

ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОСТОИНСТВА ПЕДАГОГА В СТАНОВЛЕНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Макарова Л.П.

МОУ лицей № 8 «Олимпия», Волгоград, Россия, e-mail: lyceum8@mail.ru

При овладении новым социальным опытом ребенок нуждается в помощи педагога, ориентированного на гуманизацию пространства детства, определяющего целью своей деятельности не добросовестное усвоение содержания учебного материала, а творение человеческого образа, способного решить самые существенные экзистенциальные проблемы бытия, чтобы компенсировать отсутствие в социуме и в учебных программах духовно-нравственного и культурологических аспектов. Исследование значения профессионального достоинства педагога в становлении у старшеклассников социокультурной компетентности представлено в данной статье.

Ключевые слова: достоинство, профессиональное достоинство, позиция, значимый Другой.

VALUE OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL ADVANTAGE IN FORMATION OF SENIOR PUPILS' SOCIAL-CULTURAL COMPETENCE

Makarova L.P.

Lyceum № 8 "Olympia", Volgograd, Russia, e-mail: lyceum8@mail.ru

At mastering by new social experience the child needs the help of the teacher who is focused on a humanization of space of the childhood, defining the purpose of the activity not diligent mastering of the maintenance of a teaching material, but creation of the human image, capable to solve the most essential existential life problems to compensate absence in society and in curriculums spiritually-moral and culturological aspects. Research of value of the teacher's professional advantage in formation at senior pupils' social-cultural competence is presented in given article.

Keywords: advantage, professional advantage, a position, significant Another.

Сущность *профессионального достоинства педагога* наиболее полно раскрывается через исследования проблем трудовой деятельности. Так, комплексному изучению человека в труде (эргономике) посвятили свои работы В.М. Бехтерев, Б. Вилперт, С.А. Куантанилла, Д. Мейстер, Е.Б. Моргунов, В.Н. Мясичев, Дж. Рабидо, которые выделяют трудовую деятельность как главное дело жизни, как одну из сфер активности, как основу жизни и основу «восприятия собственной личности» [5; 265-270]. А.Ф. Лазурский и И.М. Сеченов рассматривают труд как «значимое дело» для человека, как фактор его развития. К. Замфир связывает понятие трудовой деятельности с проблемой миссии своей профессии, осознанием, осмыслением труда, раскрывает вопросы удовлетворенности трудом, качества труда.

Развитие идеи «призвания» как следования гражданскому долгу, служения высшим идеалам, исследование понятий «успешная карьера», «популярность», «авторитет» находим мы в трудах П.П. Блонского, А.А. Бодалева, А.В. Манстрыюкова. А. Маслоу считает, что «через увлеченность значимой работой» проявляет себя самоактуализация.

Традиционно в психологии труда рассматривают развитие профессионально важных качеств, которые определяют успешность трудовой деятельности. Е.А. Климов, В.Р. Леонтьев,

А.К. Маркова, О.Г. Носков, Н.С. и Е.Ю. Пряжниковы выделяют формирование ценностно-нравственной, смысловой, личностной структуры профессионального сознания. Проблему профессионального самосознания как центрального момента становления профессионала изучают А.К. Маркова, С.Р. Пантелеев, В.В. Столин.

Для полной интеграции знаний о трудовой деятельности наиболее перспективным представляется подход, в основе которого лежит выделение «первичных человеческих ценностей», реализуемых через труд. Именно такие ценности могли бы стать своеобразным ядром, вокруг которого выстраивалось бы новое знание о труде. В качестве «первичной человеческой ценности» философ и социолог Дж. Ролз называет «чувство собственного достоинства».

Слово *достоинство* происходит из старославянского языка, имеющее эквиваленты в украинском, чешском, словацком, болгарском языках. По В.И. Далю, достоинство образуется при помощи частицы «досто-», усиливающей значение слова; «достой» – чего стоит человек; «сделать по достоин» – как следует; достойный – соответствующий с требованиями правды, чести, уважаемый, ценимый; достоинство – ценность, добротность, степень годности, отличное качество, превосходство; звание; достойник – искусный мастер.

Чтобы уточнить содержание ключевого понятия нашего исследования, обратимся к его семантике. Достоинство – необходимые моральные качества, моральная ценность человека, сознание своей ценности, проявление уважения к себе, «достояти» – добиться чего-то [15; 785]; достоинство – совершенство, добродетель, положительное качество в самой высокой степени проявления [14; 306]; совокупность высоких моральных качеств, а также уважение этих качеств в самом себе [10; 180]. Совокупность данных категорий определяет *этический* характер достоинства, т.к. рядом со словом «достоинство» стоят честь, гордость, качество, благородство, верность, долг, смелость, ум.

Таким образом, в русском языке *достоинство* – это осознание человеком своей значимости ценности (бесценности); совокупность высоких моральных качеств и уважение этих качеств в себе; *достойный* человек – уважаемый, ценимый в обществе, придерживающийся определенной *этической позиции*. Ведь, *позиция*, по Н.М. Борытко [3; 4], – это интеграция доминирующих субъективно-оценочных, сознательно-избирательных внутренних отношений человека к действительности.

Л.М. Митина [9] считает, что центральный уровень структурно-иерархической модели личности учителя составляют профессионально значимые качества: педагогическая направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт. Более высокий уровень модели личности учителя составляют педагогические способности, которые рассматриваются как особая комбинация личностных качеств и свойств: проектировочно-гностических и рефлексивно-перцептивных.

Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневичем [1; 72] разработана система профессионально значимых качеств педагога: убежденность, общительность, интеллигентность, сдержанность, организованность, самокритичность, деликатность, выдержка, чувство юмора, педагогический такт, любовь к детям, доброта.

Приоритет в характеристиках профессиональной деятельности педагога отдается профессионально значимым качествам. Успешность же работы учителя невозможна без актуализации его внутренних личностных качеств. Рассуждая о соотношении «личностного» и «профессионального», А.К. Маркова [8; 66] считает, что «личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального». Например, «узкий специалист», который кроме своей работы ничем не интересуется, скорее всего, слишком примитивен.

Реализация личности в труде может осуществляться по разным направлениям. Это может быть утверждение своего достоинства через качественное выполнение поставленных профессиональных задач, через творчество, новаторство, поиск смыслов в труде. Это может быть самореализация через труд, ориентированный на то, чтобы быть нужным другим [11; 367]. В данном случае можно говорить, что профессиональное достоинство педагога определяется *осознанием своей профессионально-личностной значимости*.

Выделение чувства собственного достоинства в качестве отправной точки для анализа проблемы труда отмечает В. Франкл: «Смысл не может быть дан человеку в готовом виде, он должен обрести его самостоятельно». Дж. Ролз [12; 385] определяет самоуважение и чувство собственного достоинства как «первичное благо», которое лежит в основе всех человеческих стремлений и действий. Чувство собственного достоинства включает два основных аспекта. Во-первых, ощущение человеком своей собственной значимости, его твердое убеждение в том, что его концепция собственного блага, жизненного плана заслуживает реализации. Во-вторых, уверенность в собственных способностях, поскольку во власти человека выполнить собственные намерения.

Вслед за Н.К. Сергеевым, В.В. Сериковым, А.В. Кирьяковой, мы считаем, что деятельность учителя становится педагогической, когда в процессе ее осуществления «создаются условия, ставящие ученика в позицию субъекта, сознательно принимающего ценностное содержание опыта, предлагаемого учителем, стимулируется обмен ценностями, побуждениями, смыслами», обеспечивается «восхождение личности к ценностям на основе всеобщего диалектического возвышения потребностей».

В педагогической деятельности трудно дифференцировать личностное начало от профессионального. К этому выводу приходят многие исследователи (Е.П. Белозерцев, П.Ф. Гоноболин, Л.В. Мельникова, В.С. Мерлин, В.А. Слостенин, В.В. Сериков), ибо личность учителя

ля есть важнейшее и мощнейшее средство формирования личности школьника, и педагогические знания и деятельность существуют только как знания и деятельность «личностные», как индивидуальная форма переживания и осмысления общего (Ю.Н. Кулюткин). Личность педагога — это не только знания, умения, способности, необходимые для реализации основных функций в педагогической деятельности, а прежде всего – ценностные ориентации, жизненные смыслы, мотивационная сфера, направленность (Л.И. Божович, В.С. Ильин, А.В. Кирьякова, А.Н. Леонтьев, В.Н. Сагатовский).

Только определившись в вопросе нравственных основ своей трудовой деятельности, человек выступает как творец, для которого важны не столько получаемые «выгоды», сколько сам процесс творчества [11; 384]. Здесь речь идет о внутренней активности человека. По Э. Фромму [16], при внешней активности человек просто занят, он и его дело разделены (человек «отчужден» от своего дела, действие совершается над ним), тогда как при внутренней (подлинной, «неотчужденной») активности человек «ощущает себя как субъекта деятельности» и «оживляет все, чего бы он ни коснулся». В этом случае человек в профессии не боится трудностей, ведь именно через эту «сложность» соединения «вечного с настоящим» человек может «осмелиться быть» личностью [7; 173-176], достичь жизненного успеха. Таким образом, именно *внутреннее принятие педагогом смысла своей деятельности* позволяет в перспективе значительно расширить возможности собственно профессионального труда.

А.К. Маркова [8] выделяет психологические качества профессиональной компетентности учителя, связанные с творческим характером педагогической деятельности. Это развитый интерес к другому человеку, уважение к его неповторимости; понимание учителем своего права на самобытность и индивидуальность, стремление к индивидуальному стилю работы; наличие целостной Я-концепции и адекватной самооценки, способной противостоять необъективной внешней оценке труда учителя, обеспечить его профессиональную устойчивость, мотивацию и стремление к творчеству как пути развития личности, т.е. реализация себя не только в предметном и коммуникативном, но и в личностном творчестве.

Педагогическая деятельность связана с общением, взаимодействием учителя и ученика, учителя и родителей, учителя и коллег. Особенности педагогического общения рассматривают В.А. Кан-Калик, А.Н. Леонтьев, М.М. Рыбакова. В педагогической литературе выделяется педагогическая поддержка (Е.В. Бондаревская, В.П. Зинченко, С.В. Кульневич) или педагогическое сопровождение обучающегося (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына). При всех различиях в терминологии, сущность деятельности специалистов, работающих в системе педагогической поддержки – это оказание помощи школьнику самостоятельно решать свои собственные проблемы и справляться с трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии социокультурной среды [2]. Таким образом, *достойным может считать себя пе-*

дагог, который уверен в собственных способностях и готов выступить значимым Другим для старшеклассников.

Согласуясь с выводами Н.М. Борытко [2] о том, что основанием субъектности педагога являются смыслы, Н.К. Рудась [13; 19] рассматривает в качестве детерминанты субъектного характера педагогической деятельности и профессионального поведения *профессиональное достоинство педагога*. На наш взгляд, именно профессиональное достоинство педагога по смыслу, по значению самого термина правомерно рассматривать как характеристику связи и взаимообусловленности профессии и личности.

Н.К. Рудась [13; 27] профессиональное достоинство учителя определяет как «внутреннее ценностное отношение к себе как субъекту диалогического взаимодействия с другими участниками педагогического процесса, базирующееся на осознании своей профессионально-личностной значимости, проявляющееся в способности быть “значимым Другим” для партнеров по диалогу». Следовательно, развитое профессиональное достоинство педагога является значимым в становлении социокультурной компетентности старшеклассников и определяется нами как *этическая позиция в диалоговом взаимодействии с участниками образовательного процесса*.

Н.М. Борытко [2; 76] рассматривает достоинство в качестве «основного показателя сформированности воспитательной позиции педагога». Только профессиональное достоинство педагога может выступать гарантом успешности деятельности школы, только оно не позволит педагогу формально, «показушно» относиться к своим обязанностям, не бояться свободы и «не захлебнуться» ею, это тот внутренний баланс, который позволит всегда найти единственно верный путь.

Исходя из вышеизложенного, мы выделяем следующие *сущностные характеристики* профессионального достоинства педагога:

- 1) осознание своей профессионально-личностной значимости;
- 2) внутреннее принятие педагогом смысла своей профессиональной деятельности;
- 3) способность быть значимым Другим для старшеклассника;
- 4) этическая позиция в диалоговом взаимодействии с участниками образовательного процесса.

И соответственно, *профессиональное достоинство педагога* мы рассматриваем как *ведущее педагогическое условие становления у старшеклассника социокультурной компетентности; как этическую позицию в диалогическом взаимодействии с участниками образовательного процесса, базирующуюся на осознании своей профессионально-личностной значимости, учитывающую внутреннее принятие педагогом смысла своей профессиональной деятельности, проявляющуюся в способности быть «значимым Другим» для старшеклассника.*

Профессиональное достоинство педагога обеспечивает становление у старшеклассников социокультурной компетентности через функции: *когнитивную, эмотивную, конативную, креативную.*

Для примеров развития выделенных функций профессионального достоинства педагога мы использовали материалы наблюдений деятельности учителей, имеющих наиболее тесное взаимодействие со старшеклассниками, способствующее становлению их социокультурной компетентности. Это классные руководители и/или учителя, преподающие профильный предмет или предмет с большим количеством часов в неделю.

Когнитивная функция профессионального достоинства педагога вытекает из первой сущностной характеристики, а именно из *осознания своей профессионально-личностной значимости*, направлена на овладение знаниями о самих себе и окружающем мире, достижение необходимого взаимопонимания, общение становится не столько обменом информацией, сколько процессом совместного взаимодействия, и влияет на *способность к реализации в поведении старшеклассников лично-нормативных отношений.*

Данная функция охватывает процессы формирования, передачи и приема информации с учетом идей, понятий, мыслей всех участников образовательного процесса. Педагог с развитой когнитивной функцией профессионального достоинства опирается на познавательные (когнитивные) способности старшеклассников.

Когнитивная функция профессионального достоинства педагога предполагает владение педагогическими знаниями по предмету, методике его преподавания, знания о содержании, сущности и специфике инноваций в педагогической деятельности. Механизм функционирования в деятельности ценностного отношения позволяет педагогу действовать активно и целесообразно.

Педагог, как правило, не может выбирать объективные условия своей профессиональной деятельности. Однако, как профессионал он обладает свободой в определении целей своей деятельности и выборе средств их достижения. Свобода не абсолютна и претворяется в жизнь как осуществление возможности путем выбора определенной цели и плана действий [2; 57]. Когнитивная функция профессионального достоинства обеспечивает направленность целей педагога на самостановление старшеклассников в пространстве диалогического взаимодействия.

Это становится внутренним фактором профессиональной активности и обеспечивает социальное признание педагогической деятельности, большую свободу для выбора средств ее осуществления. Эта профессиональная свобода тем больше, чем лучше люди осознают свои реальные возможности, чем больше средств находится в их распоряжении, чем в большей ме-

ре они могут воспользоваться благоприятными для них тенденциями общественного развития и противодействовать неблагоприятным.

Так, например, педагог И.Б. владеет знаниями по профильному предмету и методикой его преподавания, что позволяет ей проводить интересные уроки, увлекая старшекласников. В работе опирается на познавательные способности учеников, выстраивая взаимодействие на основе моральных норм и правил.

Неразвитая когнитивная функция профессионального достоинства педагога приводит к снижению самооценки из-за недостатка знаний по преподаваемому предмету, затруднениям в выстраивании диалогического взаимодействия со старшекласниками.

Вместе с тем, гипертрофированное развитие когнитивной функции, доминирование ее в структуре функций профессионального достоинства педагога создает опасность формирования из него типа «человека служения», о котором говорилось выше. Такой педагог становится деспотом в отношении своих воспитанников и их родителей, проявляет устойчивую интолерантность.

Эмотивная функция профессионального достоинства определяется *внутренним принятием педагогом смысла своей профессиональной деятельности*, направлена на вызов у партнера по взаимодействию нужных эмоциональных переживаний и состояний, изменение с его помощью собственных переживаний и состояний, которые выявляют отношение к социокультурной среде и развивают у старшекласников *способность к выражению в общении индивидуально-смысловых отношений*.

Данная функция выражает чувства и волю субъектов взаимодействия, характеризует эмоциональную сферу педагога, отношение к своей профессии, к детям, самооценку себя как будущего учителя, своих творческих способностей.

Эмотивная функция профессионального достоинства педагога позволяет избежать ситуации непонимания себя, когда «личностные смыслы не могут найти адекватно воплощающих их объективных значений, и тогда они начинают жить как бы в чужих одеждах» [4; 154]. Через эмотивную функцию обеспечивается роль достоинства в понимающем характере педагогической деятельности и профессиональном поведении педагога. В контексте бытийного, феноменолого-герменевтического подхода к воспитанию многие авторы выделяют *понимание* не только как способ бытия, но и как метод воспитания, со-бытия. Через самопонимание, следовательно, можно прийти к пониманию воспитанника, т.е. к способности оказывать воспитывающее воздействие на воспитателя как на интерпретатора и, следовательно, придавать пониманию другого воспитывающий характер, характер обоюдного воспитывающего воздействия и на воспитанника и, главным образом, на воспитателя [6].

М.М. Бахтин противопоставляет понимание объяснению: при объяснении – только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании – два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение всегда сродни менторству, всегда взгляд «сверху – вниз», всегда назидание. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании.

Поскольку профессиональное достоинство педагога определено нами как способ понимания себя в профессии, то методологически важным представляется положение П. Рикера о трех уровнях понимания – семантическом, рефлексивном и экзистенциальном. В связи с этими положениями Н.М. Борытко [2; 81-82] выделяет когнитивный (самооценка), деятельностный (рефлексия) и ценностный (самосознание) аспекты формирования позиции. Очевидно, что именно через данную функцию достоинство и задает вектор развития этической позиции педагога, определяет направленность его целеполагающей деятельности, профессиональных смыслов.

Однажды учитель И.К., являясь классным руководителем, призналась, что ей не хватило смелости оправдать невиновного ученика перед одноклассниками и что, вспоминая этот случай, она испытывает угрызения совести. Это привело педагога к эмоциональному «увяданию» в общении со старшеклассниками, что вызвало затруднения в становлении у них социокультурной компетентности. Проведя ряд бесед с И.К., мы наблюдали, что этот педагог стал более решительно отстаивать свою позицию, что стимулировало развитие ее профессионального достоинства.

Соответственно, недоразвитие эмотивной функции профессионального достоинства педагога ведет к эмоциональной неустойчивости, снижается самооценка, нарушается вектор развития этической позиции учителя. Чрезмерное развитие данной функции приводит к тому, что рефлексия превращается в «самокопание», педагог теряет решительность в своей профессиональной деятельности, с трудом выбирает варианты поведения в складывающихся ситуациях профессиональной деятельности.

Когнитивная функция профессионального достоинства педагога выделяется из такой его сущностной характеристики, как *способность быть значимым Другим для старшеклассника*, обуславливает взаиморегуляцию поведения и совместной деятельности в процессе взаимодействия со значимым Другим и ведет к *утверждению в деятельности субъектно-ценностных отношений в образовательном пространстве*.

Данная функция, являясь ведущей в структуре профессионального достоинства, заключается в регуляции поведения. Благодаря общению человек осуществляет регуляцию не только собственного поведения, но и поведения других людей, и реагирует на их действия, т.е. происходит процесс взаимного налаживания действий. При таких условиях проявляются феномены, свойственные совместной деятельности, в частности, совместимость людей, их сра-

ботанность, осуществляется взаимная стимуляция и коррекция поведения. Эту функцию выполняют такие феномены, как имитация, внушение и др.

Механизм функционирования профессионального достоинства педагога, как уже отмечалось, связан с построением социально ориентированной системы критериев и норм, регулирующих его деятельность. Данная функция обеспечивает роль достоинства в формировании толерантности педагога как уважении Другого и самоуважения; нравственный самоконтроль в профессиональной деятельности педагога, а на этой основе – произвольность его профессионального поведения и деятельности, зависимость ее в большей мере от внутренней нравственно обоснованной позиции, чем от внешних влияний.

Ценностные отношения одновременно и нормативны и оригинальны, нестандартны, что приводит педагога к поискам новых форм организации учебно-воспитательного процесса, путей его технологизации, к вариативности педагогического общения. При гармоничном развитии данной функции для педагога в регуляции его профессионального поведения значимым является отношение старшеклассников к его деятельности.

Чрезмерное развитие конативной функции может привести к игнорированию педагогом социальных и профессиональных норм, к пренебрежению мнением окружающих, когда толерантность переходит в безразличие, невосприимчивость к другим.

Неразвитая конативная функция приводит к снижению конфликтологической компетентности учителя. Профессиональная позиция такого педагога неустойчива, зависит от внешних обстоятельств.

Так, учительница О.М., классный руководитель старшеклассников, проявляла пренебрежительное отношение к конфликтам, возникающим между обучающимися. Сосредоточилась на успеваемости класса и отдельных учеников по профильным предметам, что способствовало снижению развития ценностного компонента социокультурной компетентности старшеклассников. Скорректировав ее представления о значимости взаимоотношений между участниками образовательного процесса, мы наблюдали повышение работоспособности и успеваемости в ее классе.

Креативную функцию профессионального достоинства педагога раскрывает *этическая позиция в диалоговом взаимодействии с участниками образовательного процесса*. Данная функция является интегративной в структуре рассматриваемой категории, обеспечивает развитие ценностных отношений между педагогом и старшеклассниками, усиливающих взаимодействие на основе норм и правил, которые должны выполняться партнерами по общению, и влияет на *способность у старшеклассников к культуросообразному саморазвитию*.

Креативная (от лат. creatio – созидание) деятельность педагога характеризует «творчество» образовательного процесса, учитывающего взаимное восприятие, понимание и позна-

ние субъектов. В ее основе лежит общий цикл, определяющий взаимосвязь действий учеников и учителя. Этот цикл называется эвристической образовательной ситуацией. Эвристическая ситуация – основная технологическая единица эвристического образования, своеобразная альтернатива уроку [17].

В креативной функции профессионального достоинства реализуется готовность к вариативной профессионально-педагогической деятельности, активность в поиске оригинальных вариантов разрешения педагогических ситуаций, готовность к ситуативному (соразмерному с ситуацией) профессиональному поведению, выработке авторского стиля педагогической деятельности.

Учитель В.В. может скорректировать заранее спланированный урок с учетом настроения обучающихся. Старшеклассники могут услышать, к примеру, и ненавязчивый совет по поводу «несчастной любви» или выстраиванию взаимоотношений с родителями.

Неразвитость креативной функции препятствует развитию профессионального достоинства педагога выше репродуктивного уровня, когда педагог во взаимодействии со старшеклассниками использует преимущественно ролевые формы поведения, структурированные в силу стихийно сложившихся представлений о ролевых функциях, источник неудач ищет за пределами своей деятельности. Такая ситуация предопределяет формирование позиции исполнителя инструкций, в структуре которой преобладают не смыслы, а внешние нормы деятельности, которые он «принимает к исполнению», не задумываясь о собственном отношении к ним. Его позиция характеризуется вопросом «скажите, как надо?», предложения о вариативности педагогической деятельности воспринимает как «ненаучные» [2; 54].

Чрезмерное развитие данной функции, впрочем, также негативно сказывается на педагогической деятельности, ведет к формотворчеству, разрушению здорового консерватизма, присущему педагогической профессии, приоритеты педагога смещаются с развития ребенка на собственное самовыражение и самоутверждение, может привести к формированию эгоцентризма.

Таким образом, выделенные функции обеспечивают значимую роль профессионального достоинства педагога в становлении его этической позиции, педагогической деятельности и профессионального поведения лишь находясь в диалогическом взаимодействии с участниками образовательного процесса. Отсюда, функции профессионального достоинства педагога с различных сторон характеризуют его глубинные основания.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д., 1999. – 560 с.
2. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.

3. Борытко Н.М. Этическое воспитание. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 32 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 320 с.
5. Леонова А.Б., Чернышова О.Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. – М.: Радикс, 1995.
6. Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 86 с.
7. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. – М.: Изд-во «Прогресс», 1990. – 368 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: «Знание», 1996. – 308 с.
9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М., 1994.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 7000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
11. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
12. Ролз Дж. Теория справедливости. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. – 535 с.
13. Рудась Н.К. Воспитание профессионального достоинства будущего учителя в процессе обучения дисциплинам предметной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2003. – 138 с.
14. Словарь русского языка. В 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1985–1988.
15. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 2000.
16. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
17. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика — теория и технология развития одаренности учащихся // Техно-ОБРАЗ 2007: Технологии непрерывного педагогического образования и творческого саморазвития личности одаренных учащихся и студентов: тез. докл. VI Междунар. науч. конф. – Гродно: ГрГУ, 2007. – С.49-54.

Рецензенты:

Куликова С.В., д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики по научной работе ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

Борытко Н.М., д.п.н., профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград.

Работа получена 10.10.2011.