

371.015
Б55

P-P

1372/-

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. М. П. ДРАГОМАНОВА

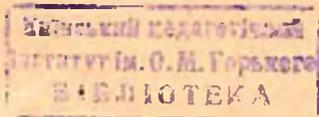
На правах рукописи

БЕХ Иван Дмитриевич

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ**

19.00.07 — педагогическая и возрастная психология

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук



Киев — 1992

НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова



100310761

Работа выполнена в Научно-исследовательском институте психологии
Украины

Официальные оппоненты: член корреспондент АПН, доктор психоло-
гических наук, профессор В. К. Демиденко
доктор философских наук,
профессор Л. В. Сохань
доктор психологических наук,
профессор Т. С. Яценко

Ведущая организация: Одесский государственный университет
им. И. И. Мечникова

Защита диссертации состоится 24 июня 1992 года
в 15⁰⁰ часов на заседании специализированного совета Д.113.01.01
в Киевском государственном педагогическом институте им. М. П. Драго-
манова (252030, Киев-30, ул. Пирогова, 9).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Киевского государ-
ственного педагогического института им. М. П. Драгоманова.

Автореферат разослан 20 мая 1992 года

Ученый секретарь
специализированного совета

М. Я. ПЛЮЩ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Совершенствование всех сфер жизни нашего общества невозможно без активизации его духовного потенциала. Ныне сформировался устойчивый социальный запрос на личность, которая должна ясно осознавать мотивы своего нравственного поведения, подчинять его единой жизненной стратегии, соизмерять с конечными гуманистическими целями. С учетом этого проблема нравственного развития личности остается одной из важнейших в науках о человеке. Активная разработка многих существенных сторон этой проблемы нашла отражение в работах философов С.Ф.Анисимова, А.А.Гусейнова, О.Г.Дробницкого, А.Ф.Лосева, В.О.Николаичева, В.Д.Плахова, Л.В.Сохань, А.И.Титаренко; психологов Л.И.Божович, М.И.Борисhevского, Н.Н.Власовой, Т.П.Гавриловой, В.К.Демиденко, Б.И.Додринова, Т.В.Ендовицкой, А.В.Захаровой, А.В.Зосимовского, Я.Л.Коломинского, Г.С.Костюка, И.М.Краснобаева, Н.А.Менчинской, В.С.Мухиной, Т.К.Мухиной, Л.С.Сапожниковой, Е.В.Субботского, В.И.Слободчикова, Д.Н.Фельдштейна, В.Э.Чудновского, С.Г.Якобсон, Т.С.Яценко; педагогов Ю.П.Азарова, О.С.Богдановой, Е.Н.Ильина, Б.С.Кобзаря, В.М.Коротова, А.С.Макаренко, И.С.Марьяненко, А.В.Мудрика, Л.И.Рувинского, В.А.Сухомилинского, Г.Н.Филонова и др.

Нынешняя ситуация исследования нравственного развития личности характеризуется преобладанием этических концептуальных схем, которые, однако, не могут быть непосредственно использованы как теоретические модели, допускающие экспериментальную проверку и обеспечивающие организацию практики педагогических воздействий.

Отмечая научно-практическую значимость проблемы нравственного развития личности, приходится вместе с тем констатировать, что и в психологическом плане она еще недостаточно изучена. Несмотря на длительную историю исследований проблемы нравственности, они остаются разрозненными, методологически не объединенными, а следовательно, не завершающимися созданием целостной научной теории. Процесс нравственного развития личности рассматривается в узких рамках эмпирических представлений. Становится очевидным, что его полноценное исследование принципиально невозможно в пределах тех методологических границ, внутри которых сложилась современная педагогическая и возрастная психология.

Разработка метода, соответствующего природе изучаемой психической реальности, является, таким образом, ключевой исследовательской задачей. Нравственные образования, как и все высшие психические функции личности, произвольны по своему генезису, требуют валидного средства формирования. Таковым, согласно Л.С. Выготскому, выступает генетико-моделирующий метод, который он считает основным и адекватным методом культурного развития ребенка. К сожалению, данный метод до настоящего времени не освоен психологией воспитания. Исследовательские усилия сосредоточились исключительно на проблеме его применения в формировании познавательных процессов личности. Как отмечает в этой связи Л.И. Божович, "дальнейшие психологические исследования в логике, намеченной Л.С. Выготским, и в системе его понятий должны привести к продуктивному изучению специфических для человека психических процессов и личности в целом" ^{1/}.

Учитывая вышесказанное, укажем основные характеристики настоящего исследования.

Его объектом явился процесс нравственного развития как особый способ освоения человеком мира.

В качестве предмета исследования выступила теоретико-экспериментальная разработка способа руководства нравственным развитием личности.

Цель исследования состояла в установлении закономерностей нравственного развития личности и способа руководства им.

Для достижения этой цели были поставлены следующие конкретные исследовательские задачи:

1. Осуществить психологический анализ деятельностного основания нравственного развития личности.
2. Разработать методологические основы обяснения нравственного развития личности.
3. Раскрыть рефлексивно-волевой механизм становления нравственного самосознания личности.
4. Разработать принципы построения генетико-моделирующего метода как способа руководства нравственным развитием личности.

1/ Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского //Вопр. психол. - 1988. - № 5. - С. 110.

5. Разработать психологические средства создания воспитывающей ситуации.

6. Экспериментально проверить достоверность научных подходов, положенных в основу данного исследования, в воспитательном процессе начальной школы.

Решение перечисленных задач предварялось следующими гипотезами:

1. Нравственное развитие как присвоенная личностью потребность и способность к нравственному поведению может быть действительным предметом научно-психологического изучения при условии выявления его генетических закономерностей и основывающегося на них способа руководства.

2. Социальный генезис нравственного развития опосредствуется деятельностью личности в воспитывающей ситуации, в процессе разрешения которой он применяет соответствующие внутренние средства, определяющие процесс самопреобразования.

3. Смысловое переживание как обобщенное эмоциональное отношение личности к сущности поведенческой ситуации выступает, с одной стороны, единицей нравственного развития, с другой – психологическим эквивалентом нравственного свойства.

4. Эффективность процесса сознательного принятия личностью нравственного требования зависит от согласованности воспитывающих воздействий педагога на ее эмоциональную и волевою сферы.

5. Регулирующая функция нравственного требования является производной от интеллектуальной активности личности как по отношению к поведенческой ситуации, так и по отношению к самой себе.

Теоретическое и экспериментально-психологическое обоснование истинности данных гипотез и было положено в основу нашего исследования.

Методологическую основу исследования составили:

1. Положение о деятельностной природе человека, согласно которому деятельность как отношение субъекта к объекту включает определенную систему субъектно-субъектных связей /человек, преобразуя объективный мир, всегда включен в сложную систему связей и взаимоотношений с другими людьми/.

2. Представление о нравственности как способе организации общества, обеспечивающем образцы и средства решения личностных проблем людей; как форме сознания, выражающей и осуществляющей конкретно-исторически понимаемое существо человека.

Конкретно-научной методологической ориентировкой работы явилась культурно-историческая концепция Л.С.Выготского, принципы психологического исследования, разработанные С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым, Л.И.Божович, А.В.Запорожцем, Б.Г.Ананьевым и др.

Методы исследования. Диалектическая логика выступила для нас научным средством в нахождении конструктивного решения задач исследования. В работе применялись общенаучные методы теоретического и эмпирического исследования. Теоретическими методами были: анализ, сопоставление, систематизация и обобщение теоретических и экспериментальных данных. Из методов эмпирического исследования основными являлись: наблюдение, самооценочные, взаимооценочные и проективные методы, метод анализа продуктов деятельности, констатирующий и формирующий эксперименты.

Научная новизна исследования состоит:

- в реализации в исследовании поисковой линии, фиксирующей отношение методологического и теоретического уровня, которая позволила разработать конкретно-научную методологию нравственного развития личности;
- в создании объяснительной модели нравственного развития личности как процесса сознательного присвоения нравственных норм;
- в представлении нравственных функций системными образованиями, являющимися интеллектуально-эмоциональным единством, которое возникает в результате интериоризации социального требования в субъективное начало и действенный принцип нравственного поведения личности;
- в раскрытии специфики ориентации личности в самой себе, что приводит к возникновению волевого побуждения, выступающего этапом в овладении высшими нравственными функциями;
- в разработке генетико-моделирующего метода как средства, задающего содержание и форму нравственного развития субъекта;
- в установлении психологических средств создания воспитывающей ситуации, определяющей основную линию нравственного развития личности.

Теоретическая значимость работы :

- выявлены психологические условия становления деятельностного основания /учебно-трудовой целостности/, определяющего своей мотивационной направленностью и формой организации общественно значимое содержание нравственного самосознания личности;

- раскрыта социо-культурная сущность высших нравственных функций, обеспечивающих достижение поставленных личностью целей поведения как единства суб"ективно личностного и об"ективно значимого;

- выявлен психологический механизм нравственной регуляции поведения, обеспечивающий формирование того уровня организации суб"екта, который воплощен в высших формах его самосознания; данные формы предполагают такую оценку поведенческих актов, которая осуществляется посредством развернутых мыслительных операций;

- дано генетическое описание единицы нравственного сознания; ее развитие представляется как закономерный переход от непосредственности и неосознанности к опосредствованности и осознанности;

- показана эффективность воспитательного процесса, построенного на вычленении закономерностей нравственного развития личности.

Практическое значение работы состоит в том, что она:

- открывает возможность для внедрения научных представлений о нравственном развитии личности, их перевода в плоскость реального процесса руководства этим развитием в ходе целенаправленного воспитания;

- на основе выделенных принципов построения генетико-моделирующего метода и психологических средств создания воспитывающих ситуаций позволяет обосновать новые воспитательные технологии;

- вооружает исследователя и педагога-практика необходимыми принципами построения и проведения конкретных психолого-педагогических исследований, а также анализа их результатов, создает возможность для научно обоснованной интерпретации различных форм психолого-педагогических экспериментов;

- выступает научным основанием для построения валидных методов диагностики и контроля процесса нравственного развития личности на различных возрастных этапах.

Положения, выносимые на защиту:

1. Осуществляемая суб"ектом совместная деятельность задает посредством своей мотивационной структуры общую стратегию и содержание его нравственного развития.

2. Об"яснительные возможности разработанной в данном исследовании методологической основы нравственного развития зависят от полноты представленности в ней его внутренних генетических зако-

номерностей, позволяющих продуцировать адекватный способ руководства данным процессом.

3. Интеллектуально-эмоциональное единство как психологический эквивалент высших нравственных образований представляет собой специфическую систему, взаимодействие компонентов которой приводит к интеллектуализации эмоциональных процессов.

4. Психологические средства руководства эмоционально-волевыми переживаниями связаны с направленным вызыванием этих процессов. Критерии адекватности данных средств сопряжены с психологическими закономерностями внешней и внутренней ситуаций, которыми должен овладеть субъект.

5. Генетико-моделирующий метод, выступая адекватным и основным способом руководства нравственным развитием личности, обеспечивает высокую его эффективность.

6. Центральным звеном организации процесса нравственного воспитания является создание воспитывающих ситуаций.

7. Внедрение разработанного способа руководства нравственным развитием в процесс воспитания младших школьников расширяет развивающие возможности этого возраста.

Прикладные аспекты проведенного исследования состоят:

- во внедрении разработанных в исследовании приемов формирования сознательного принятия личностью нравственных норм в практической работе учителей ряда школ Киева, Кировограда, Ровно, Житомира;

- в разработке критериев нравственной воспитанности младших школьников;

- в разработке программы курса "Психологические основы организации воспитательного процесса в средней школе" и внедрении его в учебный процесс педагогического факультета /вечернее отделение/ КГПИ им.М.П.Драгоманова, в Житомирском областном институте усовершенствования учителей, а также по каналам психолого-педагогической пропаганды.

Представленная в исследовании концепция реализована в пяти кандидатских диссертациях, выполненных под руководством автора.

Апробация работы. Материалы диссертации докладывались на международных научно-практических совещаниях /Братислава, 1983; София, 1986/; на У, У1, УП Всесоюзных съездах Общества психологов СССР; на Всесоюзных конференциях по проблемам педагогической и возрастной психологии /Киев, 1977, 1990; Минск, 1986; Тула,

1982; Одесса, 1986, 1988, 1989; Ровно, 1989, 1990; Львов, 1988/; на республиканских конференциях по проблемам "Развитие педагогической и психологической наук", "Совершенствование учебного процесса в общеобразовательной школе", "Развитие личности школьника в процессе обучения" /Киев, 1983, 1984, 1987; Полтава, 1985/; на республиканских областных чтениях /Киев-Черкассы, 1986-1987/; на республиканском семинаре-совещании заведующих и методистов кабинетов начального обучения институтов усовершенствования учителей /Полтава, 1984/; на научных отчетных сессиях НИИ психологии Украины /Киев, 1980-1991/, а также на заседаниях лаборатории психологии формирования личности младшего школьника данного института.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения и списка литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе "Деятельность как основание нравственного развития личности" показано, что общественно-историческая сущность человека сопряжена с деятельностью как объективным процессом преобразования им природы и социальной действительности. При этом причиной, порождающей психическую конституцию человека, полагается его трудовое /орудийное/ отношение к миру, которое содержит в себе всю совокупность определений человека, характеризующих многогранность его общественных отношений.

Трудовая деятельность осуществляется в форме сотрудничества. Историческое развитие общества, с учетом данного положения, представляет собой воспроизводство вещественных структур в области производительных сил и воспроизводство структур отношений в области производственных отношений. Поэтому каждая деятельность производит как определенные продукты, так и заключенные в них общественные отношения.

Процесс развития личности и есть собственно реализация ею посредством деятельности общественных отношений /И.А.Абульханова-Славская, Г.С.Батищев, В.В.Давыдов, Э.В.Ильенков, А.Н.Леонтьев, В.Ф.Ломов/.

Превращение общественных отношений во внутренние образования личности осуществляется в процессе функционирования нравственно направленных межличностных отношений. Подчиняясь объективным законам истории, общественные отношения выступают реальным основа-

нием свойств личности.

Преобразовавшись в "динамические части структуры личности" /Л.С.Выготский/, они выступают как система нравственных свойств, приобретающих функцию психического регулятора ее поведения и деятельности.

Процесс формирования личности представляет собой поступательное становление человека субъектом отношений. При этом следует учитывать: чтобы это произошло, необходим этап его развития в разнообразных жизненных ситуациях в качестве объекта отношений со стороны других людей. Выполняя и функцию объекта, и функцию субъекта общественных отношений, человек должен проявить себя как активный деятель, поскольку лишь через собственную активность происходит превращение общественных отношений в личностную структуру. Ее общественно значимая направленность осуществляется через нормативную функцию общественных отношений, которая предполагает оценочный момент. Нормы и оценки, устанавливаемые обществом, составляют конкретное содержание нравственных отношений, являющихся способом осуществления иных общественных отношений /экономических, политических, правовых и др./. Принципы нравственности имеют социально-всеобщее значение и распространяются на всех людей, фиксируя в себе то общее и основное, что составляет культуру межличностных отношений и откладывается в многовековом опыте развития общества /А.А.Гусейнов, О.Г.Дробницкий, А.И.Титаренко и др./.

Показано, что нравственность как форма общественного сознания относительно двух сфер – мира людей и мира вещей – может выступать и как субъект-субъектное, и как субъект-объектное отношение. Специфической особенностью этих двух видов отношений является их опосредованность. Это обстоятельство требует рассмотрения нравственной деятельности неотделимо от человеческой практики, не противопоставляя ее всем видам общественной деятельности. Всякий нравственный поступок с этой точки зрения – это одновременно и некоторое предметное действие. В ходе исторического развития общества предметная и нравственная деятельности дифференцировались, хотя изначально – и в филогенезе, и в онтогенезе – они представляют собой нечто нерасчлененное /М.С.Каган, А.Н.Леонтьев/.

Изучая предметную деятельность в контексте общественных отношений, мы неизбежно приходим к анализу ее воспитывающих возможностей, ибо воспитывающая функция деятельности определяется тем,

в какой мере она обеспечивает движение человека в системе этих отношений.

Всестороннее и гармоническое развитие личности зависит от широты общественных отношений, в которые она включается и которые реализует в своей жизни. К.А.Абульханова-Славская в этой связи отмечает, что "жизнедеятельность и есть тот процесс, специфика которого задается участием, способом организации, активностью личности, и то понятие, тот масштаб анализа личности, при котором улавливается ее развитие" ¹/.

Применительно к школьному возрасту, целостная жизнедеятельность репрезентируется познанием, трудом, общением. Мы подчеркиваем, что труд выступает основой целостной человеческой жизнедеятельности, он определяет и организует жизнь общества и каждого отдельного человека, учение же - лишь одна из сторон его жизнедеятельности. Истоки единства учебной и трудовой деятельности, таким образом, следует искать в самых общих отношениях, порождающих человеческую личность и определяющих смысл ее жизненных целей.

В школьном периоде центральное место занимает учебная деятельность, задающая основные линии психического развития личности. Но все же, осуществляя учебно-воспитательную работу, следует учитывать, что в учебной деятельности возникают противоречия, которые снижают ее воспитывающую функцию. Одним из свойственных учебной деятельности противоречий выступает то, что она является одновременно как общественной /по своему содержанию и форме осуществления/, так и индивидуальной /по результату/. Поэтому всегда есть опасность превращения учебной деятельности в деятельность индивидуалистически направленную, при которой утрачивается ее общественный смысл /Д.В.Эльконин/.

Следовательно, необходимо смыкание результатов учебной деятельности с практикой трудового воспитания. В подобном смыкании и происходит полноценное усвоение научного, нравственного, художественного и иного опыта. Между трудовой и учебной деятельностью, при таком отношении между ними, возникает единство; они в силу этого лишаются об"ективной и суб"ективной автономности.

Полагая учение и труд в качестве целостного образования, следует иметь в виду, что между ними изначально нет внутренней

¹/ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - С. 123.

связи, она не является данной величиной, выступающей основой дальнейшего развития. Связь между учением и трудом возникает, изменяется, усложняется в ходе самого развития этих видов деятельности и требует правильного руководства ими.

При характеристике свободного перехода учебной деятельности в трудовую мы, следуя В.В.Давыдову, показываем, что у школьников в процессе учения должна сформироваться ориентация на содержательные характеристики будущего общественно значимого производственного труда, под которым понимаются средства и способы его осуществления.

Учение при этом воспринимается школьниками не как самостоятельная форма активности, а лишь как сторона их жизнедеятельности, основой для которой выступает общественная практика. Если между учением и трудом сформировалась связь, то такая деятельность квалифицируется как учебно-трудовая. В целостной учебно-трудовой деятельности у школьников формируются качества, которые в учении и труде /если они протекают психологически раздельно/ воспитать трудно. Именно целостная учебно-трудовая деятельность является формой развития личности, содержание которого составляют основные отношения человека к обществу, к коллективу, к труду, к самому себе, к предметам материальной и духовной культуры в их единстве.

В диссертации показано, что принцип соединения учения с производительным трудом как отражение их целостности в данное время не нашел еще должной конкретно-психологической проработки. Поэтому он не может быть непосредственно наложен на психологическую реальность и полноценно работать как в экспериментальном исследовании, так и в образовательной практике. Нужна система теоретических представлений, обеспечивающая действенность указанного принципа. Разработка ее осуществлена в нашем исследовании.

Развитая деятельностная основа жизни учащихся должна характеризоваться двумя существенными параметрами — прочностью и ответственностью. Прочность выступает об"ективной характеристикой деятельностной основы и связана с ее организационной стороной, частотой, длительностью. Ответственность является интегративным показателем сформированности у школьников положительного отношения к деятельностной основе, превращения их в суб"ектов деятельности.

Деятельностную основу нравственного развития личности следует

создавать, учитывая два необходимых требования: 1/ содержательное усложнение сменяющихся видов деятельности; 2/ процессуальное совершенствование от меньшей к большей упорядоченности. Систематическое пребывание личности в специально организованной деятельностной среде, моделирующей реальные общественные отношения, создает качественно иные социально-психологические отношения, определяющие основные тенденции ее психического развития.

Рассмотрение нравственных свойств личности в контексте мотивационной направленности ее предметной деятельности устраняет еще далеко не изжитый в психологии статистический подход, сводящий личность к сумме черт, поступков и др. Данный подход не позволяет до конца раскрыть сущность личности, а ограничивается лишь констатацией ее проявлений, поскольку то или иное психическое образование берется вне тенденции развития.

Единство учения и труда в конечном счете определяет формирование нравственной целостности личности и ее представленности в самосознании. Строго говоря, предметная деятельность вызывает процесс становления нравственной целостности личности по мере того, как она не просто осознает себя суб"ектом совместной деятельности, а когда у нее формируется смысловое отношение ко всем участникам, детерминированное однозначно присвоенной мотивационной системой данной деятельности. Порожденная в ограниченном деятельностью психологическом пространстве, нравственная целостность личности приобретает свойство экстраполяции: она начинает функционировать вне деятельностного контекста, как откристаллизовавшаяся суб"ект-суб"ектная связь.

Проведенный анализ реализующихся в системе деятельностей общественных отношений как об"ективного основания нравственных свойств личности позволил рассмотреть дальнейшее движение этих отношений теперь уже в плане психологическом. В связи с этим потребовалась разработка методологического аспекта этой проблемы, результаты которой излагаются во второй главе "Методологические основы об"яснения нравственного развития личности". Общее направление психического развития суб"екта, как перехода от интерпсихического к интрапсихическому, конкретизируется в системе принципов, раскрывающих поступательное развитие нравственной сферы подрастающей личности.

Мы полагаем, что об"яснительный потенциал методологических принципов нравственного развития личности зависит от меры фикса-

ции ими генетических отношений, репрезентирующих внутренние закономерности порождения и формирования нравственных образований личности. Функциональное назначение данных принципов состоит в логической увязке этапов нравственного развития в единую психологическую линию. Ее обеспечивают следующие принципы:

Принцип совершенствования предметной деятельности субъекта как основы преобразования его нравственной сферы раскрывает их генетическое отношение. Теоретическим основанием данного принципа является положение о том, что ребенок раньше и более легко овладевает внешней деятельностью, чем ходом внутренних процессов /В.Г.Ананьев, Л.С.Выготский/.

Изначально, выступая по отношению к предметной действительности как активный деятель, индивид производит различные преобразования и в процессе этого познает ее различные свойства и отношения. Повторяющиеся в изменяющихся условиях предметные преобразования, объективные и субъективные трудности в их осуществлении становятся импульсом к анализу им своего опыта, в котором он вычленяет отдельные способы действий, а также формирующиеся свойства и качества.

Чтобы у индивида возникла деятельность по осмыслению и совершенствованию своего внутреннего мира, необходимо предваряющее этот процесс "отслаивание" этого мира от предметной деятельности. В таких повторяющихся расчленениях и вырастает сложная деятельность по овладению своим нравственным поведением.

В процессе нравственного становления, опосредствующегося совершенствованием предметной деятельности, лежит тенденция соответствия мотивационной сферы предметной действительности, с которой субъект соприкасается в процессе совместной деятельности. Таким образом, совместная деятельность по мере своего формирования выступает реальной основой нравственного совершенствования личности. Попытки не учитывать выделенный нами принцип отрицательно сказывается на процессе нравственного воспитания подрастающей личности.

Принцип об"ективации нравственных образований личности вводится в связи с тем, что структурные компоненты внутреннего мира человека, его собственное "Я" - эта предпосылка и фундамент поведения - долго остается скрытым и поздно вступает в поле ясного сознания /Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Залпорожец, С.Л.Рубинштейн и др./.. Этот процесс значительно облегчается при усло-

вии воплощения идеальных компонентов сознания в материальную форму. Подобное воплощение мы называем об"ективацией нравственных образований. посредством об"ективации компонентов внутреннего мира личности осуществляется вынесение их вовне. Суб"ект как бы отчуждает от себя свои нравственные свойства, в результате чего происходит своеобразная внутренняя самоотстраненность, позволяющая ему посмотреть на себя как на другого.

Самоотстраненность – необходимое условие самосознания. Поскольку суб"ект и об"ект воспитательного воздействия в самосознании соединены, первоначально возникает необходимость их раз"единения. Это позволяет личности познать свои нравственные качества и об"ективно оценить их, проанализировать личностную структуру, выделить в ней отдельные компоненты, поставить перед собой новые цели, соотносить их со своими потенциальными возможностями. В продуктах деятельности и поведения об"ективация психических образований происходит наиболее зримо. посредством своих практических результатов человек делается доступным и самому себе, и другим.

Возведение определенного нравственного содержания в языковую форму также является специфическим актом его об"ективации. Однако этот вид об"ективации нравственных образований для ребенка остается сложным, поскольку осознание содержания, представленного в речевой форме, требует развития на высоком уровне рефлексии. Об"ективация ребенком своих формирующихся нравственных свойств, умение анализировать и оценивать их самостоятельно благотворно сказывается на развитии нравственного самосознания, делает возможным сдвигать время его формирования на более ранние возрастные периоды.

Принцип опосредствованности нравственной функции личности об"ясняет становление структуры нравственного свойства. С этой целью уточняется зависимость между нравственными свойствами и мотивами личности. Мотив лежит в генезисе нравственного свойства; повторяющийся в различных ситуациях, он закрепляется и становится нравственным свойством личности. По мере формирования нравственные свойства приобретают побудительную функцию и сами выступают в качестве мотивов поведения /Д.И.Божович, С.Д.Рубинштейн/.

Раскрытие зависимости между мотивом и нравственным свойством позволяет представить процесс становления мотивационных образований в деятельностном контексте. С учетом этого описывается последовательное изменение характера действий суб"екта, которое от-

ражает становление его мотивационной сферы, а, следовательно, и развитие нравственной функции. Основным изменением действий, определяющим качественные сдвиги в психическом развитии личности, является переход их от непосредственных к интеллектуально опосредствованным. Появление внутренне опосредствованного процесса свидетельствует о нарастании активности субъекта и его регулирующей функции. Переход от непосредственного поведения к опосредствованному осуществляется постепенно и связан с формированием внутренних условий – интеллектуальных и потребностно-мотивационных образований. Для опосредствованного поведения человека характерна внутренняя детерминация. При этом изменения, происходящие в мотивационных образованиях, характеризуют становление и развитие процесса смыслообразования как ядра нравственной сферы личности.

Принцип согласованности нравственных образований личности объясняет становление целостности ее внутреннего мира. Чтобы возникла субъективная связанность нравственных образований, необходима их дифференцированность, поскольку возможно состояние их аморфной слитности, субъективно нерасчлененного единства, или же состояние их изолированности друг от друга /А.Валлон/.

Существенной предпосылкой сознательного принятия мотива и приобретения им смыслообразующей функции является способность личности интегрировать свои мотивационные образования в определенную систему. Они должны быть согласованы по субъективной значимости и соподчинены как основные личностные ценности и как конкретные качества, ситуативно проявляющиеся в поведении и деятельности.

Отсутствием согласованности нравственных образований объясняется кризисы принятия мотива личностью, проявляющиеся в том, что предъявляемые общественные требования идут в разрез с уже сформировавшимися мотивами и между ними происходит борьба, что ведет к неприятию задаваемого требования. В складывающихся условиях конфликтности нравственных норм принятие определенного мотива личностью становится проблематичным, особенно в тех возрастных периодах развития, когда самосознание сформировано еще недостаточно.

Принцип согласованности предполагает, чтобы нормативные требования отождествлялись личностью с основными нравственными ценностями, осмысливались и включались в ценностную иерархию. Без такой

внутренней работы внешние требования не превращаются во внутренние мотивы и нравственные свойства человека. Согласованность нравственных образований осуществляется не как гладкая логическая процедура, а как решение противоречий. Следует учитывать относительную стабильность иерархии основных нравственных ценностей личности и динамичность реально действующих мотивов. Конкретная закономерность их связи зависит от особенностей ситуации, для изменения которой они привлекаются. Способность к согласованности индивидом своих нравственных образований сопряжена с превращением его в субъект своей мотивационной сферы.

Установленные принципы нравственного развития личности обеспечивают научно обоснованное выделение исходного существенного противоречивого отношения, конституирующего становление всего многообразия ее поведенческих актов.

С учетом этого генетический анализ единицы нравственного сознания осуществлен нами в плане прослеживания изменений, происходящих во внутренней структуре эмоционального переживания. Его сущность как эмоционально-интеллектуального единства связывается с превращением гомогенной по характеру структуры в гетерогенную. В результате взаимопроникновения эмоции и мышления появляется динамическая смысловая система с принципиально новой структурой и функциями, по-новому организующая поведение субъекта. Такое психическое образование мы, вслед за Л.С. Выготским, называем "смысловым переживанием" и трактуем его как психологический эквивалент нравственных свойств личности.

Показано, что в эмоционально-интеллектуальной системе связи между компонентами нестабильны. Вначале эмоциональный компонент является определяющим. Решающие изменения в этой системе, ведущие к ее перестройке, происходят тогда, когда мышление начинает сопровождать эмоциональный процесс, а затем смещаться к его начальному этапу, опережая действие эмоции. С этого момента мышление своей логикой определяет характер переживания, задает схему поступка. Подобное смещение означает не только временной сдвиг мышления по отношению к эмоции, но и изменение функционального центра всей системы.

Необходимость вычленения и описания единицы нравственного сознания обуславливается и тем, что в ней находят отражение закономерности нравственного развития личности. Излагая специфику нравственного развития личности, мы исходим из того, что нравствен-

ная сфера не является замкнутой системой. Нравственное развитие происходит при целенаправленном функционировании системы воспитательных воздействий, выступающей его всеобщей формой.

Отсюда следует, что самодетерминация нравственного развития не изначальна: она возникает в самом процессе развития личности под воздействием социальных факторов и проявляется в той мере, в какой происходит синтезирование личностью воспитательных воздействий. Последние, присваиваясь, превращаются во внутренние условия, содержанием которых выступает сформированная система нравственных ценностей личности, и через которые преломляются последующие социальные влияния. Это значит, что для внутренних условий становится свойственна "спонтанность", как готовность личности к целеполаганию в области нравственности. При этом процесс нравственного развития приобретает определенную логику, задаваемую содержанием внутренних условий. Реально она проявляется в том, что каждый последующий этап нравственного развития связан с предшествующим, а не складывается как механическая сумма новых для данного этапа социальных влияний. Предшествующий этап своим внутренним содержанием обеспечивает, при прочих равных условиях, соответствующую ему избирательность целеполагания. Такая тенденция свидетельствует о том, что определенная линия нравственного развития должна выступать как необходимое следствие определенной линии воспитания.

Специфика нравственного развития позволяет обяснить природу целевой детерминации психического развития в целом. Ее сущность состоит в том, что правильно понять психическое явление или образование можно лишь при условии, если оно анализируется не только с точки зрения прошлого, которое ему предшествует, а и с перспективы будущего.

В третьей главе "Компонентный анализ нравственного самосознания личности" раскрывается роль рефлексивно-волевого процесса в формировании и функционировании самосознания как психического регулятора нравственного поведения. Анализ нравственной рефлексии как способности осмысливать собственные побуждения, предвосхищать результаты поступков с учетом других людей проведен нами в рамках интерсубъектного подхода /А.У.Хараш/, когда она осуществляется в форме диалогического отношения. Так осуществляемая рефлексия выступает исходной операцией, на основе которой равнорачивается процесс нравственного развития личности. Превращение сферы эмоций в предмет рефлексии требует соотне-

сения ее с внешним миром, как тем посредником, с помощью которого она осознается суб"ектом. Предметность переживаний, таким образом, является следствием деятельного отношения человека к миру как основы формирования его суб"ектности.

В работе показана ограниченность тех теоретических представлений, которые, констатируя закрытость внутреннего мира для ясного понимания суб"ектом, связывают сдвиги в его познании лишь с развитием понятийного мышления. Теоретический анализ данной проблемы приводит к необходимости углубить научное представление о механизме процесса рефлексии посредством введения дополнительного детерминирующего фактора, суть которого состоит в способности человека сосредотачиваться на самом себе. Данная способность постепенно присваивается суб"ектом по мере того, как он развивается во множестве жизненных ситуаций в качестве об"екта различных социальных отношений. Развитие рефлексии коррелирует также со способностью личности наблюдать и анализировать окружающую ее действительность. Внешний мир должен предоставлять разнообразный материал для интенсивной умственной деятельности. Предметное сознание, доведенное суб"ектом до уровня совершенства, положительно отражается на способности осмысливать компоненты его внутреннего мира.

Выполняя функцию проникновения во внутренний мир личности, рефлексия в то же время выступает составляющей волевого процесса. При исследовании воли большинство авторов рассматривают ее как особую психическую функцию, с присущими ей целями и способами проявления /Е.П.Ильин, В.К.Калин, Д.С.Конторович, В.К.Котырло, А.В.Петровский, В.И.Селиванов, Л.И.Уманский, Ш.Н.Чхартшвили и др./. В нашем исследовании воля прежде всего полагается как форма структурирования человеческой личности /Л.И.Вожович/, как первоначальная динамическая основа психической жизни, как стадия овладения собственными процессами поведения /Л.С.Выготский/.

Формирующаяся воля трансформирует естественный, ситуативный побудительный механизм поведения суб"екта в свободный, внутренне детерминированный. Это становится возможным, поскольку в ситуации волевого действия создается зона довольно сильного психического напряжения, вызываемого необходимостью преодоления внутренних или внешних препятствий, оказывающих определенное сопротивление и требующих мобилизации волевых усилий.

Рассматривая волю как энергетическую основу поведения субъекта, мы считаем, что она не только изменяет течение других психических процессов /этот аспект достаточно полно изучен в психологических исследованиях/, но и сама обеспечивает присвоение субъектом нравственных ценностей, делает их устойчивыми. Будучи социальной по своему генезису, воля выступает одним из выражений единства аффекта и интеллекта. Движение воли от неразвитой к развитой отвечает процессу интеллектуализации эмоциональной сферы личности, в результате чего импульсивная воля становится целевой. На стадии импульсивности воля лишь реагирует на стимулы и поэтому тождественна ситуативной эмоции как побудительной силе предметного акта, в котором эмоция и восприятие непременно продолжают в действии. В ходе дальнейшего психического развития субъекта воля из плана непосредственной психической основы поведения поднимается к высшим смысловым структурам самосознания, становится качеством системы, обеспечивающим независимость его поведения.

Анализ внутренних закономерностей функционирования неразвитого и развитого волевого акта позволяет сделать заключение о том, что механизмом первого выступает естественное эмоциональное переживание, в структуру механизма второго входит понимание и обобщенное переживание. В развитом волевом акте аффект более общий, иногда едва заметный, тем не менее он является его основанием, обеспечивающим способность субъекта к осознанному действию.

В результате компонентного анализа нравственного самосознания стало реальным преобразование общих теоретических представлений в конкретные поисковые ориентиры построения воспитывающего метода, адекватного структуре и способу функционирования нравственных образований личности. Эта проблема решается в четвертой главе "Теоретическая разработка генетико-моделирующего метода как способа руководства нравственным развитием личности". Рассматривая ситуацию, сложившуюся в психологической науке в связи с разработкой методов формирования личности, мы подчеркиваем, что современная возрастная и педагогическая психология может успешно выполнять свою познавательную и преобразующую функции, если моделирование выступит действенным исследовательским инструментом. В настоящее время оно все интенсивнее превращается в методологический императив психологических исследований, в частности, в психологии мышления.

Генетико-моделирующий метод полностью реализует указанное методологическое требование. Он является целостной научной парадигмой, об"ясняющей направленное формирование тех или иных психических образований с требуемыми свойствами. Генетико-моделирующий метод, апеллирующий к самосознанию суб"екта и в максимальной степени вызывающий его собственную активность, сопряжен с развернутым диалогом, с высоким уровнем личностного общения воспитателя с воспитуемым.

Разработка данного метода невозможна без опоры на диалектический подход к исследованию психического, что предполагает использование принципа детерминизма, принципа единства сознания и деятельности, принципа развития, принципа личностного подхода. Поэтому, отдавая приоритет научным положениям культурно-исторической концепции, мы в то же время стремимся к такой научной интеграции, которая бы дополняла и углубляла нашу основную теоретико-методологическую позицию.

Трудности в создании генетико-моделирующего метода в области нравственного развития личности, по нашему мнению, об"ясняются тем, что философские представления о воле как свободной, осуществляющейся по осознанной необходимости деятельности суб"екта, остаются не спроецированными в конкретно-психологические положения. Без этого невозможно решить проблему сознательного принятия личностью тех или иных нравственных норм, которое должно осуществляться на основе волевого побуждения.

Основной наш научный замысел, связанный с разработкой генетико-моделирующего метода в указанной области, заключается в том, что он должен нести в себе психологические средства /орудия/, с помощью которых суб"ект организует своё поведение как на этапе восприятия нравственного требования, так и на этапе его осознанного принятия. Причем необходим поиск такой системы психологических средств, которая обеспечила бы внутреннюю связь этих двух этапов, непротиворечивый переход первого /внешняя ситуация/ во второй /внутренняя ситуация/. Лишь при этом условии нравственное требование будет принято суб"ектом в качестве мотива поведения.

При овладении суб"ектом внешней ситуацией ведущим психическим процессом является восприятие; соответственно овладение внутренней ситуацией обеспечивает рефлексия /анализ нравственного требования в контексте образа "Я" суб"екта/. От качественных характеристик этих процессов зависит как переход одной ситуации в дру-

гую, так и формирование волевого побуждения как движущей силы поведения.

Мы полагаем, что образу восприятия /им является результат процесса восприятия суб"ектом нравственного требования/ необходимо быть движущей силой /мотивом/ вызывания рефлексивного процесса как психической основы внутренней ситуации. Для успешной реализации данной цели образу восприятия недостаточно быть лишь познавательным конструктом /так как у него отсутствует побудительное начало/, он должен выступать эмоционально обогащенным когнитивным образованием, "эмоциональным образом", по А.В.Запорожцу. Подмена эмоционального образа как мотива рефлексивного процесса иными мотивами не приведет к осознанному принятию суб"ектом нравственного требования, а поведение в этом случае будет детерминироваться внешним подкреплением. С другой стороны, если рефлексивный процесс обладает достаточной глубиной, он трансформируется в волевое переживание как внутреннее содержание поступка суб"екта.

В работе отмечается, что понятие "психологическое орудие" было введено Л.С.Выготским в связи с инструментальным актом, раскрытие которого лежит в основе генетико-моделирующего метода. Психологическое орудие полагается социальным средством воздействия суб"екта на самого себя или другого, и фиксирует в себе "психологические свойства внешнего явления". Из данного определения психологического орудия следует, что психологические свойства не есть собственно об"ектные характеристики: они возникают в момент установления об"ект-суб"ектных связей. Психологическое свойство, таким образом, есть системное свойство об"екта. Психологические свойства, как соответствующие средства воздействия на суб"ект с целью его нравственного развития, согласно нашим представлениям, есть производные как от особенностей познавательного образа, так и от особенностей результата рефлексии. Развиваемый теоретический замысел и является отправной точкой в вычленении принципов построения генетико-моделирующего метода.

В области нравственного воспитания личности генетико-моделирующий метод реализует организационную, развивающую и исследовательскую функции.

Организационная функция /т.е. определенный способ организации воспитательного воздействия и деятельности суб"екта по его принятию/ генетико-моделирующего метода реализуется посредством принципа активности компонентов ситуации как единицы социогенеза

нравственных функций. Введение данного принципа обусловлено методологическим положением о необходимости рассмотрения нравственного требования в отношении к личности: они изначально должны представлять целостность. Ее исследование осуществляется посредством анализа "по единицам", т.е. анализа, изучающего неразложимую далее клеточку, которая сохраняет свойства развитого целого. Единство личности и среды конкретно представляет ситуация, характеризующаяся отношением личности к той или иной стороне окружающей действительности. Вводимый принцип раскрывает характер отношения социальной среды и личности.

Полагание социальной среды и личности в качестве исходного единства /в рамках ситуации/ требует такой теоретической ориентации, согласно которой элементы среды включаются в структуру внутренней операции; функция их состоит в том, что они "назначены использовать себя как активные агенты, управляющие извне психическим процессом" /разрядка наша - И.Б./^{1/}. Об активности элементов среды /предметов, явлений, событий, педагогических требований/ можно говорить, поскольку они оказывают влияние на суб"ект, вызывая у него психическую деятельность. Что же касается конечной задачи сознательного принятия суб"ектом нравственного требования, то важна не сама по себе активность элементов среды, а степень ее выраженности.

Второй составляющей активности единицы социогенеза выступает активность суб"екта во внешней и внутренней ситуации. При этом в формирующем аспекте значима мера участия сознательного "Я" в построении поведения.

Развивающая функция генетико-моделирующего метода реализуется посредством двух принципов.

Принцип произвольности генезиса нравственных функций раскрывает специфику момента их возникновения. Произвольность генезиса нравственных функций связана с противоречием, возникающим между естественными способами поведения индивида и необходимостью жить в обществе, реализация которой невозможна без их преобразования согласно пред"являемым требованиям. Данное противоречие и связанное с ним преобразование процессуально характеризуется наличием

^{1/} Выготский Л.С. Собр.соч. в 6-ти т. - М.: Педагогика, 1984. - Т.6. - С. 61.

у субъекта актуальных эмоций как его естественного психического состояния. Чтобы затормозить, с одной стороны, практическую реализацию актуализированного побуждения, а с другой — действовать согласно пред"являемому, но недостаточно значимому нравственному требованию, субъекту необходимо проявить волевое усилие.

Волевое действие, таким образом, выступает закономерной стадией в овладении личностью собственными высшими психическими процессами. Применительно к нравственным функциям овладение связано с моментом искусственного вызывания у субъекта побуждения к определенному содержанию /нравственной норме/. В процессе нравственного развития осознание и овладение нормативным требованием, по-иную, логичность и произвольность нравственных функций, формируются одновременно. Это по своей сути двуединый процесс: осознание определяет содержание механизма высшей нравственной функции, произвольность характеризует способ его становления. Начало проявления волевой регуляции действий субъекта припадает на разрыв, в виде отсрочки реализации побуждения, сенсомоторного единства как особой формы поведения, без которого невозможен переход к социально значимому поведению /Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский/.

Считая произвольность сутью механизма нравственных функций в их генезисе, ее саму следует рассматривать как развивающийся процесс. От того, насколько у личности развита воля, зависит уровень ее нравственного развития. По мере многочисленных повторений нравственного поступка произвольный механизм его побуждения превращается в непроизвольный, характеризуется признаками, соответствующими желанию /силой и устойчивостью эмоциональной реакции/. В результате такой трансформации побудительного механизма нравственный поступок превращается в привычку. Между моментом волевого решения и моментом образования привычки происходит сложная и длительная работа по переходу от воли как первичного мотивационного фактора к неволевому по психической структуре мотиву поступка. Воля как осознанная в большей или меньшей степени готовность выполнить в конкретных условиях нравственное требование /мы особо подчеркиваем этот момент/ порождает мотивационный процесс, суть которого состоит в эмоциональном окрашивании однородных /по сравнению с первой ситуацией/ требований, в установлении связи обобщенной /осмысленной/ эмоции с понятием о нравственной норме. Такие обобщенные эмоциональные образования, связанные с сутью конкретного нравственного требования, выступают в плане

самосознания как нравственные свойства, а в плане поведения как его мотивы.

Принцип системности нравственной функции в генетическом плане об"ясняет сложный процесс преобразования, который она претерпевает в ходе культурного развития человека. Исходя из развиваемого нами представления о смысловом переживании как психологическом эквиваленте нравственной функции, ее системность является результатом превращения естественной эмоциональной реакции, как первичной в генетическом отношении фазы в нравственном развитии, в осознанное стремление, приобретающее силу, устойчивость, направленность и выступающее основой социального отношения личности. Различие между начальной и конечной фазами эмоционального переживания характеризуется переходом от недифференцированности к дифференцированности в контексте поведения.

Результатом недифференцированности побуждения является поведение, в котором отсутствует вычлененность отдельных компонентов. Такой структурой создания определяются и особенности побуждений. Здесь возникает лишь такие желания, которые, с одной стороны, единичны, необобщены, а с другой - реализуются немедленно.

Обобщение переживания приводит к его осознанности, дифференцированности, создает иную форму человеческой психики. При этом во внутренней структуре нравственных функций как побудителей поведения появляется интеллектуальный компонент; они превращаются в системные психические образования. Обобщение эмоциональных переживаний не одномоментный акт: оно является результатом длительного повторения событий, ситуаций, на которые суб"ект эмоционально реагирует. Одновременно с обобщением отдельных эмоциональных реакций происходит обобщение и конкретных ситуаций. Поэтому обобщенное эмоциональное отношение всегда связано с сущностью социальной ситуации.

В работе указывается, что в западной когнитивной психологии строение и функция смысловых переживаний в личностном развитии рассматриваются в рамках понятия "аффективные схемы" /Ж.Пиаже/, в теории дифференциальных эмоций - "аффективно-когнитивные структуры" /Берлайн, Изард, Олпорт, Томкинс, Шульц и др./. Однако, эти теории лишь констатируют сам факт развития указанных психических образований, не вскрывая их внутренних генетических закономерностей, что тем самым снижает преобразующую функцию этих теорий.

Исследовательская функция генетико-моделирующего метода су-

ществляется посредством принципа об"ективации внутреннего механизма нравственных функций, раскрывающего на теоретическом уровне процесс нравственного развития личности. Выявление внутренних закономерностей психического процесса является сутью генетико-моделирующего метода: иные методы не обладают возможностью реализовать собственно об"яснительную роль, поскольку в их процедуре отсутствует момент вынесения вовне /об"ективации/ внутреннего механизма психического процесса.

Создание теоретических схем в области нравственного развития личности сопряжено с большими исследовательскими трудностями, так как современная педагогическая психология не имеет четких представлений о психологических средствах формирования нравственных функций и их об"ективации, что не позволяет получить соответствующие научные знания.

Из разработанного нами двухэтапного процесса сознательного принятия суб"ектом нравственного требования следует, что такими психологическими орудиями являются системы средств порождения эмоционального образа и глубокой рефлексии. Раскрытие внутренних закономерностей нравственных функций при этом сводится к об"яснению: а/ условий, при которых единство внешней и внутренней ситуации изменяет нравственную сферу личности; б/ внутренней логики развития нравственных образований.

Реализация в воспитательном процессе генетико-моделирующего метода может быть успешно осуществлена, если он воплощается в адекватную воспитывающую ситуацию. Учитывая такое отношение метода и ситуации, в исследовании решена задача разработки психологических средств ее создания.

В педагогике воспитывающую ситуацию обычно связывают с конфликтом, когда воспитанники ставятся в условия свободного морального выбора, причем всегда предполагаются варианты их поведения. Основная же особенность подобных ситуаций состоит в том, что они рассчитаны лишь на активность школьника /Ю.К.Бабанский/. Наш подход к проблеме воспитывающих ситуаций заключается в активном воздействии воспитывающего на воспитуемого с целью сознательного принятия им нравственного требования. В воспитывающей ситуации и реализуется руководство как особая деятельность, суб"ектом которой является воспитывающий, а об"ектом - воспитуемый /последний, в свою очередь, выступает суб"ектом, осуществляющим самопреобразование, решающим, по А.Н.Леонтьеву, "задачу на личностный

смысл"/.

В результате овладения воспитуемого воспитывающей ситуацией происходит его нравственное развитие как присвоение потребности и способности к нравственному поведению. Воспитывающая ситуация, таким образом, несет в себе предпосылки развития личности, которые связаны с ее способностью вырабатывать и изменять отношения к самой себе, переоценивать и видеоизменять свой внутренний опыт. Данную ситуацию составляет единство выделяемых нами внешней и внутренней ситуаций. Психологические средства создания воспитывающей ситуации, с учетом таких компонентов ее структуры, обеспечивают условия овладения ими воспитуемым.

На этапе восприятия воспитуемым нравственного требования /внешняя ситуация/ создаются психологические условия ее эмоциональности, которые приводят к формированию у него соответствующего эмоционального образа. Методологическим ориентиром в этой работе для нас служило положение о том, что законы, управляющие эмоциональным переживанием, следует искать в законах построения ситуации. Поэтому на данном этапе решается задача конструирования системы психологических средств для планируемого изменения субъекта. Поскольку данное изменение зависит от свойств применяемого средства, необходим прежде всего поиск оптимальной, с учетом достижения этой цели, формы проявления нравственной нормы. Таковой является первоначальная демонстрация ее не в форме понятия, а в форме конкретного события, поступка или их наглядных моделей. Это требование отвечает и психологическим особенностям отражения ребенком процессов и явлений, протекающих в форме наглядно-образного мыслительного процесса. Единицей такого отражения фрагментов реальности является динамический, подвижный образ.

Теоретический анализ показывает, что возникновение эмоционального переживания зависит от форм и уровней психического отражения объекта эмоции /Л.М.Веккер/. Рассмотрение данной закономерности приводит к заключению о необходимости окончательного закрепления нравственной нормы как способа поведения в сознании субъекта в единстве наглядно-образного и понятийного компонентов. Подобной психологической структурой обладают обобщенные представления, совпадающие по форме с подвижным образом /образом поступка/, а по содержанию с формируемым понятием /понятием о нравственной норме/.

Чтобы познавательный образ нравственного требования превратился в движущую силу процесса рефлексии, его структуру должны составлять такие параметры как информативность, сложность информации об отражаемой ситуации, выразительность, нетождественность. Данные параметры выделены, с одной стороны, на основе учета психологической закономерности о связи эмоций с осознанием окружающей действительности. От того, насколько содержательно воспринимается ситуация, в какой степени обобщается, зависит то, какими свойствами будут обладать возникающие при встрече с данной ситуацией аффективные системы /Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Б.М.Теплов, Изард и др./. Вслед за Шехтером, Миллером, Доллардом мы полагаем, что эмоции не есть простые, влияющие на мотивационные явления "внутренние стимулы", они, скорее, результат переработки информации, связанной с соответствующей когнитивной интерпретацией ситуации.

С другой стороны, нами учитывался фундаментальный закон выразительности стимула как условия вызывания эмоциональных реакций субъекта и угасания эмоции к объектам, теряющим новизну. Это открывает возможности практически использовать селективный характер процесса восприятия.

Такая психологическая организация внешней ситуации детерминирует деятельность субъекта во внутренней ситуации, результатом которой является сформированное волевое побуждение к нравственному поступку. При раскрытии механизма волевого побуждения мы ориентировались на архитектуру рефлексивного процесса. Он должен собственной силой вызвать эмоцию, которая окрасила бы его результат /принятое решение/. Созданный таким образом синтез воплощается в функцию воли, побуждающую субъекта к поведению.

Ключевым фактором порождения эмоционального переживания субъекта результатов рефлексии выступает усиление деятельности самосознания, во-первых, в плане глубины рефлексии, во-вторых, в направлении ее временной протяженности. Глубина рефлексии предполагает развитие умения субъекта выделять в предлагаемом нравственном требовании суждения /параметры/, составляющие его содержание. При этом важно их количество и особенно одновременный учет в рефлексивном процессе. В связи с этим мы считаем целесообразным воспользоваться понятием "когнитивная сложность" - операциональным показателем оценки количества параметров, которые субъект одновременно учитывает в рефлексивном анализе /Ф.Фран-

селла, Д.Ваннистер/. Суб"ект с большей степенью когнитивной сложности обладает более дифференцированной системой измерения для осуществления глубокой рефлексии по сравнению с суб"ектом с меньшей степенью когнитивной сложности. Более дифференцированное содержание несет в себе большую об"ективную предуготовленность для порождения процесса эмоционального переживания, для увеличения его силы. Существенную роль в возникновении эмоционального переживания результатов рефлексии, придании им личностной значимости играет способность суб"екта к самокритике, посредством которой он может адекватно воспринимать противоречия между актуализированными потребностями, стремлениями, психическим состоянием и поставленным перед ним нравственным требованием. Подобная самокритика позволяет также согласовывать между собой вычлененные суб"ектом суждения, отражающие содержание нравственной нормы, приводить их в единую систему под углом зрения собственного отношения к ним и к альтернативному способу поведения.

Временная протяженность и повторяемость процесса рефлексии — второе необходимое условие возникновения волевого побуждения. Наблюдается прямая зависимость между увеличением занятости суб"екта рефлексивным процессом и возможностью его эмоциональной окраски. Такая рефлексия приобретает черту доминантности.

Осуществление суб"ектом рефлексии, обладающей выделенными особенностями /дифференциация суждений и их одновременный учет, самокритика, временная протяженность/, можно интерпретировать как аналитический этап, который завершается этапом синтетическим. Здесь осознанное и эмоционально окрашенное требование трансформируется в соответствующий поступок, но в плане воображения. Воображаемый план повышает побудительную силу и устойчивость эмоции /Хейхаузен, Мак-Клееланд/.

Взаимодействие воспитывающего и воспитуемого, в результате которого последний овладевает воспитывающей ситуацией, осуществляется как личностное диалогическое общение, поскольку оно имеет непосредственную цель — приобщить другого к своим ценностям. Такая модель общения превращает воспитанника в полноправного партнера в условиях сотрудничества, реализующего суб"ект-суб"ектную схему, и отрицает манипулятивный подход к нему. При этом следует учитывать, что диалоговая симметричность общения воспитывающего и воспитуемого не абсолютна. Однако, в нем перманентно происходит специфический обмен мыслями, переживаниями.

В общении, реализующем суб"ект-суб"ектные отношения, воспитаннику необходимо уметь принять точку зрения другого. Лишь при этом условии у него может сформироваться готовность решать проблемы общения. Способность человека стать в позицию другого выступает компонентом сопереживания, на основе которого разворачивается процесс убеждения как ведущей формы личностного общения. Сопереживание, исходя из его психологической специфики, следует полагать движущей силой нравственного поведения, не ориентированного на внешнее подкрепление. В работе выделяются две формы, фиксирующие онтогенетические изменения процесса сопереживания, и дается их характеристика.

Психологическую структуру неразвитой формы сопереживания составляет основное отношение, складывающееся между суб"ектом сопереживания и суб"ектом переживания. Оно же характеризуется лишь внешней представленностью данных суб"ектов. Цель деятельности суб"екта сопереживания сводится к восприятию и определению на основе экспрессивных реакций эмоционального состояния суб"екта переживания, воспроизведению посредством ассоциации по подобию представления, аналогичного по содержанию той ситуации, в которой находится суб"ект переживания. Данное представление - это представление - действие, подвижный образ, а не представление - объект, статический образ. На ранних этапах развития ребенка подвижный образ является достаточно эмоционально обогащенным. Поэтому он и выступает источником, откуда черпается эмоциональная энергия для возникновения процесса сопереживания. В этих условиях процесс сопереживания вызывается относительно легко. Активным компонентом описываемой психологической структуры процесса сопереживания выступает лишь суб"ект сопереживания. Функция суб"екта переживания сводится к трансляции собственного эмоционального состояния без раскрытия причин, обусловивших его. Ярко выраженная экспрессивная реакция суб"екта и индуцирует процесс сопереживания.

С возрастом наблюдается тенденция к уменьшению эмоциональной силы подвижных образов суб"екта, что неизбежно осложняет процесс становления сопереживания. Возникающие затруднения снимаются за счет введения в структуру процесса сопереживания еще одного компонента - воспитательного воздействия, исходящего или от воспитывающего, или от суб"екта переживания. Оно обеспечивает принятие суб"ектом сопереживания чужой точки зрения. Включение воспи-

тательного воздействия как психологического средства означает, что теперь процесс сопереживания осуществляется на основе глубокого понимания суб"екта переживания и рефлексии, а не на основе его восприятия и памяти. В этом существенная особенность развитой формы сопереживания как детерминанты нравственного поведения суб"екта. Эмоциональный отклик при развитой форме сопереживания приобретает черты, характерные для осознанного хотения.

В п я т о й г л а в е "Спыт применения формирующего эксперимента в исследованиях нравственного развития младших школьников" представлены результаты исследований, проведенных непосредственно автором и под его руководством аспирантами и научными сотрудниками лаборатории психологии формирования личности младшего школьника НИИ психологии Украины в 1980-1990 годах. Экспериментальное исследование осуществлялось с детьми младшего школьного возраста, когда они впервые включаются в совокупность социально значимых деятельностей, в широкие сферы общения, в систему нормативных общественных отношений, приводящих к формированию нравственных ценностей.

В исследовании психологических особенностей осознания младшими школьниками своего поведения ставилась задача изучения уровня его развития и выявления психологических условий адекватности. Данная задача вытекала из положения о том, что направленное формирование нравственного поведения личности невозможно вне процесса самосознания. В исследовании приняли участие 281 учащийся. Методика констатирующего эксперимента включала самооценочные, взаимооценочные и проективные методы, метод экспертных оценок, анкетирование, наблюдение, экспериментальную беседу, метод анализа продуктов деятельности.

Формирующий эксперимент состоял из трех последовательных этапов, в ходе которых активизировалась потребность младших школьников в осознании собственного поведения, создавались условия для выработки нормативов нравственного поведения. Завершался формирующий эксперимент этапом, направленным на оптимизацию условий, способствующих выработке умений младших школьников адекватно осознавать свое поведение. На этом этапе использовалась методика "системы многостороннего оценивания".

Материалы исследования позволили выделить три группы испытуемых с различным уровнем развития осознания своего поведения.

Первая группа /17,3%/ - дети с высоким уровнем осознанности

своего поведения и стремления к анализу своих поступков, сочетающихся с развитой социальной адаптивностью.

Вторая группа /69,2%/ – дети со средним уровнем осознанности. Для них характерна эпизодичность обращения к самоанализу, а также ситуативность поведения.

Третья группа /11,5%/ – дети с низким уровнем осознанности своего поведения, слабым стремлением /а иногда и отсутствием такового/ к анализу своих поступков, сочетающимся с плохой социальной адаптивностью. Их поведение ситуативно, потребности часто не осознаются. Во взаимоотношениях с учителями и одноклассниками проявляют агрессивность.

В осознании своего поведения учащимися выделенных групп имеется и ряд общих для них особенностей. В первую очередь младшими школьниками осознается то, что связано с ведущей деятельностью. Предметом осознания детей прежде всего становятся те акты поведения, которые имеют четкие и очевидные критерии /ближайшие жизненные перспективы и значимые события в прошлом/. Таковыми являются поступки, имеющие четкие эталоны оценивания, которые дети к девяти-десятилетнему возрасту уже твердо усвоили.

Экспериментальные данные свидетельствуют, что препятствием к своевременному формированию осознанности младшими школьниками своего поведения является противоречивость ситуаций их развития, на основе которой развивается неадекватность представлений детей о своем поведении. В результате противоречивого характера внешних требований у ребенка развивается искаженное представление о нормах поведения, детерминированное механизмом психологической защиты личности. Важнейшими психологическими условиями формирования процесса адекватного осознания личностью своего поведения являются: актуализация потребности младших школьников в самоанализе, усвоенность ими эталонов оценивания собственного поведения и наличие навыков анализа своих поступков. Актуализация потребности младших школьников в самоанализе успешно осуществляется в совместной деятельности учащихся, построенной по принципу ответственной зависимости.

Для изучения психологических особенностей регулирующей функции самосознания в нравственном поведении младших школьников было проведено: 1/ выявление зависимости между особенностями осознания себя младшими школьниками и их склонностью к нравственной регуляции поведения; 2/ раскрытие динамики нравственной регуля-

ции их поведения. Испытуемые - 60 учащихся 2-х, а затем 3-х классов.

Исходная посылка исследования состояла в том, что для выявления возможности нравственной регуляции поведения детей необходимо включать в выполнение таких заданий, которые требуют совместных усилий. Исходя из этого, экспериментальные задания были связаны с совместной общественно полезной и учебной деятельностью школьников. Для более точного выявления склонности младших школьников к регуляции своего поведения методика предусматривала различные варианты сотрудничества в зависимости от желаемого или назначенного партнера, а также роли, которую принял на себя учащийся /руководитель или исполнитель, учитель или ученик/.

На основании анализа полученного материала учащиеся распределились на группы. Наиболее многочисленную экспериментальную группу /57%/ составили учащиеся, поведение которых характеризовалось стабильностью отношений к другим участникам независимо от содержания деятельности и принимаемой на себя роли. Для детей этой группы характерны высокая результативность действий, ориентация на конечный результат деятельности, большая заинтересованность в действиях других. Учащиеся этой группы хорошо успевали в школе. Осознание себя также характеризовалось высоким уровнем: адекватностью самооценки и проявления самокритичности. Коэффициент корреляции между склонностью к нормативной регуляции поведения и уровнем осознания в первой группе учащихся составил + 0,73.

Вторая группа учащихся /33%/ лишь частично включалась в совместную деятельность во всех экспериментальных ситуациях. Испытуемые этой группы как бы перекладывали ответственность за выполнение заданий на другого. Они не включались в деятельность даже при выполнении трудового задания и при самостоятельном выборе партнера, когда необходимость в сотрудничестве была более явной, чем при выполнении, например, учебного задания. В этой группе оказались учащиеся, которые стремились только к собственному успеху, и если он не был очевиден, то они переставали действовать. Этих школьников уже характеризует определенная избирательность в общении, которая сказывалась на их отношении к совместному выполнению задания. Для этой группы детей характерен низкий уровень осознания себя - чрезвычайно завышенная самооценка, пониженная самокритичность, слабое осознание своей индивидуальности.

Небольшую группу испытуемых /10%/ составили учащиеся, проя-

вишие признаки отрицательного поведения независимо от содержания совместной деятельности. Сюда вошли хорошо успевающие ученики, которые заботились только о своем успехе, проявляли высокомерное отношение к своему партнеру. Этим школьникам свойственны вполне адекватное представление о себе, самокритичность и осознание своей индивидуальности. Но в совместной деятельности высокий уровень осознания себя не оказывал регулирующего воздействия на их поведение.

Полученные результаты показали, что нравственная регуляция поведения в совместной деятельности младших школьников с большей вероятностью проявляется в естественной для них ситуации, когда каждый из них выполняет одинаковую по важности работу, когда проявляется необходимость во взаимодействиях, когда предметная деятельность ориентирует на очевидный для них позитивный результат.

Регулятивные действия, направленные на обеспечение сотрудничества, проявлялись: 1/ в объединении усилий, направленных на выполнение совместного задания; 2/ в учете и использовании возможностей другого; 3/ в подчеркивании нужды в другом; 4/ в демонстрации удовлетворенности от совместного и качественного выполнения работы; 5/ в стремлении помочь другому, поддержать у него желание работать дальше.

Опыт нравственной регуляции поведения младших школьников, преодоления эгоцентризма приобретался благодаря содержанию деятельности и возникающей в процессе выполнения совместного задания взаимозависимости, выражаемой в соответствующих регулятивных действиях. Эти действия способствовали формированию таких нравственных качеств, как дружелюбие, доброжелательность, внимательное отношение к товарищу.

Эксперимент по исследованию воспитательной эффективности целостной учебно-трудовой деятельности состоял из двух частей: 1/ раскрытия процесса формирования ее мотивационного компонента /первая задача/; 2/ выявления психологических условий сознательного принятия нравственной нормы субъектами совместной трудовой деятельности /вторая задача/. В эксперименте приняло участие 48 испытуемых - учащиеся 3-х классов. На этапе учебной деятельности испытуемые /мальчики/ объединялись в 4 группы по 12 человек, на этапе трудовой деятельности каждая подгруппа состояла из 4 человек.

На основе логико-психологического анализа основ столярного дела нами была сконструирована учебная задача /В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин и др./, направленная на усвоение младшими школьниками обобщенного способа изготовления табурета, столика для аквариума, подставки для цветов. Она выступила содержательной единицей, на основе которой осуществлялось введение младших школьников в целостную учебно-трудовую деятельность.

Целенаправленное введение младших школьников в такую деятельность существенно влияет на процесс их целеполагания. Утрачивая практическую односторонность, цель предстоящей деятельности изменяет личностные презентации, предуготовливает субъективную направленность на присвоение новых жизненных смыслов. В результате этого расширяется сфера представления школьника о себе. Междейностное опосредствование процесса формирования мотивационной сферы приводит к изменению ее смыслообразующей функции.

Учебно-познавательная мотивация как ведущая для учебной деятельности школьников теряла свою автономность и определяла дальнейшее разворачивание деятельности трудовой. При этом наблюдался "эффект прерванного действия", когда сформированное единство мотивационных и операционально-технических образований побуждало испытуемых к его воплощению в собственном трудовом опыте. Полученные данные показали, что у всех испытуемых, во-первых, сформировалась устойчивая ориентация на трудовую деятельность, а, во-вторых, центральным ее мотивом выступило стремление к самовыражению. Причем, чем совершеннее становились трудовые действия учащихся, тем отчетливее проявлялся интерес к работе; устанавливалась связь мотива самовыражения с процессуальными и результативными мотивами. Качественно иные психологические условия, которые возникли в процессе экспериментального обучения, привели к тому, что ведущей мотивацией оказалась внутренняя. Содержание труда вызывало у учащихся положительную эмоциональную predisposition. Внешние же мотивы не имели для учащихся выраженного личностного смысла.

Вторая задача нашего исследования решалась на заключительном этапе каждого из учебных занятий; учащиеся должны были сложить в отведенном месте свои поделки /законченные и незаконченные/, оставшиеся неиспользованными материалы, привести в надлежащий порядок орудия труда, рабочее место, рабочую комнату, подготовить необходимые материалы и инструменты для следующего занятия.

Укажем особенности этого экспериментального исследования.

1. С целью сознательного принятия школьниками нравственной нормы /бескорыстная помощь товарищу/ их деятельность была организована как совместная. Ее выполняли члены подгрупп /4 чел./, которые ранее участвовали в основном этапе учебного занятия.

2. Половина участников совместной деятельности в каждой подгруппе по уровню развития указанного свойства относились к низкому. Они были отобраны на основе разработанной под нашим руководством методики выявления уровня нравственной воспитанности младших школьников.

3. Чтобы возникли условия для перехода предметных ситуаций в социальные, т.е. чтобы участники совместной деятельности обращались друг к другу за помощью, об"ем индивидуальных заданий, а, следовательно, и время их выполнения были различными.

4. Содержание совместной деятельности было довольно простым, оно не могло вызвать высокую по эмоциональному уровню познавательную мотивацию /интерес/, а мотивация достижения нейтрализовалась. Тем самым снималась возможность подмены мотива необходимости помочь товарищу, как значимой нравственной нормы, воплощающейся в определенном поступке, иными по отношению к данному поступку мотивами. Именно с учетом этих соображений данную задачу исследования мы не решили на основном этапе собственно учебных занятий.

Исходя из разработанных нами психологических основ конструирования воспитывающей ситуации, мы определили структуру соответствующей задачи. Она состояла из четырех этапов, для каждого из которых определялась конкретная цель воспитательного воздействия, его тактика, направленность и содержание, условия осуществления, типичный характер реагирования воспитуемого.

В результате решения данной воспитывающей задачи испытуемые /22 чел./ сознательно приняли нравственную норму, связанную с необходимостью оказывать бескорыстную помощь товарищу и реализовали ее в своем поведении. Прогрессивные изменения прежде всего шли по линии углубления содержательности внутреннего мира младших школьников. У детей заметно повысилась устойчивость образа "Я", который они перестали жестко увязывать с конкретной ситуацией.

Процесс воспитания существенно улучшился благодаря формирующимся у школьников способностям к самоанализу и деятельности по

самоизменению. Для детей стал доступен анализ конкретных нравственных ситуаций, их увязка с собственной внутренней позицией и принятие требуемого решения.

В целом у школьников заметно повышалась общая психическая восприимчивость к воспитывающим воздействиям, приводящая к расширению у них зоны ближайшего нравственного развития.

В исследовании эмпатии как механизма формирования у младших школьников альтруистического поведения принимали участие 33 испытуемых - ученики 2-х и 3-х классов спецшколы-интерната, воспитывающиеся в условиях эмоциональной депривации /сироты/. В качестве показателей уровня эмпатийного отношения были выделены следующие: положительная или отрицательная направленность суб"екта на другого человека; пассивность или активность в реакциях на создание эмпатогенной ситуации; устойчивость этих реакций; функционирование одного или нескольких соответствующих психологических механизмов - эмоционального заражения, идентификации, нравственной рефлексии, децентрации. Методика экспериментального исследования представляла собой систему воспитывающих ситуаций, реализующихся поэтапно.

На первом этапе использовались приемы, благодаря которым фрагменты ситуаций, в которые вовлекались дети, становились для них лично значимыми и обуславливали возникновение процесса эмоционального заражения /динамического эмоционального образа/.

Второй этап предполагал формирование у младших школьников высших уровней эмпатийного отношения и состоял из нескольких серий. В первой серии актуализировался механизм идентификации. Задачей второй серии эксперимента было развитие у младших школьников нравственной рефлексии и когнитивной децентрации. Задачей третьей серии эксперимента было формирование более глубокой когнитивной децентрации с целью актуализации у суб"екта внутреннего содействия об"екту эмпатии. Четвертая серия эксперимента была направлена на актуализацию эмоциональной децентрации с целью осознания суб"ектом необходимости практической реализации внутреннего содействия и возникновения устойчивого побуждения к нему.

На третьем этапе закреплялось альтруистическое поведение испытуемых, проявляемое ими ситуативно или в результате коррекционной работы с ними.

С каждым испытуемым эксперимент проводился от 10 до 15 раз. Было зарегистрировано более 300 ситуаций на 800 метрах киноплёнки и более 2000 фотографий.

Выявлено пять групп детей, различающихся между собой содержанием эмпатийных отношений со сверстниками и взрослыми. Испытуемые первой группы /первый уровень эмпатийного отношения/ характеризовались устойчивой отрицательной направленностью на другого человека. Они отличались вспыльчивостью, агрессивностью и даже злорадством к сверстникам. К началу формирующего эксперимента детей с таким типом отношения к сверстнику оказалось 27,3%. Подобного отношения к взрослому у них выявлено не было. К концу эксперимента устойчивая отрицательная направленность была преодолена. Однако, часть из них не смогла подняться выше низкого уровня эмпатийного отношения.

Вторая группа испытуемых /второй уровень эмпатийного отношения/ более многочисленна /20,3% - по отношению к взрослым и 39,4% - по отношению к сверстникам/. Испытуемые этой группы характеризуются неустойчивой отрицательной направленностью на другого, хорошо развитой идентификацией. Однако, они весьма редко помогают сверстнику, пассивны по отношению к ним. К концу эксперимента эгоистическая направленность на взрослого нейтрализовалась, а по отношению к сверстникам данный уровень эмпатийного отношения остался у 6,1% детей.

В третьей группе к началу формирования было 58,5% испытуемых, проявивших соответствующий уровень эмпатийного отношения к взрослым и 18,2% - к сверстникам. Испытуемые этой группы отличаются положительной направленностью на окружающих, проявляют к ним сочувствие, однако эта направленность не устойчива. При определенных обстоятельствах возникает желание помочь другому. В целом их отношение к людям пассивное. После завершения эксперимента количество детей, сочувствующих взрослым и сверстникам, оказалось приблизительно равным /соответственно - 18,2% и 21,2%/.

В четвертой группе одинаковое количество испытуемых /15,1%/ проявило действенное, неустойчиво-положительное эмпатийное отношение к взрослому и сверстнику. У этих учащихся наблюдался более высокий уровень развития когнитивной децентрации, но недостаточная сила и глубина эмоциональных переживаний не всегда приводила к реализации построенной модели помогающего поведения. К концу эксперимента данная группа стала самой многочисленной по прояв-

лению эмпатийного отношения к взрослым и сверстникам /соответственно - 60,1% и 63,3%/.

Высший уровень эмпатийного отношения проявили испытуемые пятой группы. Они характеризуются устойчивой положительной направленностью на другого человека, которая всегда реализуется в конкретных поступках. Действенность своего отношения представители этой группы подтверждают при любых обстоятельствах. Можно констатировать, что у этих детей альтруизм выступает как качество личности: 9,1% учащихся проявляли его в отношениях со сверстниками и 21,1% - со взрослыми. В целом проведенное исследование подтвердило целесообразность использования описанной экспериментальной модели формирования эмпатийных отношений в широкой практике нравственного воспитания личности.

В заключении дается обобщенная характеристика выполненного исследования и делаются следующие **выводы**:

1. Проведенный анализ совместной предметной деятельности в контексте реализующихся в ней общественных отношений позволил на конкретно-психологическом уровне раскрыть процесс порождения ее системы нравственных отношений, возникающих между ее участниками. Единство двух планов /объект отношений - субъект отношений/ объясняет сложную диалектику становления личности, которая по мере овладения деятельностью выходит за ее рамки, распространяя свои нравственные приобретения как субъективную целостность на иные жизненные ситуации.

2. Основу нравственных функций, как показано в исследовании, составляют первичные эмоциональные побуждения, которые становятся осмысленными эмоциональными отношениями. Осмысленность, таким образом, превращает гомогенную по внутренней структуре эмоциональную реакцию в системное психическое образование, выступающее средством социального отношения личности. Ключевым моментом в развитии эмоциональных переживаний является акт их расчленения и категоризации. На этой базе вырастает сложная деятельность по овладению личностью своим поведением.

3. Установлено, что представление о самодетерминации связывается с социальной по своей природе символической функцией. Будучи направленной на субъект, она порождает у него процесс внутренней мотивации как произвольного самоопределения собственного нравственного поведения.

4. В исследовании раскрыт механизм социо-культурной организа-

ции высших нравственных функций личности. Их генезис, структура и функционирование определяются внутренними характеристиками генетико-моделирующего метода, преобразующее действие которого осуществляется в форме воспитывающей ситуации. Именно ее содержание несет в себе совокупность основных психологических средств формирования высших нравственных функций.

5. Разработанные в диссертации психологические средства обеспечивают сознательное принятие личностью предлагаемого эталона поведения в воспитывающей ситуации. Они задают функцию обуславливания и организации ее деятельности. При этом психологические средства неизбежно становятся структурным центром, функционально определяющим внутренние процессы, образующие инструментальный акт. Последний и есть форма проявления активности субъекта по отношению к себе, в результате чего и происходит самоизменение.

6. Психологической сущностью процесса овладения личностью воспитывающей ситуацией выступает установление связи ее интеллектуально-эмоциональной сферы с социально значимыми нравственными нормами. Последние приобретают побудительную функцию благодаря формирующейся произвольной организации психической жизни личности. Такая структура сознания, детерминируя воспроизводство социально значимых способов нравственного поведения, превращает ребенка в субъект отношений. Эта позиция и приводит к формированию нравственной целостности личности, определяющей характер ее поведения.

7. В исследовании установлен психологический критерий нравственного развития личности. Этот критерий представлен тем моментом, когда поведение человека обретает свое значение в системе социо-культурных нормативов и, будучи направленным на определенную цель, преломляется через призму социально значимых способов действий. Это становится возможным благодаря формирующейся у личности способности совмещать в едином психологическом поле элементы прошлого социального опыта /требование поступать определенным образом/ и настоящую психологическую ситуацию /действовать в наличных обстоятельствах/. На основе данной способности происходит принципиальная перестройка поведенческого акта.

8. В эксперименте установлен факт значительного расширения системы нравственной активности младших школьников, под которой понимаются способы их нравственного поведения, обусловленные структурой образа "Я".

9. Общественно значимые мотивы поведения младших школьников,

благодаря формирующейся у них способности к их глубокому осознанию, все больше освобождаются от ситуативной зависимости. В результате этого воспитуемые становятся субъектами нравственного совершенствования.

10. Разработанные средства вызывания эмоционально-волевых переживаний являются продуктивной психологической основой для создания новых технологий нравственного воспитания и развития личности.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Важный аспект психологической подготовки детей к труду //Почат. школа. - 1978. - №3. - С. 19-24 /на укр.яз./.
2. Проблема психического развития личности и усовершенствование учебного процесса //Рад.школа. - 1979. - №7. - С. 28-33 /на укр.яз./.
3. Проблема психического развития личности и усовершенствование учебного процесса //Рад.школа. - 1979. - №8. - С. 34-42 /на укр.яз./.
4. Формирование мировоззренческих представлений в процессе трудового обучения //Совершенствование организации содержания и методов научно-исследовательской работы в НИИ педагогики союзных республик: Тез.докл.- М., 1979. - С. 35-39.
5. Психология формирования трудовых умений школьников. - Киев: Рад.школа. - 1980. - 112 с. /в соавт. с Бондарь В.И., Максименко С.Д./.
6. Трудовые умения как условие предупреждения асоциального поведения подростков //Психолого-педагогические условия повышения эффективности воспитательной работы по предупреждению правонарушений среди учащейся молодежи: Тез.докл. - Киев, 1980. - С. 29-30.
7. Психологические особенности учебной деятельности школьников //Почат.школа. - 1982. - №4. - С. 53-57 /на укр.яз./.
8. Некоторые психологические аспекты трудового воспитания школьников //Рад.школа. - 1982. - №2. - С. 23-27 /на укр.яз./.
9. Трудовая деятельность как фактор формирования личности //Психическое развитие, учение и формирование личности : Тез. докл. 4-й Пражской конференции. - Прага, 1982. - С. 8.
10. О некоторых психологических условиях трудового воспитания

младших школьников //Психология учебной деятельности школьников: Тез.докл.П-й Всесоюз.конф. по педпсихологии в г.Туле. - М., 1982. - С 222-223.

11. Влечение //Психологический словарь /Под ред.В.И.Войтко. - Киев, 1982. - С. 128-129 /на укр.яз./.

12. Пристрастие //Психологический словарь /Под ред. В.И.Войтко. - Киев, 1982. - С. 131 /на укр.яз./.

13. Трудовое воспитание в семье. - Киев: Политиздат Украины, 1983. - 77 с. /в соавт./, /на укр.яз./.

14. Труд - главный воспитатель личности. - Киев: Знание, 1983. - 32 с.

15. Сенсорное воспитание //УСЭ. - Киев, 1983. - Т.10. - С. 75.

16. Психологические условия соединения учения и труда как фактор нравственного развития школьников //Рад.школа. - 1984. - №11. - С. 23-26 /на укр. яз./.

17. Воспитание у школьников смелости и мужества //Почат.школа. - 1986. - №5. - С. 18-27 /на укр.яз/.

18. Эмоции в воспитании учащихся //Почат.школа. - 1986 - №1. - С. 7-11 /на укр.яз./.

19. Роль эмоций в трудовом воспитании личности //Вопр.психол. - 1985. - №6. - С. 64-65.

20. О движущих силах нравственного развития личности //Психология. Вып. 25. - 1985. - С. 20-28 /на укр.яз./.

21. Об овладении личностью собственными эмоциональными переживаниями //Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности: Матер.Всесоюз.конф. - М.-Одесса, 1986. - С. 56.

22. Психологические особенности развития нравственных свойств личности //Рад.школа. - 1987. - №12. - С. 11-15 /на укр.яз./.

23. Учет логико-психологических факторов в пропагандистской деятельности учителя: Тез.Всесоюз.науч.-практ. конф. - Ровно, 1987. - С. 34.

24. Методологические принципы исследования нравственного развития личности //Проблемы философии. - Киев, Изд-во Вища школа, 1988. - №76. - С. 24-31.

25. Роль самопознания в воспитании учащихся //Почат.школа. - 1988. - №6. - С. 4-8 /на укр.яз./.

26.Макаренко А.С. и деятельностный подход к воспитанию личности //Психология. Вып. 30. - 1988. - С. 14-22 /в соавт./, /на укр.яз./.

27. Особенности психологического механизма волевого побуждения //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Матер.Всесоюз. конф. - М.-Одесса, 1988. - с. 8-10.

28. О соотношении эмоций и воли в онтогенезе: Тез.докл. II-я Всесоюз.конф. по эксперимент.психол. - Львов, 1988. - С. II4-II5.

29. Труд как фактор нравственного развития личности. - Кировоград, 1989 - 35 с. /в соавт./.

30. Рефлексия как механизм нравственного развития личности //Проблемы возрастной психологии : Тез.докл. к УП с"езду психологов СССР. - М., 1989. - С. II3-II4.

31. Овладение эмоциональными переживаниями и воспитание личности /анализе научного творчества Л.С.Выготского/ //Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Сборник матер.Всесоюз. симпозиума. - Часть I /Под ред. А.Я.Чебыкина. - М.-Одесса, 1989. - С. 99-101.

32. Сопереживание как детерминанта нравственного поведения школьников //Диагностика и регуляция эмоциональных состояний: Матер.Всесоюз.симпозиума. - Часть II. - М.-Одесса, 1989. - С. 12-16.

33. Особенности самопознания младших школьников. - Ровно, УИИВХ, 1989. - 21 с. /в соавт./.

34. А.С.Макаренко и актуальные задачи педагогической психологии //Исследование педагогического наследия А.С.Макаренко в условиях перестройки среднего и высшего образования: Матер.межвуз.науч.-практ.конф. 29-31 марта 1989 г. - Киев: КГПИ, 1989. - С 83-85.

35. Роль поступка в поддержании мира как состояния общества //Воспитание учащейся молодежи на идеях мира: Тез.докл.межвуз. науч.-практ.конф. - Ровно, 1989. - С. 41-44.

36. Критерии нравственной воспитанности младших школьников /Под ред.И.Д.Бека. - Киев: Рад.школа, 1989. - 96 с.

37. Особенности трудовой активности школьников //Критерии нравственной воспитанности младших школьников. - // Рад.школа, 1989. - С. 61-70.

38. Сила убеждения. - // Рад.школа. - 1989. - №3. - С.55-60 /на укр.яз./.

39. Эмоции школьников в учебно-воспитательном процессе //Формирование и становление современного учителя: Межвуз.науч.-практ. конф.. - Ровно, 1990. - С. 101-103.

40. Концепция мира в психологическом измерении // Воспитание учащейся молодежи в духе мира и новое политическое мышление: Матер. междунар. конф. - Ровно, 1990. - С. 45-46.

41. О возможности построения творческого процесса воспитания школьников // Психологические проблемы науч.-технич. творчества учащихся: Тез. докл. междунар.-науч.-практ. конф. - Нежин, 1990. - С. 50-51.

42. Педагогическое общение как детерминанта нравственного воспитания личности // Психология педагогического общения: Тез. докл. - Кировоград: Кир. ОУС, 1990. - С. 6-7.

43. О стадийности развития нравственных функций личности // Психолого-педагогические условия развития личности учащихся: Тез. междунар. конф. - Воронеж, 1990. - С. 13-15.

44. Психологический анализ единицы социогенеза нравственного развития личности // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тез. Всесоюз. конф., посвященной 90-летию со дня рождения Г.С. Костюка. - Часть I. Личность и ее становление. - Киев, 1990. - С. 25-26.

45. Формирование эмпатийных отношений младших школьников // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тез. Всесоюз. конф. - Часть II. Познавательные процессы. - Киев, 1990. - С. 25-26 /в соавт./.

46. Общение как фактор нравственного развития личности // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тез. Всесоюз. конф. - Часть II. Познавательные процессы. - Киев, 1990. - С. 11-12.

47. Психологические основы организации нравственного воспитания школьников // Рад. школа. - 1990. - №7. - С. 47-55 /на укр. яз./.

48. Ощущение вины в нравственном развитии личности // Рад. школа. - 1991. - №4. - С. 37-42 /на укр. яз./.

49. Концепция воспитания личности // Рад. школа. - 1991. - №6. - С. 40-47 /на укр. яз./.

50. Нравственность личности: стратегия становления. - Ровно: Ред.-изд.отдел управления по печати, 1991. - 146 с.

51. Психологические основы применения генетико-моделирующего метода в нравственном воспитании личности // Психология. Вып. 38. - 1992. - С. 11-19 /на укр. яз./.

52. Психологические условия эффективности воспитательного воздействия // Родная школа, 1992. - №1. - С. 41-46 /на укр. яз./.

Г.Фек

Сдано на производство 16.03.92г. Подписано в печать 17.03.92г
Формат 60x84/16. Объем 1,5 печ.листа. Тираж 100экз. Заказ 238

Киев-50, ул.Пархоменко 15 б. Типография