

УДК 376

**СТРУКТУРА ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ****И.А. КАРПОВИЧ***(Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина),*

Важным условием повышения эффективности взаимодействия педагогов с дезадаптированными учащимися является усиление деонтологической направленности педагогической деятельности, что обуславливает актуальность проблемы формирования деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками различных категорий (учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР), одаренных подростков, учащихся, воспитывающихся в неблагополучных, социально незащищенных и дисфункциональных семьях, оставшихся без попечения родителей, сирот, подростков с девиантным поведением, учащихся-инофонов и др.).

Рассматриваются подходы современных исследователей к структуре готовности учителя к педагогической деятельности и, в частности, деонтологической готовности.

Проанализировано понятие «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками», раскрыта его сущность. Предложена авторская структура деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, сделан анализ ее составляющих.

Ключевые слова: *деонтологическая готовность, деонтологическая готовность к взаимодействию с дезадаптированными подростками, структура готовности, компоненты.*

Введение. Проблема формирования деонтологической готовности работников образования, находясь на стыке философии, педагогики, социологии, аксиологии, психологии, акмеологии, является одной из составных частей более общей проблемы – проблемы совершенствования и гармонизации духовно-нравственного состояния общества. Деонтологическая готовность будущего педагога характеризует уровень развития его профессиональной компетенции, приоритетность ценностных ориентаций, степень усвоения и соблюдения им норм педагогической этики, деонтологии, правил социальной жизни, Конституции и иных законодательных актов. Деонтологические аспекты педагогической деятельности имеют свои специфические особенности, которые определяются характером и состоянием объекта педагогической деятельности, социальным статусом участников педагогического процесса.

Чувство профессионально-педагогического долга особо актуализируется в работе с дезадаптированными подростками, т.к. эта категория учащихся наиболее уязвима и травмирована нравственно и духовно. В свете изложенных позиций возрастает значение формирования деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками как особого мотивационно-регулирующего механизма гармонизации взаимодействия, формирования нравственно-морального «стержня» поведенческих паттернов учителя, личной ответственности за эффективность общения.

Личность подростка как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к деятельности и сотрудничеству, самоопределением в человеческих ценностях, признанием важности своей индивидуальности, всегда тяготеет к самореализации. Но если самореализация и самоактуализация через любовь, духовность и творчество в силу всевозможных субъективных и объективных причин невозможны, они могут быть подменены самовыражением, обусловленным дезадаптационными факторами, вплоть до девиантного поведения. Практика показывает, что дезадаптация подростков находится в прямой зависимости от неконструктивного взаимодействия в социуме, негативных отношений с учителями и сверстниками. Исследования Т.Д. Молодцовой [1] выявили следующую закономерность качества взаимодействия педагога с подростками: чем сильнее выражена степень негативных отношений несовершеннолетних к учебе, семье, сверстникам, педагогам, неформальному общению, тем тяжелее степень дезадаптированности. По мнению А.В. Ящук [2], выявленные в педагогической науке закономерности преодоления дезадаптации в практике школьной работы используются недостаточно, находя проявления в конфликтных, эмоционально-напряженных взаимоотношениях в системе «педагог – дезадаптированный подросток».

Поскольку успешное осуществление педагогического взаимодействия, в т.ч. и с дезадаптированными подростками, обуславливается не только овладением педагогической технологией и педагогической техникой, но и уровнем профессионального развития целостной личности педагога, его профессиональной культурой, целесообразно выделение определенного «метакомпонента» педагогической деятельности – деонтологического, который выражается в процессе различных видов педагогического взаимодействия и в основе которого находится формирование других иерархически взаимосвязанных «метакомпонентов»: деонтологической направленности, деонтологической компетентности и, в итоге, деонтологической готовности личности педагога.

Исключительные особенности современной гетерогенной образовательной среды школы, детерминирующие специфику профессионально-педагогической деятельности, определяют целесообразность и возможность выделения нового психолого-педагогического феномена – деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками. Поскольку в настоящее время комплекс деонтологических знаний, умений, навыков, система ценностно-личностных и профессиональных качеств будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки к взаимодействию с дезадаптированными подростками во многих случаях формируется спонтанно и нецеленаправленно, необходимо определить сущность понятия «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками» и обосновать структурные компоненты данной готовности.

Основная часть. Аналитический обзор литературы позволил выделить философские, социальные и психолого-педагогические исследования, в которых рассматриваются вопросы педагогической деонтологии: теоретические основы деонтологии как науки о должном профессиональном поведении (И. Бентам, А.А. Грандо, Дж. Милль и др.), общие основы педагогической деонтологии (М.П. Васильева, Г.А. Караханова, К.М. Кертгаева, Е.В. Коробова и др.), проблемы деонтологии как части профессиональной этики (И.Г. Аксенов, М.Е. Орешкина, Е.Н. Панова, Ю.С. Чурилов и др.), задачи профессиональной подготовки педагогов (В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.), деонтологическая подготовка будущих педагогов как средство овладения нормами профессионального поведения, формирования профессиональной культуры и развития механизмов самореализации (G.L.L. Lau, J.K. Lee, Г.П. Медведева, E.R. Micewski, O. Persons, N.Y.M. Siu и др.), деонтологическая культура и деонтологическая компетентность (Л.М. Мардахаев, В.Н. Гребенникова, Н.Н. Никитина и др.). Особое место в профессионально-нравственном развитии личности учителя занимают исследования, связанные с совершенствованием умений педагогического общения и поведения педагога согласно требованиям педагогической деонтологии (К.М. Левитан, Н.В. Мацуй).

М.П. Васильева [3] рассматривает деонтологическую готовность как интегрированное образование, которое отражает теоретическую и практическую готовность педагога к осуществлению нормативно-профессионального поведения.

Деонтологическая готовность будущего педагога, по мнению казахских исследователей (К.М. Кертгаевой, Е.Н. Жуманкуловой и др.), – это позитивное профессиональное состояние сознания учителя в действии, которое затем трансформируется в деонтологическое самосознание. Представляет собой социально-педагогическое образование, формируемое в системе непрерывной профессионально-педагогической подготовки.

Е.В. Коробова [4], В.П. Соколов [5] понимают деонтологическую готовность будущего педагога, как сложное личностное образование, включающее систему знаний, мотивации и положительного отношения, а также опыт профессионального поведения и деятельности, и обеспечивающее эффективные результаты профессионального становления будущих педагогов.

В.В. Дорошенко [6], рассматривая деонтологическую готовность будущих педагогов физической культуры, анализирует ее как интегративное профессиональное качество личности, определяемое системой морально-нравственных психических состояний, личностных свойств и качеств, которые обеспечивают успешность этического и нравственного развития школьников в процессе физического воспитания.

Несмотря на некоторые расхождения во взглядах, исследователи едины в следующем: деонтологическая готовность учителя предопределяется содержанием норм профессиональной этики, моральным императивом, нравственными идеалами, гуманистическими ценностями педагогической деятельности; в ее основе определенное понимание долга и должного в профессиональной деятельности.

Рассматривая деонтологическую готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, мы считаем, что она, с одной стороны, является составляющей профессионально-педагогической готовности, с другой – необходимым условием быстрой адаптации к реальной ситуации, предпосылкой успешного профессионального взаимодействия с различными категориями дезадаптированных подростков и профессионального совершенствования. По нашему мнению, деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками – доминирующая по своей значимости характеристика профессионально-педагогической направленности, а также способности педагога к рефлексии результатов профессионального общения.

Анализ социально-педагогической сущности деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками показал, что данная готовность предполагает ориентацию педагога на конструктивное взаимодействие с различными категориями учащихся (с особенностями психофизического развития, инофонов, одаренных учащихся, с различными формами девиантного поведения, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях и др.); является образовательным эффектом, содержание которого отражает намерения в использовании образовательных результатов (комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций) при решении практических задач в условиях

реального взаимодействия с данной категорией подростков, позволяя успешно ориентироваться в проблемах взаимодействия в рамках установленных профессионально-нравственных норм, правил на основе деонтологических принципов.

Главными проявлениями деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками выступает совесть, способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, вера в ученика, жизнестойкость и толерантность педагога, высокий уровень педагогической любви к детям, выполнение профессионального долга и деонтологических норм в системе взаимодействия «педагог – дезадаптированный подросток». Деонтологические нормы выступают в этой связи в виде ориентиров и ограничителей педагогических воздействий в конкретных педагогических ситуациях, обеспечивая выполнение требований профессионального стандарта в аспекте педагогического долга и ответственности за результаты деятельности. Отображение нормативных требований, профессиональных норм в сознании позволяет педагогу полнее и адекватнее воспринимать педагогическую действительность, ориентироваться в ней, вырабатывать стратегию и тактику работы с дезадаптированными подростками, планы и цели взаимодействия, сознательно регулировать свое поведение в конфликтных или проблемных ситуациях. Эти правила и нормы являются и условием, и продуктом, и средством эффективного педагогического взаимодействия с дезадаптированными подростками.

Определяя *функциональное наполнение* деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, следует подчеркнуть традиционно выделяемые функции в феномене готовности (адаптивную, гностическую, интегративную, прогностическую, ценностно-ориентировочную, функцию саморегуляции) с привнесением в них особого содержания, детерминируемого специфичностью (гетерогенностью) образовательного пространства, а также специфические функции (перцептивно-диагностическую и побудительно-эмотивную, интенциональную).

Чтобы разобрать структурные компоненты деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, необходимо проанализировать структуру готовности педагога к профессиональной деятельности. Ряд авторов [7–11] выделяют различные компоненты структуры личности педагога и соответствующие компоненты структуры педагогической деятельности.

Так, И.Ф. Кашлач [7] рассматривает следующие структурные компоненты профессиональной готовности педагога: мотивационный (мотивационно-ценностное отношение к своей профессии), теоретический (теоретическая педагогическая деятельность, основанная на развитом педагогическом сознании, которое определяет стиль педагогического мышления и качество аналитических и проектировочных умений), практический (организаторские и коммуникативные педагогические умения). Н.В. Кузьмина [8] в структуре педагогической деятельности определяет взаимосвязанные компоненты: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный. К.М. Левитан [9] отмечает, что при анализе профессиональной деятельности и личности педагога следует выделять конкретные качества личности специалиста, такие как гностические умения, проектировочные и конструктивные умения, организаторские умения, коммуникативные умения, направленность личности учителя и его характер.

Среди структурных компонентов профессионально-педагогической готовности А.П. Чернявская [10] называет: автономность (способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственных ценностей, идеалов и установок, умение вычлнять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей окружающих людей), информированность (осведомленность о мире профессий и умение соотносить информацию со своими особенностями), принятие решения (способность выбрать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных, умение учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы, предусмотрительность, проницательность, решительность, адекватность оценки потенциального риска принятого решения), планирование (способность вычлнить главную цель профессионального самоопределения, поставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения, прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты), эмоциональное отношение (аффективно-эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определенной профессии).

В свою очередь Н.С. Жукова [11] определяет следующие компоненты готовности: мотивационный (профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, позитивное отношение к деятельности, а также интерес к ней), эмоционально-волевой (чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, моральные принципы, умения управлять действиями, из которых состоит выполнение функциональных обязанностей), ориентировочно-мобилизационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, требования к личности, мобилизация внутренних сил к осуществлению деятельности, система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения, способность и возможность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях), познавательно-оценивающий (знание о содержании деятельности, о требованиях профессиональных ролей, о структуре своей деятельности, самооценка профессиональной подготовки), операционно-деятельный

(владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптация к трудностям, владение способами и приемами процесса анализа, синтеза, сравнения и т.п.), когнитивный, или интеллектуальный (конкретное выражение готовности на уровне явления).

Для того чтобы раскрыть структуру деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками, необходимо рассмотреть ее составляющие.

М.П. Васильева [3] выделяет в структуре деонтологической готовности педагога следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный, аналитико-рефлексивный.

Согласно В.В. Дорошенко [6], в структуру деонтологической готовности учителя физкультуры входят следующие компоненты: когнитивный (теоретический), мотивационно-ценностный, практический, творческий (креативный), аффективный.

Структуру деонтологической компетентности специального педагога, по И.А. Филатовой [12], могут составлять специальный предметный, гностический, коммуникативный, организаторский, новационный или инновационный компоненты.

По нашему мнению, *структура деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками* включает следующие компоненты: мотивационно-аксиологический, личностно-творческий, эмоционально-волевой, когнитивно-содержательный, процессуально-деятельностный (практический), рефлексивно-оценочный, каждый из которых имеет свои специфические характеристики. Выделение данных компонентов готовности детерминировано содержанием профессиональной деятельности педагога в условиях гетерогенной образовательной среды, а также общими подходами структурирования готовности как психолого-педагогического феномена. Рассмотрим ниже содержание представленных компонентов.

Мотивационно-аксиологический компонент содержательно включает в себя личностную ценность образовательной деятельности, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта использовать профессиональные интересы, ценностные ориентации. Система ценностей и мотивов выполняет регулятивную функцию в процессе подготовки будущего учителя к деонтологическому взаимодействию и способствует формированию стойкого стремления учителя к профессиональному развитию и росту.

Мотивационно-аксиологический компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает:

- систему мотивов, определяющих личностно-профессиональную позицию педагога;
- ценностные ориентации педагога.

В современной психолого-педагогической литературе проблема мотивов разрабатывается в связи с исследованием деятельности человека и его сознания. Изучению этой проблемы посвящены труды многих отечественных ученых (А.Г. Ковалев, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.А. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.). Мотивы определяют цели и характер деятельности, а также формируют интерес, направленный на тот или иной объект. Интерес к профессии занимает центральное место в профессиональной направленности личности. Потребности и интересы являются источником деятельности. По мнению К.М. Кертаевой [13], потребность только тогда становится внутренним побудителем, когда осознается педагогом. В этом случае она приобретает форму желания и интереса.

В рамках деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками, основной потребностью будущих педагогов должна выступать потребность в эффективном, педагогически целесообразном взаимодействии с данной категорией учащихся с учетом специфических особенностей каждой категории подростков. Деонтологическая готовность будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает преобладание интереса к совместному педагогически целесообразному и высоконравственному общению с данной категорией подростков. Практика показывает, что деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками в первую очередь обусловлена двумя противоречивыми мотивами: мотивом достижения успеха или мотивом избегания неудачи. В общении будущие педагоги часто испытывают страх и неуверенность, а иногда и агрессивные чувства по отношению к дезадаптированным подросткам. Превалирование мотива страха отвержения при взаимодействии с данной категорией детей указывает на наличие у них неуверенности, скованности, неловкости, напряженности, боязни быть не принятыми учащимися и их родителями. Удовлетворение потребности в достижении высоких результатов во взаимодействии с дезадаптированными подростками происходит при условии доминирования у педагогов мотива достижения успеха в педагогической деятельности над мотивом избегания неудач.

Вспомогательными мотивами для эффективного взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками, или мотивами-стимулами, могут являться как внутренние (для личности имеет значение сама педагогическая деятельность), так и внешние положительные и внешние отрицательные (в основе педагогической деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию этой деятельности) мотивы.

К внутренним мотивам педагогической деятельности мы относим удовлетворенность от процесса организации взаимодействия с дезадаптированными подростками, от результата общения, возможность наиболее полной самореализации в данной сфере деятельности. Внешними положительными мотивами эффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками являются: мотив долга, достижение престижа и уважения со стороны подростков и их родителей, материальное стимулирование. В качестве внешних отрицательных мотивов взаимодействия с дезадаптированными подростками выступает стремление избежать возможной критики с их стороны или со стороны их родителей.

Мы считаем, что деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает преобладание внутренних мотивов педагогической деятельности над внешними, из которых внешние положительные должны превалировать над внешними отрицательными мотивами.

Под ценностями педагогической деятельности понимаются те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности, служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей. Взяв за основу характерные потребности личности и соотношения их с профессией учителя, ее социальным смыслом, предлагаем следующие группы ценностей педагогической деятельности, руководствуясь которыми можно сформировать адекватное педагогическим ситуациям профессиональное поведение педагога с дезадаптированными подростками:

- ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда учителя, престиж профессиональной деятельности учителя, признание родных, близких, знакомых и др.);

- ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, детская любовь и привязанность, возможность общения с интересными людьми, родителями, коллегами, обмен духовными ценностями и др.);

- ценности, связанные с самосовершенствованием (творческий и разнообразный характер труда учителя, романтичность и увлекательность педагогической деятельности, возможность перевоспитывать «трудных» детей, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности и др.);

- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами (возможности самоутверждения, профессионального роста, продвижения по службе, большой отпуск и др.).

Личностно-творческий компонент деонтологической готовности включает:

- гуманистическую направленность личности педагога (профессионально-педагогическая направленность личности педагога, выражающаяся в любви к детям, принятии личностного своеобразия подростков-дезадаптантов различных категорий: учащихся с особенностями психофизического развития, одаренных подростков, учащихся-инофонов и др.); в организации взаимодействия с ними на основе деонтологического принципа «Не навреди психическому и физическому здоровью ученика»;

- установки (например, на позитивное восприятие себя и веры в потенциальные возможности дезадаптированного подростка; на формирование высокого уровня педагогической культуры, при котором осознание профессионального долга воспринимается учителем не как нечто, навязанное извне, а как внутренняя нравственная потребность; на признание относительной независимости и самостоятельности каждого ребенка и др.);

- убеждения; «деонтологическое кредо» (система этико-профессиональных убеждений педагога, например, «агрессивность подростка-дезадаптана продиктована внутренней психологической болью», «дезадаптированный подросток в первую очередь нуждается в любви и понимании» и т.д.);

- деонтологические качества, представляющие собой совокупность личностных характеристик педагога, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с дезадаптированными подростками различных категорий в соответствии с профессиональным долгом (жизнестойкость, толерантность, доброжелательность, честность, справедливость и др.);

- педагогические способности, являющиеся условием эффективного взаимодействия с дезадаптированными учащимися (эмпатические, перцептивные, суггестивные, коммуникативно-стимулирующие, экспрессивные, креативные, оптимистического прогнозирования и др.). Это морально-психологическая характеристика, включающая в себя: интерес к труду учителя, убежденность в его значимости и предполагающая знание своих индивидуальных особенностей, уверенность в наличии педагогических способностей, а также устойчивую мотивацию в совершенствовании своего профессионального поведения.

Рассматривая творческую составляющую данного компонента деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, мы, прежде всего, ориентируемся на способность педагога создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения в сложных ситуациях межличностного взаимодействия, выходить за пределы известного – на интегральное свойство личности, воплощающее ее творческие возможности, то есть на ее креативность.

Креативность деонтологически подготовленного педагога проявляется:

- в потребности творческого преобразования ситуаций педагогического взаимодействия с дезадаптированными подростками;
- в систематическом повышении эффективности взаимодействия на условиях сотрудничества с творчески работающими педагогами;
- интересе к поиску новых способов и средств развития личности дезадаптированного подростка, а также повышения его интереса к учебной и внеучебной деятельности.

Эмоционально-волевой компонент деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает чувства, эмоции, переживания будущего педагога, обусловленные проблемной ситуацией взаимодействия с данной категорией учащихся; духовно-эмоциональную способность сопереживать проблемам подростка-дезадаптана, внутреннюю деятельностную готовность к оказанию помощи, произвольный контроль эмоциональных реакций и состояний в процессе профессионального взаимодействия, сформированность навыков психогигиены общения.

Произвольный контроль эмоциональных реакций и состояний в процессе организации и осуществления педагогической деятельности, общения педагога с дезадаптированными подростками способствует освоению различных ролей в ситуациях взаимодействия, выражается в умении постоянно и длительно добиваться реализации поставленной цели, не снижая энергии в преодолении трудностей.

Когнитивно-содержательный компонент содержит совокупность знаний (общепедагогических, психологических, нормативно-законодательных, деонтологических), необходимых будущему педагогу в процессе профессионального взаимодействия с дезадаптированными подростками.

В состав когнитивно-содержательного компонента входят следующие компетенции: социальная, коммуникативная, специальная, когнитивная. Социальная предполагает, в первую очередь, наличие у педагога системы знаний о современной ситуации развития общества, социально-негативных явлениях, существующих подростковой среде и т. д.; коммуникативная подразумевает овладение учителем знаниями способов и приемов продуктивной коммуникации; специальная – знания педагогической деонтологии (нормативно-законодательные акты системы образования, регулирующие педагогическую деятельность; принципы, закономерности, цели, задачи педагогической деонтологии, специфические особенности подростков-дезадаптантов различных типологических групп и др.). Когнитивная компетенция свидетельствует о стремлении педагога к постоянному научному совершенствованию, способности самостоятельно приобретать новые знания, необходимые для осознанного взаимодействия с дезадаптированными подростками различных категорий.

Процессуально-деятельностный компонент включает различные группы умений: диагностические (связанные с изучением личности подростка-дезадаптана, социальной ситуации развития учащегося, уровня дезадаптации), коммуникативно-стимулирующие, включающие следующие блоки: социально-психологический (умение располагать подростков-дезадаптантов к общению, адекватно воспринимать своеобразие каждой категории учащихся, эффективно решать коммуникативные проблемы в нестандартных ситуациях взаимодействия, прогнозировать развитие межсубъектных отношений и др.); нравственно-этический (умение строить общение с дезадаптированными подростками на гуманной основе, руководствоваться в процессе общения принципами педагогической деонтологии, утверждать личностное достоинство каждого ребенка-дезадаптана и др.); эстетический (умение быть артистичным и эстетически выразительным, приучать подростков-дезадаптантов к высокой культуре общения, активизировать их оптимистическое мироощущение); конструктивно-проектировочные (умения планировать учебно-воспитательное взаимодействие с различными категориями дезадаптированных подростков); организаторские (умение заинтересовать учащихся, организовать их деятельность, вести учет их достижений и ошибок) и др.

Рефлексивно-оценочный компонент деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками выражает эмоционально-окрашенное отношение учителя к результатам взаимодействия в системах «педагог – дезадаптированный подросток», «педагог – родитель» (стыд, радость, сомнение и др.), адекватную самооценку особенностей своего поведения; осознание необходимости работы над своими недостатками и их устранением.

Рефлексивно-оценочный компонент состоит из трех составляющих. Рефлексивная составляющая заключается в осознании значимости деонтологических принципов; осмыслении деонтологических основ собственной профессиональной деятельности. Диагностическая составляющая характеризуется проявлением следующих признаков-показателей: оценка, самоанализ и самооценка профессиональной деятельности на основе деонтологических принципов. Корректирующая составляющая проявляется не только в овладении способами коррекции поведения дезадаптированного подростка, но и собственного поведения педагога.

Мы считаем, что вышеназванные компоненты структуры деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками образуют интегрированную основу деонтологического поведения учителя.

Заключение. На основе анализа психолого-педагогических исследований, концептуальных положений педагогической деонтологии дефиниция «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками» уточнена нами следующим образом: это интегральное образование, характеризующее активно-деятельностное состояние личности педагога, проявляющееся в общей способности к самостоятельной и успешной деятельности в условиях реальной специфической ситуации, предполагающее сформированность у него профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для выстраивания эффективного взаимодействия с дезадаптированными подростками различных категорий (с особенностями психофизического развития, инофонов, одаренных учащихся, с различными формами девиантного поведения, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях и др.), обусловленного учетом педагогом специфических характеристик учащихся и соответствием его поведения требованиям и нормам педагогической деонтологии.

Феномен деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, являясь, с одной стороны, интегральным качеством личности, с другой – составляющей профессионально-педагогической готовности, имеет компонентную структуру. Выделение компонентов деонтологической готовности педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками детерминировано содержанием профессиональной деятельности педагога в условиях гетерогенной образовательной среды, а также общими подходами структурирования готовности как психолого-педагогического феномена.

Структура деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками состоит из следующих компонентов: мотивационно-аксиологического, личностно-творческого, эмоционально-волевого, когнитивно-содержательного, процессуально-деятельностного, рефлексивно-оценочного, каждый из которых имеет свои специфические характеристики и компетентностное наполнение, определяющие педагогическую, психологическую и социальную подструктуры.

Мотивационно-аксиологический компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками охватывает систему мотивов и ценностей, т.е. профессиональную позицию педагога, обеспечивая сформированность потребности и интереса к взаимодействию с данной категорией учащихся; педагогической деонтологии как науке; понимание студентами важности нормативности поведения педагога. Составляющими личностно-творческого компонента деонтологической готовности являются: гуманистическая направленность личности; установки; убеждения («деонтологическое кредо»); деонтологические качества, представляющие собой совокупность личностных характеристик педагога, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с дезадаптированными подростками различных категорий в соответствии с профессиональным долгом педагогические способности, являющиеся условием эффективного взаимодействия с дезадаптированными учащимися, креативность (творчество) педагога. Эмоционально-волевой компонент деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает эмпатическую способность сопереживать проблемам подростка-дезадаптанта, деятельностную готовность к оказанию помощи, саморегуляцию поведения. Когнитивно-содержательный компонент отражает систему знаний в области общепедагогической (психологических) дисциплин; педагогической деонтологии, нравственных норм и правил педагогической деятельности, нормативно-законодательных актов системы образования. Процессуально-деятельностный (практический) компонент – это умения и навыки будущих педагогов по эффективной реализации деонтологических знаний в процессе взаимодействия с дезадаптированными подростками различных категорий и их родителями (или лицами, их заменяющими); а также умения и навыки педагога в выборе и реализации методических приемов нравственного воспитания школьников и деонтологического самовоспитания. Рефлексивно-оценочный компонент деонтологической готовности будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками включает оценку и самоанализ эффективности педагогического взаимодействия, рефлексию профессионального поведения.

Выделенные составляющие структуры деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками определяют качество деонтологического поведения педагога как результата профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – СПб. : Питер, 2009. – 207 с.
2. Яшук, А.В. Методология и методика психолого-педагогических исследований : учеб.-метод. комплекс / А.В. Яшук. – Томск : Томский гос. пед. ун-т, 2009. – Ч. 1. – 134 с.
3. Васильева, М.П. Теоретические основы деонтологической подготовки педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М.П. Васильева ; Харьков. гос. ун-т им. Г.С. Сковороды. – Харьков, 2004. – 34 с.
4. Коробова, Е.В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: на основе общих положений педагогической деонтологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Коробова. – Курган, 2001. – 196 л.

5. Соколов, В.П. Деонтологический подход в формировании личности студента-юриста / В.П. Соколов // Право и образование. – 2007. – № 7. – С. 54–63.
6. Дорошенко, В.В. Концепция подготовки будущего педагога физической культуры / В.В. Дорошенко // Вестн. АГУ. – 2017. – № 1. – С. 132–136.
7. Дорошенко, В.В. Деонтологическая подготовка будущих педагогов физической культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В.В. Дорошенко ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2018. – 24 с.
8. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
9. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособие / К.М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
10. Чернявская, А.П. Концепция развития партнерской позиции педагога / А.П. Чернявская // Концепции ведущих ученых Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского / науч. ред. В.А. Мазилев. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – С. 218–231.
11. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2000. – 316 с.
12. Филатова, И.А. Системный подход к деонтологической подготовке специалистов дефектологов / И.А. Филатова // Современность и пути развития специального образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 45-летию юбилею Ин-та спец. образования, Екатеринбург, 25–26 нояб. 2009 г. : в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – Ч. 1. – С. 196–205.
13. Кертаева, К.М. Формирование деонтологической готовности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / К.М. Кертаева. – Павлодар, 2003. – 248 л.

Поступила 14.10.2019

STRUCTURE OF DEONTOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO INTERACTION WITH DISADAPTIVE ADOLESCENTS

I. KARPOVICH

An important condition for increasing the effectiveness of interaction between teachers and disadapted students is to strengthen the deontological orientation of pedagogical activity, which determines the urgency of the problem of the formation of deontological readiness of future teachers to interact with disadaptive adolescents of various categories (students with special needs of psychophysical development (IDF), gifted adolescents, and students who are educated in disadvantaged socially disadvantaged and dysfunctional families left without parental care, orphans, adolescents with deviant behavior, students-inophones and others).

The author examined the approaches of modern researchers to the structure of teacher readiness for pedagogical activity and, in particular, deontological readiness.

The article analyzes the concept of “teacher’s deontological readiness to interact with disadaptive adolescents”; its essence is revealed. The article suggests the author’s structure of the deontological readiness of future teachers to interact with disadaptive adolescents, an analysis of its components is made.

Keywords: *deontological readiness, deontological readiness for interaction with disadaptive adolescents, readiness structure, components.*