

**Вадим Николаевич Введенский,**

доктор педагогических наук, профессор,  
Белгородский государственный институт культуры и искусств  
(Белгород, Россия), e-mail: vvedenskij@yandex.ru

### **Основные аспекты рассмотрения педагогической профессии**

На основе системного подхода рассмотрен деятельностный, институциональный и личностный аспект педагогической профессии, что позволило определить факторы, которые детерминируют саму сущность педагогической профессии. Предложена типология личности педагога, построенная на основе различных признаков системы, а также этапы профессионального становления и развития педагога. Обоснованы такие характеристики педагогической профессии, как искусственность, управляемость, сложность, активность, нестабильность, стохастичность. Предложены и охарактеризованы следующие закономерности функционирования педагогической профессии: целостность, коммуникативность, иерархичность, эквивиальность необходимого разнообразия, историчность, синергетичность. Делается вывод о необходимости рассмотрения педагогической профессии не только как результата или процесса, но и как социального института.

*Ключевые слова:* педагогическая профессия, типология личности педагога, профессиональный рост, социальный институт.

**Vadim Nikolayevich Vvedensky,**

Doctor of Pedagogy, Professor,  
Belgorod State Institute of Culture and Art  
(Belgorod, Russia), e-mail: vvedenskij@yandex.ru

### **Main Aspects of Reviewing the Teaching Profession**

On the basis of the system approach the article examines the activity, institution and personality aspects of the teaching profession that allows describing the factors that determine the very essence of the teaching profession. The article offers a teacher's personality typology, built on the basis of various attributes of the system, as well as the stages of the teacher's professional growth and development. It justifies the following characteristics of the teaching profession: artificiality, manageability, complexity, activity, instability, stochasticity. It offers and characterizes the following regularities of the teaching profession functioning: integrity, communicativeness, hierarchy, equifinality, needed diversity, historicity, the synergies. It concludes that it's necessary to consider the teaching profession not only as a result or a process, but also as a social institution.

*Keywords:* teaching profession, teacher's personality typology, professional growth, social institution.

Качество происходящих изменений в системе российского образования в большей мере зависит от состояния и характера развития педагогической профессии. Вот почему проблема всестороннего исследования педагогической профессии является чрезвычайно актуальной и значимой.

Поскольку науку принято рассматривать в трёх аспектах (социальный институт, деятельность, результат), то можно говорить о целесообразности рассмотрения педагогической профессии в этих же трёх аспектах, а также с позиций изучения личности оптимального педагога.

Деятельностный аспект рассмотрения педагогической профессии предполагает включение в качестве его обязательного элемента трудовую деятельность педагогов. В этом плане профессия может рассматриваться как механизм в педагогическом процессе, без которого существование самого процесса невозможно. Когда мы говорим о рынке труда, о сфере приложения трудовой деятельности, употребляя категорию «профессии», мы апеллируем именно к этому семантическому полю.

По М. М. Бахтину, «предмет гуманитарных наук – выразительное и говорящее бытие.

Это бытие никогда не совпадает с самим собою и поэтому неисчерпаемо в своём смысле и значении. Маска, рампа, сцена, идеальное пространство и т. п. – как разные формы представительности бытия» [1, с. 8]. Как предмет практической деятельности, педагогическое бытие приобретает в каждой конкретной ситуации образования статус профессиональной задачи. Практика и выступает для педагога как решение непрерывного ряда педагогических задач. Такое представление о процессе педагогической деятельности теоретически осмыслено в дидактике.

Технологию часто описывают с помощью двух модулей – содержательного и управленческого. В настоящее время содержание образования рассматривается с позиций И. Я. Лернера, представляющего четырехкомпонентную систему, включающую научные знания, интеллектуальные и практические умения и навыки, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностный компонент [4]. Для характеристики управленческого модуля эффективно использование процессного подхода, предполагающего выделение функций педагогического менеджмента.

В научной литературе, как иностранной, так и отечественной, существуют различные точки зрения на классификацию функций управления. В сущности они отличаются лишь по отдельным параметрам. Например, А. Файоль считал, что существует пять исходных функций управления. По его словам, управлять означает предсказывать и планировать; организовывать; распоряжаться; координировать; контролировать. М. Мескон и другие выделяют такие функции, как планирование, организация, мотивация и контроль [5]. На наш взгляд, наиболее полной и приемлемой к современной школе является выделение следующих функций педагогического менеджмента: педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль и регулирование [7]. Поэтому можно говорить о технологиях планирования и целеполагания, технологиях организации деятельности, технологиях контроля и регулирования, аналитических технологиях. А поскольку анализ является мыслительной операцией, то аналитические технологии представляют собой мыследеятельность.

Понимание педагогической профессии на личностном уровне предполагает рассмотрение профессиональных и личностных ха-

рактеристик педагога, необходимых ему для эффективного выполнения педагогической деятельности. Вообще, взаимосвязь и взаимодополнение педагогической профессии и педагогического образования очевидна в рамках каждого из аспектов её рассмотрения.

При выявлении этапов профессионального становления и развития педагога можно выбрать разные основания. Это: социальная ситуация и уровень реализации ведущей деятельности; кризисы профессионального роста; период непрерывного профессионального образования в контексте самоопределения и др.

Э. Ф. Зеер выделяет семь стадий профессионального становления личности: 1) аморфная оптация; 2) оптация; 3) профессиональная подготовка; 4) профессиональная адаптация; 5) первичная профессионализация; 6) вторичная профессионализация; 7) профессиональное мастерство [3]. Поскольку этапы профессионального становления и развития педагогов тесно связаны с непрерывным педагогическим образованием, то в качестве признака выберем профессиональное самоопределение педагога.

Первый этап профессионального самоопределения (довузовский) – это период формирования профессиональных интересов, предпочтений, склонностей и стремлений относительно выбора профессии, а также осуществление намерений, то есть реальный выбор. На втором этапе профессионального самоопределения (вузовский) студент на основе практического опыта осваивает избранную профессию, набирает опыт профессионального отношения к своей специальности, работе. Третий, завершающий этап профессионального самоопределения (послевузовский) связан с непосредственной трудовой деятельностью. Он характеризуется двумя относительно устойчивыми признаками: включением молодого человека в педагогический процесс и его адаптацией в школе.

Третий этап профессионального развития, связанный с непосредственной трудовой деятельностью нуждается в конкретизации. Здесь можно выделить три крупные фазы профессионального развития педагога, реализующиеся последовательно: вхождение и освоение профессии, профессиональная зрелость, завершение профессиональной деятельности.

Данный аспект определяет необходимость рассмотрения педагогической профессии в психологическом аспекте. В психологии существуют различные определения личности,

сформулированные различными научными школами. Понимая личность как субъект социальных отношений и активной деятельности, а также основываясь на представлении о структуре личности К. К. Платонова [6], выделим следующие её детерминанты.

1. Психологами убедительно доказано, что системообразующим фактором личности является направленность. Можно выделить следующие компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.), профессиональную позицию (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), а также социально-профессиональный статус. На разных стадиях становления эти компоненты имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером ведущей деятельности и уровнем профессионального развития личности.

2. Подструктурой субъекта педагогической деятельности являются профессиональные знания, умения и навыки.

3. Необходимой составляющей психологической деятельности педагога является система профессиональных качеств. В. Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности [14]. Можно выделить следующие профессионально важные качества педагога: наблюдательность, память, воображение, внимательность, целеустремленность, эмоциональную устойчивость, самоконтроль и др.

4. Четвёртой профессионально обусловленной подструктурой личности являются профессионально значимые психофизиологические свойства. Развитие этих свойств происходит уже в ходе освоения педагогической деятельности. В процессе профессионализации одни психофизиологические свойства определяют развитие профессионально важных качеств, другие, профессионализируясь, приобретают самостоятельное значение. В исследованиях В. Д. Шадрикова показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли качеств, компонентный состав которых изменяется, усиливаются корреляционные связи. Однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик, которые иногда называют ключевыми компетентностями.

В процессе профессионального становления и развития формируется тот или иной тип педагога. Причём такая типология может быть проведена по всем четырём детерминантам, описанным выше. Большое значение психолого-педагогические особенности имеют для формирования индивидуального стиля работы. Формирование стиля – сложный динамический процесс, проходящий ряд этапов: вхождение, освоение, утверждение. Это процесс постепенного «собираения» деятельности из отдельных разрозненных действий в систему, подчинённую определённым целям.

В психолого-педагогической литературе имеется большое количество типологий личности педагога. Отличие их состоит в выборе различных признаков классификации. Основные типы личностей педагога нами систематизированы в табл. 1.

Таблица 1

Типология личности педагога

<i>№ n/n</i>	<i>Автор</i>	<i>Признак</i>	<i>Содержание</i>
1	В. Н. Сорока-Росинский	Стиль профессионального поведения	1) учителя-теоретисты, у которых теория, идея всегда преобладает над практикой; 2) учителя-реалисты хорошо ориентируются в педагогической действительности; 3) учителя-утилитаристы, хорошо разбираются в педагогической реальности и любым объяснением предпочитают тренинг, упражнения; 4) учителя-интуитивисты, отличаются способностью действовать по вдохновению, интуиции, занятия проводят увлекательно, эмоционально, с частыми импровизациями

2	Э. Г. Костяшкин	Психологический склад личности	1) интеллектуальный – склонен к научно-аналитической деятельности, добивается заметных результатов в индивид. и кружковой работе с учащимися; 2) волевой – отличается авторитарностью, высокой требовательностью к себе и учащимся, чёткостью и организованностью, увлекает учеников своей уверенностью и силой воли; 3) эмоциональный – характерна высокая эмоциональность, чуткое реагирование на изменения внутреннего состояния учеников; 4) организаторский – включает в себя отдельные свойства других типов и потому является наиболее универсальным
3	Х. Эбли	Стиль общения	1) «тиран в классной комнате»; 2) патерналистский (отношения родители–дети); 3) «мастер», стремящийся воспитать последователей
4	Хр. Казельман	Объект направленности	«логотропы» (направлены на преподаваемый предмет) «педотропы» (направлены на детей)
5	А. Тауш	Педагогическая направленность	1) стремящийся прежде всего развивать личность ребёнка, опираясь на эмоциональный и социальный фактор; 2) заинтересован только в умственном развитии учащихся; 3) творческий, изобретательский
6	Дж. Кэрролл	Склонность к инновациям	«консерватор-традиционалист» – «впечатлительный авантюрист»
7	В. Шрамль	Психоаналитический подход	1) принуждающий педагог, отличается рафинированной любовью к порядку, к точности, педантичностью и формализмом; 2) «фаллический педагог» – энергичные, активные, но легко разочаровывающиеся педагоги; 3) депрессивный педагог, сильно зависит от того, любят ли его ученики; 4) нарцисстический – эгоцентрист, не способен к подлинному межличностному взаимодействию, т. к. ставит себя в центр всего
8	Л. В. Разживина	Доминирующая ценностная ориентация	1) учитель-исследователь. Доминирует ценностная ориентация на личность ученика. Стиль общения – демократический; 2) учитель-воспитатель. Доминируют ценностные ориентации на социально-значимые образования. Стиль общения – демократический, справедлив, добр, стремится к адекватности; 3) учитель-администратор – организатор. Ценностные ориентации прагматического характера. Стиль общения – авторитарный, командный; 4) учитель-дидакт. Ведущие ценностные ориентации – глубокие знания, современные методики преподавания. Основная задача – формирование познавательного интереса учащихся. Стиль общения авторитарно-либеральный; 5) учитель-функционер. Ценностные ориентации лежат за пределами школы. Доминируют личные проблемы, связанные с ориентациями на бытовой комфорт, на другой вид деятельности

Из табл. 1 нетрудно заметить, что имеющиеся основные типологии личности педагога описывают в основном его направленность, ценности и намного реже его профессиональные качества. Это объясняется тем, что в психолого-педагогической литературе часто разграничиваются личностные и профессиональные качества педагога. Подобное разграничение приводит к узости изучения личностного аспекта педагогической профессии и должно быть устранено.

Социальный аспект изучения педагогической профессии предполагает рассмотрение сообщества людей, объединённых профессионально-педагогической деятельностью, с социально-культурных, социально-экономических и социально-правовых позиций. Существование профессиональных общностей основывается на их общественном признании. На уровне профессии происходит идентификация личности (группы) по профессиональным интересам, потребностям, ценностным ориентациям, образцам и нормам поведения. Наличие педагогической профессии означает право выполнять педагогическую деятельность, за результат которой предусматривается определённая плата и ответственность, высшая степень которой задаётся как лишение профессии. В социальном аспекте профессия выполняет стратификационную функцию.

Социальный характер педагогического труда определяется возрастающей ролью образования как фактора национальной безопасности и социально-экономического развития общества. Эксперты «Программы развития» ООН включили его в число трёх главных критериев «индекса человеческого развития» страны: средняя продолжительность жизни, реальная заработная плата и уровень образованности.

Однако следует отметить, что до недавнего времени педагогическую профессию рассматривали только с позиций деятельности педагога и необходимых государству результатов его труда. Существующие исследования социального аспекта педагогической профессии рассматривают её отдельные компоненты (социальный статус, социальную роль, социальный контроль) без должной взаимосвязи с личностным и технологическим аспектом. Рассмотрение педагогической профессии в онтогенезе, безусловно, необходимо, однако без серьёзного изучения её в филогенезе – является односторонним и недостаточно продуктивным. Для

повышения этой продуктивности эффективным является использование системного подхода – как методологического основания исследования. И хотя нами сделана первая попытка рассмотрения педагогической профессии как социального института [2], данная проблема нуждается в дополнительных исследованиях.

Проблема системного подхода в науке уже многие десятилетия не перестаёт быть актуальной. Нередко говорят, что ушедший XX в. – это век не столько атома или космических исследований, сколько эпоха систем. Суть системного подхода связана с утверждением, что «...наиболее глубокое исследование предмета возможно лишь в том случае, если оно является системным, то есть или сам объект рассматривается как система, или же он включается в качестве элемента в более широкую систему» [9, с. 12]. Системность как бы противопоставляется элементарной, ординарной логике человеческого мышления. Поэтому принципиально недопустимо рассмотрение объекта, проблем или явлений без учёта всей сложности их внутреннего строения (структуры), взаимодействия (обмена) между составляющими систему элементами и подсистемами.

Педагогическая профессия – это очень своеобразная сфера социума, которая состоит из множества самоорганизующихся ценностных подсистем разного уровня, структуры и содержания. И поэтому синтезирующий метод её исследования довольно продуктивен. Особенно если учесть, что у современных исследователей, изучающих социальную структуру, наблюдается явное смещение интересов: от взаимодействия объектов со средой к внутреннему устройству объекта. Так, по мнению В. Хищенко, «реакции системы определяются главным образом её структурой, внутренними связями, а не внешними силами и сигналами» [12, с. 121]. Такой интерес в определённой степени понятен, так как это реакция на развитие рыночных отношений, в условиях которых происходит автономизация, корпоративизация профессиональных сообществ, и, как следствие, сосредоточенность на внутренней структуре.

С этим мнением нельзя полностью согласиться, так как условия функционирования при этом определяются не только внутренними, но и внешними связями педагогической профессии, а реакция системы, её направленность определяется внешней средой, социальным заказчиком, ресурсным обеспечением и индивидуальными потребностями.

Вместе с тем нельзя не отметить, что системный подход к изучению педагогической профессии известен давно. Особенно большое внимание ему придавали А. Дистервег, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, П. П. Блонский и другие отечественные педагоги. Однако, например, К. Д. Ушинский, выступая за системность знаний, одновременно был против того, чтобы вопрос о системе рассматривался в отрыве от содержания, возводился в абсолюте. Он писал: «Голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто» [10, с. 155]. Нельзя не согласиться с автором в том, что, хотя системный подход является важным методологическим средством, он должен рассматриваться в совокупности с другими научными подходами. В целом же, как показывает история, системный подход в педагогике применялся в основном для рассмотрения технологического аспекта педагогической профессии, результатов педагогической деятельности. В

истории социально-гуманитарных наук исследований, предполагающих рассмотрение педагогической профессии как системы антропологических, социальных и технологических элементов, не проводилось.

Проникнуть во внутреннее содержание педагогической профессии – значит выявить её обусловленность различными факторами. Мы выяснили, что по способу детерминации эти факторы разделяются на связанные между собой социальные, технологические и личностные. Первые два модуля факторов являются внешними, а последний – внутренним. К первым из них относятся социально-культурные (включая социальные цели и ценности педагогического сообщества), социально-правовые, социально-экономические факторы. Ко вторым – содержание образования, педагогические технологии. К третьим – профессиональная направленность, профессиональные знания, умения и навыки, профессиональные качества, ключевые компетентности. Эти факторы представлены на рис. 1.



Рис. 1. Факторы, детерминирующие педагогическую профессию

Рассматривая детерминацию профессиональной деятельности как реальную систему зависимости от факторов объективного и субъективного порядка, можно выделить с учётом этих связей виды детерминации: структурную, целевую, ценностную и др. Педагогическая профессия представляет собой неравновесную систему, внутри которой в зависимости от различных факторов: уровня

образования, возраста обучаемых, социокультурной направленности – можно выделить разные подсистемы.

Педагогическую профессию как систему можно анализировать в трёх измерениях, в качестве которых выступает:

- социальный масштаб рассмотрения: педагогическая профессия в мире, определённой стране, регионе;

– ступень образования: педагог дошкольного, школьного, начального, среднего и высшего профессионального, дополнительного образования;

– тип специальности: воспитатель, учитель, преподаватель, мастер производственного обучения, методист.

Все эти три измерения представлены в различного рода образовательных учреждениях: детских садах, школах, гимназиях, лицеях, училищах, колледжах, вузах, домах детского творчества, методических центрах и др.

Профессиональная педагогическая деятельность имеет множество сторон, отношений, зависимостей, и мера их влияния содержится в нерасчленённом виде в её результатах. Однако необходимо отметить, что не характеристики, компоненты определяют профессию, а, наоборот, профессия порождает при своём членении компоненты системы. При этом педагогическая профессия является сложной системой.

Наиболее полную классификацию свойств сложной системы представил В. М. Цлаф [13]. Он выделил 4 группы свойств систем, характеризующих: сущность и сложность системы; связь системы с внешней средой; методологию целеполагания системы; функционирование системы.

Для конкретного исследования существуют лишь те свойства, которые определяются целью исследования. Для системы педагогической профессии особенными являются следующие свойства:

– её подсистемы имеют нечёткие границы: один и тот же педагог (педагогический коллектив) является элементом самоорганизующейся системы и окружающей среды одновременно;

– поскольку педагогическая профессия, призванная реально способствовать социально-экономическому развитию общества, немислима без обмена информацией и ресурсами с обществом, то она является открытой системой;

– структура педагогической профессии нередко скрыта за общественно-государственной системой управления;

– система педагогической профессии способна нормально функционировать при изменении параметров внешней среды посредством адаптации.

Система педагогической профессии может быть охарактеризована по ряду признаков (табл. 2).

Для более детального рассмотрения особенностей функционирования сложных систем познания, рассмотрения их свойств недостаточно, необходимо ещё изучить закономерности их функционирования. Рассмотрим эти закономерности применительно к педагогической профессии.

Таблица 2

**Характеристика системы педагогической профессии**

№ п/п	Признак	Класс системы и её характеристика
1	По происхождению	Искусственная, так как является продуктом человеческого ума, труда
2	По характеру поведения	Управляемая. Ей присущ целенаправленный характер поведения
3	По степени сложности	Сложная
4	По длительности существования	Временная, так как создана человеком и существует на ограниченном интервале времени
5	По характеру реакции на воздействия среды	Активная, так как реагирует на воздействия окружающей среды
6	По изменению свойств	Нестабильная (неравновесная), так как ей характерно изменение свойств во времени (при изменении внешней среды)
7	По степени предсказуемости поведения	Стохастическая. Её результаты и действия не могут быть точно спрогнозированы

1. *Целостность*, проявляющаяся в возникновении у системы новых интегративных качеств, не свойственных её компонентам. Так, во-первых, свойства системы не являются суммой свойств элементов; а во-вторых, свойства системы зависят от свойств элементов.

Понятие «интеграция» ввёл в науку Г. Спенсер в 1857 г., связав его с понятием «дифференциация». Если в науке интегративность проявляется в установлении связей между различными концепциями, направленными на целостное представление и построение пространства исследования, то дифференцированность реализуется в праве функционирования одного (доминирующего) методологического направления, что позволяет исследователю реализовать оригинальную индивидуальную позицию.

Любая наука движется к разгадке тайн первоэлементов. Элементарные объекты, обладая атрибутами простоты, неделимости, себестождественности, получают статус устойчивых и постоянных сущностей. В качестве таких сущностей в педагогике, на наш взгляд, выступают учебные действия, понятия, личностные качества. Так как существование неделимых первоэлементов не дано научному познанию, а задано, то можно усомниться в правильности их определения. Интеграция элементарных объектов – задача микроуровня.

Проблемы интеграции важны также в педагогике и системе образования. Здесь важность приобретают проблемы интеграции видов деятельности, образовательных пространств, содержания образования и образовательных технологий. Целостность системы педагогической профессии проявляется в том, что изменение структуры, связей и поведения любого его компонента оказывает воздействие на все другие компоненты и изменяет систему в целом. Верно и обратное: любое изменение системы педагогической профессии вызывает преобразование структуры, связей и поведения её компонентов.

2. *Коммуникативность.* Эта закономерность составляет основу определения системы, из которой следует, что система не изолирована от других систем.

Система педагогической профессии связана множеством коммуникаций с обществом (в первую очередь – с обучающимися, родителями), представляющей систему более высокого порядка; с системой непрерывного педагогического образования (нижележащей системой); с другими системами профессий.

3. *Иерархичность.* Заключается в том, что качественные изменения свойств компонентов более высокого уровня иерархии по сравнению с объединенными компонентами нижележащего уровня проявляются на каждом уровне иерархии. При этом объединение компонентов на каждом уровне иерархии приводит к тому, что каждый подчиненный член иерархии приобретает новые свойства, отсутствующие у него в изолированном состоянии.

Это подтверждает коллективный характер педагогической профессии на всех её уровнях, для всех её представителей.

4. *Эквифинальность.* Эта закономерность характеризует предельные возможности системы. Эквифинальность применительно к откры-

той системе означает способность достигать не зависящего от времени и исходных условий состояния, которое определяется исключительно параметрами системы.

Трудно определить нижнюю и верхнюю границы состояния педагогической профессии. История свидетельствует, что она может колебаться в очень большом интервале – от предэнтропийного состояния до самоорганизующегося уровня.

5. *Закон необходимого разнообразия.* Применительно к системе педагогической профессии он означает, что разнообразие системы педагогической профессии должно быть больше (или, по крайней мере, равно) разнообразия системы обучающихся, или педагогического процесса.

То есть, когда педагог сталкивается с проблемой, решение которой для него не очевидно, имеет место разнообразие возможных решений ( $V_a$ ). Этому разнообразию противостоит разнообразие мыслей обучающегося ( $V_b$ ). Задача заключается в том, чтобы свести разнообразие ( $V_a - V_b$ ) к максимуму.

Это свидетельствует о необходимости разнообразия видов педагогической деятельности; инновационных процессов, направленных на поиск новых эффективных моделей педагогического взаимодействия; опережающем характере интеллектуального и общекультурного развития педагогов; необходимости высокого уровня их профессионализма и мобильности.

6. *Историчность.* Закономерность историчности заключается в том, что любая система не может быть неизменной, она не только функционирует, но и развивается. Любая система проходит через этапы становления, расцвета, упадка и, возможно, ликвидации. Время здесь является непрременной характеристикой этого процесса.

Исторический генезис педагогической профессии во многом предопределяет её современное состояние и перспективы развития. Поэтому необходимость изучения истории её становления и развития очевидна.

7. *Синергичность.* Данная закономерность возможна благодаря целостности, коммуникативности и иерархичности системы педагогической профессии. Сущность её в том, что эффективность функционирования системы не равна сумме эффективностей функционирования её подсистем. При отлаженном позитив-



ном взаимодействии подсистем достигается положительный эффект синергии (полосом которой является энтропия) – эффект взаимодействия. Подобный эффект достигается с помощью процедуры самоуправления и управления. Поскольку по принципу Л. Бауэра всё живое подчиняется устойчивому неравновесию [8], то в социальных системах невозможно отсутствие энтропийных процессов. Это означает, что в системе педагогической профессии речь может идти только об относительном единстве усилий подсистем, т. е. о наличии как эффекта синергии, так и энтропии.

С помощью энтропии иногда описывается отклонение системы от состояния равновесия. При существовании закона возрастания энтропии важно понять, возможна ли эволюция системы педагогической профессии, вследствие которой она будет более самоорганизованной, то есть с меньшей энтропией. Ответ содержится в открытости и неравновесности её как системы. В синергетике отмечается, что в неравновесных системах энтропия более низкая, а значит, эти системы более упорядочены в отличие от равновесных систем [11]. В открытых системах, которой является педагогическая профессия, процессы могут сопровождаться уменьшением энтропии, то есть увеличением степени самоорганизации.

В целом, интеграционные процессы, направленные на повышение эффекта синергии внутри системы педагогической профессии, находятся на этапе серьёзных исследований и обсуждений. Параметры «уровень синергетического эффекта» и «уровень развития педагогической профессии» находятся в прямой зависимости, поэтому степень интегративности системы педагогической профессии является показателем её уровня развития.

Следовательно, педагогическая профессия, являясь сложной социальной системой, обладает рядом свойств и закономерностей. Синергичность этой системы, как её основа, определяет степень интегративности педагогической профессии как показатель её уровня развития. Важными показателями уровня развития педагогической профессии также является: целостность, коммуникативность, иерархичность, управляемость, адаптивность, разнообразность.

Система педагогической профессии, как структурная часть общества, представляет собой сложноорганизованную социальную систему, выполняющую определённые функции и состоящую из интегрированных элементов. Рассмотрение объектов как систем требует, как правило, конкретизации в направлении сужения класса системообразующих отношений. Разные авторы разные отношения считают системообразующими.

В своей статье «Профессии и социальная структура» Т. Парсонс говорит о том, что для современного понимания социальных структур необходимо осознать, что профессии занимают в обществе чрезвычайно важную уникальную в истории позицию [15, с. 34]. В прошлом можно найти скрытые параллели подобного значения профессионалов: известно, что в Римской империи Право было очень развито, в том числе и как самостоятельная профессия. Но даже там, как полагает Т. Парсонс, у профессий были ограниченные возможности институционализации, по сравнению с современным миром. Таким образом, наиболее важные черты современного общества в значительной степени зависят от функционирования профессий, а дальнейшее исследование педагогической профессии как социального института является принципиально важным.

### Список литературы

1. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук // Собр. соч.: в 7 т. М., 1996. Т. 5.
2. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт: сущность, модель, развитие: монография. Берлин, 2011.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. М., 2003.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
5. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. М., 1999.
6. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.
7. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина: в 2 ч. М., 2002.
8. Соколов Ю. И. Общая теория цикла или единая теория физических взаимодействий. Ставрополь, 2003.
9. Уёмов А. И. Общая теория систем. Аналогический и параметрический варианты // Природа. 1975. № 11. С. 12.

10. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1974.
11. Хакен Г. Информация и самоорганизация. М., 1991.
12. Хиценко В. Самоорганизация и менеджмент // Проблемы теории и практики управления. 1996. № 3. С. 120–127.
13. Цлаф В. М. Управленческие проблемы: их сущность и логическая структура // Вопр. методологии. 1998. № 1–2.
14. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.
15. Parsons T. The Professions and Social Structure (1939) // Parsons T. Essays in Sociological Theory (Revised Edition). New-York The Free Press, 1966. P. 34–46.

*Spisok literaturey*

1. Bahtin M. M. K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk // Sobr. soch.: v 7 t. M., 1996. T. 5.
2. Vvedenskij V. N. Pedagogicheskaja professija kak social'nyj institut: suwnost', model', razvitie: monografija. Berlin, 2011.
3. Zeer Je.F. Psihologija professional'nogo obrazovanija: ucheb. posobie. M., 2003.
4. Lerner I. Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija. M., 1981.
5. Meskon M. H., Al'bert M., Hedouri F. Osnovy menedzhmenta: per. s angl. M., 1999.
6. Platonov K. K. Sistema psihologii i teorija otrazhenija. M., 1982.
7. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N. Obwaja pedagogika: ucheb. posobie / pod red. V. A. Slastenina: v 2 ch. M., 2002.
8. Sokolov Ju. I. Obwaja teorija cikla ili edinaja teorija fizicheskikh vzaimodejst-vij. Stavropol', 2003.
9. Ujomov A. I. Obwaja teorija sistem. Analogicheskij i parametricheskij varianty // Priroda. 1975. № 11. S. 12.
10. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 2 t. M., 1974.
11. Haken G. Informacija i samoorganizacija. M., 1991.
12. Hicenko V. Samoorganizacija i menedzhment // Problemy teorii i praktiki upravlenija. 1996. № 3. S. 120–127.
13. Claf V.M. Upravlencheskie problemy: ih suwnost' i logicheskaja struktura // Vopr. metodologii. 1998. № 1–2.
14. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka. M., 1996.
15. Parsons T. The Professions and Social Structure (1939) // Parsons T. Essays in Sociological Theory (Revised Edition). New-York The Free Press, 1966. R. 34–46.

*Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.*