

УДК 376

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

*И.А. КАРПОВИЧ, канд. пед. наук, доц. И.В. ЖУРЛОВА
(Мозырский государственный педагогический университет)*

Проанализированы понятия «деонтология», «педагогическая деонтология» как исходные к пониманию сущности категории «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками»

Раскрываются сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками как важной составляющей и необходимого условия профессиональной подготовки учителя. Определение сущностных характеристик деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками обосновывается в соответствии с методом, задачами и принципами педагогической деонтологии, являющейся методологической основой искомой готовности.

Выделенные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками являются показателями наличия искомой готовности, позволяющими судить об уровне ее сформированности у педагога.

Ключевые слова: *деонтология, педагогическая деонтология, профессиональный долг, ответственность педагога, профессиональные нормы, деонтологическая готовность, деонтологическая готовность будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками.*

Введение. Требования к деятельности педагога, его личности формулируются исходя из конкретной социально-исторической ситуации. В связи со вступлением Беларуси в Болонский процесс первостепенное значение приобретает задача профессиональной подготовки будущих педагогов в соответствии с мировыми стандартами качества образования и требованиями мирового рынка труда.

Как отмечает Е.В. Коробова, общее падение духовности и нравственности, утрата положительных ценностных ориентаций, снижение престижа педагогической профессии, отсутствие автономности сферы образования от других социальных институтов, высокая степень индивидуализации труда педагогов, отсутствие этической регламентации педагогической деятельности, эмоциональное выгорание, неумение или нежелание проявлять толерантность в межнациональных и межличностных отношениях – все это не может не сказаться на нравственном облике конкретных педагогических работников как членов социума [1]. Указанная проблема приобретает особую актуальность при подготовке будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками, учитывая кардинальное значение личностных изменений в подростковом возрасте для последующего развития и функционирования человека в обществе.

Исследования Т.Д. Молодцовой, С.А. Беличевой акцентируют внимание на ухудшении показателей психоэмоционального здоровья в подростковом возрасте, приводящих к дезадаптированному поведению учащихся, подтверждая наметившуюся тенденцию к росту количества подростков с дезадаптированным поведением [2; 3]. Названная категория подростков чрезвычайно неоднородна и включает учащихся с особенностями психофизического развития, одаренных, воспитывающихся в социально неблагополучных и дисфункциональных семьях, оставшихся без попечения родителей, сирот, подростков с девиантным поведением, инфонов, с акцентуациями характера и др.

В связи с этим одной из первоочередных задач, обеспечивающих дезадаптированным подросткам психологический комфорт образовательной среды, является формирование деонтологической готовности педагога к работе в условиях интеграции образовательного процесса. Решение этой задачи связано с принципиальным переосмыслением всех традиционно применяемых средств воздействия на личность дезадаптированных учащихся и переоценкой позиции педагога в межличностном взаимодействии с названной категорией подростков.

Результаты исследования и их обсуждение. С целью определения сущности понятия «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками» проведем краткий анализ исходных в этом отношении понятий: «деонтология», «педагогическая деонтология», «деонтологическая готовность».

Деонтология как система требований, норм, принципов должного профессионального поведения, а потом и как научная дисциплина, стала в системе этической науки ответом на потребность в знаниях о долге и нормах должного поведения людей в общественной практике. Основное значение в деонтологии приобретает отношение между нормой (требованием, обязательством) и исполнителем определенной деятельности.

В рамках нашего исследования особо следует остановиться на понятии «педагогическая деонтология», введенном в научную лексику К.М. Левитаном, раскрывающим педагогическую деонтологию как науку о профессиональной деятельности педагога, разрабатывающую правила и нормы его поведения в сфере профессиональной деятельности [4]. В работе «Основы педагогической деонтологии» исследователь отмечает, что особым орудием труда учителя является личность, его профессиональная зрелость, которая позволяет находить оптимальные педагогические решения в постоянно меняющейся производственной ситуации, таким образом определяя значимость профессионального саморазвития личности педагога.

Проблема *деонтологической готовности педагога* раскрыта в ряде *немногочисленных* педагогических и психологических исследований. Анализ психолого-педагогической литературы выявил различные подходы к определению сущности понятия «*деонтологическая готовность педагога*».

Интересна позиция исследователей в отношении деонтологической готовности будущих педагогов. Деонтологическая готовность будущего учителя, по мнению К.М. Кертаевой, – это позитивное профессиональное состояние сознания будущего учителя в действии, которое затем трансформируется в его самосознание [5]. Автор раскрывает деонтологическую готовность как состояние сознания будущего учителя, его знаний, навыков, умений к выполнению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями педагогической деонтологии.

Е.М. Коробова понимает деонтологическую готовность будущего педагога как сложное личностное образование, включающее систему знаний, мотивации и положительного отношения, а также опыт профессионального поведения и деятельности, обеспечивающее эффективные результаты профессионального становления будущих педагогов [1]. Такого же мнения придерживается В.П. Соколов [7]. Как утверждает М.П. Васильева, деонтологическая готовность является интегрированным образованием, которое отражает теоретическую и практическую готовность будущего педагога к осуществлению нормативно-профессионального поведения [6].

В.В. Дорошенко, С.Д. Аубакирова рассматривают деонтологическую готовность в категории «качество». Согласно В.В. Дорошенко, деонтологическая готовность будущих учителей физической культуры – интегративное профессиональное качество личности, включающее систему морально-нравственных психических состояний, личностных свойств и качеств, которые обеспечивают успешность этического и нравственного развития школьников в процессе физического воспитания [8]. С.Д. Аубакирова определяет деонтологическую готовность будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования как его личностное качество, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций, определяющих его эффективную педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования в соответствии с профессиональным долгом [9]. И.А. Филатова, говоря о деонтологической готовности специального педагога к коррекционно-педагогической деятельности, подразумевает целостное, системное качество личности, характеризующее способность педагога к самостоятельной деятельности в процессе взаимодействия со всеми участниками коррекционно-педагогического процесса на основе соблюдения должных профессиональных и нравственно-этических норм [10].

Исключительные особенности современной гетерогенной образовательной среды школы, детерминирующие специфику профессионально-педагогической деятельности, определяют целесообразность и возможность выделения нового психолого-педагогического феномена: «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками». 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, с различными формами девиантного поведения, воспитывающихся в социально неблагополучных семьях, с акцентуациями характера и др.), обусловленного учетом педагогом специфических характеристик учащихся и соответствием его поведения требованиям и нормам педагогической деонтологии.

Для точного понимания психолого-педагогического феномена «деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками» необходимо выявить ее сущностные характеристики. Определение сущностных характеристик деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками мы обосновываем в соответствии с предметом, задачами и принципами педагогической деонтологии, которая является методологической основой искомой готовности.

Выявленные нами сущностные характеристики искомой готовности представлены на рисунке.

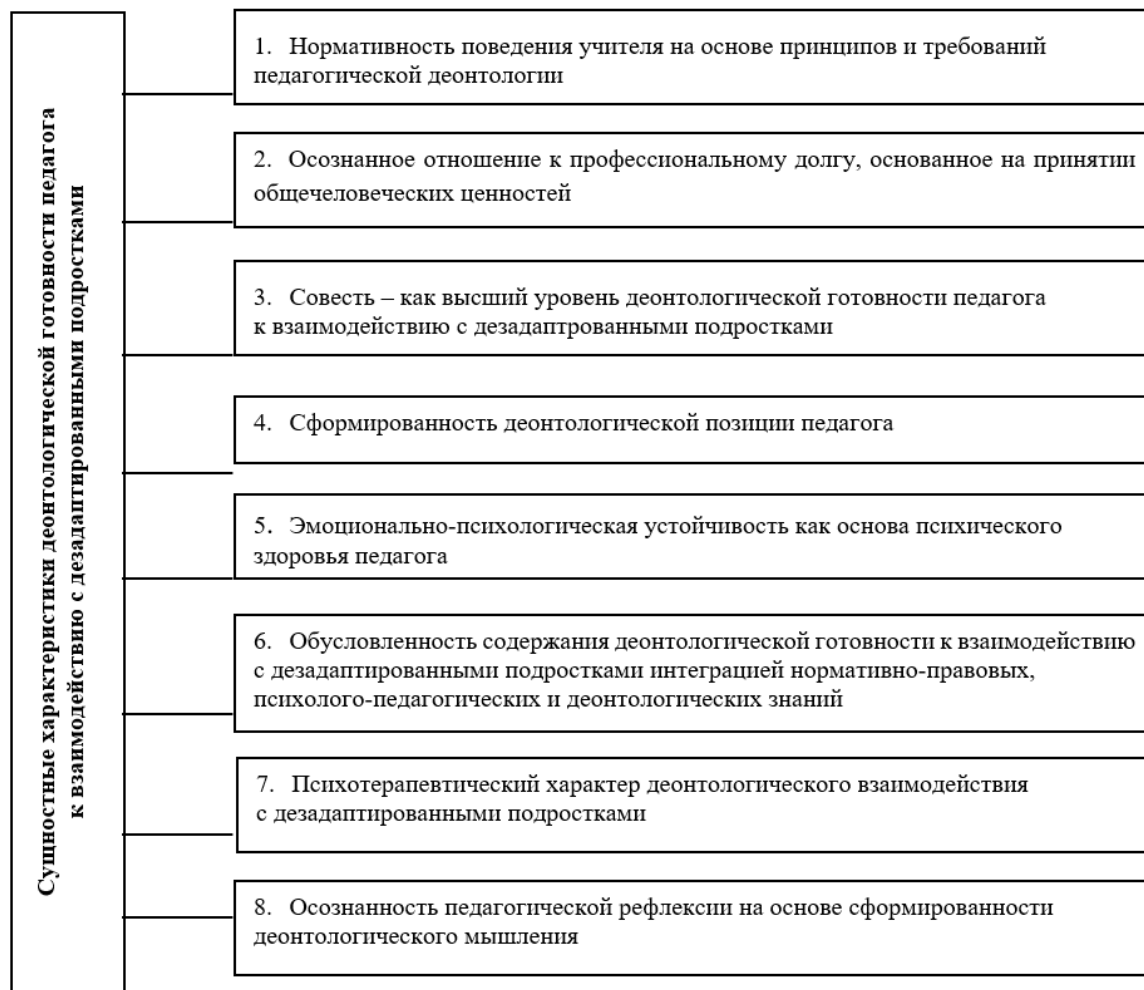


Рисунок. – Сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками

Раскроем содержательно сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками.

1. По происхождению деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками – *нормативно-профессиональная категория*, т.к. основной единицей функционирования системы педагогической деонтологии является норма. Разработкой проблем нормативной этики занимались К.М. Левитан [4], Р.Г. Апресян [11] и др.

Деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками основывается на осознании соотношения *профессионального идеала педагога* и *профессиональной нормы*. *Профессиональный идеал* представляет собой высший образец профессионального поведения в ситуациях профессионального взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками, к которому необходимо стремиться, а *норма* – своеобразный предел, ниже которого педагог не имеет право «опуститься». Нормы профессионального взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками основаны на понимании принципов гуманности, законности, демократичности, профессионализма, взаимного уважения, совестливости. 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. Деонтологическая готовность будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками выступает ориентировочной идеальной-нормативной моделью поведения учителя в реалиях взаимодействия с учащимися-дезадаптантами. Если учесть то, что сегодня педагог выполняет в рамках профессиональной деятельности многое из того, что ему несвойственно, то социальную защищенность педагогам, особенно в нестандартных современных ситуациях, обеспечивает знание и соблюдение нормативных и регламентирующих документов. Именно это формирует организационно-правовые предпосылки успешности профессиональной деятельности.

Мы считаем необходимым также заострить внимание на том, что нормативность педагогической профессии заключается не в применении раз и навсегда определенного числа правил и инструкций, а в личной ответственности за все, что делает педагог в рамках своих профессиональных обязанностей. Недостаточно следовать профессиональным нормам на уровне риторики; важно, чтобы они практически соблюдались в реальных ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками.

Обобщая вышесказанное, к первой сущностной характеристике деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками мы относим **нормативность поведения учителя в соответствии с принципами и требованиями педагогической деонтологии.**

2. Нормативно-профессиональная сущность деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает ориентацию учителя на конструктивное взаимодействие с данной категорией учащихся на основе деонтологических принципов и требований *профессионального долга*. Долг – основная категория деонтологии – это превращение моральных требований в личную задачу человека; внутреннее побуждение поступать в соответствии с моральными (в т.ч. профессиональными) требованиями и нормами, строить свое бытие в соответствии с ними [5]. Понятие «профессиональный долг педагога» – категория *педагогической деонтологии*. По мнению ряда ученых (В.С. Аванесов [12], Б.И. Бухалов [13], А.Д. Сазонов [14], В.Д. Симоненко [15]), под профессиональным долгом педагога следует понимать совокупность требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности учителя, к выполнению им следующих профессиональных обязанностей: осуществлять определенные трудовые функции, правильно строить взаимоотношения в коллективе, в обществе в целом и т.д.

Согласно взглядам К.М. Левитана, профессиональный долг учителя должен восприниматься им не как нечто, навязанное извне, а как внутренняя нравственная потребность, глубокая убежденность в необходимости определенных действий [4]. Г.П. Медведева полагает, что долг представляет собой механизм, включающий моральное сознание педагога непосредственно в процессе выбора поступков, а также ориентирующий на достижение социально и индивидуально значимых результатов, когда в выборе между желаемым и должным поведением фиксируется раздвоенность самосознания на позициях «Я хочу» и «Я должен» [16].

Рассмотрим категорию «профессиональный долг» применительно к категории «взаимодействие педагога с дезадаптированными подростками». Когда мы говорим о взаимодействии педагога с данной категорией учащихся, в понятии «долг» мы выделяем объективный и субъективный аспекты. Объективный аспект профессионального долга – его содержание, определяемое спецификой социальных и профессиональных ролей педагога, работающего с дезадаптированными подростками. Это содержание не зависит от личностных характеристик педагога, оно носит внешний по отношению к его личности характер и в сознании педагога выступает как обязанности, выполнение которых является необходимым.

Субъективный аспект долга – результат осознания педагогом требований, предъявляемых к нему обществом, профессиональным сообществом, группой, самим дезадаптированным подростком. Этот компонент зависит от личностных характеристик педагога (направленность личности, качества, способности и т.д.), в нем отражаются уровень социального, нравственного развития его личности, уровень и глубина понимания им своих задач, степень осознания самого факта своей включенности в профессиональное сообщество.

Согласно исследованиям А.К. Байметова, *доминирование* мотивации долженствования приводит к склонности учителей к авторитарному стилю взаимодействия [17]. Мы считаем, что авторитарный стиль взаимодействия с дезадаптированными подростками не может создать условия для эффективного общения, т.к. противоречит основным деонтологическим принципам взаимодействия с данной категорией учащихся, не учитывает психологические особенности подростка-дезадаптанта. Мы солидарны с Е.П. Ильиным, утверждающим, что доминирование у педагога мотива долженствования приводит к предъявлению к учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера, без учета индивидуальных особенностей дезадаптированных подростков [18]. Педагогическая любовь в деятельности педагога воплощается в заботе о дезадаптированном подростке, создании благоприятных условий для его жизни; в обучении необходимым для жизни коммуникативным умениям. При этом педагог «должен быть не добреньким, жалеющим, потакающим слабостям, а принципиально добрым, требовательным, способным учить ребенка противостоять негативным явлениям, преодолевать трудности, быть ответственным за свою судьбу и судьбы близких», – писал К.М. Левитан [4].

В связи с этим необходимо отметить, что *мотивация долженствования* может быть сформирована личностью только в том случае, если она дополняется субъективно нравственным отношением к долгу, когда общественные обязанности воспринимаются и осознаются как личные, как глубинная потребность и убеждение в справедливости и правоте дела, которому служишь.

На основании вышесказанного мы считаем, что деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает специфические особенности *мотива долженствования*. По нашему мнению, для деонтологической готовности характерны:

- сочетание и взаимосвязь двух мотивов: мотива долженствования с мотивом увлеченности общением (на основе педагогической любви к детям);
- сформированность системы общечеловеческих ценностей для *осознанного* выполнения профессионального долга педагогом (на основе деонтологического принципа: не навреди психическому и физическому здоровью ребенка).
- Категория «профессиональный долг», применимая к ситуации взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками, отражает:
 - *профессиональную ответственность* педагога перед обществом, государством, дезадаптированными подростками, коллективом, другими специалистами и перед самим собой;
 - *моральную и правовую обязанность* педагога реализовать во взаимодействии с дезадаптированными подростками базовые социальные и профессиональные ценности;
 - превращение социальных и профессиональных требований в *личную задачу* психолого-педагогической помощи ребенку в ситуациях реального взаимодействия.

Таким образом, на основании вышесказанного, мы выделяем вторую сущностную характеристику деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками – **осознанное отношение к профессиональному долгу на основании принятия общечеловеческих ценностей.**

3. Рассматривая деонтологическую готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками, невозможно не отметить ее следующую сущностную характеристику – **совесть как высший уровень деонтологической готовности педагога**, выступающую главным гарантом качественного выполнения профессионального долга. По мнению И. Канта, совесть – это понятие, обозначающее внутреннее переживание личностью морального требования, «инобытие долга» [19].

К.М. Левитан, определяя понятие «педагогическая деонтология», неоднократно обращается к понятию совестливости педагога-деонтолога [4]. Мы считаем, что совестливость как положительное духовно-нравственное качество личности педагога, работающего с дезадаптированными подростками, проявляется как высокая чувствительность к нравственной стороне своих поступков в ситуациях взаимодействия, как самокритичность, как предъявление к себе самых высоких нравственных требований. Именно совестливость побуждает педагога к осознанному выполнению профессионального долга и невозможности переступить сформированные ценности, к испытанию чувств вины при выполнении недальновидных указаний администрации, ответственности за конструктивность взаимодействия с дезадаптированными подростками.

4. **Сформированность деонтологической позиции** – следующая сущностная характеристика деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками. В.П. Жуковский, говоря о деонтологической позиции педагога, понимает ее как интеграцию устойчивых, основанных на сознании долга отношений педагога к профессиональной сфере деятельности, к той роли, которую он выполняет в данной сфере, к себе, как педагогу-профессионалу и к участникам педагогической деятельности, проявляющихся в поведении, порождающем в сочетании с глубокой компетентностью высокие социально значимые результаты [5]. С данным определением частично согласуется точка зрения Л.В. Мардахаева. «Деонтологическая позиция, – писал он, – отражает точку зрения, отношение к какому-либо делу, проблеме, явлению, основанному на сознании профессионального долга» [20].

По нашему мнению, деонтологическая позиция педагога, работающего с дезадаптированными подростками – сложное личностное образование, выражающее систему его отношений к своему месту и роли в образовательном процессе, к своим ученикам. Деонтологическая позиция отражает:

- *гуманистическую направленность личности педагога* как основу профессионально-педагогической направленности его личности, выражающуюся в любви к детям, в принятии личностного своеобразия подростков-дезадаптантов, в организации взаимодействия с ними на основе деонтологического принципа: «Не навреди психическому и физическому здоровью ученика»;
- *сформированность деонтологического самосознания*, включающего установки (на позитивное восприятие себя и веры в потенциальные возможности дезадаптированного подростка; на формирование высокого уровня педагогической культуры, при котором осознание профессионального долга воспринимается учителем как внутренняя нравственная потребность; на признание относительной независимости и самостоятельности каждого ребенка и др.); убеждения, приобретаемые педагогом вследствие деонтологической подготовки, превращающиеся в его собственное *деонтологическое кредо*, т.е. наиболее совершенное отражение педагогического самосознания в действительности. Деонтологическое кредо представляет собой систему этико-профессиональных убеждений педагога. Примерами таких убеждений могут быть: «агрессивность подростка-дезадапганта продиктована внутренней психологической болью»; «дезадаптированный подросток в первую очередь нуждается в любви и понимании» и др.;
- *деонтологические качества*, представляющие собой совокупность личностных характеристик педагога, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с дезадаптированными подростками в соответствии с профессиональным долгом (толерантность, доброжелательность, честность, справедливость и др.);
- *педагогические способности учителя* (способность к эмпатии, креативность педагога).

Таким образом, деонтологическая позиция определяет выбор линии поведения и способов организации взаимодействия с дезадаптированными учениками, находит свое конкретное воплощение в деонтологическом поведении педагога.

5. Эмоционально-психологическая устойчивость как основа психического здоровья педагога – еще одна сущностная характеристика деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками. Е.П. Граховский характеризует эмоционально-психологическую устойчивость педагога как целостную характеристику личности, обеспечивающую ее устойчивость к стрессогенному воздействию трудных ситуаций при взаимодействии с дезадаптированными подростками [1]. Она включает способность выдерживать чрезмерное возбуждение и эмоциональное напряжение, возникающее под воздействием стрессоров, а также способность выдерживать без помех для деятельности высокий уровень активации.

Понимание личной ответственности за последствия педагогического общения должно стать значимым фактором, смыслом взаимодействия в системе «педагог – дезадаптированный учащийся». В.Г. Медведева считает, что чем более общественно значим и осознан смысл педагогического взаимодействия, тем более эмоционально устойчив педагог в критических ситуациях [16]. Психологическую устойчивость учителя, по мнению К.М. Левитана, во многом обеспечивает психологический стиль мышления, «работа понимания», предполагающая способность к адекватному отражению и анализу ситуации, несмотря на переживаемые трудности [4]. Психологически неустойчивые учителя хуже адаптированы к требованиям школы, неэффективно взаимодействуют как с коллегами, так и с дезадаптированными подростками, в связи с чем они становятся более склонными к невротизации, психосоматическим расстройствам.

Эмоционально-психологическая устойчивость педагога при взаимодействии с дезадаптированными подростками особенно необходима:

- если перед педагогом предстает трудная, сложноразрешимая для него проблема взаимодействия, возникшая перед ним впервые;
- если у появившейся проблемы нет единого способа решения, или же нет решения в данный отрезок времени, или присутствуют различные варианты ее разрешения, но наиболее благоприятный выбрать сложно;
- если у педагога повышенная эмоциональная возбудимость, что может привести его к выполнению импульсивных действий;
- если педагогу необходимо принять быстрое решение для будущих поступков в рамках полной нехватки времени;
- если поступки учителя оцениваются, когда на него обращают внимание коллеги, обучающиеся, другие люди, в условиях выявления его авторитета и престижа.

В связи с вышесказанным эмоционально-психологическая устойчивость является первоосновой психического здоровья педагога и залогом конструктивных деонтологических взаимоотношений взрослого и дезадаптированного ребенка. В этом отношении К.М. Левитан подчеркивает *невозможность построения деонтологического взаимодействия* при наличии профессиональных деформаций педагога.

Профессиональная деформация автором трактуется как изменение эмоционально-волевой сферы педагога, качеств его личности, которое наступает под влиянием выполнения профессиональной деятельности.

Собственная практика, анализ психолого-педагогической литературы по проблемам профессиональной деформации педагогов, постоянно взаимодействующих с дезадаптированными подростками, позволяет нам выделить следующие профессиональные деформации, которые могут проявляться в двух характеристиках:

1) *профессионально-типологические деформации*:

- развивающиеся на основе определенных способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. (комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая закрытость, нарциссизм);
- обусловленные чертами характера (властолюбие, доминантность, ролевая экспансия, «должностная интервенция», индифферентность);

2) *индивидуализированные деформации*, обусловленные индивидуальными особенностями педагога. Это могут быть сверхответственность, сверхбдительность, гиперактивность, трудовой фанатизм. Данные деформации К.М. Левитан называет профессиональным кретинизмом. Следствием этих деформаций являются психическая напряженность в реальных ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками, конфликты, кризисы, снижение продуктивности профессиональной деятельности, неудовлетворенность педагога собственной жизнью и социальным окружением (дезадаптированными учащимися, их родителями и т.д.).

Таким образом, эмоционально-психологическая устойчивость педагога обусловлена наличием психического здоровья учителя, *отсутствием* профессиональных деформаций и эмоционального выгорания.

6. Различия в трактовке учеными понятия «деонтологическая готовность педагога» говорит о его сложности и многогранности свойств. Но при этом все авторы отмечают, что ее основу составляют знания. Значит, качество и уровень деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками зависит от того, в какой мере он опирается на требования научной теории. Это положение определяет такую сущностную характеристику искомой готовности, как **обусловленность ее содержания интеграцией нормативно-правовых, психолого-педагогических и деонтологических знаний**. Такая характеристика представляет знания в качестве первоосновы деонтологических умений и готовности в целом.

Деонтологическая готовность будущего педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками предполагает владение профессиональными знаниями в следующих аспектах:

- нормативно-правовом: совокупность знаний о нормативно-законодательных актах системы образования, регулирующих педагогическую деятельность; морально-этические знания и представления о профессиональном поведении и долге педагога в межличностном взаимодействии с дезадаптированными подростками;

- психолого-педагогическом: теоретические, методологические, технологические знания общепедагогических и психологических дисциплин; знания нравственных норм и правил педагогической деятельности; знание закономерностей, целей, задач, методов и форм работы с дезадаптированными подростками; знание типологических особенностей учащихся подросткового возраста и специфических особенностей дезадаптированных подростков различных категорий; знание особенностей подростковых групп и внутригруппового взаимодействия в подростковой среде;

- деонтологическом: знание основ педагогической деонтологии; проявление познавательной активности в области профессиональной деонтологии.

7. Психотерапевтический характер деонтологического взаимодействия с дезадаптированными подростками – следующая характеристика искомой готовности, определяющая:

- взаимодействие, в первую очередь, не на ролевом, а *на личностном уровне общения* (человечность педагога);

- гибкость ролевой позиции педагога;
- сформированность деонтологических умений педагога.

Деонтологически подготовленный педагог уделяет большое внимание психологическому самочувствию каждого подростка в классе, но в первую очередь того, кто в нем нуждается более всего, – подростка-дезадаптанта. Эмоциональное самочувствие дезадаптированного подростка зависит от социального статуса, который он приобретает в системе взаимоотношений с одноклассниками. Поэтому для развития благоприятных межличностных взаимоотношений в классе деонтологически подготовленный педагог будет создавать специально смоделированные ситуации, позволяющие в нужном ракурсе представить личность учащегося (поднять статус «непринятого», «отверженного», «изолированного»). Создание ситуации успеха способно в корне изменить, нормализовать отношение группы к дезадаптированному подростку, обеспечить столь необходимый ему психологический комфорт и в том числе, повысить личный авторитет педагога в глазах такого ребенка.

Психотерапевтический характер деонтологического взаимодействия с дезадаптированными подростками является важнейшей специфической чертой деонтологической готовности педагога. Понимание педагогом ответственности за свое профессиональное поведение (согласно деонтологическому принципу: «Не навреди!») позволяет ему выстраивать конструктивные взаимоотношения. Психотерапевтический характер деонтологического взаимодействия с дезадаптированными подростками обеспечивает им личностную защищенность, переживание эмоционального благополучия каждым из них. По К.М. Левитану, педагогическое взаимодействие призвано активизировать операционное напряжение, обеспечивающее успешное выполнение деятельности, а не создавать эмоциональную напряженность, дезорганизирующую, изматывающую нервную систему, снижающую работоспособность, порождающую психологический барьер между педагогом и подростком.

Гибкость ролевой деонтологической позиции в поведении предполагает партнерский характер взаимодействия с данной категорией детей. Чтобы построить деонтологические взаимоотношения с дезадаптированными подростками, педагогу нельзя ограничиваться только официально-деловыми отношениями с ними. Многостороннее раскрытие своей личности, своих увлечений, безбоязненное признание ошибок и заблуждений, мучительных творческих поисков, как показывает практика, лишь укрепляет контакты педагога с детьми.

Налаживание партнерских деонтологических отношений предполагает *гибкое использование поведенческих позиций*, выделенных Э. Берном:

- «родителя», проявляющейся в коммуникативной инициативности, открытом лидерстве;
- «ребенка», обнаруживающейся в готовности уступить, пойти на компромисс, выразить сомнение;
- «взрослого», выражающейся в способности считаться с партнером, принимать совместные решения в диалоге [21].

В одних ситуациях взаимодействия с дезадаптированными подростками педагогу нужна родительская напористость; в других, напротив, учащихся активизирует предоставление им со стороны педагога ведущих позиций, самостоятельности; в-третьих – позиция взрослого «цементирует» взаимоотношения и формирует умения сотрудничать на равных. Гибкость ролевой деонтологической позиции также обусловлена проявлением деонтологической интуиции, которая помогает учителю понять в короткие сроки характер и привычки дезадаптированных подростков, опираясь на наблюдательность и педагогическую прозорливость; помогает почувствовать их душевное состояние еще до того, как оно проявится в каком-то проступке ребенка.

Уровень сформированности деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками *отражает единство содержательного и процессуального*. По нашему мнению, способность педагога придать взаимодействию с подростками психотерапевтический характер обусловлена сформированностью у него нижеперечисленных групп умений:

- креативно-гностических;
- организационно-координирующих;
- коммуникативно-стимулирующих.

8. Осознанность педагогической рефлексии как сущностная характеристика деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками отражает деонтологическое мышление педагога. Н.А. Жуковская под деонтологическим мышлением понимает способность педагога анализировать свои поступки и поступки других участников педагогического процесса, раскрывать их мотивы, прогнозировать поведение в возможных ситуациях [9].

Рефлексия в педагогике, по мнению М. Васильевой, определяется в качестве непосредственного процесса, а также как результат фиксирования субъектами степени своего развития, саморазвития и того, что стало их причиной [6]. Осознанность профессиональной рефлексии проявляется в стремлении педагога посмотреть на процесс взаимодействия глазами дезадаптированных подростков, оценить происходящее с их точки зрения и пытаться учитывать ее и внутренний мир воспитанников в дальнейшем. Осознанная педагогическая рефлексия у педагога, работающего с дезадаптированными подростками, включает в себя ряд взаимосвязанных моментов:

- осознание учителем подлинных мотивов взаимодействия с дезадаптированными подростками;
- умение отличить собственные затруднения и проблемы от затруднений и проблем данной категории учащихся;
- оценка последствий собственных личностных влияний на дезадаптированных учеников;
- осмысление адекватности форм и методов взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками;
- анализ содержания взаимодействия педагога с дезадаптированными подростками;
- осмысление педагогом эмоциональных реакций учащихся на содержание, формы и методы взаимодействия.

Таким образом, осознанность педагогической рефлексии на основе сформированности деонтологического мышления как сущностная характеристика деонтологической готовности педагога отражает не только самоанализ педагогического взаимодействия, но и стремление учителя к саморазвитию в профессиональной сфере.

Заключение. На основании вышесказанного деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками понимается нами как важная составляющая и необходимое условие профессиональной подготовки учителя. Сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками являются своеобразными индикаторами, признаками-маркерами наличия искомой готовности, позволяющими судить об уровне ее сформированности.

Сформированность у педагога деонтологической готовности к взаимодействию с дезадаптированными подростками, проявляющейся в представленных выше сущностных характеристиках, позволит предупредить проблемы и ошибки взаимодействия с данной категорией учащихся, а также творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений, конструктивно разрешать возникающие противоречия и конфликты, быстрее адаптироваться к стрессовым ситуациям реального взаимодействия с подростками-дезадаптантами различных категорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коробова, Е.В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: на основе общих положений педагогической деонтологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Коробова. – Курган, 2001. – 196 с.
2. Молодцова, Т.Д. Основные виды и типы подростковой дезадаптации / Т.Д. Молодцова // Концепт. – 2013. – № 05 (май). – 7 с.
3. Беличева, С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска. Межведомственный подход / С.А. Беличева. – М. : Соц. здоровье России, 2006. – 234 с.

4. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособие для высш. шк. / К.М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.
5. Кертасва, К.М. Формирование деонтологической готовности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / К.М. Кертасва ; Алматин. гос. ун-т им. Абая. – Павлодар, 2003. – 248 с.
6. 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.
7. Соколов, В.П. Деонтологический подход в формировании личности студента-юриста / В.П. Соколов // Право и образование. – 2007. – № 7. – С. 54–63.
8. 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.
9. Аубакирова, С.Д. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / С.Д. Аубакирова. – Павлодар : Кереку, 2018. – 183 с.
10. Филатова, И.А. О деонтологической готовности к профессиональной деятельности специального педагога / И.А. Филатова // Спец. образование. – № 4. – 2009. – С. 89–97.
11. Апресян, Р.Г. Этика : учебник / Р.Г. Апресян. — М. : КНОРУС, 2017. – 356 с.
12. Аванесов, В.С. Вопросы объективизации оценки результатов обучения / В.С. Аванесов. – М. : НИИВШ, Отдел научной информации, 1976. – 66 с.
13. Бухалов, Б.И. О критериях оценки педагогических исследований / Б.И. Бухалов, А.Г. Дубов, Т.И. Шамова / Совет. педагогика. – 1978. – № 11. – С. 90–95.
14. Профессиональная ориентация : науч.-метод. пособие / А.Д. Сазонов [и др.]. – Курган : КГУ, 1999. – 32 с.
15. Симоненко, В.Д. Основы профессиональной культуры / В.Д. Симоненко. – Брянск : ГПУ, 1997. – 304 с.
16. Медведева, Г.П. Этика социальной работы / Г.П. Медведева. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 208 с.
17. Байметов, А.К. Некоторые типологически обусловленные особенности индивидуального стиля учебной деятельности старшеклассников / А.К. Байметов // Вопр. психологи. – 1966. – № 5. – С. 129–139.
18. Ильин, Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
19. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – М. : Эксмо, 2006. – 736 с.
20. Мардахаев, Л.В. Деонтологические основы социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Социальная педагогика: вызовы XXI века : сб. материалов Междунар. конгресса специалистов социальной сферы, Тамбов, 22–23 сент. 2011 г. / отв. ред. Е.А. Юрина ; адм. Тамб. обл. [и др.]. – Тамбов : Издат. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. – С. 146–153.
21. Берн, Э. Игры, в которые играют люди; Люди, которые играют в игры / Э. Берн ; пер. с англ. А.И. Фета. – Минск : Современ. литератор, 2006. – 447 с.

Поступила 29.06.2020

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE TEACHER'S DEONTOLOGICAL READINESS TO INTERACT WITH DISADAPTIVE ADOLESCENTS

I. KARPOVICH, I. ZHURLOVA

The article analyzes the concepts of "deontology", "pedagogical deontology" as initial to understanding the essence of the category "deontological readiness of the teacher to interact with disadaptive adolescents".

The authors reveal the essential characteristics of a teacher's deontological readiness to interact with disadaptive adolescents, "considering this type of readiness as an important component and a necessary condition for the teacher's professional training. The researchers substantiate the determination of the essential characteristics of the teacher's deontological readiness to interact with disadaptive adolescents in accordance with the subject, objectives and principles of pedagogical deontology, which is the methodological basis of the desired readiness.

The highlighted characteristics of the teacher's deontological readiness to interact with disadaptive adolescents are indicators of the presence of the desired readiness, which makes it possible to judge the level of its formation in the teacher.

Keywords: *deontology, pedagogical deontology, professional duty, teacher responsibility, professional norms, deontological readiness, deontological readiness of future teachers to interact with disadaptive adolescents.*