

Сысоева Елена Юрьевна

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Ключевые слова: педагог, профессиональное развитие педагога, интерактивные технологии, личностно-ориентированные технологии, андрогогический подход, профессиональная деформация, арт-терапевтическая мастерская, педагогическая студия, педагогические мифологемы.

В статье анализируются психологические проблемы профессионального развития и обучения педагогов в системе повышения квалификации. В работе выявлены основные организационные и психолого-педагогические принципы обучения педагогов в системе повышения квалификации педагогов. Автором актуализируется необходимость внедрения и использования интерактивных технологий, способствующих развитию ценностно-смысловой сферы педагога, преодолению профессиональных деформаций. Среди основных интерактивных технологий обучения и взаимодействия наиболее четко представлены и описаны: конфликт-метод, педагогическую студию, арт-терапевтическая мастерская как специфические средства обучения и профессионального развития педагога.

Keywords: *teacher, teacher professional development, interactive technology, personality-oriented technologies, androgogicheskyy approach, professional deformation, art therapy workshops, teaching studios, educational myths.*

The article analyzes the psychological problems of professional development and training of teachers in system of improvement of professional skill. The article reveals the main organizational and psycho-pedagogical principles of training of teachers in system of improvement of professional skill of teachers. The author actualizes the need for the introduction and use of interactive technologies, contributing to the development of value-semantic sphere of the teacher, overcoming of professional deformation. Among the major interactive technologies of teaching and the interaction

is most clearly shown and described: the conflict-method teaching studio art therapy workshops as a specific means of training and professional development of the teacher.

Актуальность исследования

Тенденции изменений в системе педагогического образования во многих странах мира связаны с усилением воспитательных задач, направленных на более активное приобщение педагогов к системе профессиональных ценностей, на развитие профессиональной субъектности. Профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, но и обязательное наличие психологических компонентов: мотивации и направленности деятельности, внутреннего отношения педагога к труду, состояния его психических качеств. При анализе профессиональной деятельности личности необходимо преодоление технологических и технократических мифов, когда профессионализм рассматривается как овладение прежде всего новыми технологиями, большее значение имеют мотивы профессиональной деятельности, ценностные ориентации и смыслы деятельности. В условиях динамично развивающегося образовательного процесса важнейшей задачей подготовки педагогических кадров является развитие профессионально-личностного потенциала педагога, его коммуникативных, рефлексивных способностей, способности к самопреобразованию, к осмыслению и преодолению своих коммуникативных и психологических барьеров в педагогической деятельности.

Самореализация в профессии предполагает постоянный поиск средств, адекватных приобретаемым знаниям, опыту, умениям и навыкам – всему, что составляет профессионально-личностный портрет. Ценностями современного инновационного образования становятся универсальные личностно-деятельностные способности педагога: смыслотворчество, избирательность, сверхнормативная активность, ценностно-смысловая направленность, самодвижение в образовательном процессе. В задачах профессионального обучения отражена реализация заказа на педагога – новатора: сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций;

проблематизация и конфликтизация действительности – видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий; критическое отношение к нормативам; смыслотворчество; открытость среде, профессиональным новшествам в частности; творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативно заданного; стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни [9, с. 17].

Характерной чертой современной квалификации является ее динамизм, поэтому приобретенная квалификация не может рассматриваться как некий стабильный набор профессиональных умений и навыков, они должны обновляться по мере развития новых технологий. Согласно исследованиям зарубежных и отечественных экспертов, объем профессиональных знаний каждого специалиста в среднем должен обновляться каждые пять лет как минимум на 50% [7, с. 473]. Таким образом, актуализируется проблема непрерывности обучения специалиста в продолжении всей профессиональной карьеры.

На стадии профессионализации происходит интеграция профессиональных умений и профессионально важных качеств в сложные структурные констелляции, которые обеспечивают продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Однако прежний профессиональный опыт, стереотипы деятельности и мышления педагога часто становятся серьезным барьером для освоения нового в теории и практике образования. Исследователи (М.А. Беребина, Л.И. Вассерман) указывают на то, что одно из центральных мест в системной модели психической дезадаптации педагогов занимает психическая ригидность, умеренно установочная позиция по неприятию необходимости изменения самого себя и высокие показатели ригидности как акцентуации личности [5, с. 18–19].

В.А. Сонин отмечает, что в профессиональном менталитете педагогов взаимодействуют и специфически сложно связаны в систему как положительные качества, так и отрицательные. К положительным качествам относятся:

эмпатийность и толерантность, интеллектуальные и эмоциональные особенности межличностного взаимодействия, панорамное видение ситуации и детских проблем, профессиональная антиципация. К отрицательным – назидательность, завышенная самооценка, самоуверенность, снижение критичности мышления, отсутствие коммуникативной гибкости, педагогическое упрямство, ориентация на социальное одобрение. Такая амбивалентность профессиональных симптомокомплексов характерна именно для менталитета учителя, они и определяют тип менталитета, психологический тип личности. Исследователь считает, что основным профессиональным компонентом обучения и воспитания является речь для учителя. Анализ речевых педагогических ситуаций, в которых ярко запечатлеваются профессионально-педагогический облик и стиль деятельности учителя, высвечивает особенности профессионального менталитета учителя: властность и авторитарность, постоянную центрацию на своем Я, многие маскировочные тенденции в поведенческих актах. Речь учителя подавляет ученика, приводя к негативным последствиям. Из всех слов, сказанных на уроке, 75% принадлежит учителю. Из 80 распоряжений только шесть отдаются со словом «пожалуйста» [17].

Исследование, проведенное Л.М. Митиной, свидетельствует о том, что у большинства обследуемых ей учителей (73%) можно констатировать низкий уровень развития профессионального самосознания, характеризующийся осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. Одной из главных проблем профессионального труда педагога является поддержание психологического здоровья. По мнению Л.М. Митиной психологическое здоровье педагога не означает отсутствие конфликтов, фрустраций, проблем. Главное для педагога – сохранить активность и адекватность личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование. Способность противостоять разного рода педагогическим трудностям (фрустрационная толерантность), сохраняя психологическую

адаптацию, предполагает адекватную оценку педагогом педагогической ситуации и возможность предвидения выхода из этой ситуации. Исследователь выявила, что значительное число учителей имеет низкие показатели степени социальной адаптации, при этом агрессивные формы реагирования встречаются чаще, чем формы астенического характера (депрессия). Повторяющиеся фрустрации приводят к формированию у учителей таких свойств личности, как несдержанность, грубость или неуверенность в своих силах, тревожность [11].

Педагоги, как профессиональная группа, отличаются крайне низкими показателями психологического здоровья, которое снижается по мере увеличения стажа работы. Специалистами установлено, что спустя пятнадцать-двадцать лет педагогической деятельности у учителя развивается истощение нервной системы, нарастает невротичность, психологическое изнеможение, эмоциональное выгорание. Объясняется это и спецификой педагогического труда, содержащего факторы риска для здоровья, и дефицитом у педагога специальных знаний, позволяющих ему управлять своими эмоциональными процессами. Особенности интеллектуального труда педагога (одновременное наблюдение за несколькими изменяющимися во времени производственными процессами, осмыслением деятельности учащихся, восприятие и переработка разнообразной и многочисленной информации, острый дефицит времени для переработки этой информации, необходимость сохранять интенсивность и напряжения внимания, памяти и мышления) находятся в тесной связи с эмоциями (чувство повышенной ответственности за принимаемое решение, переходящее в эмоциональное напряжение или стресс) и не допускают стереотипов. Кроме того, сложная модель деятельности педагога и процесс обучения почти всегда содержит в себе многообразные мотивы, тем самым повышается уровень суммарной мотивации риска ответственности, новизны, достижения целей, снятия конфликтной ситуации, часто сопутствующей педагогической деятельности.

В работе И.П. Посашковой отмечается, что самоотношение современного учителя отличается рядом психологических особенностей, обусловленных

высокой направленностью личности учителя на других людей при отсутствии направленности на себя: низким уровнем самопонимания, недооценкой собственных способностей, высокой склонностью к самообвинению, преобладанием аутосимпатии над самоуважением. Декларируя «в теории» интерес к собственной личности, на практике учителя мало времени и внимания уделяют самоанализу и прогнозированию собственного развития [2, с. 12].

По данным педагогических исследований (Г.Б. Скок, В.П. Саврасов, В.А. Якунин) анализ собственной профессиональной деятельности у педагогов вызывает значительные затруднения. Подобное явление объясняется, главным образом, недостаточной психолого-педагогической подготовкой педагогов, отсутствием системы понятий, в терминах которой они могли бы анализировать собственную педагогическую деятельность, критически оценивать результаты собственной деятельности. Фундаментальным условием профессионального развития педагогов является осознание ими необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде. Под профессиональным развитием педагога понимается рост, становление и интеграция в педагогическом труде профессионально значимых личных качеств и способностей, знаний и умений, активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизни [11, с. 15].

Богатство, многосторонность, эмоциональная насыщенность педагогической деятельности вынуждают самого педагога пристально изучать себя как профессионала. Формирование умений работать над стереотипами восприятия и деятельности становится важнейшим направлением повышения квалификации педагогов.

Анализ вышеперечисленных проблем профессиональной деятельности педагогов актуализирует потребность в разработке системы повышения квалификации, направленной на развитие профессионального самосознания педагогов, оптимизацию психологического здоровья и необходимость

сохранения продуктивного профессионального долголетия. Реализация развивающей функции профессионального образования во многом определяется используемыми инновационными психолого-педагогическими технологиями. Инновационное обучение определяется как «ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Новые акценты в рассмотрении системы повышения квалификации педагогов требует изменения его содержания и форм организации, в основе которого необходимо реализовывать следующие психолого-педагогические принципы:

1. Принцип единства профессионального и личностного развития. Его реализация предполагает повышение значимости общекультурной подготовки педагога, а направленность дисциплин призвана обеспечить ценностное самоопределение педагога.

2. Принцип комплиментарности и компаративности, связанных с наличием единой мировоззренческой базы при рассмотрении различных концепций и теорий. Это предполагает использование в педагогическом образовании технологий обучений, апеллирующих не только к мышлению, но и обеспечивающих эмоционально-образное восприятие явлений жизни и культуры, актуализирующих эмоциональную память, развивающих способность к эмпатии, создающих условия для рефлексии своих внутренних состояний.

3. Принцип субъектности определяет преобразовательный характер деятельности личности, направленный на развитие её способностей. По мнению К.А. Абульхановой-Славской личность становится субъектом в результате разрешения противоречий между системой целей, мотивов, притязаний и обстоятельствами, порождающими эти противоречия. Если в процессе разрешения противоречий личность снимает с себя ответственность и полагается на волю случая, она перестает быть субъектом. «Субъект не потому субъект, что уже сразу само совершенство, а потому, что он через разрешение

противоречий постоянно стремится к совершенству, и в этом состоит его постоянно возобновляющаяся жизненная задача» [1, с. 252–253].

4. Принцип единства сознания и деятельности обозначает, что путь присвоения идеи связан с обнаружением и осознанием ее значимости и ценности в практической деятельности, что обеспечит соединение в единое целое не только ценностей-целей (педагогических идей), но и ценностей-средств (способов их реализации).

5. Принцип избыточности ценностной информации означает направленность обучения не на информатизацию, а на выработку системы ценностных отношений к изучаемым теориям и педагогическим идеям.

6. Принцип диалогической направленности обучения означает необходимость опоры на диалогические методы взаимодействия. Диалог как метод предполагает своей целью не обмен различной информацией, не подчинение одного участника другому, а совместный поиск необходимой общей позиции, определенного общего пути.

Поиск смыслов педагогической деятельности и коррекция аксиологической направленности личности педагога возможна при соблюдении следующих организационных принципов обучения:

– открытость обсуждений в профессиональной среде (любые приоритеты и ценности имеют право на существование и принимаются педагогической средой);

– обмен опытом широкое ознакомление с профессиональной деятельностью коллег и ее различными результатами, а также активное обсуждение реальных событий, трудных ситуаций педагогического взаимодействия из профессионального опыта;

– групповое обсуждение наиболее значимых проблем профессиональной деятельности, позволяющее «размыслить» установившиеся позиции, изменить сложившиеся мнения и сформировать новые представления о существенных характеристиках профессионального развития [4].

Сложность осуществления названных принципов преподавания в системе повышения квалификации заключается в том, что педагоги очень часто не готовы не умеют слушать позицию, противоположную собственным педагогическим убеждениям, «одержимы» стремлением доминировать в диалоге, испытывают дефицит техник партнерского взаимодействия.

В системе повышения квалификации возникает потребность в особых интерактивных и личностно-ориентированных технологиях профессионального обучения педагогов, которые основываются на следующих положениях: признание профессионального развития личности главной целью профессионально-образовательного процесса; ориентация на субъективный профессиональный опыт специалистов и учет их индивидуально-психологических особенностей; актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста и удовлетворение потребности личности в саморазвитии и самореализации. Основными условиями обучения, способствующими профессиональному и личностному росту педагога, становятся: актуализация личного и профессионального опыта педагога (как положительного, так и отрицательного); диагностика личностных особенностей и мотивации и направленности деятельности; исключение предъявления набора готовых профессионально-личностных правил и ценностей; содействие ценностному обмену и профессиональному сотрудничеству в процессе межличностного общения на занятиях; освоение и совершенствование техник партнерского взаимодействия.

Для развития профессионального самосознания педагога в системе повышения квалификации значимым становится внедрение интерактивных и личностно-ориентированных технологий обучения. В психологической теории обучения интерактивным называется обучение, основывающееся на психологии человеческих взаимоотношений [12, с. 217]. Сущность интерактивных технологий заключается в том, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. В интерактивных технологиях обучения

существенно меняются роли обучающего (вместо роли информатора – роль менеджера) и обучаемых (вместо объекта воздействия – субъект воздействия), а также роль информации (информация не цель, а средство для освоения действий и операций). Все технологии интерактивного обучения можно условно разделить на имитационные, неимитационные, личностно-ориентированные (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика интерактивных технологий

Сравнительные показатели	Неимитационные	Имитационные	Личностно-ориентированные
Цели	Передача информации, создание предпосылок для развития общекультурных и профессиональных навыков.	Знакомство с различными видами профессионального контекста, формирование профессионального опыта в условиях квазипрофессиональной деятельности.	Актуализация личного и профессионального опыта педагога, развитие его рефлексивных творческих способностей.
Особенности организации учебного процесса	Проблемное содержание обучения, особая организационная процедура ведения занятия, применение технических средств.	Игровая процедура в работе с моделью, имитационно-игровые ситуации.	Отработка умений самоанализа педагогической деятельности, а также способов освобождения творческого потенциала.
Формы и методы	Проблемная лекция, учебная дискуссия, «мозговой штурм».	Неигровые формы: анализ конкретных профессиональных ситуаций, конфликт-метод. Игровые формы: дидактическая игра, игровое проектирование.	Арт-терапевтическая мастерская Педагогическая студия Тренинг рефлексивности Тренинг юмористического самовосприятия.
Тактика обучения	Диалогическое взаимодействие педагога и обучаемых.	Общение обучаемых между собой и с педагогом-ведущим в процессе имитации.	Обращение обучаемых к своей уникальности, индивидуальности педагогического опыта.

Построение занятий с педагогов в системе повышения квалификации базируются на положениях андрагогического подхода (С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, А.И. Кукуев и др.): взрослый человек осознает себя

самостоятельной, самоуправляемой личностью, обладая запасом жизненного профессионального опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; он критически относится к любым попыткам руководить им; в основе его готовности к обучению лежит стремление решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей (прагматический подход); приоритет самостоятельной деятельности. Кроме того, восприятие взрослого неизменно окрашивается эмоциональной оценкой информации, при этом его мозг стремится «заблокировать» любую информацию, сопровождаемую отрицательной эмоцией [22, с. 8]. При таком обучении слушатель имеет возможность сам влиять на ход занятий (допустим, включать свой личностный или профессиональный опыт в поле обсуждения какой-либо психолого-педагогической, личной или имиджевой проблемы); влиять на выбор его методов и форм.

Для развития профессионального самосознания и создания условий для глубокой рефлексии собственной педагогической деятельности необходимо создавать ситуации, выводящих педагогов в сферу предельно остро переживаемых профессиональных проблем и потребностей, задающих предельный драматизм в условиях психологически неоднородного коллектива. Педагогу постоянно приходится сталкиваться с конфликтными, эмоционально-напряженными ситуациями, которые влияют на его собственное состояние здоровья, снижают трудовую и социальную активность, что, в свою очередь снижает эффективность обучения и воспитания, и повышает вероятность возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе. Наличие описанных проблем профессионального развития педагога требует к реализации нестандартных подходов к практике профессионального обучения. Одним из таких инновационных способов, способствующих формированию профессионального типа мышления педагога, и таких его свойств, как рефлексивность, аналитичность, санагенность, креативность, является конфликт-метод.

Конфликт-метод В научной литературе «конфликт-метод» понимается как путь познания и способ построения рациональной деятельности, а также освоения конфликтной действительности, с целью минимизации деструктивных элементов в конфликте и перевода конфликта в социально-позитивное русло [24]. Методологическую и методическую целесообразность использования конфликт-метода в педагогической коммуникации можно обосновать исходя из понимания свойств конфликта как социального феномена. Анализ современных исследований конфликта (Н.Ф. Вишнякова, Н.В. Гришина, С.М. Емельянов, А.Г. Здравомыслов, В.С. Шейнов, Б.И. Хасан, Л.Н. Цой и др.) позволяет сформулировать общие принципы управления конфликтами в педагогическом взаимодействии, среди которых: принцип позитивного функционализма (конфликт стимулирует изменения, способствует раскрытию творческого потенциала личности, способствует самоизменению личности); принцип управляемости конфликта (при адекватном подходе негативные последствия столкновения могут быть минимизированы); принцип заинтересованности в конструктивных последствиях конфликта (необходимость увидеть воспитательное значение конфликта, возможное использование его для личностного роста, нравственного развития личности, извлечения позитивного опыта для каждого из участников); индивидуально-личностный подход к обучаемому (понимание внутренних противоречий, индивидуальных особенностей личности является объяснением происходящего с ним).

Говоря о педагогическом процессе, многие исследователи отмечают изначально заданную ему «конфликтность», так как педагогический процесс характеризуется ролевой и позиционной асимметрией его участников [19, с. 32]. В условиях коммерциализации и консьюмеризации образования компонентами профессиональной компетентности педагога являются владение технологиями психогигиены и стрессоустойчивости в конфликте, а также наличие конфликтофобии. Однако страх конфликтов и неумение находить в конфликтной ситуации положительное воспитательное значение присущи многим преподавателям. Это, возможно, связано со стереотипным восприятием

конфликта, когда он (конфликт) не воспринимается как механизм разрешения противоречий, обеспечивающий развитие человека и общества. С другой стороны, возможно, существует боязнь негативных эмоций, сопровождающих конфликтное взаимодействие, которая препятствует адекватному восприятию конфликта. Такие представления преподавателей вуза исключительно о деструктивной сущности конфликта затрудняет формирование способностей студентов находить конструктивные способы разрешения конфликта. На наш взгляд, педагогу высшей школы необходимо создавать условия на учебных занятиях, чтобы у студентов была возможность понимания феномена конфликта как составляющей части и диалектики человеческой жизни, а не стремление избегать конфликтного взаимодействия любыми способами. В алгоритме разрешения конфликта педагогу важно уметь переводить уровень эмоционального восприятия конфликта на аналитический. Для эффективного управления конфликтом, важно понимать, что «конфликт – это воспринимаемая как угрожающая противоречивость или несовместимость целей сторон», «люди реагируют на ситуации не столько в терминах объективных черт и описательных характеристик ситуаций, но в терминах чувств и эмоций по поводу события» [25, с. 41]. Формирование аналитических умений педагогов неоднозначно трактовать конфликтное взаимодействие и видеть перспективы его разрешения путем нахождения различных оптимальных способов построения отношений является перспективной стратегией управления конфликтом.

Главная идея конфликт-метода заключается в сознательном обострении педагогического взаимодействия, в использовании ведущим имеющихся противоречий во взглядах, мнениях, целях обучения, в создании специальных провоцирующих конфликт ситуаций. Способы их создания осуществляются с помощью различных педагогических тактик: специальное нарушение этических норм педагогической коммуникации (словом, интонацией, жестом), отождествление человека с определенным отдельным недостатком, напоминание о негативном опыте совместной деятельности, ирония в адрес конкретной личности, деструктивная критика и др. Цель такого обострения-

провокации заключается в том, чтобы способствовать формированию у педагогов навыков конструктивного реагирования в конфликтах, навыков асертивного поведения. Асертивным называется поведение, которое позволяет без лишнего беспокойства отстаивать свои интересы, свободно отстаивать свои чувства и интересы, не ущемляя при этом права других. Овладение техниками асертивного поведения: «игра в туман», «испорченная пластинка», «бесконечное уточнение» направлено на формирование конфликтологической компетентности педагога, его умений конструктивного реагирования в конфликте.

Известно, что педагог-партнер в педагогическом взаимодействии стремится поддерживать коммуникативное равновесие, под которым понимается – отведение собеседнику в процессе общения роли не ниже той, которая обусловлена его социальной ролью и представлением о его собственном достоинстве. Наиболее часто приводит к межличностному конфликту фрустрация партнером потребности в равенстве (можно удовлетвориться положением равного, но не положением «ниже»). Погружая педагогов в ситуации коммуникативного неравенства, мы тем самым создаем условия для того, чтобы педагог осмыслил и прочувствовал дисгармонию превосходства над партнером. Нарушение коммуникативного равновесия в ходе педагогической коммуникации является специальной провокацией со стороны преподавателя, имеющей целью актуализировать привычные способы реагирования на конфликтную ситуацию. В поведении педагога, в силу коммуникативной асимметрии педагогического процесса и оценочности действий, часто проявляется «непроработанная» (неосознаваемая властность), стремление любым путем удержать свое положение, демонстрировать свое позиционное превосходство.

Акцент при использовании конфликт-метода делается противоречиях, выявляемых в ходе конфликтной ситуации, что, в свою очередь, позволяет значительно активизировать ход учебного занятия. Обучаемый, попадая в ситуацию естественного реагирования в конфликте, получает возможность

анализировать причины и мотивы конфликтующих сторон, свой опыт взаимодействия в подобных конфликтных ситуациях, способы конструктивного разрешения данной ситуации. Актуализация конфликта происходит естественным образом, форма и тип конфликта значения не имеют.

Фиксация разрыва между практической и мыслительной деятельностью обучаемого, обозначение границ и уровня конфликтологической компетентности педагога является основной задачей процесса обучения с использованием конфликт-метода. Отрефлексирав привычные способы реагирования в конфликте, педагог преодолевает собственные мыслительные шаблоны, эмоциональные реакции и привычные стратегии поведения в конфликте. Использование конфликт-метода обеспечивает деятельностный характер обучения, позволяет активизировать когнитивные процессы, развивает у педагогов коммуникативные и аналитические умения, навыки коллективного взаимодействия, способствует умению анализировать и прогнозировать развитие ситуации, формулировать и отстаивать свою позицию.

Принципиальным и значимым элементом внедрения конфликт-метода является вовлеченность педагога в образовательную ситуацию как полноценного участника взаимодействия, при которой возникшая проблема становится реальной, и которую ему приходится решать наравне с учащимися, тем самым открывая для себя новое знание. Важное значение в использовании конфликт-метода придается взаимодействию педагога с обучаемыми, конкретным коммуникативным умениям педагога. Оптимальные условия для развития конфликтологической компетентности студентов посредством конфликт-метода обеспечивает педагогическая фасилитация, под которой понимается усиление продуктивности образования и развития субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога [4, с. 74]. Феномен фасилитации возникает, если педагог: является для обучаемых авторитетным, референтным и признанным; владеет техниками и приемами аттракции, эмпатии и конгруэнтного самовыражения своего отношения к обучаемым; проявляет толерантность к противоположным мнениям

и независимому поведению. Отметим, что подобного рода провокационные техники поведения преподавателя возможны при условии, если преподавателем заслужено доверие аудитории и он является уже референтной личностью в группе. Кроме того, тренер-ведущий должен быть воплощением ассертивного взаимодействия.

Внедрение в систему повышения квалификации педагогов инновационных технологий обучения, основанных на актуализации личного опыта и разрушении привычных стереотипных поведенческих реакций в конфликтном взаимодействии, требует от них когнитивной, эмоциональной, поведенческой гибкости, готовности и способности владения технологиями фасилитационного общения.

На современном этапе развития педагогической науки в педагогической литературе нет однозначного и аргументированного ответа на вопрос о сущности психолого-педагогических условий, обеспечивающих процесс разработки и внедрения личностно-ориентированных технологий в систему педагогического образования. Преодоление деперсонализированного педагогического взаимодействия, детерминированного жесткими ролевыми предписаниями, требует включения в учебный процесс личного опыта (чувств, переживаний, мыслей).

Для личностно-ориентированного обучения характерен приоритет субъектно-смыслового обучения над информативным, ситуационное проектирование, смыслопоисковый диалог, включение учебных задач в контекст личностных проблем. Личностно-ориентированное направление повышения квалификации педагогов предполагает обращение к личностному опыту педагога как специфическому элементу содержания образования. Личностный опыт – это опыт специфической деятельности (метадеятельности) человека по созданию своей личностной среды, личностной самоорганизации, того, что в повседневности называют внутренним миром человека. Личностный опыт как элемент человеческой культуры, это опыт культуры осмысливания своих переживаний и профессионально-жизненного пути, в целом, управления своими

чувствами, намерения построения жизненных планов и преодоления коллизий. Опыт – это психологическая реконструкция пережитого, неуничтожимый элемент сознания, часть индивидуальности. Личностный опыт есть опыт избирательности, смыслопоиска, ответственности, саморегуляции и свободы [16, с.172]. Личностный опыт, как и всякий другой нуждается в педагогической поддержке, так как всегда имеет индивидуально-чувственную форму, и продукт искания здесь имеет вид не универсального (единого для всех) понятия, а форму лично значимого вывода, индивидуального смысла, который хотя и можно выразить на понятном всем языке, но в любом случае нельзя будет передать другому.

Проблематизация личностного и профессионально-педагогического опыта обучения способствуют развитию рефлексивных способностей педагога, развитию профессионального самосознания, коррекции его личностно-профессионального профиля. Расширение индивидуально-значимого опыта обучаемых может быть построено как экстраполяция старого опыта в новой ситуации, например, при обсуждении педагогических ситуаций, проблемного фрагмента фильма, выступления или реплики. При этом необходима провокация неудовлетворенности педагогов 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, преподаватель обращается к самоосмыслению и переосмыслению, что стимулирует процессы самосознания, обогащает свою профессиональную Я-концепцию.

В подготовке педагогов с опорой на данную технологию значительное внимание уделяется совершенствованию навыков партнерского педагогического общения в единстве интерактивной, перцептивной, коммуникативной составляющих. Эти три стороны общения тесно связаны с познавательной, эмоциональной и волевой сферами личности. Коммуникативные умения, готовность и способность к эффективной коммуникативной деятельности не возникают сами по себе, они являются

предметом тщательной рефлексии и специального приложения сил, что выдвигает специфические задачи перед системой непрерывного образования, в рамках которого человек осваивает на практике различные способы коммуникации [19, с. 4]. Таким образом, оптимизация навыков педагогического общения способствует совершенствованию личности в целом.

Развитие профессионального самосознания педагога, реализованное с позиций личностно-ориентированного подхода учия уделяется возрасту и стажу преподавателей. Профессионально-личностные проблемы каждой возрастной группы педагогов диктуют содержание психолого-педагогической поддержки развития образа «Я-профессионал». Недостаток уверенности в себе у начинающих педагогов требует воспитания позитивного самовосприятия на основе адекватной профессиональной самооценки. Часто неуверенность в себе осложняется неэффективностью средств и техник общения с учениками. С этих позиций способами поддержки и развития являются тренинги педагогического общения, групповые дискуссии, индивидуальное консультирование.

Состояние идентичности зрелых педагогов среднего возраста выглядит более благополучным. Но именно у них формируются профессиональные стереотипы, искаженные профессиональные позиции, категоричность и безапелляционность как самовосприятия, так и восприятия других. Нацеленность направлений работы с данной группой на развитие диалектического, неоднозначного видения себя и мира, рефлексии и доверия к новому позволяет снизить оценочность восприятия других и формировать профессиональную гибкость. Особую ценность для развития названных свойств педагога приобретает освоение диалогических способов коммуникации.

Диалогические методы обучения (групповые дискуссии, анализ профессиональных ситуаций, диалогические лекции) направлены на создание педагогических условий, которые побуждают к активности, инициативности, умению работать в команде, рефлексии, позволяют обучаемым становится причастным к образовательному результату является важной задачей инновационного обучения. Педагогу-ведущему важно уметь организовать

образовательное пространство таким образом, чтобы оно становилось естественным, аутентичным, имеющим качества живой и органичной образовательной организации. Результат обучения при этом является во многом непредсказуем, это не только формируемые знания и умения, но и определенный уровень отношений к различным аспектам педагогической и социальной действительности. Ведущий занятий становится равноправным участником, имеющим право на свою точку зрения, медиатором и фасилитатором в группе, проблематизатором в ситуации дискуссии. Условия для групповой работы предполагают широкий простор для творческих форм презентации, большое количество аксессуаров, информационных источников, включая видео, – аудиотехнику. Успешность групповой работы зависит от соблюдения принципа психологического равенства позиций, предполагающего, что все участники, взаимодополняя и развивая общее смысловое поле, способствуют дополнению и развитию психологического опыта каждого.

В современных условиях развития образования явно устаревшим выглядит процесс передачи установленного, необходимого наличного знания в монологе педагога. Монолог, логика которого предполагает типовую, единую форму коммуникации, где из одного следует другое с необходимостью и однозначностью, исключает сомнение и выбор, дискуссию с самим собой и автором, понимание глубоких изменений в научной и духовной жизни. Монологизм, дидактизм, ориентация на готовые ответы на все вопросы, ярко выраженная оценочность высказываний, претензия на знание истины в последней инстанции являются откровенно отрицательными характеристиками педагогической деятельности. Характер и смысл диалога, напротив, органично соответствует сущностным характеристикам педагогической деятельности, ее гуманистической, творческой, совместной (она всегда предполагает другого, во имя которого и осуществляется) природе. Кроме того, практически овладеть культурой собственного мышления возможно только в непосредственном обнаружении уровня этой культуры, которое происходит в процессе диалога.

Термин «диалог» – один из популярных и широко применяемых в последние десятилетия. Среди многочисленных объяснений смысла диалога можно выделить два направления. Для одних исследователей диалог – форма, способ изложения материала, обмена информацией. Для других – «диалог не столько форма методологической интенции, сколько особый способ человеческого бытия» – развитие определенного типа личности и сферы межличностных и межсубъектных отношений (М.С. Каган, В.В. Горшкова, Е.О. Галицких и т. д.) Рассматривая диалог как способ существования в педагогической реальности мы будем анализировать данный феномен. Необходимо отметить, что в системе профессиональной культуры диалоговая позиция педагога становится важнейшим условием успешного профессионального становления и может быть предметом пристального педагогического внимания.

Психологическое пространство в диалоге – особое «креативное поле» (Д.Б. Богоявленская), где вырастают победы неожиданных, оригинальных решений, это особое духовное общение, основанное на интеллектуальном поиске, свободе самовыражения и самопостижения. Принципиальным отличием диалогической установки педагога от монологической является то, что последняя не предполагает обращения к слушателю как к конкретному лицу, собеседнику, который должен определенным образом реагировать на получаемое сообщение, соглашаться или возражать, так или иначе его истолковывать, интерпретировать, оценивать. Реализуя диалоговость в общении педагог из транслятора знаний превращается в фасилитатора, духовного наставника, приобщающего к своим профессиональным ценностям.

Необходимо учитывать тот факт, что вовлечение в диалог – задача наиболее сложная по сравнению с монологическим информированием или подчинением другого как объекта директивных действий. Кроме того, диалог предполагает не только позиционное равенство участвующих сторон, но и определенный уровень интеллектуальной культуры и развитости коммуникативного ядра личности, вступающей в диалоговое пространство. Потребность реализации диалоговой позиции педагога в современном образовательном пространстве очевидна.

Исходными основаниями формирования диалоговой позиции и способности выстраивать диалог в обучении для педагога являются следующие положения.

1. Знание по природе своей диалогично, потому что знание как продукт учебно-познавательной деятельности есть результат интеграции внешнего воздействия и внутренней активности субъекта научения, поэтому диалог в обучении формирует самостоятельность, открытость, ответственность, способность пользоваться своим умом как инструментом понимания. Диалог направлен на прояснение смысла, он оттачивает мысль, требует гармонии формы и содержания, резонансного совпадения вопросов и ответов, единства эмоционального и рационального. Знание, выработанное в диалоге, не является конечной целью для педагога и учащегося, а есть особый момент их активности, позволяющий выйти за пределы познанного. Ярко и убедительно идею вечного диалога в познании мира и ценностно-смыслового равенства учителя и ученика перед истиной выразил Рафаэль Санти в «Афинской школе».

2. Диалог имеет социальную природу, он реализует фундаментальную потребность человека в общении, взаимодействии, сотрудничестве. М.М. Бахтин подчеркивал, что «идея живет не в изолированном индивидуальном сознании – оставаясь только в нем, она вырождается и умирает. Идея начинает жить, только вступая в существенные диалогические отношения с другими, чужими идеями» [4]. Кроме того, диалог создает не только форму совместной деятельности и всеобщую форму общения, но одновременно образует диалог поколений в историческом времени и взаимодействии.

3. Диалогические методы общения направлены на сопряжение смыслов, обретение единомыслия в процессе общения. Предмет диалогового обсуждения содержит в себе неопределенность, которая проясняется в определенность в ходе обсуждения. В диалоге обязательно наличие различных, но соизмеримых позиций. Участники диалога находятся в состоянии сомышления, каждый предлагает свой вариант решения, при этом предполагается, что один вариант ответа должен быть обогащен за счет другого. Именно в синтезе полнее всего просвечивает, сжимаясь, структура диалога.

4. Диалог – это действительная реализация сложной идеи равнопартнерства (равно уважение) субъектов педагогического процесса. Равенство в диалоге – это прежде всего равенство в стремлении и праве участвовать в поиске истины, готовность приобщиться к другой точке зрения. Именно диалоговая коммуникация позволяет развернуть практически, а не только на уровне красивых умозаключений, гуманистически ориентированную, смысловую ориентацию педагогического общения.

Субъектно-преобразовательный потенциал диалога создает условия, при котором каждый участник не мог пользоваться правом утверждать свое суждение за счет другого, а только при помощи и на основании другого. Если педагог лишен подлинного диалогического подхода, диалогического проникновения в незавершенное человеческое пространство его личности, он продолжает видеть в нем фактическую вещную определенность действий, деятельности и поступков и подводить их под определенные, уже имеющиеся понятия и схемы.

Более того, можно утверждать, что диалогическая направленность мышления педагога предотвращает проявления профессиональных деформаций, так как осуществляя диалоговые формы коммуникации педагог находится вне своего привычного статуса «всезнайки-начальника», что препятствует появлению своемерия, доминантности, педагогического высокомерия и чванства. В.С. Библер писал: «Нет человека выше меня, нет человека ниже меня. В жизни настоящего интеллигента элементарные скрепы воспитанности оборачиваются изначальными, но вновь и вновь формируемыми историческими определениями личного достоинства. Это и есть то ядро, вне которого невозможен свободный нравственный выбор, трагедия и счастье внутренней тайной свободы» [3, с. 29]. Диалог являет собой принципиальное равенство позиций, где нет образования одного другим, нет одностороннего восхождения одного к логике другого. Философская и профессиональная культура педагога начинается со способности к диалогу с самим собой, в основе которого диалогичность мышления, умение слышать его и alter ego. Диалог с самим собой, потребность в рефлексии собственной деятельности, «спасительное недовольство собой» (А. Ухтомский)

препятствует застою, ограниченности и стереотипности профессионального поведения.

Необходимость учиться культуре диалога педагогу очевидна, как стремление к очищению сознания от ряда предрассудков, стереотипов, установленных истин, препятствующих достижению человеческого согласия. Необходимо отметить, что в коммуникативных, дискуссионных формах активного обучения происходит изменение ситуативных установок участников, снижается категоричность их оценок, осваивается многовариантный подход к решению проблем, усиливается принятие партнера по общению.

Диагностика личностных особенностей и развитие положительной «Я-концепции», позитивного мировосприятия – важные этапы развития личностно-творческого потенциала педагога. Проблема эмоционального комфорта педагога в профессии стоит достаточно остро. Положительные эмоциональные переживания в профессии имеют самостоятельную ценность и включают в себя: уверенность в правильности своих действий; предпочтение стиля жизни, соответствующего профессиональным устремлениям; чувство самоуважения, профессиональной гордости, потребность в последователях и учениках. Основная цель развития «Я-концепции» заключается в том, чтобы помочь педагогу самому себе стать источником поддержки, мотивации и поощрения.

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. Позитивность педагога проявляется в позитивном отношении к педагогической деятельности и педагогической профессии, учащемуся как субъекту образовательному процессу и самому себе как профессионалу. В целях оптимизации учебно-воспитательного процесса, гармонизации собственного «Я» и «Я» студентов, преподаватель учится познавать себя, специфику своих эмоциональных состояний, чтобы управлять ими, не подавляя, а анализируя причины их появления и последствия,

принимая себя во всем разнообразии когнитивных, эмоциональных, поведенческих проявлений.

Наиболее эффективной формой проведения занятий является педагогическая студия (studio – ит. «изучение») – комплексные практические занятия, направленные на полное и всестороннее овладение какой-то определенной проблемой педагогической практики. Педагогическая студия, выполняя роль профилактики квалификации специалиста, реализует суппортивную (фр. support – подставка, поддержка) функцию, одновременно содействуя тому, что педагоги-практики овладевают новыми достижениями педагогики [23, с. 164]. Педагогическая студия как оптимальная форма проведения занятий, позволяет стимулировать ценностные новообразования личности преподавателя. Погружаясь в определенные профессиональные проблемы (мифы в педагогической деятельности, деформации профессиональной деятельности, барьеры педагогической коммуникации, коммуникативные конфликты), педагог становится в осмысленно-критическое положение по отношению к своему профессиональному опыту.

Этапы проведения педагогической студии можно выделить следующие: пролог, этюд, экспликация, рефлексия. Основная задача пролога – организация психологического настроения на совместную деятельность, инициирование физических и духовных сил на активную работу в группе; в прологе определяется тема, цель, мотив предстоящей деятельности преподавателей. В этюде для обсуждения предлагается образ, иллюстрация какого-либо педагогического явления, которое предстоит осмысливать и которое обозначено в теме деятельности. Образное представление явления необходимо для того, чтобы предотвратить формальное восприятие знаний. Центральная часть студийной работы – экспликация, в которой разворачивается логическая цепь размышлений слушателей: обобщаются факты, определяются понятия, производятся выводы. На рефлексивном этапе педагогической студии происходит осмысление значимости и ценности проведенной работы каждым участником на эмоциональном и аналитическом уровне.

Неисчерпаемым потенциалом для актуализации и развития ценностных предпочтений педагога 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, подчас неосознаваемым свойствам педагога. 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, творчества, искусства, импровизации. Пространство творчества является целиком ресурсной зоной, то есть зоной развития человека, так как ребенок по определению имеет право не знать, не понимать, ошибаться, а это и есть ресурс и поле для новых возможностей в познании себя и окружающих [10, с. 18].

Арт-терапевтическое занятие складывается из трех этапов: введение, или «разогрев», основная часть, заключительный этап. Задача первого этапа – настроить педагогов на творчество, подготовка участников к спонтанной художественной деятельности. Ведущий объясняет, что важно использовать индивидуальный творческий стиль и не требуется создавать произведения искусства. Также он уточняет, что задача арт-терапии состоит не в том, чтобы сделать из участника процесса художника, а в том, чтобы активизировать его творческие способности, возбудить у него активность, направленную на реализацию его предельных творческих возможностей. Дополнительная актуализация визуальных, аудиальных, кинестетических ощущений достигается в процесс элементов музыкальной терапии.

В основной части выбирается тема и ее последующая разработка в зависимости от запроса группы и характера рассматриваемых педагогических

проблем. Работа должна происходить в спокойной обстановке, нежелательны громкие разговоры и предварительные оценки.

Заключительный этап – вербализация и рефлексивный анализ. На данном этапе каждый участник представляет свою работу, делится впечатлениями и возникшими образами, и ассоциациями, которые возникли в ходе изобразительной деятельности, что улучшает психологическое самочувствие и помогает освободиться от внутренних психологических проблем. Участники мастерской воздерживаются от комментариев и оценок.

Техники арт-терапии позволяют материализовать и детализировать какую-либо педагогическую ситуацию или феномен (например, взаимоотношения с учениками и коллегами, идеальный или отрицательный образ специалиста и др.). Участники студии помещают этот феномен в «плоть» изображения, 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 учеников», «моя профессиональная мечта» [21]. Важным организационным условием является то, что интерпретация творческих работ производится самим автором. Также заметим, что готовность слушателей анализировать визуальное представление о собственном «я» возможна при условии доверительных групповых отношений и атмосферы психологической безопасности, которая сложилась в группе.

Многолетний опыт работы в системе повышения квалификации педагогов позволяет сделать вывод о наличии у педагогов различных форм профессиональных деформаций: педагогический догматизм («я и так все знаю»); индифферентизм и минимизация усилий («зачем мне это надо?»), консерватизм («учить надо только тех, кто хочет учиться»), монологизм как ведущая коммуникативная позиция, доминантность и безапелляционность высказываний, которые, как правило не осознаются, а следовательно, ни коем образом не корректируются. Анализируя причины, препятствующие профессиональному

развитию человека и способствующих образованию профессиональных деформаций, А.К. Маркова указывает на возрастные изменения, профессиональную усталость, монотонию, длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда и кризисами развития. Профессиональная деформация педагога может быть представлена как искажения в разных структурах личности под влиянием какой-либо из сторон педагогической деятельности, снижающих ее результативность и социальную адаптивность [5, с. 53]. Примерами совокупности профессионально нежелательных свойств у педагога являются: авторитарность, догматизм, ролевой экспансионизм, демонстративность, когнитивная ригидность по отношению к деятельности, нескритичность по отношению к собственным педагогическим поступкам и др. Вопрос о гигиене педагогического труда остается одним из самых острых в практике педагогической жизни. Нельзя не согласиться с мнением М.М. Рубинштейна о том, что «как бы ни был стоек учитель, но постоянное общение с детьми, с упрощенной или еще недостаточно усложнившейся и окрепшей психикой, постоянное стремление популяризировать, сделать проще, понятнее и т. д. – все это в конечном счете за годы работы не может не оставлять своей печати на личности самого педагога, обогащая его педагогическим опытом, но в то же время упрощая его собственный облик, если он не принимает соответствующих мер. Так и создается тот налет примитива и ограниченности, как и догматизма и авторитарности, с которым приходится очень часто встречаться в среде учителей. С точки зрения культуры данного человека, это, несомненно, некоторая дегенерация, как жертва росту новых юных людей» [7, с. 137].

В настоящее время изучению методик преодоления профессиональной деформации в деятельности педагогов посвящен ряд научных исследований (Т.А. Жалагина, Н.Е. Водопьянова, А.В. Козлова, О.С. Ноженкина, О.Б. Полякова, И.В. Холоднова и др.), при этом достаточно остро стоит проблема создания новых психодиагностических и педагогических технологий и путей преодоления профессиональных деформации. По мнению исследователей,

основными способами преодоления профессиональной деформации педагога являются: диагностика профессиональных деформаций и разработка стратегии их преодоления, повышение уровня социально-педагогической и аутопсихологической компетентности; прохождение тренингов личностного и профессионального роста; проведение любых ролевых игр, с целью смены социальных ролей, сброса накопившейся, непроработанной агрессии; рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста; овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самоанализа.

Опыт повышения квалификации педагогов показывает, что профилактика профессиональных деформаций педагога должна быть направлена на совершенствование смысловой сферы личности специалиста, включать погружение в смысловой контекст педагогической деятельности. В исследовании О.С. Ноженкиной обнаружена ключевая роль ценностно-смысловой сферы педагога, включающая осмысленность жизни, самоактуализацию и значимость творчества в педагогическом труде, в преодолении профессиональной деформации личности педагога [12, с. 8].

Выявление личностных ценностей и субъективных отношений педагога к субъектам образовательного процесса и педагогической деятельности в целом является необходимым условием профессионально-личностного развития, включая преодоление проявлений профессиональных деформаций педагога. Ценностно-смысловая сфера детерминирует профессиональное поведение личности, которое реализуется через систему субъективных отношений и поступков, придающих отдельным действиям значение ценностных смыслов. Ценностные отношения являются внутренним, эмоционально освоенным регулятором деятельности, они определяют качественное содержание профессионального бытия. Проявлениями ценностных отношений в деятельности педагога являются: профессионально-педагогическая позиция, которая отвечает на ряд вопросов: кем я являюсь для своих учеников? Зачем иду к ним? Кем мои ученики являются для меня? Являются ли ученики для меня

ценностью или это «рабочий материал» для демонстрации собственной компетентности, превосходства, методического совершенства; способы взаимодействия с коллегами и учащимися (доминирование, манипулирование, партнерство); мотивация и направленность деятельности; педагогические принципы и нормы поведения.

Среди наиболее эффективных диалогических способов обучения в системе повышения квалификации – фокусирование и групповое обсуждение проблем профессиональной деятельности (например, проблемы: управления негативным эмоциональным состоянием в ходе занятия; поиск стимулов позитивного восприятия учащегося после конфликтного взаимодействия с ним; умение и необходимость снижать эмоциональное напряжение в аудитории и т. д.). Построение модели идеального педагога и идеального педагогического взаимодействия являются одной из интересных и ресурсных зон, затрагивающих систему актуальных предпочтений ценностей педагога, стимулирующих его профессиональное развитие способствует совершенствованию смысловой сферы, смыслотворчеству педагога [20]. Именно групповое обсуждение, проектирование, а не навязывание «готовых, невыстраданных истин в последней инстанции» о необходимых нормах и ценностных основаниях педагогической деятельности способствует полноценной педагогической рефлексии различных сторон профессионализма педагога.

Эффективным средством преодоления стереотипов и деформаций профессиональной деятельности, актуализации личных отношений педагога к сущности и специфике педагогической деятельности является погружение педагогов в пространство осмысления и коррекции педагогических мифологем. Под педагогической мифологемой понимается неадекватные представления, проявляющиеся в сфере педагогического взаимодействия, носителями которых являются как педагоги, так и учащиеся; в силу своей мировоззренческой значимости такие представления влияют на ценностно-смысловые аспекты педагогического действия, характер и содержание педагогического процесса [13, с. 17]. Педагогические мифологемы выступают в качестве регуляторов практических

действий педагога, определяют нормы деятельности и установки поведения. Педагогические мифологемы оказывают влияние на педагогические цели, ценности и приоритеты, определяют отношения педагога к разным сторонам педагогической реальности. Влияя на ценностно-смысловую сферу педагогической деятельности, педагогические мифологемы очень часто блокируют ориентацию на партнерское взаимодействие. Реестр педагогических мифологем может представлен такими представлениями о педагогической реальности, как «учить надо только тех, кто хочет учиться», «хороший педагог должен ответить на любой вопрос», «признак хорошей работы педагога – абсолютное отсутствие конфликтов», «юмористический настрой аудитории – помеха в преподавании», «преподавание предмета воспитательного воздействия не оказывает», «образование должно быть без фрустрации», «мотивация студентов – это лишнее в деятельности преподавателя», «педагог может и не придерживаться тех ценностей, которые стремиться развить у своих учеников» и т. д. Сущностным признаком мифологем является устойчивость, которая проявляется в блокировке других представлений и смыслов педагогической деятельности. Мифологемы являются предпосылками догматичного педагогического мышления. Обсуждая подобные смысловые конструкты в открытой, свободной атмосфере педагог обнаруживает свои профессиональные стереотипы, шаблоны, способен преодолеть искаженный взгляд на педагогическую реальность, изменив свое отношение к тем или иным аспектам деятельности. Выполняя роль смысловых провокаций педагогические мифологемы, обладают развивающим потенциалом, способствуют процессу осмысления направленности собственной деятельности. Причем при проведении подобного осмысления необходимо смешивать педагогические закономерности с педагогическими мифологемами, создавая условия таким образом проблемное поле для выбора собственных схем восприятия педагогической реальности.

В рамках педагогической студии вполне уместно проводить психологические тренинги по юмористическому самовосприятию и активизации умений «юмористически побеждать аффективные возбуждения» (З. Фрейд):

раздражение, обиду, злость, досаду. Любопытные данные получены американскими исследователями, попытавшимися установить взаимосвязи между выгоранием и чувством юмора (Talbot, 2000). Оказалось, что последнее может выступать одним из механизмов копинга – преодоления стрессовых ситуаций. Было обнаружено, что педагоги с хорошим чувством юмора реже страдают от выгорания, а также более высоко оценивают свою профессиональную успешность [14, с. 337]. Ключевым моментом развития юмористического самовосприятия является установка на определенным образом организованную юмористическую оппозицию, игру с противоположностями, парадоксами, чему могут способствовать такие упражнения, как: юмористическая самопрезентация педагога, оценка решения педагогической ситуации – нахождение в своих педагогических действиях парадоксов, несуразностей, поиск выход из ситуации с помощью юмора; юмористическое обыгрывание своей ошибки.

Профессионального здоровья и долголетия педагогу можно достичь путем создания условий для гармонизации личности специалиста, постепенного преодолевания и изживания невротических компонентов собственного внутреннего мира, повышения степени аутентичности, согласованности интегральных характеристик личности. Это становится возможным при включении специалиста в различные рефлексивные практики, преобразующие смысловую сферу личности.

Таким образом, приходим к выводу, что оптимальными условиями, которые позволяют педагогам гармонично существовать и успешно реализовываться в современной образовательной ситуации, являются: включение педагогов в ситуации, инициирующие развитие рефлексивных способностей; стимулирование процесса самосознания; раскрепощение слушателей во время общения и формирование коммуникативной и эмоциональной компетентности; реализация открытой личностной позиции; обращение к осмыслению профессионального опыта его обсуждение и коррекция, проживание нового личностного опыта.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Агеева И.А. Успешный учитель: Тренинговые и коррекционные программы. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
3. Горшкова В.В. Диалог в образовании человека. – СПб.: Изд-во СпбГУП, 2009. – 192 с.
4. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: Дис. ... д-ра психол. наук; Твер. гос. ун-т, Тверь, 2004. – 309 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
6. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
7. Исмагилова Ф.С. Основы профессионального консультирования / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1999. – С. 189–191.
8. Казакова А.Г. Педагогика профессионального образования: Монография. – М.: Экон-Информ, 2007. – 551 с.
9. Косарева Е.Ю. Профессиональное самосознание педагога: непрерывная траектория развития: Монография. – Самара: Изд-во СФМГПУ, 2006. – 214 с.
10. Колошина Т.Ю. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование: Практическое пособие для тренера / Т.Ю. Колошина, А.А. Трусъ. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
12. Ноженкина О.С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. – Смоленск, 2012. – 222 с.
13. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под. ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вета-Граф, 2005. – 368 с.

14. Педагогическая мифология: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко. – М.: Владос, 2004. – 352 с.

15. Психология профессионального здоровья: Учебное пособие / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.

16. Рубинштейн М.М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

17. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков; под. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. Академия, 2008. – 256 с.

18. Сонин В.А. Учитель как социальный тип личности. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.

19. Сорокина Н.Д. Управление новациями в вузах (социологический анализ): Научная монография / Н.Д. Сорокина – М.: Канон РООИ «Реабилитация», 2009. – 255 с.

20. Сысоева Е.Ю. Коммуникативная культура преподавателя вуза: Учебное пособие / Е.Ю. Сысоева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. – 144 с.

21. Сысоева Е.Ю. Личностно-ориентированные технологии обучения в системе повышения квалификации // Высшее образование в России. – 2014. – №12. – С. 42–47.

22. Сысоева Е.Ю. Технология формирования имиджа преподавателя вуза // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия №1–2 (82). – 2011. – С. 218–222.

23. Технология образования взрослых: Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / Под общей редакцией О.В. Агаповой, С.Г. Вершловского, Н.А. Тоскиной. – СПб.: КАРО, 2008. – 176 с.

24. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

25. Цой Л.Н. Практическая конфликтология / Л.Н. Цой. – М.: Социол. шк. конфликтологии, 2005. – 233 с.

26. Шейнов В.П. Управление конфликтами. – СПб.: Питер, 2014. – 576 с.

Сысоева Елена Юрьевна – канд. пед. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет)», Россия, Самара.