

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

**АДМИНИСТРАЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ г. СЛАВЯНСК-НА-КУБАНИ**

**ГОУ ВПО «СЛАВЯНСКИЙ-НА-КУБАНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»**

М.В. Борцова

**ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАЧАЛЬНЫХ
ФОРМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Монография

**Славянск-на-Кубани
2007**

ББК 88.37 Я73

Б82

Рекомендовано к печати
редакционно-издательским советом СГПИ

Б82 Борцова М.В.

Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: Монография. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. – 125 с.

ISBN 978-5-902524-43-4

Монография посвящена изучению проблемы ответственности личности и факторов её становления. Теоретически обосновано выделение следующих факторов становления начальных форм ответственности (включенность в творческую деятельность и родительское отношение), показана целесообразность изучения начальных форм ответственности личности как многопараметральной характеристики с позиции комплексного подхода, содержательно дополнена и описана трехкомпонентная структура начальных форм ответственности личности.

Результаты исследования используются в практике учреждений дополнительного образования детей, дошкольных образовательных учреждений, в образовательном процессе КубГУ, СГПИ.

Адресуется психологам, педагогам, студентам, специализирующимся в области психологии и педагогики, всем интересующимся вопросами становления ответственности.

Научный редактор

Л.Г. Юрченко, кандидат психологических наук.

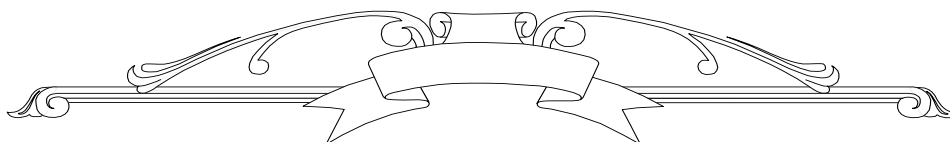
Рецензенты:

Г.Б. Горская, доктор психологических наук;

А.А. Маслак, доктор технических наук.

ISBN 978-5-902524-43-4

© Борцова М.В., 2007
© Оформление. Издательский центр СГПИ, 2007



ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретический анализ проблемы ответственности в психологии.....	11
1.1. Субъектно-деятельностный подход как исходный методологический принцип психологического исследования личности.....	11
1.2. Исследование проблемы ответственности в психологии и основные подходы к ее изучению.....	23
1.3. Структура, параметры ответственности и ее личностные корреляты.....	38
Глава 2. Начальные формы ответственности личности и факторы, определяющие ее становление.....	51
2.1. Анализ психологических исследований становления начальных форм ответственности как характеристики личности.....	51
2.2. Структура, параметры начальных форм ответственности личности.....	64
2.3. Факторы, определяющие становление начальных форм ответственности личности.....	71
2.3.1. Общая характеристика детерминантов становления ответственности личности.....	71
2.3.2. Творческая деятельность как фактор становления ответственности личности.....	77
2.3.3. Стратегии поведения родителей как фактор, определяющий становление ответственности личности	87
Заключение.....	103
Список используемой литературы.....	107



Существенные изменения в социально-экономической жизни общества и государственно-политическом устройстве России предъявляют особые требования к субъектным свойствам личности – активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, которые позволяют человеку адаптироваться к постоянно меняющейся среде, а также обеспечивают собственное личностное развитие.

Проблема безответственности актуальна в нашей стране в связи с тем, что на протяжении длительного советского периода в обществе складывалась «антиличностная» ответственность и это способствовало гипертрофированному развитию внешней ответственности.

Распространённый в постсоветском социуме феномен безответственности можно объяснить, в частности, особенностями советской эпохи, которая в огромной степени повлияла на формирование мировоззрения уже нашего современника. Суть его в пассивном ожидании всего, что хочется получить, достичь в жизни из рук «волшебного помощника» (Э. Фромм), персонифицированного в родителях, школе, вузе, государстве...

Между тем новые социальные реальности требуют реализации персональной ответственности субъекта. В связи с этим особую значимость приобретают исследования детерминантов ответственности, в том числе факторов становления начальных форм ответственности личности.

На современном этапе психологической науки рассматриваются следующие проблемные направления изучения ответственности: становление и воспитание ответственности (К.А. Абульханова, З.Н. Борисова, К.А. Климова, В.С. Мухина и др.); ответственность как нравственная категория (В.В. Знаков, В. Малахов, Ж. Пиаже, Ж.П. Сартр, Х. Хекхаузен, Л. Кольберг и др.); ответственность как действие (Б.Ф. Ломов, Э.И. Рудковский, Г.Л. Тульчинский и др.); соотношение свободы и ответственности (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, С.Ф. Одуев, А.Ф. Плaxотный, К. Роджерс и др.); соотношение социальной и личной ответственности (А. Адлер, Л.С. Мамут, Р. Мэй, В.А. Розанова, В.Г. Сахарова, А.Г. Спиркин, К. Ясперс и др.); соотношение внутреннего и внешнего в ответственности личности (К.А. Абульханова, А.А. Деркач, К.Г. Юнг и др.); ответственность с позиций каузальной атрибуции (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, К. Муздыбаев, Ф. Хайдер и др.); системный подход к изучению ответственности (А.И. Крупнов, Б.Ф. Ломов, В.П. Прядеин и др.).

В рамках данной работы с опорой на труды К.А. Абульхановой, Л.И. Дементий, В.П. Прядеина, С.Л. Рубинштейна ответственность рассматривается как интегральное свойство личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, самостоятельном поведении, которое служит основанием личности, механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим его успешность. Данная трактовка понятия позволяет избежать сведения ответственности только к исполнению взятых обязательств и дисциплинированности, формирование которых может быть оправдано лишь на начальных этапах развития ответственности. Ответственность — это гарантирование личностью достижения результата деятельно-

сти своими силами при заданном ею самой уровне сложности и времени достижения, с учетом возможных неожиданностей, трудностей, т.е. овладение целостностью ситуации и построение своего оригинального контура деятельности. Ответственность рассматривается как стремление, способность, готовность и процесс обеспечения субъектом целостности, самостоятельности и успешности деятельности, общения и т.д. (Л.И. Дементий).

Особое значение изучение проблемы становления ответственности приобретает в детском возрасте.

Несмотря на множество работ, посвященных изучению становления ответственности личности, как отечественных (Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, О.Ю. Гроголева, Л.И. Дементий, С.И. Дмитриева, Т.Ф. Иванова, К.А. Климова, В.П. Прядеин, Л.С. Славина и др.), так и зарубежных (Х. Айзенк, А. Бандура, А. Блази, Л. Кольберг, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.), вопрос о факторах становления данного свойства личности остается до конца не решенным. Ответственность применительно к детям 6 – 7 лет К.А. Климова определяет как «начальные формы ответственности» или «начальные черты ответственности», которые в данной работе используются в качестве идентичных.

Благоприятным периодом становления ответственности, по мнению таких ученых, как З.Н. Борисова, Л.А. Венгер, В.А. Горбачева, В.С. Мухина, К.А. Климова, Армбси, Л. Кольберг, Э. Эриксон, А.Л. Sameroff, М.М. Haith и др., является старший дошкольный возраст (6 – 7 лет).

В трактовке понятия начальные формы ответственности и в выделении ее показателей мы опирались на положения отечественных психологов (Л.А. Венгер, О.Ю. Гроголева,

Л.И. Дементий, Л.И. Божович, К.А. Климова, Р.С. Немов и др.). *Начальные формы ответственности* определяются как качество личности, приобретаемое в процессе социализации, которое выражается в осознании и эмоциональном переживании необходимости выполнения дела, имеющего значение не только для себя лично, но и для других людей, готовности дать отчет за свои действия, за невыполнение деятельности, в том числе и общественно значимой. Такое понимание и эмоциональное переживание обуславливает соответствующее поведение и деятельность, выраженные в принятии на себя задания и его реализации.

Выделение факторов становления ответственности в данном исследовании основывается на положении о ведущей роли социальных отношений (Л.И. Анцыферова, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Э.В. Сайко, Д.И. Фельдштейн и др.), что определяет выбор в качестве основных факторов становления начальных форм ответственности личности творческой деятельности и родительского отношения и находит подтверждение в проблеме соотношения двух основных методологических принципов: деятельности и общения (А.П. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин, Л.А. Радзиховский, А.У. Хараш), на основании которых строится теоретическое представление о становлении начальных форм ответственности личности.

Выявление внешних детерминант ответственности в дошкольном возрасте является важнейшим условием определения путей становления ответственности и имеет большое значение для практики воспитания личности ребенка.

В дошкольном возрасте ребенок во многом зависит от значимых взрослых, прежде всего родителей. В период дошкольного возраста происходит активное становление основных личностных особенностей, в том числе и ответственности. К 6 – 7 годам заканчивается первоначальное базовое воспитание, все зависит от соотношения «хорошего» и «плохого» в ребенке, процент которого определяется отношениями ребенка с родителями и его впечатлениями об этих отношениях (Г.С. Абрамова, Л.С. Выготский, В.В. Зеньковский, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, М.В. Осорина, А.В. Петровский, Е.В. Субботский, Д.Б. Эльконин и др.). По мере взросления ребенок начинает сознавать конфликты и напряженную обстановку в семье и вынужден научиться справляться с этими проблемами. То, как ребенок переживает и справляется с проблемами, выливается в устойчивые формы социального и эмоционального поведения, которые влияют на его личность, представления о себе и своем месте в обществе. Жизненный опыт открывает ребенку сложности семейных взаимоотношений, учит поведению, которое от него ожидает общество, развивает у него моральные установки.

Несомненна роль взрослых в становлении ответственности ребенка (Л.А. Венгер, И.М. Желдак, Р.С. Немов, Д. Лешли, Г.Н. Сартан, И.С. Кон и др.). Как считают Л.А.Венгер, В.С. Мухина, в шесть лет ребенок способен понимать нравственный смысл ответственности. В игре и в обыденной жизни, в отношениях со значимыми взрослыми и сверстниками он получает достаточный опыт ответственного поведения., Отношение ребенка к своим новым обязанностям в школе будет

зависеть от нравственной культуры семьи и от развитости чувства ответственности, привитого до школы.

Включение ребенка по инициативе родителей в творческую деятельность, представленную системой занятий детским творчеством: музыкой, пением, рисованием, хореографией, коллективным музицированием и пр. – наряду с родительско-детскими отношениями, определяющимися эмоционально теплой атмосферой семейного воспитания, в которой родители с уважением относятся к личности ребенка, признавая его права, принимая его как личность, дают ребенку возможность почувствовать себя «творцом», «автором» и проявлять отдельные качества ответственного человека.

Будучи включённым в творческий процесс, ребенок способен сначала при помощи взрослого, а потом и самостоятельно установить и осознать связь между желательным результатом и собственным вкладом в его достижение. Он получает опыт ответственности за результаты собственного делания, труда. Родители, преподаватели, воспитатели, помогая ребенку анализировать его достижения, степень вложенных стараний, воли, внимательности и др., способствуют постепенному осознанию дошкольником того, что зависит именно от него в получении желаемого. Это и составляет основу становления ответственности сначала за результат собственной деятельности, своего творчества (рисунок, аппликация, вокальное выступление и т.д.), а впоследствии, по мере взросления, за процесс и результат собственной жизни.

Несмотря на множество работ, разнообразие подходов к изучению ответственности, вопросы становления данного

свойства личности остаются открытыми. Перед исследователями встает задача объединить существующий конгломерат составных частей ответственности, выделить из них базовые, начальные формы ответственности и определить эффективные пути становления данного качества.

Дефицит специальных работ, направленных на изучение обусловленности становления начальных форм ответственности личности творческой деятельностью, родительским отношением и их взаимодействием, актуальность, теоретическая и практическая значимость исследования определили выбор тематики данной работы.





Глава 1

Теоретический анализ проблемы ответственности в психологии

1.1. СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ИСХОДНЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В психологии ведущее значение в исследовании психологических особенностей, закономерностей становления личности имеет деятельностный подход, в основе которого лежат труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина, М.Г. Ярошевского и др., базирующиеся на фундаментальном положении о деятельности как подлинной сущности и основе бытия человека, как единственном инструменте реального преобразования мира.

Центральным пунктом психологической теории деятельности является понимание всей совокупной деятельности человека как объективирования субъекта деятельности, как процесса объективного раскрытия «сущностных сил» человека [39, 65, 85]. Принцип предметности диалектико-материалистической теории деятельности, утверждаемый в трудах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова и других отечественных психологов, позволяет понять процесс перехода в объект не только как одностороннюю связь, идущую от субъекта к объекту,

но и как процесс формирования самого субъекта, в котором проявляется единство этих противоположных человеческих начал деятельности.

В психологической теории деятельности предмет понимается не как объект, существующий сам по себе и воздействующий на субъекта, а как «то, на что направлен акт... т.е. как нечто, к чему относится именно живое существо, как предмет его деятельности – безразлично, деятельности внешней или внутренней» [83, с. 49].

Предметность и субъектность являются сущностными характеристиками чувственно-практической деятельности человека. Деятельность, с одной стороны, выступает истоком человеческой сущности, и в силу этого она объективна, с другой – является формой очеловечивания объективной действительности, т.е. носит характер продуктивный и творческий.

А.Н. Леонтьев, предостерегая против метафизического и позитивистского понимания деятельности человека как отношения, существующего между человеком и противостоящим ему обществом, подчеркивал: «В каких бы условиях и формах ни протекала деятельность, какую бы структуру она ни приобрела, ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества...» [80, с. 82]. Деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества, последнее и обуславливает наличие таких внутренне присущих деятельности человека специфических особенностей, как целенаправленность, мотивированность, особые способы осуществления [69, 80, 81].

Понимание данной методологической идеи обращает нас к изучению становления начальных форм ответственности

личности в совокупности взаимодействующих условий: творческой деятельности и родительско-детских отношений, представляющих определенную часть общественных отношений. В методологическом плане принципиально важно, что с позиции деятельностного подхода субъект и объект являются слагаемыми целостной системы, внутри которой они приобретают присущие им системные качества; деятельность при этом объединяет в себе субъект-объектную оппозицию, будучи единственным каналом их взаимодействия и взаимопревращения. Такое понимание деятельности позволяет преодолеть подход к изучению человека как реактивного существа, всецело подчиненного воздействиям среды, и осознать конструктивность методологии деятельностного подхода к исследованию способности человека аккумулировать в себе всеобщность всех природных связей, являющихся формой его жизнедеятельности.

Универсальная, формообразующая деятельность человека предстает как многофакторный процесс личностного развития ее субъекта, задаваемый содержательными ориентирами в объективном движении (саморазвитии) общества. Это и проявляется в ее чертах: свободности, универсальности и целенаправленности [63, 65].

В отечественной психологической науке категория деятельности выступает и как объяснительный принцип, и как предмет исследования. Центральным методом исследования закономерностей процесса возникновения и развития психического отражения является анализ чувственно-практической деятельности, опосредующей связь субъекта с реальным миром. Категория деятельности служит основой ряда принципов анализа психики человека: принципа единства

сознания и деятельности, принципа единства строения внешней и внутренней деятельности, принципа интериоризации – экстериоризации, выступающего как механизм усвоения общественно-исторического опыта, а также понятий о ведущей деятельности как основе периодизации психического развития личности в онтогенезе, о деятельностном опосредовании межличностных отношений и т.д. (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Леонтьев, Л.Р. Лурия и др.).

Предметная деятельность в качестве предмета исследования рассматривается психологической наукой как органическая система во всех ее формах и видах, в их взаимных переходах и трансформациях. Взятая во всей ее полноте деятельность, с одной стороны, представляет собой способ, условие и форму выражения культурно-исторического развития человеческого общества, с другой – способ, условие и форму постоянного развития человека как общественного существа. Решающую роль здесь играет принцип развития и историзма, последовательно реализуемый психологической наукой в исследовании чувственно-практической деятельности, утверждающий обусловленность развития человеческой деятельности и сознания развитием определенных общественных отношений на разных ступенях развития человеческого общества [12, 30, 34, 41, 82, 85, 94, 130].

Структура деятельности как специфически целенаправленной активности человека, развивающейся во времени, как цепи последовательных целенаправленных действий достаточно полно отражена в общепсихологической теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Л.Р. Лурия, М.Г. Ярошевский и др.). В деятельности как направленной активности личности, исходя из ее

процессуального характера, можно выделить следующие структурные единицы: потребность → мотив → цель → условия достижения цели (при этом единство цели и условий представляет задачу) и особые, соотносимые с ними деятельность → действие → операция.

Подразделение деятельности на мотивационную, целевую и исполнительскую понимается и как отражение фаз в развертывании определенной деятельности, и как особые действия субъекта в общей системе его жизненных реализаций. Так, А.Н. Леонтьев подчеркивает: «...в общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредованных психическим отражением проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные (особенные) деятельности – по критерию побуждающих мотивов. Далее выделяются действия – процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые, непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели». И далее: «Эти “единицы” человеческой деятельности и образуют ее макроструктуру...

Это отношения, за которыми скрываются преобразования, возникающие в ходе развития деятельности, в ее движениях» [80, с. 304, 109].

Ведущие идеи западной гуманистической психологии К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма оказали влияние на развитие принципиальных позиций личностно-ориентированного подхода, основы которого были заложены в субъектно-деятельностной теории в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, нашли своё развитие в работах А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьева, А.В. Петровского и В.А. Петровского,

К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, З.И. Рябикиной и других современных исследователей.

Данная теория имеет много общих черт с гуманистической теорией. С.Л. Рубинштейн и его последователи подчёркивали, что деятельность личности понимается как реальная, объективно наблюдаемая практическая (а не символическая), творческая, самостоятельная деятельность конкретного человека [29].

Субъектно-деятельностная психология сосредоточивает своё внимание на том, как личность преобразует социальное, с одной стороны, преломляя его через структуру своих индивидуальных смыслов, а с другой – реализуя собственную смысловую структуру в социальном пространстве [133].

Субъектность как одна из основных категорий отечественного подхода означает, что человек сам является носителем своей активности, собственным источником преобразования внешнего мира, действительности. Субъектность выражается в намерениях, потребностях, мотивах, установках, отношениях, целях, определяющих направленность и избирательность деятельности в личностном смысле, т.е. в значении деятельности для самого человека. Человек выступает не пассивным наблюдателем, а активным участником социальных преобразований.

Таким образом, в рамках субъектно-деятельностного подхода личность – это сознательный субъект, занимающий определённое положение в обществе и выполняющий социально полезную общественную роль, будучи источником собственной преобразующей общество активности. Субъектность представляет собой основу творческой жизнедеятельности человека.

В западной и российской психологической науке проблема субъекта – одна из ключевых. По словам Л.И. Анцыферовой, «в западной психологии, в теориях личности, построенных на основе психоаналитической практики (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Юнг, К. Хорни и др.), понятие “субъект” занимает одно из центральных мест. Оно обозначает способности человека быть иницилирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности и т.д.» [60], а следовательно, быть полностью ответственным за свою жизнь.

С развитием субъектно-деятельностного подхода в психологию вернулось понимание того, что деятельность и активность человека не могут быть безличностными и бессубъектными. «Как западная, так и отечественная психология пришли к осознанию необходимости научного поиска, обращённого к проблемам человека как субъекта преобразований» [133].

По сути, понятие «субъект» выступает в качестве противопоставления внешней детерминации психического, что прослеживается в исследованиях зарубежных психологов (понятие «самость» («self») в исследованиях Дж. Мида, Г. Олпорта, Х. Кохута; понятия «эго» и «Я» у Э. Эриксона и т.п.) [60].

В отечественной психологии основными характеристиками субъектной активности традиционно являются: способность к самостоятельности, саморегуляции и самоорганизации, способность изменять окружающий мир (активность) и, что особенно важно в контексте данной работы, ее ответственность и

творческий характер (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.).

Что касается соотношения понятий «субъект» и «личность», то и здесь мы будем придерживаться бытийного подхода и положения о том, что субъектность – одна из основных характеристик личности, уровень активности личности, выражающийся в возможности реализации личностью своих смыслов в переструктурировании в соответствии с ними бытийных пространств. Также мы избираем принцип субъектности в общем методологическом смысле.

«Человек, – пишет А.В. Брушлинский, – объективно выступает (и, следовательно, изучается) в бесконечно многообразных системных противоречивых качествах. Важнейшее из них – быть субъектом, т.е. творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности, творческой и нравственной» [28].

Получается, что понятие «субъект» в психологии может рассматриваться в более широком контексте – как творец собственной жизни, как распорядитель душевных и телесных способностей. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы [148] и, наконец, быть ответственным.

Выделение последнего положения принципиально важно для понимания динамики и характера психологической (субъективной) регуляции жизненных актов, взаимозависимости

и взаимообусловленности, составляющих структуру деятельности единиц. «Исследование деятельности, – отмечает в связи с этим А.Н. Леонтьев, – требует анализа именно ее внутренних системных связей» [80, с. 110].

Отечественными психологами, опирающимися на принцип деятельности, накоплен и обобщен значительный материал о важнейших закономерностях развития личности. Вместе с тем ими установлен ряд феноменологических явлений, трудно объяснимых с указанной деятельной позиции, когда структурно-генетической «единицей» определяется предметное действие, например, известная проблема соотношения общения и деятельности [82, с. 5 – 7; 86, с. 124 – 135; 94, с. 5 – 17; 125, с. 121 – 127; 165, с. 20 – 31].

Естественным следствием дальнейшего осмысления основных положений теории деятельности, ее творческого развития являются обоснование и выбор рядом психологов чувственно-предметного действия в качестве исходной единицы анализа деятельности [57, с. 118 – 133]. Единицы деятельности определенным образом соотнесены с мотивами, целями и условиями осуществления. В этом контексте особую значимость имеет выявленная зависимость от мотивов личностного смысла деятельности и готовности к реализации цели [10, с. 45 – 53]. Иерархические отношения между мотивами смыслообразующими и мотивами-стимулами определяются характером и многообразием складывающихся связей деятельности субъекта (О.К. Тихомиров) [154, с. 5 – 20]. «Личность создается объективными обстоятельствами, но не иначе, как через целокупность его деятельности, осуществляющей его отношения к миру», – отмечает в связи с этим А.П. Леонтьев [80, с. 218].

Формирующаяся в процессе развития структура мотивационных линий, их внутренние соотношения, взаимопереходы, опосредованно отражающие многообразные отношения, в которые человек вступает в действительности (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн), и представляет собой психологическое основание личности [18, 131].

С.П. Иванов отмечает, что только последовательное диалектическое объективное понимание категорий «деятельность», «субъект деятельности», «общение» и др. стало условием наиболее полного теоретического объяснения существенных аспектов взаимосвязи и взаимообусловленности человека и его психики с миром (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, В.П. Зинченко, В.В. Давыдов, А.К. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Д.К. Фельдштейн, М.Т. Ярошевский и др.) [57, с. 351].

Таким образом, обращаясь к проблеме становления личности, мы видим целесообразность рассмотрения совокупности ее деятельности и общения, что теоретически и методологически обосновывает в нашем исследовании выбор основных факторов становления начальных форм ответственности личности.

Принцип деятельностного подхода имеет важнейшее значение в разработке кардинальных проблем формирования личности человека (Д.И. Фельдштейн), определяет характер и направленность исследования закономерностей и механизмов этого процесса, так как именно деятельность выступает в качестве субстрата личностного развития человека [158].

Особенностью движения деятельности, как показано в работах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева,

Д.Б. Эльконина, является выделение в едином процессе деятельности двух сторон ее существования: предметной (практической и познавательной) деятельности и деятельности, направленной на развитие взаимоотношений с людьми, обществом [40, 158, 178].

В своем исследовании мы акцентируем внимание на становлении начальных черт ответственности с позиции исходного методологического принципа психологического исследования личности – субъектно-деятельностного подхода.

Согласно данным проведенного анализа литературы, становление личности проходит через совокупность ее деятельности и общения, что методологически обосновывает в нашей работе идею выбора творческой деятельности и родительского отношения в качестве основных факторов становления начальных форм ответственности личности.

Обратимся к работе А.В. Запорожец, раскрывающей становление важнейших качеств личности с позиции двух методологических принципов – деятельности и общения: «Необходимо... широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми». На их основе должно осуществляться целенаправленное становление тех «ценнейших душевных свойств и качеств, для возникновения которых создаются наиболее благоприятные предпосылки в раннем детстве и которые... войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности» [169, с. 128 – 129]. Среди которых – ответственность.

Теми же методологическими принципами (деятельности и общения) руководствуется А.Г. Рузкая, рассматривая, как происходит становление нравственных качеств, в том числе и ответственности. По достижении индивидом 6 – 7-летнего возраста появляется высшая форма общения со взрослым (внеситуативно-личностная), которая связана с овладением им системой отношений людей. Перед детьми встают новые задачи – освоить правила поведения в мире людей, постичь законы и взаимосвязи в этой сфере деятельности, ясно осознать свои основные права и обязанности в кругу близких и далеких людей, научиться контролировать свои поступки и действия. На наш взгляд, именно в этот период индивид осознает значимость ответственного поведения, которое, как правило, поощряемо взрослыми. Взрослый в его глазах – воплощение образца того, как надо себя вести; он для него эталон в сложной сфере его психической жизни – в области нравственности, построения отношений с окружающими. «В решении новых проблем опора на образец поведения взрослого и на его оценку становится основой усвоения детьми норм морали, понимания своего долга и ответственности перед окружающими. А общение со взрослым на эти темы приобретает для них первостепенную важность. Старшие дошкольники беседуют со взрослым главным образом о том, что происходит между людьми, и настойчиво пытаются выяснить, как следует поступать правильно; они раздумывают как над своими действиями, так и над действиями других людей». «Беседы на личные темы для ребенка – основной источник сведений о нормах нравственности и оценках реальных поступков его собственных и других людей. Ориентация на пример взрослого становится основой восприимчивости к

воспитательным воздействиям взрослого и благоприятствует быстрому и прочному усвоению его наставлений» [123, с. 13–14].

Таким образом, мы обосновали значимость субъектно-деятельностного подхода к рассмотрению проблемы развития личности, в частности становления ответственности личности.

1.2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ЕЕ ИЗУЧЕНИЮ

Исследование проблемы ответственности в психологии.

Ответственность – базовое свойство личности [120, с. 7], поэтому как понятие оно является объектом пристального внимания различных наук: психологии (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Дементий, А.И. Крупнов, В.П. Прядин, Д.И. Фельдштейн и др.), философии (М.М. Бахтин, А.Ф. Плахотный, Н.О. Лосский, М. Хайдеггер, Э.И. Рудковский, Г.Л. Тульчинский, Э. Фромм и др.), педагогики (А.С. Макаренко, А.П. Медведицков, О.А. Петрухина, Т.Я. Шихова и др.) и др.

На необходимость разработки проблемы ответственности в связи с проблемой поступка личности «как единицы поведения» указывал Б.Ф. Ломов [85, с. 332]. Всякий поступок, по мнению автора, имеет значение для самой личности и для других людей, поскольку он влечет за собой поступки других людей. Отсюда возникает необходимость прогнозировать собственные действия, предвидеть последствия своих поступков и нести за них ответственность.

Термин «ответственность» используется при рассмотрении основных показателей личности: характера – воспитание ответственности (Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Л.А. Венгер,

В.С. Мухина и др.); интеллекта – сознание ответственности (Н.А. Минкина, Э.И. Рудковский и др.); общения – ответственные отношения (Л.И. Дементий, В.В. Знаков, И.М. Вереникина, Л.А. Косолапова, В.С. Кузнецова, В.С. Морозова, И.С. Марьенко) и т.п.

Термин «ответственность» используется также для характеристики различных свойств, качеств, процессов и состояний личности: активности (К.А. Абульханова-Славская, М.М. Бахтин, В.И. Селиванов); инициативности (К.А. Абульханова-Славская, О.Ю. Гроголева, Л.И. Дементий и др.); самостоятельности (О.Ю. Гроголева, Л.И. Дементий, Г.Н. Сартан); настойчивости (А.В. Петровский); конформизма (Э.И. Рудковский); восприятия (Х. Хекхаузен, S.H. Schwartz); импульсивности (Г.Л. Тульчинский); тревожности (Э.И. Рудковский, В.Ф. Сафин) и пр.

В многочисленных определениях ответственность раскрывается через способности личности (С.П. Иванов, Н.В. Кузнецова, К.К. Платонов и др.), деятельность (К.А. Климова и др.), долг (А.Г. Спиркин), необходимость (В.С. Мухина), склонности (К. Муздыбаев), нравственность (В.Ф. Сафин), терпение (Г.С. Абрамова).

В зависимости от социального статуса и деятельности субъектов выделяются различные виды ответственности человека: социальная, гражданская, профессиональная и др. (В.В. Ильин, А.Е. Разумов, Н.А. Минкина, С.Ф. Одуев).

Для нашей работы важно, что природа ответственности выявляется в сферах и деятельности, и личностной: объективной и субъективной (Н.А. Минкина, Э.И. Рудковский, В.Ф. Сафин и др.), индивидуальной, личной (В.Ф. Сафин,

Л.И. Грядунова, Х. Хекхаузен, F. Heider и др.) и коллективной (Я. Яноушек и др.).

Ответственность берется на себя (В. Малахов, А.Г. Маслоу, И. Ялом) и принимается (В.П. Зинченко, В.В. Ильин, А.Е. Разумов, К. Рудестам), перекладывается (Р. Берне), возлагается и делегируется на других (В.Ф. Сафин, К. Helkama и др.). В ряде работ говорится и о диффузии ответственности (В. Latane, I.M. Darley), о способности ее нести (Н.А. Минкина, Х. Хекхаузен). Ответственность приписывается себе (Х. Хекхаузен, S.H. Schwartz), другому (F.W. Irwin) или ситуации (Л. Росс).

Существуют попытки унифицировать ответственность, привести ее к определенным количественным параметрам: норме (Е.Н. Сидорова, Л.А. Сухинская) и мере ответственности (С. Масгутова, С.Ф. Одуев, А.Г. Спиркин, А.Г. Шмелев), ее степени (Н.А. Минкина, Х. Хекхаузен), уровню (И.А. Маврина, К.С. Пахомова), доле (А.Д. Сахаров), а также ответственности за действие или бездействие (S.H. Schwartz и др.). И еще одно немаловажное обстоятельство. Ответственность рассматривается на различных уровнях: сознательном и бессознательном, внешнем и внутреннем (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Грядунова, Э.И. Рудковский, Г.Л. Тульчинский, Х. Хекхаузен).

Теоретический анализ литературы показывает широту и разнообразие подходов к изучению проблемы ответственности, которая все еще остается актуальной.

Основные подходы к исследованию ответственности. В отечественной, как и в зарубежной психологии, наметилось два основных подхода к изучению ответственности. Это

исследование отдельных аспектов ответственности и исследование этого понятия как системного качества личности (Р.А.М. Фалах, В.П. Прядеин). В исследовании отдельных сторон ответственности В.П. Прядеин выделяет следующие проблемы (направления): соотношение свободы и ответственности; ответственность с позиций каузальной атрибуции; соотношение внутреннего и внешнего в ответственности личности; социальная и личная ответственность; ответственность как действие; ответственность как нравственная категория; становление и воспитание ответственности [120].

Соотношение свободы и ответственности. Вопрос о свободе воли и свободе принимаемых решений остается одним из принципиальных, сохраняющих к себе постоянный интерес со стороны отечественных и зарубежных философов и психологов. Не менее актуально и соотношение свободы и ответственности (К.А. Абульханова-Славская, М.М. Бахтин, А.В. Брушлинский, Р. Косолапов, В. Марков, С.Ф. Одуев, А.Ф. Плахотный, Э.И. Рудковский, К. Роджерс, Г.Л. Тульчинский, J.H. Harvey, V. Harris, R.D. Barnes). По мнению большинства авторов исследуемой проблемы, личность может быть ответственна в той мере, в какой она свободна в своих действиях, а подлинно свободна она лишь в реализации собственного замысла и несет ответственность лишь за то, что находится в пределах ее прямого или косвенного влияния (Э.И. Рудковский, А.Г. Спиркин); в условиях предопределенного развития социальной ситуации, как и при непредсказуемости ситуации в условиях хаоса, социальная ситуация лишена свободы рационального выбора, внутри нее нет места ответственности, а значит, и нравственному действию, и в первую очередь это касается тех лиц, которые принимают чужой

сценарий как безусловное руководство к действию (В.В. Ильин, А.Е. Разумов, Г.Л. Тульчинский).

Проблема ответственности является стержневой в экзистенциальной психологии (В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев, А.Г. Маслоу, Ж.-П. Сартр, М. Папуш, В. Франкл, Э. Фромм, И. Ялом и др.). Позиция экзистенциализма по проблеме ответственности ярко выражена в одной из наиболее крупных работ Ж.-П. Сартра «...Человек, будучи осужденным быть свободным, берет тяжесть всего мира на свои плечи, он ответственен за мир и за себя самого как способ бытия» [138]. Быть – ответственным значит быть «неоспоримым автором события или вещи» (цит. по: [182, с. 245]). Ответственность здесь понимается как авторство. Осознавать ответственность – значит осознавать «творение самим собой своего “я”, своей судьбы, своих жизненных неприятностей, своих чувств и также своих страданий, если они имеют место» (цит. по: [182, с. 245]). «Человек свободен и полностью ответственен за свое существование», – пишет М. Босс [184].

С позиций экзистенциального анализа (Ж.-П. Сартр, С.Л. Франк, Э. Фромм) человек свободен лишь условно, поскольку он не может делать все, что захочет; человеческая свобода не равна всемогуществу и произволу. Человек признается свободным, если в то же время он признается ответственным в противоположность психоаналитическому представлению о человеке как о существе, детерминированном преимущественно влечениями и стремлением к наслаждению. Так, один из наиболее видных сторонников психоанализа Д. Хосперс писал: «Мы давно осознали тот факт, что мы не являемся хозяином своей судьбы» (цит. по: [182]).

Идею о необходимости свободного и самостоятельного выбора при реализации ответственного действия, ответственности разделяют и другие авторы (Э. Агасии, 1992; Р. Берне, 1986; В.П. Зинченко, 1989; Н.А. Минкина, 1989; В.Ф. Сафин, 1986 и др.). Так, К.А. Абульханова-Славская характеризует ответственность как «самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых субъектом» [3, с. 6]. В работах К.А. Абульхановой-Славской, исследующих взаимосвязь инициативы и ответственности как двух форм активности, показано, что критерием полноты присвоения личностью ответственности может служить согласование необходимости с желаниями и потребностями личности, т.е. возникновение инициатив. Изучение внешних и внутренних условий перехода от инициативы к ответственности и влияния ответственности на исходные инициативы, оптимальных форм связи инициативы и ответственности обнаружило, что если ответственность соединяется с инициативой, то необходимость становится внутренним побуждением самого субъекта [1, 2].

Личная и социальная ответственность. В психологии ответственности вопрос о соотношении личной и социальной ответственности относится к числу кардинальных (А.В. Филиппов, В.К. Липинский, В.Н. Князев, А.Г. Спиркин и др.).

Социальная ответственность рассматривается в работах А. Адлера, Н.В. Андревой, Л. Берковица и К. Луттермана, И.С. Кона, К. Муздыбаева, Р. Мэй, С.Е. Пиняевой и А.Ф. Плехотного, В.А. Розановой и др. Социальная ответственность – это прежде всего следование нормам, соблюдение интересов и

ценностей своей группы, общества в целом, законопослушные устремления и высокая групповая адаптивность. Понятия личной, персональной, индивидуальной, субъектной ответственности рассматриваются в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Дементий, А.А. Деркач, Л.С. Мамута, В.П. Прядеина, В.Г. Сахаровой, Г.Г. Шиханцова, К. Ясперса и др. [42 – 47, 88, 97, 115 – 122, 141, 175, 184]. Индивидуальную ответственность Дж.М. Тойч и Ч.К. Тойч объясняют единичностью, уникальностью человека. Человек один ответственен за себя, свою эволюцию. Чем выше сознание, тем сильнее понимание того, что человек один, наедине с собой и только в единичности способен достичь просветления [154].

Мы же вслед за В.Г. Сахаровой приходим к выводу, что соблюдение норм не всегда имеет связь с ответственностью. Наоборот, в некоторых случаях удобно сослаться на регламентированные нормы и правила, чтобы объяснить свое поведение и избежать ответственности. Отсюда следует, что ответственность – это прежде всего персональная ответственность, внутренняя готовность ответить. Анализ воззрений на проблему индивидуальной, коллективной и социальной ответственности с позиций разных научных направлений позволяет сделать вывод о том, что становление ответственности – вопрос индивидуальной, персональной ответственности, внутренней готовности к ответу каждого конкретного человека. Именно эту форму мы и изучаем в нашем исследовании.

Соотношение внутреннего и внешнего в ответственности личности. Рассматривая ответственность, отметим, что она «значительно шире, чем положенность к ответу. Существенное

значение имеет внутренняя ответственность личности за поведение и помыслы, то есть самоконтроль, самооценка, самоуправление» [149, с. 295].

Говоря о бессознательном в ответственности индивида, следует иметь в виду, что его компоненты «обладают личностной природой, поскольку являются приобретениями индивидуального наличного бытия» [181]. В частности, об установке как основе волевого ответственного поведения, показателе «готовности к активности и ответственности» пишет А.С. Прангишвили (цит. по: [121, с. 15]). К.А. Абульханова-Славская, рассматривая ответственность как личностный механизм реализации необходимости, говорит о «присвоении личностью внешней необходимости и превращении ее во внутреннюю, именно поэтому внутренняя необходимость — высшая стадия ответственности...» [1, с. 118].

Л.И. Дементий считает наиболее продуктивным такой подход к пониманию ответственности, который рассматривает ответственность в связи с жизненной позицией личности и ее жизненными ценностями [1]. Связь проблемы ответственности с жизненной позицией и жизненными ценностями открывается лишь тогда, когда теоретически мы определяем ответственность как присвоение личностью необходимости (Л. Колберг). Поэтому достаточно альтернативное разделение ответственности на внутреннюю и внешнюю (и соответствующие локусы контроля) не позволяет выявить реальную диалектику взаимосвязи этих аспектов единой ответственности личности. Нельзя сводить ответственность только к внешнему аспекту, потому что «дисциплинированность личности может легко перерасти в простую исполнительность. А ответственность как внутренняя

необходимость представляет собой не только исполнительность, не только принудительность или необходимость, но и добровольность и соответственно активность личности, инициативность» [45, с. 29].

Ответственность с позиции каузальной атрибуции. Одно из основных направлений в исследовании ответственности, начатое Ф. Хайдером и продолженное во многих исследованиях отечественных (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, К. Муздыбаев, В.П. Трусков и др.) и зарубежных психологов (W.L. Davis, E.D. Devis, M. Ginsberg, R.M. MacIver, H.H. Kelly, R. Charms, C.A. Lowe, F.J. Medway, B. Latane, J.M. Darley, J. Bryan, M. Test, E.W. Irwin и др.), связано с вопросами, касающимися рассмотрения каузальной атрибуции.

В теориях Р. МакМаллина, Г. Келли, К. Томпсона, Ф. Хайдера, Х. Хекхаузена и др. прослеживается условное деление людей по «топосу» их атрибуции – внешнему или внутреннему. Одни ученые называют людей, ориентированных на поиск внутренних причин «самобытными», «личностниками», а внешне ориентированных – «пешками», «ситуационщиками» (C.A. Low, F.J. Medway, R. de Charms).

Другие объясняют атрибуцию поведения и ответственности за него локальной близостью, возможностью предвидеть исход и преднамеренностью поступка (Ф. Хайдер), третьи – особенностями ощущения мира (Р. МакМаллин). Но в любом случае главный принцип объяснения атрибуции поведения и ответственности – это деление на внутреннюю и внешнюю обусловленность.

На наш взгляд, важность рассмотрения теории атрибуции объясняется тем, что только в случае, когда человек субъективно,

осознанно признает себя причиной события своей жизни, мы можем призывать его к ответственности. Внутренний тип атрибуции коррелирует с признанием авторства и лежит в основе ответственной диспозиции личности, готовности ответить, убежденности в способности контролировать события своей жизни.

Ответственность как действие. В данном подходе ответственность рассматривается исходя «из единства сознания и жизнедеятельности» [156, с. 9]. В.П. Прядеин под ответственностью понимает не только совокупность готовности, установок и предрасположенность индивида действовать определенным образом, но и непосредственную реализацию задуманного, поведение субъекта в ситуации ответственной деятельности.

Изучая становление ответственности системно, мы все же признаем значимость ее деятельностной части, основываясь на позиции В.П. Прядеина, поскольку без внешнего проявления, без реализации себя в конкретных делах и поступках о наличии ответственности у субъекта говорить не приходится.

Вероятно, одно из основных отличий ответственного действия от всех других, выполняемых субъектом, – наличие контроля и оценки сделанного не только со стороны субъекта действия, но и со стороны отдельных лиц, групп, учреждений, инстанций и общества в целом. Не случайно субъект, прежде чем приступить к выполнению ответственного действия, прогнозирует возможную реакцию на свои поступки со стороны окружающих [84, 132]. Р. Ассаджолли пишет: «...человек – явственно или в общих чертах – понимает, что решение является

добровольным действием, неизменно предполагающим ответственность» [13, с. 144].

Ответственность как нравственная категория. Ученые рассматривали ответственность с позиции морали (Х. Айзенк, А. Бандура, А. Блази, Р. Уолтерс, В.В. Знаков, Л. Кольберг, Ж. Пиаже, Х. Хекхаузен, К. Хелкама, Э. Эриксон и др.), нравственности (М.М. Бахтин, А.С. Капто, Е.М. Пеньков), этики (В. Малахов, Г.Л. Тульчинский, В.А. Энгельгардт), как нравственно-этическую категорию (И.С. Марьенко). При этом ведущим нравственным качеством ответственность становится только тогда, когда она, по мнению В.Ф. Сафина, «не может быть изменена субъектом по его произвольному желанию» [140, с. 116].

Как видим, разнообразие взглядов на морально-этическую сторону ответственности довольно велико: от объективной ответственности Ж. Пиаже, основанной на оценке материального результата действия, до абсолютизирующей внутренней ответственности представителей экзистенциализма: быть ответственным – значит быть «неоспоримым автором события или вещи» (Ж.-П. Сартр) [138] и др. В изучении начальных форм ответственности личности и корректном определении возрастного периода их становления в данном исследовании мы основываемся на периоде, когда начинают формироваться моральные, нравственные позиции, взгляды субъекта, которые связаны со становлением начальных форм ответственности (6 – 7 лет). Данная позиция будет более подробно освещена в следующей главе.

Становление и воспитание ответственности. Одной из наиболее разрабатываемых проблем ответственности является

проблема ее становления и воспитания [21 – 27, 36, 42, 48, 66, 70, 87, 116, 121, 122, 147, 159]. В рамках деятельностного подхода начальные формы ответственности изучали Л.И. Божович, З.Н. Борисова, В.А. Горбачева, К.А. Климова, Л.С. Славина и др. Исследования данных ученых носили психолого-педагогический характер и охватывали дошкольный и младший школьный возраст. Проблема становления ответственности личности отражена в работах Л.И. Дементий, С.М. Богданова, С.И. Дмитриевой, О.Ю. Гроголевой, А.И. Жаворонко, Т.Ф. Ивановой, Г.А. Маджарова, М.А. Осташева, В.М. Пискун, В.П. Прядеина, Д.И. Фельдштейна и др.

Следует отметить, что в отечественной психологии до сих пор остается нерешенным вопрос о сензитивных периодах становления ответственности и возрасте, в котором она появляется. По данным авторов, он колеблется от 5 – 6 лет (З.Н. Борисова, О.Ю. Гроголева, В.С. Мухина) до студенческого возраста (К.А. Абульханова-Славская).

По мнению большинства ученых, научить быть ответственным – значит: 1) научить осознавать соотношение прав и обязанностей, «свободы и несвободы одновременно» [67, 120]; 2) научить понимать, что человек не только свободен, но и ответствен [160]; 3) уметь делегировать ответственность и брать ее на себя с осознанием того, что никто, кроме него, этого не сделает, что это единственно правильный моральный выбор для него, без осуществления которого его будет мучить совесть [120].

Поскольку данное направление исследований соответствует нашему научному интересу, мы остановимся на нем более подробно во второй главе.

Обобщая сказанное, можно отметить многогранность и многоаспектность исследований ответственности: от вопросов ее становления и рассмотрения поведения в отдельных жизненных ситуациях до попыток ее объяснения посредством раскрытия отдельных сторон.

Следующий подход к изучению ответственности – системный – призван решить задачу исследования качества ответственности, связи ее компонентов с многообразными психическими проявлениями субъекта. Системный подход к исследованию ответственности, наиболее полно реализованный в работах В.П. Прядеина [115 – 122], отличается от многих других тем, что позволяет рассматривать ответственность как ряд компонентов. В рамках данного подхода ответственность понимается как «гарантирование субъектом достижения результата собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести. Исходя из многомерно-функционального анализа отдельных свойств личности (А.И. Крупнов), ответственность определяется как “достижение результата на основе взаимодействия регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых компонентов”» [120, с. 7].

В.П. Прядеин исследует данный феномен с позиции системного подхода, включающего анализ взаимодействия функциональных блоков и системный анализ качества ответственности.

Как и в других видах действий, причинами, вызывающими ответственные действия, являются материальные и идеальные потребности и внешние раздражители. Причинами отказа индивида выполнять ответственные действия могут быть и

недостаточная сформированность качества ответственности (как внутренней необходимости), и непредвиденные препятствия и трудности, лежащие за порогом его энергетических возможностей. Выполняемые ответственные действия по их параметрам можно отнести к большому классу произвольных действий. Но не все произвольные действия являются ответственными. Ответственные действия имеют комплекс неразрывно связанных составляющих, без которого конкретное произвольное действие нельзя включить в класс ответственных действий. К данному комплексу составляющих В.П. Прядеин, Р.А.М. Фалах и др. относят: интенцию; свободу выбора и социальную значимость выполняемого; осознание возможного наказания в случае невыполнения самостоятельно принятого решения; завершенность действия (отсутствие результата – отсутствие реализованной ответственности). Весь ход ответственного действия предстает в виде сложного многоуровневого процесса с многозначными связями между уровнями [120 – 121].

Авторам данной концепции представляется, что природу ответственности можно понять только на основе системного подхода. За единицу системного анализа ответственности ими принимается «гарантирование личностью достижения результата своими силами» (по К.А. Абульхановой-Славской) [1, с. 118]. Ответственность как системное качество личности предполагает, по крайней мере, функциональное единство мотивационных, эмоциональных, когнитивных, динамических и результативных составляющих [120, с. 25 – 31]. Вместе с тем в крупных современных исследованиях ответственности личности с позиции комплексного подхода [115, 122, 142] не рассматриваются как

респонденты представители 6 – 7-летнего возраста. В своей работе В.П. Прядеин акцентирует внимание на возрастных особенностях ответственности личности начиная с подросткового возраста (14 – 15 лет).

Таким образом, проведенный анализ исследований ответственности в отечественной и зарубежной психологии, исходя из классификации В.П. Прядеина, в основе которой лежат два подхода – исследование отдельных аспектов ответственности и системное исследование ответственности, – выявил недостаточную теоретическую и экспериментальную разработанность вопросов, касающихся изучения становления ответственности на начальных ступенях развития личности, позволил автору сформировать собственную позицию в определении ответственности. Ответственность следует рассматривать как интегральное свойство личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, свободном, самостоятельном поведении, которое является основанием личности, механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность его деятельности. Ответственность – это гарантирование личностью достижения результата деятельности своими силами, при заданных ею самой уровне сложности и времени достижения, с учетом возможных неожиданностей, трудностей, т.е. овладение целостностью ситуации и построение своего оригинального контура деятельности. Ответственность рассматривается как стремление, способность, готовность и процесс обеспечения субъектом целостности, самостоятельности и успешности деятельности, общения и т.д. (Л.И. Дементий).

1.3. СТРУКТУРА, ПАРАМЕТРЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ЕЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ

Разное понимание сущности ответственности значительно затрудняет проведение комплексных исследований данного феномена. Решение этой проблемы возможно путем операционализации понятия ответственности, выделения его внутренней структуры, что позволит перевести феномен ответственности с уровня обобщенных определений на уровень конкретно-психологического анализа.

Рассматривая проблему структуры ответственности, необходимо затронуть аспект внешней и внутренней структуризации этого явления. Так, Т.Н. Сидорова к внешней структуре относит такие составляющие, как субъект ответственности (кто отвечает), объект ответственности (за что отвечает) и инстанция ответственности (перед кем отвечает) [146]. Объект ответственности – это то, за что субъект несет ответственность. Действие, направленное субъектом на объект, всегда осознанно и произвольно. Причем в таких отношениях между субъектом и объектом ответственности имеется некоторая особенность: субъект обладает способностью не только изменить объект, течение событий, но и одновременно измениться сам [1, с. 110 – 134]. Субъектом ответственности может выступать отдельная личность, группа, социальная общность, т.е. тот, чья деятельность подлежит оценке.

В течение жизни каждый человек усваивает общие правила: обычаи, законы, социальные нормы, ролевые обязанности, ценности, моральный долг, в соответствии с которыми он строит определенные общественные отношения. Такие отношения

предполагают, что кроме субъекта ответственности существует еще и другой субъект (или субъекты), перед которым необходимо держать ответ, отчитываться. К. Муздыбаев называет этого другого субъекта (или субъектов) «инстанцией» [97].

На интегральность понятия ответственности, многомерность его структуры указывают многие авторы. Наблюдаются лишь некоторые расхождения в обозначении компонентов, входящих в структуру ответственности. Т.Н. Сидорова обозначает структуру ответственности как единство трех компонентов: когнитивного, мотивационного и поведенческого [146]. По мнению А.Ф. Плахотного, «выполняя познавательную, оценочную и регулятивную функции, ответственность выступает как единство рационального, волевого и эмоционального моментов» [114]. Э.И. Рудковский пишет, что «истинно ответственное поведение основано на предвидении социальных последствий, которые оно может вызвать» [132, с. 30]. Он выделяет две стороны ответственности: внешнюю и внутреннюю, отмечая, что «кроме внешней стороны ответственности, выражающей отношение личности к требованиям инстанции, существует внутренняя субъективная сторона ответственности», «которая проявляется как “чувство ответственности” и как ее сознание» [132, с. 35 – 36]. Наиболее подробная структуризация понятия «ответственность» предложена В.П. Прядиным. Как уже говорилось, автор под ней понимает единство мотивационных, эмоциональных, когнитивных, динамических, регуляторных и результативных составляющих [120].

Критический анализ работ по изучению структуры ответственности (В.Ф. Плахотный, В.П. Прядин, Э.М. Рудковский, В.Ф. Сафин, Т.Н. Сидорова и др.) позволил нам

принять за исходную трехкомпонентную структуру, включающую когнитивный, эмоциональный и поведенчески-результативный компоненты. Логика принятия именно такой структуры ответственности состояла в следующем.

При «встрече» с необходимостью и принятии решения о персональной ответственности личность прежде всего должна осознать предмет ответственности (за что отвечать) и соотнести свои возможности и способности, т.е. осознать, способна ли она реализовать это ответственное решение, что составляет когнитивный компонент ответственности. Условия выбора, необходимость соотнесения требуемого и желаемого в ответственности, базальная потребность поддержать самоуважение и другие значимые для личности факторы в момент принятия ответственности рожают эмоциональную реакцию (эмоциональный компонент) как обязательную составляющую акта принятия ответственности. Если человек сделал свой выбор в пользу принятия ответственности, следующим необходимым шагом становится реализация ответственного поведения, поэтому в структуру ответственности логично должен быть включен поведенчески-результативный компонент.

Именно такая трехкомпонентная структура объясняет весь процесс ответственности – от акта её принятия до получения результата, которым человек «отвечает» перед нормой, другим человеком, обществом или самим собой [42, 43].

В связи с необходимостью эмпирического исследования нам потребуется конкретизировать содержание компонентов в виде параметров. Для этого перейдем к рассмотрению параметров и личностных коррелятов ответственности. О.Ю. Гроголева, Л.И. Грядунова, Л.И. Дементий, А.А. Деркач, Ж.Е. Завадская,

Н.И. Конюхов, О.А. Куванова, К. Муздыбаев, Л.В. Шевченко и другие относят к параметрам достаточно широкий диапазон признаков.

К. Муздыбаев, определяя ответственность как «качество, характеризующее социальную типичность личности» [97, с. 25], особый акцент делает на волевых качествах и в качестве основных признаков ответственности выделяет: 1) точность, пунктуальность, верность личности в выполнении обязанностей и ее готовность отвечать за последствия своих действий; 2) способность к сопереживанию, чуткость к чужой боли и радости; 3) настойчивость, усердие, смелость, стойкость, выдержку.

Ж.Е. Завадская и Л.В. Шевченко указывают следующие признаки проявления ответственности: осознанное отношение к своей деятельности и оценка ее с точки зрения соответствия требованиям долга; способность к самоанализу, самоконтролю; проявление настойчивости, инициативности, самостоятельности в процессе выполнения порученных обязанностей; эмоциональное переживание в ходе выполнения обязанностей; умение дать оценку собственного поведения и поступков товарищей; умение и готовность нести ответственность за коллектив и других людей [53, с. 13 – 14].

О.А. Куванова считает, что ответственность в деятельности, поступках проявляется как инициативность, разумность, самодисциплина, принципиальность, умение пользоваться свободной волей и соотносить личные и общественные интересы [77, с. 20]. Субъект сам вводит критерии, по которым ограничивает поле своей активности, сам осуществляет контроль. Личность проявляет готовность к самостоятельному достижению

результата, который она гарантирует при всех условиях. Ответственность превращает внешний долг во внутреннюю потребность. Это превращение сопровождается переходом внешнего контроля в самоконтроль. Таким образом, самостоятельность, независимость от внешнего контроля, осознание целостности решаемой задачи, выполняемого дела являются критериями ответственности. Сознвая свою ответственность, человек не ограничивает себя каким-то набором условий и требований, а испытывает потребность найти наилучшие условия, оптимальные для выполнения требований.

К.А. Абульханова-Славская отмечает, что критерием полноты принятия личностью ответственности может служить согласование необходимости с желаниями и потребностями личности, а потому и с инициативой в реализации дела [5].

Ответственность наряду с инициативой – две основные формы активности личности, а следовательно, и ее субъектности. Более того, инициатива и ответственность появляются у человека лишь тогда, когда он занимает позицию субъекта [1].

Жизнедеятельность личности характеризуется не только тем, что инициируется им, но и выполнением и принятием (или неприятием) тех требований, которые предъявляет личности общество, сама жизнь. Поэтому мера принятия и зависимости индивида от обстоятельств жизни, его способности изменять действие этих обстоятельств – важная характеристика индивида как субъекта жизнедеятельности [2].

Способность субъекта свободно оперировать всеми данными и потенциальными условиями и средствами, способность его к активному поиску недостающих звеньев в решении задач, осуществлению деятельности, способность к их оригинальной

комбинации, к предвидению трудностей и препятствий и есть ответственность. Предложенное К.А. Абульхановой-Славской понимание ответственности как сочетания организованности и самостоятельности личности позволяет представить ее не просто формой контроля за текущей деятельностью субъекта, но и пролонгированной регуляцией субъектом деятельности жизненных занятий, дел [2, 3].

Для изучения ответственности как способа построения субъектом своей деятельности Л.И. Дементий выделяет следующие параметры: обеспечение условий и средств деятельности; доведение деятельности до получения результата при непредвиденных трудностях и противоречиях; осуществление деятельности в срок, т.е. обеспечение протекания и завершения деятельности во времени; обеспечение высокого качества выполняемой деятельности; самостоятельность при взятии обязательств по выполнению деятельности (исключение опеки и внешнего контроля); добровольность при осуществлении деятельности; готовность идти на риск для достижения цели деятельности; готовность помочь другому человеку в процессе деятельности [45, с. 32]. Выделенные параметры ответственности можно условно разделить на две группы: 1) качества, которые связаны с особенностями структуры и необходимыми обстоятельствами деятельности, с готовностью к ней (например, обеспечение условий и средств деятельности); 2) устойчивые, независимые от деятельности качества личности (например, добровольность, самостоятельность, готовность идти на риск).

Ни один из перечисленных параметров ответственности не отражает ее в целом, поскольку каждый охватывает лишь какую-то

одну сторону явления. Проявление этих критериев у каждой конкретной личности индивидуально.

В психологической литературе по проблеме ответственности связи ответственности с другими личностными особенностями уделяется значительно меньше внимания, нежели анализу самого понятия ответственности, его сущности.

Ответственность, ответственное поведение положительно коррелируют с самостоятельностью, организованностью, самодостаточностью и самоактуализацией [2, 3, 5, 45, 97, 108], надежностью, общительностью, уравновешенностью [126], самоактуализацией [91], инициативой [5, 77, 137], саморегуляцией [153], сплоченностью [50], уверенностью [3]. И это далеко не полный перечень черт, характеризующих ответственность или ее признаки.

Ответственной личности присуща готовность к преодолению трудностей [45]. Поэтому важнейшей личностной детерминантой ответственности является характеристика личностных притязаний.

Самостоятельность по отношению к ответственности традиционно коррелятивна, ибо «только тогда, когда решение принято лично самим субъектом действий, на него ложится вся ответственность» [97]. Общеизвестно, что, выполняя работу самостоятельно, личность должна сама принимать решения, проявлять инициативу, уметь воплощать свое Я в действительность, находить способы достижения целей деятельности и отвечать за ее результаты. Отношения между ответственностью и самостоятельностью в зависимости от ситуации, в которой осуществляется деятельность или должно реализоваться ответственное поведение, могут быть разными. Так, не всякая самостоятельность увеличивает ответственность. Отношения

между самостоятельностью и ответственностью можно понять также через анализ притязаний личности, концептуально связанных и с ответственностью, и с самостоятельностью [152].

Л.И. Дементий, опираясь на собственное понимание ответственности, ее структуры и значимости, соотносит ответственность прежде всего с соответствующими характеристиками личности: притязаниями личности, ее уверенностью, самостоятельностью, удовлетворенностью и локусом контроля. Л.И. Дементий считает неверным утверждение об абсолютной ответственности данного человека, поскольку «формирование ответственности осуществляется не только через типичные для ответственного поведения ситуации, но также через связь с другими качествами личности и ситуации, прямо с ним не связанные. Так... формирование адекватного реалистического уровня притязаний, адекватной самооценки, самостоятельности личности ведет к формированию ответственного поведения. Более того, отдельные параметры ответственности, такие, например, как доведение начатого дела до конца, до получения результата при непредвиденных трудностях и противоречиях, готовность идти на риск, готовность идти на помощь другим, можно и нужно формировать косвенным путем» [45, с. 36]. Это положение имеет большое значение для нашего исследования.

Л.И. Дементий, осуществляя поиск коррелятивных по отношению к ответственности характеристик личности, пришла к выводу, что именно многосторонняя связь ответственности с различными формами притязаний, уверенности, самостоятельности, удовлетворенности, локуса контроля позволяет выявить разнообразие механизмов ответственности у разных типов, а также разной меры ее принятия [45]. При этом существенно то,

что в данном системном анализе мы относим связи ответственности, притязаний, уверенности, самостоятельности, локуса контроля и удовлетворенности не к нормативной, а к многомерной структуре активности (К.А. Абульханова-Славская).

Итак, теоретический анализ исследований параметров ответственности и ее личностных коррелятов следует завершить их соотнесением в структуре ответственности, в которой мы рассматриваем три компонента: поведенческий, когнитивный, эмоциональный, что, несомненно, важно в рамках данного исследования.

К поведенчески-результативному компоненту можно отнести такие параметры ответственности, как самостоятельность человека в выполнении задания, доведение начатого дела до конца (что определяется наличием у субъекта целеустремленности, саморегуляции, настойчивости в достижении результата), качественное выполнение порученной работы, организованность деятельности (временное обеспечение деятельности), добровольность, инициатива, дисциплина, преодоление трудностей, способность отказаться от развлечений ради выполнения задания (обеспечение условий деятельности).

Когнитивный компонент включает в себя прежде всего осознание сущности ответственности как личностной характеристики, предвидение результатов своей деятельности, осмысление порученного задания, т.е. понимание правил, условий деятельности и составление мысленного плана работы, осознание значимости обязательного и хорошо выполненного поручения, осознание полезности своего труда для других и необходимости держать ответ за выполнение порученного дела перед окружающими. При этом для человека важно предвидеть

результаты своей деятельности, т.е. то, к чему могут привести его поступки.

Обсуждая когнитивную составляющую ответственности, следует избегать неправомерного преувеличения автономности этого компонента и его рассмотрения в отрыве от других аспектов ответственности. Пример абсолютизации когнитивного компонента ответственности можно найти в трудах М.М. Бахтина, который пишет: «Каждая мысль моя, с её держанием, есть мой индивидуально-ответственный поступок» (цит. по: [120, с. 23]). Когнитивная сторона ответственности в реальном поведении человека часто выполняет лишь вспомогательную роль или же, существуя в отрыве от эмоциональной сферы, его желаний и потребностей, не обязательно приводит к возникновению ответственного действия. Например, человек достаточно полно информирован о том, как и зачем необходимо выполнить то или иное ответственное действие, но при этом у него отсутствует желание, мотив для его осуществления.

Эмоциональный компонент ответственности отражает: переживания за качество своей работы, переживания в ситуации невыполнения деятельности, эмоциональное отношение к принятию на себя новых обязанностей, к обещаниям, к трудностям, связанным с принятием на себя определенных обязанностей. Э.И. Рудковский отмечает, что «чувство ответственности включает в себя эмоциональный фактор», выражающийся «в таких эмоциональных состояниях, как беспокойство, озабоченность, тревога, старание» [132, с. 37]. Эмоциональный компонент содержит параметры стеничности и астеничности. Стеничность предполагает положительные эмоции или их появление при выполнении ответственных дел. Астеничность – отрицательные

эмоции при необходимости выполнения, в ходе реализации и при неуспехе в ответственном деле. На неоднозначность связи эмоциональных состояний и ответственности указывает В.П. Прядеин. По его мнению, эмоции могут как способствовать ответственному акту, так и препятствовать ему [120, 121].

Более подробное рассмотрение параметров ответственности с учетом всех её компонентов представляется целесообразным при анализе начальных форм ответственности (становления ответственности), которые будут обсуждаться во второй главе.

Выводы к первой главе

Прежде чем коснуться изучения становления начальных форм ответственности личности, мы обращаемся к проблеме изучения в целом и определяем нашу теоретическую позицию.

1. В данной работе мы придерживаемся субъектно-деятельностного подхода как исходного методологического принципа психологического исследования личности. Он позволяет рассматривать ответственность, исходя «из единства сознания и деятельности», опираясь на соотношение двух методологических принципов – деятельности и общения – при обосновании идеи выбора в данной работе основных факторов становления начальных форм ответственности личности: творческой деятельности и родительского отношения.

2. Ответственность понимается как интегральное свойство личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, свободном, самостоятельном поведении, которое служит механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность его деятельности. Ответственность – это гарантирование личностью достижения результата деятельно-

сти своими силами при заданных ею самой уровне сложности и времени достижения, с учетом возможных неожиданностей, трудностей. Ответственность – многопараметральное качество, которое следует изучать с позиции системного подхода.

3. Содержание ответственности раскрывается исходя из ее трехкомпонентной структуры, включающей поведенчески-результативный, когнитивный, эмоциональный компоненты. Такая трехкомпонентная структура объясняет весь процесс ответственности – от акта её принятия до получения результата, которым человек «отвечает» перед нормой, другим человеком, обществом или самим собой. В связи с необходимостью эмпирического исследования содержание компонентов конкретизировано в виде параметров.

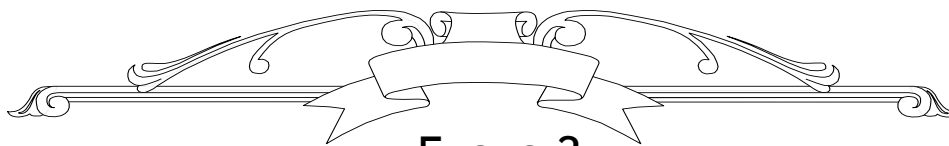
4. Когнитивный компонент включает в себя прежде всего осознание сущности ответственности как личностной характеристики, понимание ее стержневой основы (предвидение результатов своей деятельности, осмысление порученного задания, т.е. понимание правил, условий деятельности и составление мысленного плана работы, осознание значимости обязательного и хорошо выполненного поручения, осознание полезности своего труда для других и необходимости держать ответ за выполнение порученного дела перед окружающими) или поверхностное понимание ответственности, рассмотрение какой-то одной стороны, составляющей качества неспецифического, общего характера.

5. Эмоциональный компонент ответственности отражает: переживание за качество своей работы, переживания в ситуации невыполнения деятельности, эмоциональное отношение к принятию на себя новых обязанностей, к обещаниям, к трудностям, связанным с принятием на себя определенных обязанностей.

Эмоциональный компонент рассматривается в силу того, что чувство ответственности включает в себя эмоциональный фактор. Оно выражается в таких эмоциональных состояниях, как беспокойство, озабоченность, тревога, старание. Эмоциональный компонент включает параметры стеничности и астеничности. Стеничность предполагает положительные эмоции или их появление при выполнении ответственных дел, астеничность – отрицательные эмоции при необходимости выполнения, в ходе реализации и при неуспехе в ответственном деле.

6. К поведенчески-результативному компоненту можно отнести такие параметры ответственности, как самостоятельность человека при выполнении задания, доведение начатого дела до конца (что определяется наличием у субъекта целеустремленности, саморегуляции, настойчивости в достижении результата), качественное выполнение порученной работы, организованность деятельности (временное обеспечение деятельности), добровольность, инициатива, дисциплина, преодоление трудностей, способность человека отказаться от развлечений ради выполнения задания (обеспечение условий деятельности).

Основываясь на полученной в итоге теоретического анализа интерпретации ответственности личности, переходим к подробному рассмотрению начальных форм ответственности личности и факторов ее становления.



Глава 2

Начальные формы ответственности личности и факторы, определяющие ее становление

2.1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СТАНОВЛЕНИЯ НАЧАЛЬНЫХ ФОРМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ

С целью обоснования выборки для исследования становления начальных форм ответственности личности нами была проанализирована литература, посвященная становлению ответственности в процессе морального развития личности. Анализ литературы показал, что в своем становлении ответственность проходит ряд этапов. Ответственность как обязанность личности перед обществом возникает на определенном этапе развития индивида. Поэтапное становление ответственности как свойства личности позволяет выделить для каждого возрастного периода свой определенный путь созревания этого свойства личности и соответствующие формы его проявления.

В литературе, посвященной данной проблеме, встречаются различные подходы к рассмотрению механизмов становления ответственности на различных возрастных этапах [48, 68, 112, 152, 162, 183].

Согласно психоаналитическому подходу моральное развитие представляет собой постепенное подавление стремления к максимальному удовлетворению потребностей («принцип удовольствия») требованиями реальности, моральными нормами поведения. С точки зрения З. Фрейда, к 4 –5 годам у ребенка при отождествлении себя с требованиями взрослых формируется внутриличностная «инстанция», которая начинает требовать то, что ранее требовалось извне. Собственное моральное поведение начинается после появления Я и представляет собой «интроекцию» моральных норм родителей [68, 162]. Другими словами, психоанализ рассматривает становление ответственности как элементарный перевод внешних требований вовнутрь, что абсолютно противоречит идее активности человека как субъекта деятельности.

Подобные тенденции объяснения механизмов морального развития наблюдаются в теории бихевиоризма (Х. Айзенк, А. Бандура и Р. Уолтерс). Х. Айзенк в своей теории, которая служит классическим примером бихевиоризма, рассматривает моральное сознание как условный рефлекс, возбуждающий у субъекта тревожность в ответ на определенные типы ситуаций и действий. Более глубокую интерпретацию морального развития детей предлагают А. Бандура и Р. Уолтерс. Они отмечают, что само по себе наказание не ориентирует ребенка на то, как правильно надо делать. В основе формирования морального поведения, согласно их точке зрения, лежит «социальное научение». Таким образом, моральное развитие в рамках теории бихевиоризма рассматривается как пассивность субъекта, что противоречит идее об активности личности как субъекта деятельности [36].

Согласно Э. Эриксону, начальный этап формирования ответственности очерчивается возрастным периодом онтогенеза от 1 до 6 лет. При этом наиболее активное формирование этого свойства происходит в период с 3 до 6 лет, когда чувство инициативности у ребенка начинает превосходить чувство вины [171].

На стадии инициативы – вины (с 3 до 6 лет) у детей появляется дополнительная ответственность за себя и за то, что составляет их мир (игрушки, домашние животные, братья и сестры). При этом Э. Эриксон указывает на то, что становление ответственности на данном этапе зависит от того, как родители относятся к проявлению у него собственного волеизъявления. Дети, чьи самостоятельные действия поощряются, чувствуют поддержку своей инициативы [171].

По мнению Ж. Пиаже, переход от объективной ответственности (подчинение нормам и требованиям, исходящим извне) к субъективной (когда правила устанавливаются на основе взаимного сотрудничества и кооперации) происходит к 9 – 11 годам [112, 171].

Л. Кольберг, развивший идеи Ж. Пиаже о стадиях морального развития, доказал, что уже в 6 лет 75 % исследованных детей способны судить о последствиях поступка с учетом его намерения [66, с. 94 – 95].

С концепцией Л. Кольберга соприкасается рассмотрение становления ответственности А. Блази. Он выделяет 4 основные стадии развития ответственности [194].

1. Стадия самозащиты. Ответственность связана с объяснением результатов действий и поступков. Дети выражают готовность быть ответственными за положительные последствия

действий и получать одобрение, но отказываются признавать свою ответственность за негативные результаты поступков.

2. Стадия конформизма. Ответственность связана с осознанием своей вины, несостоятельности в условиях совместной деятельности и ролевого общения. Она проявляется именно в конкретных действиях индивида в процессе социальных отношений. На этой стадии дети стремятся в случае конфликта принять в первую очередь то решение, которое принимает группа. Они отказываются нести индивидуальную ответственность и признавать вину, если её не признала группа. Ярко прослеживается конфликт между стремлением к независимости и необходимости следовать мнению группы.

3. Стадия самосознания. Ответственность связана с самоконтролем и самодисциплиной. Ребенок уже не контролирует своё внимание на действии как таковом. Он старается осознать отношение между правилом, нормой и действием, чтобы дать более адекватную оценку своему поведению; стремится понять смысл причин и последствий своих поступков, понять намерения героев рассказа.

4. Стадия ответственности Я. Ответственность связана с оценкой всех черт личности. Эта внутренняя ответственность, через которую индивид оценивает себя как нравственно зрелую личность. На этой стадии дети организуют своё поведение на основе формирования моральных убеждений.

A.J. Sameroff, M.M. Haith называют переход от пяти к семи годам возрастом сознания (рассудка) и ответственности [197].

В отечественной литературе активность личности трактуется как основополагающий фактор при объяснении становления ответственности. Так, С.И. Дмитриева указывает, что

ответственность как внешне заданная необходимость характеризует ранние этапы развития личности; ответственность как осознанная необходимость появляется в подростковом периоде; ответственность как потребность оформляется в период ранней юности [48].

С.М. Богданов выделяет три основные стадии становления социальной ответственности личности. На первой стадии создается социальная возможность действия (определенные общественные условия и психобиологическое созревание человека, возникновение у индивида деятельной способности для совершения поступка). Вторая стадия связана с началом становления собственно ответственности как качества личности. Это период определенной зрелости человека, когда у него появляются систематизированные знания, складываются убеждения, представления об окружающем мире, окончательно оформляется самосознание, самоконтроль. Специфика третьей стадии заключается в том, что ответственность развивается на собственной адекватной основе.

Этапы возникновения и развития ответственности, как отмечает С.М. Богданов, в основном соответствуют ступеням социальной зрелости личности, под которой понимается определенный уровень сознания и его выражение в действиях. По мнению ученого, в период дошкольного и младшего школьного возраста закладывается эмоциональный фундамент ответственности, оформляются волевые качества личности, усложняется её деятельность (цит. по: [150]).

Ответственность, как и волевые качества, не дана от рождения, а проходит этап активного становления в ситуациях, требующих ее проявления. Способностью предвидеть конечный

результат своих действий и поступков, брать на себя ответственность и руководить своими действиями, с точки зрения Л.И. Божович [18, с. 302–332], обладают далеко не все зрелые, сформировавшиеся личности. Психологи полагают, что если развивать и тренировать эти способности в детстве, то в зрелом возрасте можно достичь большего согласия и совершенства в управлении самим собой [66].

Е.В. Субботский анализировал вопрос перехода у дошкольников моральных норм из «только знаемых» в «реально действующие» нормы поведения. Автор делает вывод, что верные знания, имеющиеся практически у всех детей, не обеспечивают сами по себе соблюдения дошкольниками правил поведения. В дошкольном возрасте существует много видов деятельности, в которых отношения детей носят характер кооперации. Ребенок включается в систему отношений с другими детьми, регулирующую строго фиксированными правилами и нормами. Поэтому он не только подчиняет свое поведение нормам и правилам, но и активно воздействует посредством этих норм на поведение других детей. В этом автор видит механизм формирования чувства долга и становления ответственности [152].

В.С. Мухина особое место в развитии нравственных чувств личности отводит шестилетнему возрасту, когда в ситуациях неопределенности ребенок, окруженный своими сверстниками, уже может отстоять своё мнение. «Здесь начинает отрабатываться первоначальная основа важнейшей характеристики истинной личности – самостоятельность, ответственность» [101, с. 49 – 86].

Предпосылки становления ответственности у шестилетнего ребенка мы видим и в работе Д.И. Фельдштейна. Он пишет, что к

шести годам отчетливо проявляется готовность и способность «ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения», «проявляется ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения и смыслы деятельности», «вновь выдвигает на первый план, но на новом уровне, позицию «Я в обществе», «понимает важность социально значимых дел». «У ребенка формируется определенное понимание и оценка социальных явлений, ориентация на оценочное отношение взрослых через призму конкретной деятельности», он к этому времени оказывается психологически подготовленным к выходу на оценку социальных явлений и самого себя, что формирует потребность в новой деятельности, в той, которая вызывает значительно более серьезное отношение взрослых. Именно это порождает стремление шестилетнего ребенка реализовывать свои новые возможности, среди которых и ответственность в предметно-практической деятельности» [169, с. 240 – 277].

Несмотря на противоречивые указания на возраст, в котором происходит наиболее активное становление ответственности как свойства личности, теоретически можно отследить определенную логику ее становления.

Используя идею А.Г. Асмолова об установке как стабилизаторе деятельности, выделим следующую систему смысловых образований, отражающих процесс становления ответственности в ходе онтогенеза: Хочу → Надо → Должен → Необходимо [11].

В раннем детстве, когда об ответственности говорить рано, ребенок находится под властью непосредственных желаний. Смысловые установки, соответствующие этому уровню, можно

обозначить словом «хочу». Поведением ребенка управляют потребности. В более старшем возрасте ребенок учится сначала слепо подчиняться требованиям родителей, исходящим извне. В этом случае можно говорить о послушании и некритическом понимании и исполнении требований. В данном случае смысловую установку этого периода можно обозначить через высказывание «надо». Следующим этапом становления ответственности является «осознанное послушание». Ребенок понимает, почему необходимо выполнять те или иные требования со стороны взрослых. Данный период можно обозначить как зачатки развития ответственности, в это время происходит освоение ребенком навыков подчинения внешним требованиям в виде послушания. При этом наблюдается постепенная интериоризация внешних требований во внутренние требования личности ребенка к самому себе. Индикатором успешного прохождения данной стадии служит высокая степень дисциплинированности и исполнительности. Можно отметить нормосообразное поведение, которое сопровождается нравственно-смысловыми переживаниями личности в виде чувства долга, совести. Появляется способность к саморегуляции поведения. Установкой данного периода является высказывание «должен», в основе которого лежит мотивация долженствования, формирующаяся к 6 – 7-летнему возрасту. В этом возрасте ребенок учится подчинять своё «хочу» мотиву «надо». Именно данное новообразование возраста побуждает к действию не на основе непосредственных желаний, а благодаря сознательно принятому намерению [106].

В данном случае, при появлении непосредственной мотивации, поведение ребенка может быть описано по схеме

«захотел – осознал – сделал» [106, с. 119]. На этом возрастном этапе, в период активного становления ответственности, формируется объективная ответственность. Об истинной субъектной ответственности можно говорить в том случае, когда человек настолько усвоил требования общества, что не только вынужден их исполнять, но и предпринимает инициативные действия для их реализации. Происходит слияние инициативы и ответственности. Установка «должен» перерастает в установку «необходимо». Только при добровольном принятии необходимости возникает субъективная форма ответственности, когда «человек оценивает предъявляемые внешней средой требования, соотносит их со своими возможностями и способностями и только после этого принимает решение о принятии ответственности» [42, с. 13].

Л.И. Божович пишет, что к 6 – 7 годам возникает новый уровень самосознания и волевой регуляции поведения, который характеризуется оформлением у ребенка его внутренней позиции – довольно устойчивой системы отношений к себе, к людям, к окружающему миру. В дальнейшем она становится исходным пунктом для возникновения и развития у него многих других, в частности волевых, качеств личности, в которых проявляются его независимость, настойчивость, самостоятельность и целеустремленность [18, 169]. Формирующееся самосознание личности, когда оно достигает достаточно высокого уровня, приводит к появлению склонности к самоанализу, к принятию на себя ответственности за то, что происходит с ней и вокруг нее.

Таким образом, анализ литературы, посвященной становлению ответственности, ее начальных форм, позволяет остановить свой выбор на периоде 6 – 7 лет как наиболее

соответствующем становлению начальных форм ответственности личности.

По мнению В.П. Прядеина, одним из основных моментов в становлении ответственности у ребенка, по мере его взросления и приобретения подлинной свободы, должно явиться прививаемое взрослыми умение думать и критически оценивать воспринимаемую действительность, так как сознательная оценка окружающего уменьшает импульсивность действий и повышает ответственность [121].

В.В. Зеньковский определяет ответственность, ее начальные формы как волевое решение, как «авторство». Он рассматривает ответственность в единстве таких понятий, как активность, авторство, самостоятельность, свобода, самосознание [55]. Автор полагает, что «решения доступны детям раньше, чем у них создается понятие “Я”: дитя чувствует себя активным существом, чувствует в себе “автора” своих действий» [55, с. 275]. К рассмотрению начальных форм ответственности В.В. Зеньковский подходит с позиции развития волевой сферы ребенка.

Когда формируется решение, тогда имеет место установление глубокой и интимной связи нашего Я с сознанием цели: в решении своем я сознаю цель активности как мою цель, и потому в действии, выполняемом мною, я чувствую себя субъектом, автором этого действия [55, с. 274]. Именно здесь и формируется настоящий центр нашей эмпирической личности, вокруг которого кристаллизуется работа самосознания; здесь собирается материал, в котором находит выражение моя личность, так как эмпирическая моя личность прежде всего складывается из того, что я делаю, из того, что во мне было активного. Только

то, в чем я чувствую себя действующим субъектом, на что распространяется моя «ответственность», только то является «моим», остальное же все не «мое», а только находится «во мне» [55, с. 275].

Г.Н. Сартан утверждает, что «самостоятельность и ответственность – два понятия, неразрывно связанные между собой [137, с. 3].

Р.С. Немов отмечает, что к концу раннего детства у ребенка оформляются и закрепляются «многие полезные человеческие качества», которые образуют индивидуальность ребенка и делают его личностью. Среди этих качеств: инициативность, самостоятельность, воля, независимость, самосознание, которое, «когда оно достигает достаточно высокого уровня, приводит к появлению у детей склонности к принятию на себя ответственности за то, что происходит с ними и вокруг них» [105, с. 161].

Р.С. Немов, говоря об усвоении норм дошкольниками, указывает на период становления ответственности. Дошкольный возраст характеризуется тем, что в данном возрасте дети придают большое значение оценкам, даваемым им взрослыми людьми. Ребенок не ждет такой оценки, а сам активно добивается ее, стремится получить похвалу, очень старается ее заслужить. Это свидетельствует о том, что ребенок уже вступил в благоприятный период для становления и укрепления у него мотивации к достижению успехов и ряда других жизненно полезных личностных свойств и качеств, одним из которых является ответственность и которые в будущем должны будут обеспечить успешность его деятельности [105, с. 161].

Анализ отечественных работ показал, что ребенок шести лет может не только ответственно относиться к выполнению своих обязанностей [21], но и понимать нравственный смысл ответственности [102]. К 6 – 7 годам появляются все предпосылки для становления начальных форм ответственности – новый уровень самосознания и волевой регуляции, характеризующийся оформлением «внутренней позиции» ребенка: он обладает устойчивыми нравственными представлениями, т.е. способен осознавать нравственный смысл поступка, взаимосвязь между результатом своего труда, творчества и вкладываемыми усилиями, он способен отказаться от чего-то сиюминутно интересного в счет того, что он занят важным, ответственным делом и понимает необходимость его завершить, он эмоционально переживает за результат своего дела и т.д. Ребенок в деятельности, общении начинает проявлять себя как ответственный, что говорит о становлении у него начальных форм ответственности личности. В отечественной психологии становление ответственности рассматривалось преимущественно в конкретной деятельности, ведущей на данном этапе развития ребенка, а сама ответственность – как свойство личности, и все эксперименты носили формирующий психолого-педагогический характер. При этом внешним показателем реального поведения служила мера осуществления той или иной обязанности (З.Н. Борисова, Л.И. Божович, В.А. Горбачева, А.И. Жаворонко, К.А. Климова, Л.С. Славина и др.).

Диссертационное исследование К.А. Климовой [70], посвященное вопросам становления у детей седьмого года жизни начальных форм ответственности, представляет значительный интерес для изучаемой нами проблемы. Главное внимание автор

уделяет изучению того, как проявляется ответственность детей перед взрослыми и сверстниками; какое значение имеют специально организованные и выполняемые в определенной последовательности посильные поручения и обязанности для воспитания у ребенка ответственного отношения к ним. В работе прослеживается, как личная ответственность ребенка повышает уровень его взаимоотношений с товарищами по группе, как он становится в связи с этим все более активным и желанным членом складывающегося дошкольного коллектива.

Ответственность К.А. Климова определяет как качество личности, которое выражается в осознании и эмоциональном переживании необходимости выполнения дела, имеющего значение для других людей, а не только для себя лично; готовности дать отчет за свои действия, принять на себя вину при невыполнении общественно значимой деятельности [70, с. 332]. Такое понимание и эмоциональное переживание обуславливает соответствующее поведение и деятельность, выраженные в принятии на себя задания и реализации его.

Еще одним ограничением проведенных экспериментов, на наш взгляд, является отсутствие комплексного рассмотрения понятия ответственности с учетом всех ее компонентов. В.А. Горбачева, З.Н. Борисова, Л.С. Славина изучали либо когнитивный компонент, выражающийся в необходимости понять правила, либо поведенческий, проявляющийся в качественном и своевременном выполнении задания. Следует отметить, что понимание правил, дисциплинированность, «исполнение порученных обязанностей далеко не всегда делает их внутренней необходимостью ребенка» [36, с. 51], что является важным условием становления ответственности. Ни знаний, ни успешного

выполнения конкретной, пусть даже социально значимой деятельности еще недостаточно для становления ответственности, отмечает К. Муздыбаев и указывает на необходимость эмоционального переживания ребенком порученного ему задания, осознания важности и необходимости своей деятельности для себя и других [97, с. 108].

К последним исследованиям начальных черт ответственности личности относится диссертационная работа О.Ю. Гроголевой [36], в которой, в отличие от других более ранних работ, ответственность изучается как интегральное, системное качество, включающее единство трехкомпонентной структуры ответственности (эмоциональный, когнитивный, поведенческий). Исследование О.Ю. Гроголевой представляется более полным в силу того, что в ее работе использован системный анализ изучения становления ответственности.

Нами предпринята попытка более глубокого анализа параметров начальных форм ответственности, что, с нашей точки зрения, является необходимым условием понимания механизмов становления ответственности.

2.2. СТРУКТУРА, ПАРАМЕТРЫ НАЧАЛЬНЫХ ФОРМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Ответственность, как и любое другое качество личности, имеет определенную психологическую структуру. По данным психологии, «в состав любого качества личности входит, с одной стороны, определенный мотив, обеспечивающий положительное отношение человека к тому поведению, в котором выражается данное качество, с другой стороны, усвоенные (закрепленные)

способы (или формы) поведения... при формировании того или иного качества, у ребенка сначала возникает соответствующее устойчивое поведение в данной конкретной ситуации, а затем, в процессе дальнейшего “упражнения”, оно как бы обобщается и переносится в другие жизненные ситуации» [70, с. 332].

Отечественная психология обладает достаточно обширными теоретическими знаниями и опытом выделения показателей ответственного поведения.

В работах А.И. Голубевой, Л.С. Славиной, Р.С. Немова ответственность рассматривается как волевое качество, связанное с морально-ценностной ориентацией личности. К его параметрам относятся точность, пунктуальность, верность личности в исполнении обязанностей и ее готовность отвечать за последствия своих действий. Наблюдается тесная связь ответственности с рядом других волевых качеств (настойчивостью, выдержкой) [66].

Наибольшее количество исследований становления ответственности проведено на примере учебной деятельности как ведущей в жизни школьников (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Славина, Е.С. Махлах, Т.Ф. Иванова, М.В. Матюшкина, С.Г. Ярикова). В данном исследовании в качестве иллюстрации становления начальных форм ответственности приводится творческая деятельность.

С.Л. Рубинштейн выделяет ряд требований к поведению личности, определяющих его успешность, которые, на наш взгляд, можно обозначить как параметры ответственности: самоконтроль, соблюдение дисциплины, способность отказываться от развлечений, чтобы подготовить задание, своевременное выполнение задания [131].

Л.С. Славина предполагает, что ответственное выполнение обязанностей включает качественное и старательное выполнение всех домашних заданий [147]. Безусловно, данные параметры не раскрывают всей многогранности явления ответственности, поскольку затрагивают лишь учебную деятельность и, по сути, позволяют выявить такие свойства характера, как исполнительность и дисциплинированность. Несмотря на указанные упущения в выделении элементов ответственного поведения, работа Л.С. Славиной дает возможность выделить параметры более общего порядка – качество и своевременность выполнения порученных заданий.

Т.Н. Сидорова указывает следующие критерии ответственности: правильное понимание человеком социальных норм ответственного поведения, предвидение последствий своей деятельности; общественная мотивация ответственного поведения (осознание общественных целей и ценностей как лично значимых при осуществлении деятельности); выбор определенной линии поведения (систематическое выполнение своих обязанностей, доведение порученного дела до конца) [145, 146].

Е.С. Махлах в ответственном поведении выделяет такие параметры, как стремление выполнить своё дело как можно лучше в определенный срок и довести его до конца, умение отвечать за хорошее выполнение не только своего участка работы, но и за работу других членов коллектива [36].

В качестве составляющих компонентов ответственности Т.Ф. Иванова называет честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий [66]. Названные качества не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к

сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Исполнение любой обязанности требует проявления других волевых качеств: настойчивости, усердия, стойкости, выдержки. Таким образом, ответственность проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, в разных формах поведения личности.

К основным критериям проявления ответственности М.В. Матюхина и С.Г. Ярикова относят: умение выполнять требования сразу и до конца; способность планировать и организовывать свою деятельность; самостоятельность; умение дать нравственную оценку своего поведения и поведения товарищей; проявление положительного отношения к познанию, учебе, требованиям взрослого, получение удовлетворения от преодоления трудностей; применение волевых усилий при выполнении задания; умение признавать свои ошибки, правильно истолковывать их причины и др. [92].

З.Н. Борисова внешними показателями ответственности называет: умение выполнить порученное дело; умение ответить перед взрослым и сверстниками за его качество; осознание необходимости своего труда для коллектива; переживаемое чувство зависимости, обязанности перед коллективом, взрослым [21] (с чем мы не совсем согласны, поскольку зависимость и обязанность перед кем-то исключает такие важные составляющие ответственности, как самостоятельность, добровольность и свобода выбора).

Наиболее полно, на наш взгляд, критерии ответственности рассмотрены в работе К.А. Климовой [70]. Она выделяет следующие показатели начальных форм ответственности: 1) осознание ребенком необходимости и важности обязательного выполнения деятельности, имеющей значение для других людей;

2) характер действий, направленных на успешное выполнение общественно значимой деятельности: своевременно приступает к ней, старается преодолеть встречающиеся трудности и препятствия, применяет наиболее рациональные приемы, доводит дело до конца, переделывает, если получилось недостаточно удачно; 3) эмоциональное переживание задания, характера и результата выполнения его (выражаются в мимике, речи, движениях ребенка, в общей эмоциональной отзывчивости); 4) осознание того, что придется держать ответ, отчитаться перед теми людьми, для которых или по просьбе которых поручения или обязанности выполняются. Выделенные параметры соотносятся с трехкомпонентной структурой ответственности, включающей когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты.

К.А. Климова отмечает, что только все это в совокупности – понимание значимости и необходимости выполнения, характер действий, эмоциональное состояние и готовность, отчитаться (держат ответ) – позволяет с известной степенью вероятности представить уровень выраженности начальных форм ответственности.

О.Ю. Гроголева в своем исследовании выделяет ряд параметров начальных форм ответственности, которые, как и у К.А. Климовой, рассматриваются с учетом трехкомпонентной структуры ответственности ребенка.

1. Когнитивный компонент включает в себя: предвидение результатов своей деятельности и поступков; осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела; осмысление порученного задания (желание понять правила, план работы); осознание необходимости своего труда для других;

понимание значимости обязательного и хорошего выполнения поручения; сформированность понятия «ответственность».

2. Эмоциональный компонент операционализируется в таких параметрах, как: переживание за качество в процессе или до выполнения поручения; отрицательные переживания по поводу невыполненного задания и состояние удовлетворения при его успешном выполнении; готовность принимать новые обязанности; способность и готовность преодолевать трудности.

3. К поведенческому компоненту отнесены: самостоятельное выполнение порученного задания; качественное выполнение работы; доведение начатого дела до конца (завершенность); временное обеспечение деятельности (вовремя приступает и заканчивает); использование максимального количества информативных источников и средств для более качественного выполнения деятельности; добровольность; дисциплинированность; способность отказаться от развлечений ради выполнения задания; выполнение обещаний.

В результате последних исследований выявлены особенности начальных форм ответственности как целостного свойства личности – преимущественно экстернальный локус контроля и недостаточно сформированное представление об ответственности как качестве личности, о чем свидетельствуют исследования М.В. Матюхиной, Т.Ф. Ивановой, О.Ю. Гроголевой [36, 66, 92].

Таким образом, анализ литературы и рассмотрение ответственности как интегрального, многомерного понятия позволили установить ряд параметров начальных форм ответственности, которые условно можно разделить на три группы в соответствии с принятой трехкомпонентной структурой ответственности. В структуре ответственности, включающей

поведенчески-результативный, когнитивный, эмоциональный компоненты, выделены определенные параметры.

К поведенчески-результативному компоненту ответственности (начальные формы ответственности, отражающие «характер» действия) отнесены: целеустремленность, настойчивость, организованность, самоконтроль, самостоятельность, инициативность, дисциплинированность, произвольность поведения. Когнитивный компонент ответственности включает в себя сформированность понятия «ответственность», предвидение результатов своей деятельности и поступков, осознание необходимости своего труда для других, понимание значимости обязательного и хорошего выполнения поручения, осознание необходимости держать ответ за порученное дело. Эмоциональный компонент ответственности предполагает переживание морального удовлетворения при успешном выполнении деятельности и переживание неудовлетворения при недостаточно успешном выполнении деятельности, готовность принимать новые обязанности, способность и готовность преодолевать трудности, что опосредованно отражает мотивационную готовность субъекта к деятельности.

В данном исследовании для решения определенных эмпирических задач акцент сделан на результативном компоненте ответственности, поскольку, как отмечает В.П. Прядеин, «результативный компонент – определяющий». «Без внешнего компонента ответственности нельзя говорить об ответственности субъекта (она остается “вещью в себе”». Остальные компоненты ответственности и параметры, ее составляющие, в большей мере уточняют ее операциональные или содержательные характеристики» [120, с. 5].

2.3. ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СТАНОВЛЕНИЕ НАЧАЛЬНЫХ ФОРМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

2.3.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕРМИНАНТОВ СТАНОВЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Анализ теоретических источников показал, что на становление ответственности личности оказывает влияние множество факторов [22 – 27, 36, 61 – 66, 70, 147]. Изучение детерминант ответственности имеет большое значение для практики целенаправленного воздействия на становление начальных черт ответственности, которое возможно двумя основными путями: 1) через развитие других качеств личности; 2) через изменение социальной ситуации.

В связи с тем, что в психологической литературе по проблемам ответственности нет исчерпывающего ответа на вопрос о детерминантах становления ответственности, нами с учетом специфики изучаемого возраста, классификации, предложенной О.Ю. Гроголевой [36], и результатов некоторых исследований были рассмотрены внешние (социальные) и внутренние (индивидуально-психологические) детерминанты.

Учеными в качестве индивидуально-психологических детерминант рассматриваются: пол [36], мотивация к школе, тревожность в различных ситуациях взаимодействия: «ребенок – ребенок», «ребенок – взрослый», «ребенок – повседневная деятельность» [43, с. 207; 54, с. 123]; самооценка [20, 35, 36]; психологические особенности личности: общительность, уверенность, эмоциональная уравновешенность, доминантность, склонность к риску, добросовестность, тревожность,

самоконтроль, социальная смелость, эмоциональная сензитивность – степень реактивности как свойство темперамента ребенка [36]; личная идентичность [107]; социально-психологическая, школьная, интеллектуальная зрелость [19, 20, 33, 70]; некоторые особенности субъектности дошкольника (особенности самосознания и осознания своих эмоций) [104] и др.

Выявление внешних детерминант в этом возрасте – важнейшее условие определения путей становления ответственности. В дошкольном возрасте ребенок во многом зависит от значимых взрослых, прежде всего родителей, и специфики социальных условий развития.

В качестве социальных детерминант исследователями выделяются: особенности семейного окружения; стратегии воспитательных воздействий родителей (степень эмоциональной близости родителей к детям, уровень конфронтации в семье по вопросам воспитания, уровень тревожности родителей за ребенка, наличие сотрудничества родителей в отношениях с детьми, постоянство и последовательность в предъявлении требований к ребенку, степень строгости отцов в воспитании детей, принятие личности ребенка), возраст и образование родителей; количество детей в семье; порядок рождения и старшинство исследуемого ребенка; локус контроля родителей; специфика деятельности, в которую включена личность, например, игровая, учебная, трудовая, дополнительная образовательная, спортивная, художественная, творческая [62, 64, 65] и т.д. Большой вклад в определение факторов становления начальных форм ответственности внесли психолого-педагогические исследования, посвященные обучению планирования в работе (Л.С. Славина), разработке специальных ситуаций в разных видах детского труда,

игре (К.А. Климова), системе постепенно усложняющихся дежурств (З.Н. Борисова), усвоению правил поведения через обогащение различными видами деятельности (В.А. Горбачева) и др.

Среди выделенных социальных детерминант первые связаны с общением в семье (со взрослыми, другими членами семьи) и общением в том образовательном пространстве, в котором ребенок пребывает вне семьи; вторые связаны с деятельностью, которой он занят. Исходя из данного выделения главных направлений детерминант в становлении начальных черт ответственности, считаем целесообразным акцентировать внимание на творческой деятельности и типе родительского отношения в качестве важнейших факторов становления ответственности.

Рассмотрим основания для выделения детерминант становления ответственности. Наиболее значимым личностным условием становления ответственности многие авторы называют мотивационно-потребностную и эмоциональную сферы личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, С.Л. Рубинштейн).

А.А. Бодалев также отмечает важнейшую роль эмоциональной сферы личности человека (особенно ребенка). Согласно А.А. Бодалеву, эмоциональная сфера личности «выполняет функцию своеобразного фильтра, который, чутко реагируя на характер всех воздействий извне, оперативно сигнализирует о степени субъективной значимости для неё этих воздействий и соответствующим образом привлекает её внутренние ресурсы для принятия или отвержения их» [17, с. 142].

Таким образом, мотивационная готовность, положительная эмоциональная заряженность личности и положительное эмоциональное отношение к предъявляемым требованиям обеспечивают эффективность процесса становления начальных форм ответственности. Все эти составляющие, присутствующие как в детском творчестве, так и в конструктивном родительском отношении к ребенку, мы выделяем в качестве важнейших факторов становления ответственности личности. Перейдем к их рассмотрению в следующих параграфах.

Для адекватного выделения и обоснования детерминант начальных форм ответственности личности, понимания роли и места творческой деятельности в общей системе и процессе взаимодействия «человек – социокультурный мир», родительского отношения необходимо рассмотреть основания для их выделения, понять сущность развивающегося субъекта (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин).

Так, Л.С. Выготский показывает, что все достижения развивающегося в личность ребенка определяются прежде всего характером и социальной плотностью его связей со взрослым миром – близкими и окружающими людьми, обществом [34, с. 145 – 146].

Описание развития личности в наиболее фундаментальных психологических работах получает два акцента: либо оно определяется со стороны психического развития, как включенное в него и подчиняющееся его закономерностям, либо его детерминанты указываются в области отношений и деятельности при вычленении таких параметров, как активность субъекта

развития и плотность его связи с образованиями социокультурного мира.

При углубленном изучении механизмов социального роста взрослеющего человека важно сохранить понимание сущности человека как субъекта социокультурного мира, обосновывающего свои жизненные намерения в системе и процессе отношений взаимодействия. Именно в данном мировоззренческом ключе, центральные линии которого заданы трудами отечественных психологов К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинским, Л. С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Д.И. Фельдштейном, Д.Б. Эльконином и другими, индивид предстает в роли действительной, а не только провозглашаемой «неповторимой индивидуальности», а процесс его психического и личностного развития объективным образом обретает в плоскости этого многозначного подхода интегральный образ творческой реализации субъектности. Поэтому изучение закономерностей становления социопсихических новообразований во взаимосвязи с анализом закономерностей генезиса субъективных отношений и системы деятельности человека составляет тот путь познания его социальных свойств, среди которых важное место занимает ответственность.

Данная тема рассматривается в этом плане как логическое следствие последовательного развития найденных в отечественной психологии наиболее продуктивных решений проблемы человека как субъекта деятельности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Н.Н. Поддьяков, Я.А. Пономарев, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин и др.).

Многие из приведенных положений получили убедительное обоснование на собственно психологическом материале [52, 109, 113, 136 и др.], подтверждающем правомерность детальной теоретической и эмпирической проработки процесса социализации и индивидуализации как двух сторон единого процесса личностного становления субъекта в системе отношений взаимодействия в окружающем мире [135, 159].

Рассмотрим одну из основных характеристик отношения «ребенок – общество». «Именно в этом отношении, – пишет Д.И. Фельдштейн, – в наибольшей степени реализуются все приобретения процесса социального созревания, фиксируется степень осмысления “Я” ребенка в системе общественных отношений, уровень осознания им себя в действительной связи с обществом, его индивидуальная позиция в социальном мире» [159, с. 54]. При этом «наиболее ярко проявляются особенности накопления социального – происходит осознание ребенком себя в обществе, видение себя в других людях, готовность к ответственному действию в окружающем мире» [159, с. 54].

Исходя из сказанного, рассмотрение творческой деятельности и родительского отношения в качестве факторов становления ответственности личности, несомненно значимых в общем процессе социализации-индивидуализации субъекта, является одним из путей научного познания закономерностей развертывания социального содержания личности.



2.3.2. ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Решение задачи выделения значимых факторов в становлении ответственности личности, в том числе творческой деятельности, ее специфики и психологической роли в личностном становлении человека, требует междисциплинарного подхода при изучении этого вида деятельности [63, 65].

Понимание *специфики творческой деятельности* должно опираться на признание ее самой тесной связи с системой человеческой деятельности, на ее первоначальное определение в рамках социальной практики человека как одного из фундаментальных способов раскрытия деятельностных оснований предметности субъективного мира, истоком которых выступает субъект как целое, личность, что отражено в ряде работ (Ю.Б. Боров, Э.Ф. Володин, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, С.П. Иванов, Э.В. Ильенков, В.П. Иванов, А.Н. Леонтьев, М.С. Каган, В.С. Мухина, Г.С. Тарасов и др.).

Значительная часть исследований посвящена изучению только определенных сторон или отдельных периодов творческого развития человека. Так, хорошо изучены особенности творческой (изобразительной) деятельности детей дошкольного возраста (Н.И. Сакулина, Т.С. Комарова, В.С. Мухина и др.), однако ее влияние на становление ответственности личности нуждается в углубленных теоретических и экспериментальных исследованиях.

Небезынтересно, что многие исследования проблемы творческой деятельности направлены на решение задачи ее

психологического наполнения, психологической операционализации [62, 64, 95, 100].

Мы полагаем наиболее адекватным определение творческой деятельности как фундаментального типа человеческой деятельности, ее значимой роли в личностном развитии человека как «общественно выработанного способа индивидуального “жизнепрития”, постижения мира посредством переживания и самочувствия, которые выражают духовное присутствие личности в воссозданных культурных формах этого мира» [61, с. 214].

Кардинальным моментом для осмысления специфики творческой деятельности, ее психологической операционализации с позиции деятельностного подхода является признание особого плана материальности продуктов этой деятельности. Но, несмотря на продуктивную реализацию этой деятельности человека – рисунок, песня, танец, – ее предметом они не являются. Продукт творческой деятельности – в действительности продукт идеальный, обращенный к человеку – субъекту этой деятельности, другим людям [63].

Общая позиция ученых, в контексте которой в последние десятилетия выстраиваются многие исследования в области проблематики творческой деятельности [63, 95], позволяет определить в качестве ее объекта весь совокупный мир человека (индивидуального субъекта, общности, общества), включенный в состав опыта. Соответственно ее предметом, который, как форма культуры, обращен ко всему духовному миру человека, выступает организация смыслозначимого содержания предметного мира (в любых мыслимых формах и материалах), что далеко не всегда и не в полном объеме учитывается при анализе художественного творчества.

Таким компонентом (свойством), определяющим всю специфику творческой деятельности человека, выступает целесообразность, жизненное приятие которой основывается для самого субъекта прежде всего на прочувствованном им практически смысловом содержании опыта самореализации в пространстве деятельности [63, 65].

Специфика творческой деятельности выявляется в том, что, с одной стороны, ей как человеческой деятельности, согласно Марксову пониманию, изначально свойственны все фундаментальные черты: она общественна по своему источнику, природе, структуре; она имеет предметно-образующий, целеполагающий и творческий характер; ей имманентна универсальность и свобода в предметных воплощениях, а с другой стороны, в чем собственно и заключено ее отличие как особого типа человеческой деятельности, она представляет собой особую формообразующую работу в области идеального, в актуализации духовно-практического плана которой субъект деятельности чувственным образом открывает для себя смысл человеческого существования, или человечность целей субъектного бытия. Говоря об открытии жизненного смысла как о центральном моменте художественной деятельности, важно отметить тесную взаимосвязь двух сторон этого человеческого акта – производства и воспроизводства, единство которых здесь следует подчеркнуть особо, решительно противопоставляя понимание психологического существа этого процесса взгляду на развитие личности как на процесс пассивного присвоения индивидом внешне задаваемых форм человеческой культуры [63].

В рамках понимания изначальной включенности жизненных проявлений личности как субъекта в область интересов

субъектно-деятельностного подхода можно сформулировать одну из основных позиций данной работы: *творческая деятельность играет особую роль в психологической детерминации жизнеприятия субъектом опыта личностного развития в социокультурном пространстве и в этом смысле может реально выступать не только как действенный фактор развития творческого потенциала субъектности в социокультурном пространстве, но и как условие социализации личности как субъекта, в том числе становления его ответственности.*

В процессе присвоения смысла (переживания) осуществляется развитие побудительных, установочных, мотивационных сторон жизнедеятельности субъектов художественной деятельности, что и приводит к изменению психологических уровней осознания человеком своей индивидуальности как части и стороны всеобщности и развитию способности действовать в обстановке деятельностно изменяемого мира, сообразуясь с человеческими мерками. Внешнее как деятельностное воплощение «сущностных сил» человека посредством переживания оказывается включенным во внутреннюю (духовную) жизнь субъекта творческой деятельности, тем самым «искусство заставляет человека жить в истине жизни, а не в истине вещей» [82, т. 2, с. 239]. Именно в этом проявляется интегративная способность художественной деятельности выступать субстратом формирующегося как личность индивида. Итак, ведущая роль переживания как психологического механизма творческой деятельности заключается в том, что в этом процессе осуществляется акт перехода психических действий субъекта в сферу его предметно-практических воплощений. Последнее и позволяет признать

творческую деятельность особой предметно-творческой деятельностью, в форме которой реальный мир воспроизводится как предмет переживания [63, 69, 80, 82 и др.]. Для человека как субъекта деятельности переживания выступают одним из определяющих условий эффективной регуляции его социальной практики, они приводят человека в такое состояние, при котором «личность принимает ответственность за то, чем она является» [63].

Личностное развитие – цель и человеческая ценность в творческом выполнении субъектности, предметные свойства которой благодаря переживаниям интегрируются в сознании субъекта как единство внешнего и внутреннего, интрапсихического и интерпсихического планов его активности [63, с. 277 – 278].

Развивающаяся в творческой деятельности способность человека к адекватному самоопределению в обстановке деятельно изменяемого мира как сознательное предпочтение определенной линии поведения (выбор) выступает не только как момент процесса развертывания его общественной сущности в этой деятельности, но и как психологическое условие становления его интегративного качества – ответственности [63].

С.П. Иванов, рассматривая художественную деятельность подростков как фактор становления их социальной ответственности, отмечает, что для формирования социальной ответственности – главного критерия зрелости личности – недостаточно развивать лишь когнитивную активность растущего человека. Становление социальной ответственности возможно только при условии развития в *субъективном поле деятельности объективных смыслообразующих факторов, входящих в систему*

общественных отношений и механизмов общения [63, с. 51]. Именно творческая деятельность, в силу своей специфики, и оказывается способной выполнить эту задачу.

В нашем исследовании факторов становления начальных форм ответственности с целью более корректного использования термина «творческая деятельность» в отношении возраста респондентов используются также термины «детское творчество», «творчество детей».

Н.А. Ветлугина считает, что, открывая новое для себя, ребенок одновременно открывает взрослым новое о себе. По ее мнению, в оценке детского творчества акцент нужно делать не столько на результате, сколько на самом процессе деятельности. Именно поэтому Н.И. Сакулина формирование таких качеств личности, как самостоятельность, активность, инициатива, проявляющихся в процессе деятельности, рассматривает как неперенные составные творчества [142]. Мы в своей работе относим их к составляющим ответственности.

Творчество – многоаспектное, сложное понятие. Его исследовали многие видные отечественные и зарубежные ученые (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Т.Н. Березина, Д.Б. Богоявленская, Э. Боно, Е.П. Варламова, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Р.М. Грановская, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, Д.Н. Завалишина, С.П. Иванов, Э.В. Ильенков, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, А. Маслоу, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.Н. Мясищев, В.А. Петровский, А.В. Петровский, Я.А. Пономарёв, И. Пуфаль-Струзик, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Н.П. Сакулина, Д.Н. Узнадзе, Е.А. Флерина и др.).

Понятие «творчество» определяется как деятельность, в результате которой ребенок создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средство для его воплощения [170].

На занятиях рисованием, лепкой, аппликацией дошкольники учатся бережно относиться к художественным материалам, у них формируются навыки культуры трудовой деятельности: планирование будущего рисунка, самоконтроль за своими действиями в процессе выполнения работы. Стремление детей достичь качественных результатов говорит об их настойчивости, способности к преодолению трудностей. При выполнении коллективных работ дети обучаются способам сотрудничества: договариваются об этапах работы над общей композицией рисунка, лепки, аппликации.

Многолетние исследования Т.С. Комаровой и ее учеников позволили сформулировать такое определение детского творчества: «это создание ребенком субъективно (значимого для него прежде всего) нового продукта (рисунка, лепки, рассказа, сказки, песенки, игры, придуманной ребенком) и объективно значимого для общества эффекта, получаемого в виде психического развития ребенка в процессе творческой деятельности, и результата; придумывание к известному новых, ранее не используемых деталей, по-новому характеризующих создаваемый образ (в рисунке, рассказе и т.п.); придумывание своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п.; применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации (для изображения предметов знакомой формы – на основе усвоения формообразующего движения, обобщенных способов, образов героев

сказок; в драматизации – на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голоса и т.п.); проявление ребенком инициативы во всем, придумывание разных вариантов изображения, ситуаций, движений, сказок и т.п.» [72, с. 94 – 95].

Рассмотрим, как проявляются выделенные начальные черты ответственности в творческой деятельности индивида. Занятия творческой деятельностью предполагают огромную, незримую «работу» сознания ее субъекта, личности, социальная позиция которого всякий раз представляет собой пример исключительной целесообразности, целеустремленности, саморегуляции, самостоятельности, инициативности, готовности «автора» постоянно «осуществлять ее в напряженной духовной деятельности (мыследействии, действии воображения, рефлексивном действии, художественном действии, оценке и т. д.)», что, безусловно, дисциплинирует личность и ориентирует на произвольность действия (проявление *поведенчески-результативного компонента* ответственности), и это все ради тех нескольких мгновений эмоционального, морального удовлетворения, радости за успешный результат [63, с. 481].

Отметим, что процесс творческой деятельности воспринимается личностью как требующий его субъективного вклада, усилий, целеустремленности, дисциплинированности, понимания роли постоянного труда в этой области. Этот аспект понимания творческой деятельности не только приравнивает ее по значимости к труду, но и остро ставит задачу психологического изучения свойств личности художника, определяющих его готовность к творческой деятельности как к такому виду человеческой деятельности, который заключает в себе особый план человеческой ценности – опыт духовно-

творческого развития субъекта, целостность творческого выполнения которого в пространстве культуры опирается на личное усилие и стремление быть личностью [63, с. 485].

Когнитивный компонент ответственности, заключающийся в правильном представлении об ответственном выполнении действия, его значимости для других, легко проходит становление еще на начальном этапе включения развивающейся личности в творчество: ему объясняют, и он имеет доступную возможность закрепить одобряемое действие в собственном творческом опыте.

Эмоциональный компонент ответственности особенно ярко проявляется при выполнении творческой деятельности (как переживание морального удовлетворения при успешном выполнении деятельности и переживание неудовлетворения при недостаточно успешном выполнении деятельности, готовность продолжать занятия творчеством). С.П. Иванов полагает, что «в опосредовании художественной деятельности индивидуально-типологических особенностей личности можно выделить ее вклад в формирование эмоционально-ценностного аспекта субъектного отношения, ядро которого тесно взаимосвязано с исполнительным компонентом, получающим свою наибольшую выраженность в сознательном поведении и устойчивости интереса к этой сфере самореализации» [65].

Анализ литературы показал значимую роль творческой деятельности в становлении деловых качеств личности, в том числе и ответственности. Мы пришли к выводу, что творческая деятельность, являясь психологическим новообразованием в старшем дошкольном возрасте, эффективна в становлении начальных форм ответственности.

В данной работе рассматриваются факторы, детерминирующие становление ответственности развивающейся личности. Они носят социальный характер и не могут быть рассмотрены вне социализации личности, в которой имеет место переживание личности как психологический механизм творческой, художественной деятельности. Переживание, будучи включено в сложнейшее взаимодействие практического, эмоционально-аффективного, когнитивного, коммуникационного способов (сторон) отношения человека к миру, во-первых, выступает формой психического отражения индивидуально-общественных связей личности, в которой она активно осваивает доступный для нее объем социально ценных, значащих содержаний опыта. Переживая отношения с людьми и окружающим миром, личность социализируется, вырабатывая в этом процессе важнейшие общечеловеческие свойства, качества, в том числе и ответственность. Этот процесс требует рассмотрения пространства семьи как важного фактора детерминации становления личности, ее ответственности.

В этом ключе остаются крайне эвристичными положения В.Н. Мясищева, в трудах которого разработана психология отношений. Ученый неоднократно подчеркивал, что личность является высшим психическим образованием, все становление которого детерминировано общественным опытом человека [103]. В.Н. Мясищев придавал особое значение эмоционально насыщенным отношениям, которым он отводил центральное место в системе отношений «личность – среда». Отмечаемые здесь процессы социализации и индивидуализации, как две взаимодействующие составляющие развития личности, активность которой, с одной стороны, определяется всеми отно-

шениями, имеющими системный характер, а с другой – является условием их дальнейшего развития, насыщения, интеграции, преобразования, которое возможно лишь на основе акта субъективного переживания человеческого опыта, связаны далеко не однозначно, о чем свидетельствуют психологические работы, выполненные в этой области [63].

К сожалению, проблемы субъективно-личностного переживания, в том числе формы и условия социализации-индивидуализации, в психологической науке освещены недостаточно. Однако работы, которые в том или ином аспекте соотносятся с этой темой [100, 109, 177], позволяют предполагать, что характер социализации-индивидуализации как процесса и преобразующейся, динамичной, взаимосвязанной подсистемы человеческого развития, в которой выявляются личностные трансформации и их социокультурная направленность, во многом определяют общий результат – тип социальной позиции личности. Все это говорит о целесообразности изучения такого значимого фактора становления ответственности, как тип родительского отношения к ребенку.

2.3.3. СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ СТАНОВЛЕНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Чтобы выявить обусловленность становления начальных форм ответственности личности доминирующим типом родительского отношения, рассмотрим проблемы детско-родительских взаимоотношений и их влияния на становление личности ребенка, в том числе и ответственности.

По мере взросления ребенок начинает осознавать конфликты и напряженную обстановку в семье и вынужден научиться справляться с этими проблемами. То, как он переживает и справляется с проблемами, выливается в устойчивые формы социального и эмоционального поведения, которые влияют на его личность, представления о себе и своем месте в обществе. Жизненный опыт открывает ребенку сложности семейных взаимоотношений, развивает у него моральные установки, а также учит поведению, которого ожидает от него общество.

В нашем исследовании мы опираемся на положения о роли родителей в становлении ответственности, выдвинутые в трудах Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского, Д.Б. Эльконина, В.С. Мухиной, А.В. Петровского, Р.С. Немова, М.В. Осориной, Э. Эриксона и др.

Источниками моральных представлений детей являются взрослые [18, 19, 33, 34, 36, 99, 102, 105, 137]. Нравственный опыт от взрослых к детям передается и усваивается в процессе общения, наблюдения и подражания, через систему поощрений и наказаний. Существенную роль в становлении личности ребенка играют оценки, которые ему и его поведению дают близкие взрослые люди [105, с. 158 – 168].

Проблема детско-родительских взаимоотношений и их влияния на становление личности ребенка является предметом рассмотрения в исследованиях отечественных и зарубежных психологов [14, 51, 71, 174], психотерапевтов [35, 54, 176, 199], психоаналитиков [161, 162, 163, 181].

Семья служит базисом формирования личности ребенка. Родители играют важнейшую роль в формировании Я-концепции, и, хотя окружающие могут внести свой вклад в развитие

способностей ребенка, приоритет родителей в воспитании личности неоспорим. Психологический климат, который создают родители, имеет для ребенка жизненно важное значение. Ведущим фактором становления начальных форм ответственности растущей личности являются особенности построения отношений ребенка со значимыми взрослыми, а именно с родителями.

Одно из существенных условий развития самостоятельных форм регулирования поведения и деятельности – соответствие внешних требований индивидуальным особенностям саморегулирования личности. В этом случае создается благоприятная основа для становления ответственного поведения. И.И. Чеснокова отмечает две крайности нарушения соответствия требований взрослого возрастным и индивидуальным возможностям саморегулирования формирующейся личности [173]. Они выражаются в чрезмерной регуляции поведения или, напротив, в недостаточной его регламентации. При чрезмерной регламентации поведения подавляется активность личности, она становится безынициативной, ждет указаний от других, привыкает ориентироваться только на них. Моральные нормы в таких случаях оказываются принятыми только внешне. Чрезмерная регламентация может вызвать негативизм по отношению к внешним требованиям. В то же время в условиях недостаточной регламентации поведения и действий личности могут сложиться стихийные и расплывчатые его формы (слабые процессы управления поведением и самоконтроль).

Таким образом, в качестве важнейшего фактора становления ответственности в литературе обозначается умеренное предъявление требований к ребенку. Причем данные требования

должны быть адекватны его возможностям, учитывать стремления и актуальные потребности ребенка.

В многочисленных работах отечественных и зарубежных авторов [14, 31, 35, 176 и др.] отмечается существование зависимости между типом семьи, преобладающим стилем воспитательных воздействий родителей и личностными свойствами ребенка, в частности ответственности.

Понятийный аппарат для анализа детско-родительских отношений достаточно обширен: родительские установки и соответствующие им типы поведения; родительские позиции; типы родительского отношения; типы отношений «мать – ребенок»; типы позитивного и ложного родительского авторитета; типы (стили) воспитания детей; черты патогенных типов воспитания; параметры воспитательного процесса; семейные роли ребенка; стили общения, предлагаемые взрослыми в семье и школе [75, 99, 143].

Понятие «родительское отношение» имеет наиболее общий характер, указывая на взаимную связь, принадлежность, зависимость родителя и ребенка. Родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности восприятия ребенка, способ общения с ним, характер приемов воздействия. Как правило, в структуре родительского отношения выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Понятия «родительская позиция» и «родительская установка» используются практически как синонимы понятия «родительское отношение», иногда отличающиеся степенью осознанности. Родительская позиция скорее связывается с сознательно принятыми, выработанными

взглядами, намерениями; установка носит менее осознанный характер.

И.В. Шаповаленко дает классификацию различных вариантов родительских позиций, установок, родительского, чаще материнского, отношения:

1) симбиоз, авторитарность, эмоциональное отвержение («маленький неудачник») [31];

2) поддержка, разрешение; приспособление к потребностям ребенка; отношение из формального чувства долга в отсутствие подлинного интереса к ребенку; непоследовательное поведение [51];

3) сотрудничество, изоляция, соперничество, псевдо-сотрудничество [153];

4) благоприятные – авторитет любви, доброты, уважения; негативные – авторитет подавления, расстояния, педантизма, резонерства, подкупа [174];

5) позиции-шаблоны, калечащие все семейные, в том числе и детско-родительские отношения: «заискивающий миротворец», «обвинитель», «расчетливый компьютер»; «сбитый с толку», «отвлекающийся».

Позитивная модель поведения – гибкая, или уравновешенная, где различные приемы используются не автоматически, а сознательно, с учетом последствий своих действий [139].

Исследователи обращают внимание на соответствие между определенными стратегиями родителей и особенностями личности ребенка.

В.И. Гарбузов, определяет четыре типа неправильного воспитания [35].

1. Неприятие. Под этим типом воспитания понимается любовь родителей к ребенку или ее отсутствие.

2. Гиперсоциальное воспитание. Данный тип воспитания, связанный с родительской ориентацией, становится все более распространенным. Матери рожают детей потому, что «так должно быть», а воспитывают ребенка «как должно быть». Родители строго регламентируют жизнь ребенка, не считаясь с его индивидуальным режимом и желаниями. Можно предположить, что при таком типе отношений к ребенку формируется внешняя сторона ответственности, выражающаяся в дисциплинированности.

3. Тревожно-мнительное воспитание. Этот тип неправильного воспитания характерен для тех случаев, когда у родителей возникает постоянная тревога за ребенка, его жизнь и здоровье. В результате чрезмерная опека и забота о своем ребенке не позволяют ему социально взрослеть, проявлять себя самостоятельной, инициативной, целеустремленной, ответственной, уверенной, решительной и т.д. личностью.

4. Эгоцентрическое воспитание. Такой тип воспитания наблюдается у родителей с недостаточным уровнем ответственности за будущее, когда единственный и долгожданный ребенок превращается в кумира, смысл жизни, все приносится в жертву ребенку, его прихоти немедленно исполняются, для него нет ограничений, дисциплины, слов «нет» и «нельзя». Следовательно, мы можем предположить, что при таких обстоятельствах родительского отношения личность демонстрирует необязательность, недисциплинированность, он эгоцентричен и, как следствие, проявляет ответственность только в сугубо личностно значимых обстоятельствах.

Таким образом, любой из типов неправильного воспитания способствует появлению нервных срывов у ребенка, затрудняет взаимоотношение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми и препятствует становлению «здоровой ответственности».

Изучение литературы по проблеме взаимодействия родителей и детей (А.А. Бодалев, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, О.В. Кербиков, С.В. Ковалев, А.Е. Личко, М.Е. Литвак, Г.Е. Сухарева, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер и др.) свидетельствует о многообразии типологий деструктивных стратегий. Их анализ показывает, что все типологии моделей детско-родительских отношений строятся на основе различного вида отклонений (в стилях воспитания, в межличностных отношениях). Кроме того, детско-родительские отношения, как правило, сводятся к отношениям «мать – ребенок».

В качестве базисных признаков, определяющих направленность родительских стратегий, выступают: эмоциональное отношение (прятие, любовь – неприятие, отвержение); степень свободы, предоставляемая ребенку, отношение к потребностям ребенка (чрезмерная опека – излишняя требовательность).

В.А. Аверин отмечает, что «предсказуемый либо непредсказуемый характер родительского контроля может трансформироваться в такое личностное качество, как интернальность – экстернальность поведения» [8, с. 84].

Особенности оптимальной родительской позиции. Оптимальная родительская позиция должна отвечать трем главным требованиям: адекватности, гибкости и прогностичности [174].

Адекватность позиции взрослого основывается на реальной точной оценке особенностей своего ребенка, на умении увидеть, понять и уважать его индивидуальность. Гибкость родительской позиции рассматривается как готовность и способность изменять стиль общения, способы воздействия на ребенка по мере его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи. Прогностичность позиции выражается в ее ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка и на задачи завтрашнего дня, в опережающей инициативе взрослого, в изменении общего подхода к ребенку с учетом перспектив его развития.

Одним из основных психолого-педагогических понятий для выделения различных типов семейного воспитания является понятие «стиль родительского отношения», или «стиль воспитания». Как социально-психологическое понятие стиль обозначает совокупность способов и приемов общения по отношению к партнеру. Различают общий, характерный и конкретный стили общения. В качестве детерминант стиля общения выступают направленность личности как обобщенная, относительно устойчивая мотивационная тенденция; позиция, занятая по отношению к партнеру общения, и параметры ситуации общения. Родительский стиль – это обобщенные, характерные, ситуационно неспецифические способы общения данного родителя с данным ребенком, это образ действий по отношению к ребенку.

К числу исследований, посвященных психологическим типам семьи, в том числе «нормальной» семье, взаимоотношения членов которой характеризуются взаимосотрудничеством, взаимопомощью, гармоничностью, отсутствием межличностных конфликтов, относятся работы М. Мид, В.М. Сатир,

Э. Арутюнянц, С.В. Ковалева, В.А. Петровского, В.К. Калинин, И.Б. Котовой и др.

Модель личностно ориентированных взаимоотношений взрослого и ребенка, разработанная В.А. Петровским, В.К. Калинин, И.Б. Котовой и др., основана на исследованиях К. Роджерса, Э. Берна, Х. Дж. Джайнотта. Модель базируется на правиле трех «П»: понимании, приятии и признании. Детско-родительские взаимоотношения в «нормальной» семье построены на постоянной неситуативной любви родителей к ребенку; ребенок понимается родителями, ощущает ценность и значимость собственного Я, подражает и отождествляет себя с родителями. Отношения в зрелой семье характеризуются демократичностью, сотрудничеством, взаимопомощью, равноправием, развитой культурой чувств и эмоций. Дети верят, что взрослые смогут защитить их от них самих. Дети должны чувствовать, что взрослые готовы прийти им на помощь в любом деле. Позиция взрослых: «У тебя трудности – мы тебе поможем с ними справиться. Ты достоин уважения, как и всякая человеческая личность».

Ребенок строит свою личность самостоятельно, используя в качестве каркаса личность близкого ему взрослого, а в качестве цемента – свои поступки. Именно такая семья, на наш взгляд, располагает ребенка к ответственности.

В основе рассмотренных конструктивных и деструктивных стратегий родительского влияния на развитие личности ребенка, в том числе на формирование его ответственности, лежит обобщенная классификация родительских стратегий О.В. Барсуковой [14], которой мы придерживались в своем исследовании. К деструктивным стратегиям относятся

отвержение, гиперсоциализация и инфантилизация, к конструктивным – стратегия оптимального контакта родителей с ребенком: принятие.

Выводы ко второй главе

1. Анализ литературы, посвященной становлению ответственности, ее начальных форм, позволяет остановить свой выбор на периоде 6 – 7 лет как наиболее соответствующем становлению начальных форм ответственности личности и теоретической модели становления ответственности.

2. Становление начальных форм ответственности личности рассматривается, исходя из теоретической модели Н.В. Нижегородцевой. К 6 – 7-летнему возрасту индивид пробует подчинять своё «хочу» мотиву «надо». На этом этапе, в период активного становления ответственности, можно говорить об объективной ответственности, когда человек настолько усвоил требования общества, что вынужден не только их исполнять, но и предпринимать инициативные действия для их реализации. Происходит слияние инициативы и ответственности. Установка «должен» перерастает в установку «необходимо». Только при добровольном принятии необходимости возникает субъективная форма ответственности, когда «человек оценивает предъявляемые внешней средой требования, соотносит их со своими возможностями и способностями, и только после этого принимает решение о принятии ответственности» [42].

3. Начальные формы ответственности определяются как качество личности, приобретаемое в процессе социализации, которое выражается в осознании и эмоциональном переживании необходимости выполнения дела, имеющего значение не только

для себя лично, но и для других людей, в готовности дать отчет за свои действия, принять на себя вину при невыполнении общественно значимой деятельности. Такое понимание и эмоциональное переживание обуславливают соответствующее поведение и деятельность, выраженные в принятии на себя задания и реализации его. Согласно данному пониманию ответственности выделены ее параметры в соответствии с трехкомпонентной структурой, включающей поведенчески-результативный, когнитивный, эмоциональный компоненты [42, 70].

4. К поведенчески-результативному компоненту ответственности (начальные формы ответственности, отражающие «характер» действия) отнесены: целеустремленность, настойчивость, организованность, самоконтроль, самостоятельность, инициативность, дисциплинированность, произвольность поведения.

5. Когнитивный компонент ответственности включает в себя сформированность понятия «ответственность», предвидение результатов своей деятельности и поступков, осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела, осознание необходимости своего труда для других, понимание значимости обязательного и хорошего выполнения поручения.

6. Эмоциональный компонент ответственности предполагает переживание морального удовлетворения при успешном выполнении деятельности и переживание неудовлетворения при недостаточно успешном выполнении деятельности.

7. Описание становления ответственности личности, как и развития личности в целом, получает в фундаментальных

психологических работах два акцента: либо оно определяется со стороны психического развития, как включенное в него и подчиняющееся его закономерностям, либо его детерминанты указываются в области отношений и деятельности при вычленении таких параметров, как активность субъекта развития и плотность его связи с образованиями социокультурного мира. В данном исследовании мы придерживаемся положения о ведущей роли социальных отношений в развитии индивида (Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Э.В. Сайко, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин), что определяет выбор в качестве основных факторов становления начальных форм ответственности творческой деятельности и родительского отношения.

8. Основание выбора факторов становления ответственности. Мотивационная готовность, положительная эмоциональная заряженность личности и положительное эмоциональное отношение к предъявляемым требованиям обеспечивают эффективность процесса становления начальных форм ответственности. Все эти составляющие отмечены как в творческой деятельности, так и в конструктивном родительском отношении к ребенку, которые мы выделяем в качестве важнейших факторов становления ответственности личности, а также находят подтверждение в проблеме соотношения двух основных методологических принципов: деятельности и общения.

9. Специфика творческой деятельности проявляется в том, что, с одной стороны, ей как человеческой деятельности изначально свойственны все фундаментальные черты: она общественна по своему источнику, природе, структуре; она имеет предметно-образующий, целеполагающий и творческий характер;

ей имманентна универсальность и свобода в предметных воплощениях, а с другой стороны, в чем собственно и заключено ее отличие как особого типа человеческой деятельности, она представляет собой особую формообразующую работу в области идеального, в актуализации духовно-практического плана которой субъект деятельности чувственным образом открывает для себя смысл человеческого существования, или человечность целей субъектного бытия.

Упомянув об открытии жизненного смысла как о центральном моменте творческой деятельности, важно отметить тесную взаимосвязь двух сторон этого человеческого акта – производства и воспроизводства, единство которых здесь следует подчеркнуть особо, противопоставляя понимание психологического существа этого процесса взгляду на развитие личности как на процесс пассивного присвоения индивидом внешне задаваемых форм человеческой культуры.

В рамках понимания изначальной включенности жизненных проявлений личности как субъекта в область интересов субъектно-деятельностного подхода можно сформулировать одну из основных позиций данной работы: творческая деятельность играет особую роль в психологической детерминации жизнепроявления субъектом опыта личностного развития в социокультурном пространстве и в этом смысле может реально выступать как действенный фактор развития не только творческого потенциала субъектности в социокультурном пространстве, но и как условие социализации личности как субъекта, в том числе и становления его ответственности.

10. Движение сознания в смыслозначимом пространстве всего предметного мира культуры предстает как особая

внутренняя деятельность субъекта творческой деятельности – переживание. Именно переживание как психическая деятельность, движение которой опосредованно задается социальным развитием индивида (Ф.Е. Василюк, Б.Ф. Сафронов), и является центральным механизмом творческой деятельности человека. Для человека как субъекта деятельности переживания выступают одним из определяющих условий эффективной регуляции его социальной практики – духовных и практических отношений, взятых во всем многообразии их жизненных форм, уровней, способов и содержаний. Иными словами, переживание выводит человека в такое состояние развития, при котором «личность принимает ответственность за то, чем она является» [63].

11. Каждый акт общения индивида с другими людьми требует от него ориентировки в системе этих связей (А.Н. Леонтьев), поэтому развивающаяся в творческой деятельности способность человека к адекватному самоопределению в обстановке деятельно изменяемого мира как сознательное предпочтение определенной линии поведения (выбор) выступает не только как момент процесса развертывания его общественной сущности в этой деятельности, но и как психологическое условие становления его интегративного качества – ответственности (С.П. Иванов). Таким образом, совершенно ясно, что становление ответственности возможно только при условии развития в субъективном поле деятельности объективных смыслообразующих факторов, входящих в систему общественных отношений и механизмов общения.

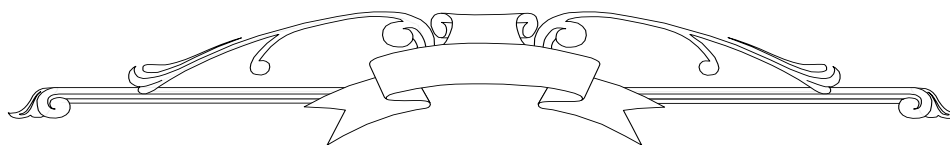
Именно творческая деятельность в силу своей специфики и оказывается способной выполнить задачу становления начальных форм ответственности личности.

Поскольку в работе изучаются факторы становления начальных форм ответственности личности, то в отношении фактора «творческая деятельность» корректнее говорить о детском творчестве. Субъект детского творчества (в условиях музыки, пения, изобразительного искусства, хореографии, коллективного музицирования, игры на музыкальных инструментах и др.) имеет больше всего возможности почувствовать себя творцом, автором, проявить отдельные качества ответственного человека; он уже способен (сначала при помощи взрослого, а затем самостоятельно) установить и осознать связь между желательным результатом и собственным вкладом в его достижение. Он получает опыт ответственности за результаты собственного делания, труженика. Взрослые, помогая ему анализировать его достижения, степень вложенных стараний, воли, внимательности, способствуют постепенному осознанию им того, что зависит именно от него в получении желаемого. Это и составляет основу становления ответственности сначала за результат своей деятельности, своего творчества (рисунок, аппликация, вокальное, хореографическое выступление и т.д.), а впоследствии, по мере взросления, за процесс и результат собственной жизни.

12. Переживая отношения с людьми и окружающим миром, личность социализируется, вырабатывая в этом процессе важнейшие общечеловеческие свойства, качества, в том числе и ответственность. Этот процесс требует рассмотрения пространства семьи как важного фактора детерминации

становления личности, ее ответственности. Личность является высшим психическим образованием, все становление которого детерминировано общественным опытом человека (В.Н. Мясищев). Особая роль отводится эмоционально насыщенным отношениям, занимающим центральное место в системе отношений «личность – среда». Все это обосновывает рассмотрение типа родительского отношения к развивающейся личности как значимого фактора становления ответственности, располагающегося в пространстве семьи.





ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема становления ответственности личности сегодня приобрела особую актуальность. От активных, инициативных, целенаправленных, ответственных действий людей во многом зависит не только их персональная успешность, но и прогресс современного общества, что подтверждает необходимость формирования субъектной формы ответственности у подрастающего поколения и поиска эффективных путей ее становления. Изучение ответственности с позиции субъектно-деятельностного подхода позволяет рассматривать ответственность как интегральное свойство личности, проявляющееся в осознанном, инициативном, свободном, самостоятельном поведении, которое служит механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность его деятельности. Ответственность — это гарантирование личностью достижения результата деятельности своими силами, при заданном ею самой уровне сложности и времени достижения, с учетом возможных неожиданностей, трудностей.

Начальные формы ответственности определяются как качество личности, приобретаемое в процессе социализации, которое выражается в осознании и эмоциональном переживании необходимости выполнения дела, имеющего значение не только для себя лично, но и для других людей, готовности дать отчет за свои действия, за невыполнение деятельности, в том числе и общественно значимой. Трехкомпонентная структура

ответственности, включающая поведенчески-результативный, когнитивный, эмоциональный компоненты, позволяет объяснить весь процесс ответственности – от акта её принятия до получения результата (Л.И. Дементий).

Придерживаясь положения о ведущей роли социальных отношений в развитии индивида (Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Э.В. Сайко, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин), мы определили в качестве основных факторов становления начальных форм ответственности включенность в творческую деятельность и родительское отношение.

В рамках понимания изначальной включенности жизненных проявлений личности как субъекта в область интересов субъектно-деятельностного подхода можно сформулировать следующий вывод: творческая деятельность играет особую роль в психологической детерминации жизнепроявления субъектом опыта личностного развития в социокультурном пространстве и в этом смысле может реально выступать как действенный фактор становления его ответственности.

Каждый акт общения человека с другими людьми требует от него ориентировки в системе этих связей (А.Н. Леонтьев), поэтому развивающаяся в творческой деятельности способность человека к адекватному самоопределению в обстановке деятельно изменяемого мира как сознательное предпочтение определенной линии поведения (выбор) выступает не только как момент процесса развертывания его общественной сущности в этой деятельности, но и как психологическое условие становления его интегративного качества – ответственности (С.П. Иванов). Таким образом, становление ответственности возможно только при

условии развития в субъективном поле деятельности объективных смыслообразующих факторов, входящих в систему общественных отношений и механизмов общения.

Именно творческая деятельность в силу своей специфики и родительское отношение способны выполнить задачу становления начальных форм ответственности личности. Переживая отношения с людьми и окружающим миром, личность социализируется, вырабатывая в этом процессе важнейшие общечеловеческие свойства, качества, в том числе и ответственность. Этот процесс требует рассмотрения пространства семьи как важного фактора детерминации становления личности, ее ответственности. Личность является высшим психическим образованием, все становление которого детерминировано общественным опытом человека (В.Н. Мясищев). Особенное значение имеют эмоционально насыщенные отношения, занимающие центральное место в системе отношений «личность – среда». Все это обосновывает необходимость рассмотрения типа родительского отношения к ребенку как значимого фактора становления ответственности.

Значение взрослых в становлении ответственности ребенка раскрыли в своих трудах Л.А. Венгер, И.М. Желдак, Р.С. Немов, Д. Лешли, Г.Н. Сартан, И.С. Кон и др. В игре и в обыденной жизни, в отношениях со значимыми взрослыми ребенок получает достаточный опыт ответственного поведения. В зависимости от нравственной культуры семьи, от развитости чувства ответственности, привитого до школы, ребенок будет относиться к своим новым обязанностям в школе.

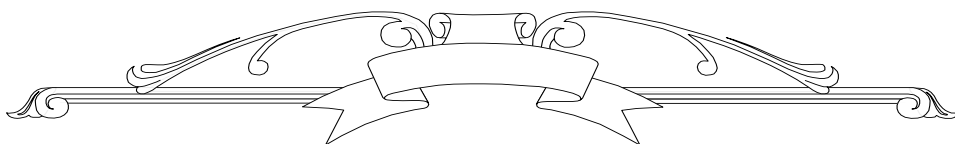
Мотивационная готовность, положительная эмоциональная заряженность личности и положительное эмоциональное

отношение к предъявляемым требованиям обеспечивают эффективность процесса становления начальных форм ответственности. Все эти составляющие отмечены как в творческой деятельности, так и в конструктивном родительском отношении к ребенку, которые мы выделили в качестве важнейших факторов становления ответственности ребенка.

Теоретический анализ проблемы ответственности показывает продуктивность концепции комплексного исследования ответственности как свойства личности, в том числе и её начальных форм, что открывает новые возможности в изучении личностных черт, способствует разработке научно обоснованных программ развития начальных форм ответственности личности с учетом рассмотренных факторов ее становления (детерминант).

Результаты, представленные в монографии, имеют широкое практическое применение: используются в образовательном процессе факультета управления и психологии КубГУ, в практике учреждений дополнительного образования детей «КДШИ», МДОУ № 2, 32, 60 ст. Полтавской Красноармейского района, Управлением образования муниципального образования Красноармейский район, Краевым учебно-методическим центром по подготовке и повышению квалификации кадров культуры и искусства.





Список используемой литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М., 1989.
2. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987.
3. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5.
4. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. М., 1989.
5. Абульханова-Славская К.А., Воловикова М.И., Елисеев В.А. Проблема исследования индивидуального сознания // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 4.
6. Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В. Представление личности об отношении к ней значимых других // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 5.
7. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987.
8. Аверин В.А. Психология личности: Учеб. пособие. СПб., 1999.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб., 2001.
10. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М., 1979.

11. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2002.
12. *Асмолов А.Г.* Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 1986. № 1.
13. *Ассаджоли Р.* Психосинтез: теория и практика. М., 1994.
14. *Барсукова О.В.* Психологическая защита ребенка дошкольного возраста от деструктивного влияния родителей: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2000.
15. *Бернс Р.С., Кауфман С.Х.* Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки: Пер. с англ. М., 2000.
16. *Бодалев А.А.* О взаимодействии индивидуального, личностного и субъектно-деятельностного развития взрослого человека // Мир психологии. 1999. № 2.
17. *Бодалев А.А.* Психология личности. М., 1988.
18. *Божович Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М., 1968.
19. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995.
20. *Божович Л.И.* Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1981.
21. *Борисова З.Н.* Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1953.
22. *Борцова М.В.* Ответственность и факторы, определяющие ее развитие // Информационный бюллетень Краевого учеб.-метод.

центра по подготовке и повышению квалификации кадров культуры и искусства. Краснодар, 2000. С. 15 – 17.

23. *Борцова М.В., Воронкина С.И.* О путях формирования детской ответственности // Основные направления развития региональной системы социально-психологической поддержки населения: Матер. XIII регион. науч.-практ. конф. Краснодар, 2000. С. 17 – 18.

24. *Борцова М.В.* Начальное художественно-эстетическое образование как фактор, формирующий ответственность личности // Личностно развивающее профессиональное образование: Матер. V Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. Ч. 4. С. 163 – 165.

25. *Борцова М.В.* Развитие ответственности ребенка в процессе детского творчества // Личность и бытие: субъективный подход. Становление и реализация субъектности личности в образовании: Матер. III Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005. С. 30 – 36.

26. *Борцова М.В.* Ответственность дошкольника и факторы, определяющие ее становление // Человек. Сообщество. Управление. Краснодар, 2006. Спецвып. № 2. С. 13 – 18.

27. *Борцова М.В.* Некоторые детерминанты ответственности дошкольника // Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя. Матер. Всерос. науч.-практ. конф. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2006. Ч. 1. С. 9 – 13.

28. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 6.

29. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М., 1994.

30. *Брушлинский А.В.* О природных предпосылках психического развития человека. М., 1977.
31. *Варга А.Я.* Типы неправильного родительского отношения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
32. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.
33. *Венгер А.А., Мухина В.С.* Психология. М., 1988.
34. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
35. *Гарбузов В.И.* Неврозы и психотерапия. СПб., 2001.
36. *Гроголева О.Ю.* Типологические особенности и детерминанта ответственности в младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2005.
37. *Грядунова Л.И.* Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. Киев, 1979.
38. *Гурлева Т.С.* Диагностика ответственности-безответственности учащихся // Научно-практические проблемы школьной психологической службы: Тез. докл. Всесоюз. конф. М., 1987.
39. *Давыдов В.В.* Категория деятельности и психического отражения в теории А.Н. Леонтьева // Вестник МГУ. Психология. 1979. № 4.
40. *Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К.* Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978.
41. *Давыдов В.В.* Проблема периодизации психического развития // Педагогическая психология. Пермь, 1974.

42.Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности. М., 2005.

43.Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2005.

44.Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания. Омск, 2001.

45.Дементий Л.И. Типология ответственности и личностные условия ее реализации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.

46.Дементий Л.И. Типология ответственности личности // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995.

47.Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М., 1999.

48.Дмитриева С.И. Социальная ответственность подрастающего поколения как фактор общественного прогресса. Одесса, 1988.

49.Домащенко И.О. О развитии самоконтроля у детей // Дошкольное воспитание. 1976. № 8.

50.Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. М., 1979.

51.Дружинин В.Н. Психология семьи. М., 1996.

52.Ермоленко-Сайко В.Д. Психологические особенности развития ценностных ориентаций детей в периоды перехода в младший школьный и подростковый возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.

53.Завадская Ж.Е., Шевченко Л.В. Воспитание ответственности у старшеклассников. Минск, 1981.

54.Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб., 1998.

55.Зеньковский В.В. Психология детства. М., 1996.

56. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д, 1997.

57. *Зинченко В.П.* Идеи Л.С. Выготского о единицах анализа психики // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2.

58. *Знаков В.В.* Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М., 2005.

59. *Знаков В.В.* Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал. 1993. Т. 14.

60. *Знаков В.В.* Психология человеческого бытия и самопонимание субъекта // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа: Матер. III Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.

61. *Иванов В.П.* Человеческая деятельность. Познание. Искусство. Киев, 1977.

62. *Иванов С.П.* Отношение к художественной деятельности // Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1987.

63. *Иванов С.П.* Психология художественного действия субъекта. М.; Воронеж, 2003.

64. *Иванов С.П.* Художественная деятельность как условие индивидуализации и субъективизации учащихся (теоретические подходы и обобщения по материалам наблюдений городских школьников) // Мир психологии и психология в мире. М., 1995. № 4 (5).

65. *Иванов С.П.* Художественная деятельность подростков как психологическое условие воспитания их социальной ответственности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
66. *Иванова Т.Ф.* Формирование личности младшего школьника: Метод. рекомендации. Краснодар, 2000.
67. *Ильин Е.П.* Психология воли. СПб., 2000.
68. *Каган В.Е.* Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. № 1.
69. *Каган М.С.* Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. М., 1974.
70. *Климова К.А.* О формировании ответственности у детей 6 – 7 лет // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. М., 1968.
71. *Ковалев С.В.* Психология современной семьи. М., 1988.
72. *Комарова Т.С., Антонова А.В., Зацепина М.Б.* Красота. Радость. Творчество: Программа эстетического воспитания детей 2 – 7 лет. М., 2000.
73. *Комарова Т.С.* Дети в мире творчества. М., 1995.
74. *Косолапова Л.А.* Формирование ответственного отношения подростков к учению в целостном учебно-воспитательном процессе // Система форм и методов воспитания ответственного отношения школьников к учению. Омск, 1990.
75. *Крайг Г.* Психология развития. СПб., 2000.
76. *Крупнов А.И.* Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. М., 1995.
77. *Куванова О.А.* Ответственность как профессионально-этическое качество учителя и пути его развития в послевузовский период: Дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 1999.

78. *Куренков И.А.* Психологические особенности ответственности у различных групп учителей: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

79. *Лайзане С.Я.* Диагностика уровня развития воли и внимания детей // Диагностика интеллектуального развития учащихся. Рига, 1980.

80. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М., 1977.

81. *Леонтьев А.Н.* О социальной природе психики человека // Вопросы философии. 1961. № 1.

82. *Леонтьев А.Н.* Образ мира // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2.

83. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981.

84. *Ломов Б.Ф.* Личность как продукт и субъект общественных отношений // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М., 1989.

85. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

86. *Ломов Б.Ф.* Общение как проблема общей психологии // Методические проблемы социальной психологии. М., 1975.

87. *Маджаров Г.А.* Зависимость успешности учебной деятельности от развития чувства ответственности у 6 – 7-летних школьников: Дис. ... канд. псих. наук. М., 1986.

88. *Мамут Л.С.* Проблема ответственности народа // Вопросы философии. 1999. № 8.

89. *Маралов В.Г., Ситаров В.А.* Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (Дошкольник – младший школьник). М., 1990.

90. *Масгутова С.* Представления учителей, родителей и учащихся об ответственности подростков // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. М., 1987.

91. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А.М. Татлыдаевой; Науч. ред., вступ. статья и коммент. Н.Н. Акулиной. СПб., 1997.

92. *Матюхина М.В., Ярикова С.Г.* К изучению ответственности как свойства целостной личности школьника // Теоретико-методологические основы учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. Волгоград, 1984.

93. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. М.; Воронеж, 2003.

94. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4.

95. *Мелик-Пашаев А.А.* Психологические основы способностей к художественному творчеству: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.

96. *Минкина Н.А.* Воспитание ответственностью. М., 1990.

97. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. Л., 1983.

98. *Муздыбаев К.* Эгоизм личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2.

99. *Мухина В.С.* Возрастная психология. М., 1997.

100. *Мухина В.С.* Изобразительное искусство как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

101. *Мухина В.С.* Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста // Вопросы психологии. 1984. № 5.
102. *Мухина В.С.* Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.
103. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М.; Воронеж, 1995.
104. *Некрасов С.Д., Борцова М.В.* Уровень развития субъектности личности дошкольника: гендерные особенности // Личность как субъект экономического бытия: гендерный аспект. Теория и практика гендерного анализа: Матер. V Всерос. науч.-практ. семинара. Краснодар, 2005.
105. *Немов Р.С.* Психология: Учеб.: В 2 кн. Кн. 2: Психология образования. М., 1994.
106. *Нижегородцева Н.В.* Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль, 2004.
107. *Ньюмен Ю., Ньюмен Б.* Различия между детством и взрослостью: идентификационная граница // Журнал практического психолога. 1999. № 2.
108. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности. М., 1996.
109. *Петровский В.А.* Личность: феномен субъективности. Ростов н/Д, 1993.
110. *Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б.* Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д, 1993.
111. *Петухов В.В.* Определение личности // Хрестоматия по курсу «Введение в психологию»: Учеб. пособие / Ред.-сост. Е.Е. Соколова. М., 2005.
112. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1995.

113. *Пикалова Г.М.* Становление развернутых взаимоотношений подростков и взрослых в общественно полезной деятельности как фактор формирования личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1979.

114. *Плахотный А.Ф.* Свобода и ответственности. (Социологический аспект проблемы). Харьков, 1979.

115. *Прядеин В.П.* Диагностика ответственности: Науч.-метод. пособие. Екатеринбург, 1995.

116. *Прядеин В.П.* Жизненные проявления ответственности у школьников (Диагностика индивидуальных особенностей ответственности учащихся) // Учебный диалог в развивающем обучении: Информационное и мониторинговое обеспечение развивающего обучения. Екатеринбург, 1998.

117. *Прядеин В.П.* К менталитету ответственности субъекта // Социально-психологические проблемы ментальности. Смоленск, 1996.

118. *Прядеин В.П.* Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1999.

119. *Прядеин В.П.* Методика изучения ответственности и эмпатии по результатам психомоторных действий // Журнал практического психолога. 1997. № 6.

120. *Прядеин В.П.* Ответственность как системное качество личности: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2001.

121. *Прядеин В.П.* Половозрастные особенности ответственности личности. Екатеринбург, 1998.

122. *Прядеин В.П.* Учет половозрастных особенностей проявления ответственности у акцентуированных подростков и старшеклассников // Новые технологии в работе школьного

практического психолога: Теория и реальность. Екатеринбург, 1997.

123. Психология дошкольника: Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2000.

124. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.

125. *Радзиховский Л.А.* Деятельность: структура, генез, единицы анализа // Вопросы психологии. 1983. № 6.

126. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 2000.

127. *Реан А.А.* Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 4.

128. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

129. *Романова Е.С., Потемкина О.Ф.* Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.

130. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание: О месте психического в общей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957.

131. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 2002.

132. *Рудковский Э.И.* Свобода и ответственность личности. Минск, 1979.

133. *Рябикина З.И.* Личность как субъект бытия и со-бытия: психологический аспект анализа // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа: Матер. III Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.

134. *Саблина Т.А.* Мотивация достижения в младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 1993.
135. *Сайко Э.В.* Человек как активно действующий субъект в системе отношений взаимодействия «Общество – Природа» // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 2.
136. *Сарсенбаева Б.И.* Психологические особенности отношения подростков к спортивной деятельности как одной из форм общественно полезной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981.
137. *Сартан Г.И.* Тренинг самостоятельности у детей. М., 1999.
138. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М., 2000.
139. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью. М., 1992.
140. *Сафин В.Ф.* Психологическая сущность ответственности личности // Теория и практика формирования коммунистического сознания. Уфа, 1986.
141. *Сахарова В.Г.* Ответственность. Диагностика ответственности: Учеб. пособие. Владивосток, 2003.
142. *Севастьянова О.А.* Психолого-педагогические условия развития творческих способностей детей дошкольного возраста в учреждениях культуры: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
143. Семья в психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1989.
144. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки данных в психологии. СПб., 2000.
145. *Сидорова Т.Н.* Исследование особенностей когнитивного и поведенческого компонентов социальной

ответственности // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. М., 1987.

146. *Сидорова Т.Н.* Особенности социальной ответственности у старшеклассников // Вопросы психологии. 1987. № 5.

147. *Славина Л.С.* Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений // Вопросы психологии личности школьника. М., 1961.

148. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие. М., 2000.

149. *Солсо Р.Л., МакЛин М.Н.* Экспериментальная психология. СПб., 2003.

150. *Сперанский В.И.* Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. М., 1987.

151. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. М., 1972.

152. *Субботский Е.В.* Исследования морального развития ребенка в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 6.

153. *Титова О.В.* Самовыражение и личностная удовлетворенность как проблемы психологии // Активность и жизненная позиция личности: Сб. науч. тр. М., 1988.

154. *Тихомиров О.К.* Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии // Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К. Тихомиров. М., 1977.

155. *Тойч Дж. М., Тойч Ч.К.* Рождение внутреннего «Я»: Матер. авторского семинара «Эволюция сознания и духовный рост личности». М., 1996.

156. *Тульчинский Г.Л.* Разум, воля, успех: О философии поступка. Л., 1990.
157. *Фалах Р.А.* Этнопсихологические особенности ответственности у арабских и российских студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
158. *Фельдштейн Д.И.* Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. № 6.
159. *Фельдштейн Д.И.* Психология становления личности. М., 1994.
160. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. / Ред. Л.Я. Гозман. М., 1990.
161. *Фрейд З.* Психоаналитические этюды. Минск, 1998.
162. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М., 1999.
163. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М., 1992.
164. *Фромм Э.* Бегство от свободы. Человек для себя. Минск, 1998.
165. *Хараш А.У.* Принцип деятельности в исследованиях межличностного восприятия // Вопросы психологии. 1980. № 3.
166. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т.; Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. М., 1986. Т. 1.
167. *Хелкама К.* Моральное развитие и личность // Психология личности и образ жизни. М., 1987.
168. *Хоментаскас Г.Т.* Семья глазами ребенка. М., 1989.
169. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.; Воронеж, 2003.
170. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1972.

171. *Хьел Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб., 1997.

172. *Черников А.В.* Интегративная модель системной семейной психотерапевтической диагностики. Тематическое приложение к журналу «Семейная психология и семейная терапия». М., 1997.

173. *Чеснокова И.И.* Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблемы психологии личности. Советско-финский симпозиум. М., 1982.

174. *Шаповаленко И.В.* Родительское отношение к ребенку: определение, типы и влияние на психическое развитие // Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. М.: Академия, 2002.

175. *Шиханцов Г.Г.* Юридическая психология: Учеб. для вузов. М., 2000.

176. *Эйдимиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.

177. *Эльконин Б.Д., Зинченко В.П.* Психология развития (по мотивам Л.С. Выготского) // Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. Философия, психология. М., 1996.

178. *Эльконин Д.С.* Психология игры. М., 1978.

179. Энциклопедия психологических тестов-2. М., 2000.

180. *Юнг К.Г.* Психология бессознательного. М., 1994.

181. *Юнг К.Г.* Конфликты детской души. М., 1995.

182. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. М., 1999.

183. *Bandura A., Watlers R.H.* Social Learning and Personality Development. N.Y., 1965.

184. *Boss M.* Psychoanalysis and Daseinanalysis. N.Y., 1963.

185. *Bryan J., Test M.* Models and helping: Naturalistic studies in aiding behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1967. № 6.
186. *Charms R.* Personal Causation. N.Y., 1968.
187. *Davis T.M, Murrell P.* Turning Teaching into Learning: The Role Student Responsibility in the Collegiate Experience. 1994. <http://www.amazon.com>.
188. *Davis W.L., Davis D.E.* Internal – external control and attribution of responsibility for success and failure // *Journal of Personality*. 1974. № 40.
189. *Ginsberg M.* The nature of responsibility // *M. Ginsberg. Essays in sociology and social philosophy*. Melbourne, 1956. Vol. 1.
190. *Harvey J.H., Harris B., Barnes R.D.* Actor-observer differences in the perceptions of responsibility and freedom // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. Vol. 32.
191. *Heider F.* The psychology of interpersonal relations. N.Y., 1958.
192. *Irwin F.W.* International Behavior and motivation. A. Cognitive Theory. Philadelphia, 1971.
193. *Kelley H.H.* The process social causal Attribution // *American Psychologist*. 1973. № 28.
194. *Latane B., Darley J.M.* Group inhibition of bystander intervention in emergencies // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1968. № 10.
195. *Low C.A., Medway F.Y.* Effects of violence, severity, and relevance on responsibility and dispositional attribution // *Journal of Personality*. 1976. № 44.
196. *MacIver R.M.* Social causation. Boston, 1957.

197. *Sameroff A. J., Haith M.M.* The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility (John D. And Catherine N. Macarthur Series on Mental Health and Development). 1996. <http://www.amazon.com>.

198. *Shwartz S.H.* Normative influences on altruism // Ed. by L. Berkowitz *Advances in Experimental Social Psychology*. N.Y., 1977. Vol. 10.

199. *Shwartz S.H.* Words, deeds, and the perception of consequence and responsibility in action situation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1968. № 10.



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

МИРОСЛАВА ВЛАДИМИРОВНА БОРЦОВА

**ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАЧАЛЬНЫХ ФОРМ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

МОНОГРАФИЯ

*Литературный редактор: И.М. Рысин
Компьютерная верстка: Ю.М. Кузнецова*

Подписано в печать 3.12.2007 г.
Формат 60х84/16.
Бумага типографская. Гарнитура «Таймс». Объем 7,87 п.л.
Тираж 100 экз. Заказ № 58.

*Отпечатано в Издательском центре СГПИ
353563 г. Славянск-на-Кубани ул. Коммунистическая, 2*

