С. В. Пазухина, Е. В. Декина, К. С. Шалагинова

Социально-личностная ответственность как основа становления подростка группы риска субъектом саморазвития

Введение. Необходимость формирования ответственности как качества личности, обеспечивающего каждому человеку личностный рост и развитие, рассматривается в настоящее время как условие адаптации к современному миру. Особое звучание проблемы ответственности применительно к категории подростки группы риска продиктовано важностью формирования социально-личностной ответственности как обобщающей характеристики волевого поведения, синтезирующей и включающей в себя проявления различных волевых, морально-волевых и нравственных качеств личности.

Цель статьи – исследование основных компонентов социально-личностной ответственности как основы становления подростков группы риска субъектом саморазвития, условий формирования личностной ответственности у обозначенной категории подростков.

Материалы и методы. Исследование осуществлялось на базе 7 образовательных организаций г. Тулы и Тульской области (Российская Федерация) с подростками 13-14 лет ($n=103$, из них к группе риска были отнесены 16). Диагностическая программа включала следующие методики по изучению ответственности, копинг-стратегий, самооценки, самоконтроля в общении у испытуемых. Методы математической статистики: G-критерий, χ^2 -Пирсона.

Результаты исследования. Выявлено, что у подростков группы риска выделенные составляющие социально-личностной ответственности (когнитивный, эмоциональный, волевой, поведенческий) являются "западающими" звеньями, негативно влияющими на ход их субъектно-личностного развития, искажающими направления саморазвития в данном возрасте, уводящими их на девиантный путь развития. На контрольном этапе эксперимента выявлены различия во всех показателях изучаемых переменных по каждому компоненту. Уменьшилось количество подростков группы риска с низкими показателями ответственности, коммуникативного контроля, силы воли, с выраженной дезадаптацией, увеличилось количество школьников с адекватной самооценкой обучающихся. Наименее значимые сдвиги произошли в поведенческом компоненте. По методике «Школа ответственности» значение критерия χ^2 составляет 4.952; «Диагностика общей самооценки» Г. Н. Казанцевой ($\chi^2 = 3.256$); «Оценка самоконтроля в общении» ($\chi^2 = 4.91$); «Самооценка силы воли» ($\chi^2 = 0.686$); «Копинг-стратегии» ($\chi^2 = 3,841$). Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p>0.05$. Это указывает на необходимость продолжения работы с выявленными подростками группы риска.

Заключение. Комплекс психолого-педагогических средств по формированию социально-личностной ответственности у подростков группы риска должен включать: индивидуальные и групповые консультации, интерактивные семинары, мастер-классы, квесты, дискуссии, занятия с элементами тренинга, проектной деятельности, ролевые игры, обучающие уроки.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, социально-личностная ответственность, девиантное поведение, подростки группы риска, субъектная позиция, компоненты ответственности, стрессоустойчивость

Ссылка для цитирования:

Пазухина С. В., Декина Е. В., Шалагинова К. С. Социально-личностная ответственность как основа становления подростка группы риска субъектом саморазвития // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 342-362. doi: 10.32744/pse.2021.6.23

S. V. PAZUKHINA, E. V. DEKINA, K. S. SHALAGINOVA

Social-personal responsibility as the basis for the formation of an at-risk adolescent as a subject of self-development

Introduction. The need to form responsibility as a personality trait that ensures personal growth and development of each person is currently considered as a condition for adaptation to the modern world. The problem of responsibility in relation to the category of at-risk adolescents is characterized by the importance of the formation of social-personal responsibility as a generalizing characteristic of volitional behavior, synthesizing and including manifestations of various volitional, moral-volitional and moral qualities of an individual.

The purpose of the article is to study the main components of social-personal responsibility as the basis for the formation of at-risk adolescents as a subject of self-development, the conditions for the formation of personal responsibility in the specified category of adolescents.

Materials and methods. The study was carried out in seven (7) educational institutions in the city of Tula and the Tula region (Russian Federation) among 13-14-year-old adolescents ($n=103$, of which 16 were attributed to the risk group). The diagnostic program included the following methods for the study of responsibility, coping strategies, self-esteem, self-control in communication among the subjects. Methods of mathematical statistics: G-test, Pearson's chi-squared test.

Research results. It was revealed that in at-risk adolescents, the identified components of social-personal responsibility (cognitive, emotional, volitional, behavioral ones) are weak links that negatively affect the course of their subjective-personal development, distorting the directions of self-development at this age, leading them onto the deviant development path. At the control stage of the experiment, differences were revealed in all indicators of the studied variables for each component. The number of at-risk adolescents with low indicators of responsibility, communicative control, willpower, with pronounced maladjustment has decreased, the number of students with adequate self-esteem has increased. The least significant shifts occurred in the behavioral component. According to the "School of Responsibility" methodology, the value of the χ^2 criterion is 4.952; "Diagnostics of general self-esteem" by G.N. Kazantseva ($\chi^2 = 3.256$); "Assessment of self-control in communication" ($\chi^2 = 4.91$); "Self-assessment of willpower" ($\chi^2 = 0.686$); "Coping strategies" ($\chi^2 = 3.841$). The relationship between the factorial and effective traits is statistically insignificant, the level of significance is $p > 0.05$. This indicates the need to continue working with the identified at-risk adolescents.

Conclusion. A set of psychological-pedagogical tools for the formation of social-personal responsibility in at-risk adolescents should include as follows: individual and group consultations, interactive seminars, master classes, quests, discussions, classes with training elements, project activities, role-playing games, training lessons.

Keywords: cultural-historical psychology, social-personal responsibility, deviant behavior, at-risk adolescents, subjective position, responsibility components, stress resistance

For Reference:

Pazukhina, S. V., Dekina, E. V., & Shalaginova, K. S. (2021). Social-personal responsibility as the basis for the formation of an at-risk adolescent as a subject of self-development. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 54 (6), 342-362. doi: 10.32744/pse.2021.6.23

Введение

Современное российское общество предъявляет новые требования к личности и индивидуальности, к таким её составляющим, как активность, самостоятельность и ответственность.

Формирование свободы и ответственности – это не абстрактная философская проблема, это жизненный вопрос, в каком-то смысле один из главных аспектов выживания всех нас – страны и человечества в целом [14]. Эти слова Д. А. Леонтьева, имеющие свой смысл и свое содержание в каждую культурно-историческую эпоху, особенно актуализировались в современных условиях. Именно ответственность признается в настоящее время тем ценным качеством личности, которое необходимо каждому человеку не только для личностного развития, но и для адаптации к современному миру в период неопределенности и изменчивости [13]. В силу вышесказанного, исследователи отмечают необходимость воспитания, развития и формирования ответственности у подрастающего поколения [24].

Между тем, в литературе категория ответственности остается недостаточно дифференцированной ни со стороны ее принадлежности субъекту, ни со стороны ее проявления, ни со стороны варианта, когда внутренне присущее индивиду качество ответственности не согласуется с достижением им общественных целей. Социальная ответственность не может быть развита при отсутствии личностной ответственности. Однако наличие личностной ответственности не всегда сопряжено с ее реализацией на благо общества.

Личностная ответственность подростков вообще и группы риска в частности является одним из наиболее сложных определений в психологии, а вопросы об особенностях формирования данного качества остаются мало изученными. Анализ литературы по проблеме исследования [16; 19] позволяет утверждаться, что именно личностная ответственность рассматривается как обобщающая характеристика волевого поведения, синтезирующая и включающая в себя проявления различных волевых, морально-волевых и нравственных качеств личности, является показателем социальной зрелости и позволяет подростку эффективно справляться с предъявляемыми к нему требованиями окружающей его действительности.

Целью настоящей статьи стала комплексная оценка сформированности социально-личностной ответственности подростков группы риска, условий формирования личностной ответственности у обозначенной категории подростков.

Анализ источников

В западной психологии проблема ответственности разрабатывалась в нескольких параллельных плоскостях. J. Piaget, L. Kohlberg, K. Helkama как представители этического подхода рассматривают дефиницию «ответственность» с позиции морального сознания, развитие которого происходит именно в процессе творческого, созидательного взаимодействия личности с социальной средой. Исследования J. Piaget касаются нравственных аспектов формирования ответственности в контексте изучения общего процесса морального развития ребенка [41]. Схожих взглядов придерживается L. Kohlberg, дополнивший периодизацию морального сознания, в рамках которой от-

ветственность следует трактовать с позиции понимания оценки личностью собственного поступка [38]. К. Helkama во главу угла ставит вопрос развития собственно ответственности, в отрыве от контекста морального сознания, выделяя различные виды ответственности по признаку генезиса (автономная субъективная ответственность, ответственность как социальная обязанность и ответственность, основанная на правилах морали) [34].

Вторая плоскость исследования ответственности в зарубежной науке связана с именем F. Hieder, подход, предложенный ученым, условно обозначают как исследование ответственности с позиции причинности. F. Hieder настаивает на необходимости выделения в любом жизненном событии двух составляющих (причин) – вклада личности и вклада ее окружения [35].

J. Rotter как представитель подхода, предполагающего анализ ответственности в контексте исследования локуса контроля, несколько уходит от рассмотрения самого феномена ответственности, делая акцент на исследовании особенностей приписывания локуса причинности действующему лицу, либо среде. Реализация ответственности требует учета трех основных аспектов – внешних условий, действий субъекта, степени трудности решаемых им задач [39; 43; 45].

Подход современных зарубежных исследователей к проблеме ответственности принято обозначать как практика ориентированный, предполагающий в первую очередь решение социальных задач. Большая часть исследований касается изучения особенностей коллективной ответственности, вопросов морали, нравственности, вины. J. Burnette, D. Forsyth проведя сравнение ответственности в различных группах, основную причину того, что некоторые члены группы склонны брать на себя большую ответственность объясняют наличием эгоцентризма [31]. R. Chow, B. Lowery анализировали роль личной ответственности в переживании чувства благодарности, приводя в качестве аргументации своей теории положение, согласно которому люди чувствуют благодарность, в ситуациях, когда осознают ответственность другого за результат [32; 33]. Исследования выполненные M. Berndsen позволили заключить, что ответственность – сложная оценка, порожденная чувством вины, а никак ни ее следствием [30]. Еще одна наметившаяся тенденция в западной психологии применительно к проблеме ответственности – попытки ее изучения и путей формирования применительно к подрастающему поколению – школьному и студенческому возрасту. N. Rankin достаточно широко подходит к проблеме ответственности, анализируя влияние различных социальных факторов [42] в вопросах воспитания детей, в трудах E Daniel, D. Shiefer и др. предпринята попытка исследования проблемы самоидентификации подростков в контексте обозначенной проблемы [29], в работах S. Huang, M. Han и др. приводятся результаты исследования проблемы школьной идентичности как одного из условий формирования чувства ответственности у студентов колледжа [36]. S. Huang, J. Han, B. Wangand и др. попытались изучить проблему принятия ответственности, различные ее аспекты, связанные с возможностью получения обратной связи, оценки влияния [37]. Silver N.C., Witt L.A. приводят результаты исследования анализа влияние социальной ответственности на ролевое поведение [42]. В современных работах приводятся результаты, позволившие изучить взаимосвязь школьной идентичности и самооценки студентов, влияние самооценки на благополучие, особенности формирования и проявления чувства социальной ответственности современных студентов [46; 47; 48].

Экспериментальные исследования, выполненные зарубежными учеными – изучение различных аспектов личностной ответственности [32], анализ проблемы от-

ветственности в контексте локуса контроля [39] атрибуций, причинности [40], с позиции воспитания подрастающего поколения вообще [39], возможности понимания оценки личностью собственного поступка [38] при всей их значимости имеют как минимум два существенных недостатка, снижающие или, по крайней мере, ставящие под сомнение ценность сделанных выводов. Речи идет о том, что феномен ответственности анализируется без учета связи личности с социальной средой, их взаимного влияния и, а также вне социально-значимой деятельности, в условиях лабораторного эксперимента.

В отечественной психологии под ответственностью подразумевают форму контроля над деятельностью человека, которую он осуществляет сам согласно принятым им нормам и правилам поведения [16]. Согласно Д. А. Леонтьеву, ответственность определяется, как способность быть причиной самому, отвечать за следствия, производить целенаправленные изменения в себе и в мире: «ответственность – это та сторона, которой моя субъективная причинность обращена к другим людям» [23]. М. К. Акимова, О. А. Галстян обращают внимание на важность принятия ответственности за свои действия как при организации индивидуальной, так и совместной активности индивида с другими [1]. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев ответственность связывают со способностью человека нести ответ за свои поступки перед другими, обществом, перед самим собой [20].

Н.Н. Толстых рассматривает проблемы современного взросления, маркеры взрослости в контексте социо-культурных изменений в направлении «личность — группа — широкий социум» [26], К.Н. Поливанова отмечает расширение рамок современного детства [17]. Для дальнейшего развития культурно-исторической традиции важно, по мнению Н.Н. Толстых, обратиться к представлениям о развивающемся человеке в сложно организованном, глобализирующемся и быстро изменяющемся, качественно трансформирующемся мире [25].

Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис отмечают, что в соответствии с положениями культурно-исторической психологии, важно обратить внимание на способность учащихся участвовать в деятельности различных социальных общностей, влиять на их развитие, создавать новые социальные общности и проектировать соответствующие им виды деятельности [7]. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев рассматривают понятие со-бытийной общности, внутри которой образуются способности, позволяющие индивиду не только входить в различные общности, но и выходить из нее, индивидуализироваться, быть самобытным [21]. С.П. Будникова отмечает, что в рамках различных видов общностей происходит развитие внутригрупповой сплоченности, формирование благоприятного социально-психологического климата группы [3].

О.В. Рубцова рассматривает основные представления о подростковом возрасте в традиции культурно-исторической научной школы, в частности, обращает внимание на понятие роли, ролевого развития, ролевого экспериментирования в подростничестве [18], Л.С. Выготский – на развитие интересов, творчества подростка [5].

В процессе социализации многие дети могут попадать в группу риска с возможностью дальнейшего отклонения в поведении, переживанием одиночества в контексте дилеммы свобода-ответственность [22]. В связи с этим и наблюдается в современный период развития общества все возрастающий интерес к изучению ответственности именно в подростковом возрасте и, особенно, у групп риска, не имеющих в большинстве случаев идеальных образцов поведения, а также нравственной основы, позволяющей человеку самому управлять своим потенциалом и развитием.

О.Г. Кравцов подходит к пониманию психологической природы девиантного поведения в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [10]. Автор отмечает, что девиантное поведение может быть следствием нарушения в развитии субъекта деятельности [11].

Мы полагаем, что изучение социально-личностной ответственности у подростков группы риска целесообразно проводить в контексте анализа значимых возрастнопсихологических особенностей. Несмотря на многочисленные трудности в становлении личности подростка, следует отдать должное огромным преобразованиям, которые происходят с личностью ребенка – возрастание самостоятельности, расширение направлений деятельности, сфер общения и т.д., становление способности к самоопределению, проектирование условий формирования субъектной позиции учащихся [8]. Среди множества подростковых противоречий считаем целесообразным рассмотреть противоречие между готовностью и способностью к самостоятельным и ответственным действиям и все еще присутствующей зависимости поведения от переживаемых эмоций и потребностей, а также от непосредственно воспринимаемой ситуации. Е.И. Исаев отмечает важность обращения к себе и своим возможностям как потенциальным точкам роста собственной субъектности [2; 8].

Ответственность подростков группы риска можно рассматривать как сложный феномен, характеризующий социально-личностную зрелость человека. Являясь формой саморегуляции человека, личностная ответственность подростков группы риска может позволять индивиду осознавать собственную значимость, а также помогать саморазвиваться в любых условиях. А.А. Синькевич, Е.П. Ивутина указывают на взаимосвязь ответственности и саморегуляции поведения [19]. И.С. Кон рассматривает подростковый возраст как важнейший этап в становлении ответственности личности, который связан с самовоспитанием и саморазвитием [9], Н.А. Горлова – развитию личности обучающихся в образовательном процессе [6].

В контексте рассматриваемой проблемы мы определяем ответственность подростков группы риска с нескольких сторон. С одной стороны, анализируя социально-личностную ответственность, можно вполне признавать, что она является внеличной, когда подросток обязан что-то сделать и за чем-то проследить; с другой стороны, это личностная характеристика подростка, от сформированности которой зависит дальнейшее саморазвитие, направление и содержание его социальной активности, специфика которой состоит в особой восприимчивости к усвоению норм, ценностей, способов поведения.

Социальная ответственность – способность отвечать за самого себя, свое саморазвитие, конструктивные и деструктивные проявления активности другого человека, поэтому обращается внимание на подготовку педагога – наставника для учащегося [12; 27].

В своем исследовании мы придерживаемся определения ответственности, которое предложил Д. А. Леонтьев, между тем, на основе анализа литературы, в контексте современной социальной ситуации считаем целесообразным дополнить его такими характеристиками как копинг-стратегии, самооценка, самоконтроль, сила воли.

Выделим компоненты, позволяющие дать комплексную оценку сформированности социально-личностной ответственности подростков группы риска:

- когнитивный компонент: учет особенностей развития адекватной самооценки подростка (знание себя, своих достоинств и недостатков, реалистичное оценивание собственной личности, потенциала и качеств, способностей, поступков);

- эмоциональный компонент: учет того, что в современном мире смена жизненных событий происходит с огромной скоростью, особенно разнообразием наполнена жизнь подростка, с большим количеством проблем и трудных жизненных ситуаций (умение контролировать свои эмоции, самоконтроль, локус контроля, активность человека в достижении целей, ответственность за происходящее с ним);
- волевой компонент: выработка силы воли для доказательства своей уникальности и отличия от других;
- поведенческий компонент предполагает выстраивание индивидуальной стратегии поведения, применение эффективных копинг-стратегий, стрессоустойчивость.

Анализ современных источников позволяет говорить о трех группах методик исследования ответственности: 1) одношкальные методики на изучение непосредственно ответственности; 2) многомерные методики, в которых одна из шкал посвящена ответственности; 3) методики, направленные на изучение феноменов, тесно связанных с ответственностью, являющихся признаками проявления ответственности [28; 39]. При наполнении содержанием диагностической программы мы исходили из того, что изучение социально-личностной ответственности у подростков целесообразно проводить в контексте измерения других значимых возрастнo-психологических особенностей.

В таблице 1 представлена структура и содержание диагностической программы по исследованию сформированности социально-личностной ответственности у подростков группы риска в соответствии с обозначенными выше компонентами.

Таблица 1

Структура и содержание диагностической программы по исследованию сформированности личностной ответственности у подростков группы риска

Компоненты	Показатели	Диагностические методики
Когнитивный	Адекватность самооценки	Методика «Шкала ответственности» (В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольский). Опросник «Диагностика общей самооценки» (методика предложена Г. Н. Казанцевой).
Эмоциональный	Уровень самоконтроля, Локус контроля	Тест «Оценка самоконтроля в общении» (по Мариону Снайдеру)
Волевой	Сила воли	Тест «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов)
Поведенческий	Копинг-стратегии. Стрессоустойчивость, ответственность	Опросник «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой)

Материалы и методы

Проведенное нами исследование осуществлялось на базе 7 образовательных организаций г. Тулы и Тульской области. Выборку составили естественные учебные группы обучающихся в возрасте 13-14 лет (n=103, из них к группе риска были отнесены 16). На первоначальном этапе было спланировано пилотажное обследование (методика «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности»

И.Г.Тимошук) с целью определения подростков с низким уровнем сформированности морально-этической ответственности, входящих в группу риска по данным внутришкольного учета. В ходе его проведения была выявлена группа подростков с низким уровнем морально-этической ответственности, из которых 7 подростков имели стойкую неуспеваемость по большинству предметов, 7 – нарушали нормы и правила поведения, 2 – испытывали трудности во взаимоотношениях со сверстниками и учителями. Именно с этой категорией подростков группы риска была проведена углубленная комплексная диагностика сформированности социально-личностной ответственности в соответствии с критериями, приведенными в таблице 1 на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

На основе результатов исследования была составлена программа формирования социально-личностной ответственности у подростков группы риска, построенная таким образом, что один вид деятельности сменяется другим и позволяет сделать работу с подростками группы риска более динамичной и насыщенной. Программа, как и исследование, выстраивалась по компонентам. Представим краткое содержание программы:

- индивидуальные и групповые консультации с подростками (формируем когнитивный, эмоциональный, волевой и поведенческий компоненты);
- семинар «Управление своими эмоциями» (формируем эмоциональный компонент);
- мастер–класс «Ответственность в моей жизни», «Секреты моего Я» (формируем когнитивный компонент);
- квест «Трудолюбие и сила воли» (формируем волевой компонент);
- дискуссия на тему «Копинг-стратегии» (формируем поведенческий компонент);
- занятия с элементами тренинга «Навстречу к себе» (формируем когнитивный, эмоциональный, волевой и поведенческий компоненты);
- ролевые игры «Критическое мышление», «Принятие решения», «Мой индивидуально-личностный маршрут» (формируем волевой и поведенческий компоненты);
- включение в проектную деятельность «Город равнодушных» (формируем когнитивный, эмоциональный, волевой и поведенческий компоненты);
- обучающий урок «Кем быть и каким быть» (формируем когнитивный, эмоциональный, волевой и поведенческий компоненты).

Эффективность проведенной формирующей программы определялась посредством сопоставления данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента, выявления динамики изучаемых компонентов.

Результаты

Приведем результаты изучения каждого выделенного нами компонента.

Сравнительный анализ результатов диагностики подростков по методике «Шкала ответственности» (В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский) по выборочным средним значениям, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, представлен в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики подростков по методике «Шкала ответственности»
на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Этап исследования	Показатель ответственности у подростков, находящиеся в группе риска		
	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Констатирующий	0	6	10
Контрольный	3	8	5

Анализ результатов изучения ответственности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, представленных в таблице 2, позволяет сделать вывод о положительных изменениях данного показателя после реализации разработанной нами формирующей программы «Навстречу к себе».

Для сравнения двух распределений использовался хи-квадрат Пирсона. После подстановки полученных значений было выявлено следующее: число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 4.952. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.085$.

Результаты диагностики подростков по методике «Диагностика общей самооценки» Г. Н. Казанцевой представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики подростков группы риска по методике

Показатели самооценки	Количество подростков, чел.		
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Низкий показатель
Высокая самооценка	2	1	10
Адекватная самооценка	4	9	5
Низкая самооценка	10	6	

Из таблицы 3 видно, что на констатирующем этапе большая часть выборки имела заниженную самооценку (10 испытуемых); адекватная самооценка была у 4 опрошенных, у 2 учащихся самооценка была завышена. Подростки демонстрировали тенденцию к занижению своих качеств и свойств, что в контексте рассматриваемой нами проблемы может являться индикатором обесценивания себя, собственного потенциала и качеств, способностей, поступков; выступать причиной внутренней нестабильности, дисгармонии, что препятствует формированию чувства уверенности, защищенности, приобретению положительного жизненного опыта, выстраиванию конструктивных взаимоотношений с окружающими и в итоге тормозит формирование социально-личностной ответственности как необходимого качества личности. На контрольном этапе было зафиксировано улучшение изучаемых показателей и в количественном отношении.

Для сравнения двух распределений использовался хи-квадрат Пирсона. После подстановки полученных значений было выявлено следующее: число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 3.256. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результатив-

ным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.197$.

Результаты диагностики подростков по методике «Оценка самоконтроля в общении» (по Мариону Снайдеру) представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики подростков группы риска по методике

Оценка подростками самоконтроля в общении	Количество подростков, чел.	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень коммуникативного контроля	0	1
Средний уровень коммуникативного контроля	5	10
Низкий уровень коммуникативного контроля	11	5

Анализ представленных в таблице 4 результатов позволяет сделать вывод о том, что у большинства испытуемых на констатирующем этапе эксперимента преобладал низкий уровень коммуникативного контроля (11 человек); средний уровень коммуникативного контроля отмечался у 5 опрошенных; респонденты с высоким уровнем коммуникативного контроля в выборке отсутствовали. Умение контролировать свои эмоции и поведение помогает и дает возможность личности развивать свою ответственность. Самоконтроль личности является неким гарантом в нужный момент действовать конструктивно и наиболее рационально, при этом независимо от внутреннего состояния. По итогам контрольного этапа в выделенных подгруппах с разным уровнем сформированности самоконтроля в общении были зафиксированы изменения и на уровне первичных описательных статистик, и в количественном отношении.

Для сравнения двух распределений использовался хи-квадрат Пирсона. После подстановки полученных значений было выявлено следующее: число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 4.917. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.086$.

Результаты диагностики подростков группы риска по методике «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов) представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики подростков группы риска по методике «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (волевой компонент)

Самооценка подростками силы воли	Количество подростков, чел.	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий уровень развития силы воли	1	2
Средний уровень развития силы воли	7	8
Низкий уровень развития силы воли	8	6

Из таблицы 5 видно, что на констатирующем этапе эксперимента у половины испытуемых преобладала слабая сила воли; средняя сила воли была выявлена у 7 опро-

шенных и у 1 сила воли была развита на высоком уровне. Наличие силы воли, ее достаточный и необходимый уровень мы рассматриваем как ресурс выхода сознания подростка на новый уровень, стремление и необходимость понять себя, свою истинную личность, мотиватор необходимости формирования и выработки силы воли для доказательства своей уникальности и отличия от других. Именно сила воли является одной из важнейших черт подростка, благодаря чему ему удается добиться значимых результатов в своей жизни. Развивая свою силу воли, подросток во многом развивает себя, свою личность. По итогам сравнительного анализа, был сделан вывод о положительной динамике силы воли у изучаемых подростков группы риска.

Для сравнения двух распределений использовался хи-квадрат Пирсона. После подстановки полученных значений было выявлено следующее: число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 0.686. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.710$.

Результаты диагностики подростков группы риска по методике «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты диагностики подростков группы риска по методике «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) (поведенческий компонент)

Показатели копинг-стратегии	Количество подростков, в %	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий уровень напряженности – адаптивный вариант копинга	0	0
Средний уровень напряженности – адаптационный потенциал личности в пограничном состоянии	6	8
Высокая напряженность копинга – выраженная дезадаптация	10	8

Из таблицы 6 следует, что на констатирующем этапе эксперимента у большинства испытуемых была зафиксирована высокая напряженность копинга, что свидетельствует о выраженной дезадаптации. Средний, адаптационный потенциал личности в пограничном состоянии выявлен у 6 опрошенных. Низкий уровень напряженности, который может говорить об адаптивном варианте копинга, ни у одного из испытуемых вначале не был обнаружен. На контрольном этапе ситуация изменилась в положительную сторону, о чем свидетельствовал анализ количественного соотношения количества человек в выделенных подгруппах.

Для сравнения двух распределений использовался хи-квадрат Пирсона. После подстановки полученных значений было выявлено следующее: число степеней свободы равно 1. Значение критерия χ^2 составляет 3,841. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.477$.

Анализ результатов

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, проведенный по всем методикам, позволяет сделать вывод о положительных изменениях изучаемых показателей в выборке подростков после реализации предложенной нами программы (см. рис. 1). Наиболее выраженная динамика отмечалась по шкалам "ответственность" и «самоконтроль в общении», где были отмечены наиболее выраженные сдвиги в средних значениях по группе.

Рисунок 1 Динамика изменения изучаемых показателей в выборке подростков группы риска

Хотя статистически значимых различий выявлено не было, о положительной динамике можно судить по уменьшению числа испытуемых с низким показателем ответственности с 10 до 5 человек за счет возрастания в изучаемой группе высоких и средних показателей ответственности. В целом можно сделать вывод о том, что в выборке стало меньше подростков группы риска с низкими показателями ответственности, что может говорить о повышении уровня развития данного качества личности.

Анализ результатов общей самооценки на контрольном этапе эксперимента позволяет сделать вывод о положительной динамике после реализации формирующей программы «Навстречу к себе». Положительная динамика выражается в уменьшении

числа испытуемых с низкой самооценкой, с 10 до 6 человек, увеличении количества школьников с адекватной самооценкой с 4 до 9 обучающихся. Число подростков с неадекватно высокой самооценкой снизилось до 1. Таким образом, в выборке показатель адекватной самооценки значительно вырос, что может говорить об улучшении мнения подростков о собственном личностном потенциале. У этих подростков необходимо стимулировать самопознание, выступающее средством формирования адекватной самооценки. Изучение себя - путь к становлению психологической зрелости, к сознательной регуляции собственного поведения, мыслей, эмоций, ведущий к укреплению чувства взрослости, так необходимого подростку.

По итогам анализа результатов методики «Оценка самоконтроля в общении» (по Мариону Снайдеру), используемой для оценки эмоционального компонента, выявлены сдвиги в средних значениях по группе и в выделенных подгруппах. Анализ результатов изучения уровня самоконтроля в общении на контрольном этапе эксперимента позволил сделать вывод о положительной динамике данного показателя после реализации формирующей программы «Навстречу к себе». Положительная динамика выражается в уменьшении числа испытуемых с низким коммуникативным контролем с 11 до 5 человек, в то же время количество подростков, имеющих средний коммуникативный контроль, выросло с 5 до 10 обучающихся, высокий коммуникативный контроль выработался у 1 респондента. Таким образом, в выборке стало меньше подростков с низким показателем самоконтроля, что может говорить об увеличении количества школьников, готовых действовать наиболее рационально и ответственно.

Анализ результатов самооценки подростками уровня силы воли на контрольном этапе эксперимента позволяет сделать вывод о положительной динамике данного показателя после реализации формирующей программы «Навстречу к себе». Положительная динамика выражается в уменьшении числа испытуемых с показателем слабой силы воли с 8 до 6 человек, в то же время показатели сильной и средней силы воли выросли, что нашло отражение в средних арифметических значениях по группе, отражающих центральную тенденцию и изменения степени выраженности изучаемого показателя у испытуемых. Таким образом, в группе исследуемых стало больше подростков, которые субъективно ощущали положительное изменение собственной силы воли в плане сознательной и целенаправленной регуляции и контроля своего поведения и деятельности, что нашло отражение в развитии способности мобилизовать собственные психические и физические возможности для преодоления трудностей и препятствий, стоящих на пути к поставленной цели.

Поскольку в группе исследуемых вначале отсутствовали подростки с адаптивным вариантом копинга, а более половины из них (10 человек) имели высокие показатели дезадаптации, то это позволило нам констатировать стремление и тенденцию у респондентов разрешать свои жизненные трудности за счет неэффективного поведения и неконструктивных стратегий. У подростков данной категории, вероятнее всего, слабая сопротивляемость трудностям, неумение отстоять собственную точку зрения при разрешении проблемной ситуации, сопровождающееся стремлением к поиску социальной поддержки, избеганием и уклонением от негативных переживаний, уход от проблем. Совладение с самим собой, со своими переживаниями зависит от индивидуальных особенностей личности подростка и его копинг-механизмов, помогающих ему справляться со стрессами и психологическими трудностями. Копинг для подростка является когнитивным и поведенческим усилием, которое он прилагает для взаимодействия и противодействия взаимоотношениям человека со средой.

Анализ результатов «Копинг-стратегии» на контрольном этапе эксперимента позволяет сделать вывод о положительной динамике данного показателя после реализации формирующей программы «Навстречу к себе». Положительная динамика выражается в уменьшении числа испытуемых с выраженной дезадаптацией с 10 до 8 человек, в то же время адаптационный потенциал личности в пограничном состоянии у ряда испытуемых улучшился, однако адаптивный вариант копинга остался неизменным.

Таким образом, в группе исследуемых уменьшился показатель выраженной дезадаптации, что может говорить о развитии копинг механизмов, помогающим адаптироваться школьнику в стрессовой ситуации.

Адаптивный вариант копинга по окончании программы не был в полной мере сформирован ни у одного подростка группы риска, что можно объяснить необходимостью продолжения работы с данной выборкой, недостаточностью продолжительности реализации формирующей работы, рассчитанной на 3 месяца, сложностью строения и изменения изучаемого феномена, укоренившегося в личностной организации подростков группы риска и обусловленного комплексом осознаваемых и неосознаваемых внешних и внутренних причин, что требует каузальной коррекции. Однако уровень напряженности в целом был снижен, что нашло отражение в положительной динамике средних значений по группе и переходе части подростков на средний уровень по данному показателю.

Также нами была проведена работа по сравнению результатов исследования по шкале ответственности, которые были получены «до» и «после» проведения формирующей работы с подростками группы риска, при этом использовался критерий знаков (G-критерий). Результаты сравнения данных по шкале ответственности, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты сравнения данных по шкале ответственности у подростков группы риска на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№ испытуемых п/п	Констатирующий этап	Контрольный этап	Знак разности (сдвиг)
1	Н 3	Н 4	1 (+)
2	Н 2	С 7	5 (+)
3	С 9	В 11	2 (+)
4	Н 5	Н 5	0
5	Н 6	С 8	2 (+)
6	Н 4	Н 4	0
7	Н 4	С 7	3 (+)
8	С 7	С 8	1 (+)
9	Н 4	Н 4	0
10	С 10	В 11	1 (+)
11	С 7	С 8	1 (+)
12	Н 5	Н 5	0
13	С 7	С 9	2 (+)
14	С 8	В 11	3 (+)
15	Н 3	С 7	4 (+)
16	Н 3	С 8	5 (+)

Используемый нами статистический анализ данных по G-критерию знаков, предназначенный для исследования и определения направления сдвига в значениях исследуемого признака (ответственность) в выборке, позволяет определить, изменяются ли значения переменной при переходе от одного измерения к другому в сторону улучшения или ухудшения.

Проверим ограничения: $n=16$, $5 < 16 < 300$. Критерий применим. Определим направление сдвига для каждого испытуемого (таблица 7). Подсчитаем количество нулевых реакций. В трех случаях сдвиг нулевой, следовательно, новый объем выборки $n^*=16-3=13$. Подсчитаем число положительных и отрицательных сдвигов: «+» – 12, «-» – 0. Значит, положительные сдвиги – типичны, а отрицательные – нетипичны. Так как Гэмп. – это количество нетипичных сдвигов (чем меньше Гэмп., тем более вероятно, что сдвиг в типичном направлении статистически достоверен). Используемый нами статистический анализ данных по G-критерию знаков, предназначенный для исследования и определения направления сдвига в значениях исследуемого признака ответственности в выборке, позволяет сделать вывод, что изменения значений переменных при переходе от одного измерения к другому происходят в сторону улучшения. Это также подтверждает эффективность проведенной формирующей работы.

Обсуждение результатов

Мы согласны с современными исследователями [12; 15] в том, что как наиболее чувствительный с позиции возможности формирования личностной ответственности следует рассматривать младший дошкольный возраст. Между тем, результаты, полученные нами, согласуются с мнением авторов [6; 11; 19], что именно в подростковом возрасте в силу специфики происходящих изменений формирование ответственности приобретает особую актуальность и значимость.

Результаты констатирующего этапа исследования подтверждают общую закономерность в формировании особенностей ответственности подростков группы риска, выделенную в работах [10; 16]. Составляющие социально-личностной ответственности, отмеченные нами в рамках исследования, являются «западающими» звеньями у подростков группы риска, негативно влияют на ход их субъектно-личностного развития, искажают направления саморазвития в данном возрасте, уводящими их на девиантный путь развития [19; 24].

Полученные нами результаты согласуются с результатами ряда авторов [11; 16] согласно которым, именно личностную ответственность следует рассматривать как обобщающую характеристику волевого поведения, синтезирующую и включающую в себя проявления различных волевых, морально-волевых и нравственных качеств личности. Данное положение получило в нашем исследовании продолжение применительно к категории «дети группы риска» в связи со спецификой обозначенной категории детей, отсутствием у них идеальных образцов поведения, нравственной основы, не позволяющей самому управлять своим потенциалом и развитием [13].

Поскольку в современной психолого-педагогической теории и практике до сих пор отсутствует четко разработанная технология формирования личностной ответственности у подростков группы риска, нет единой дефиниции понятия «ответственность», что отмечено в работах [10; 12] считаем возможным рассматривать выделенные нами в рамках структурных компонентов ответственности показатели, как показатели со-

циальной зрелости, позволяющие подростку справляться с предъявляемыми к нему требованиями окружающей его действительности. Данное положение позволяет ликвидировать пробел, отмеченный в трудах Д. А. Леонтьева в связи необходимостью решения проблемы формирования ответственности как конкретной проблемы, как аспекта выживания.

Обозначенные нами критерии сформированной личностной ответственности у подростков группы риска (умение регуляции поведения, применение эффективных копинг-стратегий, адекватная самооценка, самоконтроль и развитая сила воли) подтверждают положение Д. А. Леонтьева [13] важности формирования ответственности не только с позиции личностного развития, но и для адаптации к современному миру.

Разделяя положение отечественных исследователей о необходимости решения проблемы формирования ответственности у подростков вообще и детей группы риска в частности [10; 11; 19], считаем, что предложенная нами технология работы может быть использована как некий алгоритм, инструментарий работы с обозначенной категорией детей.

Формы реализации, предложенные нами в программе по формированию личностной ответственности у подростков группы риска – тренинговые упражнения и развивающие игры, индивидуальные и групповые консультации и пр. не только достаточно эффективно зарекомендовали себя в мировой практике, доказав свою целесообразность и приемлемость в работе с обозначенной категорией подростков, но и позволяют выстроить взаимосвязь ответственности и саморегуляции поведения, необходимость которой отмечена в работах А.А. Синькевич, Е.П. Ивутина [19].

При реализации программы важно ориентироваться на современные положения оказания психологической помощи, от специалистов, привлекаемых к реализации программы, требуется решение задачи по обеспечению психологической поддержки и помощи подростков, созданию условий для осознания и использования личных ресурсов с учетом влияния социальной ситуации развития детей. Необходимость учета современной ситуации развития, использования современных техник и подходов к пониманию и предупреждению девиантного поведения отмечена в исследованиях Л.С. Выготского О.Г. Кравцова и др. [4; 5; 10].

Заключение

Таким образом, социально-личностная ответственность составляет одну из важных и существенных характеристик формирующейся личности.

Умение проявлять социально-личностную ответственность позволяет подростку реализовать важнейшую потребность возраста – быть признанным и принятым в мире взрослых. Наиболее значимыми для ее становления являются условия, способствующие реализации потребности в одобряемом как сверстниками, так и взрослыми социальном выражении. Это возможно при осознании школьником зависимости его деятельности от значимости реализуемых в ней общественных целей и ценностей.

Ответственность как способность исполнять обязательства и следовать принятым в обществе правилам, ценностям, а также осознавать последствия своего влияния на мир, в подростковом возрасте является результатом развития ее компонентов: когнитивного, эмоционального, волевого, поведенческого.

Сформированный когнитивный компонент (ответственность и самооценка) будет давать подростку ощущение внутренней стабильности, гармонии и покоя. Эмоциональный компонент (самоконтроль) способствует развитию своей ответственности, основываясь на воле. Волевой компонент (сила воли) позволяет добиваться колоссальных результатов в своей жизни. Поведенческий компонент (копинг-стратегии) необходим для взаимодействия и противодействия взаимоотношениям со средой.

Выявленные в ходе исследования количественно-качественные характеристики изучаемых компонентов, отраженные в таблицах и описанные в текстовой части статьи, указывают на то, что у подростков группы риска рассмотренные составляющие социально-личностной ответственности являются "западающими" звеньями, негативно влияющими на ход их субъектно-личностного развития, искажающими направления саморазвития в этом возрасте, уводящими их на девиантный путь развития. Подростки группы риска должны научиться следовать не только собственным интересам, но и прежде всего необходимым социальным требованиям. Спонтанные действия, противоречащие собственным морально-нравственным чувствам, ведут к укреплению переживания недовольства самим собой, создают дополнительные трудности на пути развития личности.

С учетом полученных данных, авторами разработана программа формирования социально-личностной ответственности у подростков группы риска, нацеленная на стимулирование у школьников самопознания и саморазвития, которые являются необходимыми этапами в общем процессе формирования адекватной самооценки, становления психологической зрелости, овладения сознательной регуляции собственного поведения, мыслей, эмоций, ведущим к укреплению чувства взрослости как в среде сверстников, так и в мире взрослых.

После сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента можно сделать вывод о том, что у испытуемых повысился средний показатель уровня ответственности; наблюдается изменение высокой напряженности – копинга (с динамикой к понижению) и повышение адаптационного потенциала личности; произошли положительные изменения в самооценке подростков (количество с низким уровнем уменьшилось); испытуемые, имеющие низкий коммуникативный контроль, повысили свою компетентность, а показатель силы воли подростков значительно вырос, что указывает на эффективность проведенной нами работы в рамках формирующей программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова М.К., Галстян О.А. Типология социальной активности молодежи в зависимости от принятия нравственных нормативов // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 51-61.
2. Антропологические перспективы психологического образования педагога: сборник научных трудов, посвященный 65-летию юбилею доктора психологических наук, профессора Евгения Ивановича Исаева / ред. колл. Е.И. Исаев и др. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2017. 177 с. С. 16.
3. Будникова С.П. Учебно-профессиональная общность как пространство развития профессиональной субъектности // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 137-152
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: т. 4: Детская психология. 1984. 432 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 512 с.
6. Горлова Н. А. Развитие личности обучающихся в образовательном процессе как педагогическая категория // Педагогика. 2020. № 1. С. 35-42.
7. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ:

- деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67.
8. Исаев Е.И. Антропологические основы психологического сопровождения подростков и юношей в образовательном процессе // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2013. Вып. 3 (7). С. 9-18.
9. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 254 с.
10. Кравцов О.Г. Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в культурно-исторической теории // Психолого-педагогический поиск. Научно- методический журнал. 2016. № 3(39). С. 113–120.
11. Кравцов О.Г. Проблема личностного развития несовершеннолетних правонарушителей: культурно-исторический подход // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 49–56.
12. Кривошеева О.Р. Практические аспекты формирования социальной ответственности. Омск: Изд-во Сибирского гос. ун-та физ. культуры и спорта, 2010. 82 с. С. 5-10.
13. Леонтьев Д.А. Культурно-историческая психология деятельности в контексте «функциональной парадигмы» // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 19–24.
14. Леонтьев Д.А. Власть над жизнью. URL: http://www.ng.ru/stsenarii/2015-10-27/9_freedom.html (дата обращения: 20.03.2021).
15. Мудрик А.В. Социальная психология воспитания (краткая экспликация и субъективные заметки) // Социальная психология. URL: <https://yadi.sk/i/N44IQOKIFepHdQ> (дата обращения: 22.02.2020).
16. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В. Е. Семенова. Москва URSS, 2010. 238 с.
17. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10.
18. Рубцова О.В. Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 69–77.
19. Синькевич А. А., Ивтутина Е. П. Взаимосвязь ответственности и саморегуляции поведения в юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 32. С. 172–181.
20. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа Пресс, 1995. 384 с. С. 351.
21. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с. С. 191.
22. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 3. С. 27–35.
23. Стенограмма лекции психолога Дмитрия Леонтьева, прочитанной 23 ноября 2014 года в рамках Фестиваля публичных лекций – совместного проекта информационно-аналитического канала «Полит.ру» и Департамента науки, промышленной политики и предпринимательства г. Москвы URL: <https://polit.ru/article/2015/01/04/leontiev/> (дата обращения: 20.03.2021).
24. Теология, философия и психология ответственности: матер. науч. конф. / Под ред. В. А. Сакутин. Владивосток: ДВГУ, 1995. 60 с. С. 10-15.
25. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24.
26. Толстых Н.Н. Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 25–34.
27. Ускова С.А. Подходы к реализации профессионального стандарта педагога: трудовые действия и системные смыслы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 3–15. DOI: 10.17759/psyedu.2020120101.
28. Ушакова Т.Ю. Теоретический анализ психодиагностического инструментария исследования ответственности // Международна научна школа "Парадигма". Лято-2015 (Варна, Болгария): сборник научни статии / Под ред. А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров. Варна: ЦНИИ «Парадигма», 2015. В 8 т. Т. 4. Психология. 414 с.
29. Daniel E, S Shiefer D, et al. Multiple social identifications and adolescents' self-esteem. Journal of Adolescence. 44: 21-31 July 2015 DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.06.008
30. Berndsen M. On the relationship between responsibility and guilt: Antecedent appraisal or elaborated appraisal? / M. Berndsen, A.S.R. Manstead // European Journal of Social Psychology. 2007. V. 37. P. 774–792.
31. Burnette J.L. "I didn't do it": Responsibility biases in open and closed groups / J.L. Burnette, D.R. Forsyth // Group Dynamics: Theory, Research, and Practice. 2008. V. 12. N. 3. P. 210–222.
32. Chow R.M. Thanks, but no thanks: The role of personal responsibility in the experience of gratitude / R.M. Chow, B.S. Lowery // Journal of Experimental Social Psychology. 2010. V. 46. P. 487–493.
33. Genter R.W. Personal Responsibility. // Encyclopida in Clinical Assesment by Robert Henley Woody. San Francisco. California. 1980. P. 410.
34. Helkama K. Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility. Helsinki, 1981. 201 p.
35. Hieder F. Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 1944. 51, 358-374.
36. Huang S, Han M. Ning C. Lin C. School identity promotes sense of responsibility in college students: The mediating role of self-esteem. Acta Psychologica Sinica January 2016. 48(6):684DOI:10.3724/SP.J.1041.2016.00684
37. Huang, S., Han Jin, Z., Wang, B., and Chen, H. Linking empowering leadership to task performance, taking charge, and voice: the mediating role of feedback-seeking. Front. Psychol., 2018, vol. 9, p. 2025. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02025

38. Kohlberg L. The philosophy of moral development: Moral studies and the idea of justice. San-Francisco, 1981. V. 1. 441 p.
39. Lefcourt H.M. Locus of control: Current trends in theory and research. Hilldale. 1976. 211 p.
40. Lowe C.A., and Medway C.A. Effects of valence, severity, and relevance on responsibility and dispositional attribution. *Journal of Personality*, 1976, 44. P. 518-538.
41. Piaget J. The moral judgement of the child. London, 1977. 399 p.
42. Rankin N. Taking Parenting Public: The Case for a New Social Movement. Rowman & Littlefield, 2002. 295 p.
43. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80. 1-28
44. Silver N.C., Witt L.A. The effects of social responsibility and satisfaction on extra role behaviors // *Basic and Applied Social Psychology*. 2008. № 15. P. 16-18.
45. Sword, Rosemary K.M. and Philip Zimbardo. "The Bystander Effect." *Psychology Today* (2015, Feb. 27). <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-time-cure/201502/the-bystander-effect> .
46. Wen R., Zeng F., Zhong Z. Research on the Characteristics and Correlation between the College Students' School Identity and Self-esteem in Jiangxi Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2018). Province Available Online June 2018. DOI <https://doi.org/10.2991/iceemr-18.2018.149>.
47. Yamaguchi A, Akutsu S, Oshio A, Ki M. . Effects of cultural orientation, self-esteem, and collective self-esteem on well-being. *Psychological Studies*, 2017, 62(3): 241-249. DOI:10.1007/s12646-017-0413-y
48. Yu Yanmin. Analysis of Contemporary College Students' Sense of Social Responsibility and Its Cultivation. Conference: 7th International Conference on Education, Management, Information and Computer Science (ICEMC 2017) January 2017 DOI:10.2991/icemc-17.2017.215

REFERENCES

1. Akimova M.K., Galstyan O.A. Typology of youth social activity depending on the acceptance of moral norms. *Voprosy psichologii*, 2019, no. 3, pp. 51-61. (in Russ.)
2. Anthropological perspectives of psychological education of the teacher: a collection of scientific papers dedicated to the 65th anniversary of the doctor of psychological sciences, Professor Evgeny Ivanovich Isaev. Tula, Publishing house of L. N. Tolstoy TPU, 2017. 177 p. (in Russ.)
3. Budnikova S.P. Educational and professional community as a space for the development of professional subjectivity. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2020, no. 4, pp. 137-152. (in Russ.)
4. Vygotsky L.S. Collected Works in 6 vols. 4: Children's Psychology, 1984. 432 p. (in Russ.)
5. Vygotsky L.S. Psychology of Development as a Phenomenon of Culture. Moscow, Institute of Practical Psychology, Voronezh, NGO MODEK Publ., 1996. 512 p. (in Russ.)
6. Gorlova N. A. The development of the personality of students in the educational process as a pedagogical category. *Pedagogy*, 2020, no. 1, pp. 35-42. (in Russ.)
7. Gromyko Y.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. School as an ecosystem of developing children and adult communities: an activity approach to the design of the school of the future. *Cultural-Historical Psychology*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 57-67. (in Russ.)
8. Isaev E. I. Anthropological Foundations of Psychological Support for Adolescents and Young Men in the Educational Process. *The Humanities Bulletin of the L. N. Tolstoy TSPU*, 2013, no. 3 (7), pp. 9-18. (in Russ.)
9. Kon I. C. The psychology of early adolescence. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1989. 254 p. (in Russ.)
10. Kravtsov O. G. The psychological content of the concept of "deviant behavior" in the cultural-historical theory. *Psychological and pedagogical search. Scientific and methodical journal*, 2016, no. 3(39), pp. 113-120. (in Russ.)
11. Kravtsov O.G. Problem of personal development of juvenile delinquents: the cultural-historical approach. *Cultural-historical psychology*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 49-56. (in Russ.)
12. Krivosheeva O.R. Practical aspects of the formation of social responsibility. Omsk: Publishing house of Siberian State University of Physical Culture and Sports, 2010. 82 p. (in Russ.)
13. Leontiev D. A. Cultural-historical psychology of activity in the context of a "functional paradigm". *Cultural-historical psychology*, 2020, vol. 16, no. 2, pp. 19-24. (in Russ.)
14. Leontiev D.A. Power over life. Available at: http://www.ng.ru/stsenarii/2015-10-27/9_freedom.html (accessed 20.03.2021). (in Russ.)
15. Mudrik A.V. Social psychology of education (brief explication and subjective notes). *Social Psychology*. Available at: <https://yadi.sk/i/N44IQOKIFepHdQ> (date of reference: 22.02.2020). (in Russ.)
16. Muzdybaev K. Psychology of responsibility / Ed. by V. E. Semyonov. Moscow, URSS Publ., 2010. 238 p.
17. Polivanova K.N. Childhood in a changing world [Electronic resource]. *Contemporary Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 2, pp. 5-10. (in Russ.)
18. Rubtsova O.V. Modern adolescence in the focus of cultural-historical psychology: to the problem of role experimentation. *Cultural-historical psychology*, 2020, vol. 16, no. 2, pp. 69-77. (in Russ.)

19. Sinkevich A. A., Ivutina E. P. The relationship between responsibility and self-regulation of behavior in adolescence. *Scientific-methodical electronic journal "Concept"*, 2016, vol. 32, pp. 172-181. (in Russ.)
20. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Fundamentals of psychological anthropology. The Psychology of Man. Introduction to the psychology of subjectivity. Moscow, Shkola Press Publ., 1995. 384 p. (in Russ.)
21. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psychology of human development – development of subjective reality in ontogenesis / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. Moscow, School Press Publ., 2000. 416 p. (in Russ.)
22. Slobodchikov I.M. Modern research of the experience of loneliness. *Psychological science and education*, 2007, vol. 12, no. 3, pp. 27-35. (in Russ.)
23. Transcript of a lecture by psychologist Dmitry Leontiev, delivered on November 23, 2014 as part of the Festival of Public Lectures – a joint project of the information-analytical channel "Polit.ru" and the Department of Science, Industrial Policy and Entrepreneurship of Moscow. Available at: <https://polit.ru/article/2015/01/04/leontiev/> (date of reference: 20.03.2021). (in Russ.)
24. Theology, Philosophy and Psychology of Responsibility: Mater. A. Sakutin. Vladivostok, FEFU Publ., 1995. 60 p. (in Russ.)
25. Tolstykh N.N. Modern Adulthood. *Consulting Psychology and Psychotherapy*, 2015, vol. 23, no. 4, pp. 7-24. (in Russ.)
26. Tolstykh N.N. Social psychology of development: integration of ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky. *Cultural-historical psychology*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 25-34. (in Russ.)
27. Uskova S.A. Approaches to the implementation of the professional standard of a teacher: labor actions and systemic meanings. *Psychological and Pedagogical Research*, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 3-15. DOI: 10.17759/psyedu.2020120101. (in Russ.)
28. Ushakova T. Theoretical analysis of psychodiagnostic tools for the study of responsibility. International Scientific School "Paradigma". Lyato-2015 (Varna, Bulgaria): collection of scientific articles / Ed. by A. V. Berlov, L. F. Chuprov. Varna: Central Research Institute "Paradigma", 2015. In 8 vol. T. 4. Psychology. 414 p. (in Russ.)
29. Daniel E. S., Shiefer D., et al. Multiple social identifications and adolescents' self-esteem. *Journal of Adolescence*, 2015, vol. 44, pp. 21-31, July. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.06.008
30. Berndsen M. On the relationship between responsibility and guilt: Antecedent appraisal or elaborated appraisal? *European Journal of Social Psychology*, 2007, vol. 37, pp. 774–792.
31. Burnette J.L. "I didn't do it": Responsibility biases in open and closed groups / J.L. Burnette, D.R. Forsyth. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2008, vol. 12, no. 3, pp. 210–222.
32. Chow R.M. Thanks, but no thanks: The role of personal responsibility in the experience of gratitude / R.M. Chow, B.S. Lowery. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2010, vol. 46, pp. 487–493.
33. Genter R.W. Personal Responsibility. Encyclopidia in Clinical Assesment by Robert Henley Woody. San Francisco. California, 1980. p. 410.
34. Helkama K. Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility. Helsinki, 1981. 201 p.
35. Hieder F. Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 1944, vol. 51, pp. 358-374.
36. Huang S, Han M. Ning C. Lin C. School identity promotes sense of responsibility in college students: The mediating role of self-esteem. *Acta Psychologica Sinica*, 2016, vol. 48, no. 6, p. 684. DOI:10.3724/SP.J.1041.2016.00684
37. Huang S., Han Jin Z., Wang B., Chen H. Linking empowering leadership to task performance, taking charge, and voice: the mediating role of feedback-seeking. *Front. Psychol.*, 2018, vol. 9, p. 2025. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02025
38. Kohlberg L. The philosophy of moral development: Moralstudes and the idea of justice. San-Francisko, 1981, vol. 1. 441 p.
39. Lefcourt H.M. Lokus of control: Current trends in theory and research. Hilldale, 1976. 211 p.
40. Lowe C.A., and Medway C.A. Effects of valence, severity, and relevance on responsibility and dispositional attribution. *Journal of Personality*, 1976, vol. 44, pp. 518-538.
41. Piaget J. The moral judgement of the child. London, 1977. 399 p.
42. Rankin N. Taking Parenting Public: The Case for a New Social Movement. Rowman & Littlefield, 2002. 295 p.
43. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, vol. 80. Pp. 1-28
44. Silver N.C., Witt L.A. The effects of social responsibility and satisfaction on extra role behaviors. *Basic and Applied Social Psychology*, 2008, no. 15, pp. 16-18.
45. Sword, Rosemary K.M. and Philip Zimbardo. "The Bystander Effect." Psychology Today (2015, Feb. 27). Available at: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-time-cure/201502/the-bystander-effect>.
46. Wen R., Zeng F., Zhong Z. Research on the Characteristics and Correlation between the College Students' School Identity and Self-esteem in Jiangxi. *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2018)*. Province Available Online June 2018. DOI: 10.2991/iceemr-18.2018.149.
47. Yamaguchi A, Akutsu S, Oshio A, Ki M. Effects of cultural orientation, self-esteem, and collective self-esteem on well-being. *Psychological Studies*, 2017, vol. 62, no. 3, pp. 241-249. DOI: 10.1007/s12646-017-0413-y
48. Yu Yanmin. Analysis of Contemporary College Students' Sense of Social Responsibility and Its Cultivation. *Conference: 7th International Conference on Education, Management, Information and Computer Science (ICEMC 2017)* January 2017. DOI: 10.2991/icemc-17.2017.215

Информация об авторах
Пазухина Светлана Вячеславовна

(Россия, Тула)

Доктор психологических наук, доцент, заведующая
кафедрой психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
ORCID ID: 0000-0003-3190-3520
E-mail: pazuhina@mail.ru

Шалагинова Ксения Сергеевна
(Россия, Тула)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии и педагогики Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого
ORCID ID: 0000-0002-9037-449X
E-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Декина Елена Викторовна
(Россия, Тула)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии и педагогики Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого
ORCID ID: 0000-0002-0777-1122
E-mail: kmpppedagogika@yandex.ru

Information about the authors
Svetlana V. Pazukhina

(Russia, Tula)

Doctor of Psychology,
Associate Professor,
Head of the Department of Psychology and Pedagogy
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0003-3190-3520
E-mail: pazuhina@mail.ru

Kseniya S. Shalaginova
(Russia, Tula)

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of
Psychology and Pedagogy
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-9037-449X
E-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Elena V. Dekina
(Russia, Tula)

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of
Psychology and Pedagogy
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0002-0777-1122
E-mail: kmpppedagogika@yandex.ru