

6. Solovieva N.A. (2007) [Teaching tactics of life-activity organization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 9, pp.115-120. (In Russ.)
7. Zinchenko V.P. (2002) *Psikhologicheskie osnovy pedagogiki (Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushchego obucheniya D.B. El'konina – V.V. Davydova)* [Psychological foundations of pedagogy (Psycho-pedagogical bases for the construction of El'konin – Davydov developmental education)]. Moscow: Gardarika Publ., 431 p. (In Russ.)
8. Petrovskii V.A. (1996) *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektnosti* [Personality psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don: Feniks Publ. (In Russ.)
9. Sandakov D.B. *Kak razvalit' sistemu obrazovaniya: diversionnaya programma* [How to destroy the education system: a diversionary program]. Available at: <http://www.obrazovanie.by/sandakov/kak-razvalit-obrazovanie.html> (In Russ.)
10. Blyakher M. (2013) [Hypertrophied regulation in higher education]. *Otechestvennye zapiski* [The domestic notes]. No. 4 (55). (In Russ.)
11. Babintsev V.P. (2014) [The bureaucratization of the regional university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 30-37. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Zorin A.L. (2014) [Higher School as standard and fiction: an interview with Dmitry Ermoltsev]. *Russkii reporter* [Russian reporter]. No. 35 (363), Sept. 11. (In Russ.)
13. Robotova A.S. (2014) [Ambiguous processes in higher education pedagogy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Shestak V.P., Shestak N.V. (2012) [Ethos, ranking university lecturer and publication activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 29-40. (In Russ., abstract in Eng.)

Author:

MOSKVINA Nataliya B. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk, Russia, nat200162@yandex.ru

**Е.Ю. СЫСОЕВА, доцент
Самарский государственный
университет**

Личностно-ориентированные технологии обучения в системе повышения квалификации преподавателей вуза

В статье анализируются психологические проблемы профессионального развития и обучения преподавателей вуза. Актуализируется необходимость использования личностно-ориентированных технологий в системе повышения квалификации преподавателей вуза. Автор рассматривает педагогическую студию и арт-терапевтические техники как специфические средства обучения и профессионального развития преподавателя вуза.

Ключевые слова: преподаватель вуза, профессиональное развитие преподавателя вуза, личностно-ориентированные технологии, андрагогический подход, педагогическая студия

Важнейшей задачей подготовки педагогических кадров является развитие профессионально-личностного потенциала педагога, его способностей к самопреобразованию, к осмыслению и преодолению своих ком-

муникативных и психологических барьеров. Формирование умений работать над стереотипами восприятия и деятельности становится важнейшим направлением повышения квалификации преподавателя вуза.

В современных условиях приобретенная квалификация не может рассматриваться как некий стабильный набор профессиональных умений и навыков. Согласно исследованиям зарубежных и отечественных экспертов, объем профессиональных знаний каждого специалиста в среднем должен обновляться каждые пять лет как минимум на 50% [1, с. 473]. Таким образом, актуализируется проблема обучения на протяжении всей профессиональной карьеры.

Прежний профессиональный опыт, стереотипы деятельности и мышления преподавателя часто становятся серьезным барьером для освоения новых подходов в теории и практике образования. Многолетний опыт работы автора в системе повышения квалификации преподавателей вуза позволяет сделать вывод о наличии у преподавателей различных форм профессиональных деформаций, таких как педагогический догматизм («я и так все знаю»); индифферентизм («зачем мне это надо?»), консерватизм. Проведенное нами исследование, направленное на определение характеристик отрицательного имиджа преподавателя вуза (контент-анализ 576 сообщений слушателей программы «Преподаватель высшей школы»), выявило, что большинство из них относится к сфере педагогической коммуникации и к специфике занимаемой педагогической позиции: «Страдает манией величия и претендует на непогрешимость. У него установки: “Я знаю о предмете все, и пусть попробует кто-нибудь с этим поспорить”, “Есть две точки зрения: одна моя, другая – неправильная”»; «Позволяет себе лестные и нелестные сравнения между потоками и курсами»; «Не обращает должного внимания на свой внешний вид, манеры и привычки, жесты, выражение лица, речевую культуру»; «Весьма трудно представить идеального преподавателя, блестяще ораторствующего на лекциях и ведущего практически занятия, который в общении со своими коллегами не позволял бы

себе грубость, элементы подсиживания, неприкрытого соперничества» [2, с. 84]. К аналогичному выводу приходит Г.Б. Скок, исследовавшая возможности повышения педагогического мастерства преподавателей высшей школы посредством коррекции и самокоррекции деятельности. В деятельности преподавателей технических вузов обнаружились стойкие стереотипы, которые практически не осознаются и потому не воспринимаются как проявления профессиональной деформации. В качестве способа их преодоления предлагается «идеальная модель педагогической деятельности», с которой преподаватель вуза мог бы соотносить как свою деятельность, так и деятельность коллег [3].

Между тем анализ преподавателями вуза собственной профессиональной деятельности вызывает у них значительные затруднения, о чем свидетельствуют и результаты педагогических исследований. Подобное явление, на наш взгляд, объясняется недостаточной психолого-педагогической подготовкой преподавателей, отсутствием системы понятий, в терминах которой они могли бы рефлексировать свою жизнь и деятельность. Особую актуальность приобретает разработка научно-практического инструментария, объединяющего «внешнюю» психологическую помощь и методику самосовершенствования самих субъектов образовательной деятельности при анализе собственной деятельности.

Проектируя и осуществляя обучение преподавателей вуза в системе повышения квалификации, необходимо учитывать психологические особенности взрослых обучающихся: невысокий уровень обучаемости, обусловленный снижением с возрастом умения учиться и познавательных способностей, меньшая заинтересованность в саморазвитии и неготовность к профессиональному и личностному росту [4, с. 89–191]. Возникает потребность в особых личностно-ориентированных технологиях профессионального обучения преподавате-

лей вуза, которые основываются на следующих положениях: признание профессионального развития личности главной целью профессионально-образовательного процесса; ориентация на субъективный профессиональный опыт преподавателя и учет его индивидуально-психологических особенностей; актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста и удовлетворение потребности личности в саморазвитии и самореализации [5, с. 395]. Практически значимыми становятся следующие личностно-ориентированные технологии обучения: диалогические методы обучения (групповые дискуссии, анализ профессиональных ситуаций, диалогические лекции); тренинг рефлексивности; педагогическая студия; профессионально-поведенческий тренинг; виртуальная реструктуризация социально-профессиональной жизни.

Главными приоритетами обучения, способствующими профессиональному и личностному росту педагога, становятся: актуализация его личного и профессионального опыта (как положительного, так и отрицательного); диагностика личностных особенностей; формирование позитивной Я-концепции; учет индивидуальной системы профессионально-личностных ценностей, содействие ценностному обмену и профессиональному сотрудничеству в процессе межличностного общения на занятиях; совершенствование техники диалогового и партнерского взаимодействия.

Построение занятий с преподавателями вуза в системе повышения квалификации базируется на положениях так называемого андрагогического подхода: взрослый человек осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, обладающей запасом жизненного и профессионального опыта – важного источника обучения его самого и его коллег; он критически относится к любым попыткам руководить им; в основе его готовности к обучению лежит стремление решать свои жиз-

ненно важные проблемы, достигая конкретных целей (прагматический подход); приоритет самостоятельной деятельности. Слушатель имеет возможность влиять на ход занятий (допустим, включать свой личный опыт в поле обсуждения какой-либо психолого-педагогической, личной или имиджевой проблемы), на выбор его методов и форм [6, с. 8]. Элективность обучения, означающая предоставление преподавателям определенной свободы при выборе целей, содержания, форм, методов, места обучения и средств оценивания результатов, позволяет варьировать различные способы преподавания.

В современной профессиональной педагогике андрагогические принципы обучения, преподавания, учения взрослых обоснованы в парадигме личностно-ориентированного образования взрослых. Среди них: принцип природосообразности – учет закономерностей природного развития личности взрослого, укрепление и поддержание его физического и психического здоровья; принцип культуросообразности – обеспечение обучения, воспитания, самовоспитания, самоорганизации личности в контексте культуры, понимаемой как среда, в которой личность развивается через общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности; принцип индивидуально-личностного подхода – опора на уникальность каждой личности, её потребность в культурной идентификации как высшем показателе эффективности образования, ориентация на развитие творческого потенциала личности; принцип ценностно-смысловой направленности образования – создание условий для обретения каждой личностью смысла своего образования, самообразования, смысла жизни, личностных смыслов [7].

Актуализация и проблематизация личного и профессионально-педагогического опыта обучения способствуют развитию рефлексивных способностей преподавателя, коррекции его личностно-профессио-

нального профиля. Расширение индивидуально-значимого опыта обучаемых возможно за счет экстраполяции старого опыта на новую ситуацию, например, при обсуждении фрагмента фильма, выступления. При этом создается провокация неудовлетворенности как границами своего опыта, своих знаний и умений, так и своей личной ограниченностью, обусловленной множеством социальных и профессиональных стереотипов. Обозначая, проговаривая и проблематизируя свой опыт, слушатель приходит к самоосмыслению и переосмыслению, что стимулирует процессы рефлексии.

Логика конструирования занятий в системе повышения квалификации заключается в актуализации личного опыта участников через разрушение сдерживающих профессиональных и личных стереотипов. Ведущий становится равноправным участником, имеющим право на свою точку зрения, медиатором и фасилитатором в группе, проблематизатором в ситуации дискуссии. Групповая работа предполагает широкий простор для творческих форм презентации, разнообразие аксессуаров, информационных источников, включая видео- и аудиотехнику. Успешность групповой работы зависит от соблюдения принципа психологического равенства позиций, согласно которому участники, дополняя и развивая общее смысловое поле, способствуют дополнению и развитию психологического опыта каждого. Опыт общения с преподавателями на курсах повышения квалификации показывает, что одной из значимых проблем профессиональной социализации является развитие позитивного самонастроения, построение оптимистической гипотезы собственного профессионального Я. Преподавателю необходимо учиться познавать себя, специфику своих эмоциональных состояний, чтобы управлять ими, не подавляя, а анализируя причины их появления и последствия, принимая себя во всем разнообразии когнитив-

ных, эмоциональных и поведенческих проявлений.

Практика показывает, что наиболее эффективной формой проведения занятий является *педагогическая студия* – комплексные практические занятия, направленные на всестороннее овладение определенной темой педагогической практики. Педагогическая студия реализует функцию поддержки (суппортивную), одновременно содействуя тому, чтобы педагоги-практики овладевали новыми достижениями педагогики [8, с. 164]. Как оптимальная форма проведения занятий, она стимулирует появление ценностных новообразований личности преподавателя. Погружаясь в определенные профессиональные проблемы (мифы в педагогической деятельности, профессиональные деформации, барьеры и конфликты в педагогической коммуникации), преподаватель вуза становится в осмысленно-критическое положение по отношению к своему профессиональному опыту.

Можно выделить следующие этапы проведения занятия в форме педагогической студии: пролог, этюд, экспликация, рефлексия. Основная задача пролога – организация психологического настроя на совместную деятельность, инициирование физических и духовных сил на активную работу в группе; в прологе определяются тема, цель, мотив предстоящей деятельности. В этюде для обсуждения предлагается образ, иллюстрация какого-либо педагогического явления, которое предстоит осмыслить и которое обозначено в теме деятельности. Образное представление явления необходимо для того, чтобы предотвратить формальное восприятие знаний. Центральная часть студийной работы – экспликация, где разворачивается логическая цепь размышлений слушателей: обобщаются факты, определяются понятия, делаются выводы. На рефлексивном этапе происходит осмысление значимости проведенной работы и обмен впечатлениями между

участниками занятия (эмоциональный и аналитический уровни).

Неисчерпаемым потенциалом для актуализации и развития ценностных предпочтений преподавателя вуза обладают техники *арт-терапии* (коллаж, рисунок, работа с готовыми художественными произведениями, маскотерапия). Арт-терапия направлена на поиск творческих решений проблемы, способствует развитию креативных способностей личности, то есть апеллирует к самости, внутренним силам человека. Используя язык визуальной, пластической или аудиальной экспрессии, арт-терапия является необходимой в тех ситуациях, где вербальный способ коммуникации невозможен или нежелателен. Изобразительная продукция становится средством изучения и детализации профессиональных ценностей, взглядов на смысл профессиональной деятельности, на особенности взаимодействия со студентами. Арт-терапевтическая мастерская создает уникальные условия для погружения преподавателя в пространство игры и импровизации, позволяет освободиться от стереотипов деятельности и поведения. Пространство творчества является целиком ресурсной зоной, то есть зоной развития человека [9, с. 18].

Техники арт-терапии позволяют материализовать и прояснить какую-либо педагогическую ситуацию или феномен (например, взаимоотношения со студентами, идеальный или отрицательный образ специалиста и др.). Участники студии детализируют конкретный педагогический феномен, имея возможность исследовать, видоизменять его, а вместе с ним и свое отношение к нему. Особый интерес слушатели проявляют к рисуночным техникам «я реальное», «я идеальное», «личный и профессиональный герб», к коллажной технике «идеальный педагог», к конструированию маски «я в профессиональном сообществе», «я глазами своих студентов», причем ин-

терпретация творческих работ производится самим автором.

Приходим к выводу, что оптимальными условиями, которые позволяют преподавателям гармонично существовать и реализоваться в современной системе повышения квалификации, являются: включение их в ситуации, инициирующие развитие рефлексивных способностей; стимулирование процесса самопознания; раскрепощение во время общения и формирование коммуникативной и эмоциональной компетентности; реализация открытой личностной позиции; проживание нового личностного опыта.

Литература

1. Казакова А.Г. Педагогика профессионального образования. М.: Экон-Информ, 2007. 551 с.
2. Сысоева Е.Ю. Имиджевые характеристики преподавателя вуза. Образование в современной России. Проблемы и решения / Под ред. В.И. Левина. Вып. 3. Пенза; М.: Приволжский Дом знаний; МИЭМП, 2013. 152 с.
3. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учеб. пособие для преподавателей. М.: Педагогическое общество России, 2001. 102 с.
4. Исмаилова Ф.С. Основы профессионального консультирования / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. Екатеринбург, 1999.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. 480 с.
6. Технология образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых. СПб.: КАРО, 2008. 176 с.
7. Кукуев А.И. Андрагогический подход в педагогике. Ростов н/Дону, 2009. 328 с.
8. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2005. 256 с.
9. Колошина Т.Ю., Трусь А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера. СПб.: Речь, 2010. 189 с.

Автор:

СЫСОЕВА Елена Юрьевна – доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Самарский государственный университет, giperium@mail.ru

SYSOEVA E.YU. PERSONALITY-ORIENTED TECHNOLOGIES FOR UNIVERSITY TEACHERS' QUALIFICATION RAISING SYSTEM

Abstract. The article analyzes the psychological problems of the professional development of higher school teachers. The author substantiates the need in applying person-oriented technologies in teachers' skill upgrading system. The author examines the teaching studio and art therapy techniques as a specific means of training and professional development of university teachers.

Keywords: professional development of university teachers, person-oriented technologies, andragogy approach, teaching studio, art therapy

References

1. Kazakova A.G. (2007) *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya* [Pedagogy of Professional Education]. Moscow: Eco-Inform Publ., 551 p.
2. Sysoeva E.Y., Levin V.I. (ed.) (2013) *Imidzbevye kharakteristiki prepodavatelya vuza. Obrazovanie v sovremennoi Rossii. Problemy i resheniya* [Image characteristics of university teachers. Education in modern Russia. Problems and solutions]. Penza, Moscow: Volga House of Knowledge Publ., MIEP Publ., vol. 3, 152 p.
3. Skok G.B. (2001) *Kak proanalizirovat' sobstvennuyu pedagogicheskuyu deyatel'nost'* [How to analyze one's own teaching activities: handbook for teachers] Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 102 p.
4. Ismagilova F.S., Zeer E.F. (ed.) (1999) *Osnovy professional'nogo konsul'tirovaniya* [Fundamentals of professional counseling]. Ekaterinburg.
5. Zeer E.F. (2003) *Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya* [Psychology of Professional Education: handbook]. Moscow: Publishing House of Moscow Psychological and Social Institute Publ., 480 p.
6. *Tekhnologiya obrazovaniya vzroslykh. Posobie dlya tekhn, kto rabotaet v sisteme obrazovaniya vzroslykh* [Technology of adult education. Handbook for teachers working in adult education]. St. Petersburg: KARO Publ., 2008, 176 p.
7. Kukuev A.I. (2009) *Andragogicheskii podkhod v pedagogike* [Andragogy approach in pedagogy]. Rostov-on-Don, 449 p.
8. Schurkova N.E. (2005) *Pedagogicheskaya tekhnologiya* [Pedagogical technology]. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 256 p.
9. Koloshina T.Y., Trus' A.A. (2010) *Art-terapiyecheskie tekhniki v treninge: kharakteristiki i ispol'zovanie. Prakticheskoe posobie dlya trenera* [Art therapy techniques in training: characteristics and use. Practical Guide for Trainers]. St. Petersburg: Speech Publ., 189 p.

Author:

SYSOEVA Elena Yu. – Assoc. Prof., Chair of the theory and methodology of professional education, Samara State University, Samara, Russia, giperium@mail.ru

