

К. М. Левитан

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ И ЕЕ КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЙ СТРОЙ

Исследователями педагогической деятельности выделяются четыре главных условия творческого поиска, а именно: определенная степень свободы, нескованность установлениями и инструкциями; осознание современной социальной ситуации и ситуации развития личности; понимание новой стратегии развития образования; наличие творческих кадров (1, с. 5). Названные условия во многом предопределили и появление относительно новой отрасли российской педагогики — педагогической деонтологии (от греч. *деонтос* — “должное” и *логос* — “учение”), которую можно определить как науку о профессиональном (должном) поведении педагога. Термин *деонтология* был введен в научный оборот в начале XIX в. английским философом И. Бентамом (1748—1832). Центральными категориями педагогической деонтологии являются “личность педагога”, “профессиональное развитие” и “профессиональное поведение”.

Проблема профессионального становления и развития личности педагога долгое время оставалась вне круга научных изысканий, прежде всего, из-за действовавших при тоталитарном режиме идеологических запретов на изучение феноменов личности, индивидуальности как таковых. Согласно требованиям, предъявлявшимся к педагогу в качестве наиболее важных при подготовке и повышении квалификации педагогических работников, он должен был быть прежде всего носителем и пропагандистом марксистско-ленинского мировоззрения, передовым бойцом идеологического фронта, “агентом советской власти на местах, проводником идей советской власти”, “советским агитпропом...” (2, с. 563). Сама терминология профессионального поведения педагога отражала агрессивно-воинственные установки социального контекста того периода, весьма далекие от веками складывающегося у разных народов представления об учителе как о садовнике, призванном сеять и взращивать разумное и доброе в человеке.

В силу специфического социального заказа на воспитание человека педагогика социалистического общества не жаловала и понятие “профессиональное поведение”, усматривая в нем генетическую связь с бихевиоризмом — одним “из реакционных направлений в американской буржуазной психологии”, которое “отражает классовые интересы империалистической буржуазии, стремящейся превратить трудящихся в покорных рабов-автоматов” (3, с. 190). Последним посланием золотого века, по выражению А. Г. Асмолова, оказалась книга Л. С. Выготского и

А. Р. Лурия, в которой разработана концепция истории культуры как развития систем знаков, служащих для управления поведением (4). После постановления ЦК ВКП(б) 1936 г. о педологических извращениях были прекращены исследования развития изменяющейся личности в изменяющемся обществе, категорически запрещены тесты. Тестирование как таковое надолго вычеркивается из теории и практики. Уже в середине 70-х гг. нам пришлось столкнуться при подготовке и защите кандидатской диссертации в одном из НИИ бывшей АПН СССР с явным неприятием учеными-педагогами таких терминов, как “социализация” и “индивидуализация”, которые в соответствии с господствовавшей идеологией настоятельно рекомендовалось заменить на манипуляторское “формирование личности”.

Рост масштабов и сложность социально-экономических и политических изменений в российском обществе, вследствие чего коренным образом меняется социальная ситуация образования, усложняют содержание профессиональной роли педагога и вытекающих из нее нормативных требований к его профессиональной деятельности и личности. Современная социальная ситуация в сфере образования характеризуется кардинальным противоречием между сформировавшимся в обществе устойчивым запросом на свободную, социально ответственную, демократичную личность педагога и несоответствующим социальным ожиданиям уровнем профессиональной деятельности значительной части педагогических работников. Согласно результатам нашего исследования экспертную оценку ниже нормативной имеют 52,1% попавших в выборочную совокупность учителей (5, с. 97—107). Педагоги сталкиваются сегодня с такими новыми сложными проблемами, как обучение не только знаниям, но и постижению гуманистических ценностей и норм, адаптация молодежи к более жесткой действительности, признание множественности и относительности истины, культивирование этических норм как главенствующих в любой сфере человеческой деятельности.

Другая особенность современной социальной ситуации заключается в том, что в связи со сменой типа культурно-исторического наследования меняется и парадигма педагогического мышления. От столетиями складывавшегося типа социокультурного наследования, основанного на передаче свода прошлых образцов в виде логически завершенной системы знаний, школа совершает поворот к существенно новому типу социокультурного наследования, в рамках которого главным становится развитие проектно ориентированного сознания, способного к активному выстраиванию будущего, к свободной ориентации в незнакомых условиях и нестандартных ситуациях. Поскольку темпы социальных изменений начинают опережать темпы смены

поколений, общество все более нуждается в людях, обладающих потребностью в саморазвитии и аутодидактическими навыками. Все это требует непрерывного образования педагогов, под которым понимается такой способ жизнедеятельности, который характеризуется гибкостью мышления, способностью к быстрой переориентации, к отказу от привычных представлений, к восприятию нового, нетрадиционного.

Наблюдающийся упадок общей и профессиональной культуры в обществе во многом обусловлен тем, что образование перестает быть частью культуры. Если понимать культуру как напряженную связь прошлого, настоящего и будущего, то нормативная функция педагога как носителя этой связи заключается в отборе, предъявлении и интерпретации культурных феноменов. Такая связь может существовать, однако, только посредством усилий ума и души, напряженного и свободного сознательного действия. Культура должна присутствовать в качестве внутренней, опосредующей формы любого акта профессиональной деятельности педагога. От каждого педагога сегодня требуется готовность к самостоятельной творческой деятельности, постановке и решению новых задач, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений учителей. Все сказанное придает особую остроту и значимость проблеме профессионального поведения педагогов в меняющихся социальных условиях.

Чтобы педагог стал профессиональной личностью, необходимо развивать рефлексивно-оценочное сознание, побуждающее к продуктивной, преобразующей профессиональной деятельности. Любые педагогические идеи, инновации, реформы могут воплотиться в жизнь только через их принятие педагогами-практиками, через соответствующие изменения профессионального сознания и поведения последних.

Поскольку в педагогических энциклопедиях и словарях отсутствует словарная статья о педагогической деонтологии, остановимся несколько подробнее на содержании, предмете, задачах и методах этой отрасли педагогики, ее основных категориях и понятиях.

Педагогическая деонтология разрабатывает правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности. Отображение нормативных требований, профессиональных норм в сознании позволяет педагогу полнее и адекватнее воспринимать педагогическую действительность, ориентироваться в ней, вырабатывать стратегию и тактику, планы и цели профессиональной деятельности, сознательно регулировать свое поведение. Эти правила и нормы являются и условием, и продуктом, и средством познания педагогической действительности. С их помощью педагог вырабатывает отношение к себе как профессионалу, к другим

участникам педагогического процесса, через их призму оценивает все факты педагогической реальности.

Нормы профессионального поведения всегда историчны и конкретны. Они вырабатываются самими людьми в соответствии с условиями и требованиями реальной жизни и деятельности, в соответствии со своими представлениями о должном, допустимом, возможном, ценном, желательном, отвергаемом, порицаемом. Предписательный характер профессиональных норм не означает, однако, пассивного усвоения их педагогами. Любой начинающий педагог воспринимает и интерпретирует в педагогической практике нормы, обладая уже определенными представлениями о должном и ценном. Воспроизводя и преобразуя нормативно-заданную деятельность, формируя свое профессиональное кредо, педагог все резче заявляет о себе как об индивидуальности.

Задолго до введения термина *деонтология* некоторые нормативные требования к профессиональному поведению педагогов формулировались философами и педагогами исходя из конкретной социально-исторической ситуации. Сложившиеся в данном обществе политический строй, социально-экономические отношения, национальные и религиозные традиции во многом определяли содержание и цели системы образования и соответственно те или иные требования к педагогу, к его профессиональному поведению.

Педагогическая деонтология базируется на данных педагогической психологии, педагогической этики, социологии образования. Наиболее тесно она связана с педагогической этикой, однако педагогическая деонтология не может ни заменить педагогическую этику, ни слиться с ней. В то время как педагогическая этика изучает нормы профессиональной морали педагогов, предметом изучения педагогической деонтологии является вся совокупность формализованных и неформализованных норм профессионального поведения и деятельности педагогических работников.

Основные задачи педагогической деонтологии:

- изучение принципов, норм и правил профессионального поведения педагогов;
- исследование системы внешних и внутренних условий, определяющих профессиональное поведение педагога и развитие его личности;
- изучение профессионально значимых качеств личности педагога, особенностей восприятия и оценки участниками педагогического процесса друг друга в сфере профессионального взаимодействия;
- изучение соотношения структуры личности педагога с требованиями профессиональной деятельности;

- устранение неблагоприятных факторов и вредных последствий ошибочных действий в педагогической деятельности.

Особое значение имеет педагогическая деонтология в подготовке будущих учителей. Сознательный выбор профессии учителя предполагает знание связанных с ней обязанностей и норм. Только в этом случае студент может проверить, насколько он соответствует избранной профессиональной роли.

Профессиональную роль педагога можно определить как совокупность нормативно одобренных предписаний (требований), предъявляемых к профессиональному поведению педагогического работника, которое контролируется представлением его самого и окружающих о характере этой роли, о необходимых действиях в конкретной педагогической ситуации.

Профессиональная роль учителя по-разному интерпретируется в различных педагогических направлениях и концепциях. Гуманистическое направление, среди представителей которого можно назвать таких выдающихся педагогов, как Сократ, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, И. Песталоцци, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, Р. Штайнер, К. Роджерс, В. А. Сухомлинский, рассматривает учителя как посредника в передаче общечеловеческих ценностей ученикам, как защитника ребенка, который признается равноценным уважаемым партнером учителя. Человеческие отношения способствуют эмоциональной близости учителя и ученика. Их взаимоотношения характеризуются определенными ожиданиями: учитель рассчитывает на то, что вызывает у ученика доверие, послушание, любовь, чувство защищенности и благодарности, а ученик надеется со своей стороны на любовь учителя, его доброту, терпение, оптимизм.

Ведущую роль в этом диалоге играет учитель, который в рамках своей педагогической компетенции отбирает, интерпретирует и представляет явления действительности, значимые, на его взгляд, для образования обучающегося, ученику остается лишь довериться учителю. Этот подход исключает принуждение в школе, даже если не все ученики испытывают неумную тягу к образованию. Гуманистическая педагогика базируется на идеализации опыта тесных педагогических отношений между матерью и ребенком

Нормативно-функциональная педагогика видит в учителе прежде всего носителя определенных профессионально-ролевых функций, который призван в индивидуальном отыскивать нормативное. В отличие от гуманистической педагогики данный подход больше концентрируется не на личности учителя, а на его различных функциях. Обычно выделяют пять основных функций (видов деятельности) учителя:

- обучение (передача социального опыта);

- воспитание (руководство и помощь в развитии личности ученика и в его самоопределении);
- оценивание (возможно более объективная оценка учебных успехов и поведения учащихся);
- консультирование (помощь учащимся и родителям при решении различных педагогических проблем);
- инноватика (введение новшеств и критическое отношение к новому).

Многочисленные исследования конкретных функций учителя в рамках этих пяти видов его деятельности способствовали большей профессионализации роли педагога. Педагогов рассматривают как экспертов в области образования подобно юристам или врачам в сфере их компетенции.

Почему же учителя, получившие специальное образование и в силу своей профессиональной роли предназначенные быть экспертами по вопросам обучения и воспитания, в действительности не всегда оказываются компетентными в этих вопросах? Дело, видимо, заключается в способе реализации каждым учителем своей профессиональной роли, в мере ее освоения, что выражается в учете условий преподавания, отношении учителя к своей профессии, стиле его общения с учениками, уровне сформированности профессионально значимых качеств в целом.

Социально-психологическое направление в педагогике рассматривает учителя преимущественно в роли помощника, консультанта и педагогического терапевта. В центре внимания здесь находятся процессы групповой динамики, взаимоотношения в классе, например: учебные трудности в группе, нарушения взаимоотношений, эксцентричность поведения школьников, образование малых групп. Ни один учитель при этом не может избежать роли группового психотерапевта, хотя и не каждому она удается в одинаковой степени. Эта роль состоит в том, чтобы помочь всем детям в их индивидуальной и социальной адаптации. Она требует определенного великодушия, установления контактов с каждым ребенком и такой организации педагогического труда, когда «Я» учителя остается на заднем плане. Достичь таких совершенных объективных, «неличных» отношений довольно сложно, поскольку практически невозможно удовлетворить все многообразные запросы и потребности десятков учеников. Но попытаться сделать это необходимо. Чтобы достичь этого, учителю следует вести себя так, как будто он является безукоризненным воплощением социально одобряемого кодекса поведения, всегда руководствоваться законами психогигиены, когда учитель настраивается на работу с детьми, на их чувства и проблемы.

Подобная работа с детьми проводится с помощью создания атмосферы доверия и взаимопомощи в классе. В процессе разрешения конфликтов, взаимодействия с учащимися учитель никогда не остается нейтральным. Он всякий раз утверждает нормы должного поведения, интерпретируя их применительно к конкретному случаю. Личностно ориентированное обучение и воспитание — это вопрос не метода, а отношения. Доверие нельзя “изобразить” с помощью педагогической техники. Учитель действует одновременно как организатор учебного процесса и как человек, тонко реагирующий на каждый акт взаимодействия, как имеющий равное с учениками право на учет и уважение его собственных потребностей. Он работает с классом не как с некоторым количеством конкурирующих и соперничающих индивидов, а как с социальной группой, развивающейся по определенным законам. Поэтому необходимо понимать и группу в целом, и каждого отдельного ученика, быть в какой-то мере специалистом в области межличностных отношений.

Школа требует полноценных личностей педагогов, поскольку основное “орудие” труда учителя — его собственная личность, профессиональная зрелость которой позволяет находить оптимальные педагогические решения в постоянно меняющейся “производственной” ситуации. Профессиональная зрелость педагога во многом определяется степенью усвоения эталонных требований профессионально-педагогической деятельности на каждом этапе развития его личности. Эти эталонные требования воплощаются в профессионально значимых качествах, которые выступают субстратом профессионального развития личности педагога. Источником формирования эталонов являются выработанные педагогической наукой и общественной практикой нормы профессионального поведения педагога, его личный опыт и знания, приобретаемые в процессе специального обучения и взаимодействия с социальной средой.

В настоящее время со всей определенностью обозначилась проблема продуктивности жизни каждого человека, повышения ее социальной ценности и самооценности. Естественно, и в школе необходимо переориентироваться на продуктивный тип учения, что требует реструктурирования системы ценностей педагогов, переориентации на развитие творческих качеств личности. Возрастание роли личности как субъекта жизни — показатель социального прогресса, важнейшая характеристика нового качества жизни, ее цивилизованности. Функции педагога в этих условиях не могут ограничиваться лишь передачей определенной суммы знаний и навыков, он должен содействовать формированию генеративных, порождающих структур мышления и поведения растущих людей. Если понимать образование как процесс, на-

правленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности, то педагог при таком понимании процесса образования превращается в организатора развивающего образа жизни учащегося. С этих позиций главной профессиональной задачей педагога становится поиск путей и способов, посредством которых мы можем помочь человеку стать тем, кем он способен стать.

Чтобы всегда соответствовать социальным ожиданиям, педагогам необходимо постоянно формировать субъективные эталоны профессионального поведения, базирующиеся на совокупности нормативных требований. Профессиональные нормы — это исторически сложившиеся или установленные стандарты профессионального поведения и деятельности. В сфере профессионального поведения педагог должен безусловно выполнять установленные нормы, формализованные и закрепленные в различных нормообразующих документах (законах, уставах, положениях, инструкциях и т. п.). Не менее важно знать и выполнять нормы, сохраняющиеся в данной социокультурной среде в виде обычаев, предстаний и традиций, т. е. в сфере неформализованных отношений. Сущность обычая заключается в признании людьми определенных требований как нормы, нарушение которой не одобряется. Формализованные нормы культивируются государством, а неформализованные — передаются в виде традиций, стереотипов массового сознания, обычаев через семейное воспитание, народную педагогику.

Все нормы можно представить в виде норм-рамочек, которые жестко регламентируют поведение педагогов в настоящем, и норм-идеалов, проектирующих наиболее оптимальные модели профессионального поведения на будущее. В свою очередь нормы-рамочки включают в себя нормы-запреты, нормы-права и нормы-обязанности. Важно отметить, что степень относительной значимости тех или иных профессиональных норм для разных педагогов различна. Это находит свое выражение в том субъективно-практическом — положительном или отрицательном — отношении к ним конкретного педагога, которое принято называть ценностной ориентацией.

Профессиональное поведение педагогического работника — это система поступков педагога, соответствующих формализованным и неформализованным нормам. Именно поступок, а не индивидуальное предметное действие должен рассматриваться как основная единица профессионального поведения педагога: поступок как социально обусловленное и морально нормированное действие, имеющее как предметную, так и социокультурную составляющие, предполагающее отклик другого человека, учет этого отклика и коррекцию собственного поведения.

Такой взаимообмен действиями-поступками предполагает подчинение субъектов общения определенным нравственным принципам и нормам отношений между людьми, учет их позиций, интересов и нравственных ценностей. При этом условии преодолевается разрыв между обучением и воспитанием, между образованием и культурой. Ведь что бы человек ни делал, какое бы предметное действие ни совершал, он “поступает” всегда, поскольку входит в ткань культуры и общественных отношений (6, с. 11). Нормативное в профессиональном поведении педагога определяется наличием и уровнем сформированности профессионально значимых качеств.

Существуют два основных подхода к описанию личности — в терминах ее качеств и в терминах основных типов. Качество личности — это длительно существующая характеристика, проявляющаяся в поведении индивида в различных ситуациях. Качество характеризует поведение человека в большей или меньшей степени. Говоря о личностном качестве, мы соотносим его с границами проявления этого качества у разных людей — от весьма выраженного проявления до весьма малого.

Центральным основанием системного представления о профессиональном поведении и развитии личности педагога является понятие профессионально значимых качеств как постоянного, закрепившегося отношения к своей профессии, к себе, к труду, людям, природе, вещам, как определений системы мотивов, форм и способов профессионального поведения, в котором эти отношения реализуются. Понятие “профессионально значимого” объединяет внутреннее и внешнее и включает в самом себе диалектику субъективации и объективации, оно выделяет и конкретизирует главное в предметном содержании мотивации и регуляции поведения педагога. Качества личности, включенные в процесс профессиональной деятельности, влияют на эффективность ее выполнения по всем основным параметрам.

Личность педагога, как и любая другая, может быть интерпретирована через совокупность, систему определенных качеств. Но эти качества должны постоянно подтверждаться — лишь постольку можно говорить о сохранении личностью ее прежнего качественного состояния. Понятие “личность” включает в себя совокупность присущих индивиду социальных качеств, которые образовались у него на основе природных свойств (пол, темперамент и т. п.) в процессе активных взаимодействий с социальной средой (семья, школа и пр.) и деятельности (игровой, трудовой, познавательной).

Личность педагога представляет собой, таким образом, синтез всех его характеристик в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно ме-

няющей профессиональной среде. Индивидуально-психологические особенности личности учителя придают его деятельности характерные черты, которые определяют как индивидуальный стиль. Различают три основных стиля профессионального поведения педагога: авторитарный, демократический, либеральный. Индивидуальный подход в обучении педагогическому мастерству состоит не в том, чтобы преобразовывать тип высшей нервной деятельности в направлении некоего стандарта, а в том, чтобы сформировать индивидуальный стиль в зависимости от индивидуально-психологических особенностей конкретного учителя. Структурной интеграцией профессионально значимых качеств личности учителя является педагогический характер. А способности к педагогической деятельности, развитые до уровня черт характера, можно определить как педагогический талант. Опираясь на профессиографическую литературу и различные шкалы профессионально значимых качеств, в структуре личности педагога можно выделить девять групп профессионально значимых качеств (рис. 1). Для выяснения состава этих качеств личности педагога необходимо учитывать все осуществляемые им виды деятельности. Многие из них требуют одних и тех же свойств и качеств личности.

Приступая к освоению профессиональной деятельности, индивид располагает определенными психическими свойствами. В процессе становления психологической системы деятельности происходит перестройка операционных механизмов психических свойств в соответствии с требованиями деятельности. Данный процесс составляет сущность перехода от психического свойства к профессионально значимому качеству.

По мере профессионализации поведения усиливается интеграция этих свойств и структурная перестройка. На разных этапах формирования психологической системы деятельности ведущую роль играют разные качества. На основе смены ведущих качеств происходит профессиональное развитие личности педагога.

Профессиональное развитие личности педагога мы понимаем как процесс совершенствования способностей включения в педагогическую деятельность с целью наиболее полной личностной самореализации, которая осуществляется в ходе решения педагогом профессионально значимых, социально детерминированных, все более дифференцированных задач — познавательных, морально-нравственных и коммуникативных, в результате чего он овладевает необходимым комплексом профессионально значимых качеств. Данное определение опирается, в частности, на теорию самоактуализации, разработанную американским ученым А. Маслоу, который определяет развитие через разнообразные процессы, в конечном счете ведущие личность к

самоактуализации. Они имеют место на протяжении всей жизни человека и обусловлены специфической “мотивацией развития”, возможности проявления которой не находятся в прямой зависимости от степени удовлетворения базовых потребностей.

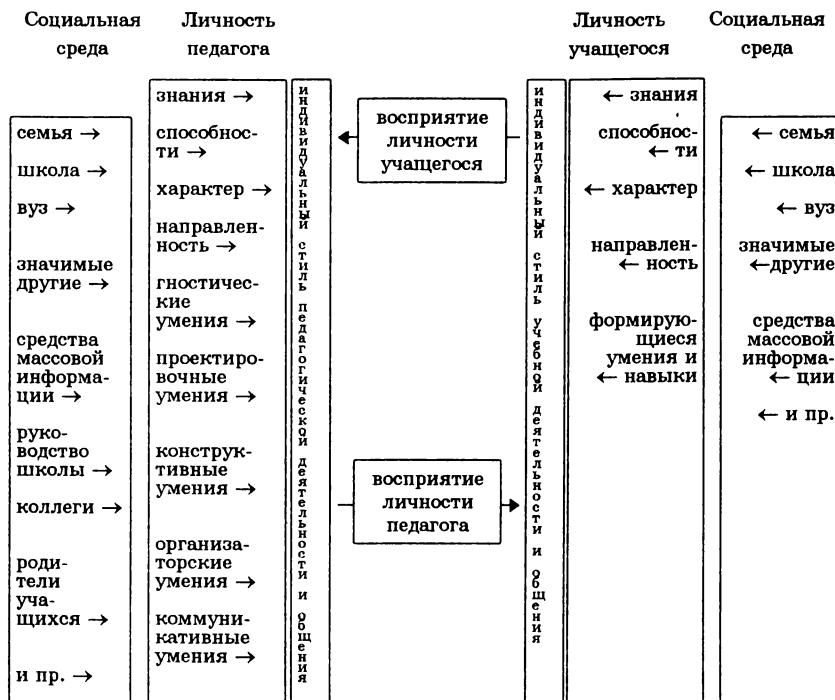


Рис. 1. Модель взаимодействия личности педагога и личности учащегося

По мнению А. Маслоу, у абсолютно здорового, нормального, счастливого человека полностью доминирует в системе его мотивов стремление к самоактуализации, определяемой как “непрерывная актуализация потенций, способностей и талантов, как осуществление миссии (или призвания, судьбы, предназначения, предназначения), как более полное знание и принятие собственной сокровенной сущности, как непрерывное стремление к единству, интеграции или синергии личности” (7, с. 153).

Однако самоактуализация далеко не всегда выступает как реальный мотив, потому что у большинства людей оказываются неудовлетворенными потребности низших уровней, более насущ-

ные, чем самоактуализация, и поэтому активность человека на протяжении всей жизни направляется на удовлетворение именно этих потребностей. Кроме того, осуществлению самоактуализации во многих случаях препятствуют присутствующие также у каждого человека регрессивные тенденции, в основе которых лежат страх, враждебность, праздность, безволие. А. Маслоу связывает самоактуализацию как процесс развития личности с переходом от невротических или инфантильных “неистинных” жизненных проблем к “истинным”, экзистенциальным, неизбежным, сущностным проблемам человека.

Таким образом, профессиональное развитие личности педагога представляет собой процесс формирования ансамбля профессионально значимых качеств, выражающих целостную структуру и особенности педагогической деятельности, на основе индивидуально-психологических свойств конкретного субъекта этой деятельности. Этот процесс самоформирования происходит путем преломления влияний социальной среды через внутренние условия развития личности педагога. Профессионально значимые качества формируются, изменяются, ослабляются или усиливаются в ходе профессиональной социализации и личности педагога, т. е. усвоения профессионального опыта и культуры, и индивидуализации, представляющей собой неповторимо индивидуальный способ и форму присвоения профессиональных отношений. В этом процессе педагог участвует одновременно как носитель и проводник усвоенных им профессионально значимых качеств, как объект воздействия на него социальных условий и субъект, активно преобразующий педагогическую деятельность и себя.

Профессиональное развитие личности педагога характеризуют следующие основные параметры:

а) структура, которая определяется последовательностью вхождения педагога в профессиональную деятельность;

б) направленность, представляющая собой системное качество, в структуру которого входят отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней;

в) противоречия как результат взаимодействия субъективных и объективных факторов и основа развития; основным противоречием профессионального развития личности педагога является противоречие между сложившимися качествами личности и объективными требованиями педагогической деятельности;

г) собственное время профессионального развития личности педагога, т. е. время существования системы обусловленных педагогической деятельностью взаимодействующих субъективных и объективных факторов;

д) неравномерность и гетерохронность формирования профессионально значимых качеств, что обусловлено различными ти-

пами задач для каждой стадии личностного развития; прогресс в выполнении одних действий (операций) сочетается при этом с неизменностью или даже регрессом в выполнении других;

е) непрерывное обратное влияние результатов предшествующего этапа на последующий; эти обратные воздействия профессиональных достижений на личность педагога выступают как вторичные условия ее развития.

Процесс развития личности представляет собой целостную динамическую систему, которая имеет два аспекта: статический и динамический. Поскольку цель всегда выражает противоречие между сущим и должным, тем, что уже достигнуто, и тем, чего предстоит достигнуть, конкретная программа профессионального роста личности педагога должна отражать цели соответствующего этапа развития его личности, каждой подсистемы его умений. Поэтому такая программа предполагает следующие действия:

- изучение уровня развития профессионально значимых качеств педагога;
- проектирование системы целей;
- отбор адекватных средств достижения поставленных целей;
- выявление полученных за определенный период времени результатов и соотнесение их с поставленными целями;
- постановку на этой основе новых целей.

Эта структура действий отражает взаимосвязь всех элементов общей модели прогрессивного профессионального развития личности педагога (рис. 2).

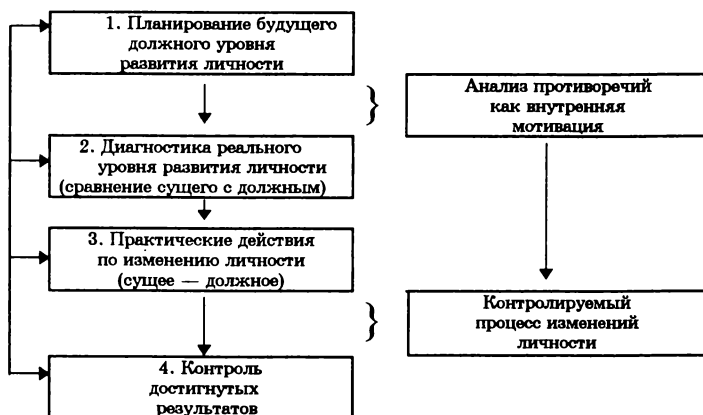


Рис. 2. Модель прогрессивного профессионального развития личности педагога

Охарактеризовать профессиональное поведение конкретного педагога, наметить перспективы его профессионального развития позволяют также сведения о типологических особенностях учителя. Тип личности педагога определяется наличием и мерой выраженности тех или иных профессионально значимых качеств. В специальной литературе было предложено несколько типологий личности педагога. Некоторые из них подчеркивают роль одного ведущего качества, организующего вокруг себя все остальные характеристики; другие акцентируют внимание на определенной комбинации качеств. Одни типологии базируются на теоретических положениях, другие — на эмпирических данных, полученных путем наблюдения.

При разработке типологии личности педагога, исследовании профессионального поведения в целом педагогическая деонтология использует общие и специфические методы, в частности, оценочные суждения руководителей школы, учащихся и независимых экспертов; изучение мотивации поведения учащихся; специальные психолого-педагогические тесты и оценочные шкалы; педагогический самоанализ; коммуникативный тренинг (подробнее см.: 8). Они призваны вооружить многомиллионный корпус будущих и действующих педагогов надежным инструментарием для оценки и самооценки уровня профессионального развития, т. е. открытия педагогом своего профессионального “Я” с целью коррекции на этой основе профессионального поведения и управления саморазвитием своей личности.

Литература

1. *Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. Тюмень, 1995.
2. *Педагогическая энциклопедия*: В 3 т. / Под ред. А. Г. Калашникова. Т. 2. М., 1928.
3. *Энциклопедический словарь*: В 3 т. Т. 1. М., 1953.
4. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения. М., 1993.
5. *Левитан К. М.* Личность педагога: Становление и развитие. Саратов, 1991.
6. *Вербицкий А. А.* Особенности реформирования образования в России и зарубежных странах // Сравнение систем высшего образования и сравнительная педагогика: Тез. докл. Международной конференции-семинара. М., 1994.
7. *Maslow A. N.* *Toward a Psychology of Being.* N. Y., 1968.
8. *Левитан К. М.* Основы педагогической деонтологии. М., 1994.

© Левитан К. М., 1997