

оптимальный возраст жены, близкий к своему. При этом для девушек, в отличие от юношей, более значимыми качествами супруга были его уровень образования и способность материально обеспечивать семью. Такие социальные притязания определяют проблематичность вступления в юридически зарегистрированный стабильный брак для большинства выпускниц вузов в период оптимального (до 30 лет) и, тем более, субоптимального (до 35 лет) репродуктивного возраста в связи с явно недостаточным числом «свободных» мужчин с соответствующим соци-

альным статусом. Относительно высокую мускулинизацию многих современных выпускниц вузов, при достаточно значительной выраженности раздражительности, невротичности и одновременно застенчивости, по-видимому, можно отнести к числу факторов, препятствующих успешности совмещения семейно-брачных отношений и профессионального роста в период своей молодости.

*Работа частично поддержана грантом РФФИ,  
проект 08-06-00313*

*Поступила в реакцию 26.12.2006*

## Литература

1. Жилкин Д.С., Чекалина А.А. Влияние гендера на самореализацию женщин // Журнал прикладной психологии. 2003. № 2.
2. Клецина И.С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2003. № 11.
3. Левин Э. От женщин к гендеру и далее: изменение контуров WOMEN'S STADIES в США с 1970-х годов // Гендерный конфликт и его репрезентация в культуре: мужчина глазами женщины: Материалы конференции «Толерантность в условиях многоукладности российской культуры». Екатеринбург, 2001.
4. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. СПб., 2003.
5. Скутнева С.В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи // Социологические исследования. 2003. № 11.
6. Bem S. The measurement of psychological androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1974. Vol. 42.
7. Bem S. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development // Signs: Journal of Women in Culture and Society, 1983. Vol. 8. № 4.
8. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 1999.
9. Крылов А.А., Ронгинская Т.И. Исследование личности с помощью формы В опросника FPI // Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие. СПб., 2000.
10. Берестнева О.Г., Муратова Е.А., Уразаев А.М. Компьютерный анализ данных: Учебное пособие. Томск, 2003.
11. Берестнева О.Г. и др. Математические методы в психологии. Томск, 2001.

УДК 374.1

*Е.Ю. Азбукина*

## ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Томский государственный педагогический университет

Изменения, происходящие в жизни, демократизация современного общества, с одной стороны, конкуренция и рыночные отношения – с другой, выдвинули новые требования к формированию человека, специалиста, гражданина. Ответственность перед обществом и природой, востребованность и спрос, а не распределение специалистов, товаров, услуг; профессионализм, а не идеологическая ориентация или партийная принадлежность; личностное отношение, а не пассивное исполнительство – эти критерии определили новый взгляд на образование, воспитание и развитие личности, выдвинули феномен деятельности человека на одно из первых мест в производственной и социальной жизни общества, в образовании и культуре.

Можно сказать, что с деятельностью связано выполнение социального заказа образованию, направленного на удовлетворение потребности общества в

подготовке подрастающих поколений к труду и социокультурной жизни, в передаче им накопленного социального опыта, в состав которого, помимо знаний о природе, обществе и производстве, входят знания о способах различных видов социальной деятельности и способы их осуществления, а также опыт творчества и опыт эмоционально-чувственных и ориентационно-ценностных отношений [3, с. 152].

Обучение видам деятельности в отраслях производства и культуры составляет содержание профессионального образования, активная деятельность учащихся – залог успешного обучения и воспитания на всех уровнях. В деятельности развивается психика человека, формируются его способности и личностные качества специалиста и гражданина. В ней же реализуются субъектные функции образования: развиваются сущностные силы и способности человека, позволяющие ему

выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; проявляются инициатива и ответственность; усиливаются возможности для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации, саморазвития растущего человека. Деятельностный подход к организации учебной работы выступает в качестве общей концептуальной основы совершенствования обучения.

С философской точки зрения, деятельность есть форма диалектического отражения окружающего мира человеком, мера его активности в любом отражательном процессе и в обучении в частности. В настоящее время в современной педагогике активно развивается и укореняется субъектно-деятельностный подход, способствующий превращению ученика из объекта, на который влияют обстоятельства, в субъекта, господствующего над ними, в активно действующую личность с собственной субъектной позицией индивида. «Человек не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения» [1, с. 264]. Обучение на основе выполнения и освоения различных видов деятельности превращается в активный учебно-познавательный процесс, перемещающий акцент с информирования ученика на самоовладение знаниями и умениями в процессе учения.

В обучении участвуют как минимум три поколения лиц: ушедшее – через созданные им предметы-посредники, раскрывающие содержание научных знаний; подрастающее, которое воспринимает накопленный в обществе социально-исторический опыт развития цивилизации; активно действующее, передающее этот опыт юным современникам. С этих позиций деятельностный аспект обучения предусматривает анализ следующих видов деятельности: предметной (характерной для той или иной научной дисциплины, индивидуальной – учение) и преподавательской. Предметная конкретизирует содержание образования через подлежащие усвоению знания и способы деятельности, это инструмент управления учебным познанием через свое содержание. Учение представляет собой способ участия субъекта в обучении.

Преподавание обеспечивает реализацию образовательного процесса. Его назначение состоит в том, чтобы раскрыть методическую систему обучения конкретному предмету, и включает педагогическое проектирование учебного процесса (цели обучения, учебный план, педагогическое моделирование, учебно-организационные формы), реализацию педагогического замысла (управление познавательной деятельностью учения субъектов, мониторинг, развитие способностей и др.), развитие личности и формирование субъектной позиции студента, совершенствование собственной профессиональной подготовки.

Качество преподавания в определенной степени зависит от стиля преподавательской деятельности, который в педагогической психологии рассматривается в русле социально-психологического контекста этого понятия, т.е. ситуации взаимодействия учителя с учеником. За рамками внимания исследователей остается личностный аспект оценки стиля педагогической деятельности. Первичная классификация этих стилей, представленная в работах Б.С. Братуся, Л.М. Митиной, И.В. Дубровиной, И. Вачкова и др., возможна по уровням смысловой сферы личности: *регулятивно-прагматический, эгоцентрический, стереотипно-зависимый и субъектно-универсальный*. Первые три уровня отражают дезадаптированный в личностном и профессиональном планах вариант деятельности педагога. Поэтому попытаемся раскрыть более подробно их сущность.

*Регулятивно-прагматический уровень* характеризуется как «поток сознания», связанный с познавательными усилиями, необходимыми для решения практических задач, возникающих в конкретных ситуациях. В этом случае профессиональное самосознание учителя находится в зачаточном состоянии в силу сниженной потребности в самопознании. Такой уровень без выраженных рефлексии и децентрации позволяет ему лишь в минимальной степени адаптироваться к ситуации и регулировать свое поведение, опираясь только на буквально понимаемые эмпирические смыслы.

На *эгоцентристском уровне* преобладают мотивы личной выгоды, удобства, престижности и т.п. Удовлетворенность собой и своей деятельностью (лишь этой саморегулирующей сферой профессионального самосознания учителя) достигает максимального значения и превращается в свою противоположность – маховик, разрушающий систему саморегуляции, что ведет к еще большим деформациям самосознания.

Жизнедеятельность педагога со *стереотипно-зависимым* уровнем самосознания определяется его близким окружением, сообществом, с которым он себя либо отождествляет, либо ставит выше. Следствием такого уподобления обычно становятся утрата творческого начала и неизбежное следование ценностным групповым ориентациям не всегда высокого качества. Такому учителю приходится прибегать к педагогическому насилию по отношению к детям. Ответная агрессия с их стороны негативно влияет на профессиональную мотивацию и самочувствие учителя, обуславливая профессионально-личностную дезадаптацию. Поскольку без творчества невозможен процесс самоактуализации и самопознания, а концентрация внимания на группе, деление людей на «своих» и «чужих» тормозят процессы глубокой рефлексии и не

способствуют поиску конструктивных способов преодоления трудностей, то естественно, что этот уровень самосознания не обеспечивает гарантий для выхода педагога из кризисных состояний, связанных с профессией, возрастом, сменой социальной ситуации и другими форс-мажорными обстоятельствами.

*Субъектно-универсальный уровень* представляет высшую степень профессионального самосознания учителя. Его главные характеристики связаны с внутренней смысловой устремленностью человека на создание таких результатов труда, которые принесут благо другим. Он становится основанием для достижения высшей степени самосознания, которая порождена свободой от эгоцентризма и групповых корпоративных интересов, а вследствие этого обуславливает стремление к творчеству, самовыражению и самоактуализации. Для педагога данный уровень характеризуется гармоничным развитием профессионального самосознания. Благодаря рефлексии социальных, общечеловеческих смыслов своей деятельности он строит систему отношений с детьми, признавая их самоценность (и подобное отношение складывается у него к себе), проявляет и осознает себя творческой личностью, направляет педагогическую деятельность на развитие уникальной сущности каждого учащегося и в своем труде развивает себя как личность и как профессионала.

Таким образом, стиль деятельности педагога определяется не столько эмоциональной окраской, как это часто принято считать, сколько уровнем волевого контроля и рефлексии, и тогда он приобретает личностный характер. Проводимые сегодня многочисленные исследования свидетельствуют о том, что, во-первых, многие учителя чувствуют себя нереализованными, во-вторых, учительская профессия занимает одно из первых мест по заболеваемости неврозами. На основании этого можно предположить, что в педагогической деятельности мало места отводится личности учителя, не говоря уже о ее всестороннем развитии.

Многие философы (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьёв, С.И. Гессен) особой ценностью считали способность личности сохранять и развивать в себе такие нравственные качества, как любовь, сострадательность, отзывчивость, способность к самопожертвованию, уважение к другой личности, умение противостоять низменным инстинктам. Н.А. Бердяев утверждал, что духовная жизнь иерархически выше социальной жизни и ее ценностей, а социальная проблема разрешима только на почве духовного возрождения [1]. Один из известных российских философов и педагогов С.И. Гессен говорил о необходимости обретения личностью сверхличных задач, «стремясь к высшему идеалу, более возвышенному, чем есть она сама».

Сегодня, очевидно, можно говорить о становлении у педагога гуманистической педагогической позиции, которая понимается как интегральная характеристика педагога, характеризующая отношение к ребенку как одной из высших ценностей, а отношение к педагогической деятельности как к сотрудничеству с детьми, их защите, развитию, психолого-педагогической поддержке. Основой гуманистической позиции учителя становятся его нравственные, духовные ценности, преломленные через его педагогическую деятельность и отношение к детям. Само собой через теорию гуманистической педагогики и психологии гуманистическая позиция педагога не складывается, поэтому необходимо не только активизировать самосовершенствование педагога, но в некоторых случаях даже создавать особые условия становления педагога как профессионала.

Особая роль при этом принадлежит рефлексии педагога, о которой мы неоднократно писали в своих работах. Следует отметить, что преподаватель представляет не только то, каким образом студент воспринимает его информацию, но и то, «в каком качестве» он сам, его педагогические, личностные особенности отражаются в сознании студента [2]. Это саморефлексия. При этом важно отметить рефлексии одномоментную, отражающую конкретную ситуацию, когда отсутствие информации о решениях партнера является мощным стимулом для проявления рефлексивных способностей, и рефлексии длительную, основанную на продолжительном общении преподавателя со студентами. В результате действия последней возникают более четкие представления о просчетах и правильных действиях, формируются обобщенные выводы. Исходя из того, что и в какой степени является предметом педагогической рефлексии, определяется вся деятельность преподавателя, в частности характер и направленность личностного воздействия.

В зависимости от того, какие особенности личности являются объектом саморефлексии, в ней можно выделить два уровня.

Первый уровень саморефлексии, который чаще всего является предметом обсуждения, связан с «самообразом», т.е. отражением внешнего облика и поведения в сознании студента, как его представляет себе педагог. Понимание того, что на него смотрят и каждое его движение отражается в многочисленных человеческих «зеркалах», приводит к тому, что педагог вынужден систематически следить за своей речью, манерой поведения и т.п.

Саморефлексия второго, более высокого порядка связана с осознанием тех сущностных воздействий, которые несет педагог как личность и которые могут быть определены как влияние духовно-го мира личности преподавателя. Очевидно, что на

том и на другом уровнях осуществляются самопознание, самоконтроль и саморегулирование педагога как человека и профессионала, однако второй уровень саморефлексии характеризует более глубокие размышления о самом себе как личности.

Совершенствуя себя как личность и профессионала, рефлексировав и обучая этому студентов, педагог постепенно переходит с одного уровня деятель-

ности на другой, что положительно сказывается на процессе обучения. Мы считаем, что учителю сегодня нельзя останавливаться в своем личностном, научном, духовном росте и профессиональном развитии. Иначе учитель может превратиться «в верстовой столп, который указывает дорогу другим, а сам стоит на месте».

*Поступила в редакцию 06.06.2008*

## Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
2. Бессонова Е.А. Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя. Дис. канд. псих. наук., Хабаровск, 2000.
3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997.

УДК 159.922

*Е.Ю. Стрижов*

## МОРАЛЬНЫЕ И УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ НРАВСТВЕННОЙ НАДЕЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Развитие междисциплинарных связей, расширение предметного поля современной психологии ставят перед психологами задачу более полного объяснения поведения сотрудника. Как отмечает М.И. Воловикова [1], характерной тенденцией научного поиска становится решение нравственно-психологических проблем, а именно определение собственно психологических основ нравственности человека. С.Л. Рубинштейн считал, что «отношение человека к человеку составляет собственно специальную сферу этики» [2, с. 286].

Результаты теоретического анализа научных работ по теме и экспериментальное обследование 1958 сотрудников предприятий позволили нам сделать следующие выводы.

Во-первых, нравственная надежность – это характеристика уровня развития самосознания личности, при котором жизненные цели и способы их достижения осознаны, организованы и упорядочены в соответствии с нормами морали. Она имеет когнитивные, смысловые, эмоциональные и нравственные детерминанты, поддающиеся измерению методами психологии.

Во-вторых, нравственную надежность обеспечивает компромисс моральных и экономических ценностей сотрудника. Игнорирование или недостаточное осознание социальных и корпоративных норм способствует обоснованию, планированию и реализации намерения совершить мошенничест-

во – тайное хищение материальных средств, ценностей, активов фирмы в целях личного обогащения путем обмана или злоупотребления доверием руководителей [3].

Положения философской методологии о единстве формы и содержания позволяют нам выдвинуть предположение, что нравственное содержание когнитивных, смысловых, эмоциональных процессов личности влияет на их протекание.

Больше всего работ, посвященных моральным системам, выполняется в парадигме аксиологии – теории, рассматривающей философские вопросы моральных ценностей. В этой парадигме постулируется, что моральные принципы, или максимы, представляющие ценностные ориентации людей, обеспечивают функциональное единство всей структуры нравственного сознания, являясь системообразующим фактором. В разное время на роль критериев высших ценностей авторы этических концепций выдвигали абсолютное благо, добро, усовершенствование мира, самосовершенствование, истину, красоту, прогресс, социальную справедливость, общественную пользу, интересы государства, народа, класса.

К нравственным ценностям в русской православной культуре относятся вера, надежда, любовь, мудрость, справедливость, мужество, умеренность. К их антиподам относят чревоугодие, алчность, зависть, похоть, гордыню, лень, гнев. В русской рели-