# Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

# «КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Кафедра педагогики и методики начального образования**

|  |  |
| --- | --- |
| Рег. № \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Оценка по результатамзащиты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Секретарь комиссии\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2018 г. |  |

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА СВОИ ПОСТУПКИ В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Работу выполнила \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.А. Герасименко

(подпись, дата)

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, II курс ОФО

Направление подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование»

Направленность (профиль) «Начальное образование»

Научный руководитель

докт. пед. наук, профессор.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Г.Г. Микерова

(подпись, дата)

Нормоконтролер

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись, дата)

Краснодар 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

1. Теоретические основы воспитания у младшего школьника

ответственности за свои поступки в классном коллективе 8

* 1. Сущность ответственности как качества личности

младших школьников 8

* 1. Особенности воспитания ответственности младших школьников

за свои поступки в классном коллективе 17

1.3 Педагогический потенциал игровой деятельности в формировании ответственности младших школьников 21

2 Экспериментальная работа по формированию ответственности младших школьников в классном коллективе 41

2.1 Организация и проведение диагностики уровня сформированности ответственности младших школьников 41

2.2 Реализация комплекса дидактических игр для формирования ответственности младших школьников зв свои поступки в классном коллективе

2.3 Динамика уровня сформированности ответственности младших школьников

Заключение

Список использованных источников

ВВЕДЕНИЕ

Воспитание растущего человека как формирование личности, способной осуществлять ответственные действия и готовой нести ответственность за свои поступки, составляет одну из главных задач современного общества. Ответственность как категория социальная, подконтрольная, связанная с коллективом, общественным классом, стала уступать подходу, в котором рассматривается внутренняя личная ответственность человека за свои действия и поступки как специфическая личностная функция индивида (В.В. Сериков). Это объясняется возрастанием роли отдельного человека в окружающем мире, расширением его свободы и в то же время зависимости от внешней социальной и естественной среды. Увеличилось число ситуаций в производственных, социально–экологических, информационных средах, в которых над человеком, кроме собственной совести, нет другого контроля. Принятие субъектом любого решения, выбор того или иного варианта поведения связаны с повышенной ответственностью за возможные неблагоприятные последствия.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» [7] в качестве одной из приоритетных целей обучения определено разностороннее и своевременное развитие младших школьников и молодежи. Согласно Федеральному государственному стандарту начально общего образования (ФГОС НОО), общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. В ФГОС НОО [15] одним из требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы выступает «развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе». Отмечается необходимость перехода от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, навыков» к воспитанию высоконравственных, творческих, компетентных и успешных граждан России, осознающих ответственность перед обществом, способных самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозировать их возможные последствия.

Важнейшие аспекты ответственности как нравственной категории освещены в работах М.М. Бахтина, А.Г. Здравомыслова, Л.А. Когана,
М.К. Мамардашвили, В.А. Ядова и др. Процесс воспитания ответственного отношения к учению представлен в работах А.Д. Алферова, З.И. Васильевой, А.А. Гусева, О.А. Петрухиной, М.А. Станчиц. Ими разработаны некоторые научные основы построения процесса формирования ответственного отношения в учении при изучении отдельных предметов, в различных видах деятельности, в том числе выявлены признаки ответственности в учении.

Особое внимание исследователями уделено проявлениям этого качества у школьников разных возрастов (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, Т.В. Морозкина, Н.Б. Скорбилина, Н.Ф. Талызина, С.Г. Ярикова); у студентов (Е.И. Сахарчук, Т.А. Манцурова, О.А. Шушерина и др.). Сущность ответственности рассмотрена в связи с развитием познавательного интереса и мотивов учения (В.С. Ильин, В.Н. Максимова, Ф.К. Савина, Л.С. Славина, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина); духовных и познавательных потребностей (А.Д. Алферов, Ю.К. Бабанский и др.); с внеклассной деятельностью учащихся (Ж.Е. Завадская, Л.Б. Ительсон, Ю.П. Сокольников, М.И. Шилова). Психологические аспекты развития ответственности представлены в работах Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, К. Муздыбаева, К.К. Платонова, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской. Актуальным стало изучение ответственности как личного качества современного делового человека, специалиста в профессиональной деятельности (Л.А. Барановская, Н.Ф. Талызина, С.Л. Чернер и др.).

Современная наука располагает многочисленными данными о том, что формирующиеся в младшем школьном возрасте психологические новообразования имеют непреходящее значение для становления ответственности как качества личности младшего школьника. К таковым новообразованиям можно отнести развитие произвольности, рефлексии, внутреннего плана действия, смену социального статуса (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, В.В. Зайцев, А.В. Запорожец, И.А. Захарченко, В.И. Слободчиков и др.). Это положение имеет принципиальное значение для нашего исследования, ибо до сих пор начальной школе отводилась роль пропедевтики личностного развития и этот возраст, за редким исключением, не считался сензитивным для становления ответственности. По сути, ответственность должна рассматриваться как фундамент дальнейшей социализации младшего школьника, его общего и любого специального образования.

А**ктуальность исследования** определена потребностью учителей начальных классов в воспитании у младших школьников ответственности за свои поступки средствами игровой деятельности и состоит в несоответствии необходимости и недостаточности внимания к этой работе со стороны учителей начальных классов и родителей учащихся.

П**роблема** **исследования** обусловлена обострившимися противоречиями между:

* социальными ожиданиями общества, которое стремится воспитывать ответственную личность, способную самостоятельно принимать решения и отвечать за их реализацию, и недостаточной разработанностью представления о сущности ответственности как качества личности на этапе ее социализации в начальной школе;
* потребностью воспитания ответственности на ранних этапах развития младшего школьника и отсутствием актуальных методик, которые бы учитывали особенности развития современного подрастающего поколения;
* необходимостью воспитания ответственности у младшего школьника как нравственного качества, потребностью его практического воплощения в учебной деятельности и отсутствием его технологического обеспечения.

**Цель исследования** – отобрать и экспериментально проверить комплекс дидактических игр для воспитания ответственности младших школьников за свои поступки в классном коллективе

**Объект исследования** – учебный процесс в начальных классах.

**Предмет исследования** – процесс формирования ответственности младших школьников за свои поступки в классном коллективе, средствами игровой деятельности

**Гипотеза исследования** – возможно уровень ответственности у младших школьников за свои поступки в классном коллективе будет оптимально достигнут, средствами игровой деятельности (в соответствии с компонентами ответственности)

**Задачи исследования:**

1. проанализировать психолого–педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;
2. провести диагностику уровня сформированости ответственности младших школьников за свои поступки в классном коллективе;
3. разработать комплекс игр для формирования ответственности младших школьников за свои поступки в классном коллективе;
4. проследить динамику сформированности ответственности младших школьников за свои поступки в классном коллективе;

**Методы исследования**: *теоретические*: анализ психолого-педагогической литературы, методы теоретического обобщения; *эмпирические:* эксперимент, тестирование; *математические*: определение количественных и качественных показателей эффективности комплекса игр для формирования ответственности младших школьников за свои поступки в классном коллективе.

**База исследования:** СОШ № 26 2 «А» экспериментальный класс (25 учащихся), 2 «Б» контрольный класс (25 учащихся) г. Новороссийска. Общее число испытуемых – 50 человек.

1 Теоретические основы воспитания у младшего школьника ответственности за свои поступки в классном коллективе

## 1.1 Сущность ответственности как качества личности в младшем школьном возрасте

Ответственность в психологической литературе – волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности (А.И. Голубева,
Л.С. Славина, Р.С. Немов). Существенными признаками этого качества являются точность, пунктуальность, верность личности в исполнении обязанностей и ее готовность отвечать за последствия своих действий. Наблюдается тесная связь ответственности с рядом других волевых качеств (настойчивостью, выдержкой).

Наиболее актуальным формирование ответственности становится с момента поступления младшего школьника в школу. Переход к школьному обучению означает коренную перестройку всего образа жизни младшего школьника. Перед первоклассником выдвигается целый ряд требований: он должен ходить в школу, заниматься тем, что предусмотрено школьной программой, выполнять требование учителя, неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться правилам поведения, добиваться результатов в учебе.

Учителя и родители нередко требуют от младшего школьника прилежания и ответственности, не проявляя достаточной заботы о формировании этих качеств. Задача обучения и воспитания должна заключаться в том, чтобы на протяжении первых лет обучения младшего школьника в школе научить его сознательно управлять своим поведением и сформировать у него требуемые для этого качества личности, в том числе ответственность.

Ответственность – один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств [7]. Его называют «качеством высшего порядка» из–за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Понятие ответственность предполагает наличие субъекта и требует указания на объект. Субъект – конкретная личность, взаимодействующая с миром. Объект – это то, за что субъект несет ответственность, «что возложено на него или принято им для исполнения». Это может быть поручение, просьба, судьба общего дела и др. Взаимосвязь субъекта и объекта создает временную перспективу понятия: ответственность за совершенное действие – ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить – перспективный аспект.

В ФГОС начального общего образования содержится характеристика личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. В исследовании остановимся на регулятивных универсальных учебных действиях, т. к. именно этот вид УУД лежит в основе формирования умений самоорганизации и ответственности учебной деятельности у младших школьников, а значит и в основе успешности всего обучения в начальной школе.

Развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления учащимся своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагания и сохранения цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность выступает, как умение учащегося строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства [2].

Принимая решение поступить так или иначе, человек выбирает между своими узкоиндивидуальными интересами и интересами более широкого общественного окружения, между «должен» и «хочу». Речь идет о нормативной регуляции, особом механизме регуляции поведения людей в ситуации свободного выбора. Различают два вида нормативной регуляции:

1. Обычно-традиционная регуляция. Основными критериями этой регуляции поведения являются нормы, существующие на сегодня в обществе. За выполнением этих норм следят так называемые «инстанции», перед которыми надо держать ответ [9] . Именно такой подход наблюдается в традиционной системе обучения. В силу возрастных особенностей младший школьник не может управлять своим поведением, отвечать за последствия своих действий в той степени, как это необходимо. Поэтому организацией общего дела, распределением обязанностей между детьми, проверкой правильности выполнения заданий и поручений занимается преимущественно школьный учитель. Он берет на себя функции «инстанции», лишая младших школьников возможности проявить самостоятельность.

2. Морально-нравственная регуляция. В качестве критериев выступают обобщенные этические принципы из сферы должного и ценного для самой личности. В роли инстанции выступает сам субъект ответственности. В этом случае ответственность – средство внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное «по своему усмотрению, сознательно и добровольно» [2].

Таким образом, ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции. Система обучения, отражающая эти положения, существенно отличается от традиционной: учащиеся самостоятельно планируют выполнение тех или иных дел, распределяют обязанности, контролируют выполнение, определяют для себя систему санкций. Педагог осуществляет ненавязчивую помощь-поддержку на всех этапах выполнения задания.

В качестве составляющих компонентов ответственности выступает целый ряд других качеств и умений личности. Среди них честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий. Названные качества не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Исполнение любой обязанности требует проявления других волевых качеств: настойчивости, усердия, стойкости, выдержки. Таким образом, ответственность проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, в разных формах поведения личности.

Рассмотрим проявление этого качества у младших школьников младшего школьного возраста. Среди показателей ответственности этой возрастной группы К.А. Климова выделяет: осознание учащимся необходимости и важности выполнения поручений, имеющих значение для других; направленность действий на успешное выполнение порученных заданий (младший школьник вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца и др.); эмоциональное переживание задания, его характера, результата (доволен, что дали серьезное поручение, беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения, переживает оценку других и т.п.); осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела.

Большой круг исследователей рассматривает волевые качества, в том числе ответственность, как устойчивую характеристику субъекта, стабильную черту личности. В младшем школьном возрасте это качество находится в процессе формирования. Этот процесс зависит от того, как развивается и усложняется деятельность младшего школьника (игра – учение – труд), какая деятельность в настоящий момент является ведущей, как изменяется место, занимаемое им в системе общественных отношений. Поэтому об ответственности младшего школьника можно говорить как об относительно устойчивом качестве, проявляющемся на уровне привычки, эмоционального порыва или на уровне сознательно-волевой напряженности. Целесообразно рассматривать проявление ответственности у младших школьников отдельно в разных видах деятельности.

В качестве основных критериев проявления ответственности в учебной деятельности, по мнению М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой, могут выступать: умение выполнять требования учителя сразу и до конца; умение планировать и организовывать свою деятельность; умение проявить самостоятельность на уроке и в подготовке домашних заданий; умение дать нравственную оценку своего поведения и поведения товарищей; проявление положительного отношения к учению и требованиям учителя, получение удовлетворения от преодоления трудностей в учении; применение волевых усилий при выполнении задания и др. Ответственный ученик понимает социальные ценности учения, проявляет критичность в оценке своего отношения к учению, своего поведения, своих личностных качеств, умеет признавать свои ошибки, правильно истолковать их причины.

Итак, волевые качества, в том числе ответственность, проявляются в младшем школьном возрасте преимущественно в игровой деятельности, затем – в трудовых действиях, и только на третьем месте, по мере формирования позиции школьника, – в учебной деятельности.

Опыт ответственности проявляется в таких формах поведения, которые характеризуются последовательной реализацией намерений, ориентацией на Другого как на высшую ценность. У детей данного возраста ответственность проявляется в потребности оказывать помощь сверстникам и взрослым, в рефлексии своего поведения, выполнении своих обещаний, в различных формах проявления субъектности, инициативы в учении и игре.

Таким образом, сущность ответственности как качества личности младшего школьника может быть раскрыта через его функции в структуре личности в целом и ее компонентов, т.е. функции ответственности являются целостными свойствами.

Анализ теоретических исследований (А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, В.В. Серикова, Н.Б. Скорбилиной и др.) и собственных экспериментальных данных позволяет выделить следующие основные функции ответственности в структуре личности: идентификации, нравственной саморегуляции, самореализации.

**Функция идентификации ответственности** характеризуется осознанием системы нравственных норм общества и принятием их в качестве личностно значимых ценностей. Данная функция проявляется в самосознании, самооценке, осмыслении индивидом определенных социальных ролей, существующих в обществе, а также личных возможностей по принятию их. Результатом овладения ролью является становление образа «Я» учащегося, развитие его и утверждение среди окружающих людей.

**Функция нравственной саморегуляции** отражает отношение, предрасположенность, сознательную готовность к ответственной зависимости самой личности и «...не признает никакой практической компенсации нравственного отношения и необходимости, а вынуждает каждый раз самому решать и нести- ответственность засвое решение» (А. Швейцер). Данная функция проявляется прежде всего в регуляции отношений с другими людьми, обществом (его институтами) в целом, природой.

**Функция- самореализации: через ответственный поступок.** -заключается; в выработке» опыта ответственного поведения, согласующегося с «образом-Я», с представлениями; о» своих возможностях, обязанностях, долге. Данная функция формируется» в процессе: взаимодействия» с социокультурным окружением, «приспособлением личности к измененным; внешним условиям» [244J. Активная адаптация (А.В. Мудрик) предполагает эффективную адаптацию человека к: обществу,, достижение жизненного успеха, самостоятельную реализацию своего, природного^ социокультурного предназначения; «Социальная адаптация»- процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства- индивидом социального опыта». Овладевая опытом ответственного поведения; личность получает не только ориентировку в мире, но и реальный опыт поведения в нем, основанный на нравственном принципе «я не мог иначе».

Основополагающей; как нам представляется; выступает функция нравственной саморегуляции, поскольку она указывает на отношениям личности к самой значимой ценности – к другому человеку. Каждый ответственный или безответственный:; поступок всегда, направлен на другого человека; даже если рассматривается; гуманное отношение к природе, животным, просто порядку в общественных местах. Поэтому в младшем школьном возрасте необходимо заложить нравственные основы ответственного поведения, опыт самоотдачи для другого человека, совестливость и непримиримость к эгоистичным и непорядочным поступкам.

Таким образом; под функцией ответственности в структуре личности младшего школьника нами понимается роль данного качества в идентификации индивида в социокультурной среде, его нравственной саморегуляции и самореализации через ответственный поступок. Разделение функций ответственности условно, поскольку все они взаимосвязаны. Ответственность обеспечивает включенность человека в различные виды человеческих сообществ: в творческие группы, школьный коллектив, неформальные организации и т.д.

В нашем исследовании рассматриваем ответственность как нравственно-деловое качество младших школьников и выделяем, ориентируясь на структуру ответственности Д.А. Леонтьева, К.А. Климовой, следующие компоненты:

*Когнитивно-оценочный компонент ответственности* предполагает знание о себе, своих возможностях в-выполнении личностью правил и норм поведения, стремление сознательно осмыслить то, за что отвечает. А.В. Кирьякова, Т.К. Ахаян и др. выделяют знания нормативные, помогающие разъяснить и осознать нравственную сущность ответственности, знания о нравственных отношениях между людьми, помогающие строить положительный эмоционально-нравственный опыт ответственного поведения, знания практического плана, помогающие реализации деятельности адекватного содержания. Все эти знания' позволяют овладеть учащимся адекватным смыслом^и осознать гуманистическую ценность ответственности как нравственно-делового качества личности.

Данный компонент предполагает принятие личности другого в качестве высшей ценности, которая может быть исключительно целью, но никогда не средством (И. Кант). Он- также включает знания о моральной норме взаимоотношения5 с окружающими\* людьми- и природой; нравственном значении предъявляемых требований, уверенность в необходимости реализовать их в своих действиях и выделение личностного смысла их выполнения [100].

Реализация данного компонента осуществляется через функции идентификации и самореализации через ответственный поступок.

*Эмоционально-волевой компонент ответственности* – наличие положительной мотивации, порождающей положительное отношение к социально значимой деятельности; стремление к организованности, а также сосредоточение на решении главной нравственной задачи деятельности.

*Поведенческий компонент ответственности* характеризуется. проявлением системы, признаков ответственного поведения в деятельности учащихся; ответственное выполнение любого дела, в том числе выходящего за рамки непосредственных обязанностей ребенка, но касающегося благополучия других людей. Способность адекватно оценивать свои поступки в отношении других людей, природы, готовность отвечать за последствия своих действий. Данный компонент связан с функцией самореализации через ответственный поступок.

1.2 Особенности воспитания ответственности младших школьников за свои поступки в классном коллективе

Главным признаком коллектива является налаженность, прочность и действенность деловых отношений и ответственных зависимостей между учащимися. Детский коллектив оказывает воспитательное влияние на личность лишь тогда, когда он превращается в носителя воспитательных функций. По мнению В.М. Коротова, существуют три основные функции:

* организационная – детский коллектив становится субъектом управления своей общественно полезной деятельностью;
* идейно-воспитательная – детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно–нравственных убеждений;
* стимулирования – коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно–полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношений [7].

Как член общества и коллектива, воспитанник вынужден принимать те правила и нормы взаимоотношений, которые свойственны тому или иному коллективу. Он не может их игнорировать или пренебрегать ими уже потому, что хочет быть принятым коллективом, занять в нем удовлетворяющее его положение и эффективно осуществлять свою деятельность. Это вовсе не означает, что школьник должен пассивно приспосабливаться к сложившимся или складывающимся отношениям. Коллектив открывает возможности накопления опыта коллективного поведения в позициях не только подчинения, но и активного противопоставления и руководства. В конечном итоге это приводит к формированию таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость и др.

Только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т.е. принятие или неприятие себя как личности [8]. Коллективная жизнедеятельность школьников открывает практически неограниченные возможности для реализации потенциала личности [9]. Иными словами, роль коллектива в развитии личности состоит и в том, что он открывает возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности, которые реализуются через активное участие в школьном самоуправлении и многообразной общественной жизни [1]. Процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от развития коллектива, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений.

С другой стороны, активность воспитанников, уровень их физического и умственного развития, их возможности и способности обусловливают воспитательную силу и воздействие коллектива. В конечном итоге коллективное отношение выражено тем ярче, чем более активны члены коллектива, чем полнее они используют свои индивидуальные возможности в жизни коллектива [10]. Следует отметить, что утверждение ведущей роли коллектива в формировании личности было одним из главных отличий социалистической системы воспитания. То, что отечественная педагогика на основе концепции А.С. Макаренко, предполагающей формирование личности в коллективе, в 30–е гг. прошедшего столетия отказалась от ориентации на личностные компоненты человека, поставив в центр воспитательной деятельности коллектив, объявлялось большим преимуществом и крупным шагом вперед в развитии теории и практики воспитания [8].

Следовательно, важное место в воспитании должно уделяться задаче формирования у человека способности быть субъектом общественных отношений, что возможно лишь в условиях воспитания в группе (коллективе). При воздействии на личность коллектив использует общественное мнение. Общественное мнение выступает как инструмент формирования личности младшего школьника [4]. Используя реальную возможность высказать критические замечания в адрес товарищей, отметить их достоинства школьники проникаются сознанием ответственности за коллектив, учатся жить интересами класса, вскрывая те или иные недостатки, негативные стороны личности учащихся коллективное обсуждение способствует активизации их самовоспитания. Общественное мнение ученического коллектива при этом выступает действенным стимулом его дальнейшего становления и совершенствования [3].

Общественное мнение коллектива для младшего школьника является критерием оценки собственных поступков и собственного поведения.
П.П. Блонский отмечает влияние коллектива на формирование личности следующим образом: детский коллектив является огромной воспитывающей силой к отдельным своим членам. Он регулирует не только общественно-моральное поведение своих членов: он доходит иногда до регламентаций мелочей, вплоть до способа до способа выражаться, носить шапку. Коллектив выделяется отдельными своими членами. Но в случае конфликта с коллективом учащийся рискует подвергнуться очень сильным мерам воздействия вплоть до насмешек, издевательств, побоев, изгнания [6]. Непрерывно воздействуя на личность школьника, выполняя функции нравственного контроля за поведением личности, общественное мнение может предупредить возможные нарушения норм поведения [9]. Такие средства воздействия на личность школьника, как деятельность, соревнование, внушение, эффективно влияют на него постольку, поскольку существует определённая ситуация. Что же касается общественного мнения, то оно оказывает воздействие постоянно, независимо от той конкретной ситуации, в которой находится данный школьник [7]. Общественное мнение воздействует одновременно и на сознание, и на волю, и на чувства ученика [8].

Находясь в атмосфере общественного мнения коллектива, школьник испытывает на себе его влияние и не будучи специально объектом его воздействия. Но это влияние значительно увеличивается, когда оно становится объектом целенаправленного воздействия общественного мнения коллектива выраженного в форме одобрения или осуждения. Общественное одобрение утверждает человека в собственной значимости, приносит ему моральное удовлетворение, вдохновение, стимулирует общий подъём. Общественное мнение может быть выражено в самых разнообразных формах, например: собранием, сборе, линейке, отметить ученика, рекомендовать всему коллективу брать с него пример, поместить фотографию наиболее отличившихся в книгу почёта [8].

Положительная оценка коллективом оказывает благотворное влияние на внутренний мир и поведение личности потому, что человек живёт не только материальным довольствием, но и душевными радостями, среди них немалое место занимает чувства душевного подъёма, доставляемого общественным признанием его заслуг перед коллективом. Стремление заслужить общественную похвалу вовсе не следует рассматривать как проявление тщеславия и себялюбие, так как оно питается не эгоизмом, а выражает нравственную зрелость, оно говорит о том, что человек высоко ставит общественное мнение, уважает, ценит его [5]. Однако подросткам не всегда присущи положительные эмоции, вызываемые поощрением похвалой их товарищей. Реакцией могут быть и зависть, и недоброжелательность [9].

Однако самым важным условием и средством воспитания у младших школьников ответственности за свои поступки и поведение является организованный ученический коллектив. А. С. Макаренко писал: «…переживание ответственности воспитывается в коллективе с наибольшим трудом, но зато, когда оно воспитано, оно творит чудеса» [24].

Воспитать ответственность у членов ученического коллектива – значит воспитать у них сознательное и добровольное, основанное на внутреннем убеждении, стремление и потребность неукоснительно соблюдать уставные обязанности, осознанно следовать нормам и требованиям организации, умение добросовестно, своевременно и точно выполнять общественные обязанности, доводить начатое дело до конца, проявлять инициативу и самостоятельность в процессе выполнения поручений, настойчивость в пре­одолении встретившихся трудностей, умение предвидеть результаты своих действий и поступков и готовность отчитаться за них [6].

Воспитать ответственность – значит воспитать у учащихся способность к самодисциплине, самоконтролю, самооценке, научить их подчиняться коллективной дисциплине, руководствоваться чувством долга, поступать в соответствии с нравственными нормами общества. Воспитать ответственность – это в конечном счете воспитать стремление, готовность и потребность нести ответственность не только за себя, но и за коллектив, его успехи, дела, неудачи и ошибки.

Так, выполняя поручение, младший школьник приучается действовать в соответствии с требованиями коллектива. Поэтому наличие общественно значимого поручения у каждого школьника следует рассматривать как средство управления воспитанием ответственности у учащегося, его нравственным развитием. Поручение также позволяет контролировать процесс нравственного становления учащихся, ибо в отношении к нему проявляется ответственность, дисциплинированность каждого члена коллектива [7].

1.3. Педагогический потенциал игровой деятельности в формировании ответственности младших школьников

Ситуация ответственности может создаваться на любом, предметном носителе, то есть на любой деятельности. Нами выбрана наиболее привлекательная для учащихся данного возраста игровая деятельность. Вместе с тем, ответственность как нравственное качество это не предмет игры, учащийся ответственен не только за свою игровую гроль, определяемую правилами, но он, в отличие от дошкольника, начинает отвечать за то, как пройдет сама игра, каково будет самочувствие ее участников, их настроение и взаимоотношение. Подлинная – ответственность проявляется только в том случае, когда учащийся может выйти за рамки игры и посмотреть на нее со стороны.

Игровые ситуации могут содержать в своей основе нравственный выбор, самостоятельную постановку цели и ее достижение под контролем собственного сознания и воли, реализацию роли соавтора учебного процесса, препятствие, требующее проявления воли и переживания радости собственного открытия, ощущение собственной значимости для других людей, самоанализ и самооценку своих достижений, отказ от прежних воззрений и принятие новых ценностей, осознание своей собственной ответственности за явления природной и социальной действительности и др.

Анализ психолого-педагогической литературы по теории игры позволяет сделать вывод о том, что в основном авторы, (Н.Я. Безбородова, Л.С. Выготский, А.С Макаренко, С.А. Шмаков и др.) определяют следующие основные функции игры, как педагогического явления – и феномена культуры: социокультурное назначение игры; функция межнациональной коммуникации; функция самореализации школьника в игре как полигоне человеческой практики; коммуникативная функция игры; диагностическая функция игры; терапевтическая функция игры; функция коррекции в игре; развлекательная функция игры; функция интеллектуального развития.

Г.П. Щедровицкого, игра, выступая в роли особого вида деятельности, либо непосредственно задается извне, либо складывается под влиянием внешних условий на каком-то раннем этапе развития учащегося, постепенно пополняясь и развертываясь за счет все новых внешних ситуаций и процессов его деятельности в них, ситуаций, которые частично складываются стихийно благодаря случайным внешним обстоятельствам, а частично создаются самой деятельностью учащегося [3]. И.С. Кош считает игру «механизмом самоорганизации и самообучения психики учащегося», способом собирания учащемся «своего я», важнейшей универсальной формой, в которой» идут «мощные процессы самовоодушевления, самопроверки, самоопределения, самовыражения, самоутверждениями самореабилитации [13].

Психологи называют игру школой, жизни и «практикой развития» (С.Л. Рубинштейн); считают, что дети, недоигравшие в детстве, получают «игровую дистрофию» (В.П. Зинченко); определяют игру как обобщенную-модель формирования того, что психологи называют «самость», собирание школьником своего «я».

Называя игру «арифметикой социальных отношений», Д.Б. Эльконин трактовал ее как деятельность, возникающую на определенном – этапе онтогенеза, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания учащемся мира взрослых. Выделяя разные периоды развития человека, ученый связывает их особенности с ведущими видами деятельности и определяет игру в детском возрасте как главное средство, способствующее разрешению внутренних противоречий и готовящее учащегося к осуществлению новых видов деятельности. Игра как отраженная модель поведения, проявления и развития сложных самоорганизующихся систем включает в себя альтернативные сценарии различных процессов жизни. Но в любой игре заложены «вольные» основы самовыражения, импульсы творческих ходов, выборов, предпочтений [7].

Согласно Л.С. Выготскому, игра как источник основных новообразований данного возраста создает зону ближайшего развития. «По существу через игровую деятельность и движется учащийся. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей; т.е. определяющей развитие учащегося» [4].

А.И. Леонтьев, продолжая мысль Л.С.Выготского, выделяет не количественные, а качественные показатели ведущей деятельности, под которой понимает «такую: деятельность, в связи с которой происходят главнейшие изменения в психике учащегося и внутри; которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход учащегося к новой высшей ступени его развития» [12]. В младшем школьном: возрасте игра переходит из ведущей деятельности в ведомую, содействующей естественному переходу к учебной деятельности, сохраняя и укрепляя новообразования предшествующего периода в естественном сочетании с тем новым что появляется в дальнейшем непрерывном образовании учащегося. Учебная деятельность «есть продолжение ш развитие игровой: деятельности. Учебная деятельность не надстраивается над игровой, используя определенный уровень, развития восприятия, памяти, мышления, речи и т.д. Учебная деятельность вырастает из игровой, в ней, происходит развитие всех качеств личности» [5]. Совмещение в игре двух составляющих – ведущей и ведомой деятельности – объясняет, почему именно в игре дошкольников следует готовить к предстоящей учебной деятельности, а обучение младших школьников сопровождать возвращением к игровой деятельности.

Следствием намеченного Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и др. учеными подхода к игре явилась возможность обосновать ее органичную связь с другими видами детской деятельности – учением и трудом.

С.С. Моложавый, рассматривая черты сходства игровой и трудовой деятельности детей, указывал на то, что «эти процессы состоят в активном соотношении учащегося со средой, определяясь ею как в своем возникновении, так и в своем ходе; они вовлекают в работу весь детский организм, его нервные пути и центры, его двигательную и секреторную системы; они оставляют определенный след в организме учащегося; ведущий к формированию его личности» [4]. Значение игры, с точки зрения С.С. Моложавого, определяется формированием в ней таких качеств личности, которые будут востребованы в дальнейшей общественной жизни и трудовой деятельности [21, С. 108].

Различая учебную и игровую деятельности, Н.С. Пантина указывает на формирование способностей, знаний и умений в качестве основной цели учебной деятельности. Вместе с тем, считает исследователь, в игре также воспитывается определенная группа способностей, необходимых для того, чтобы учащийся в. дальнейшем мог включаться в учебную деятельность. Различия между этими видами деятельности Н.С. Пантина видит в том, что «в учебных задачах условия заданы, как правило, посредством текстов, где фигурируют разные знаковые образования. В игровых же задачах в качестве основных средств задаются различного рода вещи, предметы – игрушки и различный игровой материал, особым, образом обработанный в соответствии с той или иной игрой. Принципиальное различие в этих средствах ведет к принципиальному различию и в самой, деятельности. В учебных задачах учащийся совершает формальные операции по законам действования со знаками. В игровых же задачах имеет место практическое действование с вещами, предметами...» [3].

В данном исследовании средством формирования ответственности младших школьников выступают дидактические игры. Традиционно в педагогической литературе под дидактическими играми понимается «вид игр, организуемых взрослыми для решения обучающей задачи» [4] и обязательно связанных с решением жизненно-важной конфликтной ситуацией. В настоящее время существует множество классификаций дидактических игр: по месту проведения (урочные и внеклассные, очные и заочные); по длительности (кратковременные – в рамках одного или нескольких уроков и длительные – несколько дней, недель и более); по количеству участников и характеру взаимодействия игроков (индивидуальные, парные (два игрока или две команды); соревновательные, групповые или салонные (большое количество игроков, играющих каждый за себя); по общей направленности и в зависимости от применяемых средств (игры-упражнения, настольные игры (с инвентарем), игры-роли, игры-моделирования). Д.Б. Эльконин выделяет по формальному признаку; имитационно-процессуальные игры (игры-упражнения) – требующие точного воспроизведения усвоенных знаний и умений; сюжетные (игры-роли) – имитация.действительности, импровизация на заданную тему; игры с правилами [5]. М.В: Кларин предлагает классификацию игр по дидактическим целям, назначению в учебном процессе, выделяет игры для изучения, закрепления, простого и преображающего воспроизведения, повторения, обобщения, проверки знаний, игры на сообщение новых знаний, включение в новую ситуацию [14].

С.Ф. Занько, Ю.С. Тюнников, С.М. Тюнникова в основу типологии учебных игр предлагают положить три группы понятий: «механизм» – игры имитационные, проблемные, творческие, сюжетные, ситуационные; «процесс» – ролевые, деловые, производственные; «мотивация» – игры развлекательные, индивидуальные, коллективные, соревновательные [2].

С позиции личностного подхода игра представляет поле, в- рамках которого происходит самоопределение – и идет процесс «взращивания» личности; Личностное самоопределение – это осознанное определение: личностью своею жизненной позиции; системы; ценностей и стратегии поведения, выработать образ, собственного «я».

В игре актуализируются функции личности. Если традиционно образовательный процесс связан с передачей – получением информации, обработкой некоторой системы репродуктивных умений, то в игре участник четко ставит себе цель, отбирает целенаправленно материал, при этом он ответственен не только за свое поведение, но на нем «висит груз» ответственности за успех всей группы. В игре происходит рефлексирование, самореализация, ученик принимает решение, за которое он в ответе, игра предполагает творческое начало.

На основании вышеизложенного, мы считаем необходимым выделить признаки игровой деятельности значимые для формирования ответственности.

Анализ научной литературы. (Н.Л. Аникеева, B.F. Денисова,.С.А. Шмаков); позволяет утверждать, что в процессе игры происходит формирование нравственных понятий, осуществление суждениш и умозаключений. Игра знакомит не только с окружающим; миром, но и самим собой. Здесь учащийся совершенно свободен и уже поэтому не копирует поведение людей, вносит даже: в подражательные действия нечто свое. Через игру учащийся получает первые представления о нормах и правилах поведения человека в социуме, системе отношений, ориентированных на сотрудничество взаимопомощь, проявление гуманности.. «Формы игровой деятельности позволяют сделать общий/смысл вещей более явным для учащегося – с помощью игры учащийся раскрывает для себя их смысл и назначение; она позволяет овладеть высокими общественными мотивами поведения»[2]. В игре воспитываютсяетакие социальнощенностные свойствам и качества личности как справедливость, мужество, благородство, ум.

Все это обеспечивает мощное воздействие игры на формирование *когнитивно-оценочного компонента* ответственности как качества; личности младшего школьника.

Формирование *эмоционально-волевого компонента* ответственности объясняется; чувственной природой игры, «эмоциональным напряжением», наличием системы прямых или косвенных правил,, отражающих содержание, логическую и временную последовательность ее развития. Согласно Л.И. Божович «в игре учащийся должен подчиняться определенным правилам.

Значимость игры в формировании *поведенческого компонента* ответственности обеспечивается такими особенностями игры как добровольность и возможность вариативного выбора; При этом важным фактором является возможностьсамостоятельно; активно осуществлять выбор; экспериментировать, со своим поведением. Успешность игры во многом зависит от рефлексивных способностей ее участников; .умения оценить свое поведение, поведение партнера, и действовать, в зависимости от совокупности ощущений. «Игра – это всегда распознавание типа поведения и выбор своей ответной системы действий» [7]. В этом; проявляется, по мнению Ю: Лотмана; способность видеть ситуацию; ее подтекст,.отождествлять себя с партнерами. От гибкости такого поведения в игре, способности ориентироваться в игровой; обстановке зависит умение; легко адаптироваться в социуме, вступать во взаимодействие с другими людьми. В процессе реальных взаимоотношений; разворачивающихся по поводу игры, – при обсуждении содержания, распределения-ролей,, игрового материала и т.п. – учащиеся учатся учитывать интересы учащихся, уступать, проявлять доброжелательное отношение к партнерам по игре, вносить вклад в общее дело, развиваются умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели (М.А. Панфилова).

Игра дает младшим школьникам богатый опыт самоконтроля, самоуправления, опыт принятия решений и ответственности не только за свое поведение, но и ответственности за успех всей группы. Согласно Д.Б. Эльконину, «нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали учащегося. Игра является» школой морали, но не морали в, представлении, а морали в действии» Таким образом, игровая деятельность обладает потенциалом, подразумевающим совокупность возможностей, которые при определенных условиях становятся реально, действующими факторами формирования ответственности младших школьников.

Важнейшим интегративным фактором, обеспечивающим целостное формирование ответственности как качества личности младшего школьника, выступает организатор игры – учитель. В начальной школе позиция педагога в игре состоит не столько в непосредственном^участии в ней, сколько в создании условий, обуславливающих правильное отношение детей к игре. Традиционно в качестве таких условий выделяют: создание игровой атмосферы; отсутствие принуждения любой формы при вовлечении детей в игру; развитие игровой динамики; взаимосвязь игровой и неигровой деятельности; переход от простейших игр к сложным игровым формам, и т.д.

Педагог, осуществляя методическое руководство игрой, способный регулировать, игровые процессы, выходит на реальный опыт индивидуальных или коллективных переживании, на врожденный демократизм детей; на личную инициативу, умение уступать партнерам по игре, на самообладание, ответственность за свои действия и действия товарищей (А.Н. Леонтьев, С.А. Шмаков). Учитель, который управляет содержанием игры, включает в нее определенные роли и правила, может программировать определенные положительные чувства у детей, формировать необходимые психические реакции, закреплять определенный стиль поведения.

Детская игра, по мнению О.С. Газман, всегда одновременно существует как бы, в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. Игроваядеятельность как средство личностного развития, с одной стороны, повышает активность детей, дарит сиюминутную радость, служит яркой «оберткой» изучаемого материала, а с другой стороны, всегда направлена на будущее, так как в ней либо моделируются какие-то жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, творческих функций [5].

Основная цель *информационно-стимулирующего этапа* заключаласьв осознании учащимися содержания и значимости норм ответственного поведения (когнитивно-оценочный компонент).

*Практический этап* направлен на формирование привычки ответственного отношения к основным обязанностям (эмоционально-волевой компонент).

*На преобразующем этапе* цель определялась как генерализация ответственности как нравственно-делового качества личности на все сферы жизнедеятельности младшего школьника.

Таким образом, игровая деятельность, как мы предположили, должна строиться через сотрудничество, сотворчество взрослого и учащегося, когда доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом, развивающий субъектность и автономность личности учащегося.

Таким образом, реализованный в ходе эксперимента педагогический процесс включал этапы, условно обозначенные как информационно-стимулирующий, практический, преобразующий. Логика этапов основывалась на объективных психологических возможностях младших школьников, раскрытии компонентов ответственности, а также на условии возрастающей субъектности учащихся.

2 Экспериментальная работа по формированию ответственности младших школьников в классном коллективе

2.1 Организация и проведение исследования уровня сформированности ответственности младших школьников

Экспериментальная работа, посвященная проблеме формирования ответственности младших школьников в школьном коллективе, осуществлялась в три этапа на базе: экспериментального 2 «А» класса и контрольного 2 «Б» класса.

Когнитивно-оценочный компонент ответственности младшего школьника – определялся в нашем исследовании полнотой представленностий ценностных оснований ответственного поведения в сознании ребенка, включающих адекватность знаний учащихся начальных классов об « ответственности как качестве личности и ответственном поведении, наличие и уровень знаний о себе, своих возможностях в проявлении ответственного поведения (самооценка), критичность оценки своего поведения.

Для того чтобы определить наличие знаний о сущности ответственности как качества личности у детей младшего школьного возраста, нами было проведено анкетирование «Что такое ответственность?» (автор Иванова Т.Ф.). Учащимся предложили ответить на ряд вопросов:

* Как ты понимаешь, что такое ответственность?
* Какого ученика ты бы назвал ответственным?
* Назови самых ответственных учеников в классе. Почему?
* Назови самых безответственных учеников в классе. Почему?

В результате анализа полученный ответов было выявлено, что большинство младших школьников недостаточно осознают, что такое ответственность и ответственный человек (Зарина М.: «Ответственность – это когда отвечаешь на вопросы»; Денис П.: «Ответственность – это отвечать за своего братика или сестру»; Армине А.: «Ответственность – отвечать за другого. Ответственный человек вовремя возвращает книги в. библиотеку, хорошо учится, добрый»; Саша Л.: «Ответственный ученик не дерется, выручает в беде, ему можно доверить секреты»; Наташа Л.: «Ответственный ученик хорошо себя ведет на уроке, слушает учителя, помогает другим»; Виталик 3.: «Ответственный ученик хорошо учится, умный и храбрый»; Женя Г.: «Ответственный ученик помогает учителю (поливает цветы, моет доску), трудолюбивый и любознательный»; Таня Б.: «Ответственный человек всегда внимательный, добрый и уважительный»). Такие учащиеся характеризуют ответственность на эмпирическом уровне, связывая ее с успешностью учения, умственными способностями, дисциплинированностью, организованностью, чертами характера личности. Другая часть детей, определяла понятие ответственности, абстрагируясь от конкретных ее проявлений (Виктор Н., Ксения О., Оля Г. и др.: «Ответственность – это отвечать за свои поступки»; Антон Л.: «Ответственный ученик понимает, что могут пострадать люди от невыполненного задания»; Григорий Ф.: «Ответственность – это отвечать за что-нибудь или кого-нибудь»; Света К.: «Без ответственности будет очень трудно в жизни. Ответственный ученик выполняет все поручения, предупреждает, если что-то не получается, сдерживает свои обещания»).

Безответственными учениками младшие школьники считают таких, которые «все забывают» (Максим С), «не слушают учителя, не делают домашние задания» (Роза А.), «плохо учатся, не выполняют порученное дело, не держат тайны» (Аня Г.), «обижают маленьких, говорят плохие слова» (Денис 3.), «плохо себя ведут, не приходят вовремя» (Филипп С), «драчливые, ленивые» (Женя Г.), «отвлекают других на уроках, не хорошие» (Ксения О.).

Выявление особенностей самооценки-младших школьников, т.е.. наличие и уровень знаний о себе, своих возможностях в проявлении ответственности:, а также критичность оценки своего поведения определялись нами при помощи беседы и методики «Самооценки волевых качеств» М.В. Матюхиной., С.Г. Яриковой. Методика представляет собой модифицированный вариант шкалы оценки личностных качеств Дембо-Рубинштейна. Учащимся предлагались бланки, на которых изображена 5-ступенчатая лесенка, а затем давалась инструкция: «представь себе, что знакомые тебе сказочные персонажи расположились на пяти ступеньках лестницы так, что самые ответственные из них находятся на верхней (пятой ступеньке), а самые безответственные - на нижней (первой ступеньке)». Далее детям предлагалось, «обозначить «крестиком», на какой ступеньке, рядом с каким персонажем стоишь ты». Дети записывали или зарисовывали ответы. В ходе дополнительной беседы выяснялось, каких персонажей сказок учащиеся поместили на ту или иную лесенку и почему, а также прояснялась собственная позиция детей в этом ряду «ответственных и безответственных» сказочных героев.

Для выяснения адекватности самооценки в проявлении ответственности. младших школьников предлагалось оценить учащихся. Сравнительный анализ, полученных результатов позволил выявить учащихся с адекватной и неадекватной (завышенной или заниженной) самооценкой в проявлении ответственности, а также насколько критично они подходят к оценке этого качества у себя.

В результате изучения полученных диагностических данных нами было установлено, что к самым ответственным дети отнесли положительных сказочных персонажей, таких как Белоснежка, Мальвина, Золушка, Василиса Прекрасная, Иван Царевич, Алиса из Страны Чудес, Русалочка. Самыми безответственными назвали Кащея Бессмертного, Бабу-ягу, Змея-горыныча, Карабаса-Барабаса, лису Алису.

Большинство учащихся (56%) высоко оценивают у себя проявление ответственности. Выходе беседы такие учащиеся объясняли свой выбор тем, что «Я красивая, добрая, умная и веселая как Белоснежка» (Аня С), «Я танцую на бальных танцах, не угрожаю никому, а тружусь и помогаю всем» (Ксюша К.), «Я люблю трудиться, помогаю воспитывать своего маленького братишку, поэтому похожа на Мальвину» (Наташа И.), «Я хороший друг и ученик» (Никита IIL), «Я не дерусь» (Витя Т.). На средние ступеньки себя поставили 33% учащихся: «Я добрая, но не всегда уступаю своим,одноклассникам» (Ира Д.), «Я не умный и не тупой, я иногда не понимаю, не добрый и не злой – я нормальный» (Леша М.), «Я хорошая, но не- со всеми дружу» (Соня П.), «Я» хорошо учусь, но иногда забываю сделать домашнее задание или выучить стихотворение» (Рома К.), «Когда мальчишки- начинают драться, я пытаюсь их догнать и. дать сдачи. А это безответственно» (Света Н.). На нижней ступеньке оказалось 11% учащихся, свой выбор они поясняли следующим образом: «Я редко получаю пятерки» (Оля С), «Я часто забываю карандаши и ручку дома» (Миша С), «Сегодня я плохо рассказала стихотворение и получила четыре, потому что вчера долго играла за компьютером» (Настя П.), «Я? не люблю убирать в своей комнате и ходить в музыкальную школу» (Юра А.), «Я часто ругаюсь со своим братом, и он говорит, что я злая как Баба-яга» (АняУ.).

Результаты проведения диагностического исследования по выявлению уровня сформированности ответственности младших школьников представлены на рисунке 1.

Рисунок 1 – Диагностика уровня сформированности ответственности учащихся экспериментального и контрольного классов на констатирующем этапе экспериментальной работы (когнитивно-оценочный компонент)

Из диаграммы видно, что в экспериментальном классе высокий уровень сформированности 17,5 %, средний уровень сформированности 34,3 %, низкий уровень сформированности 51 %. Результаты, полученные при тестировании учащихся контрольного класса мало отличаются от результатов экспериментального класса. Высокий уровень показали 17,2 %, средний уровень – 34,3 %, низкий уровень – 48,5 %.

В нашем исследовании в целях выявления способности учащихся к проявлению внутреннего волевого усилия для достижения намеченной цели была проведена методика «Палочки и крестики» [23, С. 112]. Учащимся был предложен образец написания палочек и крестиков, который необходимо воспроизвести, соблюдая ряд правил (например, переходи на другую строчку после знака «-», соблюдай – расстояние между строчками в 2 клетки и т.д.). Анализ результатов, позволил распределить учащихся на три группы по особенностям проявления волевого усилия для достижения намеченной цели: первая группа - дети точно следуют инструкции на протяжении всего задания, не отвлекаются, сами находят и исправляют ошибки, стараются выполнить задание аккуратно, не спешат сдать работу сразу после окончания и пытаются еще раз проверить, написанное; вторая группа – допускают ошибки, но не замечают их и не стараются исправить, не очень, заботятся о качестве выполнения работы, но стремятся к успеху; третья группа – наблюдается безразличие к результатам работы, отсутствие стремления исправлять ошибки, следуют лишь некоторым правилам, но быстро их забывают, выполняют работу хаотично.

Результаты проведения диагностического исследования по выявлению уровня сформированности ответственности младших школьников представлены на рисунке 2.

Рисунок 2 – Диагностика уровня сформированности ответственности учащихся экспериментального и контрольного классов на констатирующем этапе экспериментальной работы (эмоционально-волевой компонент)

Из диаграммы видно, что в экспериментальном классе высокий уровень сформированности 40,5 %, средний уровень сформированности 39,4 %, низкий уровень сформированности 20,1 %. Результаты, полученные при тестировании учащихся контрольного класса мало отличаются от результатов экспериментального класса. Высокий уровень показали 43,3,2 %, средний уровень – 37,3 %, низкий уровень – 20,1 %.

Степень самостоятельностиш проявлении-ответственности, потребность в проявлению и степень автоматизма ответственного поведения диагностировали при помощи проведения модифицированной методики М!.В. Матюхиной, C.F. Яриковой «Задание с пятницы на понедельник» позволяет определить самостоятельность в проявлении ответственного поведения. Учитель, после окончания уроков в – пятницу предлагает ученикам выполнить небольшое задание (учащимся предлагалось на выбор: подготовить загадки, вспомнить песни, пословицы, поговорки, приметы шпг же рисунки, связанные с наступлением зимы, необходимые для проведения игры-викторины «Времена года – Зима»). При этом не акцентировалось внимание на запись этого задания, в дневнике. Выполнение задания^ в срок и качественно фиксировалось как высокий уровень проявления- ответственности (37,5% учащихся). Количество учеников не выполнивших задание составило 62,5%. Из них только 33% (средний уровень) сами смогли объяснить до начала или при осуждении другими участниками игры-викторины, что «забыли», «болели», «не нашли загадок» и т.д. Остальная часть учащихся (29,5% - низкий уровень) не признавали свое невыполнение задания, ссылаясь на то, что «нам этого не задавали», «в следующий раз подготовлюсь» и т.д., либо молчали, не поясняя причину.

Результаты проведения диагностического исследования по выявлению уровня сформированности ответственности младших школьников представлены на рисунке 3.

Рисунок 3 – Диагностика уровня сформированности ответственности учащихся экспериментального и контрольного классов на констатирующем этапе экспериментальной работы (поведенческий компонент)

Из диаграммы видно, что в экспериментальном классе высокий уровень сформированности 18,2 %, средний уровень сформированности 30,6 %, низкий уровень сформированности 51,2 %. Результаты, полученные при тестировании учащихся контрольного класса мало отличаются от результатов экспериментального класса. Высокий уровень показали 18,5 %, средний уровень – 32 %, низкий уровень – 49,5 %.

2.2 Реализация комплекса дидактических игр для формирования ответственности младших школьников зв свои поступки в классном коллективе

Формирующий эксперимент включал следующие этапы: информационно-стимулирующий, практический, преобразующий. Такая логика этапов основывалась на условии возрастающей субъектности младших школьников. Приведем конкретное описание проведения каждого этапа эксперимента.

|  |
| --- |
| Компоненты ответственности |
| Когнитивно-оценочный | Эмоционально-волевой | Поведенческий |
| ЭТАПЫ |
| Информационно-стимулирующий | Практический | Преобразующий |
| игры | игры | игры |
| «Составь пословицу», «Разрезанные фразы из детских стихов», «Кто придумает больше слов», на уроках математики «Исправь ошибку», «Кто быстрее?», «Найди число»Информационные игры (игры-драматизации «Ответственность, которую мы выбираем», «Перед соловушкой стыдно» по В. Сухомлинскому, «Хитрое яблоко» по Т. Пономаревой, «Здравствуйте!», «Так или не так», игры-беседы, игры- предположения)Игры-беседы «Я отвечаю за свои поступки», «Мы в ответе за тех кого приручили».Игры, основанные на выдвижении гипотезы – «Собери картинку», «Последовательность событий», «Танграм», «Продолжи ряд картинок». Игры-предположения «Что было бы, если...» или «Что бы я сделал...» | *командные игры,* как «Собери кораблик», «Учимся сотрудничать», «Я сам!», «Взаимодействие»Имитационно-процессуальные игры «Спроси и угадай», «Найди причину возникшей ситуации», «Продумай последствия ситуации», «Предложи выход из ситуации»Частично-поисковые игры: «проверить домашнее задание у Незнайки» | организационно-деятельностные игры «Выборы», «Что? Где? Когда?», «Выборы», «Что? Где? Когда?» «Брейн - Ринг» «Умники и Умницы» «Экологическая тропа» Творческие игры |

Основная цель *информационно-стимулирующего этапа* заключалась в осознании учащимися содержания и значимости норм ответственного поведения. Мы исходили из того, что данная цель будет достигнута в результате решения следующих задач:

* снятие эмоциональной напряженности, тревожности, неуверенности в своих силах в игровой деятельности;
* обогащение представлений учащихся об ответственности как
нравственно-деловом качестве личности;
* осмысление роли ответственности и норм ответственного поведения в жизнедеятельности человека;
* понимание последствий поступков для себя и окружающих;-
* активизация познавательной и поведенческой' активности;
* развитие опыта самооценки, и сравнения своего поведения с окружающими;
* формирование начальных умений ответственного поведения.

На уроках русского языка и литературного чтения проводились игры «Составь пословицу», «Разрезанные фразы из детских стихов», «Кто придумает больше слов», на уроках математики «Исправь ошибку», «Кто быстрее?», «Найди число» и др. Например, в. игре «Составь пословицу» учащиеся делились на группы по 3-4 человека. Каждая группа получала на выбор пословицу, которую учащиеся разрезали ножницами на отдельные части. Четверки обменивались заготовками и восстанавливали чужую пословицу, реконструируя ее по смыслу. Готовый, вариант записывался на чистом листке и передавался для проверки в команду, которая готовила загадку. Важным было восстановить не столько точную изначальную последовательность слов, сколько верный (допустимый) смысл деформированной фразы. После проверок возникали увлеченные обсуждения, связанные с вариативностью смысла деформированных пословиц. Так после составления пословицы «Авось» да «как-нибудь» до добра не доведут у учащихся (низкий уровень) возникли трудности в понимании смысла слова «Авось». Ученики (высокий уровень – Оля П., Наташа Е. и др.) вызвались помогать своим товарищам и на примерах поступков объяснили значение этого слова. Попутно обсуждалась работа проверяющих – не было ли лишней критичности и попустительства при проверке вариантов.

При помощи таких игр-разминок устранялось состояние тревожности, дети более активно включались в работу (ученики импульсивного уровня ответственности стали обращаться за поддержкой к детям исполнительского и инициативного уровней ответственности); учащиеся исполнительского уровня, обращая внимание на другие точки зрения, стремились высказывать свое мнение, обосновать его в споре без крика и оскорблений.

Обогащение представлений учащихся об ответственности как нравственно-деловом качестве личности, осмысление роли ответственности в жизнедеятельности человека, понимание последствий поступков для себя и окружающих, активизация познавательной и поведенческой активности является следующей задачей на первом этапе формирования ответственности младших школьников. Для решения данной задачи были организованы, *информационные игры.* Они носят занимательный характер, направлены на стимулирование активности школьников (низкий и средний уровни) к ответственным поступкам, содержат смысловую нравственную проблему, которая предполагает нравственную оценку поступка, выбор действия и коллективный анализ. К данной разновидности игр относят игры-драматизации «Ответственность, которую мы выбираем», «Перед соловушкой стыдно» по В. Сухомлинскому, «Хитрое яблоко» по Т. Пономаревой, «Здравствуйте!», «Так или не так», игры-беседы, игры- предположения иідр.

Игра-драматизация по готовому материалу (короткие рассказы, притчи) позволяет взглянуть на многие знакомые учащимся сюжеты с учетом той нравственной смысловой нагрузки, что заложена в произведении.

Игра-драматизация проблемно-поискового характера включала в себя разыгрывание ситуаций, в которых младшие школьники должны заметить ошибку (с точки зрения признания самоценности окружающих людей, построения взаимоотношений на основе нравственных норм) или найти выход из сложившегося положения. На данном этапе в работе с младшими школьниками идея обыгрывания и создания проблемно-поисковых ситуаций принадлежала в большей степени педагогу. Именно он создавал и «проигрывал» в своем воображении конкретный эпизод. Затем знакомил с содержанием игры ребят, которые будут разыгрывать роли.

Например, в рамках одного из классных часов была проведена игра-драматизация по готовому материалу (притча) на тему «Ответственность, которую мы выбираем». Учащимся предлагалось помочь Незнайке придумать продолжение притчи (см. Приложение 2). Работая в малых группах, дети составляли собственный сценарий завершения притчи. В результате появилось несколько сценариев, которые активно обсуждались. Затем учитель предложил детям посоветоваться в группах и выбрать один сценарий. По итогам обсуждений важно отметить, что учащиеся пришли к выводу, что «человек, признавший свою вину, должен быть помилован\* и отпущен на свободу». Важными для нас стали такие высказывания учащихся: Рома К. (исполнительский уровень) пояснил свой выбор сценария» тем, что «когда поступаешь неправильно, сложно признаться родителям или учителю, надо быть смелым и уметь отвечать за свои поступки»; Андрей С. (импульсивный-уровень) «у нас в классе многие не признают свои проступки... и, я иногда не признаю, потому что стыдно»; Света К. (исполнительский уровень) «отвечать за поступки сложно, но этому надо учиться, если хочешь стать взрослым».

Особенность игры-драматизации проблемно-поискового характера «Здравствуйте!» заключалась в том, что учащимся необходимо было найти выход из сложившей ситуации: медленной, тяжелой походкой уставшего за день человека идет учительница, в одной руке у нее тяжелый портфель, в другой – сумка с продуктами. Учительницу обгоняет, весело насвистывая, ее ученик. Останавливается и, слегка касаясь шапки, вежливо, любезно здоровается. Бежит дальше. Учительница продолжает свой путь... После обсуждения учащимися был сделан вывод: мальчик должен был помочь учительнице, если же он торопиться, надо было извиниться и объяснить причину. Педагог предложил проиграть обе ситуации, закрепив позитивную форму поведения. При этом обращалось внимание на то, что чувствует «учительница», «ученик». Принимая игровую роль, ученик отождествляет себя с вымышленными героями, раскрывает смысл нравственных взаимоотношений игровых персонажей, обогащает свой опыт совместными игровыми действиями и переживаниями.

Игра «Так или не так» формирует умение различать ответственные и безответственные поступки через наглядные иллюстрации различных поступков. Учащиеся разбирали-карточки *w* выстраивали, рассуждения\* о том, почему поступок является ответственным или безответственным, а также предлагали варианты поведения, альтернативные тем, что представлены.

Игры-беседы (диалоги) направлены на развитие субъект-субъектного взаимодействия детей и позволяли учащимся проявить и принять различные точки зрения при обсуждении прочитанного рассказа, тех или иных причин поведения героев. Основное средство игры-беседы – слово, словесный – образ, вступительный рассказ. В процессе таких игр активизировались мыслительные и эмоциональные процессы, умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение.

Так, игра-беседа «Я отвечаю за свои поступки» способствовала обогащению знаний учащихся об ответственности, выявлению представлений о том, что каждый человек несет ответственность за свое поведение. На уроке русского языка учащиеся разбирали состав и значение слов «ответственный», «ответственность», «безответственный». Затем в гости к ребятам «пришел» Словарик, который решил, помочь разобраться- в значении этих слов. После работы со словарем состоялась беседа, в результате которой был сделан вывод, что ответственное поведение всегда связано с пониманием выбора, действий, решения. Примером служат ответы детей – Таня Е. (высокий уровень): «Мой папа врач очень устает на работе, но он никогда не опаздывает, потому что из-за этого могут умереть люди»; Ира А. (средний уровень): «Безответственные люди могут погубить природу, если не потушат за собой костер»; Женя Д. (низкий уровень): «Если принять безответственное решение, то другие люди могут стать несчастными». После этого учитель спросил у ребят «как ответственность проявляется в жизни в частности в школе»? Записывая на доске ответы, педагог предложил выбрать каждому ребенку «зону» своей ответственности и в течение недели быть в ответе за нее. Важным здесь, для педагога было поддержать инициативу детей низкого уровня:ответственности и организовать, поддержку со стороны учащихся высокого уровня;

Игра-беседа «Мы в ответе за тех, кого приручили» проводилась науроке: изобразительной деятельности. Учитель напоминает сюжет сказки «Маленький? принц» А. Сент-Экзюпери, спрашивая;, как они, понимают слова Лиса: «Мы в ответе за тех, кого приручили»; Учащиеся-приводили примеры из жизни; когда они были ответственны за кого-то другого. Например, Саша М. (средний уровень): «Я несу ответственность за свои; поступки перед младшей сестрой, ведь онаберет с меня пример»; Женя Д; (низкий уровень): «Я ответственен; за свою собаку». После этого детям предлагалось нарисовать, как ониг несут ответственность за другого: По желанию» ребят рисунки показывались всему классу.

Для развития способности, школьников осознавать последствия; поступков, для себя и окружающих былш проведены – игры, основанные на выдвижении гипотезы – «Собери картинку», «Последовательность событий», «Танграм», «Продолжи ряд картинок» и др. Например, в игре «Собери картинку» дети низкого уровня; первоначально использовали один из, методов исследования – метод проб и ошибок, затем пытались предположить, как же должна выглядеть картинка в целом. Такие игры развивали у школьников умения играть по правилам и выполнять инструкции, наглядно-образное и логическое мышление, воображение, внимание.

В дальнейшем игры-предположения востребовали умения учащихся соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей, осознания последствий поступков для себя и окружающих. Содержание игр-предположений «Что было бы, если...» или «Что бы я сделал...» заключалось в том, что перед детьми ставилась задача и создавалась ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровые действия определялись задачей и требовали от детей целесообразного предполагаемого действия» в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами. Дети высказывали предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные, проигрывали, ситуации: После каждой инсценировки учащиеся делились с группой своими чувствами, акцентировали внимание на последствиях, которые повлекло событие, при этом сами принимали активное участие, предлагая варианты ситуаций: «не сделал домашнее задание...», «забыл поздравить друга с днем рождения...», «перехожу дорогу там, где хочу...», «вежливо общаюсь» и т.д.

Содержание игры «Роль и речь» направлено на выявление соотношения слова и поведения; речевого обозначения и социального наполнения ролей. Веер ролей для девочек предлагался! следующий – девочка, дочка, ученица, девушка, дама и т.д.; для мальчиков – мальчик, сын, ученик, мальчишка парень, судари и т.д. Веер поведения для девочек: красуется, заразительно смеется, ссорится из-за пустяка, выполняет учебную работу, помогает в домашних делах и т.д.; поведенческий веер для мальчиков – делает основательно любое дело, бранится, активен и отзывчив, дерется из-за пустяка, силен и красив и т.д. Фабула игры заключалась в том, что участник, получивший словесное обозначение своей роли в обществе, подбирает из веера поведенческих черт свою частную характеристику и предстает перед публикой, которая выполняет роль арбитра, т.е. одобряет или не одобряет сделанный выбор. Если выбор участников не был одобрен арбитрами, участники могут сделать другой выбор. Рефлексия включала вопрос: «Какие из названных ролей ты хотел бы играть в жизни?», «Какое поведение ты хотел бььизменить?».

Другим вариантом ролевой игры являлась игра «Ситуации». Учащиеся воспроизводили знакомую, многими переживаемую ситуацию («Таня не успела сделать домашнее задание», «Рома заступился за своего одноклассника,перед старшеклассником», «Артем прогулял урок» и т.д.). При таком варианте ребятам давалось несколько минут на «сговор» и. подготовку в микрогруппах. Они придумывали исход ситуаций, тексты диалогов и разыгрывали их. При этом несколько групп подготавливали одно то же задание, что давало возможность лучше увидеть проблему, обсудить наиболее удачный вариант ее решения и объяснить, почему именно он оптимальный. В дальнейшем учащиеся охотно обращались к такой игре, когда возникала необходимость сравнить свое поведение с окружающими, оценить конкретную ситуацию и определить возможные пути ее разрешения.

Цель *практического этапа* – формирование привычки ответственного отношения к основным обязанностям.

Основными задачами мы определили следующие:

– закрепление ранее сформированных представлений об ответственности на основе практического опыта;

– развитие потребности в выполнении ответственных действий;

– создание и поддержание положительного эмоционального отношения к основным обязанностям в игровой и учебной деятельности;

– развитие умения контролировать свои поступки и предвидеть их последствия;

– развитие умений по реализации ответственности в игровой деятельности;

– формирование навыков переноса умений ответственного поведения из игровых в другие сферы деятельности.

Реализуют содержание данного этапа ситуации самостоятельного проявления ответственности (в усложняющихся видах деятельности), представленные командными, имитационно-процессуальными и частично-поисковыми играми. Ведущим условием для педагога является направленность на сотрудничество учащихся в процессе совместной игровой деятельность.

Решение задач второго этапа – закрепление ранее сформированных представлений об ответственности на основе практического опыта, а также развитие потребности в выполнении ответственных действий - осуществлялось такими *командными играми,* как «Собери кораблик», «Учимся сотрудничать», «Я сам!», «Взаимодействие» и др.

В командных играх элементы сотрудничества и ориентация на партнера –необходимая составная часть игрового процесса. Например, в игре «Собери кораблик» учащиеся в парах (ученики с высоким или средним уровнем в паре с учениками с низким уровнем ответственности) должны были собрать образец –вырезанный из цветной бумаги кораблик. Каждый ребенок должен был составить такой же из выданного ему набора фрагментов – «деталей» кораблика. Набор «деталей» составлен таким образом, что, только обменявшись с партнером недостающими деталями, каждый участник игры может точно воспроизвести кораблик. Для усиления игровой мотивации детей заранее предупреждали, что для достижения конечного результата им необходимо будет разгадать секрет, содержащийся в игре. Игра была построена таким образом, что без обращения к партнеру и установления контакта с ним игровое задание не может быть выполнено. Постепенно учащиеся- сделали вывод, что «надо дружно обмениваться деталями и тогда мы выиграем» (Ваня К., средний уровень). Дальнейшее; развитие навыков сотрудничества; происходило на уроке изобразительной деятельности: в игре «Учимся сотрудничать». Учащиеся также делились на пары, каждой паре связывалтруки веревочкой (правую руку одного с левой? рукой, другого), и в таком состоянии дети рисовали совместный рисунок на тему «Дружба». По окончании рисования каждая пара выступала перед классом, показывая свой рисунок, и рассказывая, как они работали? над ним; Важными явились такие высказывания детей, как: «чтобы получился красивый рисунок, надо помогать соседу, не торопить его» (Андрей Л., низкий уровень), «когда вместе рисуешь, то и отвечаешь за рисунок вдвоем» (Маша М., средний уровень), «надо было стараться хорошо, рисовать, потому что можно подвести своего напарника» (Жена Д, низкий уровень).

Решение следующих задач исследования, которые заключались в развитии умения контролировать свои поступки и предвидеть их последствия, а также развитии умений по реализации ответственности, осуществлялось посредством *имитационно-процессуальных игр.*

Имитационно-процессуальные игры мы рассматриваем как игры, направленные на точное воспроизведение усвоенных знаний и умений, на автоматизацию отдельных операций, навыков поведения. Примером таких игр является разыгрывание воображаемой ситуации, в которой допущена ошибка, или наоборот представлена часть ситуации, которую нужно продолжить, избежав ошибки (поиск критериев эталона) и т.п. Главным становится тот момент, когда должна быть отработана операция или, сочетание операций, составляющих отработанное действие. Игры основанные на соревновании, путем сравнения, показывают играющим школьникам особенности их самоконтроля, тренированности, подсказывают пути самосовершенствования, побуждают их познавательную активность. Направленность на сотрудничество проявляется в том, что педагог подчеркивает ответственность ученика за свое поведение, спрашивая: «Чему научил тебя этот случай?», «Что ты сейчас чувствуешь?», «Какой совет ты можешь дать себе, другим участников игры» и внимательно выслушивает его рассуждения на эту тему.

Мы считали необходимым включить в содержание таких игр различные «провокационные» задачи, направленные на стимуляцию умственной деятельности, умение мобилизоваться, сосредоточиться – «Спроси и угадай», «Найди причину возникшей ситуации», «Продумай последствия ситуации», «Предложи выход из ситуации». Например, на уроке русского языка игра «Спроси и угадай» направлена на развитие творческого мышления, умения составить, рассказ, а также прогнозирования; Учащимся предлагалось, задать вопросы к картинке с изображением какой-то ситуации; попробовать; угадать, что предшествовало этой ситуации (ее; причины) и что произойдет в дальнейшем (последствия); Особое внимание уделялось умению учащихся? определить влияние каждого участника ситуации на ее исход (определение внутреннего локуса контроля ответственности).

В следующей игре «Придумай правила» ребята создавали в малых группах. (по 2-3 человека) шуточные правила для. школы; чтобы потом предложить одно или два действительно серьезных правила;.которые могли бы помочь школе; классу или лично-каждому ученику. Затем; показывали свои шуточные и серьезные правила остальным! участникам и спрашивали их, что они об этом думают. Также выяснялось, есть ли такие предложения, которые поддерживают большинство ребят класса; Вопросами для обсуждения; были следующие:

* Какое правило кажется тебе самым смешным?
* Какое из предложенных правил кажется тебе самым важным?
* Считаешь, ли ты, что ребята должны участвовать в принятии школьных правил?
* Имеешь ли ты возможность участвовать в принятии решений в классе?

По итогам игры большинство учащихся желают участвовать в принятии школьных правил: Костя П. (средний уровень).- «мне нужно хорошо учиться, а правила, должны в этом помогать!», Ваня С. (низкий уровень) - «мне понравилось придумывать правила», Оля П. (высокий уровень) - «нам надо еще учиться создавать правила в школе, и если мы научимся, то они могут помочь всем ученикам хорошо учиться». Показательным для нашего исследования было то, что учащиеся в своих высказываниях чаще стали говорить от своего «Я», а также учитывать мнение своих одноклассников. Например, когда один из учащихся (средний уровень) предложил ввести правило «разрешить кататься на роликах на переменах», Катя Д. (низкий уровень) в ответ спокойно пояснила, что «ей будет сложно это делать, да и можно случайно наехать на (первоклассников».

Формированию навыков переноса умений ответственного поведения из игровых в другие сферы деятельности способствовали *частично-поисковые игры.* Как правило, в основе их лежат словесные поручения, игровая задача и игровые действия основаны на предложении что-то сделать: «помочь Буратино расставить знаки препинания», «проверить домашнее задание у Незнайки», «объяснить» и т.д.

В нашем исследовании частично-поисковые игры были представлены в виде самостоятельных исследований, которые учащиеся-«журналисты» проводили на свободно выбранные ими темы. Например, на уроке о вопросах дружбы было дано задание провести за неделю мини-исследование самого себя (подумать,, что ты готов сделать для друга такого, чего не делал, раньше, и осуществить это) или побывать у себя дома в ролш журналиста и расспросить своих близких об их друзьях детства, любимых играх, записав сведения в специальную анкету. Таким образом, осуществлялся перенос знаний и. умений\* ответственного поведения из игровых в реальные отношения благодаря\* развитию игровой рефлексии, когда ребенок учится анализировать свои поступки, выходят из. условного плана игры в план реальной действительности. Послеигровая рефлексия предполагала обсуждение прошедшей игры с целью продолжения и развития новой' игры, что способствовало поддержанию активности учащихся и закреплению представлений об ответственности.

Частично-поисковая игра «Круг ответственности» позволяла сделать наглядными различные аспекты, связанные с ответственностью, а также наводила на поиск путей как стать более ответственным в будущем. Полный круг соответствовал ответственности в какой-либо конкретной ситуации за то или иное поведение. Детям предлагалось взять на себя некоторую часть (сектор в круге) ответственности, какой-бы маленькой она ни была. Принятая ответственность становилась основой для того, чтобывместе с детьми выявить, что можно было сделать, чтобы избежать проблем, и как стать более ответственным в будущем. Такая игра показывала, что принятие ответственности за свои действия является позитивным опытом, и способствовала тому, что учащиеся стали стремиться к избеганию ситуаций; которые могут ранить других или причинить вред им самим.

На *преобразующем этапе* целью стала генерализация ответственности как нравственно-делового качества личности на все сферы жизнедеятельности ребенка.

Задачи обозначались нами следующие: – актуализация опыта самореализации через ответственный поступок на основе полученных знаний о роли ответственности в жизни индивида;

* развитие умений по реализации ответственности в учебной и трудовой деятельности;
* закрепление способности младших школьников к осознанному
контролю своего поведения, развитие навыков рефлексии;
* развитие умения адекватно оценивать свои поступки и предвидеть их последствия для себя и для окружающих.

Участвуя в таких играх, школьники постепенно приходили к осознанию того, что ответственные поступки приносят им удовлетворение от подаренной радости окружающим. Дети в ходе таких игр учатся владеть собой, не обижать и не унижать товарищей, планировать свои действия, а также анализировать их результат, цель которых помочь или принести пользу другому человеку или группе людей, не рассчитывая на награду. Такое сотрудничество в игре переносилось и закреплялось в неигровой, деятельности (учебная; трудовая). Игровая деятельность на данном этапе дает возможность младшим школьникам самостоятельно проявить свои знания и навыки, закрепить опыт ответственного поведения, а также оценить результаты своей деятельности.

Решение задач преобразующего этапа осуществлялось первоначально с помощью *организационно-деятелъностных игр.* Данный вид игр направлен на получение нового продукта, не имевшегося в опыте ни игроков, ни ведущих игру. Игры содержат лишь тему («тематизм»), примерно очерчивающую область поиска и указывающую на функции того продукта, который должен быть полученв результате.

Рассмотрим некоторые моменты организационно-деятельностных игр «Выборы», «Что? Где? Когда?» (одна половина учащихся задает подготовленные заранее вопросы, а другая отвечает на них), «Брейн - Ринг» (вопросы задает преподаватель), «Умники и Умницы» (конкурс среди учащихся начальньгх классов), «Экологическая тропа» (экологический турнир по группам) и др.

Организационно-деятельностная игра «Выборы» представляла собой деятельностное моделирование ситуации- настоящих выборов. Проводилась на одном из классных часов. Содержание заключалось в выборах старосты класса, а также актива класса. Цель игры состояла в формировании у учащихся ответственного отношения к жизни в классе, школе; общности класса. Продолжительность игры – одна неделя. Процедура включала:

День первый – установочный доклад на игру. Обсуждение с учащимися процедуры выборов.

День второй – выдвижение списка кандидатов, а также групп поддержки.

День третий-шестой – «программные» заявления кандидатов, реклама группы поддержки, обсуждение списка кандидатов.

День седьмой – заключительное слово кандидатов, выборы (тайное голосование).

Игра являлась пространством для самореализации учащихся и проверки накопленного опыта проявления ответственности. Игра «Выборы» не оставила равнодушным ни одного учащегося. Педагогу важно было дать возможность высказать свое мнение каждому ученику, почувствовать свою индивидуальность и потенциал, осознать свои возможности быть старостой. Так, Леша П. (низкий уровень) заявил, что не будет участвовать в выборах старосты, так как ему это неинтересно. Учитель принял такую позицию ученика и поблагодарил, что мальчик открыто высказал свое мнение. В процессе выборов быть старостой класса захотело трое учащихся высокого уровня, трое учащихся среднего уровня и один ученик низкого уровня сформированности ответственности. В обсуждении списка кандидатов, а также требований к этой «роли», ученик низкого уровня и двое учащихся среднего уровня осознали важность данных обязанностей и «сняли» свои кандидатуры. Обосновывали это следующим образом: «Я понял, что могу пока помогать старосте класса, например, в спортивных соревнованиях... сам еще не готов быть им, так как иногда забываю что-то выполнить... а еще учусь не на пятерки... а старостой должен быть лучший. Я смогу им стать, но надо тренироваться» (Женя Д., низкий уровень); «Оказывается старостой быть очень сложно... я пока не смогу, долго думаю... я хорошо рисую, могу отвечать за оформление класса» (Ирина Г., средний уровень); «Я не знала, что у старосты столько обязанностей... но я люблю цветы, могу отвечать за них в классе» (Маша Р., средний уровень). Показательными явились и дебаты кандидатов, в которых отражались умения показать свои сильные стороны личности, осознанность выбора, инициативу, ответственное отношение к роли, старосты. Ученик Леша П., который не хотел участвовать\* в выборах, в процессе игры стал принимать в ней активное участие. Когда его спросили, что изменилось, он ответил: «Я же учусь в этом классе, а вдруг без меня выбрали бы не того ученика!». Такое высказывание свидетельствует об осознании своей роли в классе, ответственности за будущее группы. В итоге учащиеся выбрали старосту класса и группу актива, которые должны реализовать свою «программу» в течение месяца, а далее следуют очередные выборы.

В дальнейшем учащимся были предложены лишь тематика будущих игр, организацию по подготовке к ним брали на себя сами школьники (изучение необходимого материала, распределение обязанностей, установление сроков подготовки и т.д.). При необходимости учитель оказывал помощь и поддержку, оставляя право действовать учащимся самостоятельно и проявлять, навыки ответственного поведения:

Например, организационно-деятельностная игра: «Экологическая тропа» (экологический турнир по группам) проводилась с учащимися; во внеурочное время и была посвящена времени году весне. Организацию и проведение игры полностью взяли на себя школьники учитель лишь оказал поддержку тем детям; которые затруднились в выборе материала для подготовки. Группы формировались по вытянутому жребию; поэтому в каждой команде были учащиеся с разными уровнями сформированности; ответственности как качества личности. Подведение итогов игры и объявление победителей проводилось школьниками самостоятельно: Рефлексия игры осуществлялась учащимися, которые анализировали причину проигрыша или; выигрыша; и также потенциал: каждой; команды. Например, первое место – «мы победили, потому что каждый хорошо подготовился; не ссорились, заранее договорились, кто и когда будет отвечать»; команда; занявшая второе место – «мы долго решали; кто будет выступать,от команды; не: все подготовились, и; Костик забыл дома: фотографии заповедников»; третье место – «нам было мало времени на подготовку, не нашли нужную книгу, так как готовились к турниру в последний вечер; но у нас были самые красивые рисунки». Такая индивидуальная ж групповая» работа в организационно-деятельностных играх способствовала активизации рефлексии, эмоционального переживания собственного «Я», значения и неповторимости своего «Я» в жизнедеятельности класса;

В дальнейшем решение задач преобразующего этапа осуществлялось посредством *игры-творчества.* Такая игра отличается высокой степенью соединения с эмоционально-образным стимулом. Формами игры выступали праздник, сказочная феерия, телепередача в контексте социально значимых ценностей и личностных смыслов младших школьников. Содержание подобных игр включало в себя нравственные проблемы, разные позиции, аргументы, защиту собственной точки зрения, поиски компромиссных решений.

Творческие игры в нашем исследовании были представлены следующими играми: «Шанс и выбор» (анализ ситуаций, предоставляющих человеку шанс быть человеком), «Рыцарский турнир» (праздник 23 февраля), «А ну-ка девочки» (праздник для девочек 8 марта), «Зеленый-город» (экологическая игра-между начальными классами), «Мы будущие защитники Родины» (приурочена ко Дню Победы) и др. Перед каждой игрой учащиеся создавали или- получали задание, распределяли обязанности, за выполнение которых каждый нес ответственность. Субъективный характер ответственности проявлялся, прежде всего, в том, как ребенок воспринимает и объясняет роль, поручение, поступок, когда, в какой ситуации и в какой мере он будет принимать ответственность и насколько она будет реализована. В игре это выражается в том, что «ты свободен выбрать свою роль, но, выбрав, играйшо правилам».

Результат игр определялся тем, как учащиеся относились к выполнению своих обязанностей: готовили классную комнату (мыли полы, изготовляли и размещали декорации), разучивали стихи, назначали и посещали репетиции, приглашали членов семьи, участвовали в уборке помещения после праздника.

Например, при организации творческих игр «Рыцарский турнир» и «А-ну ка девочки» мальчики и девочки готовили друг для друга праздники самостоятельно (продумывание и проведение конкурсов, изготовление подарков, подбор музыки для дискотеки, приглашение гостей). В итоге большинство учащихся проявили себя ответственно, праздники прошли весело.

Показательной для исследования являлась игра «Зеленый город», которая длилась две недели. Основная задача заключалась в сборе макулатуры. Победителем становился целый класс, а также один из учеников, собравший большее количество бумаги. Учащиеся высокого уровня ответственности проявляли активность, инициативность, в способах сбора бумаги (соседи, родственники и т.д.), постоянно привлекая учащихся среднего и низкого уровня сформированности ответственности. Некоторые учащиеся низкого уровня сформированности ответственности не сразу стали участвовать в сборе макулатуры, а только после осознания своей значимости для класса, поощрения со стороны других учеников (высокий и средний уровни). От того, как выполнял задание каждый, во многом зависел конечный результат. Учащиеся старались проявить активность, быть ответственными, так как они представляют не только себя, но и класс, школу, город. В итоге класс занял почетное второе место, а ученик (Костя П., высокий уровень) получил приз,за лучшие показатели в сборе макулатуры от класса.

В дальнейшем подготовка к игре «Мы будущие защитники Родины» началась уже по инициативе учащихся, которые поставили перед собой вопрос: «Как мы можем помочь ветеранам?». Школьники высказывали свои предложения, по итогам которых было, решено на уроках изобразительного искусства изготовить пригласительные открытки и разнести их ветеранам, живущим по соседству, провести для них праздник, на котором каждый может что-то продемонстрировать (подготовили танцевальные номера; выучили стихи и песни, на уроках труда сделали поделки, и подарить их ветеранам и т.д.):

Игра-творчество «Фильм о моей жизни» завершал систему игр, направленных на рефлексию своего опыта ответственного поведения, способности осознавать и учитывать ролевые ограничения, прогнозировать последствия своих поступков при выходе за рамки привычных ролей. Ключевым в обсуждении «Фильмов», которые описали участники, стал вопрос «Кто является режиссером и автором сценария фильма?». Большинство учащихся поставили на эти позиции себя, некоторые дети кого-то из родителей или популярных режиссеров (низкий уровень ответственности). Однако этот вопрос стал началом бурной дискуссии: «Кто же, кроме тебя, может быть режиссером твоей жизни, а, следовательно, отвечать за нее?».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Веденов А.В. Воспитание воли у учащегося в семье. – М., 1992.
2. Веденов А.В. Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности. – М., 1997.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1998.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М., 1997
6. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. – 1998.
7. Грядунова Л.И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. – Киев, 1999.
8. Захарова А.В., Тагиева Г.Б. Самооценка как фактор психологической готовности к школьному обучению. Сообщ. 1. Структура и содержательные характеристики самооценки старшего дошкольника // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1995.
9. Захарова А.В., Тагиева Г.Б. Самооценка как фактор готовности к школьному обучению // Новые исследования в психологии. М. : Педагогика, 1996. 1.
10. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2–е, испр. и доп. – М.: Изд–во УРАО, 1998.
11. Климова К.А. О формировании ответственности у детей 6–7 лет. – В кн.: Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. – М., 1998.
12. Краткий психологический словарь. – М. 1995.
13. Крутецкий В.А. Воспитание воли. – М., 1997.
14. Лайзане С.Я. Диагностика уровня развития воли и внимания детей // Диагностика интеллектуального развития учащихся. – Рига, 1990.
15. Люблинская А.А. Очерки психического развития учащегося. – М., 1999.
16. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: Учеб. пособие / ВГПИ. – Волгоград, 1993.
17. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л., 1993.
18. Ореховский А.И. Ответственность и ее социальная природа. – Томск, 1978.
19. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1995.
20. Сартан Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей. – М., 1998.
21. Селиванов В.И. Воспитание воли школьника. – М., 1994.
22. Селиванов В.И. Воспитание воли и характера детей в семье. – Рязань, 1960.
23. Славина Л.С. Знать учащегося. Чтобы воспитывать. – М.. 1996.
24. Славина Л.С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей // Вопросы психологии. – 1996. 4.
25. Славина Л.С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений. – В кн.: Вопросы психологии личности школьника. – М., 2001.
26. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / Изб. педагогич. соч. – М., 1979. Т. 1. С.267–538.
27. Фартухова Г.В. Социальная ответственность личности и атеизм. – М., 1990.
28. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т.; Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1996.
29. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. – 1991.
30. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М., 1994.
31. Изучение и формирование мотивации достижения у младших школьников: Метод. Рекомендации / Сост. М.В.Матюхина, Т.А. Саблина. – Волгоград, 1994.

Приложение А

**Критерии и показатели сформированности ответственности**

**младших школьников**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненты **ответственности** | **Критерии сформированности** | **Показатели сформированности** |
| Когнитивно-оценочный | полнота представленности ценностных оснований ответственного поведения в сознании ребенка. | - полнота знаний об ответственности как норме поведения;- наличие и уровень знаний о себе, своих возможностях в проявлении ответственного поведения;- критичность оценки своего поведения. |
| Эмоционально-волевой | - степень осознанного контроля области своей ответственности;- эмоциональное отношение к событиям окружающей действительности | - способность к проявлению внутреннего волевого усилия для достижения намеченной цели;- локус контроля (внешний или внутренний) области своей ответственности; -эмоциональное переживание ответственных и безответственных поступков своих и чужих. |
| Поведенческий. | - личная активность в проявлении ответственности;рефлексия собственного поведения. | - степень самостоятельности в проявлении ответственного поведения;- готовность брать на себя, ответственность;- степень автоматизма (привычность) осуществления ответственных поступков;- умение адекватно оценивать и отвечать за свои поступки. |

Выделенные критерии и показатели позволяют нам охарактеризовать уровни сформированности ответственности как качества личности младших школьников. Понятие «уровень» мы рассматриваем как «показатель целостности, системности данного качества, степени его развития» [7]. Сопоставление степени» проявления выделенных критериев ответственности позволило выявить три уровня ее сформированности у учащихся начальной школы.

Высокий (инициативный) уровеньсформированности ответственности характеризуется осознанием младшим школьником сущности – а также значимости нравственных аспектов категории ответственности, т.е. определяется наличием знаний об образцовых ответственных отношениях, представлениях о поступках, в которых реализуются эти отношения. Младшие школьники умеют адекватно оценивать себя, свои возможности, способности. Они инициативны и оригинальны в игровой деятельности, как правило, хорошо учатся. Учащиеся способны к самостоятельной произвольной активности, саморегуляции в поведении (умение контролировать себя; распределять время, последовательность действий;, сосредоточиться); В эмоциональной сфере дети характеризуются восприимчивостью; отзывчивостью; к явлениям окружающей;; действительности, способны прийти . на помощь, другому,, проявить справедливость и принципиальность, доброту и отзывчивость. В игре они часто являются лидерами; умеют организовать других детей. Поведение характеризуется устойчивостью, самостоятельным сознательным соблюдением предъявляемых требований, наличием в проявлениях личности младшего школьника дисциплинированности; уважения к старшим, доброжелательности общительности. Присутствует критичность, в оценке своего отношения к. учению, своего поведения, своих личностных качеств, умение признавать свои ошибкщ правильно истолковать их причины.

В случае: неправильного нравственного выбора ученик готов честно и искренне признать свою вину, выразить сожаление и раскаяние в своих заблуждениях и поступках, исправить допущенные ошибки, ставя: на первое место не своиличныеинтересы, а требования долга и совести;

Средний (исполнительский) уровеньсформированности ответственности характеризуется: тем; что смысл ответственных отношений понимается» поверхностно ш связывается с внешними- атрибутами: например,. получение отметки, страх перед учителем, родителями: и т.д. Применение этих знаний осуществляется только при внешней поддержкеи контроле. У учащихся наблюдается изменчивость и. непостоянство эмоциональной сферы, повышенная впечатлительность, излишнее волнение и тревожность, неуверенность в себе. Младшие: школьники непоследовательны в действиях, им трудно сосредоточиться на чем-то одном, многие начинания не доводят до конца, бросают. Они часто не учитывают интересов других, но в общем способны строить взаимоотношения со взрослыми и детьми на принципах сотрудничества и уважения. В игре и учебе ученики не проявляют инициативы, стараются быть чаще наблюдателем, чем участником. Проявление ответственности в поведении носит скорее импульсивный, нежели осознанный характер, что отражается на уровне успеваемости по школьным дисциплинам. В случае неправильного выбора (поступка, ученик не признает сразу своей ошибки, указывая, на внешние, независящие от него обстоятельства (мешал сосед по парте, трудное задание, не хватило времени и т.д.). И только после анализа под руководством учителя сложившейся ситуации, готов признать свою неправоту.

Низкий (импульсивный)уровень сформированности ответственности характеризуется отсутствием у младших школьников, знаний о сущности понятия\* «ответственность», значение которого необосновано, носит формальный характер, способно возникнуть не только из личной (Практики, но и под влиянием1 учителя или авторитетных товарищей. Учащиеся неадекватно оценивают свои возможности и способности, не уверены в себе, отсутствует самостоятельность в. принятии решения. Ориентируются в своем поведении; как правило, на личное благополучие. Переживания за процесс и результат своих действий внешне не проявляются. Младшие школьники пассивны в обучении и игре, чаще предпочитают молчать, с трудом устанавливают контакты со сверстниками и взрослыми, предпочитают находиться в одиночестве. Оценка.своих поступков носит у них случайный характер, слабо выражены волевые качества: К негативное оценке окружающих они зачастую привыкают, успеваемость по школьным дисциплинам низкая.

Уровни сформированности ответственности

младших школьников

|  |  |
| --- | --- |
| **Уровни** | **Компоненты ответственности** |
| **Когнитивно-оценочный** | **Эмоционально-волевой** | **Поведенческий** |
| низкий | Отсутствие знаний об ответственности, обоснование которой носит формальный характер, возникает не только из личной-практики, но и под влиянием іучителя или авторитетных товарищей. Неадекватное оценивание своих возможностей и способностей, неуверенность в себе. Ориентация на личное благополучие. | Волевые качества выражены слабо; отсутствует самостоятельность в принятии решения. Переживания за процесс и результат своих действий внешне не проявляются. | Оценка поступков носит случайный характер; пассивность в обучении и игре; трудности в устанавливании' контакта со сверстниками и взрослыми.» |
| средний | Смысл ответственных отношений понимается поверхностно и» связывается с внешними атрибутами | Применение- знаний об ответственности осуществляется только при внешней поддержке и контроле. Наблюдается изменчивость и непостоянство эмоциональной сферы, повьппенная впечатлительность, излишнее волнение и тревожность, неуверенность в себе. | Действия не последовательны, многие начинания не доводятся до конца. Часто не учитываются интересы других, но возможнывзаимоотношения со взрослыми и детьми на принципах сотрудничества и уважения. Не инициативность, позиция наблюдателя. Проявление ответственности в поведении носит скорее-импульсивный, нежели осознанный характер, что отражается на уровне успеваемости по школьным дисциплинам. |
| высокий | Осознание сущности, а также значимости' нравственных аспектов категории ответственности, т.е.наличие знаний об образцовых ответственныхотношениях,представлениях о поступках, в которыхреализуются эти отношения. Адекватностьсамооценки, своих возможностей, способностей. На первоеместо выдвигаются' несвои личные интересы, атребования долга и совести. Понимание социальной ценности учения, критичность в оценке своего отношения к учению, своего поведения, своих личностных качеств,умение признавать своиошибки, правильноистолковать их причины. | Способность к самостоятельной произвольнойактивности,саморегуляции вповедении.Эмоциональная сферахарактеризуютсявосприимчивостью,отзывчивостью кявлениям окружающей действительности. | Инициативность и оригинальность в игровой деятельности, как правило, хорошаяУчебная успеваемость.Способность прийти на помощь к другому,Проявить справедливость и принципиальность,доброту и отзывчивость.ПоведениеХарактеризуется устойчивостью,самостоятельнымсознательным соблюдениемпредъявляемыхтребований, наличиемв проявлениях личности младшего школьника лидерства, дисциплинированности, уважения к старшим,доброжелательности,общительности. |