальная значимость и недостаточная теоретическая разработанность проблемы позволили сформулировать **тему исследования**: «Формирование ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения».

**Объект исследования**: образовательный процесс в 5–6-х классах средней школы.

**Предмет исследования**: процесс формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения.

**Цель исследования**: выявить возможности модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка и научно обосновать педагогические условия их эффективной реализации в общеобразовательной школе.

Цель и предмет исследования обусловили необходимость решения следующих **задач**:

1. Определить научное понимание ответственности младшего подростка как основу для педагогического целеполагания.

2. Выявить педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.

3. Обосновать принципы деятельности учителя по реализации потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.

4. Разработать методику реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.

**Гипотезу исследования** составили предположения о том, что:

1. Ответственность младшего подростка следует понимать как качество личности, проявляющееся в различных формах её контроля над своей деятельностью и отражающее социальное, морально-правовое отношение к обществу, выражающееся в выполнении принятых моральных и правовых норм, своего долга, ролевых обязанностей, готовности дать отчет в своих действиях. Логика становления ответственности начинается с выполнения школьником внешних норм, продолжается их дальнейшим осмыслением и завершается интериоризацией во внутренние регулятивы на уровне ценности.

2. Потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка обусловлен алгоритмизацией учебной деятельности, количественной характеристикой качества учебной работы, фиксацией результатов учебной деятельности на всех этапах, стимулированием систематической самостоятельной работы и обеспечивает становление обучающегося как субъекта учебной деятельности, т.е. достижение им такого уровня развития, когда он оказывается способным ответственно подходить к постановке целей своей деятельности, может планировать, корректировать свои действия, соотносить результат с поставленной целью.

3. Формирование ответственности младшего подростка в условиях модульно рейтингового обучения строится на принципах справедливости, рефлексивности и самоактуализации.

4. Методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка строится на основе акцентирования внимания на внутреннем мире ребенка,



ценностно-смысловой сфере его сознания в соответствии со следующими этапами: организационно-методический, деятельностно-преобразующий и ценностно-проектировочный с обязательной реализацией системы поощрений и наказаний для обучающихся с низким и высоким рейтингом.

**Методологическую основу исследования** составили:

— на *философском уровне* — идеи экзистенциализма (Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.) о человеке как проекте собственного бытия, которые послужили основой для понимания сущности процесса формирования ответственности младшего подростка посредством воздействия на ценностно-смысловую сферу его сознания;

— на *общенаучном уровне* — гуманитарно-целостный подход в исследовании образовательной практики (Н.М. Борытко, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Н.К. Сергеев, И.А. Соловцова и др.), саморазвитие человека при котором видится в преодолении им затруднений и кризисов, что позволило выявить риски и способы педагогической помощи в формировании ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения;

— на *конкретно-научном* — исследования, характеризующие возрастные особенности развития младшего подростка (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн и др.), дающие возможность выявить особенности формирования ответственности в данной возрастной категории; теории модульного обучения в школе (П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский, П.А. Юцявичене и др.), позволяющие выявить специфику процесса формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения; идеи деятельностного подхода об обеспечении субъектного характера педагогической деятельности учителя (А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), позволившие выявить внутренние факторы и внешние условия формирования ответственности младшего подростка;

— на *технологическом уровне* — положения ситуационного подхода о педагогической ситуации как части образовательного процесса (Н.М. Борытко, Н.К. Сергеев, В.А. Павлов, В.В. Сериков, И.А. Соловцова, Н.В. Ходякова и др.), позволившие выделить ступени развития педагогической ситуации по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка; педагогические представления о значении личностных ценностей в процессе воспитания (Н.М. Борытко, Т.И. Власова, А.В. Кирьякова,

Л.П. Разбегаева, С.Л. Рубинштейн, В.П. Симонов, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова и др.), которые задали ориентиры для обоснования принципов деятельности учителя по реализации потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка и разработки методики реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании данного качества личности.

Исследование проводилось в 2009–2015 гг. и включало в себя **четыре этапа:**

На *первом этапе* (2009–2012 гг.) на основе изучения и критического анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме формирования ответственности, опыта собственной педагогической деятельности выявлялись основные подходы в формировании ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения. На этом этапе был разработан концептуальный замысел исследования, определена его эмпирическая база, организована опытная работа по проверке эффективности отдельных элементов модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка. Поисковая работа велась в 5–6-х классах на базе общеобразовательной школы № 62 г. Волгограда. Частично результаты разработки теоретических основ формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения обобщены в первой главе диссертации и в соответствующих публикациях автора.

*Второй этап* (2012–2013 гг.) был связан с разработкой структурно-функциональной модели формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения, ее опытно-экспериментальной апробацией и уточнением. Диагностический эксперимент по уточнению этой модели, выявлению факторов и условий повышения уровня сформированности ответственности младшего подростка проводился в 5-х классах общеобразовательной школы № 62 и лицея № 4 Красноармейского района г. Волгограда. Результаты данного этапа представлены в виде докладов на заседаниях лабораторий, методических объединений учителей, квалификационной работы на первую квалификационную категорию учителя и в соответствующих публикациях автора.

На *третьем этапе* (2013–2014 гг.) в соответствии с идеями гуманитарно-целостного подхода к изучению и организации педагогического процесса определялись основные принципы деятельности учителя и методика его работы по реализации педагогического потенциала модульно-

рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка; проведён фрагментарный формирующий эксперимент с целью определения эффективности разработанной системы принципов и методики работы учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка. Результаты данного этапа представлены во второй главе диссертации и в соответствующих публикациях автора.

*Четвертый этап* (2014–2015 гг.) был посвящен проведению системного формирующего эксперимента, направленного на определение эффективности разработанной модели, оформлению и апробации результатов исследования. В это время под руководством автора осуществлялась организационно-методическая работа с учителями технологии и природоведения, которые реализовывали разработанные в исследовании теоретико-методологические подходы. Результаты и выводы исследования апробировались на многочисленных конференциях, педагогических советах, семинарах, заседаниях методических объединений учителей, совещаниях и представлены в 13 публикациях автора.

В ходе исследования были использованы следующие **группы методов**:

— на первом этапе исследования — анализ литературы и опыта наблюдений за обучающимися и педагогами, моделирование общей и частных гипотез исследования;

— на втором этапе исследования — проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы, опросно-диагностические методы (тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности обучающихся, педагогические консилиумы, экспертная оценка), обобщение педагогического опыта;

— на третьем этапе исследования — фрагментарный формирующий эксперимент, качественная обработка полученных в ходе исследования результатов;

— на четвертом этапе исследования — системный формирующий эксперимент, обобщение теоретических и эмпирических результатов, обработка и сравнение полученных в ходе исследования результатов (математическая, статистическая и качественная).

**Эмпирическую базу исследования** составили:

— опытно-экспериментальная работа на базе МОУ СШ №62, МОУ лицей №4 Красноармейского района г. Волгограда. Всего в исследование были включены 324 обучающихся в возрасте 11–12 лет и 25 учителей;

— диагностический эксперимент в 2012–2013 гг., проводившийся на выборке 158 обучающихся 5-х классов;

— опытно-экспериментальная работа по выявлению и обоснованию принципов деятельности учителя и методики его работы по реализации потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка в 2013–2014 гг. среди 5–6-х классов на выборке 130 человек;

— системный формирующий эксперимент по отработке методики реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка, проводившийся в МОУ лицее №4 г. Волгограда в течение 2014/15 учебного года в семи классах. Экспериментальная группа включала 144 обучающихся, контрольная — 22.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Ответственность младшего подростка — качество личности, проявляющееся в форме осознания подростком нравственного значения совершаемых действий и являющееся внутренним регулятивом ее культуросообразного поведения. В индивидуально-личностном становлении младшего подростка ответственность выполняет следующие функции: типовые, проявляющиеся и у любого другого волевого качества личности — *регулятивно-поведенческая* (выбор соответствующего принятой норме способа поведения как формы взаимодействия с окружением), *самореализации* (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), *самопонимания* (рефлексивная мыследеятельность субъекта, «произведение» личностного смысла), и отличительные, свойственные только ответственности — *социальной адаптации* (способность к быстрой перестройке в изменившихся условиях образовательной среды), *нравственного самоутверждения* (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта) и *саморазвития* (самосозидание человека, обеспечивающее неповторимость и открытость его индивидуальности).

Процесс формирования ответственности младшего подростка предполагает последовательное прохождение следующих уровней сформированности данного личностного качества: *ситуационного* (непредсказуемое и неопределённое проявление ответственных поступков), *эгоцентрического* (проявление ответственности на уровне морального поведения), *группоцентрического* (в основе ответственных поступков нравствен-

ные регулятивы) и *просоциального* (ценностное взаимодействие с окружающим миром и культуросообразное поведение школьника обеспечивают внутренние духовные регулятивы).

2. Модульно-рейтинговое обучение — организация образовательного процесса на основе модульного представления учебной информации, предполагающая балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля посредством рейтинга.

Педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка представляет собой совокупность:

- *способностей*, изначально заложенных и возникающих через создание упорядоченной системы балльной оценки учебной, самостоятельной, внеаудиторной работы в течение четверти, полугодия, года; данная составляющая стимулирует развитие эмоционально-волевого компонента и обеспечивает реализацию регулятивно-поведенческой функции ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка;

- *возможностей*, реализующихся путем включения в рейтинговую систему оценки организационно-правовых элементов учебной деятельности младшего подростка (опоздание на урок, своевременность сдачи отчетности, ведение рабочей тетради, наличие спортивной формы и т.д.) и его различных достижений (успешное участие в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях и т.д.), влияющих на итоговую отметку по дисциплине; данная составляющая стимулирует развитие мотивационно-ценностного компонента ответственности младшего подростка и обеспечивает реализацию соответствующей функции самореализации;

- *ресурсов*, актуализирующихся посредством систематически проводимой педагогом согласно рейтинговому регламенту рефлексии, сопровождающейся наглядной демонстрацией достижений каждого обучающегося и системой поощрений по результатам аттестации (публикация лучших результатов на рейтинговом стенде и сайте школы, наградной значок, сувениры с эмблемой школы, выездные образовательные программы и т.д.). Составляющая изначально актуализирует рефлексивный компонент ответственности и обеспечивает реализацию функции самопонимания в индивидуально-личностном становлении младшего подростка. В процессе дальнейшего перехода младшего подростка на последующие, более совершенные уровни ответственности, интегрирует две предыдущие составляющие и обеспечивает личностное развитие младшего подростка в целом

посредством реализации функций ответственности в его индивидуально-личностном становлении.

3. Реализация потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка обеспечивается при соблюдении следующих принципов деятельности учителя:

— *справедливости*, следование которому предполагает объективную и непредвзятую оценку учебных и личных достижений школьников. Педагог, следующий данному принципу, должен максимально эффективно использовать возможности модульно-рейтингового обучения для создания условий, требующих от обучающегося принятия ответственности за свои действия;

— *рефлексивности*, реализация которого направлена на создание учителем условий для обращения младшего подростка к осмыслению личного опыта и формированию собственного поля индивидуальных смыслов через опору на опыт «переживаний»;

— *самоактуализации*, приверженность которому позволяет учителю создавать условия для успешной реализации младшим подростком своих потенциальных возможностей в различных формах поведения, деятельности и общения.

4. Методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка строится на основе акцентирования внимания на внутреннем мире ребенка, ценностно-смысловой сфере его сознания в соответствии со следующими этапами:

— *организационно-методический*, предполагающий структурирование подлежащего оценке учебного материала согласно специфике предметной области, разработку рейтингового регламента; разработку системы штрафов и поощрений по результатам текущей промежуточной и итоговой аттестации; диагностику исходного состояния сформированности ответственности младшего подростка; наглядное знакомство школьников с предлагаемой технологией и организацией учета зарабатываемых ими баллов; педагогический мониторинг процесса формирования ответственности младшего подростка;

— *деятельностно-преобразующий*, включающий в себя систематическое проведение коллективного обсуждения, рефлексии достижений младших подростков согласно рейтинговому регламенту с их обязательной наглядной демонстрацией; организацию само- и взаимооценки работы каждым обучающимся с целью осмысления ценности и значимости ответствен-

ности; создание проблемных ситуаций с целью стимулирования самостоятельного поиска смысла ответственности младшим подростком и, в конечном счёте, выработки собственной мировоззренческой позиции по отношению к ответственности в жизни человека; поощрение лидеров рейтинга по результатам промежуточной аттестации;

— *ценностно-проектировочный*, подразумевающий дальнейшее стимулирование совершения ответственных и честных поступков школьниками; создание благоприятных условий для презентации обучающимися своих достижений, конструктивного самоутверждения в группе и социально полезной деятельности, практической самореализации; включение младших подростков в социальное проектирование, одобрение их желания помочь и поддержать окружающих; наблюдение за школьниками для обнаружения сильных сторон и перспектив их развития.

Данная методика строится в соответствии с выделенными принципами, ведущими среди которых являются: на *первом этапе* — принцип справедливости; на *втором* — принцип рефлексивности; на *третьем* — принцип самоактуализации. Действуя в единой системе, принципы справедливости, рефлексивности и самоактуализации обеспечивают последовательное восхождение от ответственности в смысле нормативности, послушности, социального долга к ответственности как сопричастности событию, как ответственности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно.

#### **Научная новизна результатов исследования:**

— разработана и научно обоснована новая экспериментальная методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка;

— определено научное понимание ответственности младшего подростка в качестве педагогической цели на каждом этапе обучения через реализацию типовых и отличительных функций в его индивидуально-личностном становлении;

— конкретизирован педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка, заключающийся в обеспечении единства требований учителей, усилении влияния обычных традиционных форм обучения и уникальной возможности включения в систему оценки школьника организационно-правовых форм его поведения;

— предложена и теоретически обоснована оригинальная система принципов формирования ответственности младшего подростка, специфика которой заключается в особом эффекте, возникающем при опоре на педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения, определённой логике реализации и гуманитарном характере взаимодействия со школьниками.

Качественная новизна представленной концепции состоит в том, что впервые научно обоснован целостный процесс формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения, обеспечивающий воспитание ответственного гражданина, способного понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе социальным, нравственным и правовым нормам.

**Теоретическая значимость результатов исследования** обоснована тем, что:

— представлена методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка с позиций гуманитарно-целостного подхода, которая может служить базой для теоретического обоснования процесса формирования иных качеств личности и открывает пути для выявления тенденций и изучения закономерностей личностного становления обучающегося в общеобразовательной школе;

— применительно к проблематике диссертации эффективно использован комплекс существующих базовых методов исследования, позволивший разработать структурно-функциональную модель исследуемого качества личности и выявить внутренние факторы и внешние условия повышения уровня сформированности ответственности младшего подростка;

— изложена система принципов, логическое сочетание которых дает возможность оптимально осуществлять процесс формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения, что позволило расширить научные представления о способах построения и организации образовательного процесса в средней школе в условиях модульно-рейтингового обучения;

— раскрыт педагогический потенциал и обоснована перспективность использования модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка, что вносит вклад в развитие теории модульного обучения.

**Достоверность результатов исследования** обусловлена тем, что:



— экспериментальная работа, проводившаяся в рамках диссертационного исследования, показала устойчивую повторяемость основных результатов в условиях различных предметных областей и образовательных учреждений;

— методика формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения построена с учетом приведенных в современной научно-педагогической литературе фактов, а также на известных и проверяемых данных и согласуется с опубликованными экспериментальными данными по теме диссертации;

— идея формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения базируется на анализе и обобщении передового опыта учителей, связанного с вопросами влияния модульно-рейтингового обучения на формирование тех или иных качеств личности в условиях гуманитарно-целостного подхода;

— использованы единство общенаучных и конкретных методов исследования по вопросам формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения с позиций гуманитарно-целостного подхода, адекватных объекту, цели, задачам и логике исследования; современные методики сбора и обработки исходной информации; методы сравнения авторских данных с полученными ранее данными по вопросам формирования ответственности; контрольное сопоставление полученных результатов с массовым педагогическим опытом.

**Практическая ценность результатов исследования** подтверждается тем, что:

— разработана и внедрена методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка, что дает возможность учителям общеобразовательной школы более эффективно использовать достижения науки в системе модульно-рейтингового обучения с целью совершенствования образовательного процесса в средней школе;

— определены перспективы практического использования педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка, позволяющие учителям общеобразовательной школы повысить эффективность своей образовательной деятельности;

— создано критериально-диагностическое сопровождение формирования ответственности младшего подростка, включающее структурно-

функциональную модель исследуемого качества личности, типологические особенности проявления функций ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка на различных уровнях сформированности, внутренние факторы и внешние условия повышения уровня сформированности ответственности младшего подростка, монографические характеристики наиболее ярких типичных представителей каждого уровня сформированности исследуемого личностного качества, что дает возможность административно-методической службе школы совершенствовать образовательный процесс и диагностировать исследуемое качество личности;

— представлены предложения по дальнейшему совершенствованию процесса формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения с опорой на предложенную систему принципов, что позволяет педагогам современной средней школы системно выстраивать работу по формированию ответственности младшего подростка.

**Личный вклад соискателя** состоит в теоретическом обосновании основных идей и положений исследования, непосредственном участии в получении и апробации изложенных в диссертации результатов через педагогическую деятельность в школе и руководство группой учителей-экспериментаторов, а также подготовке основных публикаций по выполненной работе.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась посредством участия в международных научно-практических конференциях «Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени» (Екатеринбург, 2014), «Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании» (Уфа, 2014), «Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития» (Новосибирск, 2015), «Категория “социального” в современной педагогике и психологии» (Ульяновск, 2015), «Приоритетные направления развития науки и образования» (Чебоксары, 2015); Всероссийской интернет-конференции с международным участием «Педагогические исследования и современная культура» (Санкт-Петербург, 2014) и XVIII, XIX региональных конференциях молодых исследователей Волгоградской области (Волгоград, 2013–2014); через участие в работе межвузовской лаборатории методологии гуманитарно-целостных исследований в образовании при кафедре педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета и восьмой Всероссийской олимпиады аспирантов по педагогическим наукам

«Научное творчество» — диплом победителя II степени (Санкт-Петербург, 2014); публикацию материалов исследования в различных научных изданиях (всего опубликовано 13 работ общим объемом 4,55 п.л. , 4 из которых — в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ); использование разработанных в исследовании теоретических положений в квалификационной работе соискателя на первую квалификационную категорию учителя.

**Внедрение результатов исследования** осуществлялось через практическую деятельность самого исследователя и сотрудничавших с ним учителей МОУ СШ №62 и МОУ лицея №4 г. Волгограда.

**Структура и объем диссертации** обусловлены логикой проведенного научного исследования. Диссертация (136 с.) состоит из введения (17 с.), двух глав (51 с. и 36 с.), заключения (6 с.), списка использованной литературы (174 наименования) и 8 приложений. В тексте диссертации содержится 6 таблиц и 3 рисунка.

# Глава 1

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

В данной главе рассматриваются факторы и условия формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения. Первый параграф посвящен исследованию сущностных характеристик ответственности младшего подростка, определению её функций в индивидуально-личностном становлении школьника, выявлению компонентов, разработке структурно-функциональной модели формирования исследуемого личностного качества и выявлению факторов и условий повышения уровня сформированности ответственности младшего подростка. Во втором исследуется педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка. В этой связи выявляются составляющие модульно-рейтингового обучения как система условий, обуславливающая активное стимулирование развития выделенных компонентов ответственности младшего подростка и обосновывается их эффективность.

### **1.1 Сущностные характеристики ответственности как качества личности младшего подростка**

Согласно этимологическому словарю М. Фасмера слово «ответственность» происходит от существительного «ответ» и глагола «ответить» и идентично словам «совет» и «договор» в старославянском языке [1986]. О древнерусском происхождении понятия ответственность также говорит и В.С. Безрукова в своей книге «Основы духовной культуры». Ответственность ей понимается как положительное духовно-нравственное качество личности, проявляющееся как готовность и способность человека давать отчет, быть подконтрольным за результаты своей деятельности [2000].

Анализируя эти определения мы обнаруживаем, что изначально ответственность понималась в большей степени как способность человека отвечать за свои поступки. Основными характеристиками ответственности здесь являются самоконтроль, рефлексия, чувство долга [Комлев, 2014в].

Сходную с определением В.С. Безруковой трактовку находим в Толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова, в котором ответ-

ственность понимается как необходимость, обязанность отдавать кому-нибудь отчет в своих действиях, поступках [1999]. В дополнение к предыдущим характеристикам мы видим, что в данном определении акцент делается на ответственности перед законом, т.е. так называемой «формальной ответственности». Ответственность представляется здесь как внешний регулятор деятельности личности, которая обязана придерживаться определённых норм. Отличительными характеристиками в этом случае видятся социальный долг, нормативность, послушность, внешний контроль и внешняя регуляция [Комлев, 2014в].

Более широкое определение ответственности дает философский энциклопедический словарь. Ответственность здесь определяется как философско-социологическое понятие, отражающее объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований. Авторы акцентируют внимание на социальных нормах, которые выступают скорее не как непосредственные регуляторы поступков, а как обоснования для человека линии его поведения и выбора вариантов действий в той или иной ситуации [1983].

Н.А. Некрасова, С.И. Некрасов, О.Г. Садикова, определяя ответственность как способность и возможность человека выступать полноправным субъектом собственного поведения — сознательно и добровольно выполнять нравственные и правовые требования и осуществлять стоящие перед ним задачи уделяют особое внимание трем главным условиям проявления ответственного поведения: наличию закона (общественного или морального), вменяемости (невменяемые не несут ответственности) и свободе (мы не несем ответственности за поступок, совершенный по принуждению) [2008]. Из представленного считаем возможным выделить такие характеристики ответственности, как сознательность, добровольность, вменяемость (осознанность), свобода принятия решения и наличие закона, относительно которого можно судить о проявленной ответственности [Комлев, 2014в].

«Словарь по этике» под ред. И.С. Кона дает следующее определение: «ответственность — категория этики, характеризующая личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом; выражающая степень участия личности и социальных групп как в их собственном нравственном совершенствовании, так и в совершенствовании общественных отношений». Ответственность здесь служит сред-

ством внутреннего контроля и внутренней регуляции деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно [1981]. Отличительными характеристиками представленного определения ответственности видятся самоконтроль, саморегуляция, сопричастность событию, готовность действовать, невзирая на обстоятельства [Комлев, 2014в].

Близкое по значению определение дает С.Л. Рубинштейн, который под ответственностью понимает верность самому себе, доверие к нравственному содержанию собственных чувств, уверенность в своей правоте [2003].

В психологическом словаре под редакцией П.С. Гуревича ответственность определяется как одна из важнейших форм активности личности, проявляющаяся у разных типов личности по-разному, гармонично (или противоречиво), связанная с инициативой, способностью отвечать за свои действия. Также в словаре выявляются полярные типы: исполнитель с высоким чувством долга, чувством вины или, напротив, самодостаточный тип с высокой степенью уверенности. Подчеркивается, что специфика ответственности, в частности, в российском менталитете связана не с правовым сознанием, а с особой «конвенциональной моралью» (взаимностью обязательств) [2007].

Опираясь на работы Д.А. Леонтьева, М.Ю. Кондратьев, понимая под ответственностью волевое личностное качество, проявляющееся в осуществлении контроля за деятельностью человека и выделяя внешние формы, обеспечивающие возложение ответственности (подотчетность, наказуемость и т.д.), и внутренние формы саморегуляции (чувство ответственности, чувство долга) частично дополняет сущностные характеристики ответственности, выделенные нами выше. По его мнению, на принятие ответственности за успех или неудачи также существенное влияние оказывает уровень развития группы, в которые так или иначе включен человек, ее сплоченность, близость ценностных ориентаций, эмоциональная идентификация [2006]. Сходную трактовку дает С.Ю. Головин в своем словаре практического психолога. Ответственность он определяет как реализуемый в разных формах контроль над деятельностью субъекта с позиции выполнения им принятых норм и правил [1998].

Близкие по значению определения ответственности, схожие с представленным в словаре по этике под ред. И.С. Кона [1981], дают Г.М. Коджаспирова, А.С. Воронин и С.М. Вишнякова. Г.М. Коджаспирова под от-

ответственностью понимает способность личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе или коллективе социальными, нравственными и правовыми нормами и правилами, чувством долга [2005]. А.С. Воронин — способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или коллективе социальным, нравственным и правовым нормам и правилам, в результате чего возникает чувство причастности к общему делу, а при несоответствии — чувство невыполненного долга [2006]. С.М. Вишнякова — форму саморегуляции личности, выражающуюся в осознании себя причиной совершаемых поступков и их последствий и в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни [1999]. Здесь еще раз подчеркивается значимость именно внутренней ответственности, когда субъект принимает ответственность на себя и осознает свою причастность и готовность действовать, невзирая на обстоятельства, часто даже вопреки им, менять что-либо в себе или окружающей реальности.

Выделенные сущностные характеристики ответственности дополняются Б.М. Бим-Бадом, который в своем педагогическом энциклопедическом словаре ответственность представляет как отношение зависимости человека от чего-то, воспринимаемого им в качестве определяющего основания для принятия решений и совершения действий, прямо или косвенно направленных на сохранение иного или содействие ему. Он различает ответственность *естественную* и *контракторную*. Ответственность, обусловленная статусом, осознаётся человеком как призвание, ответственность, обусловленная соглашением, — как обязанность [2002].

Из большого количества исследований, посвященных категории ответственность, большой интерес представляют работы таких ученых, как Л.И. Дементий, И.А. Дидук, М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин, Д.А. Леонтьев, К. Муздыбаев, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков.

Л.И. Дементий в своих исследованиях утверждает, что наиболее легко ответственность как субъектная личностная характеристика обнаруживается в ситуациях преодоления преград, в трудных для личности условиях. Именно в таких ситуациях актуализируются все сущностные признаки ответственности: готовность к преодолению трудностей, определение собственных ресурсов, возможностей для преодоления, механизмы контроля, осознанная антиципация последствий ситуации. Полученные ею

данные о роли ответственности в решении трудных ситуаций, свидетельствуют о том, что ответственность является не просто личностным механизмом разрешения трудностей, она выступает универсальным копинг-ресурсом, обеспечивая оптимальное для личности разрешение трудностей, являясь тем самым основой психического комфорта, снижение напряженности, повышение успешности [2004].

И.А. Дидук определяет ответственность как сложное по структуре и содержанию личностное образование, характеризующееся знанием своих обязанностей, эмоционально положительным отношением к ценностям, готовностью прилагать волевые усилия для достижения цели и способностью активно взаимодействовать с собой и партнерами в процессе социально мотивированной деятельности, осуществляемой в условиях свободного выбора. Также ей отмечается, что школа является одной из наиболее массовых социальных институтов, той средой, где могут быть созданы благоприятные условия, направленные на воспитание ответственности обучающихся [2014].

В своей книге «Азбука социального психолога-практика» М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин определяют ответственность как черту характера, отчетливо проявляющуюся на «установочном» и поведенческом уровне и как готовность, и как реализация этой готовности взять на себя груз принятия решения и санкций за неудачу не только, когда данная активность осуществляется самим «ответственным субъектом», но и когда на него формально или неофициально возложен контроль за проявлениями групповой активности и ее последствиями. Авторами подчеркивается, что подлинно ответственное поведение проявляется в неформальной системе межличностных отношений и в условиях принятия ответственности за успехи и неудачи в условиях совместной деятельности. Проводится взаимосвязь ответственности с личностными параметрами, такими как интернальность-экстернальность и мотивация достижения. Также М.Ю. Кондратьев и В.А. Ильин наряду с личной предрасположенностью выделяют ряд собственно социально-психологических переменных, повышающих или, наоборот, понижающих вероятность ответственного поведения индивида в той или иной ситуации. Такими факторами является *уровень группового развития, предсказуемость и осознанность индивидом возможных последствий своей активности, степень анонимности предполагаемых действий*. Подчеркивается утверждение, подтвержденное результатами цело-



го ряда экспериментов, что «обезличенная активность» приводит к размыванию ответственности даже в группах высокого уровня развития [2007].

Д.А. Леонтьев категорию «ответственность» объединяет с понятиями «свобода» и «духовность». Ответственность он определяет как сознание человеком своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью. Ответственность, по его мнению, является разновидностью регуляции, которая присуща всему живому, однако ответственность зрелой личности — это внутренняя регуляция, опосредованная ценностными ориентирами. Такой орган человека, как совесть, непосредственно отражает степень рассогласования поступков человека с этими ориентирами. Д.А. Леонтьев считает, что при внутренней несвободе не может быть полноценной личностной ответственности, и наоборот. Ответственность выступает как предпосылка внутренней свободы, поскольку лишь осознавая возможность активного изменения ситуации, человек может предпринять попытку такого изменения. Однако верно и обратное: лишь в ходе активности, направленной вовне, человек может прийти к осознанию своей способности влиять на события. В своей развитой форме свобода и ответственность неразделимы, выступают как единый механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности, присущей зрелой личности в отличие от незрелой [1997].

К. Муздыбаев ответственность определяет прежде всего как качество, характеризующее социальную типичность личности и выделяет следующие векторы развития ответственности:

1) от коллективной к индивидуальной (вектор индивидуализации по Ж.Пиаже). С развитием социума за поступок отдельного человека отвечает не группа, к которой принадлежит человек, совершивший поступок, а он сам;

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

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

4) ответственность и «срок давности» — возможность влияния прежних отношений между людьми на их настоящие взаимоотношения, когда они уже другие [2010].

Е.И. Сахарчук в своём исследовании по разработке и экспериментальном обосновании содержания и методики воспитания ответственности и организованности у будущих специалистов по физической культуре и спорту в процессе основных видов деятельности определяет ответственность как качество личности, характеризующее точность её действий и поступков, пунктуальность в делах, верность и честность в исполнении обязанностей, готовность отвечать за последствия своих действий. Говоря о несомненной важности ответственности в структуре нравственных качеств личности, автор считает целесообразным различение нравственных и волевых качеств личности. При этом отмечается, что ценность любого волевого качества личности зависит от мотивов, которые лежат в основе проявления его деятельности. В то же время для проявления любого качества личности, пока оно не стало привычным, человеку часто бывает необходимо приложить определённые волевые усилия [1988].

В.В. Сериков говоря в своих исследованиях о многообразии функций личности условно сводит их к трем базовым. Первой среди таковых он выделяет *функцию ответственности* как фундаментальную личностную характеристику, проявляющаяся в универсальной готовности отвечать «за все, перед всем и всеми» И чем выше эта переживаемая личностью сфера ответственности, тем более развита личность. Причем эта личностная ответственность в отличие от различных социально нормированных ее проявлений носит подлинно нравственный характер [1999].

Выделяя младший подростковый возраст как критический с точки зрения формирования личности Д.А. Леонтьев утверждает, что именно в этом возрасте наряду с формированием соответствующих личностных механизмов — свободы и ответственности — происходит их содержательное ценностное наполнение, что выражается в формировании индивидуального мировоззрения, системы личностных ценностей и, в конечном счете, в обретении человеком духовности как особого измерения личностного бытия [1997].

Об осознании школьниками предоставляемой свободы выбора и их готовности принимать ответственные решения как непременном условии формирования социальной ответственности гражданина современной России также в своём исследовании говорит И.А. Дидук. По её мнению, в формировании ответственности на сегодняшний день акценты в работе педагога смещаются с организации и контроля воспитательного процесса на оказание помощи ученику в выборе собственной траектории развития,

презентации способов деятельности для достижения поставленной цели. Сотрудничество педагога и воспитанника строится на основе признания ребенка главной ценностью педагогического процесса и активным субъектом собственной деятельности в пространстве духовно-нравственного развития [2011, с. 69].

Младший подростковый возраст как наиболее благоприятный возрастной этап для формирования стержневых качеств личности также выделяет Д.И. Фельдштейн [1995]. Своеобразие социальной ситуации развития младшего подростка он определяет во включении его в новую систему отношений и общения со взрослыми и товарищами при переходе в среднее звено школы, выполнению новых функций. По сравнению с младшим школьником младшему подростку приходится устанавливать отношения не с одним, а со многими учителями, учитывать особенности их личности и требований (порой противоречивых). Все это, по мнению Д.И. Фельдштейна, определяет совсем иную их позицию по отношению к учителям, как бы эмансипирует младших подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными. Стремление занять значимую позицию в обществе, в мире взрослых делает младшего подростка особенно сензитивным к социальным ценностям, облегчает их усвоение. Причем всякий «пропущенный», по его мнению, период сензитивного развития ведёт к педагогической запущенности, к недоразвитию способностей, к личностной инфантильности, к отсутствию самостоятельности и, в конечном счёте, к безответственности [1994].

Д.Б. Эльконин определяет младший подростковый возраст (10–12 лет) как переход от детства к отрочеству, познавательная деятельность в котором направлена на познание системы отношений в разных ситуациях [1997]. Ведущей деятельностью в этом возрасте им выделяется «деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе морально-этических норм, которые опосредуют поступки младших подростков». Центральными новообразованиями — стремление к «взрослости», бурная эмоциональная реакция даже на мнимую несправедливость, самооценка, подчинение нормам коллективной жизни. Подчеркивается преимущественное развитие личностной сферы психики [1971].

Обращение к социально-педагогическим исследованиям подтверждает необходимость формирования ответственности в младшем подростковом возрасте. Как утверждают в своём исследовании О.М. Коробкова и А.С. Джангазиева риски возникновения девиантного поведения возникают у

подростков на этапе возрастного кризиса, что востребует действенную работу по их минимизации и предотвращению. Основным направлением педагогической деятельности им видится работа с самой личностью подростка, формированием у неё навыков самостоятельного ответственного принятия решений, умений находить выход из конфликтных ситуаций и конструктивно решать возникающие проблемы [2014].

О социальной дезадаптации в подростковой среде в силу запоздалой работы по формированию жизненных ценностей, ответственному отношению к моральным нормам говорят в своём исследовании В.И. Волыкин и С.В. Копылова. По их мнению, одной из глубинных причин всплеска подростковой агрессии является невозможность испытать себя в реальном деле, самоутвердиться [2014].

Предшествующий анализ приводит нас к выводу, что определение ответственности как личностного качества человека большинством авторов рассматривается в соотношении с этическими понятиями «мораль» и «нравственность». Понимая вслед за Н.М. Борытко под моралью — систему представлений о нормах поведения в обществе и ориентацию на внешнюю *норму*, оценки других, сообщества, культуры, а под нравственностью — внутренние побудительные силы и регулятивы культуросообразного поведения человека, ориентацию на внутренне понятый *смысл* вещей и явлений жизни [2006б] мы выделили два уровня развития ответственности как качества личности: 1) *моральный*, ключевыми характеристиками которого являются социальный долг, нормативность, послушность, внешний контроль и внешняя регуляция, и 2) *нравственный*, ключевыми характеристиками которого являются самоконтроль, саморегуляция, сопричастность событию, рефлексия, сознательность, добровольность, вменяемость, свобода принятия решения, эмоциональная идентификация [Комлев, 2014в].

Данные выводы тесно переплетаются с выводами Е.А. Алексеевой, которая выделяет формальную (ответственность перед законом) и личностную составляющие ответственности. В личностной составляющей ответственности ею выделяются два аспекта: 1) ответственность в смысле нормативности, послушности, социального долга; 2) ответственность как сопричастность событию, как ответственность, прежде всего, перед самим собой.

В *первом аспекте* ответственность отражает подотчетность субъекта, облеченного правами и обязанностями в осуществлении какой-нибудь деятельности, в руководстве делами. В зависимости от степени вины или заслуг к нему применяются определенные санкции. Следовательно, представляет Е.А. Алексеева, ответственность выступает здесь как средство внешнего контроля и внешней регуляции деятельности личности, которая выполняет должное вопреки своему желанию (внешняя ответственность).

Во *втором аспекте* ответственность отражает готовность субъекта осуществить должное. По её мнению здесь ответственность служит средством внутреннего контроля и внутренней регуляции деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно. Но если в первом случае ответственность проявляется лишь в формальном отчете перед другими, то здесь субъект осознает свою причастность и готовность действовать, невзирая на обстоятельства, часто даже вопреки им, менять что-либо в себе или окружающей реальности. Такая ответственность является главным условием конструктивной деятельности, активности субъекта, а, следовательно, и его постоянного развития (внутренняя ответственность) [1991].

В силу специфики младшего подросткового возраста, которому присущи «переход к иной, более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению, приобретающему именно в этот период личностный смысл» [Эльконин, 1989], «рост стремления к самоактуализации, повышение уровня социальной активности, развитие способности к рефлексии, к осознанию своего внутреннего мира и личностных качеств» [Фельдштейн, 1995], «самооценка, потребность осознать, оценить себя как личность, свои сильные и слабые стороны» [Гамезо, Петрова, Орлова, 2003] в этом возрастном периоде более перспективным на наш взгляд видится понимание ответственности в аспекте нравственных характеристик личности [Комлев, 2014в].

Подводя итог сказанному выше обозначим нашу позицию по отношению к определению понятия «ответственность». На основе анализа работ Л.И. Дементий, И.А. Дидук, И.С. Кона, М.Ю. Кондратьева и В.А. Ильина, Д.А. Леонтьева, К. Муздыбаева, Е.И. Сахарчук, В.В. Серикова и др. о сущностных характеристиках ответственности и Д.А. Леонтьева, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др. о специфике младшего подросткового возраста под *ответственностью младшего подростка* в нашем исследовании мы понимаем качество личности, проявляющееся в форме осозна-

ния подростком нравственного значения совершаемых действий и являющееся внутренним регулятивом его культуросообразного поведения [Комлев, 2014в].

Наилучшим образом значение ответственности младшего подростка в его индивидуально-личностном развитии, познавательной деятельности и социальном поведении выражается в функциях. Основные функции могут быть поняты, исходя из учета специфики данного возраста, многообразия видов отношений и общения, реальных возможностей самореализации. Опираясь на представленные выше выводы о сущностных характеристиках ответственности младшего подростка, собственную опытно-экспериментальную работу мы выделили в качестве основных следующие функции: типовые, проявляющиеся и у любого другого волевого качества личности — *регулятивно-поведенческая* (выбор соответствующего принятой норме способа поведения как форме взаимодействия с окружением), *самореализации* (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), *самопонимания* (рефлексивная мыследеятельность субъекта, «произведение» личностного смысла) и отличительные, свойственные только ответственности — *социальной адаптации* (способность к быстрой перестройке в изменившихся условиях образовательной среды), *нравственного самоутверждения* (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта) и *саморазвития* (самосозидание человека, обеспечивающее неповторимость и открытость его индивидуальности) [Комлев, 2014е].

Рассмотрим подробнее выделенные нами функции.

Регулятивно-поведенческая функция, основным результатом реализации которой можно назвать способность младшего подростка контролировать свое поведение и совершать поступки в соответствии с принятыми нормами и правилами. Внешний контроль, внешняя регуляция, социальный долг, нормативность, послушность — основные сущностные характеристики ответственности, из которых проистекает данная функция.

Эта функция реализуется прежде всего через эмоции стыда посредством оценки значимых других, сообщества. Сформированность данной функции означает знание и принятие младшим подростком существующих в обществе и школьном коллективе норм и правил и позволяет ему их придерживаться, позволяя тем самым активизировать свою деятельность и

полноценно функционировать в качестве полноправного члена общества и школьного коллектива. Несформированность данной функции может выражаться в сознательном нарушении общепринятых норм морали и права, проявляться в конфликтном, деструктивном поведении, учебной дезадаптации. И наоборот, чрезмерное развитие данной функции заставляет младшего подростка слепо следовать определенным сомнительным, навязанным правилам, не подвергая их ценностному осмыслению.

Филипп, 11 лет. В течение долгого времени опаздывал на уроки без уважительных причин. Записи учителей в дневнике и личные беседы особого эффекта не давали, подросток всегда искал причины для оправдания. После знакомства с правилами внутреннего распорядка на уроке технологии (в которых правило уборки кабинета в конце урока закреплено за опоздавшим) и продежуривав 4 урока подряд опаздывать перестал, осознав значимость существующих в школе норм и правил и необходимость их соблюдения.

Функция самореализации, позволяющая младшему подростку занимать активную жизненную позицию и воплощать в деятельности и отношениях свои потенциальные возможности. Вытекает из таких сущностных характеристик ответственности, как свобода принятия решения, сознательность, добровольность, вменяемость, самоконтроль и саморегуляция. Реализация данной функции позволяет младшему подростку развивать в себе способности к тому или иному виду деятельности, несмотря на то, есть ли у него для этого определенные задатки для их развития или нет. Недостаточное развитие данной функции проявляется в инфантильности подростка, при которой его поведение не соответствует возрастным требованиям к нему. Игровые интересы преобладают над учебными, школьные ситуации и связанные с ними дисциплинарные требования вызывают неприятие. И наоборот, чрезмерное развитие данной функции делает младшего подростка беспринципным, когда достижение цели осуществляется любой ценой, зачастую выходящей за пределы существующих норм и правил.

Иван, 11 лет. В течение двух лет посещал кружок технического творчества, занятия в котором начинались вскоре после окончания уроков в школе. В начале третьего года обучения кружок посещать перестал, объясняя прогулы форс-мажорными обстоятельствами, срочными делами и обычной забывчивостью. Как выяснилось позже, причиной прогулов послужило увлечение компьютерными играми и походы в игровой клуб с одноклассниками. После беседы с педагогом и товарищами по кружку испытал глубокое чувство стыда за то, что всех обманывал. Продолжил занятия в кружке с еще большим рвением, что принесло победы на различных конкурсах и выставках.

Функция самопонимания проявляется в способности младшего подростка наблюдать и объяснять свои настоящие, прошлые и будущие мотивы и поступки. Проистекает из таких сущностных характеристик ответственности, как сопричастность событию, рефлексия и эмоциональная идентификация. Сформированность данной функции позволяет младшему подростку отвечать на вопрос «как» и «почему» относительно своего характера и поведения, обнаруживать в нем причинно-следственные и временные связи, смысл поведения. Несформированность данной функции выражается в неспособности произвести самооценку своих поступков и сделать из этого определенные выводы, понять смысл произошедшего. Чрезмерное же развитие данной функции делает младшего подростка настолько сомнительным и неуверенным, что на принятие того или иного решения может уходить огромное количество времени, а мысли о правильности совершенного поступка не дают покоя долгое время.

Владислав, 12 лет. Обучаясь в 5 классе совершил кражу личной вещи у учителя. Данный поступок стал известен, что послужило поводом для разбирательства. В начале 6 класса совершенно случайно нашел мобильный телефон в здании образовательного учреждения, который был утерян обучающимся из другого класса. Сделав выводы и переосмыслив случившееся с ним ранее сразу сообщил классному руководителю о находке и сам активно включился в поиски хозяина мобильного телефона.

Функция социальной адаптации позволяет младшему подростку адекватно реагировать на происходящие изменения, усложняющиеся требования, обеспечивает достижение своих целей в рамках предписываемых норм. Социальный долг, нормативность, послушность, внешний контроль и внешняя регуляция, самоконтроль, саморегуляция, свобода принятия решения, сознательность, добровольность, вменяемость — основные сущностные характеристики ответственности, из которых проистекает данная функция. Сформированность данной функции позволяет младшему подростку усваивать определенные стили поведения, нормы, отношения и обеспечивает интеграцию младшего подростка в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения. При попадании в новую среду дает возможность корректировать среду «под себя», находить в ней свою «нишу», сохраняя способность к нормальной жизнедеятельности. Чрезмерное развитие данной функции порождает конформность, т. е. отсутствие собственной позиции у младшего подростка, беспринципное и некритическое следование любому образцу, обладающему наибольшей силой давления. И наоборот — приводит к



ригидности как неготовности к изменениям и корректировке своего поведения и деятельности в соответствии с новыми ситуационными требованиями, тугоподвижной перестройке системы мотивов в обстоятельствах, требующих от субъекта гибкости и изменения характера поведения.

Владимир, 12 лет. В течение долгого времени проявлял высокую общительность, стремился занять доминирующее положение в группе, быть лидером любой дискуссии. Постоянно навязывал товарищам тему для разговора, пел песни на уроках и перемене, превращая свою болтовню в единственный способ взаимодействия с окружающими. В определенный момент выбранная модель поведения вызвала отторжение и агрессию со стороны одноклассников. Не понимая причин, Владимир стал замыкаться в себе, рассуждая вслух о незаслуженном отношении класса к нему, еще больше обостряя конфликт. После беседы с одним из учителей и классным руководителем осознал свои ошибки и решил изменить свое поведение, выступив с предложением о постановке коллективной сценки на классном часу в преддверии Нового года. Ребята откликнулись и после совместной работы обиды забылись и ситуация нормализовалась.

Функция нравственного самоутверждения состоит в стремлении человека к признанию, самореализации, достижению ролевой и личностной определенности, освобождению от зависимости. Проистекает из таких сущностных характеристик ответственности, как сознательность, добровольность, вменяемость, самоконтроль, саморегуляция, сопричастность событию, рефлексия, эмоциональная идентификация. Сформированность данной функции дает возможность младшему подростку работать над развитием воли, реализацией личностного потенциала, осознанием цели и ценностей собственного бытия через предъявление требований как к самому себе, так и к окружающим. Недостаточная сформированность данной функции приводит к самоподавлению, неуверенности, неумению отстаивать свои жизненные взгляды и ценности. И наоборот — навязыванию своих идей, взглядов и ценностей через демонстрацию излишней уверенности и напора не считаясь с представлениями партнеров по общению.

Артем, 13 лет. Обучаясь в 7 классе стал участником дискуссии одноклассников, которые призывали к периодическим прогулам занятий в школе. Активно выразил отрицательное отношение к данным рассуждениям и призвал товарищей не совершать глупости, которые в последствии приведут к определенным последствиям, пояснив, что ему нравится учиться и знания для него это ценность.

Функция саморазвития обеспечивает процесс активного, последовательного, прогрессивного и в целом необратимого качественного изменения психологического статуса личности младшего подростка. Являясь системообразующей, актуализируется из совокупности сущностных характеристик, выделенных нами ранее. Сформированность данной функции

порождает активную внутреннюю работу личности, включая в себя стремление к жизни в гармонии со своими убеждениями и самосовершенствованию, эмоциональной и когнитивной зрелости.

Никита, 13 лет. До определенного момента своей жизни абсолютно равнодушно относился к агрессии и унижениям товарищами одноклассника Максима, несмотря на то, что пользовался заслуженным авторитетом в классе. В один из таких дней, став свидетелем очередной издевки над одноклассником вступился за него, осознав свое нежелание мириться с данным произволом. В этот же день провел с ним беседу и пригласил посещать спортивную секцию, в которой он занимается долгое время. Максим принял предложение, в последствии заслужив авторитет одноклассников [Комлев, 2014г].

Анализ функций помогает выявить содержание и структуру ответственности младшего подростка. Как утверждает В.Г. Афанасьев, недостаточно только вычленивать и перечислить отдельные элементы, стороны существующей системы, чтобы составить целостное научное понятие о ней. Важно раскрыть их внутреннюю закономерность, связь, взаимозависимость, выявить основу взаимодействия компонентов целого и отыскать ему логическое выражение [1981, с.53]. Таким образом, нами были выделены следующие компоненты ответственности младшего подростка:

— *Эмоционально-волевой компонент*, представляющий собой способность контролировать свое поведение и совершать поступки в соответствии с принятыми нормами и правилами. Данный компонент обеспечивает реализацию регулятивно-поведенческой функции ответственности через переживание эмоции стыда посредством оценки значимых других, общества. У младшего подростка обнаруживается через познавательную деятельность, которая направлена на познание системы отношений в разных ситуациях и в данном возрастном периоде проявляется через постоянные рассуждения о справедливости, бурную эмоциональную реакцию на любые попытки ее нарушения и подчинение нормам коллективной жизни.

— *Мотивационно-ценностный компонент*, включающий в себя сформированный опыт ценностного восприятия смысла ответственности и осознание значения совершаемых действий. Данный компонент подразумевает способность принимать ответственное решение не ориентируясь на внешнюю норму, а руководствуясь внутренне понятым смыслом вещей и явлений жизни и позволяет младшему подростку осуществлять ответственные поступки не потому, что таковы правила, а потому, что эти правила действительно ценны и значимы для него. Активизирует функцию самореализации через группу подчинённых друг другу задач, образующих

систему мотивов. У младшего подростка обнаруживается через осознание значимости ответственного отношения к решению стоящих перед ним задач и перспективы их преодоления.

— *Рефлексивный компонент*, отвечающий за обращение внимания младшего подростка на самого себя и собственные поступки, их нравственное переосмысление. Данный компонент является особо значимым и служит основой для саморазвития человека. Обеспечивает реализацию функции самопонимания ответственности через эмоциональное переживание угрызений совести. У младшего подростка данный компонент обнаруживается через рост стремления к самоактуализации, повышение уровня социальной активности, осознание своего внутреннего мира и личностных качеств, специфичным в котором является обращение внимания на самого себя и собственные поступки, их нравственное переосмысление. Данный компонент является особо значимым и служит основой для саморазвития человека. Опираясь на сформированные представления о морали и нравственности, внутренне понятый смысл вещей и явлений жизни путем ценностного взаимодействия с окружающим миром данный компонент обеспечивает успешную интеграцию младшего подростка в школьный коллектив и общество в целом, реализацию своих потенциальных возможностей и достижение поставленных целей [Комлев, 2014г].

Таким образом, выделенные нами компоненты обеспечивают соответствующие им функции (эмоционально-волевой — регулятивно-поведенческую, мотивационно-ценностный — самореализации, рефлексивный — функцию самопонимания). Объединение эмоционально-волевого и мотивационно-ценностного компонентов реализует функцию социальной адаптации, мотивационно-ценностного и рефлексивного — нравственной саморегуляции. Функция саморазвития реализуется через интеграцию всех трех компонентов и является системообразующей. В представленной структуре ведущим является рефлексивный компонент, который в наибольшей степени отражает значение ответственного поведения в жизни младшего подростка. Нравственный анализ планируемых действий, произведение личностного смысла позволяет младшему подростку принимать ответственные решения, активно работать над собой, ставить перед собой цели в краткосрочной и долгосрочной перспективе и успешно их достигать в соответствии с осознанно принятыми в обществе нормами морали и права [Комлев, 2014г].

Подводя итог предшествующему анализу приходим к выводу, что ответственность младшего подростка, понимаемая нами как качество личности, проявляющееся в форме осознания личностью нравственного значения совершаемых действий и являющееся внутренним регулятивом ее культуросообразного поведения осуществляется через реализацию функций регулятивно-поведенческой, самореализации, самопонимания, социальной адаптации, нравственной саморегуляции и саморазвития в индивидуально-личностном становлении младшего подростка и включает в себя эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты [Комлев, 2014е].

Говоря о формировании ответственности младшего подростка закономерно возникает вопрос о процессе становления данного личностного качества. Процесс — то, что разворачивается во времени как закономерная смена различных состояний, последовательность которых определена их внутренней структурой и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре как ее интенция [Борытко, 2000]. Формирование — осознанное влияние на процесс развития (совершенствования, эволюции) человека или его отдельных личностных качеств с помощью факторов и средств, не определявших изначально его естественного хода, которым придаётся устойчивость, законченность, определенный тип. Становление же человека и его личностных качеств происходит по мере их формирования [Борытко, Соловцова, Байбаков, 2007]. Следовательно, становление ответственности младшего подростка понимается нами как процесс осознания младшим подростком смысла ответственности, сопровождающийся возникновением определенной последовательности психических новообразований, которые поднимают его на новый уровень социальной зрелости и обеспечивают жизнедеятельность в рамках нравственных и правовых норм, в контексте культуры; процесс порядковой смены различных составляющих данного личностного качества, количественные изменения которых приводят к качественному скачку и обеспечивают реализацию соответствующих им функций [Комлев, 2014б].

Логика процесса может быть реконструирована только из смены наличных состояний и из того, каким образом структура наличного состояния вытекает из структуры предыдущего состояния и может служить основанием структуры последующего состояния [Борытко, 2000]. При этом стадия понимается как «определенная ступень, период, этап в развитии чего-либо, имеющие свои качественные особенности» [Большая энциклопе-

дия Кирилла и Мефодия, 2000], а состояние — «положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-что-н.» [Ожегов, Шведова, 1997].

Каждая стадия или состояние процесса, по мнению Н.М. Борытко, — его качественная определенность на данном этапе развития, целостность. А появление каждой последующей целостности не может происходить иначе, как через «взрыв» старой целостности, через кризис [2000]. Кризисное состояние должно побуждать человека к поиску причин, породивших «пограничную ситуацию», ведь кризис (от греч. *krisis* — решение, поворотный пункт, исход) понимается не только как «острое затруднение с чем-либо, тяжелое положение», но и как «резкий, крутой перелом в чем-либо, тяжелое переходное состояние» [[Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000].

Таким образом, следуя мнению Н.М. Борытко, мы можем говорить о необходимости выделения и описания стадий процесса как его состояний качественной определенности, каждое из которых отличается своими новообразованиями и является объективным основанием для проектирования процесса формирования ответственности младшего подростка [Борытко, 2000].

Проводя свое исследование в рамках целостного подхода к изучению педагогических процессов, мы воспользовались процедурой выделения уровней, разработанной В.С. Ильиным [1984]. Обобщая сказанное выше считаем возможным выделить следующие **уровни сформированности ответственности младшего подростка: ситуационный, эгоцентрический, группоцентрический и просоциальный**. Названия данных уровней заимствованы нами у Б.С. Братуся [1988], обнаруженных им при выделении уровней смысловой сферы личности, но наполнены несколько иным содержанием. Рассмотрим выделенные нами уровни подробнее.

**Ситуационный уровень.** Характеризуется тем, что проявление ответственных поступков младшим подростком на данном уровне происходит непредсказуемо и неопределенно. Говорить о сколько-нибудь сложившемся представлении об ответственности на этом уровне не представляется возможным. Осуществление той или иной деятельности происходит случайно и велика зависимость от условий внешней среды, обстоятельств, которые определяют логику достижения цели в данных конкретных условиях. Но и реакция на те или иные условия непредсказуема, зависит от

сиюминутного эмоционального состояния подростка, не объясняется и не обосновывается им.

Данному уровню свойственна слабая выраженность всех компонентов ответственности при относительном доминировании эмоционально-волевого компонента. Из выделенных функций ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка очень слабо проявляется лишь регулятивно-поведенческая.

**Эгоцентрический уровень.** Ответственность проявляется здесь на уровне морального поведения, регулируется мотивацией избегания и чувством стыда. Младший подросток на данном уровне ведет себя в соответствии с определенными нормами и правилами только в случае предъявления к нему четких, однозначных внешних требований. Обладая определенной суммой знаний об ответственности за те или иные деяния, налагаемых санкциях, совершение того или иного поступка на данном уровне осуществляется или из-за страха, или с целью личной выгоды, удобства, престижности и т.п. При этом все остальные люди выступают для школьника как плохие и хорошие. Хорошие — помогают, а плохие — препятствуют осуществлению эгоцентрических желаний.

На данном уровне вновь доминирует эмоционально-волевой компонент и начинает проявляться мотивационно-ценностный. Реализуются регулятивно-поведенческая функция и эпизодично функция самореализации ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка.

**Группоцентрический уровень.** Подразумевает наличие нравственных регулятивов и обеспечивает совершение ответственных поступков младшим подростком на уровне общения (коммуникаций) в группе не только по причине наличия определенных требований, но также и по причине наличия уважения к учителю или коллективу, перед которыми ему будет совестно. Определяющим смысловым моментом в определении модели поведения на этом уровне становится авторитет того или иного человека, желание быть в его окружении, группа, с которой он отождествляет себя, либо в своих устремлениях и интересах ставит ее выше себя. Личностная активность ограничивается повышением авторитета в референтно значимой группе. Другие же люди такой самооценностью не обладают и ответственного поведения в их присутствии не требуют.

Группоцентрическому уровню свойственна практически полная сформированность эмоционально-волевого компонента, средняя — мотивационно-ценностного и частично рефлексивного компонента ответственности младшего подростка. Реализуются типовые функции ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка, проявляющиеся и у любого другого волевого качества личности: регулятивно-поведенческая, самореализации и самопонимания. Также начинает проявляться и отличительная функция ответственности — социальной адаптации. Системность их проявления зависит от уровня сформированности соответствующих компонентов ответственности младшего подростка.

**Просоциальный уровень.** Представляет высшую ступень сформированности ответственности. Характеризуется наличием у младшего подростка внутренних духовных регулятивов, которые определяют направленность на ценностное взаимодействие с окружающим миром и обеспечивают его культуросообразное поведение. Ответственные поступки на этом уровне становятся стабильными и осуществляются не благодаря требованиям, а вопреки им. Младший подросток уважает себя и совершить безответственный поступок ему не позволяет чувство сострадания. В основе такого поведения лежит эмоциональная идентификация, которая характеризуется внутренней устремленностью младшего подростка на создание различных продуктов труда, деятельности и т.д., которые принесут другим, даже ему лично незнакомым людям равное благо. Данная модель поведения выражается в авторской жизненной стратегии, реализация которой позволяет обеспечить осознанность, интенсивность и продуктивность личностного саморазвития.

Просоциальному уровню ответственности младшего подростка соответствует высокая развитость всех трех компонентов (эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного и рефлексивного) при доминировании рефлексивного компонента, который обеспечивает обращение внимания младшего подростка на самого себя и собственные поступки, их нравственное переосмысление. На данном уровне компоненты ответственности младшего подростка интегрируются и обеспечивают реализацию не только типовых функций (регулятивно-поведенческой, самореализации, самопонимания), но и отличительных, свойственных только ответственности: социальной адаптации, нравственной саморегуляции и саморазвития [Комлев, 2014б].

Выше посредством анализа справочно-энциклопедической литературы и различных исследований нами уже были обнаружены моральный и нравственный уровни ответственности. Их соотнесение с выделенными нами уровнями сформированности ответственности выглядит следующим образом: моральный — эгоцентрический, нравственный — группоцентрический. Нами добавлены два крайних уровня: ситуационный как вненормативный (спонтанный) и просоциальный как духовный (ценностный/субъектный/деятельностный).

Посредством выделения рассмотренных выше уровней мы получили **качественную шкалу** измерения степени сформированности ответственности младшего подростка, позволяющую спрогнозировать ближайшие перспективы его индивидуально-личностного становления, т.е. поставить обоснованную воспитательную цель. Качественное своеобразие проявления функций в индивидуально-личностном становлении младшего подростка на каждом уровне сформированности данного личностного качества представлены в таблице, демонстрирующей закономерную логику процесса формирования ответственности младшего подростка (табл. 1).

**Таблица 1. Типологические особенности проявления функций ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка на различных уровнях сформированности**

Функция	Уровень сформированности			
	Ситуационный	Эгоцентрический	Группоцентрический	Просоциальный
Регулятивно-поведенческая	Функция практически не сформирована. Соблюдение норм морали и права зависит от условий внешней среды, обстоятельств	Функция реализуется только в случае предъявления четких, однозначных внешних требований. Самостоятельно ответственный поступок осуществляется или из-за страха, или с целью личной выгоды	Функция сформирована практически полностью, и ее реализация обеспечивается как внешними требованиями, так и посредством переживания чувства стыда перед педагогом и товарищами	Функция сформирована в полной мере. Ответственные поступки стабильны. Реализуется посредством внутренних регулятивов, чувства совести
Самореализации	Функция не реализуется. Практикуется инфантильность, школьные ситуации и связанные с ними дисциплинарные требования вызывают неприятие	Функция проявляется эпизодично. Стимулом к достижению той или иной цели является личная выгода, удобство, престижность. Практикуется потреби-	Функция сформирована на среднем уровне. Стимулом для выполнения требований и самореализации выступает авторитет того или иного человека, интересы коллекти-	Функция развита на должном уровне. Ее реализация позволяет младшему подростку ставить перед собой цели и успешно



Функция	Уровень сформированности			
	Ситуационный	Эгоцентрический	Группоцентрический	Просоциальный
		тельское отношение к окружающим	ва, группы, идеи которой ценностно значимы	их достигать
Самопонимания	Функция не сформирована. Младший подросток не способен произвести самооценку своих поступков и сделать из этого определенные выводы, понять смысл произошедшего	Функция проявляется очень слабо. Выводы из той или иной сложившейся негативной ситуации подталкивают не к осознанию сменны модели поведения, а к совершенствованию техники избегания наказания в последующий раз	Функция проявляется периодически. Рефлексивная деятельность субъекта присутствует. Личностный смысл придает авторитет того или иного человека, группы, коллектива	Функция реализуется в полной мере и позволяет младшему подростку объяснять свои настоящие, прошлые и будущие мотивы и поступки, делать определенные выводы из сложившейся ситуации
Социальной адаптации	Функция не реализуется. Младший подросток не способен корректировать свое поведение и деятельность в соответствии с новыми ситуационными требованиями	Функция проявляется очень слабо. Младшему подростку очень тяжело дается перестройка системы мотивов в обстоятельствах, требующих от субъекта гибкости и изменения характера поведения	Функция реализуется на среднем уровне. Адаптация проходит достаточно уверенно, но принятие определенных норм, правил и практика того или иного стиля поведения зависит от отношения авторитетной группы сверстников к этим правилам, либо от авторитета педагога	Функция реализуется в полной мере и позволяет младшему подростку адекватно реагировать на происходящие изменения, усложняющиеся требования, обеспечивает достижение своих целей в рамках предписываемых норм
Нравственного самоутверждения	Функция не реализуется. Младший подросток неуверен в себе и не способен отстаивать свои жизненные взгляды и ценности	Функция проявляется очень слабо. Начинают проявляться попытки вступления в спор, дискуссию с целью отстаивания своих эгоистичных интересов, зачастую идущих вразрез с существующими правилами и нормами	Функция проявляется периодически. Младший подросток начинает размышлять о своих нравственных ценностях, говорить о них, но интересы авторитетной группы пока еще их перевешивают	Функция развивается на должном уровне. Младший подросток осознает цели и ценности собственного бытия, способен предъявлять требования как к самому себе, так и к окружающим
Саморазвития	Функция не реализуется. Цели	Функция практически не сформирована	Функция проявляется периодически.	Функция реализуется в пол-

Функция	Уровень сформированности			
	Ситуационный	Эгоцентрический	Группоцентрический	Просоциальный
	саморазвития младшим подростком не ставятся	рована. Изредка возникает желание заняться чем-то интересным и стоящим, но трудности сводят все на нет	На этом уровне мощным стимулом для работы над собой является желание влиться в определенную авторитетную группу, соответствовать ее статусу, или быть похожим на определенного человека, обладающего авторитетом	ной мере и порождает активную внутреннюю работу личности, включая в себя стремление к жизни в гармонии со своими убеждениями и самосовершенствованию, эмоциональной и когнитивной зрелости

Таким образом, мы обнаружили четыре уровня сформированности ответственности младшего подростка: от низшего ситуационного до высшего просоциального. Основой для диагностики сформированности ответственности младшего подростка и дальнейшего педагогического целеполагания может служить разработанная нами структурно-функциональная модель исследуемого качества личности (табл. 2) [Комлев, 2014б].

**Таблица 2. Диагностика сформированности ответственности младшего подростка**

Функция	Показатель	Методика
Регулятивно-поведенческая	Знание младшим подростком существующих в обществе и школьном коллективе норм и правил	Тест
	Знание прецедентов нарушения общепринятых норм и правил и соответствующих им санкций	Тест, устный опрос
	Способность контролировать свое поведение и совершать поступки в соответствии с принятыми нормами и правилами	Наблюдение, протоколирование данных
Самореализации	Способность успешно решать учебные задачи в рамках предъявляемых требований	Наблюдение, контент-анализ, экспертная оценка
	Тактичное и уважительное отношение к товарищам и к противоположному полу в частности	Наблюдение, экспертная оценка
	Стремление к проявлению себя через посещение различных кружков, секций и участие в конкурсах/олимпиадах/соревнованиях	Портфолио, анализ продуктов творчества, беседа
Самопонимания	Способность объяснять свои настоящие, прошлые и будущие мотивы и поступки	Тест, беседа

Функция	Показатель	Методика
	Умение произвести самооценку своих поступков	Тест, беседа
	Умение сделать определенные выводы из сложившейся ситуации, понять смысл произошедшего	Тест, беседа, наблюдение
Социальной адаптации	Способность адекватно реагировать на происходящие изменения, усложняющиеся требования	Наблюдение
	Способность усваивать определенные стили поведения, нормы, отношения	Наблюдение, ролевая игра
	Способность корректировать среду «под себя», находить в ней свою «нишу», сохраняя способность к нормальной жизнедеятельности	Наблюдение, эксперимент
Нравственного самоутверждения	Способность формулировать собственные нравственные ценности	Тест, беседа
	Осознание цели и ценностей собственного бытия через предъявление требований как к самому себе, так и к окружающим	Тест, беседа, наблюдение, эксперимент
	Умение аргументировать собственное мнение относительно тех или иных поступков с нравственной точки зрения	Тест, беседа
Саморазвития	Ответственное отношение к любому делу, его качественное выполнение в рамках существующих норм и правил по причине их личностной значимости	Наблюдение
	Проявление интереса к различным областям знания, выходящим за рамки программы	Наблюдение, беседа
	Проявление инициативы в школьных делах, помощи учителю, одноклассникам, работникам школы	Наблюдение

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

На первом этапе диагностического эксперимента нами была проведена экспертная оценка с целью выявления уровня сформированности ответственности у обучающихся пятых классов МОУ СОШ №62 и МОУ лицея №4 Красноармейского района г. Волгограда (158 человек) после окончания начальной школы. *Метод экспертной оценки* состоял в том, что эксперт, исходя из своих длительных наблюдений за обучающимися, должен был отнести каждого младшего подростка к тому или иному уровню сформированности ответственности согласно разработанной нами

уровневой модели. В качестве экспертов выступили специалисты, которые работали с обучающимися в начальной школе: классные руководители, учителя-предметники (иностраный язык, музыка, физическая культура), педагог-психолог. Коллективный опыт, использующийся в методе экспертной оценки, позволил сделать результаты первичной диагностики более объективными. Расхождения мнений об отнесении того или иного обучающегося к определенному уровню сформированности ответственности обязательно обсуждались и затем обобщались нами в окончательные результаты (*приложение 1*) [Борытко, Комлев, 2014].

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

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

ста. Одним из примеров используемых протоколов является таблица фиксации единиц учета диагностики сформированности регулятивно-поведенческой функции ответственности младшего подростка на уроках технологии (*приложение 2*).

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

Диагностика сформированности функции самопонимания и функции нравственного самоутверждения осуществлялась посредством тестирования. Данные дополнялись наблюдениями учителей и использованием ими различных видов локального естественного эксперимента, беседой с обучающимися и экспертной оценкой. В качестве тестовой нами была использована методика «Выбор», разработанная Л.М. Фридманом. Целью данной методики является выявление отношения школьников к нравственным нормам и соответствующим нравственным качествам (в нашем случае — ответственности). Школьникам были предложены несколько ситуаций и предлагалось выбрать ответ, который соответствует определённому поступку в этой ситуации или дописать свой ответ [Борытко, Комлев, 2014].

Тест на выявление уровня тревожности у подростков Е.И. Рогова «Шкала тревожности» использовался нами для диагностики сформированности функции социальной адаптации. Особенность выбранной методики состоит в том, что она оценивает не наличие или отсутствие у младшего подростка каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Полученные данные позволяют выявить область действительности, объекты, являющиеся для школьника основными источниками тревоги и дают возможность сделать вывод о том, насколько развита функция социальной адаптации ответственности младшего подростка, позволяющая эту тревогу преодолеть. В бланке методики обучающимся предлагаются типичные жизнен-

ные ситуации, некоторые из которых могут быть для них неприятными, вызвать волнение, беспокойство, тревогу, страх. Далее следует соотнести ситуацию с той цифрой, которая указывает в какой степени эта ситуация может вызывать у них соответствующие переживания. Данные дополнялись наблюдениями учителей, использованием ими различных видов локального естественного эксперимента и последующей экспертной оценкой.

Сформированность системообразующей функции саморазвития определялась комплексно по результатам диагностики каждой из функций, эту систему образующих. Итоговые результаты были отражены в соответствующей таблице (*Приложение 3*).

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

Метод *наблюдения* применялся нами с целью выявления определённых закономерностей в поведении и различных видах деятельности младшего подростка, присущих тому или иному уровню сформированности ответственности. Анализ полученной информации дал возможность определить условия, стимулирующие формирование данного личностного качества. При проведении наблюдения мы старались следовать всем требованиям, предъявляемым к данной процедуре [Борытко, Комлев, 2014]. Согласно Н.М. Борытко наблюдение должно быть целенаправленным; должно проводиться по заранее разработанному плану, в котором детализируются и точно определяются объект, предмет, цель, выявляемые параметры и характеристики предметов и явлений, предполагаемый результат; количество наблюдаемых признаков должно быть минимальным и строго соответствовать цели наблюдения, а время и длительность наблюдения — точно определены; заранее должны быть разработаны процедура наблюдения и форма фиксации наблюдаемых фактов и формулирования промежуточных выводов; объекты должны наблюдаться в естественных для них условиях и через равные промежутки времени; получаемые сведения должны подвергаться сравнению, измерению и систематизации; наблюдатель должен знать причины появления ошибок в наблюдении и способы их минимизации [Борытко, 2006а].

Сопоставление результатов наблюдений с мнениями коллег на *педагогических консилиумах* позволило нам отсеять случайное в поведении школьников и получить наиболее достоверные данные [Борытко, Комлев,

2014]. Данную необходимость коллективного обсуждения полученных сведений специалистами отмечает Ю.К. Бабанский, говоря о объективности выводов по результатам наблюдения [1988]. Мы просили сопоставить данные их наблюдений с уровневыми характеристиками и отнести того или иного младшего подростка к определённом уровню сформированности ответственности. В случае расхождения оценок проводилось обсуждение и принималось коллективное решение. Поскольку на определённом уровне сформированности ответственность становится не только внешним, но ещё и внутренним регулятивом, то обобщение наблюдений учителей из используемых методов диагностики было не единственным. Мы принимали во внимание *контент-анализ различных продуктов деятельности младшего подростка* (письменные, графические и творческие работы школьника).

Также в процессе диагностики нами применялся такой метод получения информации на основе прямого и относительно свободного общения со школьником как *беседа*. Предлагаемые вопросы были направлены на размышления, формулировались нами таким образом, чтобы обучающийся имел возможность высказать свою точку зрения, возразить или согласиться, искать больше аргументов для подтверждения своего мнения. Особое внимание уделялось созданию располагающей для беседы обстановки, благоприятного климата. Беседа-диалог также проводилась нами и в естественных условиях при подведении итогов урока, самооценке выполненной работы обучающимся при личном контакте с учителем.

Таким образом, на первом этапе диагностического эксперимента нами была проведена экспертная оценка с целью выявления уровня сформированности ответственности у обучающихся пятых классов после окончания начальной школы согласно разработанной уровневой модели. В качестве экспертов выступили специалисты, которые работали с обучающимися в начальной школе: классные руководители, учителя-предметники (иностранный язык, музыка, физическая культура), педагог-психолог.

Второй этап был посвящён более детальной диагностике, в качестве критериев которой была выбрана реализация выделенных нами функций ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка (регулятивно-поведенческой, самореализации, самопонимания, социальной адаптации, нравственного самоутверждения и саморазвития), а показателями служили их внешние проявления. Также диагностический инструментарий был направлен на выявление условий формирования от-

ветственности младшего подростка. Арсеналом в достижении поставленной цели явились следующие методы и методики: наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности обучающихся, педагогические консилиумы, экспертная оценка, «Выбор» Л.М. Фридмана и «Шкала тревожности» Е.И. Рогова. Анализ полученных результатов позволил определить наиболее ярких типичных представителей каждого уровня сформированности ответственности младшего подростка (всего 10 человек), описать их монографические характеристики и выделить характерные для каждого уровня факторы и условия формирования ответственности младшего подростка [Борытко, Комлев, 2014]. При этом вслед за Н.М. Борытко под фактором мы понимаем *внутренние* силы саморазвития феномена, обеспечивающие самодвижение процесса, а под условием — *внешние* обстоятельства, существенно влияющие на протекание педагогического процесса [2001]. Монографические характеристики наиболее ярких типичных представителей каждого из выделенных уровней, а также выделенные нами факторы и условия формирования ответственности младшего подростка представлены ниже.

Егор, 11 лет — типичный представитель **ситуационного уровня**. Несмотря на некоторую осведомлённость в различных областях знания школьник демонстрирует посредственное отношение к учёбе. Постоянно отсутствует рабочая тетрадь на уроке, записи не ведутся либо делаются формальные пометки для того, чтобы создать видимость работы. Систематически не выполняет домашнее задание. Своей вины в этом Егор не видит и стыда не испытывает. В процессе беседы с учителем о возможных причинах таких поступков абсолютно спокойно и уверенно объясняет это тем, что он левша и у него плохой подчёрк. К предложениям о кропотливой работе по устранению этого недостатка относится скептически, аргументируя тем, что это у него на генном уровне («у меня, папа и брат так пишут») и лучше не будет. Отношения с одноклассниками очень напряжённые. В постоянных издёвках над собой он винит только товарищей, абсолютно не задумываясь о том, насколько корректно он ведёт себя сам. Не пытается разрешить конфликт мирным путём и срывается на оскорбления. Несмотря на некоторый интерес к школьному курсу технологии, выражаемый в различных вопросах к учителю отверг его предложение заниматься в кружке технического творчества, мотивируя тем, что «я очень забывчивый и не смогу систематически из-за этого посещать занятия». После предложения поучаствовать в конкурсе своё решение изменил. Типичным представите-



лем ситуационного уровня также является Илья, 11 лет. В отличие от Егора, который относительно спокоен, Илья ведёт себя очень развязно и нахально. Посредственное отношение к учёбе дополняется периодически опозданиями на урок, пренебрежением к школьным правилам и нормам. Школьник постоянно позволяет себе задира́ть товарищей, оскорблять их и провоцировать на драку. На замечания старших реагирует формально, продолжая начатое через определённый промежуток времени. Причины агрессии в процессе беседы с учителем объясняет тем, что «они сами начинают, не так смотрят и т. д.».

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

*Условиями*, стимулирующими формирование ответственности младшего подростка, являются личные беседы со школьником о потенциале, который в нём заложен, необходимости постановки более серьёзных целей и представление возможностей для самореализации через выполнение ответственного поручения (ассистент учителя, староста или физорг класса и т. д.) с обязательным наличием системы взаимооценки одноклассниками, включение в совместную коллективную деятельность, подготовку к конкурсам, выставкам, фестивалям, спортивным соревнованиям различного уровня. Ответственные поручения заставляют школьника работать над своим поведением, позволяют проявить себя и добиться уважения со стороны товарищей.

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, на просоциальном уровне ведущими *факторами*, определяющими динамику становления ответственности младшего под-

ростка, являются яркое стремление к развитию и творческой деятельности с опорой на полученные знания.

Ключевыми *условиями*, стимулирующими формирование ответственности младшего подростка, являются выполнение нестандартных заданий творческого характера, предоставление возможности поделиться собственными знаниями и опытом со сверстниками, учителями и родителями.

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

Инвариантными условиями формирования ответственности младшего подростка являются учет социально-психологических особенностей данного возрастного периода; включение школьников в совместную коллективную деятельность; создание упорядоченной системы контроля учебной деятельности школьника и её организационно-правовых аспектов, различных достижений с учётом взаимооценки одноклассниками; систематически проводимая педагогом рефлексия, сопровождающаяся наглядной демонстрацией достижений каждого обучающегося и наличием системы поощрений по результатам аттестации [Борытко, Комлев, 2014].

Выявленные дидактические условия формирования ответственности младшего подростка, на наш взгляд, легко актуализируются в условиях модульно-рейтингового обучения. Для уточнения данного положения необходимо выявить педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка, что и явилось предметом исследования во втором параграфе.

## **1.2 Педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка**

Отмечая необходимость формирования ответственности у подрастающего поколения в том или ином школьном возрасте, исследователи предлагают самые разнообразные педагогические средства достижения поставленной цели: педагогический тренинг [Дидук, 2012], проектная деятельность [Гузенко, 2008], обучение гуманитарным дисциплинам [Мацефук, 2009], учебная деятельность [Радикова, 2007], социально-значимая деятельность [Сидоркина, 2010], школьное самоуправление [Скребцова, 2005], учительская семья [Скрыбченко, 2010], игровая деятельность [Уса-

чева, 2011], экологоориентированная образовательная среда [Чернявская, 2006] и др. Однако, эти исследования обращены к частным аспектам жизнедеятельности обучающегося в школе, они не позволяют выстраивать работу по формированию ответственности системно и целостно.

В этом отношении на наш взгляд особым потенциалом обладает модульно-рейтинговое обучение, которая характеризуется алгоритмизацией учебной деятельности, завершенностью и согласованностью циклов деятельности, фиксацией результатов учебной деятельности на всех этапах, повышением учебной мотивации. Анализ научных исследований и эмпирического опыта показывает, что вопросу влияния модульно-рейтингового обучения на формирование тех или иных качеств личности посвящены многие исследования, которые в большей степени относятся к высшей школе. Однако ее педагогический потенциал в формировании ответственности младшего подростка до сих пор не выявлен в педагогической теории, что снижает эффективность образовательной деятельности учителя [Комлев, 2014б].

Для этого вначале следует уточнить понимание феномена «модульно-рейтинговое обучение» в контексте школьного образования, поскольку в современной научной литературе и диссертационных исследованиях наряду с понятием «модульно-рейтинговое обучение» встречаются такие понятия, как «модульное обучение», «модульно-зачетная система», «рейтинговая система», «балльно-рейтинговая система», «модульно-рейтинговая система», «модульно-рейтинговая технология». Вкладывая в содержание определений разную по описанию, но близкую по значению информацию различные исследователи вносят определенную неясность, которая требует более подробного рассмотрения данных понятий для уточнения сходств и различий.

Феномен «модульное обучение» в понимании Н.В. Борисовой и В.Б. Кузова представлен как система обучения, основанная на деятельностном подходе и принципе сознательности обучения (осознается программа обучения и собственная траектория учения), характеризующаяся замкнутым типом управления благодаря модульной программе и модулям и являющаяся высокотехнологичной [2005].

Фундаментальное исследование теории и практики модульного обучения представлено П. Юцявичене в авторской монографии [1989] и ее же диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, в которых под модульным обучением понимается комбинированная система

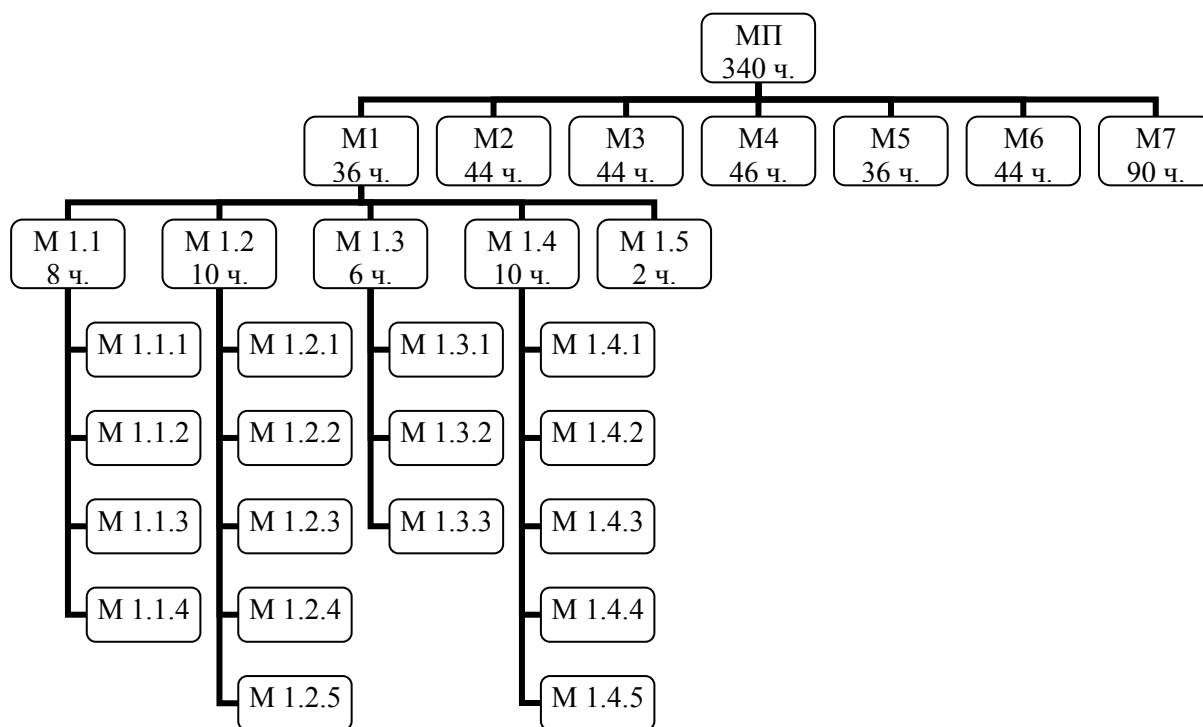
обучения, обязательно включающая подсистему адаптивного программного управления, чаще всего соединенная с подсистемой самоуправления [1990].

Проводя сравнительный анализ понятий «модульное обучение» и «модульно-зачетная система» авторы методических рекомендаций «Модульно-рейтинговая система в профильном обучении» под ред. М.В. Рыжакова делают вывод о синонимичности данных понятий. Так как в системе модульного обучения неизменным атрибутом контроля является зачет по итогам освоения содержания модуля исследователи чаще всего говорят о зачетно-модульной или модульно-зачетной системе [2005].

Центральным в модульном обучении является понятие «модуль» (от лат. *modulus* «мера»), которое междисциплинарно и рассматривается в контексте широкого спектра различных точных и гуманитарных наук. Изначально возникнув в русле естественнонаучных и технических наук как «мера для сравнения однородных величин и для выражения одной из них с помощью другой» в математике [Павленков, 1907.], «исходная мера, принятая для выражения кратных соотношений размеров сооружений и их частей» в архитектуре и строительстве и как «функционально законченный узел радиоэлектронной аппаратуры, оформленный конструктивно как самостоятельное изделие» в радиоэлектронике [БСЭ, 1969-1978], позднее стал использоваться и в гуманитарных науках.

Н.В. Борисова и В.Б. Кузов, проводя анализ существующих определений данной дефиниции в педагогике, классифицируют их на три группы. К первой группе они относят определения модуля как единицы государственного учебного плана по специальности, ко второй — как организационно-методическую междисциплинарную структуру, к третьей — как организационно-методическую структурную единицу в рамках одной учебной дисциплины [2005].

Наглядной иллюстрацией модуля является фрагмент модульной программы по алгебре и началам анализа для 10-11 классов Ульяновского городского лицея при УлГТУ. Содержание обучения по изучаемому предмету представлено в виде модульной программы (МП), которая рассчитана на 340 часов. Она в свою очередь состоит из семи модулей (М1—М7). Для каждого из этих модулей учителями разработаны требования к уровню подготовки лицеистов, обязательный минимум знаний и умений, уровневые характеристики возможностей лицеиста в соответствии с достижениями, лист контроля и рейтинговая контрольная работа. В представленном граф-дереве полностью раскрыты компоненты модуля М1 «Избранные вопросы алгебры» [Мухаметзянова, Корнилова, Тамаров, 2001].



В контексте нашего исследования мы придерживаемся третьего подхода. Анализ существующих в рамках данного подхода определений Н.В. Борисовой и В.Б. Кузова [2005], Т.В. Мельниковой [2006], Дж. Рассела [1974], П. Юцявичене [1990] и др. позволил обнаружить определенное сходство в общем понимании данного феномена исследователями, логику построения модуля, практикующиеся системы оценки по результатам его изучения. В рассмотренных определениях авторы говорят о фрагментарном текущем и обязательном итоговом контроле исключительно учебных достижений по результатам изучения модуля, чего в контексте нашего исследования недостаточно.

Проведённый нами анализ и опора на результаты собственной опытно-экспериментальной работы показали необходимость учёта не только учебных, но также организационно-правовых элементов учебной деятельности школьника (опоздание на урок, своевременность сдачи отчетности, ведение рабочей тетради, наличие спортивной формы и т. д.) и его различных достижений (успешное участие в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях и т. д.), позволяющих педагогу успешно выстраивать работу по формированию личностных результатов образования в условиях модульно-рейтингового обучения. Данное положение позволило определить модуль как *логически завершённую часть учебного предмета, в процессе*

изучения которой осуществляется комплексный поэтапный текущий и итоговый контроль [Комлев, 2014ж].

Содержание данного определения возможно проиллюстрировать на фрагменте примерного учебно-тематического плана авторского модуля для 5 класса.

Мо- дуль	Составляю- щие модуля	Элементы содержания	Кол- во часов	Вид контроля			Ито- го
				Текущий + итоговый	Текущий	Итоговый	
				Учебная деят.	Штраф за organiz.-прав. аспекты	Поощрение за достижения (10-20 %)	
M1	M 1.1	M 1.4.1	2				
		M 1.4.2	2				
		M 1.4.3	2				
	M 1.2						
	M 1.3						

Каждый учебный модуль M1, M2, M3 и т. д. (крупный раздел) модульной программы (МП) по тому или иному предмету разбивается на составляющие (M 1.1., M 1.2 и т.д.), которые в свою очередь состоят из элементов (M 1.1.1, M 1.1.2 и т. д.). Текущий и итоговый контроль, проводимый в течение изучения модуля, позволяет набрать обучающемуся максимальное количество баллов только в том случае, если на него не будут наложены штрафные баллы за организационно-правовые аспекты. Организационно-правовые аспекты (опоздание на урок, наличие дневника, спортивной формы и т.д.) учебной деятельности школьника отслеживаются ежеурочно (M 1.1.1, M 1.1.2 и т. д.) и в случае отсутствия одного из показателей производится вычет по 1 баллу за каждый с зарабатываемой обучающимся отметки. Дополнительные 10-20 % от максимального количества баллов по результатам изучения модуля M 1.1 обучающийся может набрать за счет определенных достижений (успешное участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, конференциях и т.д.), демонстрирующих активное применение на практике полученных знаний. Сумма баллов-бонусов варьируется в зависимости от призового места и уровня мероприятия, в котором школьник принял участие (школьный, районный, муниципальный и т. д.). Определение этого соотношения осуществляется индивидуально каждым учителем самостоятельно.

Рейтинговая система — комплекс мероприятий, обеспечивающих проверку качества учебной работы студентов при освоении ими основных образовательных программ [Положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов ФГБОУ ВПО «АГПА», 2013; Положение о балльно-рейтинговой системе учебных достижений студентов ГБОУ СПО «ЯПК им. С.Ф. Гоголева», 2013; Методические рекомендации по организации балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебных достижений студентов НИ МГУ имени Н.П. Огарева, 2013]; свод правил и положений, в котором количественно, путем накопления условных единиц (баллов), оцениваются результаты учебной деятельности студентов при

изучении дисциплины [Положение о рейтинговой системе оценки знаний студентов ГБОУ ВПО «АГМУ», 2013].

М.П. Батура под рейтинговой системой понимает совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивающий обработку информации, как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебной деятельности студентов, позволяющий присвоить персональный рейтинг (интегральную оценку, число) каждому студенту в разрезе любой учебной дисциплины, любого вида занятий, а также обобщенно по ряду дисциплин [Батура, Ломако, 1997].

Исходя из анализа рассмотренных исследований мы установили, что рейтинговая система оценки представляет собой модернизацию и дополнение модульной системы обучения, которая в свою очередь может реализовываться в рамках традиционной (пятибалльной) системы оценки [Комлев, 2014ж].

Содержание понятия «Балльно-рейтинговая система» вытекает из одноименной системы, которая на сегодняшний день активно внедрена и используется в системе оценки успеваемости студентов Российских высших учебных заведений в соответствии с приказом Министерства образования Российской Федерации от 11.07.2002 г. № 2654 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов», письмом Министерства образования Российской Федерации от 09.03.2004 № 15-55-357ин/15 «О введении примерного положения об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц» и приказом Министерства образования и науки РФ №215 от 29.07.2005 «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц».

Обращение к внутривузовским положениям различных образовательных организаций высшего профессионального образования позволяет обнаружить следующие определения дефиниции «балльно-рейтинговая система»: комплекс учебных, организационных и административных мероприятий, обеспеченных учебно-методическими и контрольно-измерительными материалами, используемый для регулярного контроля учебной деятельности каждого студента, результаты которого отражаются в рейтинговой оценке [Временное положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов НОУ ВПО «МИЭЭ», 2012]; система оценки знаний студентов, основанная на наборе и последующем суммиро-



вании баллов по всем видам учебной деятельности студентов в семестре [Положение о балльно-рейтинговой системе оценки качества освоения основных образовательных программ ФГБОУ ВПО «ЮЗГУ», 2011].

Также данное понятие отдельно исследуется различными учеными, такими как М.Н. Емельянова, Е.В. Домаренко и А.Ю. Домбровская и Е. Замолоцких, Е. Пучкова, Л. Темнова. М.Н. Емельянова под балльно-рейтинговой системой понимает механизм или упорядоченную систему балльной оценки учебной, самостоятельной, внеаудиторной работы в течение семестра, позволяющая выстроить рейтинг студентов в зависимости от уровня их достижений [2013]. Е.В. Домаренко и А.Ю. Домбровская — системный накопительный подход к выставлению и интеграции баллов студентам в регламентированной шкале по результатам всех видов учебной деятельности при освоении основных образовательных программ [2013]. Е. Замолоцких, Е. Пучкова, Л. Темнова — инструмент управления образовательным процессом, предполагающий проведение внутривузовского контроля и аудита результатов образовательной деятельности. Совокупность правил, методических указаний, обеспечивающих обработку информации по показателям индивидуальной учебной (и внеучебной) деятельности студентов, измеряемым в баллах, и позволяющим присвоить персональный рейтинг каждому студенту [2013].

Понятия «Рейтинговая система» и «Балльно-рейтинговая система» связаны дефиницией «рейтинг».

Слово «рейтинг» происходит от английских *to rate* — оценивать и *rating* — оценка, оценивание и согласно Оксфордскому словарю определяется как классификация или ранжирование кого-либо или чего-либо, основывающееся на сравнительной оценке его качества, соответствия стандарту или достижений [1989]. В педагогике содержание данной категории наполняется за счет цели, которая с помощью рейтинга реализуются. Проводя анализ существующих подходов к определению видов рейтинга в высшей школе М. Емельянова выделяет следующую классификацию: рейтинг по отдельным видам учебной деятельности, учебный рейтинг по дисциплине, учебный рейтинг по практике, интегральный рейтинг за семестр, внеучебный, научно-исследовательский, итоговый интегральный, нормативный и проходной рейтинг [2013]. В контексте школьного образования М.В. Калужская, О.С. Уколова, И.Г. Каменских предлагают два основных вида рейтинга, такие как рейтинг академической успеваемости и портфо-

лио. В свою очередь портфолио включает в себя рейтинг званий и сертификатов, олимпийский и лидерский [2006].

Одним из примеров учебного рейтинга по предмету является фрагмент рейтинговой таблицы успеваемости обучающихся 10-11 классов Ульяновского городского лицея при УлГТУ при изучении предметной области «Физика».

Ф.И.О.	Теория	20 %	Физ. практ.	20 %	Сам. и контр. раб.	20 %	Рейтинговая контр. раб.	40 %	100 %
1. Иванов	555	20	3455	11	535	17,3	19,5	39	87,3
2. Петров	444	16	5354	17	533	17,2	19	38	88,2
3. Сидоров	534	19	3344	10,6	334	10,8	15	30	70,4

Весь изучаемый по предмету материал разбит на модули, в каждом из которых предусмотрен раздел «Знания, умения, навыки». Эти знания проверяются различными формами контроля и обучающиеся получают оценку своего труда по стобалльной шкале. Проверка усвоения полученных знаний осуществляется четырьмя формами контроля: теория (устный ответ, физический диктант, тест, зачёт), текущие самостоятельные и контрольные работы, физический практикум и итоговая рейтинговая контрольная работа. Теория, текущие самостоятельные и контрольные работы, физический практикум позволяют обучающемуся набрать по 20% от максимальной суммы баллов, рейтинговая контрольная работа — 40%. Их совокупность даёт в сумме 100% [Мухаметзянова, Корнилова, Тамаров, 2001].

Поскольку в рамках нашего исследования рейтинговой оценке подлежат не только академическая успеваемость, но и организационно-правовые элементы учебной деятельности младших подростков мы придерживаемся позиции А.П. Чернявской и Б.С. Гречина, которые под рейтингом понимают индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий, по возможности с учетом коэффициента значимости («весового» коэффициента) этих действий в достижении образовательных целей [2008]. Такое понимание позволяет нам говорить не только о формировании ответственности младшего подростка, но и о качестве его жизни, которое по мнению Е.А. Александровой и Е.А. Богачёвой проявляется в результате восприятия им всех аспектов образовательного пространства в совокупности внеурочной, урочной сфер и прочих его компонентов [2014].

Фрагмент-иллюстрация авторской рейтинговой таблицы контроля усвоения обучающимися 5 класса модуля М 1.4 по предметной области «Технология».

Ученик	Сост. модуля	Элементы модуля	Вид контроля / количество баллов						Итого	
			УД	Организационно-правовые аспекты				Достижения		
				Спец-одежда	Дневник	Терадь/д/з	Опоздание			Σ
Иванов И.	М 1.4	М 1.4.1	9	+	+	+/+		9	3	26
		М 1.4.2	8	+	+	+/-		7		

		М 1.4.3	9	+	-	+/+	√	7		
--	--	---------	---	---	---	-----	---	---	--	--

Расчёт итогового количества баллов производится следующим образом. На каждом уроке-модуле (М 1.4.1 и т.д.) обучающийся может набрать максимум 10 баллов. Учителем фиксируются организационно-правовые аспекты учебной деятельности школьника (наличие спецодежды, дневника, тетради с домашним заданием, своевременный приход на урок) и в случае отсутствия чего-то или опоздания на урок производится вычит одного балла с зарабатываемой отметки за каждый показатель, после чего выставляются итоговые баллы. В итоговое количество баллов по результатам изучения всего учебного модуля М 1.4 дополнительно входит от 10 до 20 % от их максимального количества за различные достижения школьника (успешное участие в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, конференциях и т. д.), что позволяет ему занять лидирующую позицию в школьном рейтинге среди обучающихся. Для удобства возможно использование суррогатной шкалы В.П. Симонова [1999] (традиционная пятибалльная система с дополнительными математическими знаками «+» и «—») и её дальнейший перевод в баллы.

Феномен «Модульно-рейтинговая система обучения» В.Б. Петропавловской, А.В. Клиндер и А.А. Вишняковой понимается как комплексная система поэтапного оценивания уровня освоения основной образовательной программы по направлению (специальности) высшего профессионального образования с использованием модульного принципа построения учебного процесса. При этом осуществляется структурирование содержания каждой учебной дисциплины на дисциплинарные модули и проводится систематизированный текущий контроль успеваемости студентов по каждому дисциплинарному модулю и дисциплине в целом [2008]. Проведённое нами сопоставление содержания понятий «Балльно-рейтинговая система» и «Модульно-рейтинговая система обучения» позволяет сделать вывод о том, что в первом случае выделение модулей не предполагается, во втором — обязательно. Общей для них является рейтинговая система оценки [Комлев, 2014ж].

В научной литературе и диссертационных исследованиях встречается такое понятие, как «Модульно-рейтинговая технология». Т.В. Гуськова под данной дефиницией понимает педагогическую деятельность по проектированию, организации и проведению учебного процесса, основанную на структурировании дисциплин по модульному принципу с использованием рейтинговой системы для объективной оценки учебных достижений студентов [2008], А.В. Столяров — совокупность десяти взаимосвязанных учебных модулей и осуществляющегося в процессе их изучения систематического контроля [2011], Н.Е. Чеботарева — технологию проектирования и реализации на практике образовательного процесса через разбиение предметного материала на диагностические модули, осуществление кон-

троля и оценки достижений студентов на основе рейтинга [2004]. Анализ данных представлений позволяет нам сделать вывод о том, что понятие «Модульно-рейтинговая система обучения» шире понятия «Модульно-рейтинговая технология» и включает в себя, в отличие от последней, самих субъектов образовательной деятельности и педагогические средства обучения.

Проведенный анализ позволил нам сформулировать собственное определение модульно-рейтингового обучения, под которым мы понимаем *организацию образовательного процесса на основе модульного представления учебной информации, предполагающую балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля посредством рейтинга* [Комлев, 2014ж].

Проблеме выявления педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения посвящено большое количество исследований, которые в основном акцентированы на процессе обучения и повышении качества образовательного процесса. В системе высшей школы и среднего профессионального образования они представлены работами таких ученых, как Н.Ю. Коробова, А.М. Лозинская, Т.П. Махаева, Е.А. Поздеева, Н.Е. Чеботарева, К.Л. Шхацева, Т.Н. Щеднова, П.А. Юцявичене и др. В системе средней школы — В.В. Воронов, Г.В. Крылова, В.Ю. Плотникова, П.И. Третьяков и И.Б. Сенновский и др.

Н.Ю. Коробова целью модульно-рейтингового обучения видит повышение качества подготовки студентов-геологов по высшей математике [2000]; А.М. Лозинская — повышение эффективности обучения физике в учреждениях среднего профессионального образования [2009]; Т.П. Махаева — формирование предметной компетентности будущего учителя математики [2005]; Е.А. Поздеева — повышение качества профессиональной подготовки менеджеров туризма [2010]; Н.Е. Чеботарева — повышение успешности обучения [2004]; К.Л. Шхацева — обеспечение продуктивного образовательного процесса [2005]; Т.Н. Щеднова — повышение качества подготовки студентов по математике [2003]; П.А. Юцявичене — достижение высокого уровня подготовленности студентов к профессиональной деятельности [1989]; В.В. Воронов — модернизацию традиционной системы оценивания [2010]; Г.В. Крылова — повышение эффективности учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы [2013]; В.Ю. Плотникова — управление качеством образования школьников [2004]; П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский — развитие управления системой

организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе [2001].

Исследования вопроса воспитательного потенциала данной системы представлены скромнее. Здесь нам удалось обнаружить лишь исследования И.А. Колесниковой о теории и практике модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения [2009], а также Н.В. Борисовой и В.Б. Кузова, которые целью модульно-рейтингового обучения видят создание наиболее благоприятных условий развития личности [2005]. Также о несомненном воспитательном потенциале модульно-рейтингового обучения говорит и П.А. Юцявичене в своей монографии «Теория и практика модульного обучения» [1989].

Эти исследования, а также анализ опыта применения модульно-рейтингового обучения в средней школе, дают нам возможность выявить педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.

Опираясь на выводы В.А. Митраховича категорию «потенциал» (от лат. *potentia* — возможность, мощь, сила) мы понимаем как атрибут бытия и присущую всякой материально-духовной системе совокупность параметров, обуславливающих наличие у этой системы определенных возможностей, способностей, ресурсов для реализации ею тех или иных усилий, направленных на самосохранение и самодвижение, а также преобразование условий и характеристик среды и взаимодействия с ними; «педагогический потенциал» — как присущее человеку и социуму в целом, а также социально значимым предметам и явлениям свойство иметь определенные способности, возможности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе ее образования [2008].

Способности, согласно Б.М. Бим-Бадю трактуются как возможность, умение производить какие-либо действия, делать что-либо, осуществлять какую-либо деятельность, вести себя каким-либо образом и т.п. [2003]; С.А. Кузнецову — как индивидуальные особенности человека, обуславливающие предрасположенность к осуществлению какого-либо вида деятельности; природная одаренность, талантливость [2007]. Согласно М.Т. Шафикову — как характеристика системы, позволяющая ей актуализировать некое содержание самодвижения и воздействия на другие системы [2005]. В формировании ответственности младшего подростка способностями модульно-рейтингового обучения являются *активность, дифференцированность, наглядность, прозрачность, согласованность, своевременность*.

*менность*. Активность, согласно В.В. Воронову, реализуется через возможность обучающегося влиять на свою итоговую отметку: он ее не получает, а зарабатывает. Прозрачность — через открытость целей, оснований, правил системы оценивания и их доступность для всех субъектов образовательного процесса [Воронов, 2010]. Дифференцированность, согласно И.Б. Сенновскому, через согласованность протекания циклов познания и циклов деятельности, оптимизирующих условия для получения запланированных конечных результатов развития, воспитания и обучения обучающихся [1994]. Наглядность, согласно Н.В. Борисовой и В.Б. Кузову, посредством обязательной проработки каждого компонента дидактической системы и его наглядным представлением в модульной программе и модулях [2005]. Согласованность и своевременность, согласно коллективу авторов методических рекомендаций «Модульно-рейтинговая система в профильном обучении» под ред. М.В. Рыжакова — в ориентации образовательного процесса на заранее заданный обязательный уровень учебных достижений и систематической проверке уровня усвоения содержания обучения в ходе изучения модуля с приоритетной реализацией обучающей, стимулирующей и коррекционной функций контроля и оценки учебных достижений [2005]. Рассмотренные сущностные характеристики педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения стимулируют развитие эмоционально-волевого компонента и обеспечивают реализацию регулятивно-поведенческой функции ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка.

Нами установлено, что модульно-рейтинговое обучение, так же как и традиционное, изначально обладает определенными способностями в формировании ответственности младшего подростка по причине наличия системы отношений с определенными правами и обязанностями. Она даёт возможность школьнику проявлять ответственность в различных видах деятельности (учение, подготовка к урокам, выполнение домашних заданий, поручений классного руководителя и учителей-предметников и т. д.), а учителю — создавать такие ситуации для проявления ответственности, стимулировать обучающегося и осуществлять коррекцию с помощью имеющегося инструментария педагогической системы в случае необходимости. Однако инструментарий модульно-рейтингового обучения значительно шире. Модульная организация образовательного процесса позволяет наглядно продемонстрировать младшему подростку содержание модуля, познакомить с видами, количеством аттестационных процедур и критери-

ями их оценки, что позволяет обучающемуся спланировать свою деятельность, дисциплинирует и настраивает на конструктивную работу. Рейтинг — в силу более четкой дифференциации оценки учебных достижений, её прозрачности и возможности самостоятельной фиксации школьником создаёт все условия для проявления ответственности младшим подростком, вознаграждая высоким баллом в конце рубежного периода [Комлев, 2014д].

Под возможностями С.А. Кузнецов [2007] и И.Ожегов, Н. Ю. Шведова понимают средство, условие, обстоятельство, необходимое для осуществления чего-нибудь [1999]. К возможностям модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка следует отнести *информативность, комплексность, организационность, системность, технологичность*. Информативность, согласно В.В. Воронову, проявляется через ясность и однозначность правил системы оценивания, известных всем участникам образовательного процесса, которые при этом не могут быть произвольным образом изменены. Комплексность — через наличие в системе оценивания тех инструментов, которые позволяют оценить весь спектр учебных достижений обучающихся [Воронов, 2010]. Организационность проявляется в максимально эффективном использовании учебного времени за счет методически обоснованного построения модулей и использования средств ИКТ в обучении [Модульно-рейтинговая система в профильном обучении под ред. М.В. Рыжакова, 2005]. Системность — посредством четкой структуризации содержания обучения, последовательным изложением теоретического материала, обеспечением учебного процесса методическим материалом, системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения. Технологичность — структуризацией содержания обучения, четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы, вариативностью структурных организационно-методических единиц. [Борисова, Кузов 2005]. Данные сущностные характеристики педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения стимулируют развитие мотивационно-ценностного компонента ответственности младшего подростка и обеспечивают реализацию соответствующей функции самореализации через группу подчинённых друг другу задач, образующих систему мотивов.

В результате сравнительного анализа мы установили, что возможности модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка не всегда востребованы, но очень легко там реализуются. Их проявление можно продемонстрировать на примере соотнесения с традиционной системой обучения. Условия и средства, которыми располагает учитель для коррекции безответственного поведения обучающегося в рамках традиционной системы обучения достаточно скудны. В случае опоздания школьника на урок без уважительной причины, отсутствия рабочих принадлежностей к уроку, домашнего задания, дневника и т.д. учитель может лишь провести с ним беседу, сделать запись в дневник. Однако, как показывает практика, это далеко не всегда приводит к желаемому результату. Обучающийся может совершенно спокойно получить в конце четверти такую же отметку, как и его одноклассник, который ничего такого не практиковал. В таких ситуациях учитель не только не добивается результата в работе с безответственным школьником, но и рискует столкнуться с разочарованием его одноклассников, которое подтолкнет их к практике асоциальной модели поведения. Особыми возможностями для формирования ответственности располагает модульно-рейтинговое обучение, которое позволяет включить в общую оценку не только учебную деятельность, но и её организационно-правовые аспекты, а также различные достижения школьника. Данная системность и технологичность позволяет обеспечить справедливость оценки, которую так рьяно отстаивают школьники в младшем подростковом возрасте и позволяет им осознать значимость ответственного поведения [Комлев, 2014д].

Ресурсы (от франц. *ressource* — вспомогательное средство) Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комаровой, И.В. Нечаевой, [2003] и Л. П. Крысиной понимаются как средства, ценности, запасы, возможности, источники средств, доходов, к которым обращаются в необходимом случае [1998]. К ресурсам модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка относятся *индивидуализация, объективность, осознанность перспективы и рефлексивность*. Индивидуализацию как сущностную характеристику педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения выделяет И.Б. Сенновский [1994]. Под индивидуализацией здесь понимается социально-культурный процесс накопления личностью особенного, уникального опыта, рост ее масштаба, творческого потенциала, универсальности, самостоятельности свободы и ответственности [Кононенко, 2003]. Мерой индивидуализации является личный вклад в культуру.



Объективность как одно из несомненных преимуществ модульно-рейтингового обучения в оценке знаний обучающегося выделяет М.Н. Емельянова, понимаемая ей как минимум везения, максимум работы в течение определенного промежутка времени. Итоговая отметка не зависит от характера межличностных отношений педагога и обучающегося благодаря рейтингу [2013]. Осознанность перспективы как сущностную характеристику педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения отмечает И.Б. Марцинковский. Начало модуля содержит описание интегрированной цели, начало его элемента — описание частной цели. Программа намечает близкие, средние и дальние перспективы [1981]. Е.В. Телеева в своем учебном пособии «Современные средства оценивания результатов обучения» говорит о рефлексивности как отличительной характеристике педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения, которая реализуется посредством комплекса мотивационных стимулов. Среди них можно выделить своевременную и систематическую отметку результатов в точном соответствии с реальными достижениями обучающихся и систему их поощрения, которые создают условия для самоанализа обучающимися своей деятельности [2009]. Данные сущностные характеристики педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения актуализируют рефлексивный компонент ответственности и обеспечивают реализацию функции самопонимания в индивидуально-личностном становлении младшего подростка.

Проведённый нами анализ научной литературы и собственной опытно-экспериментальной работы показал, что дополнительным источником средств, ценностей, запасов модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка являются его ресурсы. Систематически проводимые педагогом рефлексивные беседы со школьниками с параллельной наглядной демонстрацией текущего рейтинга каждого обучающегося подталкивают их к размышлениям, рефлексии своего бытия, поиску смыслов. Система дополнительных поощрений школьника по результатам аттестации ориентирует его на успех, стимулирует рост социальной активности, самостоятельность и творчество, повышает учебную мотивацию. Ресурсы как интегративные свойства, в отличие от способностей и возможностей (которые в большей степени ориентированы на формирование ответственности), обеспечивают не только осознание ценности ответственности, но и личностное развитие младшего подростка в целом посред-

ством реализации выделенных нами в параграфе 1.1 функций [Комлев, 2014д].

Проведенный теоретический анализ представленных выше исследований позволил определить педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка как совокупность:

- *способностей*, изначально заложенных и возникающих через создание упорядоченной системы балльной оценки учебной, самостоятельной, внеаудиторной работы в течение четверти, полугодия, года. Составляющая стимулирует развитие эмоционально-волевого компонента и обеспечивает реализацию регулятивно-поведенческой функции ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка;

- *возможностей*, реализующихся путем включения в рейтинговую систему оценки организационно-правовые элементы учебной деятельности младшего подростка (опоздание на урок, своевременность сдачи отчетности, ведение рабочей тетради, наличие спортивной формы и т. д.) и его различные достижения (успешное участие в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях и т. д.), влияющие на итоговую отметку по дисциплине. Данная составляющая стимулирует развитие мотивационно-ценностного компонента ответственности младшего подростка и обеспечивает реализацию соответствующей функции самореализации;

- *ресурсов*, актуализирующихся посредством систематически проводимой педагогом рефлексии согласно рейтинговому регламенту, сопровождающейся наглядной демонстрацией достижений каждого обучающегося и наличием системы поощрений по результатам аттестации (публикация лучших результатов на рейтинговом стенде и сайте школы, наградной значёк, сувениры с эмблемой школы, выездные образовательные программы и т. д.). Составляющая изначально актуализирует рефлексивный компонент ответственности и обеспечивает реализацию функции самопонимания в индивидуально-личностном становлении младшего подростка. В процессе дальнейшего перехода младшего подростка на последующие, более совершенные уровни ответственности, интегрирует две предыдущие составляющие и обеспечивает личностное развитие младшего подростка в целом посредством реализации выделенных нами в параграфе 1.1 функций ответственности [Комлев, 2014д].

Основное содержательное наполнение указанных составляющих происходит за счет сущностных характеристик педагогического потенциала

модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка, выделенных нами выше: дифференцированность, согласованность, технологичность, осознанность перспективы, индивидуализация, активность, системность, своевременность, организационность, информативность, прозрачность, объективность, комплексность, наглядность, рефлексивность. Указанные характеристики являются рядоположенными и обеспечивают направленность всех составляющих педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения (способности, возможности, ресурсы) на развитие выделенных нами в параграфе 1.1. эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного, рефлексивного компонентов ответственности младшего подростка и реализацию соответствующих типовых (регулятивно-поведенческая, самореализации, самопонимания) и отличительных (социальной адаптации, нравственного самоутверждения и саморазвития) функций ответственности в его индивидуально-личностном становлении.

Соотнесение сущностных характеристик и составляющих педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка представлено в табл. 3.

**Таблица 3. Соотнесение сущностных характеристик и составляющих педагогического потенциала МРО в формировании ответственности младшего подростка**

Сущностные характеристики МРО	Составляющая педагогического потенциала
Активность, дифференцированность, наглядность, прозрачность, согласованность, своевременность	Способности
Информативность, комплексность, организационность, системность, технологичность	Возможности
Индивидуализация, объективность, осознанность перспективы, рефлексивность	Ресурсы

Таким образом, *модульно-рейтинговое обучение* понимается нами как организация образовательного процесса на основе модульного представления учебной информации, предполагающая балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля посредством рейтинга. В структуре педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения выделяются три составляющие: *способности* (создание упорядоченной системы балльной оценки учебной, самостоятельной, внеаудиторной работы в течение четверти, полугодия, года), *возможности* (включение в рейтинговую систему оценки организационно-

правовые элементы учебной деятельности младшего подростка и его различные достижения) и *ресурсы* (систематически проводимая педагогом рефлексия согласно рейтинговому регламенту, сопровождающаяся наглядной демонстрацией достижений каждого обучающегося с обязательным поощрением лидеров по результатам аттестации). Реализация данных составляющих позволяет актуализировать весь комплекс выделенных нами в параграфе 1.1 условий становления исследуемого личностного качества и ведет к повышению уровня сформированности ответственности младшего подростка, что подтверждает выдвинутое в параграфе 1.1 предположение [Комлев, 2013].

Однако при механистическом внедрении модульно-рейтингового обучения в практику средней школы данный потенциал может быть не актуализирован, что требует уточнения принципов деятельности учителя и методики его работы по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка. Данное положение и явилось предметом исследования во второй главе диссертации.

### **Выводы первой главы**

Рассуждения, представленные в первой главе диссертации, позволяют сделать следующие выводы.

1. Ответственность младшего подростка — качество личности, проявляющееся в форме осознания подростком нравственного значения совершаемых действий и являющееся внутренним регулятивом его культуросообразного поведения.

2. Специфика ответственности младшего подростка раскрывается через следующие функции: типовые, проявляющиеся и у любого другого волевого качества личности — *регулятивно-поведенческая* (выбор соответствующего принятой норме способа поведения как форме взаимодействия с окружением), *самореализации* (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), *самопонимания* (рефлексивная мыследеятельность субъекта, «произведение» личностного смысла) и отличительные, свойственные только ответственности — *социальной адаптации* (способность к быстрой перестройке в изменившихся условиях образовательной среды), *нравственного самоутверждения* (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим

людям, для которых оно выступает в качестве объекта) и *саморазвития* (самосозидание человека, обеспечивающее неповторимость и открытость его индивидуальности).

3. Структура ответственности младшего подростка представляет собой взаимосвязанную и обусловленную функциями совокупность *эмоционально-волевого* (способность младшего подростка контролировать свое поведение и совершать поступки в соответствии с принятыми нормами и правилами), *мотивационно-ценностного* (сформированный опыт ценностного восприятия смысла ответственности и осознание нравственного значения совершаемых действий) и *рефлексивного* (обращение внимания младшего подростка на самого себя и собственные поступки, их нравственное переосмысление) компонентов. Выделенные компоненты обеспечивают соответствующие им функции (эмоционально-волевой — регулятивно-поведенческую, мотивационно-ценностный — самореализации, рефлексивный — функцию самопонимания). Объединение эмоционально-волевого и мотивационно-ценностного компонентов реализует функцию социальной адаптации, мотивационно-ценностного и рефлексивного — нравственной саморегуляции. Функция саморазвития реализуется через интеграцию всех трех компонентов и является системообразующей. В представленной структуре ведущим является рефлексивный компонент, который в наибольшей степени отражает значение ответственного поведения в жизни младшего подростка.

4. Формирование ответственности младшего подростка представляет собой процесс поэтапного прохождения следующих уровней: *ситуационного, эгоцентрического, группоцентрического и просоциального*. Типологические особенности поведения, деятельности и общения младшего подростка на каждом из уровней подтверждены диагностическим экспериментом и представлены в монографических характеристиках. Динамическая модель является ориентиром в отборе диагностических методик и условий формирования ответственности младшего подростка.

5. Модульно-рейтинговое обучение — организация образовательного процесса на основе модульного представления учебной информации, предполагающая балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля посредством рейтинга.

Педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка представляет собой совокупность: *способностей* (создание упорядоченной системы балльной

оценки учебной, самостоятельной, внеаудиторной работы в течение четверти, полугодия, года), *возможностей* (включение в рейтинговую систему оценки организационно-правовые элементы учебной деятельности младшего подростка и его различные достижения) и *ресурсов* (систематически проводимая педагогом рефлексия согласно рейтинговому регламенту, сопровождающаяся наглядной демонстрацией достижений каждого обучающегося с обязательным поощрением лидеров по результатам аттестации). Реализация данных составляющих ведет к повышению уровня сформированности ответственности младшего подростка.

## Глава 2

# ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Представленные в первой главе выводы о сущности ответственности младшего подростка и педагогическом потенциале модульно-рейтингового обучения в формировании данного личностного качества позволили нам перейти к построению модели педагогической деятельности по формированию ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения.

### 2.1 Принципы деятельности учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка

Для того, чтобы в наибольшей мере реализовать педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка необходимо выявить и обосновать стратегию деятельности учителя по его реализации. Стратегию же, согласно В.В. Краевскому, образует система принципов, представляющая собой наиболее общее нормативное знание и указания к деятельности педагога [1994].

Под *принципом* вслед за Н.М. Борытко мы понимаем внутренне принятое учителем руководящее *требование*, предписание, норму деятельности, следование которой позволяет достигнуть поставленной цели. Принципы по его мнению действуют в системе, взаимодополняя и взаиморазвивая друг друга; в разных системах один и тот же принцип может получать разное значение [2001].

Как утверждает В.В. Краевский, теоретической основой для выработки норм практической деятельности являются закономерности. В закономерностях, отображающих инвариантные связи, специфические для педагогической деятельности, заложено указание на общее направление и конкретные педагогические ориентиры разработки принципов, предполагающей педагогическую интерпретацию поставленных целей, с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы педагогической деятельности. Закономерности и принципы в системе связи педагогической науки и

практики выступают как элементы этой системы, в которых воплощаются знания наибольшей степени общности, причем первые отражают педагогическую действительность как сущее, вторые же относятся к нормативным знаниям, являющимся руководством к деятельности [1994].

Для определения данных закономерностей, как считает Е.Н. Ситникова, необходимо выделить характерные затруднения младших подростков, находящихся на различных уровнях сформированности ответственности и соответствующие способы педагогической помощи в преодолении этих затруднений в различных *ситуациях* формирования рассматриваемого личностного качества [2014].

Термин «ситуация» является стержневым понятием ситуационного подхода. Философ Н.М. Солодухо определяет ситуацию как «сочетание некоторых элементов (условий, обстоятельств, положений, состояний и т.п.), которые обуславливают динамику (изменения) как самих этих элементов, образующих ситуацию, так и тех объектов, которые в неё погружены». Проводя параллель между различными подходами в познании учёный образно определяет системный подход как «рельсы, определяющие путь, по которому нужно пройти», а ситуационный — как «каждый конкретный шаг на этом пути, который сопровождается непрерывной чередой ожидаемых и непредвиденных обстоятельств» [2005].

Представители данного подхода в педагогике (Н.М. Борытко, В.В. Сериков, И.А. Соловцова, Н.В. Ходякова и др.) видят целью создания ситуаций в объединении средств обучения и воспитания в более целостные комплексы влияний на разностороннее развитие личности.

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции Н.М. Борытко, который под ситуацией понимает часть образовательного процесса или системы процессов, стимулирующую разностороннюю деятельность обучающихся, адекватную в определенном отношении разносторонней деятельности современного человека [2001]. Причем принципиальным для достижения духовного уровня развития человека в процессе образования, как утверждает И.А. Соловцова, является использование ситуаций, не только вызывающих у ребенка положительные эмоции, но и такие, которые предполагают муки выбора, пробуждают совесть и сострадание и тем самым обращают ребенка к сфере ценностей и смыслов [2011].

В самом общем виде технология конструирования педагогической ситуации, в понимании В.В. Серикова, включает в себя:



1) трансформацию культурных объектов из предметной в социально-коммуникативную, организационно-деятельностную, диалогическую или какую-то иную форму, в которой они могут быть адекватно присвоены воспитанником;

2) создание условий для присвоения ребенком некоторой социальной нормы в определенной логике развития ситуации от внешнего к внутреннему диалогу [1999].

Анализ научной литературы с опорой на идею В.В. Серикова о развитии педагогических условий как ступеней развития ситуации [1999], а также собственная опытно-экспериментальная работа позволили нам выделить следующие ступени развития педагогической ситуации, лежащие в основе педагогической деятельности учителя по формированию ответственности младшего подростка: *ответственность как внешний регулятив, ответственность как внутренний регулятив, ответственность как ценность* [Комлев, 2015б].

Данные ступени развития педагогической ситуации задают направление для последовательной реализации учителем выделенного нами в параграфе 1.2 педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения (способности, возможности, ресурсы) как системы условий для успешного формирования ответственности младшего подростка.

Первая выделенная нами ступень развития педагогической ситуации — *«ответственность как внешний регулятив»*. Данная ступень реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка характеризуется тем, что представляет школьникам все условия для проявления ответственности. Цель данного этапа — создать для обучающихся такие условия, в которых они поймут необходимость ответственности в жизни человека. Возникаемая в условиях модульно-рейтингового обучения система отношений, четкость, справедливость требований и системность учёта всех видов деятельности подталкивает школьника к размышлениям и пониманию того, что проявление ответственности — обязательное условие для достижения успеха в любом деле и самореализации. На этой ступени развития педагогической ситуации актуализируется непосредственная природная ориентировка и разумное оценивание школьником значимости ответственности, а также самооценка через сравнение себя с товарищами. Данная ступень активизирует все три составляющих (способности, возможности и ресурсы) педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формиро-

вании ответственности младшего подростка с преимущественной ролью *способностей*. Реализуется через эмоционально-волевой компонент и соответствующую регулятивно-поведенческую функцию ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка.

В качестве иллюстрации рассмотрим пример из нашего педагогического опыта. В процессе подведения итогов по результатам первой учебной четверти учителем природоведения был подготовлена презентация, в которой была отражена работа каждого пятиклассника в течение четверти с присвоением персонального рейтинга. После просмотра слайдов, который проходил с большим интересом, началось обсуждение результатов. Учитель сразу же акцентировал внимание на том, что данные показатели представлены не для навешивания ярлыков на тех, кто занял последние позиции в рейтинге, а лишь как повод для размышлений. В процессе дискуссии ребята откровенно высказывались о том, что большинство потерянных баллов является результатом их лени, спешки в подготовке к урокам и сбору портфеля, а в конечном счете — безответственности. Случившаяся беседа стала для каждого из ребят событием и позволила пересмотреть свои взгляды на соблюдение принятых правил и норм, подтвердившееся более ответственным отношением к учёбе и достаточно уверенной позитивной динамикой во второй учебной четверти.

Вторая ступень — *«ответственность как внутренний регулятив»*. Содержательной характеристикой данной ступени является стимулирование самостоятельного поиска смысла ответственности школьником и в конечном счёте выработка собственной мировоззренческой позиции по отношению к ответственности в жизни человека. На данном этапе у младшего подростка формируется представление о нравственном значении совершаемых действий и понимание ответственности как части культуры и неотъемлемом качестве цивилизованного человека. Характерной чертой данного этапа является стремление школьника к самореализации — выявлению, раскрытию и опредмечиванию своих сущностных сил [Комлев, 2015б]. Школьником реализуется потребность в признании, которая, по мнению Е.А. Александровой и С.О. Кожачиной, является неотъемлемой частью его социальной адаптации [2014]. На наш взгляд вникнув в суть модульно-рейтингового обучения младший подросток начинает использовать его преимущества для себя и старается грамотно расходовать отведённые на изучение того или иного учебного предмета часы для того, чтобы использовать выкроенное время на более углубленную подготовку в интересном для него направлении. Результатом данной работы является успешное участие в различных мероприятиях (олимпиады, конкурсы, соревнования, выставки и т.д.) и получение дополнительных баллов к персональному рейтингу. На данной ступени развития ситуации по реализации педагогиче-

ского потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности преимущественную роль выполняют *возможности*. Реализация второй ступени осуществляется посредством мотивационно-ценностного компонента и соответствующей функции самореализации ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка.

На данном этапе развития педагогической ситуации, как показала наша опытно-экспериментальная работа, модульно-рейтинговое обучение позволяет не только понять значимость ответственности и осознать её смысл, но и представляет широкие возможности для исправления сложившейся ранее плачевной ситуации путём получения дополнительных баллов для повышения рейтинга за учебный год. Например, на уроке технологии по итогам первой четверти обучающийся 5 класса Алексей занял предпоследнее место в рейтинге. Мальчик очень расстроился, несмотря на то, что насмешек и обвинений в его адрес со стороны товарищей не поступало. В начале следующей четверти Алексей, осмыслив значение ответственности в жизни человека, кардинально изменил своё отношение к уроку, стал собраннее и начал успешно выполнять учебные задания ранее установленного временного норматива. Поступившее от учителя предложение поучаствовать в выставке декоративно-прикладного творчества принял с радостью и начал использовать выкраиваемое время для изготовления конкурсной работы, что в результате принесло ему победу и дополнительные баллы, позволившие значительно подтянуться в рейтинге.

Третья ступень — «*ответственность как ценность*». Для данной ступени развития педагогической ситуации характерно стремление младшего подростка к познанию своих сил и возможностей, рефлексии и самоосознанию. На данном этапе происходит осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта. В процессе диалога с самим собой и другими людьми укрепляется понимание ответственности как ценности, неотъемлемого атрибута жизнедеятельности. Характерной чертой данной ступени является эмоциональная идентификация, побуждающая школьника к собственной активности в преодолении чужих затруднений [Комлев, 2015б]. Неотъемлемая часть данного этапа — событийность, подталкивающая, по мнению Е.А. Александровой и С.О. Кожачиной, к осознанию и принятию социальных ценностей, становлению умений работы в команде [2013]. Ключевой составляющей педагогической потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности на данном этапе, как показала наша опытно-экспериментальная работа, являются *ресурсы*. Реализуется же данная ступень развития педагогической

ситуации посредством рефлексивного компонента и соответствующей функции самопонимания ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка. Реализация и характер проявления отличительных функций ответственности (социальной адаптации, нравственного самоутверждения и саморазвития) на данной и описанных выше ступенях развития педагогической ситуации зависит от уровня сформированности рассматриваемого личностного качества.

На наш взгляд на данном этапе важным условием является представляющаяся возможность помощи другим людям, создания таких результатов, которые принесут равное благо другим людям. Например, учитель изобразительного искусства обратилась к обучающимся 6 класса за помощью в мелком ремонте поставки под мультимедийный проектор. Ребята с радостью помогли и решили не останавливаться на достигнутом, выбрав разработку и изготовление данного изделия в качестве творческого проекта на уроке технологии. В результате обучающиеся не только успешно воплотили в жизнь свою идею и помогли учителю, но и приняли участие с данной работой в районном конкурсе творческих проектов, что позволило им занять призовое место и набрать дополнительные баллы в рейтинге [Комлев, 2015б].

Результаты нашей опытно-экспериментальной работы показали неодинаковость прохождения школьниками соответствующих ступеней развития ситуации по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка на различных уровнях сформированности рассматриваемого личностного качества. Основываясь на идеях гуманитарно-целостного подхода (Н.М. Борытко, Т.И. Власова, И.А. Колесникова, Л.П. Разбегаева, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова и др.) к исследованию практики образования, сторонники которого видят механизм саморазвития человека в преодолении им кризисов и затруднений, мы выявили и систематизировали типичные затруднения, возникающие у младших подростков на разных уровнях сформированности ответственности. Также выявлены вызывающие их причины и соответствующие способы педагогической помощи в их преодолении.

На **первой ступени** «*ответственность как внешний регулятив*» для младшего подростка характерны затруднения социально-нормативного характера. Преобладающая форма помощи школьнику — педагогическое руководство, при котором, по мнению Н.М. Борытко, учитель берёт на себя инициативу и ответственность в определении целей, отборе средств и коррекции деятельности младшего подростка [2006б]. В этом случае эффективно применение ценностных методов воспитания, таких как диалог,

стимулирование, требование. Учителю необходимо придерживаться гуманитарной позиции — соблюдать этические нормы, тактично и бережно относиться к внутреннему миру школьника.

Социально-нормативные затруднения младшего подростка *ситуационного уровня* сформированности ответственности проявляются в безразличном отношении к предлагаемой учителем модульно-рейтинговой системе, отстранённости и продолжении практики безответственного поведения. Как показало наше исследование, данное положение связано с кризисом в духовной сфере школьника, какой-либо неудачей или разочарованием в ком-то или в чём-то, мешающее сконцентрироваться на учебной деятельности. В данном случае от учителя требуется создание диалогических и рефлексивных ситуаций, позволяющих найти причину такого безразличия с целью дальнейшего оказания профессиональной педагогической помощи. В связи с этим эффективно применение рефлексивных методов воспитания, таких как понимание, убеждение, внушение, пример.

Затруднения младшего подростка *эгоцентрического уровня* сформированности ответственности характеризуются слабой эмоционально-волевой саморегуляцией, проявляющейся в периодическом невыполнении существующих в школьном сообществе правил и норм (опоздание на урок, отсутствие принадлежностей к уроку, невыполнение д/з и т.д.). Обучающийся принимает предложенные учителем правила, но не всегда их соблюдает. Домашние задания выполняет с опозданием, но несмотря на это требует от учителя высшей оценки своей работы. В данном случае учителю необходимо ещё раз разъяснить младшему подростку существующие правила и усилить контроль за их соблюдением. В качестве методов воспитания в этом случае будут применяться стимулирование и требование через диалог со школьником. Стимулирование проявляется в виде наказания путём наложения штрафных баллов за несвоевременность выполнения домашнего задания, опоздание на урок и т.д. и поощрения (одобрение, похвала и т.д.) для закрепления положительных навыков и привычек.

Затруднения *группоцентрического уровня* сформированности ответственности младшего подростка связаны с редкими случаями проявления лени и недостаточной волевой саморегуляции, выражающиеся в невыполнении домашнего задания, прогулах секций и кружков и т.д. В данном случае учителю необходимо создание ситуации-понимания, направленной на рефлекссию школьником своего поступка. В зависимости от ситуации педагог может использовать метод беседы, самооценки младшим подрост-

ком продуктов собственной активности, аналогии и сравнения (перенос совершенного поступка школьником на возможную будущую трудовую деятельность и т.д.).

Затруднения младших подростков *просоциального уровня*, осознающих значимость и ценность ответственности в жизни человека, связаны с отсутствием интереса к коллективным обсуждениям тех или иных проблемных ситуаций, возникающих у школьников ситуационного, эгоцентрического и группоцентрического уровня сформированности ответственности. В данном случае учителю необходимо дать возможность младшему подростку выступить в качестве эксперта, ассистента, помощника. Глубокие рассуждения и ценные замечания, как правило, озвучиваемые школьником на данном уровне сформированности ответственности, оказывают положительное влияние на одноклассников, а также обеспечивают творческую самореализацию и личностное развитие выступающего.

Для **второй ступени** «*ответственность как внутренний регулятив*» наиболее типичны индивидуально-смысловые затруднения, возникающие на основе пережитого опыта и побуждающие младшего подростка к размышлениям, поиску смысла ответственности и выработке собственной мировоззренческой позиции по отношению к ней. Преобладающей формой помощи школьнику на данном этапе является педагогическая поддержка, ориентирующаяся на нравственно-смысловую сферу обучающегося. В этом случае эффективно применение рефлексивных методов воспитания, таких как понимание, драматизация, убеждение, внушение, пример и комплексных, таких как консультирование и метод воспитывающих ситуаций.

Затруднения *ситуационного уровня* сформированности ответственности младшего подростка связаны с дефицитом стимулов к выполнению существующих в школьном сообществе правил и норм. В данном случае учителю необходимо обеспечить создание средовых стимулов (возложение обязанностей президента, старосты или физорга класса, включение в коллективное дело и т.д.) для актуализации потребности школьника в индивидуальных достижениях. Актуальным на данном этапе для учителя является использование методов понимания и стимулирования.

Затруднения младшего подростка *эгоцентрического уровня* сформированности ответственности характеризуются чрезмерным увлечением процессом набора рейтинговых баллов за счёт лёгких и запрещённых приёмов (списывание, обман и т.д.) в ущерб личностному развитию. Центральная позиция школьника на данном этапе — мне должны все, а я не должен ни-

кому. Практикуется использование одноклассников для достижения успеха и попытки найти объективное объяснение своим эгоистичным безответственным поступкам. На данном этапе учитель должен создать такие ситуации диалогического взаимодействия, которые обеспечат осознание школьником общности с другими людьми, необходимости их уважения и ответственном выполнении любого дела (самостоятельное и качественное выполнение предложенного учителем учебного задания, какого-либо поручения и т.д.). Эффективными методами в данном случае являются драматизация, убеждение, внушение, пример и метод воспитывающих ситуаций.

Затруднения *группоцентрического уровня* сформированности ответственности младшего подростка связаны с мотивацией дальнейшей учебно-познавательной деятельности и понимания необходимости постоянного роста и саморазвития. Школьники на данном этапе придерживаются существующих правил и норм, но зачастую делают не больше того, что от них требуется в рамках учебной программы. В данном случае учителю необходимо проработать и предложить обучающимся к выполнению нестандартные задания творческого характера, которые поставят их в ситуацию недостатка имеющихся знаний и подтолкнут к дальнейшей работе по самореализации и саморазвитию. На данном этапе наиболее эффективен метод примера, позволяющий на реальном или вымышленном персонаже, добившемся успеха или социального признания наглядно продемонстрировать необходимость не только формального выполнения требований, но и необходимости постоянного самосовершенствования.

Младшие подростки *просоциального уровня* сформированности ответственности младшего подростка испытывают затруднения в поиске точки приложения своих сил, реализации своей энергии. В данном случае основным педагогическим средством для учителя выступает общение со школьником с целью совместного определения его интересов, склонностей, способностей. Основным методом — консультирование. Однако не стоит превращать консультацию в инструктаж или поучение, необходимо предоставить максимальную инициативу младшему подростку.

На **третьей ступени** «*ответственность как ценность*» основными затруднениями являются ценностно-деятельностные, проявляющиеся в поиске способов конструктивного самоутверждения в группе и социально-полезной деятельности, практической самореализации. Преобладающей формой помощи школьнику на данном этапе является педагогическое со-

провожение, ориентирующееся, по мнению Н.М. Борытко, на создание и развитие разносторонних условий для принятия младшим подростком оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [2006б]. На данной ступени развития педагогической ситуации наиболее эффективны проективные методы воспитания (упражнение, социальные пробы, проект).

Затруднения младших подростков *ситуационного уровня* сформированности ответственности на данной ступени развития педагогической ситуации связаны с неадекватностью представлений школьника о себе и практической нереализуемостью его замыслов. У обучающегося на данном этапе появляется желание достижения определённых результатов, которое затрудняют пробелы в знаниях, полученные в результате определённого периода посредственного отношения к учёбе. В данном случае учителю необходимо обеспечить адаптивность среды и подобрать индивидуальный режим обучения для школьника. Для достижения успеха эффективно использование методов понимания и стимулирования.

Затруднения *эгоцентрического уровня* сформированности ответственности связаны с недостаточным пониманием необходимости качественного выполнения любого дела. Как правило, школьники на данном уровне придерживаются существующих правил и норм, но различные учебные задания, поручения выполняют посредственно, не пытаясь вникнуть в них и сделать всё как следует. В данном случае учителю необходимо предъявить младшему подростку для восприятия смысл ответственного отношения к любому делу как в личной жизни каждого человека, так и в общественной. В этом случае эффективно применение методов драматизации, убеждения, внушения и примера.

Затруднения *группоцентрического уровня* обусловлены психологической неготовностью к самопрезентации. Младший подросток на данном уровне сформированности ответственности не всегда готов успешно презентовать результаты своего труда из-за определённой застенчивости и робости. В такой ситуации учителю необходимо создать условия для отработки навыков самопрезентации, нравственного самоутверждения школьника с целью его духовного саморазвития. Эффективными методами в этом случае будут упражнение (тренинг), социальные пробы, проект.

Ценностно-деятельностные затруднения у младших подростков *просоциального уровня* сформированности ответственности проявлялись крайне



редко и в ходе нашей опытно-экспериментальной работы выявлены не были.

Стратегия деятельности учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка на каждой ступени развития педагогической ситуации представлена в таблице 4 [Комлев, 2015в].

**Таблица 4. Стратегия деятельности учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка на каждой ступени развития педагогической ситуации**

Ступень педагогической ситуации — тип затруднений	Преобладающая составляющая пед. потенциала МРО	Преобладающая форма педагогической помощи	Эффективные методы воспитания	Ведущий принцип
« <i>Ответственность как внешний регулятив</i> » — социально-нормативные затруднения	Способности	Педагогическое руководство	<i>Ценностные</i> (диалог, стимулирование, требование и т.д.)	Принцип <i>справедливости</i>
« <i>Ответственность как внутренний регулятив</i> » — индивидуально-смысловые затруднения	Возможности	Педагогическая поддержка	<i>Рефлексивные</i> (понимание, драматизация, убеждение, внушение, пример) и <i>комплексные</i> (консультирование и метод воспитывающих ситуаций).	Принцип <i>рефлексивности</i>
« <i>Ответственность как ценность</i> » — ценностно-деятельностные затруднения	Ресурсы	Педагогическое сопровождение	<i>Проективные</i> (упражнение, социальные пробы, проекты)	Принцип <i>самоактуализации</i>

Обнаруженные в ходе опытно-экспериментальной работы закономерности между характером затруднений, возникающих в процессе реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в различных ситуациях формирования ответственности младшего подростка, и соответствующим характером педагогической помощи в их преодолении позволили нам выделить *принципы* деятельности учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка. Таким образом, для успешной реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения

в формировании ответственности младшего подростка учителю необходимо придерживаться принципов справедливости, рефлексивности и самоактуализации [Комлев, 2015а].

Основываясь на выводах Н.М. Борытко о содержательном наполнении принципов при их раскрытии мы выделили возможные процессуальные изменения в деятельности учителя при руководстве данным принципом, изменения структурных компонентов и яркость проявления функций ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка, а также признаки, в которых эти изменения прослеживаются и признаки, позволяющие судить об объективном влиянии данного принципа на позитивные изменения в личности школьника [2001].

Первый выделенный нами *принцип справедливости* направлен на объективную и непредвзятую оценку учебных и личных достижений школьника. Необходимость и важность принятия и системной реализации данного принципа учителем крайне важна как в формировании ответственности, так и в личностном развитии младшего подростка в целом. Педагог, следующий данному предписанию, должен максимально эффективно использовать возможности модульно-рейтингового обучения для создания условий, требующих от обучающегося принятия ответственности за свои действия. Процессуальные изменения в деятельности учителя связаны с самостоятельной проработкой и созданием упорядоченной, объективной и понятной для школьника системы балльной оценки его учебной деятельности; обеспечением равенства возможностей в освоении образовательной программы и наборе рейтинговых баллов каждым обучающимся; высокой требовательностью к самому себе и практике объективной, честной, беспристрастной оценки достижений школьника; принятием гуманитарной стратегии образования и обеспечении диалогичности образовательного процесса. Реализация данного принципа способствует формированию эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов с преимущественным влиянием на эмоционально-волевой и наиболее яркому проявлению регулятивно-поведенческой функции ответственности младшего подростка в его индивидуально-личностном становлении: школьники начинают ответственнее относиться к учебной деятельности (своевременно и системно выполняют домашнее задание, не опаздывают на уроки, более собраны т.д.). Как показало наше исследование реализация учителем данного принципа позволяет эффективно использовать педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании от-

ветственности и, как правило, снимает возникающие в процессе традиционного обучения вопросы школьников о честности и справедливости выставленной оценки, что позволяет судить об объективном влиянии данного принципа на формирование ответственности младшего подростка и его личностное развитие.

Выделение данного принципа позволило нам перейти к *экспериментальной работе* по проверке его эффективности при реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.

Действия учителя при реализации данного принципа были направлены на максимально эффективное использование возможностей модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности и изменение стиля взаимодействия с младшими подростками. Нами была переработана рабочая программа по изучаемому школьниками предмету, выделены учебные модули с текущей и итоговой рейтинговой оценкой результативности усвоения учебного материала младшими подростками, проведена наглядная презентация новой системы оценки, озвучены критерии оценки ЗУНов и штрафные баллы за различные нормативно-правовые аспекты учебной деятельности, продемонстрировано соотношение набранных баллов с традиционной пятибалльной системой оценки, показан пример расчёта зарабатываемых баллов и отметки за урок.

Изменение стиля взаимодействия учителя с обучающимися выразилось в смещении вектора от преимущественно авторитарной позиции учителя начальных классов в сторону гуманитарной, её принятии и приверженности, соблюдении этических норм, тактичном и уважительном отношении к младшим подросткам и их внутреннему миру, объективной оценке их учебных достижений без поправок на симпатии, отсутствии поблажек и послаблений.

Использование данного принципа в работе со школьниками привело к позитивным изменениям в их учебной деятельности: появилось понимание необходимости своевременного выполнения домашнего задания и прихода на урок, прекратились вопросы о справедливости выставленных баллов, постепенно стала повышаться успеваемость по предмету. Однако, несмотря на более ответственное отношение младших подростков к учебной деятельности, наблюдалось отсутствие понимания необходимости проявления ответственности в поведении (по-прежнему, они использовали шпаргалки во внутришкольных конкурсах и соревнованиях, готовы были идти на об-

ман и т.д.), деятельности (нежелание убирать за собой в столовой, ответственное дежурство в закреплённом классе и т.д.) и общении с товарищами, что и побудило нас обратиться к формулированию следующего принципа.

*Принцип рефлексивности* — направленность педагогической деятельности учителя на создание условий для обращения младшего подростка к осмыслению собственного опыта и формированию собственного поля индивидуальных смыслов через опору на опыт «переживаний». Использование данного принципа позволяет педагогу уйти от механистического использования модульно-рейтингового обучения с формальным выставлением баллов к максимальному использованию его педагогического потенциала в формировании ответственности младшего подростка и его личностном развитии. Постоянное вовлечение школьников в диалог, рассуждения, коллективный анализ побуждает их к размышлениям, поиску смысла ответственности и выработке собственной мировоззренческой позиции по отношению к ней. Процессуальные изменения в деятельности учителя связаны со смещением вектора своей работы со знаниевой в нравственно-смысловую сферу обучающихся, постоянным диалогом и поиском ответов вместе с ними; использованием возможностей образовательной среды для создания ситуаций обнаружения нравственных смыслов школьниками в поведении, деятельности и общении. Реализация данного принципа способствует формированию всех структурных компонентов ответственности младшего подростка с преимущественным влиянием на рефлексивный и наиболее яркому проявлению функции самопонимания ответственности в его индивидуально-личностном становлении: школьники начинают проявлять ответственность в соблюдении принятых в школьном сообществе норм и правил (наличие второй обуви, дежурство в классе, уборка стола после трапезы в столовой и т.д.), уважительнее относятся к товарищам и педагогам, серьёзнее подходят к выполнению просьб и ответственных поручений. В процессе диалога с младшими подростками по поводу тех или иных школьных ситуаций в процессе их осмысления они самостоятельно начинают рассуждать о значимости ответственного выполнения любого дела, необходимости держать слово, что позволяет судить о существенном влиянии данного принципа на формирование ответственности младшего подростка и его личностное развитие.

Использование принципа рефлексивности в дополнение к принципу справедливости в ходе нашей экспериментальной работы по формирова-

нию ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения выразалось в использовании учителем как естественно возникающих в ходе учебно-воспитательного процесса ситуаций, так и создание условий для возникновения таковых с целью обращения внимания школьников на самих себя, свое поведение, деятельность и общение, а также какое-либо переосмысление своих поступков. Целью здесь является не принуждение и подавление младшего подростка, а совместный поиск смысла совершаемых поступков, их нравственная оценка.

Систематически нами использовалась практика само- и взаимооценки выполненного учебного задания, поручения, совершённого поступка обучающимися; коллективный диалог, беседа с обязательным приведением учителем ярких и наглядных аналогий для объективного анализа школьником своих поступков.

Приверженность данному принципу, его систематическое использование учителем привело к положительным изменениям и выразилось в понимании и принятии младшими подростками существующих правил и норм в школьном сообществе, их систематическом соблюдении; более тактичном и уважительном отношении к окружающим людям, практике порядочности и честности во взаимодействии с товарищами, состязаниях различного уровня.

Использование в нашей работе двух вышеназванных принципов (справедливости и рефлексивности) позволило ещё более эффективно реализовать педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка и его личностном развитии в целом, однако слабо и неуверенно проявлялась у младших подростков ответственность как «точка опоры» для социальной адаптации, нравственного самоутверждения и саморазвития, что и побудило нас к формулированию следующего принципа.

*Принцип самоактуализации* — создание учителем условий для успешной реализации младшим подростком своих потенциальных возможностей в различных формах поведения, деятельности и общения. Реализация данного принципа учителем позволяет обучающимся осознать ценность и значимость ответственности как для общества, так и для их социального роста; прийти к пониманию потребности в постоянном самосовершенствовании; устранять свои недостатки, развивать достоинства и стремиться к жизни в гармонии с самим собой и окружающими. Процессуальные изменения в деятельности учителя связаны с созданием благоприятных условий

для презентации обучающимися своих достижений, конструктивного самоутверждения в группе и социально-полезной деятельности, практической самореализации; стимулированием проявления ответственных и честных поступков школьниками; включением младших подростков в социальное проектирование, одобрением их желаний помочь и поддержать окружающих; использованием исследований педагогической реальности для обнаружения у обучающихся сильных сторон и перспектив их развития. Реализация данного принципа способствует формированию эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов с преимущественным влиянием на мотивационно-ценностный и наиболее яркому проявлению функции самореализации. По мере развития исследуемого личностного качества ярче начинают проявляться функции социальной адаптации, нравственного самоутверждения и саморазвития ответственности младшего подростка в его индивидуально-личностном становлении: школьники начинают чувствовать себя увереннее при презентации своих достижений, публичном выступлении перед аудиторией; охотнее откликаются на просьбы учителей, родителей, товарищей и самостоятельно выступают с различными инициативами; не боятся высказать свою позицию в уважительной форме по отношению к тем или иным поступкам одноклассников в процессе дискуссии, мужественно и уважительно отстаивают свою позицию, не дают себя в обиду; стараются решить конструктивно любой конфликт. Полученные в ходе нашей опытно-экспериментальной работы результаты, наблюдаемые позитивные изменения в личности школьников позволяют судить о эффективности данного принципа в формировании ответственности младшего подростка.

В дополнение к принципу справедливости и рефлексивности использование принципа самоактуализации в деятельности учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка выразилось в создании для обучающихся условий для успешной социальной адаптации, нравственного самоутверждения и личностного саморазвития в целом.

Это выразилось в уходе от традиционного транслирования достижений науки учителем к включению каждого обучающегося в учебный процесс посредством использования педагогом различных интерактивных педагогических технологий, таких как регламентированная дискуссия, ролевая игра-защита, различные мини-проекты предметного и социального характера с целью представления каждому обучающемуся возможностей для

презентации себя, своих идей и достижений, выработки навыков командной работы, умений отстаивать свою точку зрения, одобрения и поощрения желаний помочь и поддержать окружающих. Учитывалась активность каждого и школьники получали дополнительные баллы, значительно повышающие их итоговый рейтинг в конце рубежного периода.

Включение в нашу деятельность данного принципа позволило максимально эффективно использовать педагогический потенциал модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка посредством интеграции эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов ответственности и обеспечило реализацию отличительных функций ответственности младшего подростка (социальной адаптации, нравственного самоутверждения и саморазвития) в его индивидуально-личностном становлении.

Использование данных принципов справедливости, рефлексивности и самоактуализации в ходе нашей экспериментальной работы показало не только их необходимость, но и достаточность для успешного формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения.

Выявленные принципы деятельности учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка образуют систему и являются равнозначимыми. В зависимости от сложившейся ситуации один из взаимосвязанных и взаимообусловленных принципов выходит на первый план, а другие становятся вспомогательными. Принципы *справедливости*, *рефлексивности* и *самоактуализации* как общие нормы деятельности учителя требуют конкретизации и разработки методики его работы по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка [Комлев, 2015а]. Исследованию данного вопроса и была посвящена наша опытно-экспериментальная работа, результаты которой представлены в следующем параграфе.

## **2.2 Методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка**

Конечным результатом всей научной деятельности и одновременно начальным пунктом деятельности практической, согласно В.В. Краевскому, является методическая система работы учителя. Последний элемент

этой системы — деятельность педагога-практика, успешность которой зависит от грамотно выстроенной методики его работы [1994, с. 58].

*Воспитательная методика* относится к действиям учителя по организации образовательного процесса в целом или его значительных составляющих и понимается нами, вслед за Н.М. Борытко, как система технологий, направленная на реализацию определенной педагогической «идеологии» как совокупности целей и основных методических идей [2001, с. 88]. Представленная в параграфе 2.1 система принципов как стратегия деятельности учителя позволила нам перейти к экспериментальной работе по отработке методики реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка и уточнению этапов вхождения учителя в представленную концепцию.

Проводя свое исследование в рамках целостного подхода к изучению педагогических процессов при выделении этапов нашей экспериментальной работы по отработке методики реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка мы основывались на процедуре выделения стадий воспитательного процесса, предложенной Г.И. Школьником [Борытко, Комлев, 2015]. Он выделяет три уровня в направлении развития процесса от менее к более устойчивым и развитым формам убежденности: мнение, взгляд и убеждение [1982, с. 48-49]. Таким образом, основными этапами нашей работы стали *организационно-методический, деятельностно-преобразующий* и *ценностно-проектировочный*. Название каждого этапа при этом отражает приоритетное направление работы учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка с опорой на выделенные в параграфе 2.1. принципы справедливости, рефлексивности и самоактуализации как внутренне принятые требования, нормы деятельности, следование которым позволяет достигнуть поставленной цели.

Системный формирующий эксперимент проводился нами на базе МОУ лицея №4 Красноармейского района г. Волгограда в 2014-2015 учебном году. В эксперимент было вовлечено 166 школьников, 95 из которых — обучающиеся пятых (экспериментальная группа — 73 младших подростка, контрольная — 22), 71 — шестых классов, а также три учителя. Основная экспериментальная работа осуществлялась нами в рамках предметной области «технология». Позже положительно оценив результативность



представленной методики стали подключаться и другие педагоги, которые в процессе реализации её отдельных фрагментов постепенно перенимали опыт. Целью формирующего эксперимента стала отработка методики реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка с опорой на выделенные нами ранее в параграфе 2.1. ступени развития педагогической ситуации как систему условий для успешного становления рассматриваемого личностного качества [Борытко, Комлев, 2015].

Основной целью выделенного нами **организационно-методического этапа** явилась отработка отдельных элементов экспериментальной методики и достижение понимания школьниками необходимости ответственности в жизни человека. Содержательно данный этап практически полностью совпадает с первой ступенью развития педагогической ситуации по реализации потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании рассматриваемого личностного качества — *«ответственность как внешний регулятив»*, представляющая младшим подросткам все условия для проявления ответственности. Ведущим принципом деятельности учителя стал *принцип справедливости*, позволяющий педагогу максимально эффективно использовать возможности модульно-рейтингового обучения для создания условий, требующих от школьников принятия ответственности за свои действия.

*Основные действия учителя на данном этапе* включали в себя:

- структурирование подлежащего оценке учебного материала согласно специфике предметной области, разработке рейтингового регламента;
- разработку системы штрафов и поощрений по результатам текущей промежуточной и итоговой аттестации;
- диагностику исходного состояния сформированности ответственности младшего подростка;
- наглядное знакомство школьников с предлагаемой технологией и организация учёта зарабатываемых ими баллов;
- педагогический мониторинг процесса формирования ответственности младшего подростка.

Отправной точкой в реализации предлагаемой нами методики формирования ответственности младшего подростка явилась организационная работа по переработке рабочей программы по изучаемому школьниками предмету, выделению учебных модулей с текущей и итоговой рейтинговой оценкой результативности усвоения учебного материала младшими под-

ростками. Следующим шагом стала диагностика исходного состояния сформированности исследуемого личностного качества. Диагностическая процедура описана нами в параграфе 1.1. Полученные данные представлены в таблице 5.

**Таблица 5. Исходное состояние сформированности ответственности младшего подростка**

Уровни сформированности	Ситуационный	Эгоцентрический	Группоцентрический	Просоциальный
Кол-во школьников экспериментальной группы (5 кл. / 6кл.)	40 (55 %)	25 (33 %)	7 (10 %)	1 (2 %)
	39 (54,95 %)	29 (40,85 %)	1 (1,4 %)	2 (2,8 %)
Кол-во школьников контрольной группы	10 (45,45 %)	9 (40,91 %)	3 (13,64 %)	0 (0 %)

Далее для младших подростков была проведена наглядная презентация новой системы оценки, озвучены критерии оценки ЗУНов и штрафные баллы за различные нормативно-правовые аспекты учебной деятельности, продемонстрировано соотношение набранных баллов с традиционной пятибалльной системой оценки, показан пример расчёта зарабатываемых баллов и отметки за урок. В качестве основы для набора рейтинговых баллов мы взяли десятибалльную шкалу оценивания обученности школьников, разработанную В.П. Симоновым [1999]. Выбор данной шкалы был сделан осознанно на основе анализа научной литературы и собственной опытно-экспериментальной работы, показавшей эффективность и удобство её использования. Данная система оценки не требует крупномасштабной интервенции в существующую традиционную и легко встраивается в образовательный процесс средней школы. Также была представлена система штрафов. Так как эксперимент проводился нами в рамках предметной области «технология», то система штрафов включала в себя вычитание с зарабатываемой школьником отметки за урок по 0,5 балла за каждый из следующих показателей: отсутствие рабочей одежды, дневника, тетради, своевременно выполненного домашнего задания, опоздание на урок по неуважительной причине. В процессе презентации модульно-рейтингового обучения учителем делался акцент на то, что данная методика предлагается не для уличения и навешивания ярлыков на каждого обучающегося, а как «точка опоры» для работы над собой и развитию личной ответственности. Далее в течение учебной четверти осуществлялась адаптация к новой

методике. Отметки обучающимся выставлялись в бумажный и электронный дневники согласно суррогатной шкале В.П. Симонова (Приложение 4), затем переводились в баллы и демонстрировались школьникам посредством электронной презентации их достижений. В классный журнал отметки выставлялись без математических символов «плюс» и «минус». Дополнительно учителем проводился мониторинг тех показателей, согласно которым младший подросток терял определённое количество баллов (Приложение 2).

Школьниками данная система оценки была принята положительно из-за наличия суррогатной шкалы. Большинство младших подростков отнеслось положительно к предлагаемой методике. Но, конечно же, нашлись и те обучающиеся, которым была не совсем понятна связь зарабатываемой отметки и системы штрафов. В силу специфики возраста вопрос не всегда задавался. Достижение успеха в этом случае нам обеспечила опора на разработанные принципы и обеспечение диалогичности образовательного процесса. Учитель сам обращается к младшим подросткам с вопросом о том, что они думают по поводу предлагаемой методики и насколько она справедлива. После высказываний школьников для развеивания сомнений нами использовался метод аналогий, позволяющий привести пример из жизни, подтверждающий необходимость и значимость ответственного поведения. Также в конце каждого урока школьникам предлагалось осуществить само- и взаимооценку результатов своего труда. Подведение промежуточных итогов показало позитивные изменения в учебной деятельности младших подростков: появилось понимание необходимости своевременного выполнения домашнего задания и прихода на урок, прекратились вопросы о справедливости выставленных баллов, постепенно стала повышаться успеваемость по предмету. Данное положение соответствовало целевым установкам первого этапа и позволило нам перейти к следующему [Борытко, Комлев, 2015].

На **деятельностно-преобразующем этапе** нашей главной целью выступило формирование у младших подростков представлений о нравственном значении совершаемых действий и понимания ответственности как неотъемлемого качества цивилизованного человека, части культуры. По содержанию данный этап соответствует второй ступени развития педагогической ситуации по реализации потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка — *«ответственность как внутренний регулятив»*, содержательной характеристикой

которой является стимулирование самостоятельного поиска смысла ответственности школьником и в конечном счёте выработка собственной мировоззренческой позиции по отношению к ответственности в жизни человека. Ведущим принципом деятельности учителя на данном этапе явился *принцип рефлексивности*, направленный на создание условий для обращения младшего подростка к осмыслению полученного опыта и формированию собственного поля индивидуальных смыслов через опору на опыт «переживаний».

*Основные действия учителя на данном этапе* включали в себя:

- систематическое проведение коллективных обсуждений, рефлексии достижений младших подростков согласно рейтинговому регламенту с их обязательной наглядной демонстрацией;
- организацию само- и взаимооценки своей работы каждым обучающимся с целью осмысления ценности и значимости ответственности;
- создание проблемных ситуаций с целью стимулирования самостоятельного поиска смысла ответственности младшим подростком и в конечном счёте выработки собственной мировоззренческой позиции по отношению к ответственности в жизни человека;
- поощрение лидеров рейтинга по результатам промежуточной аттестации.

Завершением предыдущего этапа и одновременным началом данного стала наглядная презентация достижений обучающихся по результатам первой учебной четверти, проведённая на первом уроке второй учебной четверти. Время для проведения глубокой рефлексии было выкроено нами заранее за счёт несколько опережающего прохождения рабочей программы по предмету. Школьникам была продемонстрирована презентация с рейтингом каждого фиксируемого показателя (отсутствие дневника, своевременно выполненного домашнего задания, рабочей одежды и т.д.) в отдельности и общий рейтинг в целом. Далее последовало коллективное обсуждение результатов. Задача учителя на данном этапе сводилась к тому, чтобы подтолкнуть младших подростков к размышлениям и переосмыслению своего отношения к соблюдению принятых в школьном сообществе норм и правил, своей учёбе. В процессе дискуссии мы следовали разработанным нами принципам и строго придерживались гуманитарной позиции. Особое внимание уделялось созданию благоприятной психологической атмосферы, беседа проводилась спокойно, и никто ни в чём не уличался, высказывались лишь впечатления и мнения. У большинства школьников к этому

моменту наблюдалась положительная динамика, однако ещё оставались те младшие подростки, для которых предложенных стимулов было недостаточно для проявления ответственности. В процессе коллективного диалога с обучающимися мы пришли к выводу, что этим ребятам нужно дать возможность проявить себя через ответственное дело, поручение. Школьники к данному предложению отнеслись положительно и приняли его. Тройка замыкающих рейтинг была назначена ответственными за контроль уборки рабочих мест в конце каждого урока с выставлением отметок в соответствующий дневник фиксации и наведение порядка в ящиках с инструментами. График обязанностей был скользящий.

Несмотря на устоявшееся соблюдение существующих правил и норм некоторые школьники делали это лишь формально, поверхностно выполняя домашнее задание или выполняя работу на уроке без достаточного её осмысления. Следующим шагом в достижении целевых установок деятельностно-преобразующего этапа стала системная организация само- и взаимооценки своей работы каждым обучающимся с целью осмысления ценности и значимости ответственности. В конце каждого урока школьникам предлагалось ответить на несколько вопросов и самостоятельно оценить себя. Алгоритм самооценки включал в себя следующие вопросы после выполнения задания:

1. *Какое было задание?* — Воспроизведение цели работы;
2. *Удалось ли его выполнить?* — Сравнение результата с целью;
3. *Задание выполнено верно или не совсем?* — Нахождение и признание ошибок;
4. *Выполнил самостоятельно или с чьей-то помощью?* — Оценка процесса;
5. *Какую ты себе поставишь отметку?* — Оценка результата.

В случае объективной самооценки учитель соглашался с младшим подростком, а в случае завышенной или заниженной — корректировал, аргументируя свою позицию в процессе диалога. Алгоритм самооценки заимствован нами из образовательных технологий, используемых в процессе преподавания по образовательной системе «Школа 2100» [Образовательные технологии, 2008]. На первых порах младшие подростки часто задавали нам вопрос о том, почему мы предлагаем им оценить себя, если это может делать только учитель. В таком случае в ходе беседы мы подводили школьника к пониманию того, что нельзя снимать с себя ответственность за оценку результатов своего труда и перекладывать её только на учителя.

Необходимо совместно и справедливо оценить результат, чтобы опереться на достигнутое и обозначить перспективы дальнейшего развития.

Также на этом этапе очень важным было использование учителем как естественно возникающих в ходе образовательного процесса ситуаций, так и создание условий для возникновения таковых с целью обращения внимания школьников на самих себя, свое поведение, деятельность и общение, а также какое-либо переосмысление своих поступков, их нравственная оценка. К примеру, при изготовлении школьниками на уроке технологии того или иного изделия из древесины, состоящего из нескольких деталей часто возникали вопросы о том, стоит ли шлифовать поверхность детали, которая будет приклеена и формально не будет видна у готового изделия. В таком случае нами использовался метод аналогии, где мы предлагали обучающимся представить себя на месте владельца нового автомобиля, который после снятия обшивки с двери обнаруживает там ржавый металл. Как правило, после таких иллюстраций мы слышали ответ: «Теперь мне всё понятно!», и вопросы отпадали.

Финальным мероприятием стала очередная презентация достижений и поощрение лидеров рейтинга по результатам промежуточной аттестации. В учебном кабинете была оформлена «Доска почёта» и вывешены данные о лидерах рейтинга. Также в процессе совместного обсуждения промежуточных итогов со школьниками мы пришли к выводу о том, что необходимо создать специальную группу в социальной сети для более детального обсуждения наших результатов (*Приложение 5*). Социальная сеть как информационное пространство, по мнению Л.Ю. Чуйковой, имеет социальный генезис и является социокультурным, так как в нём присутствует в значительной мере продуцируемая обществом культурная составляющая [2013], что в нашем случае усиливает эффект по формированию ответственности младшего подростка. Также со стороны ребят последовали предложения о внешнем оформлении группы, фоновой заставке и просьба о наполнении группы необходимой дополнительной учебной информацией для более глубокого изучения предмета (электронные учебники, ссылки на полезные интернет-ресурсы и т.д.). С инициативой о самостоятельном создании электронной доски почёта в открытой нами группе в социальной сети выступил один из активных учеников. Им были предложены несколько вариантов и после коллективного обсуждения один из них был одобрен (*Приложение 6*).

Подведение промежуточных итогов показало позитивные как количественные, так и в большей степени качественные изменения в поведении, деятельности и общении детей: младшие подростки стали более тактично и уважительно относиться к окружающим людям, добросовестно выполнять различные учебные задания и поручения, стали более порядочны и честны во взаимодействии с товарищами. Данное положение соответствовало целевым установкам деятельностно-преобразующего этапа и позволило нам перейти к следующему [Борытко, Комлев, 2015].

Основной целью **ценностно-проектировочного этапа** для нас стало создание учителем условий для осознания младшими подростками ценности и значимости ответственности для их собственного социального роста, потребности в постоянном самосовершенствовании. Содержательно данный этап соответствует третьей ступени развития педагогической ситуации по реализации потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка — *«ответственность как ценность»*, характеризующейся стремлением младшего подростка к познанию своих сил и возможностей, рефлексии и самоосознанию. Ведущим принципом деятельности учителя на данном этапе явился *принцип самоактуализации*, направленный на создание учителем условий для успешной реализации младшим подростком своих потенциальных возможностей в различных формах поведения, деятельности и общения.

*Основные действия учителя на данном этапе* включали в себя:

- дальнейшее стимулирование проявления ответственных и честных поступков школьниками;
- создание благоприятных условий для презентации обучающимися своих достижений, конструктивного самоутверждения в группе и социально-полезной деятельности, практической самореализации;
- включение младших подростков в социальное проектирование, одобрение их желаний помочь и поддержать окружающих;
- наблюдение за школьниками для обнаружения сильных сторон и перспектив их развития.

Несмотря на уверенную позитивную динамику сформированности ответственности младшего подростка в ходе реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в становлении данного личностного качества на предыдущих этапах продолжалось слабое проявление школьниками ответственности как «точки опоры» для социальной адаптации, нравственного самоутверждения и саморазвития. Для решения данно-

го вопроса мы старались максимально эффективно использовать возможности различных интерактивных педагогических технологий для включения каждого младшего подростка в образовательный процесс, а также привлекать школьников к участию в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях и т.д. В ходе совместной беседы с ребятами мы пришли к выводу о том, что в созданной нами группе в социальной сети будет размещаться электронное портфолио работ каждого школьника. А фотографии типовых объектов труда, изготавливаемых младшими подростками на уроках технологии, будут выставляться на суд товарищей. Обучающиеся, вошедшие в первую тройку по результатам аргументированного голосования, получают дополнительные баллы к рейтингу. Данным предложением воспользовались самые уверенные, а затем, проникнувшись позитивной атмосферой, подключились и более застенчивые ребята.

Также на данном этапе в рамках предметной недели нами были организованы различные мероприятия для младших подростков, прошедшие в форме регламентированной дискуссии, ролевой игры-защиты, и презентации коллективных проектных работ социальной направленности. Ребята выступили с проектами на тему «Лучший дизайн номерка для школьной раздевалки», «Подставка для цветов в школьных рекреациях», «Универсальная подставка под мультимедийный проектор» и т.д. В процессе предварительной подготовки и непосредственной реализации регламентированной дискуссии и ролевой игры-защиты мы опирались на педагогические технологии проектирования содержания развития и способов реализации потенциальных возможностей, предложенные Н.М. Борытко [2006].

На данном этапе мы обращали особое внимание на конфликты, возникающие между обучающимися в их школьной жизни. Достигнуть успеха нам помогли различные рефлексивные методы, такие как понимание, драматизация, убеждение, внушение, пример. Как правило, основными формами работы были коллективная и индивидуальная беседы. В ходе коллективной беседы с повздорившими ребятами мы предлагали им представить ситуацию, в которой они встречаются в кабинете директора фирмы. Причём обидчик является соискателем рабочего места, а его оппонент — директором. Либо один из них врач, а другой — пациент. Как правило, данные примеры мгновенно вызвали улыбку у них на лице и одновременно заставляли их задуматься о том, что нужно с уважением относиться к каждому человеку в независимости от того, симпатичен он тебе или нет. Индивидуальная же беседа с замкнувшимся младшим подростком велась о



том, что попытка уйти от ответственности за отстаивание своей чести не является правильной и необходимо стараться искать пути конструктивного решения конфликта.

Для достижения цели данного этапа нами также активно использовалась проектная деятельность с целью представления каждому обучающемуся возможностей для презентации себя, своих идей и достижений, выработки навыков командной работы, умений отстаивать свою точку зрения, одобрения и поощрения желаний помочь и поддержать окружающих. Каждый школьник за учебный год презентовал по желанию несколько мини-проектов и в обязательном порядке два серьёзных (конец второй и четвёртой четверти соответственно), которые включали в себя готовое изделие, пояснительную записку с комплектом технической и технологической документации, а также непосредственно саму защиту. В ходе оценки проекта мы опирались на критерии оценки творческих проектов [2014], утвержденные центральной предметно-методической комиссией всероссийской олимпиады школьников по технологии (*Приложение 7*). В ходе защиты выступающий в течение пяти минут представлял свой проект, отвечал на вопросы, проводил самооценку своего труда и выслушивал пожелания. Затем подводились итоги и совместно со всем классом выставлялись баллы за пояснительную записку, изделие и непосредственно саму защиту. Наиболее активные ребята, самостоятельно проявившие желание поучаствовать в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях различного уровня также в обязательном порядке презентовали результаты своего труда перед классом, и только после этого переходили к следующему этапу.

Финальным мероприятием данного этапа стало очередное подведение итогов с коллективной рефлексией и награждение. Лидеры рейтинга были отражены на доске почёта в учебном кабинете и страничке группы в социальной сети, а также в торжественной обстановке награждены почётными грамотами и памятными сувенирами с эмблемой лица.

Проделанная работа позволила подвести некоторые итоги. В результате реализации данного этапа школьники начали чувствовать себя увереннее при презентации своих достижений, публичном выступлении перед аудиторией; стали охотнее откликаются на просьбы учителей, родителей, товарищей и самостоятельно выступать с различными инициативами; перестали испытывать жуткий страх и боязнь высказать свою позицию в уважительной форме по отношению к тем или иным поступкам одноклассников

в процессе дискуссии, стали мужественнее и уважительнее отстаивать свою позицию, не давать себя в обиду и конструктивно решать любой конфликт. Данные результаты соответствовали целевым установкам ценностно-проектировочного этапа и всего системного формирующего эксперимента в целом [Борытко, Комлев, 2015].

По окончании экспериментальной работы нами был проведён контрольный срез для выявления динамики становления ответственности младших подростков в соответствии с уровнями сформированности и сопоставление полученных результатов с данными предыдущих этапов (табл. 6). Основной методикой для определения уровня сформированности исследуемого личностного качества явилась *экспертная оценка* с опорой на результаты проведённого нами ранее диагностического эксперимента (параграф 1.1), позволившего выявить наиболее существенные признаки, по которым можно судить об отнесении школьника к тому или иному уровню сформированности ответственности. И лишь в отдельных случаях для уточнения возникающих спорных вопросов нами использовались дополнительные методики.

Анализ результатов первого этапа системного формирующего эксперимента в *пятых классах* показал, что в экспериментальной группе с ситуационного на эгоцентрический уровень сформированности ответственности перешло двадцать семь (37 %) младших подростков, с эгоцентрического на группоцентрический — шесть (8,2 %). В общей сложности уровень сформированности ответственности изменился у тридцати трёх (45,2 %) младших подростков. В контрольной группе уровень сформированности ответственности изменился у четырёх (18,18 %) младших подростков с ситуационного на эгоцентрический. Иных уровневых переходов на данного этапе эксперимента не наблюдалось.

При прохождении второго этапа системного формирующего эксперимента была обнаружена позитивная динамика у двадцати семи (37 %) младших подростков экспериментальной группы, из которых трое (4,11 %) перешли с ситуационного на эгоцентрический, девятнадцать (26,03 %) — с эгоцентрического на группоцентрический и шесть (8,22 %) — с группоцентрического на просоциальный уровень сформированности ответственности. В контрольной группе изменили уровень сформированности ответственности четверо (18,18 %) школьников: двое (9,09 %) — с ситуационного на эгоцентрический и столько же (9,09 %) — с эгоцентрического на группоцентрический.

**Таблица 6. Динамика становления ответственности  
младшего подростка**

Группа	Этап эксперимента	Количество младших подростков, чел.			
		Ситуационный	Эгоцентрический	Группоцентрический	Просоциальный
Контрольная	Исходное состояние	10 (45,45 %)	9 (40,91 %)	3 (13,64 %)	0 (0 %)
	Организационно-методический	6 (27,27 %)	13 (59,1 %)	3 (13,63 %)	0 (0 %)
	Деятельностно-преобразующий	4 (18,18 %)	13 (59,1 %)	5 (22,72 %)	0 (0 %)
	Ценностно-проектировочный	2 (9,1 %)	14 (63,63 %)	6 (27,27 %)	0 (0 %)
Экспериментальная 5 класс	Исходное состояние	40 (54,79 %)	25 (34,24 %)	7 (9,6 %)	1 (1,37 %)
	Организационно-методический	13 (17,81 %)	46 (63,01 %)	13 (17,81 %)	1 (1,37 %)
	Деятельностно-преобразующий	10 (13,69 %)	30 (41,1 %)	26 (35,62 %)	7 (9,59 %)
	Ценностно-проектировочный	6 (8,22 %)	20 (27,39 %)	30 (41,1 %)	17 (23,29 %)
Экспериментальная 6 класс	Исходное состояние	39 (54,95 %)	29 (40,85 %)	1 (1,4 %)	2 (2,8 %)
	Организационно-методический	29 (40,84 %)	36 (50,73 %)	4 (5,63 %)	2 (2,8 %)
	Деятельностно-преобразующий	15 (21,13 %)	40 (56,34 %)	13 (18,31 %)	3 (4,22 %)
	Ценностно-проектировочный	9 (12,67 %)	35 (49,29 %)	22 (31 %)	5 (7,04 %)

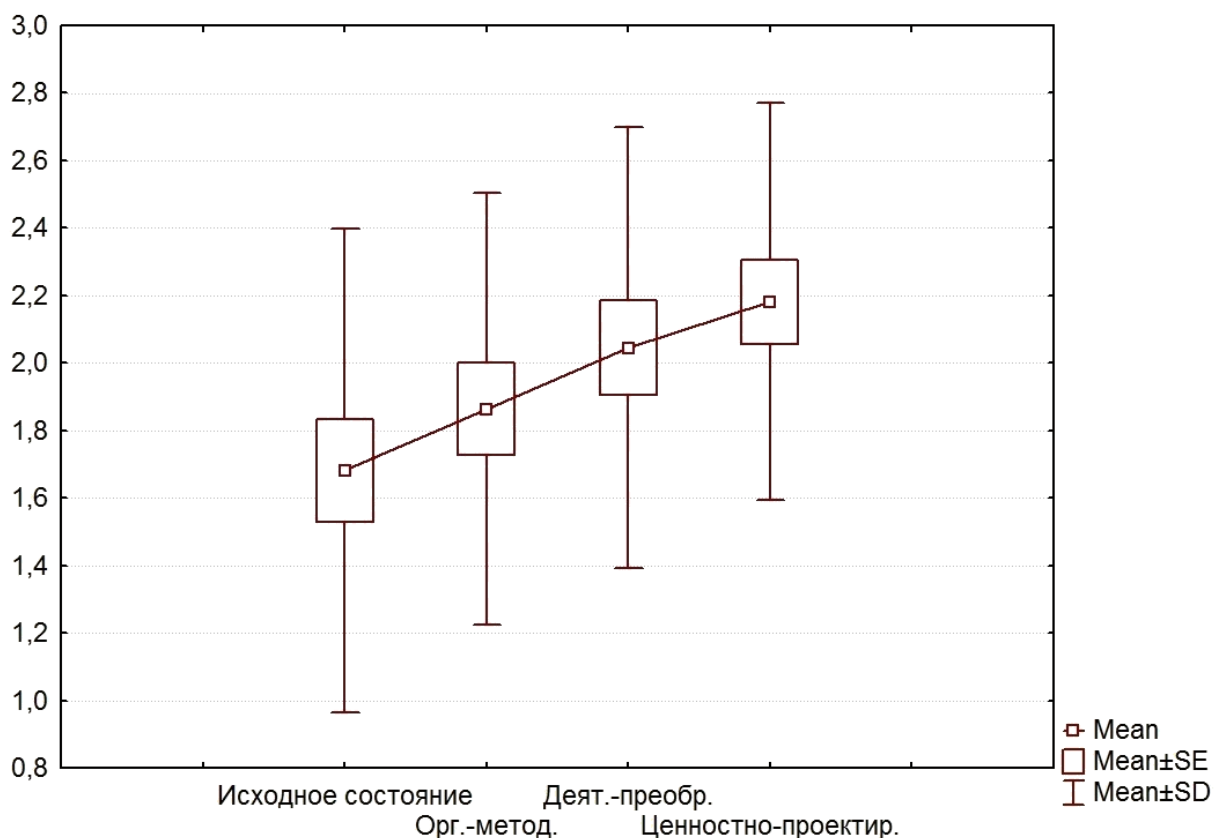
Позитивную динамику в продвижении младших подростков по уровням сформированности ответственности также показал и третий, ценностно-проектировочный этап системного формирующего эксперимента. В экспериментальной группе данное положение проявилось следующим образом: с ситуационного на эгоцентрический перешло четверо (5,48 %) школьников, с эгоцентрического на группоцентрический — четырнадцать (19,18 %) и с группоцентрического на просоциальный — десять (13,7 %). В общей сложности число младших подростков, у которых уровень сформированности ответственности повысился, составило 28 человек (38,35 %). В контрольной группе с ситуационного на эгоцентрический уровень сформированности ответственности перешло два школьника (9,09 %), с эгоцентрического на группоцентрический — один (4,54 %). Таким образом, в контрольной группе на ценностно-проектировочном этапе уровень сформированности ответственности повысился у трёх (13,63 %) младших подростков.

Анализ результатов системного формирующего эксперимента показал, что количество младших подростков группоцентрического уровня повы-

силось с семи (10 %) до тридцати человек (41,1 %), просоциального — с одного (1,37 %) до семнадцати человек (23,29 %), то есть возросло на 31,1 и 21,92 % соответственно. Аналогичные изменения контрольной группы составили 13,63 и 0 %. Из этого следует, что положительная динамика становления ответственности на группоцентрическом уровне экспериментальной группы превосходит изменения группы контрольной на 17,47 %, на просоциальном уровне — на 21,92 %. Также стоит отметить серьёзное повышение уровня сформированности ответственности младших подростков экспериментальной группы на ситуационном уровне. Тридцать четыре школьника перешли с базового уровня на более высокие, что составило 46,57 % от общего количества младших подростков. В группе контрольной эти изменения составили 36,36 %. Разница составила 10,21 % или 1,28 раза. В целом можно констатировать, что положительная динамика становления ответственности младшего подростка на группоцентрическом и просоциальном уровнях экспериментальной группы по сравнению с группой контрольной выше в 2,28 и 4,29 раза соответственно, что подтверждает факт значительного изменения показателей сформированности ответственности у школьников экспериментальной группы по итогам системного формирующего эксперимента.

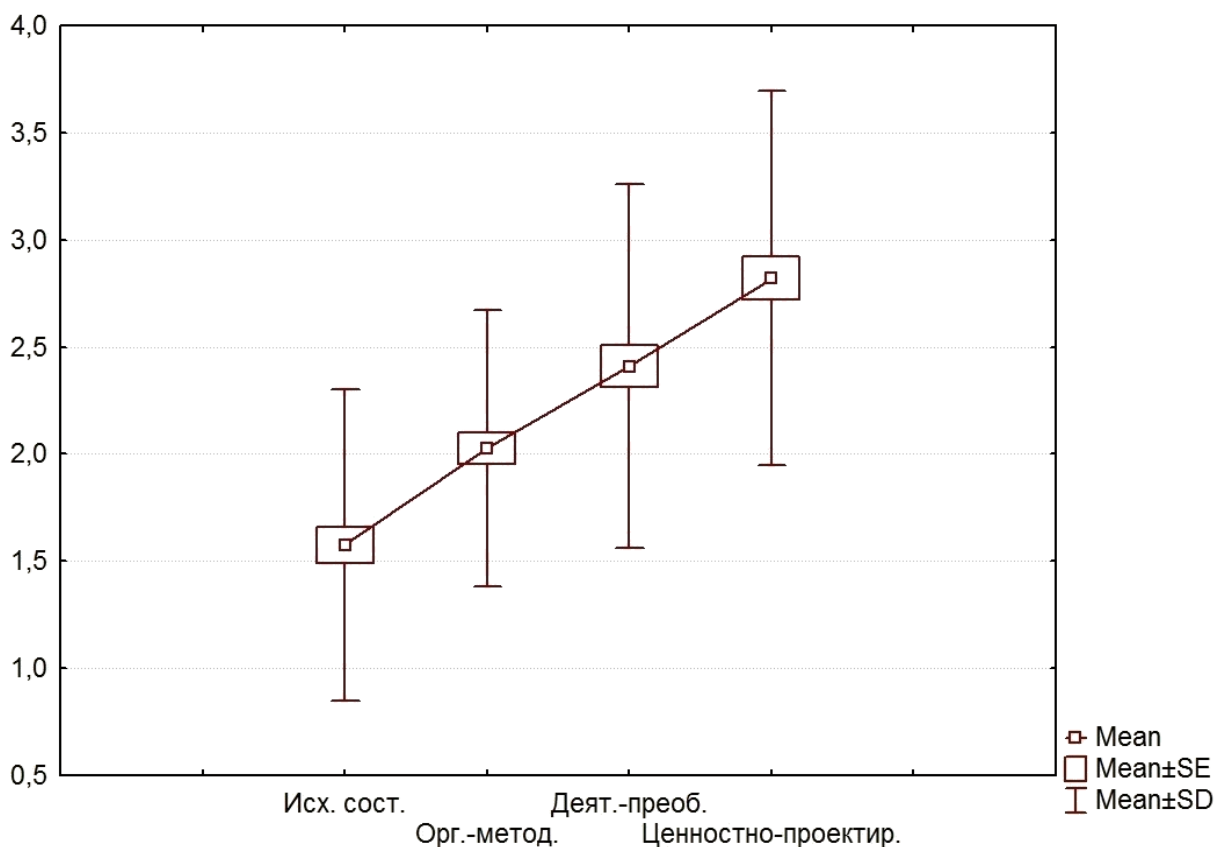
Для более детальной оценки результативности экспериментальной методики мы обратились к статистическому анализу результатов системного формирующего эксперимента (*Приложение 8*), который проводился по Т-критерию Стьюдента.

На рис. 1 представлен график «ящик с усами», демонстрирующий результаты статистического анализа результатов по Т-критерию Стьюдента в контрольной группе. Как видно из этих данных, значимые изменения сформированности ответственности наблюдаются лишь при сравнении результатов исходного состояния и деятельностно-преобразующего этапа, а также организационно-методического этапа с этапом ценностно-проектировочным. Количественные изменения же поэтапных срезов не обнаруживают значимых изменений. При работе учителя по традиционной методике среднее значение уровня сформированности ответственности младшего подростка согласно разработанной нами в параграфе 1.1 четырёхуровневой шкале на начало эксперимента в этой группе составило 1,68. На окончание организационно-методического этапа — 1,86, деятельностно-преобразующего — 2,05 и ценностно-проектировочного — 2,18.



**Рис. 1.** Динамика становления ответственности младшего подростка (контр. группа)

Статистический анализ динамики становления ответственности младшего подростка в экспериментальной группе школьников из параллели 5-х классов представлен на рис. 2. Из графика видно, что значимые и существенные изменения стабильны по результатам прохождения каждого этапа системного формирующего эксперимента. Исходное состояние сформированности ответственности младшего подростка в этой группе составило 1,58. И по результатам каждого последующего этапа: 2,03 — организационно-методического, 2,41 — деятельностно-преобразующего и 2,82 — ценностно-проектировочного. Сопоставление полученных данных в экспериментальной и контрольной группах по Т-критерию Стьюдента подтверждает эффективность представленной методики формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения на уровне  $p=0,01$  на втором и третьем этапах и  $p=0,001$  — четвертом.

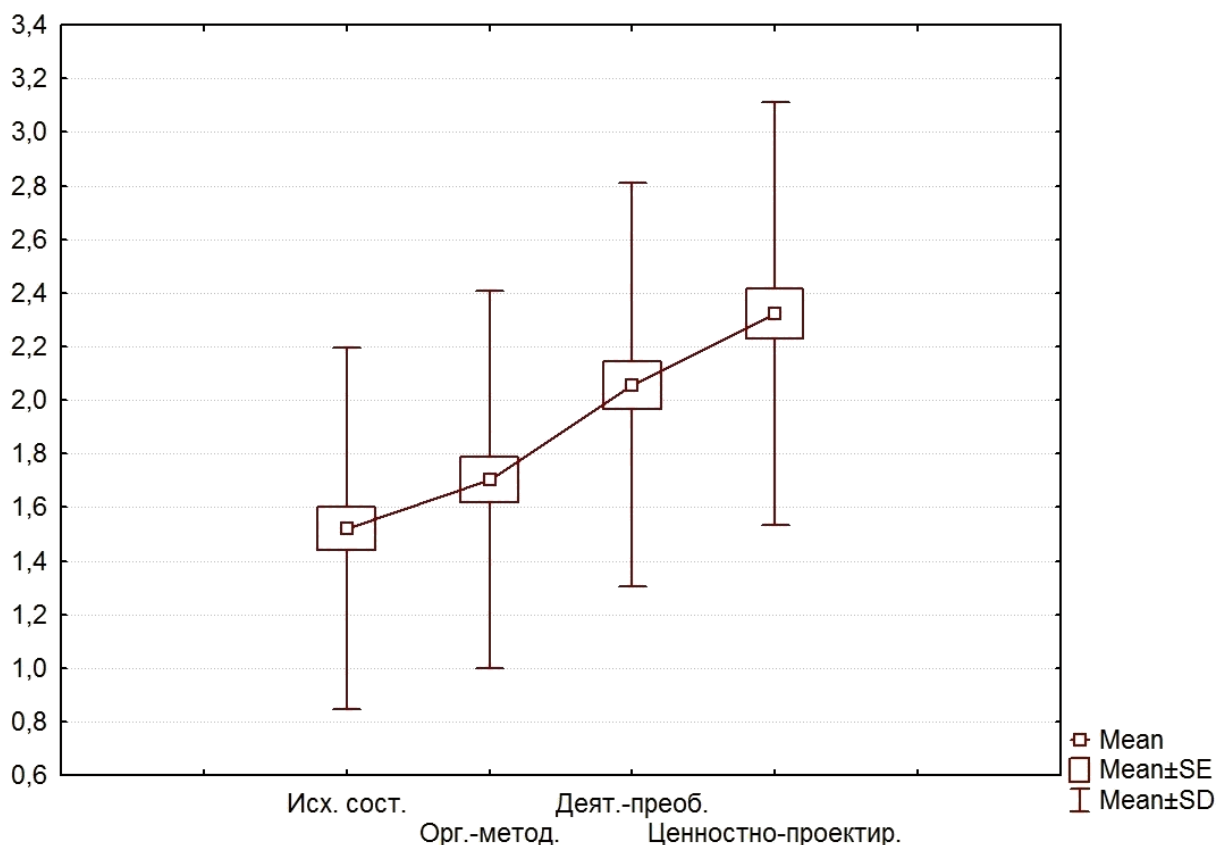


**Рис. 2.** Динамика становления ответственности младшего подростка (экспериментальная группа, параллель 5-х классов)

Особый интерес представляет статистический анализ по Т-критерию Стьюдента результатов системного формирующего эксперимента по формированию ответственности младшего подростка в 6-х классах. В данной параллели проведение эксперимента осуществлялось для сравнения с результатами работы в 5-х классах и подтверждения наших выводов о необходимости реализации разработанной методики именно в 5-х классах после перехода школьников из начального в среднее звено общеобразовательной школы. Полученные результаты представлены на рис. 3.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что результативность экспериментальной методики на параллели 6-х классов наблюдается достаточно уверенно при сравнении организационно-методического с деятельностно-преобразующим и деятельностно-преобразующего с ценностно-проектировочным этапами. Менее уверенные изменения видны при сопоставлении исходного состояния уровня сформированности ответственности младшего подростка с организационно-методическим этапом. Данное положение можно трактовать как количественные накопления, не приводящие к серьёзным качественным изменениям, которые проявились на последующих этапах, т.е. в шестых клас-

сах период «вработывания» в экспериментальную методику более растянут, в сравнении с пятыми классами, что подтверждает наше предположение о чувствительности выбранного нами возрастного этапа для формирования ответственности. Среднее значение уровня сформированности ответственности младшего подростка на начало эксперимента в этой группе составило 1,52. На окончание организационно-методического этапа — 1,70, деятельностно-преобразующего — 2,06 и ценностно-проектировочного — 2,32.



**Рис. 3.** Динамика становления ответственности младшего подростка (экспериментальная группа, параллель 6-х классов)

Сравнение результатов экспериментальной работы в пятых и шестых классах убедительно показывает, что формирование ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения необходимо начинать с пятого класса после перехода обучающихся из начальной школы в среднюю. Начало реализации представленной методики с шестого класса снижает её эффективность в силу возрастных изменений школьников и необходимости дополнительной работы не только по формированию, но и реформированию посредственного отношения к совершению ответственных поступков некоторыми обучающимися в силу накопленного

негативного опыта. Достаточно уверенная положительная динамика становления ответственности младших подростков контрольной группы объясняется тем, что в процессе системного формирующего эксперимента невозможно было добиться полной изоляции этой группы от группы экспериментальной. Собственно говоря, такая цель нами и не ставилась. Более того, бурное коллективное обсуждение получаемых впечатлений сверстниками из обеих групп пробудило у ребят из контрольной группы интерес к данной технологии. И уже в середине эксперимента они обратились к учителю с просьбой введения и в их классе такой «интересной программы».

Проведённая опытно-экспериментальная работа в рамках диссертационного исследования позволяет сделать вывод о том, что полученные результаты устойчиво повторяются, если в процессе реализации методики формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения соблюдены следующие требования: к *материально-технической оснащённости образовательного процесса* — наличие персонального компьютера с выходом в интернет и мультимедийного проектора для систематической наглядной демонстрации обучающимся наглядных презентаций с персональным рейтингом каждого, оформленная в стилистике преподаваемого предмета в учебном кабинете доска почёта; к *профессиональной подготовке учителя* — уверенное владение персональным компьютером, свободная ориентация в офисных приложениях, сети internet и социальных сетях для создания и администрирования тематической группы для школьников, методическая и технологическая подготовленность к реализации методики; к *стилю педагогического взаимодействия со стороны учителя* — высокий уровень личностной культуры и ответственности педагога, гуманитарная позиция, высокая требовательность к самому себе; к *системности реализации данной методики в образовательном учреждении* — включение в реализацию методики большего количества учителей, работающих в экспериментальном классе, усиливает её эффект.

Таким образом, зафиксированные в ходе опытно-экспериментальной работы уверенные положительные изменения дают основание сделать вывод об эффективности предложенной нами методики, реализация которой обеспечивает успешное формирование ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения.



## Выводы второй главы

Результаты, представленные во второй главе диссертации, позволяют сделать следующие выводы.

1. Формирование ответственности младшего подростка представляет собой процесс поэтапной реализации учителем следующих ступеней развития педагогической ситуации, задающих направление для актуализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения (способности, возможности, ресурсы) как системы условий для успешного становления исследуемого личностного качества: *ответственность как внешний регулятив, ответственность как внутренний регулятив, ответственность как ценность*.

2. Типичными затруднениями, возникающими у младших подростков на разных уровнях сформированности ответственности в процессе реализации соответствующих ступеней развития ситуации по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании исследуемого личностного качества являются *социально-нормативные, индивидуально-смысловые и ценностно-деятельностные*. Преобладающей формой педагогической помощи в преодолении этих затруднений являются руководство, поддержка и сопровождение соответственно.

3. Реализация педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка обеспечивается соблюдением следующих принципов деятельности учителя: *справедливости* (объективная и непредвзятая оценка учебных и личных достижений школьников), *рефлексивности* (направленность педагогической деятельности учителя на создание условий для обращения младшего подростка к осмыслению собственного опыта и формированию собственного поля индивидуальных смыслов через опору на опыт «переживаний») и *самоактуализации* (создание учителем условий для успешной реализации младшим подростком своих потенциальных возможностей в различных формах поведения, деятельности и общения).

4. Методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка включает в себя три этапа: *организационно-методический* (отработка отдельных элементов экспериментальной методики и достижение понимания школьниками необходимости ответственности в жизни человека),

*деятельностно-преобразующий* (формирование у младших подростков представлений о нравственном значении совершаемых действий и понимания ответственности как неотъемлемого качества цивилизованного человека, части культуры) и *ценностно-проектировочный* (создание учителем условий для осознания младшими подростками ценности и значимости ответственности для их собственного социального роста, потребности в постоянном самосовершенствовании). Эффективность данной методики подтверждена результатами системного формирующего эксперимента.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время перед школьным образованием остро стоит проблема формирования ответственности подрастающего поколения. Данное положение находит отражение в госпрограмме развития образования РФ на 2013-2020 годы, концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, активно внедряемых на сегодняшний день федеральных государственных образовательных стандартах. Сложность и болезненность этого вопроса подтверждается наблюдаемой на сегодняшний день в подростковой среде деформацией духовно-нравственных ценностей, размытием моральных ограничителей на пути к достижению личного успеха, слабому развитию культуры ответственного гражданского поведения. Отдельные инновационные поиски путей формирования ответственности школьников педагогами до сегодняшнего дня не давали массового устойчивого результата в связи с неразработанностью научно-педагогических основ формирования рассматриваемого личностного качества. Ориентиром в решении данной проблемы учителями общеобразовательной школы являются выводы нашего исследования.

Согласно результатам нашего исследования, формирование ответственности наиболее благоприятно осуществлять в младшем подростковом возрасте. Исходя из анализа справочной литературы, существующих исследований сущностных характеристик ответственности и специфики младшего подросткового возраста, собственной опытно-экспериментальной работы *ответственность младшего подростка* мы определили как качество личности, проявляющееся в форме осознания подростком нравственного значения совершаемых действий и являющееся внутренним регулятивом его культуросообразного поведения. В индивидуально-личностном становлении младшего подростка ответственность выполняет следующие функции: типовые, проявляющиеся и у любого другого волевого качества личности — *регулятивно-поведенческая* (выбор соответствующего принятой норме способа поведения как форме взаимодействия с окружением), *самореализации* (выявление, раскрытие и опредмечивание своих сущностных сил), *самопонимания* (рефлексивная мыследеятельность субъекта, «произведение» личностного смысла) и отличительные, свойственные только ответственности — *социальной адаптации* (способность к быстрой перестройке в изменившихся условиях обра-

зовательной среды), *нравственного самоутверждения* (осознание себя и отношение к себе через предъявление своего «конкретного Я» другим людям, для которых оно выступает в качестве объекта) и *саморазвития* (самосозидание человека, обеспечивающее неповторимость и открытость его индивидуальности). Каждая функция отражает многообразие решения педагогических задач и подчеркивает многоаспектность содержания воспитательной работы в общеобразовательной школе, неотъемлемой частью которой является формирование ответственности младшего подростка. Анализ функций позволил нам выявить структуру ответственности младшего подростка, представляющую собой взаимосвязанную и обусловленную функциями совокупность *эмоционально-волевого* (способность младшего подростка контролировать свое поведение и совершать поступки в соответствии с принятыми нормами и правилами), *мотивационно-ценностного* (сформированный опыт ценностного восприятия смысла ответственности и осознание нравственного значения совершаемых действий) и *рефлексивного* (обращение внимания младшего подростка на самого себя и собственные поступки, их нравственное переосмысление) компонентов. В процессе формирования ответственности младшего подростка мы выделяем *ситуационный* (непредсказуемое и неопределённое проявление ответственных поступков), *эгоцентрический* (проявление ответственности на уровне морального поведения), *группоцентрический* (в основе ответственных поступков нравственные регулятивы) и *просоциальный* (ценностное взаимодействие с окружающим миром и культуросообразное поведение школьника обеспечивают внутренние духовные регулятивы) уровни сформированности данного личностного качества.

Опора на полученные результаты позволила нам определить типологические особенности проявления функций ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка на различных уровнях сформированности и разработать структурно-функциональную модель исследуемого качества личности. Данная модель дает возможность учителям средней школы осуществлять своевременную системную диагностику сформированности компонентов ответственности младшего подростка на этапе его перехода из начального звена в среднее и на основе полученной информации оказывать воспитательные воздействия не интуитивно, а предвидя результат. Опора на типологические особенности проявления функций ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка на различных уровнях сформированности позволяет

учителю более эффективно ставить педагогические цели и профессионально выстраивать ход воспитательного процесса.

Разработанная нами структурно-функциональная модель формирования ответственности младшего подростка позволила перейти к диагностическому эксперименту по уточнению этой модели, выявлению факторов и условий повышения уровня сформированности ответственности младшего подростка. Анализ полученных результатов позволил определить наиболее ярких типичных представителей каждого уровня сформированности ответственности младшего подростка, описать их монографические характеристики и выделить характерные для каждого уровня факторы и условия формирования ответственности младшего подростка. Выявленные дидактические условия служат ориентиром для создания учителем особой действенной для становления исследуемого личностного качества педагогической среды и разработки модели формирования ответственности младшего подростка.

Анализ научной литературы и собственной опытно-экспериментальной работы позволил предположить, что выявленные дидактические условия формирования ответственности младшего подростка легко актуализируются в условиях модульно-рейтингового обучения. Проведенный анализ позволил определить модульно-рейтинговое обучение в контексте школьного образования как организацию образовательного процесса на основе модульного представления учебной информации, предполагающую балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля посредством рейтинга. В структуре педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка выделяются три составляющие: *способности* (создание упорядоченной системы балльной оценки учебной, самостоятельной, внеаудиторной работы в течение четверти, полугодия, года), *возможности* (включение в рейтинговую систему оценки организационно-правовые элементы учебной деятельности младшего подростка и его различные достижения) и *ресурсы* (систематически проводимая педагогом рефлексия согласно рейтинговому регламенту, сопровождающаяся наглядной демонстрацией достижений каждого обучающегося с обязательным поощрением лидеров по результатам аттестации). Данные выводы позволяют педагогам выстраивать работу по формированию ответственности более системно и целостно, не обращаясь к частным аспектам жизнедеятельности обучающегося в школе.

Представленные результаты позволили нам перейти к построению модели педагогической деятельности по формированию ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения. Анализ научной литературы о развитии педагогических условий как ступеней развития ситуации, а также собственная опытно-экспериментальная работа позволили выделить следующие ступени развития педагогической ситуации, лежащие в основе профессиональной деятельности учителя по формированию ответственности младшего подростка: *ответственность как внешний регулятив* (актуализация непосредственной природной ориентировки и разумного оценивания школьником значимости ответственности, а также самооценки через сравнение себя с товарищами), *ответственность как внутренний регулятив* (стимулирование самостоятельного поиска смысла ответственности школьником и в конечном счёте выработка собственной мировоззренческой позиции по отношению к ответственности в жизни человека), *ответственность как ценность* (стремление младшего подростка к познанию своих сил и возможностей, собственной активности в преодолении чужих затруднений, рефлексии и самоосознанию).

Выявление и систематизация типичных затруднений, возникающих у младших подростков на разных уровнях сформированности ответственности, их причин и соответствующих способов педагогической помощи в их преодолении позволило разработать эффективную стратегию деятельности учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка на каждой ступени развития педагогической ситуации и открыло пути для выделения принципов деятельности учителя по формированию рассматриваемого личностного качества. Таким образом, для успешной реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка учителю необходимо придерживаться принципов *справедливости, рефлексивности* и *самоактуализации*. Использование данных принципов в ходе нашей экспериментальной работы показало не только их необходимость, но и достаточность для успешного формирования ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтингового обучения. Следование данным принципам позволяет учителям общеобразовательной школы избежать механического внедрения модульно-рейтингового обучения в практику средней школы и в полной мере актуализировать педагогический потенциал

модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка.

Конкретизируя результаты исследования мы перешли к его финальной части по организации и проведению системного формирующего эксперимента с целью отработки методики реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка. Основными этапами нашей работы стали *организационно-методический, деятельностно-преобразующий и ценностно-проектировочный*.

В ходе организационно-методического этапа были осуществлены следующие мероприятия: структурирование подлежащего оценке учебного материала согласно специфике предметной области, разработка рейтингового регламента; разработка системы штрафов и поощрений по результатам текущей промежуточной и итоговой аттестации; диагностика исходного состояния сформированности ответственности младшего подростка; наглядное знакомство школьников с предлагаемой технологией и организация учёта зарабатываемых ими баллов; педагогический мониторинг процесса формирования ответственности младшего подростка. Деятельностно-преобразующий этап включил в себя систематическое проведение коллективных обсуждений, рефлексии достижений младших подростков согласно рейтинговому регламенту с их обязательной наглядной демонстрацией; организацию само- и взаимооценки своей работы каждым обучающимся с целью осмысления ценности и значимости ответственности; создание проблемных ситуаций с целью стимулирования самостоятельного поиска смысла ответственности младшим подростком и в конечном счёте выработки собственной мировоззренческой позиции по отношению к ответственности в жизни человека; поощрение лидеров рейтинга по результатам промежуточной аттестации. В ходе ценностно-проектировочного этапа происходило дальнейшее стимулирование проявления ответственных и честных поступков школьниками; создавались благоприятные условия для презентации обучающимися своих достижений, конструктивного самоутверждения в группе и социально-полезной деятельности, практической самореализации; младшие подростки включались в социальное проектирование, получали одобрение их желаний помочь и поддержать окружающих; также продолжалось наблюдение за школьниками для обнаружения сильных сторон и перспектив их развития.

Количественно-качественный анализ результатов системного формирующего эксперимента показал, что разработанная нами методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка обеспечивает становление рассматриваемого личностного качества, подтверждая выдвинутую гипотезу исследования.

Перспективным направлением дальнейших исследований видится дополнительное изучение предметной специфики с целью повышения эффективности методической системы и использование полученных нами выводов для исследования путей формирования личностных результатов образования, предусмотренных ФГОС.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.А., Богачева Е.А. Социокультурный запрос на педагогическое обеспечение оптимизации качества жизни субъектов образовательных систем // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. — 2014. — № 6 (38). — С. 11-19.
2. Александрова Е.А., Кожакина С.О. Принципы и подходы к формированию социальной успешности подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2013. — № 2 (13). — С. 140-142.
3. Александрова Е.А., Кожакина С.О. Социокультурные факторы становления социальной успешности обучающихся // Проблемы образования в условиях инновационного развития. — 2014. — № 1. — С. 91-98.
4. Алексеева Е.А. Рациональность и сознание: историко-теоретический очерк проблем обоснования рациональности / под редакцией Д.И. Широканова. — Минск: Навука і тэхніка, АН Беларусі, Інстытут філосафіі і права, 1991. — 93 с.
5. Алферов А.Д. Воспитание у учащихся ответственного отношения к учению: дис. ... доктора пед. наук. — Ростов-на-Дону, 1976. — 164 с.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. — М.: Педагогика, 1984. — 296 с.
7. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. — М.: Политиздат, 1981. — 432 с.
8. Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент: введение в науч. исследование по педагогике. — М., 1988. — С. 91-106.
9. Батура М.П., Ломако А.В. Типовая рейтинговая система аттестации студентов на этапе завершения ими первой ступени обучения в вузе: метод. пособие для преподавателей и студентов. — Минск: БГУИР, 1997. — 56 с.
10. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение — М.: Транс-сервис, 1997. — 225 с.
11. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). — Екатеринбург, 2000. — 937 с.
12. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. — 528 с.

13. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. — М.: Эдиториал УРСС, 1997. — 450 с.
14. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. — М.: Знание, 1969. — 48 с.
15. Боброва Л.Н. Рейтинговая система оценки качества обучения: методическое пособие для преподавателей и студентов. — М., 2005. — 200 с.
16. Большая советская энциклопедия: в 30 т. — М.: Советская энциклопедия, 1969-1978.
17. Большой энциклопедический словарь / Ред. А.М. Прохоров. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. — 1456 с.
18. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. — 2012. — №7. — С. 3-13.
19. Борисова Н.В., Кузов В.Б. Методология модульного обучения и формирования модульных программ. — М., 2005. — 44 с.
20. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 180 с.
21. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006а. — 288 с.
22. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2000. — 218 с.
23. Борытко Н.М. Этическое воспитание. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006б. — 32 с.
24. Борытко Н.М., Комлев А.В. Методика реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 июня 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
25. Борытко Н.М., Комлев А.В. Факторы и условия формирования ответственности младшего подростка // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журнал. — 2014. — № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/120-15404> (дата обращения: 24.04.2015).

26. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и метод психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Н.М. Борытко. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 320 с.
27. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Борытко. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 496 с.
28. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов / под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.— 59 с.
29. Братусь Б.С. Аномалии личности. — М., 1988. — 301 с.
30. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. — Н. Новгород, 1991. — 163 с.
31. Винокурова Н.В. Формирование ответственности у подростков как целевая функция деятельности классного руководителя: дис. ... канд. пед. наук. — Киров, 2004. — 186 с.
32. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
33. Власова Т.И. Духовные ценности как культурологические основы воспитания личности // Русский журнал. — 2002. — №2. — С. 41-46.
34. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с.
35. Воронов В.В. Педагогические возможности рейтинговой накопительной системы оценивания учебных достижений школьников: дис. ... канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2010. — 164 с.
36. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков / под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 336 с.
37. Временное положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов НОУ ВПО МИЭЭ. — М., 2012. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.mieen.ru/miee/edu/abitur/documents/inner\\_docs/scoring\\_system.pdf](http://www.mieen.ru/miee/edu/abitur/documents/inner_docs/scoring_system.pdf)
38. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.

39. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
40. Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестник высш. шк., 1987. — №8. — С. 35-38.
41. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. — Минск: Харвест, 1998. — 800 с.
42. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, 2013. — 708 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие\\_образования\\_2013-2020.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf) (дата обращения 15.03.2015).
43. Гузенко Н.В. Проектная деятельность как средство развития социальной ответственности младших подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Архангельск, 2008. — 23 с.
44. Гуськова Т.В. Организация учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии: на примере технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. — Пенза, 2008. — 242 с.
45. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2009. — 24 с.
46. Дементий Л.И. Ответственность как способ жизни // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: материалы Сибирского психологического форума. 16-18 сентября, 2004 г. — Томск: Том. гос. ун-т, 2004. — С.116-120.
47. Дидук И.А. Проблема воспитания ответственности школьников в свете стандартов второго поколения // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. — Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. — С. 65-71.
48. Дидук И.А. Системно-модульная технология формирования ответственности подростков в нравственном воспитании // Известия Смоленского государственного университета. Ежеквартальный журнал. — 2014. — № 4 (28). — С. 349-357.
49. Дидук И.А. Формирование ответственного отношения подростков к здоровью средствами педагогического тренинга // Формирование здорового образа жизни и профилактика злоупотребления психоактивными ве-

ществами среди подростков: материалы научно-практической конференции. — Смоленск: ГАУ ДПОС «СОИРО». — 2012. Ч. II. — С. 12-19.

50. Домаренко Е.В., Домбровская А.Ю. Реализация балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов в российских вузах: состояние, проблемы, перспективы // Концепт. — 2013. — № 11 (ноябрь). URL: <http://e-koncept.ru/2013/13225.htm?download>.

51. Емельянова М.Н. Балльно-рейтинговая система оценки знаний будущих педагогов // Дошкольная педагогика. — 2013. — № 4. — С. 72-77.

52. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 192 с.

53. Замолоцких Е., Пучкова Е., Темнова Л. Балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов вуза // Мир образования-образование в мире. — 2013. — Т. 3. — № 3. — С. 131-138.

54. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. — М.: ООО ИФ «Азбуковник», 2003. — 1040 с.

55. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.

56. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. — М.: Знание, 1972. Вып. 1. — 72 с.

57. Калужская М.В., Уколова О.С., Каменских И.Г. Рейтинговая система оценивания. Как? Зачем? Почему? // Библиотечка «Первого сентября». Серия: «Управление школой», выпуск 2 (8). — М.: Чистые пруды, 2006. — 23 с.

58. Карпов В.В., Катханов М.И. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. — М., 1992. — 142 с.

59. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. — Оренбург: Изд-во ИПК «Юж.Урал», 1996. — 187 с.

60. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ МарТ, 2005. — 448 с.

61. Колесникова И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социальные и гуманитарные знания. — 2001. — №3. — С. 33-46.

62. Колесникова И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учебно-

методическое пособие / под ред. академика РАО З.И. Васильевой. — СПб., 2009. — 203 с.

63. Комлев А.В. Моделирование потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка: сборник статей IV международной научно-практической конференции 07-08 ноября 2014.: — Екатеринбург: Изд-во «Национальная ассоциация ученых», 2014д. — С. 42-45.

64. Комлев А.В. Научное понимание модульно-рейтингового обучения в контексте школьного образования // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы IX Международной научно-практической конференции 19 декабря 2014 г. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2014ж. — С. 257-259.

65. Комлев А.В. Научное понимание ответственности младшего подростка как основа педагогического целеполагания // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. ВГСПУ. — 2014в. — № 3 (30). — С. 31–35. — URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792624.pdf> (дата обращения: 24.04.2015).

66. Комлев А.В. Педагогический потенциал модульно-рейтинговой системы обучения в формировании ответственности младшего подростка // XVIII региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Волгоград, 5–8 нояб. 2013 г.: сб. науч. материалов. Напр. 12 «Педагогика и психология». — Волгоград: Изд-во «Перемена», 2013. — С. 8-10.

67. Комлев А.В. Принципы деятельности учителя по реализации потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журнал. — 2015а. — № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18615> (дата обращения: 20.04.2015).

68. Комлев А.В. Стратегия деятельности учителя по реализации педагогического потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании ответственности младшего подростка // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 19-20 марта 2015 г. в 2 частях / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Часть 1. — Ульяновск: SIMJET, 2015в. — С. 181-186.

69. Комлев А.В. Ступени развития педагогической ситуации по реализации потенциала модульно-рейтингового обучения в формировании от-

ветственности младшего подростка: сборник статей IX международной научно-практической конференции 13-14 февраля 2015.: — Новосибирск: Изд-во «Международная научная школа психологии и педагогики», 2015б. — С. 62-65.

70. Комлев А.В. Сущностные характеристики ответственности как качества личности младшего подростка: сборник статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием 22-25 апреля 2014 года.: — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014г. — С. 51-56.

71. Комлев А.В. Уровневая модель формирования ответственности младшего подростка как ориентир в педагогической диагностике и целеполагании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Пед. науки. — 2014б. — №9 (94). — С. 72-77.

72. Комлев А.В. Формирование ответственности младшего подростка в условиях модульно-рейтинговой системы обучения // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Пед. науки. — 2014а.-№1 (86). — С. 54-57.

73. Комлев А.В. Функции ответственности в индивидуально-личностном становлении младшего подростка // XIX региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Волгоград, 11–14 нояб. 2014 г.: сб. науч. материалов. Напр. 12 «Педагогика и психология». — Волгоград: Изд-во «Перемена», 2014е.

74. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000 г. — 672 с.

75. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 151 с.

76. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 464 с.

77. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. — М.: Вече, 2003. — 512 с.

78. Копылова С.В., Волынкин В.И. Социокультурные факторы подростковой агрессии // Гуманитарные исследования. — 2014. — № 2 (50). — С. 147-149.

79. Коробкова О.М., Джангазиева А.С. Особенности социально-педагогической деятельности с подростками девиантного поведения на этапе возрастного кризиса // Современная наука: теоретический и практический взгляд: сборник статей Международной научно-практической конференции. — Уфа: Научный центр «Аэтерна», 2014. — С. 68-72.

80. Коробова Н.Ю. Модульно-рейтинговая система обучения высшей математике в вузе (На примере специальности «Геология и поиски месторождений полезных ископаемых»): Дис. ... канд. пед. наук. — Новосибирск, 2000. — 229 с.
81. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. — 165 с.
82. Крылова Г.В. Модульное обучение как фактор повышения эффективности учебной деятельности учащихся общеобразовательной школы. Дис. ... канд. пед. наук. — Барнаул, 2013. — 236 с.
83. Крысин Л.П. Толковый словарь иностранных слов. — М.: Русский язык, 1998. — 848 с.
84. Кузнецов С.А. Современный толковый словарь русского языка. Серия: энциклопедии, словари, справочники. — Спб.: Норинт, 2007. — 960 с.
85. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. 2 изд. — М.: Смысл, 1997. — 64 с.
86. Лозинская А.М. Модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 226 с.
87. Марцинковский И.Б. Университетское образование в капиталистических странах. — Ташкент, 1981. — 190 с.
88. Махаева Т.П. Формирование предметной компетентности будущего учителя математики в условиях модульно-рейтинговой системы обучения геометрии : дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2005. — 192 с.
89. Мацефук Е.А. Формирование у старшеклассников отношения к ответственности как социально-значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2009. — 25с.
90. Мельникова Т.В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности учащихся на основе технологии модульного обучения: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2006. — 193 с.
91. Методические рекомендации по организации балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебных достижений студентов НИ МГУ имени Н.П. Огарева. — Саранск, 2013. URL: <http://www.mrsu.ru/ru/getfile.php?ID=32859> (дата обращения: 10.05.2015).



92. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. — М.: Народное образование, 2002. — 208 с.
93. Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Пед. науки. 2008. № 9 (33). — С.16–20.
94. Модульно-рейтинговая система в профильном обучении: методические рекомендации / под ред. М.В. Рыжакова. — М., СпортАкадемПресс, 2005. — 362 с.
95. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография. — Волгоград: Перемена, 2006. — 319 с.
96. Муздыбаев К. Психология ответственности. Изд. 2, доп. — М.: Либроком, 2010. — 240 с.
97. Мухаметзянова Ф.С., Корнилова Н.Ю., Тамаров П.Г. Технология модульного обучения. Модульно-рейтинговая система контроля / под. общей ред. Ф. Есенковой. — Ульяновск: ИПК ПРО, 2001. — 84 с.
98. Науменко Ю.В. Рейтинг учебных достижений как элемент здоровьесформирующего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2006. — № 2. — С. 23-30.
99. Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник. Учебное пособие. — Орёл: ОГУ, 2010. — 289 с.
100. Некрасова Н.А., Некрасов С.И., Садикова О.Г. Тематический философский словарь: Учебное пособие. — М.: МГУ ПС (МИИТ), 2008. — 164 с.
101. Образовательные технологии. Сборник материалов. — М. : Баласс, 2008. — 160 с. (Образовательная система «Школа 2100»).
102. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.
103. Павленков Ф. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. — Санкт-Петербург, 1907.
104. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.

105. Петропавловская В.Б., Клингер А.В., Вишнякова А.А. Модульно-рейтинговая система обучения и оценки успеваемости студентов: методические рекомендации. — Тверь, 2008.

106. Плотникова В. Ю. Управление качеством образования школьников в системе модульного обучения: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004. — 215 с.

107. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. — М.: Владос, 1999. — 574 с.

108. Поздеева Е.А. Профессиональная подготовка менеджеров туризма на основе модульно-рейтинговой технологии обучения: дис. ... канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2010. — 181 с.

109. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки качества освоения основных образовательных программ ФГБОУ ВПО ЮЗГУ. — Курск, 2011. URL: [http://www.swsu.ru/structura/umu/mo/norm\\_doc/evaluation\\_system.pdf](http://www.swsu.ru/structura/umu/mo/norm_doc/evaluation_system.pdf) (дата обращения: 10.04.2015).

110. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов ФГБОУ ВПО «АГПА». — Армавир, 2013. URL: [http://www.agpu.net/umu/Docum/Polog\\_BRS.doc](http://www.agpu.net/umu/Docum/Polog_BRS.doc) (дата обращения: 10.04.2015).

111. Положение о балльно-рейтинговой системе учебных достижений студентов ГБОУ СПО «ЯПК им. С.Ф. Гоголева». — Якутск, 2013. URL: <http://yark1.e-sakha.ru/nmr/8.3.htm> (дата обращения: 10.04.2015).

112. Положение о рейтинговой системе оценки знаний студентов ГБОУ ВПО «АГМУ». — Барнаул, 2013. URL: <http://www.agmu.ru/about/fakultet/lechebnyy-fakultet/kafedra-normalnoy-anatomii/uchebnyy-protsess/balno-reytingovaia-sistema/> (дата обращения: 10.04.2015).

113. Поляков В.А. Проблемы развития современной системы трудового обучения учащихся средней общеобразовательной школы: автореф дис. ... доктора пед. наук. — Москва, 1979. — 31 с.

114. Психологический словарь / под общей науч. ред. П.С. Гуревича. — М.: ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. — 800 с.

115. Радикова Т.И. Воспитание ответственности как социально значимого качества у подростков средствами учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — Ижевск, 2007. — 178 с.

116. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: теория и практика. Монография. — Волгоград: Перемена, 2001. — 289 с.
117. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. — М.: ВЛАДОС, 1995. — 529 с.
118. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии / РАН. — М.: Наука, 1997. — 464 с.
119. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.
120. Саксонова Л.П. Культуросообразность учебно-воспитательной среды: теория и практика // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журнал. — 2006. — № 2. — URL: <http://www.science-education.ru/10-232> (дата обращения: 10.04.2015).
121. Сартр Ж.П. Экзистенциализм — это гуманизм / пер. с фр. М. Грецкого. — М.: Изд-во иностр. лит., 1953.
122. Сахарчук Е.И. Средства и методы воспитания ответственности и организованности у будущих специалистов по физической культуре и спорту: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Ленинград., 1988. — 22 с.
123. Сенновский И.Б. Управление переводом общеобразовательной школы на модульную систему организации учебно-воспитательного процесса: дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1994. — 188 с.
124. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Логос, 1999. — 272 с.
125. Сидоркина С.Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. — Нижний Новгород, 2010. — 294 с.
126. Симонов В.П. Диагностика степени обученности учащихся: учебно-справочное пособие. — М.: МРА, 1999. — 48 с.
127. Ситникова Е.Н. Формирование субкультурной грамотности подростка в условиях взаимодействия школы и семьи: дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2014. — 168 с.
128. Скребцова Т.П. Воспитание гражданской ответственности учащихся в школьном самоуправлении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2005. — 22 с.

129. Скрыбченко М.А. Педагогический потенциал учительской семьи в воспитании нравственной ответственности подростка: автореферат дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2010. — 24 с.
130. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона.— 4-е изд. — М.: Политиздат, 1981. — 435 с.
131. Словарь / под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
132. Соловцова И.А. Проблемы духовного воспитания: концептуальные основания и направления исследования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Пед. науки. — 2011. — №8 (62). — С. 86-91.
133. Солодухо Н.М. Методология ситуационного подхода в научном познании // Фундаментальные исследования. — 2005. — № 8. — С. 85-87.
134. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / под ред. П.И. Пидкасистого. — Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. — 173 с.
135. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. — М.: ТЦ Сфера, — 2003. — 160 с.
136. Столяров А.В. Активизация процесса обучения курсантов военного вуза на основе модульно-рейтинговой технологии: автореферат дис. ... канд. пед. наук. — Воронеж, 2011. — 24 с.
137. Телеева Е.В. Современные средства оценивания результатов обучения: учебн. пособие. — Шадринск: Изд-во Шадрин. пед. инст., 2009. — 116 с.
138. Теплов Б.М. Психология: учебник для средней школы. — М.: Учпедгиз, 1953. — 121 с.
139. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М., 2000.
140. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: практикоориентированная монография / под ред. П.И. Третьякова. — М.: Новая школа, 2001. — 352 с.
141. Требования к проведению заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по технологии для организаторов и членов жюри в номинациях «Техника и техническое творчество», Культура дома и декоративно-прикладное творчество», 2014. — 40 с. [Электронный ресурс]. URL:

[http://www.rosolymp.ru/attachments/6502\\_Технология\\_требования\\_3Э\\_2014\\_2.pdf](http://www.rosolymp.ru/attachments/6502_Технология_требования_3Э_2014_2.pdf) (дата обращения 15.03.2015).

142. Усачёва А.Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников средствами игровой деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград: Перемена, 2011. — 24 с.

143. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева / под ред и с предисл. Б.А. Ларина. — 2-е изд., стер. — М.: Прогресс, 1986. — 576 с.

144. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) от 17.12.2010 [Электронный ресурс] — <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения 10.06.2015).

145. Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: дис. ... д-ра пед. наук. — Иркутск, 1998. — 386 с.

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

147. Фельдштейн Д.И. Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — Душанбе, 1969. — 47 с.

148. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. — М.: Знание, 1978. — 47 с.

149. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева и др. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 836 с.

150. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие. — Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. — 244 с.

151. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.

152. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. и предисл. Г. Тевзадзе; Гл. редкол. по худож. пер. и лит. взаимосвязям при Союзе писателей Грузии. — Тбилиси, 1989. — 713 с.

153. Чеботарева Н.Е. Модульно-рейтинговая технология оценки учебных достижений студентов как фактор повышения успешности обучения: дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2004. — 195 с.

154. Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. — 98 с.

155. Чернявская О.М. Формирование экологической ответственности школьников средствами экологоориентированной образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2006. — 22 с.
156. Чуйкова Л.Ю. Характеристика влияния социоинформационного пространства на сознание подростков // Гуманитарные исследования. — 2013. — № 2 (46). — С. 123-130.
157. Шатунова Т.Г. К вопросу выявления критериев и уровней сформированности ответственности у подростков: тезисы конференции // Наука и образование. — Белгород, 2005. — С. 87-89.
158. Шафиков М.Т. Научно-образовательный потенциал как социальный феномен: дис. ... д-ра филос. наук. — Уфа, 2006. — 322 с.
159. Шафиков М.Т. Социально-деятельностные параметры научно-образовательного потенциала // Социально-гуманитарные знания. — 2005. № 5. — С. 285–295.
160. Школьник Г.И. Процесс формирования коммунистических убеждений у школьника: учеб. пособие к спецкурсу. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. — 80 с.
161. Шхацева К.Л. Модульно-рейтинговая система оценки качества обучения студентов вуза в условиях продуктивного образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 2005. — 167 с.
162. Щеднова Т.Н. Реализация модульно-рейтинговой системы обучения математике студентов аграрного вуза: дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2003. — 215 с.
163. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
164. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. № 4. — С. 6-20.
165. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избр. психолог. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Издательство «Институт практической психологии»: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 416 с.
166. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. — М.: Наука, 1978. — 391 с.
167. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. — Каунас: Швиеса, 1989. — 272 с.
168. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. — Вильнюс, 1990. — 391 с.

169. Ясперс К. (трёхтомная книга) *Философия*. Книга 1. Философское ориентирование в мире; *Философия*. Книга 2. Просветление экзистенции; *Философия*. Книга 3. *Метафизика* / пер. с нем. А. К. Судакова — М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2012.

170. Goldshmid B., Goldshmid M.L. *Modular Instruction in Higher Education* // *Higher Education*. — 1972 — 2.

171. Owens G. The Modelle in «Universities Quarterly»// *Universities Quarterly, Higher education and society*. — Vol. 25. — №1. 1975.

172. *Oxford English Dictionary*, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press, 1989, twenty volumes, hardcover. URL: <http://www.oed.com/>

173. Russell J.D. *Modular instruction*. Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974.

174. Smith A., Lovatt M., Wise D. *Accelerated Learning*. — Network Educational Press Ltd, 2003.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

**ТАБЛИЦА ФИКСАЦИИ ОБОБЩЕННЫХ ДАННЫХ ПЕРВИЧНОЙ ДИАГНОСТИКИ**

Ученик	Уровень сформированности ответственности			
	I	II	III	IV
ИВАНОВ Иван Иванович				
ПЕТРОВ Петр Петрович				
СИДОРОВ Василий Васильевич				

## Приложение 2

**ПРИМЕРНАЯ ТАБЛИЦА ФИКСАЦИИ ЕДИНИЦ УЧЕТА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕГУЛЯТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ**

Ф.И. О. ученика	Раб.место Мастерские		Месяц												
	Ст.	Сл.	Дата												
ИВАНОВ Иван Иванович			Форма												
			Дневник												
			Тетрадь / д/з												
			Опоздание												
ПЕТРОВ Петр Петрович			Форма												
			Дневник												
			Тетрадь / д/з												
			Опоздание												

## Приложение 3

**ТАБЛИЦА ФИКСАЦИИ ДАННЫХ НАБЛЮДЕНИЙ И ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ**

Ученик	Функция																				Σ				
	Регулятивно-поведенческая				Самореализации				Самопонимания				Социальной адаптации				Нравственного самоутверждения					Саморазвития			
	Показатель				Показатель				Показатель				Показатель				Показатель					Показатель			
	I	II	III	Σ	I	II	III	Σ	I	II	III	Σ	I	II	III	Σ	I	II	III	Σ		I	II	III	Σ
ИВАНОВ	*																								
ПЕТРОВ																									
СИДОРОВ																									

\* В пустой клетке по результатам наблюдения и экспертной оценки ставится уровень проявления той или иной функции. От первого (ситуационного) до четвертого (просоциального).



ПРИЛОЖЕНИЕ 4

ДЕСЯТИБАЛЛЬНАЯ ШКАЛА ОЦЕНИВАНИЯ ОБУЧЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (ПО В.П. СИМОНОВУ)

10-балльная шкала	Основные показатели СОУ (степени обученности учащихся)	Обученность		Суррогатная шкала	Существующая шкала
		в %	Уровень		
1 балл очень слабо	<i>Присутствовал</i> на занятии, слушал, смотрел, записывал под диктовку учителя и товарищей, переписывал с доски и т.д.	Около 1 %	<b>Различение распознавание</b> (уровень знакомства)	«2+» (очень слабо)	3 балла (удовлетворительно)
2 балла слабо	<i>Отличает</i> какой-либо процесс, объект и т.п. от их аналогов только тогда, когда ему их предъявляют в готовом виде.	От 2 до 4 %		«3 –» (слабо)	
3 балла посредственно	<i>Запомнил большую часть</i> текста, правил, определений, формулировок, законов и т.п., но объяснить ничего не может (механическое запоминание)	От 5 до 9 %	<b>Запоминание</b> (неосознанное воспроизведение)	«3» (посредственно)	
4 балла удовлетворительно	<i>Демонстрирует полное воспроизведение</i> изученных правил, законов, формулировок, математических и иных формул и т.д., однако, затрудняется что-либо объяснить	От 10 до 16 %		«3+» (удовлетворительно)	
5 баллов недостаточно хорошо	<i>Объясняет отдельные положения</i> усвоенной теории, иногда выполняет такие мыслительные операции, как анализ и синтез	От 17 до 25 %	<b>Понимание</b> (осознанное воспроизведение)	«4 –» (недостаточно хорошо)	4 балла (хорошо)
6 баллов хорошо	Отвечает на большинство вопросов по содержанию теории, демонстрируя <i>осознанность усвоенных теоретических знаний</i> , проявляя способности к самостоятельным выводам и т.п.	От 26 до 36 %		«4» (хорошо)	
7 баллов очень хорошо	<i>Четко и логично излагает</i> теоретический материал, свободно владеет понятиями и терминологией, способен к обобщению изложенной теории, хорошо видит связь теории с практикой, способен применить в простых случаях	От 37 до 49 %	<b>Элементарные умения и навыки</b> (репродуктивный уровень)	«4 +» (очень хорошо)	
8 баллов отлично	<i>Демонстрирует полное понимание сути</i> изученной теории и применяет ее на практике, легко и не особенно задумываясь. Выполняет почти все практические задания, иногда допуская незначительные ошибки, которые сам и исправляет	От 50 до 64 %		«5 –» (отлично с минусом)	
9 баллов великолепно	<i>Легко выполняет практические задания</i> на уровне переноса, свободно оперируя усвоенной теорией в практической деятельности	От 65 до 81 %	<b>Перенос</b> (творческий уровень)	«5» (отлично)	
10 баллов прекрасно	<i>Оригинально нестандартно применяет</i> полученные знания на практике, формируя самостоятельно новые умения на базе полученных ранее знаний и сформированных прежде умений и навыков	От 82 %		«5 +» (великолепно, как исключение)	

## Группа в социальной сети: детальное обсуждение результатов рейтинга, обобщение и систематизация знаний по школьному курсу технологии, самореализация ребят через презентацию своих работ

**САМОДЕЛКИН**  
Добро пожаловать!

Уважаемые лицеисты!

Подведены итоги третьей учебной четверти. Обновлённый рейтинг-отчёт для пятых и шестых классов представлен в обсуждениях.  
<https://vk.com/board84739892>

По результатам промежуточных итогов лидерами рейтинга среди пятых и шестых классов стали:

[Показать полностью..](#)

7 апр в 19:34 Мне нравится ❤️ 2

[Перейти к записи ▶](#)

**Обсуждения** ред.

8 тем [Добавить обсуждение](#)

**Выпиливание лобзиком: места приобретения хорошего инструмента и оснастки к нему**

3 сообщения. Последнее от САМОДЕЛКИН, 2 фев в 17:26 →

**Рейтинг-отчёт 6 "В" класс 2014-2015 учебный год**

1 сообщение. Последнее от САМОДЕЛКИН, 15 янв в 18:02 →

**Рейтинг-отчёт 6 "Б" класс 2014-2015 учебный год**

1 сообщение. Последнее от САМОДЕЛКИН, 15 янв в 16:42 →

**Фотографии** добавить фотографии

В основном альбоме 5 фотографий [Все альбомы](#)



**Аудиозаписи**

4 аудиозаписи

- Hi-Fi** – Средняя школа №7 2:54
- Детские песенки** – Учат в школе... 2:00
- Барбарики** – Наш добрый учитель 3:33



[Управление сообществом](#)

[Рекламировать сообщество](#)

[Статистика сообщества](#)

[Добавить в закладки](#)

---

[Перевести в страницу](#)

Вы состоите в группе ▼

[Пригласить друзей](#)

**Участники**

87 человек

  
Александр

  
Вениамин

  
Алексей

  
Андрей

  
Илья

  
Данила

**Ссылки** ред.

9 ссылок

- Российская государственная детская библиотека [rgdb.ru](http://rgdb.ru)
- Форум для любителей мастерить и профессионалов

## Рейтинг-отчёт 5 "Б" класс 2014-2015 учебный год

САМОДЕЛКИН

В теме 1 сообщение



САМОДЕЛКИН

[Посмотреть все изображения](#)



14 янв 2015 в 18:26 | [Редактировать](#) | [Это спам](#) | [Ответить](#)

**Доска почёта, разработанная обучающимся  
для группы в социальной сети**



**Критерии оценки творческих проектов  
по предметной области «технология»**

<b>Оценка пояснительной записки проекта (до 15 баллов)</b>	
1	Общее оформление
2	Актуальность. Обоснование проблемы и формулировка темы проекта
3	Сбор информации по теме проекта
4	Анализа прототипов
5	Анализ возможных идей. Выбор оптимальной идеи
6	Выбор технологии изготовления изделия. Экономическая и экологическая оценка будущего изделия и технологии его изготовления
7	Разработка конструкторской документации, качество графики
8	Описание изготовления изделия
9	Описание окончательного варианта изделия
10	Эстетическая оценка выбранного варианта
11	Экономическая и экологическая оценка готового изделия
12	Реклама изделия
<b>Оценка изделия (до 20 баллов)</b>	
1	Оригинальность конструкции
2	Качество изделия
3	Соответствие изделия проекту
4	Практическая значимость
<b>Оценка защиты проекта (до 15 баллов)</b>	
1	Формулировка проблемы и темы проекта
2	Анализ прототипов и обоснование выбранной идеи
3	Описание технологии изготовления изделия
4	Четкость и ясность изложения
5	Глубина знаний и эрудиция
6	Время изложения
7	Самооценка
8	Ответы на вопросы
<b>Максимальное общее количество баллов за проект – 50</b>	

**Результаты контрольных срезов сформированности ответственности  
на каждом из этапов экспериментальной работы**

№ п/п	Группа	Этап эксперимента			
		Исходное состояние	Организационно-методический	Деятельностно-преобразующий	Ценностно-проектировочный
<b>5 КЛАСС</b>					
1	<b>КОНТРОЛЬНАЯ</b>	1	1	1	2
2		2	2	2	2
3		2	2	2	2
4		1	2	3	3
5		1	1	1	1
6		2	2	2	2
7		1	1	1	1
8		3	3	3	3
9		1	1	1	2
10		2	2	2	2
11		3	3	3	3
12		2	2	2	2
13		1	2	3	3
14		2	2	2	2
15		2	2	2	2
16		1	1	2	2
17		1	1	2	2
18		1	2	2	2
19		3	3	3	3
20		2	2	2	2
21		2	2	2	2
22		1	2	2	3
23	<b>ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ</b>	1	2	3	3
24		1	2	3	3
25		2	2	2	3
26		2	2	2	2
27		3	3	4	4
28		3	3	4	4
29		3	3	3	4
30		1	2	2	3
31		1	1	1	2
32		2	2	2	2
33		2	3	4	4
34		1	1	1	2
35		2	3	3	3
36		1	2	3	4
37		2	3	3	3
38		2	3	3	3
39		2	3	3	3
40		2	2	3	4
41		3	3	3	4
42		2	2	2	2
43		1	1	1	2
44		2	2	2	2
45		3	3	4	4
46		1	2	3	4
47		1	2	2	3
48		2	2	2	3
49		1	2	2	2
50		2	2	2	2
51		1	2	3	3
52		1	2	3	3
53		1	2	2	2
54		1	1	1	1
55		1	1	1	1
56		2	2	3	4

57		1	2	2	3
58		1	1	1	2
59		1	2	2	2
60		1	1	1	1
61		1	2	2	2
62		3	3	4	4
63		1	2	3	3
64		2	2	3	3
65		3	3	4	4
66		2	2	3	3
67		2	2	2	2
68		1	2	3	3
69		2	2	3	4
70		1	2	2	2
71		1	2	2	3
72		1	2	2	3
73		2	2	3	3
74		1	2	3	3
75		1	2	2	2
76		1	1	2	2
77		1	2	3	4
78		1	1	1	1
79		2	3	3	3
80		1	2	2	2
81		1	1	2	3
82		1	2	2	3
83		1	1	1	1
84		4	4	4	4
85		2	2	3	3
86		1	2	2	3
87		2	2	2	3
88		1	1	1	2
89		1	2	2	3
90		1	1	2	3
91		1	2	2	2
92		2	2	2	3
93		1	2	3	4
94		2	2	2	3
95		2	2	3	4
<b>6 КЛАСС</b>					
96	<b>ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ</b>	4	4	4	4
97		2	2	2	3
98		1	1	2	2
99		2	2	3	3
100		2	2	2	3
101		1	2	2	3
102		1	1	2	2
103		2	2	2	3
104		1	2	2	2
105		1	1	2	2
106		1	1	1	1
107		1	2	2	2
108		2	2	2	3
109		1	1	2	2
110		1	1	2	2
111		2	3	3	3
112		1	2	2	3
113		2	2	3	3
114		1	1	2	2
115		1	2	2	2
116	1	1	2	2	
117	1	1	2	2	
118	4	4	4	4	
119	1	1	2	2	
120	2	2	2	3	

121	1	1	1	2
122	2	3	3	3
123	1	2	2	2
124	2	2	3	3
125	1	1	1	2
126	1	2	3	4
127	1	1	1	2
128	2	3	4	4
129	1	1	1	2
130	2	2	3	3
131	2	2	2	2
132	1	1	2	2
133	1	1	1	1
134	2	2	2	3
135	2	2	2	3
136	2	2	2	2
137	1	1	2	2
138	2	2	2	2
139	2	2	3	3
140	1	1	1	1
141	1	1	2	2
142	1	2	2	2
143	2	2	2	2
144	3	3	3	4
145	1	2	3	3
146	1	1	1	1
147	2	2	2	2
148	1	1	1	1
149	1	2	2	2
150	2	2	2	2
151	2	2	2	2
152	2	2	2	2
153	1	1	1	2
154	2	2	3	3
155	1	1	1	1
156	2	2	2	2
157	1	1	2	2
158	1	1	2	2
159	1	1	1	1
160	1	1	1	1
161	2	2	3	3
162	2	2	2	3
163	2	2	2	3
164	1	1	1	1
165	2	2	3	3
166	1	1	1	2