

а в когнитивных ценностных представлениях – скорее присутствуют ориентации на будущее. Усвоенные детьми системы ценностей, хотя и включают некоторые половозрастные и социальные особенности, индивидуально своеобразны. Можно проследить влияние общих социальных тенденций и целенаправленных воздействий учебно-воспитательных программ на формирование систем ценностных ориентаций. Однако, статистически выделенные закономерности данного процесса, которые, несомненно, требуют дальнейшего изучения и использования, как в исследовательской, так и образовательной практике, ещё не означают их тотального присутствия у всех членов изученных групп детей. Реальное бытие и уникальный жизненный опыт каждого ребёнка, отражаясь в его собственной системе ценностных ориентаций, создают её неповторимость, непохожесть на другие, которая в свою очередь, опосредует формирование индивидуальности ребёнка и проецируется на его будущую жизнь.

С.А. МЯСНИКОВИЧ

ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Процесс нравственного развития представляет собой процесс усвоения нравственных знаний, их все более глубокого осмысления, эмоционального принятия нравственных норм, развития моральной самооценки, уровня нравственных притязаний, нравственных качеств личности, их превращения во внутренний регулятор поведения в соответствии с нравственными нормами. Психологической наукой накоплен обширный теоретический и эмпирический материал, раскрывающий различные направления проблемы нравственного развития личности: закономерности усвоения социальных ценностей (Л.И.Божович, Е.В.Субботский, В.Э.Чудновский, С.Г.Якобсон), формирование нравственного сознания (Б.С.Братусь, Н.А.Головко, Б.О.Николаичев), роль целенаправленного нравственного воспитания и развития личности (Л.Н.Рожина, Л.И.Рувинский, В.А.Токарева) и др.

Большое влияние на психологические исследования нравственности оказала работа Ж.Пиаже по изучению моральных суждений ребёнка, в результате чего были выделены 3 стадии развития морального мышления: "моральный реализм", "мораль кооперации" и "мораль равенства". Особенно влиятельной оказалась концепция Ж.Пиаже о параллельном характере морального и умственного развития личности на когнитивно-генетическую теорию морального развития Л.Кольберга, рассматривающего этот процесс в неразрывной связи с уровнем морального мышления и выделившего в нем три уровня: доконвенциальный, конвенциальный, постконвенциальный.

Сущность психологического подхода к нравственному развитию личности связана с изучением самого процесса, его психологических механизмов, раскрывающих, каким образом внешние нравственные регуляторы становятся

внутренними, как обеспечивается собственная нравственная активность человека.

Изучению психологических условий становления младшего школьника как субъекта нравственного развития посвящена работа Г.А.Горской (2). В ходе эксперимента ею были выявлены возрастные особенности осуществления нравственной саморегуляции поведения младших школьников; условия, обеспечивающие совершенствование процесса управления собственным поведением субъекта.

Важным компонентом нравственного развития личности сттужат являются представления о нравственном-безнравственном. Сами по себе моральные представления и понятия, как и вообще все наши знания, еще не определяют нравственного поведения, но существенно влияют на него. Неопределенность или ошибочность моральных понятий соответствующих качеств личности оказывает отрицательное влияние на моральное развитие.

Аналізу фактического содержания ряда моральных понятий и представлений у школьников в их динамике, а также характера нравственных оценок соответствующих качеств личности посвящено исследование В.А.Крутецкого (3). Автор обращает внимание на факт одновременного сосуществования различных уровней понимания моральных качеств. Каков именно этот уровень развития отдельных понятий - зависит, с одной стороны, от особенностей личности школьника и индивидуальных условий воспитания и обучения, с другой - определяется особенностями самих понятий о моральных качествах, различной степенью их сложности.

Понятие о моральных свойствах личности формируется у учащихся не только на основе их взаимоотношений с окружающими, приобретения жизненных знаний, обогащения практики их собственного поведения, но и в значительной степени в процессе чтения и анализа произведений художественной литературы.

В связи с этим большой интерес представляет работа Л.Н.Рожиной "Художественное познание человека и развитие личности старшеклассника" (4), в которой описаны результаты исследования, выявившего изменение показателей нравственного развития личности в условиях специально организованного обучения.

Анализ и интерпретация эмпирических данных представляет возможность охарактеризовать такие аспекты проблемы нравственного развития учащихся, как процесс порождения новых личностных смыслов реципиента и формирование соответствующих смысловых обобщений, характеризующих ее экзистенциальную структуру. Постигание нравственного мира литературного произведения, его ценностно-смыслового содержания, "вовлекает в свое русло систему ценностей субъекта, его базисные смысловые образования", (4) актуализируя и перестраивая наличные ценности субъекта, порождая новые личностные смыслы, новые ценности, почти безгранично расширяя смысловое поле личности, выводя ее за пределы личного опыта к постижению универсальных общечеловеческих ценностей.

Смысловые обобщения включают: "открытие" смысла жизни, осознание своего места в мире, изменение понимания собственных целей и ценностей.

переоценку событий прошлого и настоящего, изменение представлений о себе и других, формирование нового типа отношения к человеку вообще и себе в частности и т.п.

Экспериментальное обучение приводит к возникновению целого ряда и других "открытий" новых для субъекта смыслов, вариации которых достаточно индивидуальны, а потому и многообразны.

Изучение состояния проблемы нравственного развития личности в психологии показало, что ее исследование проводилось преимущественно на материале дошкольного и школьного возрастов. Наименее всего разработанной оказалась данная проблема применительно к студенческому возрасту. В связи с этим представляется актуальным исследование В.А.Токаревой (6), направленное на изучение психологии нравственного развития личности студента. Впервые предложен теоретический подход к нравственному развитию личности как к развитию ее нравственных способностей. Автор подчеркивает, что с нравственными способностями тесно связаны нравственные потребности, выражающие переживаемую личностью необходимость выполнять нравственные нормы.

Важность вопроса о моральном развитии привела к возникновению различных направлений по изучению данной проблемы в зарубежной психологии. Основными из них являются: интеллектуалистическое, психоаналитическое и бихевиористическое. Теоретической и экспериментальной основой интеллектуалистического направления являются исследования Ж.Пиаже. По мнению Ж.Пиаже, моральное развитие представляет собой процесс адаптации человека к требованиям социальной среды. Впервые моральные чувства появляются у ребенка на дооперациональной стадии развития (от 2 до 7 лет). В области моральных суждений наблюдаются "парциальность", отсутствие обобщенности, скованность внешней стороной вещей. Ж.Пиаже характеризует этот уровень морали, как мораль авторитарности и подчинения, основанную на одностороннем уважении ребенком взрослого. [5]

На следующей стадии развития (уровень конкретных операций, 7-12 лет) интеллект ребенка характеризуется обратимостью, операциональностью. Моральные суждения носят обобщенный характер и не зависят от конкретной ситуации.

Наконец, на стадии формальных операций (от 12 до 14-15 лет) мышление ребенка носит гипотетико - дедуктивный характер, моральные чувства теряют свой интериндивидуальный характер, превращаются из чувств индивида к конкретным людям в чувства к обществу в целом.

Эксперименты Ж.Пиаже были положены в основу многочисленных исследований. Так, Э.Лернер проследил возрастную динамику эгоцентризма в области моральных суждений. В работах Г.Керби и Д.Макрей найдена корреляция между высоким уровнем моральных суждений детей и требовательностью по отношению к ребенку.

Значительный вклад в продолжение разработки теории Ж.Пиаже внес Кольберг. Согласно Л.Кольбергу, нравственное развитие есть последовательный, прогрессивный процесс, представляющий собой различные типы взаимоотношений между моралью в обществе и поведением индивида. С

этой точки зрения три уровня морального развития есть уровни складывания индивидуального морального сознания. Отсюда, на первом уровне находятся люди, для которых правила и требования общества есть нечто внешнее для них. На втором уровне — люди, которые идентифицировали себя с этими правилами. На третьем — дифференцировавшие свое "Я" от этих правил и требований со стороны других и определившие свои моральные ценности в терминах самостоятельного личного выбора.

К.Гиллиган, отстаивающая феминистскую точку зрения, разработала концепцию, согласно которой развитие нравственности у мужчин и женщин происходит по-разному. Женщина, по К.Гиллиган, в своих суждениях о поступке руководствуется не принципами, а представлением о личности совершившего поступок. Развитие нравственности у женщин происходит три уровня: самоозабоченность, самопожертвование, самоуважение, между которыми имеются переходные стадии.

В психоанализе нравственное развитие рассматривается как постепенная замена принципа удовольствия принципам реальности. Согласно З.Фрейдю, на оральной стадии ребенок впервые встречается с ограничениями реальности в виде требований опрятности. Формирование собственно морального поведения начинается после появления "Я" и на его основе и представляет собой "интроекцию" моральных норм родителей. Сформированное "Сверх-Я" решает проблему торможения влечений и направления их в русло социально приемлимого поведения. В ряде случаев моральное развитие понимается представителями данного направления лишь как формирование поведения в рамках "Я". Так, Ф.Александр и Х.Штаум в связи с овладением ребенком активностью своих сфинктеров говорят о "сфинктерной морали": при отсутствии принуждения со стороны поведения маленького ребенка характеризовалось бы аморальностью.

Классическим примером бихевиористической теории морального развития является теория Г.Айзенка, согласно которой моральное сознание есть условный рефлекс, возбуждающий у субъекта тревожность в ответ на определенные типы ситуаций и действий. В отличие от Айзенка, стоящего на позициях "классического" условного рефлекса, ряд авторов данного направления пытается дать более глубокую "поведенческую" интерпретацию морального развития. А.Бандура и Р.Уолтерс отмечают, что в основе формирования морального поведения лежит "социальное научение" - имитация ребенком поведения взрослых при отсутствии прямого подкрепления. Одним из следствий бихевиористического подхода к морали является вывод о "парциальности" морального развития, согласно которому степень моральности поведения человека зависит от конкретных ситуаций: один и тот же ребенок может быть моральным в одной ситуации и неморальным в другой.

Проблемными моментами в понимании нравственного развития в зарубежной психологии являются: соотношение "вербального" и "реального" морального поведения, интерпретация сущности морали и морального развития. Сложившееся многообразие путей изучения нравственного развития в современной психологии открывает новые направления по исследованию данной проблемы.

Литература

1. Годфруа Ж. "Что такое психология". М., 1996.
2. Горская Г.А. "Психологические условия становления младшего школьника как субъекта нравственного развития": Автореф.дисс...канд.психол.наук., Киев, 1991.
3. Колбановский В.Н., Крутецкий В.А. "Вопросы психологии нравственного развития" М., 1962.
4. Рожина Л.Н. "Художественное познание человека и развитие личности старшеклассника". Мн., 1993.
5. Субботский Е.В. "Исследования морального развития ребенка в зарубежной психологии" "Вопросы психологии". 1975. №6.
6. Токарсва В.А. "Психология нравственного развития личности студента": Автореф.дисс...канд.психол.наук., М., 1991г.

Н.И.Орловская

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Уровень результативности учебно-профессиональной деятельности студентов определяется многими факторами, но решающее значение имеет профессиональная направленность личности, от которой во многом зависит успешность овладения выбранной профессией, адаптация к трудовой деятельности.

Профессиональная направленность студента предполагает его установку на избранный вид деятельности, понимание и принятие ее целей и задач на основе сформировавшейся потребности в получении профессиональных знаний.

В структуру профессиональной направленности входят профессиональные ценностные ориентации, интересы, установки, мотивы и отношения.

Многие исследователи [1, 2, 3, 5, 6] выделяют целый ряд (от трех до двенадцати) параметров профессиональной направленности, диагностика которых основана на изучении, помимо мотивов выбора профессии, факторов, хотя и не входящих в собственно профессиональную направленность, но так или иначе влияющих на профессиональный выбор (время возникновения интереса и окончательного решения выбора профессии, эмоциональное отношение к профессии, степень самостоятельности выбора, самооценка профессионально значимых качеств личности, адекватность представлений о профессии и т.д.).

Целью нашего исследования явилось изучение профессиональной направленности студентов-психологов Витебского государственного педагогического университета, Белорусского государственного педагогического университета и слушателей курсов подготовки будущих психологов Белорусского