

УДК 378.09

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

© Людмила Николаевна МАКАРОВА

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий
Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: mako20@inbox.ru

Обоснована специфика проектирования технологии развития индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности (ИСПД) преподавателя вуза. Рассмотрено соотношение понятий «развитие» и «формирование», обоснована необходимость использования термина «формирующее развитие» применительно к реализации проектируемой технологии. Доказано, что нужный эффект достигается не воздействием, а синергетизмом взаимодействия преподавателя и помогающего ему педагога, который создает такие условия, при которых преподаватель включается в активную деятельность по достижению поставленной цели. Основная цель внешнего формирующего воздействия заключается в переводе преподавателя, а следовательно, и его ИСПД, в устойчивый режим саморегулируемого развития интенсивного типа, связанного с эффективным использованием внутренних ресурсов и возможностей внешней среды. Выбор данной стратегии предполагает обращение к рефлексии и саморегуляции педагога как осуществления им автономного личностного выбора на основе интеграции свободы и ответственности и приобретения новых ценностных ориентиров. Технология формирующего воздействия рассмотрена с синергетической позиции как взаимодействие двух саморегулирующихся систем – «формирующего, воздействующего помощника» и «изменяющегося» (преподавателя, аспиранта), и эффективность проектируемой технологии тем выше, чем больше информационное взаимодействие данных саморегулирующихся систем. Процесс упорядоченности каждой из систем осуществляется благодаря именно информационному взаимодействию участников, поскольку каждая из систем друг для друга составляет источник организации своей деятельности и поведения. Подробно рассмотрены цели и содержание трех этапов технологии развития ИСПД преподавателя вуза: аналитико-рефлексивного, конструктивно-коррекционного и оценочно-стабилизирующего. Аналитико-рефлексивный этап дает возможность не только определить особенности индивидуальности преподавателя и его реальный ИСПД, но и способствует анализу существующего взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе. Конструктивно-коррекционное формирующее воздействие создает условия для перехода ИСПД преподавателя в неустойчивое состояние и способствует выбору им в этой ситуации траектории дальнейшего саморегулируемого развития. Осуществление оценочно-стабилизирующего этапа позволяет обеспечить устойчивое преобладание у преподавателя стремления к наиболее полному использованию внутренних и внешних возможностей при изменении ИСПД на бифуркационном этапе саморегулируемого развития.

Ключевые слова: преподаватель вуза; индивидуальный стиль; профессионально-педагогическая деятельность; формирующее развитие; этапы технологии; рефлексия; саморегуляция

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-15-27

Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД) преподавателя высшей школы представляет собой целостный процесс, циклически-волновую сущность которого мы подробно рассмотрели, используя реализуемый в исследовании синергетический подход [1]. Рассмотрение ИСПД как сложной саморегулирующейся открытой системы в единстве ее внутренних и внешних противоречивых связей, выявление основных компонентов структуры ИСПД позволило определить возможные пути и средства эффективного развития индивидуального стиля профессионально-педагогической

ческой деятельности преподавателя высшей школы.

Проектирование технологии развития ИСПД подчинено логике теоретико-методологических посылок и служит одновременно решением исследовательских задач и средством воздействия на аспирантов и молодых преподавателей вузов (стаж – не более 5 лет) с точки зрения формирующего развития их ИСПД. Подобный возрастной дифференцированный подход связан с наличием ряда основных причин, осложняющих работу по развитию индивидуального стиля профес-

сионально-педагогической деятельности преподавателя:

- организационные сложности, связанные с большой занятостью преподавателей со значительным стажем;
- сложности этического порядка, связанные с возможностью восприятия авторитетными людьми используемых в технологии методов как некорректных;
- сложности личностного характера, связанные с нежеланием многих преподавателей заниматься самоанализом и самодиагностикой;
- эмоционально-волевые ограничения для самого исследователя (боязнь «исследовать» своих недавних учителей, робость перед авторитетами, постоянный самоконтроль в выборе методов исследования).

Отличительной чертой проектируемой технологии является активная включенность в нее самих молодых преподавателей вуза и аспирантов, направленность не на внешнее формирование ИСПД, а на активизацию факторов и создание условий для его саморегуляции и самоосуществления.

К моменту начала активной профессиональной деятельности человек имеет определенный стартовый уровень психического и социально-психического развития, являющийся основой дальнейшего индивидуального и профессионального онтогенеза. Не уменьшая значение профессиональных знаний, от которых зависит успех в педагогической деятельности, мы считаем, что доминирующую роль в становлении специалиста в профессиях типа «Человек – Человек» играют его индивидуально-личностные качества.

Индивидуальный стиль деятельности педагога, как и сама профессионально-педагогическая деятельность – живой, изменчивый процесс, который не является непосредственно воспринимаемым объектом: о стиле преподавателя как системе можно узнать после того, как реализована программа сбора, обработки и интерпретации материалов, характеризующих его различные проявления (А.И. Ильина, Е.А. Климов, И.М. Палей, М.Р. Щукин).

В условиях динамично развивающегося современного общества, когда привычные ценностные нормы и стереотипы уже не могут служить путеводителем, только вследствие «внутренних усилий понимания»

(Ю. Шрейдер) преподаватель может отыскать свой ИСПД. Но как показывает практика, преподаватели в большинстве случаев оказываются не готовыми к решению подобной задачи, не ставят себе сознательной цели осмыслить свой стиль профессионально-педагогической деятельности (73,8 %), воспринимая его некритически и хаотично.

Таким образом, осмысление собственного опыта, открывающего профессионально-педагогическое пространство для построения преподавателем индивидуального стиля деятельности, выбора путей и целей, несмотря на всю свою значимость, оказывается, по сути, стихийным. Ни система вузовского образования, ни система аспирантуры не содержат специальной задачи по формированию основ и развитию способности будущего преподавателя к осмыслению различных компонентов своей индивидуальности, осознанию собственных достоинств и недостатков, саморегуляции складывающегося стиля ИСПД.

ИСПД в силу своей специфики не может быть дан в готовом виде или усвоен через традиционные каналы передачи и обмена информации. Его особенность, прежде всего, в том, что преподавателю нужно самому его создавать.

Мы считаем необходимым пояснить нашу позицию относительно понятий «развитие» и «формирование» применительно к ИСПД. Следует отметить, что первое в большей степени обусловлено генетически, а второе связано решающим образом с влиянием социальных условий (В.С. Мерлин). Определяя сущность развития для педагогики, Б.Т. Лихачев характеризует его как становление сущностных сил человека, реализацию генетического фонда, всей психосоматической сферы под воздействием воспитания, образования, обучения и взаимодействия организма с социумом. Развитие выражает основную потребность человека как универсального родового существа – постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в своей индивидуальной форме.

Пришедшие на смену линейным моделям представления о развитии как сложном процессе, при котором меняются механизмы его реализации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), имеются периоды спадов и подъемов,

перерывов непрерывности, отражающие динамическое взаимодействие генетических и средовых детерминант (М.С. Егорова, Т.М. Марютина), приводят, на первый взгляд, к предположению о нестабильности, а следовательно, и непредсказуемости индивидуального развития стиля профессионально-педагогической деятельности. Но лонгитюдные исследования, проведенные нами, несмотря на некоторую пестроту результатов, дают доказательства большей или меньшей стабильности влияния степени развития структурно-функциональных компонентов на ИСПД преподавателя.

А.К. Маркова и Н.Я. Никонова обосновали в своем исследовании, что стиль деятельности может быть предметом как формирования, так и самоформирования, причем процесс формирования зависит от индивидуально-личностных особенностей учителя, его педагогического стажа, характера требований, предъявляемых со стороны коллектива. Процесс формирования стиля педагогической деятельности, по их мнению, проходит следующие этапы: диагностика, осознание своего стиля, ролевое принятие стиля, формирование ролевого поведения в соответствии со стилем [2].

С нашей точки зрения вполне обоснованно говорить о понятии *«формирующее развитие»*, понимая его как придание определенной формы процессу развития ИСПД преподавателя вуза, создание необходимых условий для его осуществления. Необходимость учета «спонтанности» развития связана с тем, что «внешнее зависит от внутреннего не только в том смысле, что всякое внешнее реализуется через внутреннее, но и более непосредственно – внутреннее имеет и свой непосредственный источник активности и развития» [3, с. 8]. Управление (формирующее воздействие) развитием ИСПД преподавателя высшей школы предполагает знание общих принципов его становления, а также выявление и актуализацию условий, благоприятствующих ему.

Учитывая выявленное нами основное противоречие в развитии ИСПД, мы считаем, что *«нужный эффект достигается не воздействием, а синергетизмом взаимодействия преподавателя и помогающего ему педагога, который создает такие условия, при которых преподаватель включается в*

активную деятельность по достижению поставленной цели. С точки зрения синергетики надо «подыгрывать» собственным тенденциям развития ИСПД, создавая и управляя условиями, которые канонируют рефлексию и саморегуляцию, с целью перехода имеющегося у преподавателя актуального ИСПД на более высокий уровень развития.

На наш взгляд, обеспечение процесса саморегуляции индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза и «организация» хода этого неравновесного процесса является основной и наиболее общей функцией неустойчивых состояний. Другая функция – обеспечение соответствующей эффективности поведения в ситуации, которая может быть классифицирована как неравновесная.

Из вышесказанного следует, что внешнее влияние на процесс саморегуляции ИСПД преподавателя как раз и должно быть связано с созданием педагогических условий для интенсивного саморегулируемого развития ИСПД. Существуют два состояния ИСПД: экстенсивный тип и состояние саморегулируемого развития интенсивного типа, связанное с эффективным использованием внутренних ресурсов и возможностей внешней среды. Основная цель внешнего формирующего воздействия и заключается в переводе преподавателя, а следовательно, и его ИСПД, в устойчивый режим саморегулируемого развития интенсивного типа.

При выборе молодым преподавателем стиля своей профессионально-педагогической деятельности, когда он находится в неравновесном состоянии самоопределения, ему следует оказать помощь в выборе между стратегией адаптации (через достижение равновесия с вузовской средой) и стратегией содействия педагогу в высвобождении внутренних ресурсов развития, включающих способность при необходимости противостоять этой среде.

Выбор второй стратегии предполагает обращение к рефлексии и саморегуляции как осуществлению автономного личностного выбора на основе интеграции свободы и ответственности и приобретения новых ценностных ориентиров. Это связано с неадаптивной активностью (В.А. Петровский), со способностью преподавателя осуществлять творческое приспособление (Ф. Перлз).

Если молодому педагогу не оказать вовремя помощь в инициировании импульса к рефлексии и саморегуляции, в выборе соответствующих для этого методов и овладении ими, то многие личности, даже обладающие значительным потенциалом, не смогут достичь вершин в своем профессионализме [4]. Стихийно сложившийся индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, без учета и анализа личностных особенностей, образует инерционное звено, и новые подходы к учебному процессу и методы обучения усваиваются все слабее, так как потребность в них недостаточно осознается или игнорируется.

У педагога возникает ложное представление, что и без новых знаний, коррекции и компенсации сформированный ИСПД обеспечивает необходимую скорость, точность и успешность деятельности. Закрепляется излишняя трафаретность, упрощенность во взглядах на педагогические проблемы, что приводит к снижению уровня преподавателя, его деградации.

Следовательно, необходима актуализация внутренних возможностей развития компонентов ИСПД преподавателя и обеспечение целесообразного их использования. Логика формирующего воздействия на развитие ИСПД преподавателя состоит в том, что идти следует не от внешних воздействий, обусловленных сформулированной целью воздействия, а от самого преподавателя, который избирательно относится к этим воздействиям.

С синергетической позиции технологию формирующего воздействия можно представить как взаимодействие двух самоорганизующихся систем – «формирующего, воздействующего помощника» и «изменяющегося» (преподавателя, аспиранта), и эффективность данной технологии тем выше, чем больше информационное взаимодействие данных саморегулирующихся систем. Процесс упорядоченности каждой из систем осуществляется благодаря именно информационному взаимодействию участников, поскольку каждая из систем друг для друга составляет источник организации своей деятельности и поведения.

Рассмотрим сущность процесса формирующего воздействия на развитие ИСПД преподавателя. Исходя из того, что в фило-

софии понятие «процесс» определяется как «закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление» [5, с. 393], необходимо выделить основные этапы исследуемого процесса. Каждый этап, являясь составной частью процесса, имеет внутреннюю целостность, относительную самостоятельность и характеризуется определенными признаками.

Начальным этапом формирующего воздействия на развитие ИСПД является *аналитико-рефлексивный*, цель которого состоит в раскрытии прежнего индивидуального опыта саморегулируемого развития ИСПД преподавателя на основе полученной максимально объективной информации и определении его желаемого состояния.

Характеристика исходного (реального) состояния ИСПД может быть получена посредством аналитико-рефлексивного осмысления индивидуального опыта саморегулируемого развития ИСПД, а также способностей преподавателя к саморефлексии. Она представляет собой информацию о возможностях различных направлений развития ИСПД, благоприятных условиях для этого и существующих ограничениях. Это информация о саморефлексии преподавателя, то есть данные о самоопределении ИСПД на основе самоосознания своего прежнего опыта. Построить перспективу развития своего ИСПД преподаватель может только имея систему ориентиров в профессионально-педагогической деятельности: прежде чем куда-то идти, надо понять, где находишься, и в то же время понять это можно только в движении.

Кроме этого, для преподавателя особую важность имеет информация о своих индивидуальных качествах в аспекте компенсации и коррекции внутренних компонентов подпространства индивидуальности для саморегулируемого развития ИСПД. Следовательно, необходима диагностика и оценка полноты ориентировки педагога не только в объективных требованиях профессионально-педагогической деятельности, осознании смысла и ценности своей индивидуально-профессиональной деятельности, но и личных качествах, необходимых для ее выполнения, с целью использования полученных результатов для профессионального совершенствования и развития своей творческой индивидуальности.

Результативность ИСПД преподавателя во многом обусловлена уровнем развития у него рефлексивных представлений и умений, которые обеспечивают существенные изменения в системе ценностных ориентаций. Высокий уровень саморефлексии позволяет преподавателю более рационально использовать свои индивидуальные, интеллектуальные и эмоциональные возможности. Чем ниже уровень саморефлексии преподавателя, тем менее эффективно использование им своих возможностей.

Результаты ряда психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что у взрослых людей не наблюдается стихийного нарастания рефлексивности в результате приобретения профессионального опыта [6]. По мнению А.А. Вербицкого, существуют также три уровня саморегуляции: психофизиологический, реализующийся автоматически; стихийный (не всегда эффективный); сознательное и целенаправленное совершенствование своих способностей и поведения. Следовательно, необходимо целенаправленное обучение аспирантов и преподавателей рефлексивным умениям, на основе которых формируются умения саморегуляции.

Преподаватель, познавая ИСПД и овладевая рефлексивными умениями, способен осуществить самоопределение в рефлексивной позиции и реализовать свой выбор дальнейшего развития ИСПД. Развитые рефлексивные умения необходимы преподавателю для установления «субъект-субъектных» отношений со студентами и позволяют педагогу корректировать ИСПД в соответствии с их запросами.

Анализ имеющегося уровня саморефлексии позволит определить, какие именно внешние воздействия могут привести к повышению ее уровня и выбору на этой основе траектории саморегулируемого развития ИСПД. Полученные данные позволяют понять преподавателю («изменяющемуся») и педагогу, стремящемуся осуществить формирующее воздействие («формирующему»), неэффективное функционирование каких структурно-динамических компонентов ИСПД привело к затруднениям в профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Чтобы внешнее воздействие оказалось плодотворным, следует уточнить, как преподаватель отбирает необходимую информацию для саморефлексии и осмысливает ее, то есть «формирующий» сам становится в позицию «изменяющегося». Для него важны данные о выборе преподавателем траектории саморегулируемого развития ИСПД. Подобную информацию можно получить с помощью анкетирования и диагностических заданий.

При разработке опытных методик диагностики следует исходить из рационального использования известных, достаточно надежных и относительно несложных. Их целью является как получение информации об исследуемом феномене, так и создание «рефлексивного зеркала» для участников с тем, чтобы они получили лично-значимую информацию для саморегуляции своего ИСПД.

Анкетирование как метод диагностики в содержательном плане опирается на данные об особенностях личного отношения преподавателя к реальному ИСПД, причинам возникших затруднений, о степени готовности к изменению стиля. Диагностические задания используются для выявления возможностей преподавателя в осознании опыта ИСПД.

В основе диагностики лежит принцип субъективной относительности: чем более «инструментально, объективно» диагностическое средство, тем дальше оно от индивидуальности как субъективности и, наоборот, чем субъективнее изучающий к пониманию индивидуальности, переживаемым ее ценностей и смыслов, тем более он пристрастен, тем глубже понимание индивидуальности.

На аналитико-рефлексивном этапе необходимо также использование «субъект-субъектных» методов, в основе которых лежит диалог между «формирующим» и «изменяющимся» (А.А. Воронова, В.В. Гаргай, С.Н. Маслов, С.Ю. Степанов, Л.И. Фишман): индивидуально-аналитической беседы, анализа конкретно-практических ситуаций, рефлепратических методов, игрового моделирования. Эти методы позволяют «формирующему» не только получить необходимую информацию, но и осуществить рефлексивный анализ прежнего опыта развития ИСПД преподавателя во взаимосвязи с анализом собственного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса в вузе.

Индивидуально-аналитическая беседа заключается в том, что «формирующий» совместно с «изменяющимся» мысленно осуществляют рефлексию индивидуального опыта по развитию ИСПД последнего. Следовательно, рефлексия саморегулируемого развития ИСПД представляет собой не только самостоятельную деятельность преподавателя, но и результат совместной деятельности «формирующего» и «изменяющегося».

Анализ конкретно-практических ситуаций содержит в себе ситуации-проблемы, которые необходимо разрешить, и ситуации-оценки. В первом случае преподаватель предлагал разнообразные варианты возможных ответов на проблемную ситуацию со своей позиции и с позиции студента или коллеги. Во втором варианте предлагалось оценить уже решенную ситуацию с аналогичных позиций и спрогнозировать дальнейшее развитие событий. При использовании данного метода на аналитико-рефлексивном этапе развития ИСПД преподавателя «формирующий» получает информацию о возможностях «изменяющегося» в осмыслении индивидуального опыта развития ИСПД.

Рефлепрактические методы (методы социально-психологического тренинга: рефлексивная инверсия, полилог, позиционная дискуссия и др.), являясь достаточно сложными, позволяют создавать атмосферу сотворчества «формирующего» и «изменяющихся», конкретизировать желаемое состояние ИСПД. Необходимый эффект достигается:

- посредством создания элементов «иномира» (максимальная неопределенность социально-психологических пространств, загадки, игровые ситуации, упражнения). Это позволяет зашифровать и воплотить в образах индивидуальное понимание ИСПД и обогатить его в процессе расшифровки и отгадывания символов и образов;

- с помощью инверсий (перевертывания стереотипов обыденного сознания), которые позволяют создавать социально-психологические пространства, максимально открытые для свободной самопроекции «изменяющихся». Это дает психологическую безопасность самоисследования аспирантов и преподавателей для самодиагностики своих актуальных и потенциальных ресурсов;

- с применением метода рефлексии контрастов (путем сопоставления изучаемого

ИСПД с его возможными противоположными вариантами). Это позволяет рассмотреть свои представления о себе, своем стиле с крайними вариантами: максимально положительными и максимально отрицательными, следовательно, дает возможность оценить реальные и противоположные варианты.

Игровое моделирование позволяет проектировать желаемый ИСПД («Я – будущее») и дает возможность «формирующему» принимать решение о конкретных воздействиях на «изменяющегося». К сожалению, концепция игрового обучения не всегда входит в программу психолого-педагогической подготовки вузовских преподавателей (имеется в виду магистратура по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Высшее образование»), но давно известно, что игра позволяет избавиться от стереотипов, мыслительных шаблонов, что особенно важно в плане развития готовности педагога к нововведениям. Игра дает возможность преподавателю в соответствии с поставленной целью, разработанным сценарием и определенными правилами действовать с позиции различных субъектов образовательного процесса в высшей школе.

В процессе использования имитационных и ролевых игр с целью преодоления репродуктивно-авторитарного взаимодействия, ставящего «изменяющегося» в позицию объекта, самими обучаемыми производится коррекция цели, формы и содержания, что позволяет реализовывать субъект-субъектное взаимодействие. Игру необходимо также использовать как средство самопознания, что очень важно для стимулирования творческой направленности преподавателя и развития умений саморегуляции.

Данные, полученные в результате рефлексивного анализа, с одной стороны, позволяют раскрыть опыт саморегулируемого развития ИСПД преподавателя, оценить эффективность реального ИСПД, наличие механизмов его развития (рефлексивных умений и умений саморегуляции), обеспечить осознание «изменяющимся» своей профессиональной деятельности.

С другой стороны, аналитико-рефлексивный анализ позволяет «формирующему» выявить сильные и слабые стороны динамики саморегулируемого развития ИСПД преподавателя и на основе выявленных индиви-

дуальных возможностей педагога создать предпосылки для выбора им траектории саморегулируемого развития ИСПД.

На рассматриваемом этапе «формирующий» создает ситуации рефлексивного анализа, фиксирует ключевые моменты имеющегося опыта саморегулируемого развития ИСПД преподавателя («изменяющегося»), который, в свою очередь, анализирует свой опыт развития ИСПД в рефлексивной позиции, совершенствует представления о себе. Результатом совместной деятельности «формирующего» и «изменяющегося», возникающей в связи с анализом опыта саморегулируемого развития ИСПД педагога в рефлексивной позиции, и является характеристика этого опыта.

Динамика аналитико-рефлексивного этапа изменения ИСПД связана с развитием рефлексивных умений «формирующего» и самого преподавателя, к которым следует отнести следующие: умение «приостановить» ИСПД, умение зафиксировать некоторые моменты ИСПД, умение отстраниться, занять любую из возможных позиций к ИСПД, умение объективировать ИСПД, то есть перевести с языка впечатлений на язык общих положений.

Параллельно с развитием данных умений в процессе использования рассмотренных методов происходит изменение совокупности умений саморегуляции: ставить цели и определять наиболее актуальные из них; анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели, выбирать способы действий и организовывать их последующую реализацию, оценивать промежуточные и конечные результаты, исправлять допущенные ошибки. Вышеперечисленные умения саморегуляции ИСПД должны быть предметом сознательного контроля со стороны преподавателя.

Второй этап процесса формирующего воздействия на ИСПД преподавателя – **конструктивно-коррекционный**. Цель данного этапа состоит в обосновании на основе аналитико-рефлексивных данных формирующего воздействия, обеспечивающего стимулирование внутренних компонентов развития ИСПД. Исходя из психолого-педагогического анализа понятия «воздействие» (Г.А. Балл, М.С. Бургин, Т.М. Давыденко, Г.А. Ковалев, Н.Е. Щуркова и др.) мы рассматриваем его

как органическое единство двух составляющих: изменения субъектов взаимодействия, как результата их воздействия друг на друга, и регулирования активности взаимодействующих субъектов, выражающего процессуальный аспект воздействия в ходе взаимодействия.

Преподаватель в результате диагностики компонентов собственной индивидуальности, лучше понимая свою неповторимость, должен научиться не только развивать внутренний потенциал, но и одновременно с этим повышать КПД его использования. Включение необходимости развития своего потенциала в систему ценностных ориентаций преподавателя позволит рассматривать развитие ИСПД в диалектической связи с саморазвитием, обеспечить принятие его как целостного качественно своеобразного процесса в качестве основной внутриличностной задачи.

Формирующее развитие обеспечивает превращение ИСПД из экстенсивного состояния в интенсивное за счет стимулирования собственной активности преподавателя в направлении роста эффективности использования потенциала внутренних компонентов индивидуальности и возможностей, порождаемых вузовской средой.

Формирующее развитие как раз и должно создавать условия для эффективного изменения ИСПД преподавателя за счет внутренних и внешних возможностей. Без формирующего воздействия практически невозможен переход ИСПД молодого преподавателя и аспиранта в новое качественное состояние, это необходимое условие. Достаточным условием этого перехода является изменение ценностно-мотивационной ориентации «изменяющихся» на освоение инновационных технологий, без которой преподаватель не воспримет внешнее воздействие. Основной функцией формирующего воздействия является регуляция развития ИСПД, которая обеспечивает его превращение из одного качественного состояния в другое.

Если формирующее воздействие не станет субъективно значимым для преподавателя, то не произойдет резонансный эффект: реальный ИСПД не перейдет в зону желаемого состояния, где бы он мог развиваться в нужном направлении. Формирующее внешнее воздействие должно осуществляться, прежде всего, через влияние на ценностно-

мотивационный, интеллектуальный и когнитивный компоненты ИСПД преподавателя. Возникшее в результате когнитивного диссонанса неравновесное состояние, в случае отсутствия быстрого решения проблемы, активизирует интеллектуальную компоненту ИСПД.

Преподаватели выстраивают логические зависимости, используя операции сравнения, анализа, абстрагирования и обобщения. Именно обобщение приводит к новым знаниям и ценностям, изменения отношения к студентам. Вслед за этим, как правило, следуют действия: принятие решения, поведенческие действия и поступки, которые нормализуют ИСПД преподавателя – неравновесность исчезает и педагог активно включается в образовательный процесс.

На ценностные ориентации и мотивы профессиональной деятельности преподавателя, через которые преломляются внешние воздействия, оказывают влияние как субъективные, так и объективные условия. Внутренние и внешние мотивы переходят друг в друга: внешняя мотивация может служить основой для изменений ИСПД, в процессе которого преподаватель настолько увлекается проблемой, что все остальное отходит на второй план.

Ведущие ценностные ориентации и мотивы проявляются в предрасположенности преподавателя к принятию внешних воздействий и выбору определенного направления развития ИСПД. Они не поддаются прямому формированию: формирующее воздействие на ценностно-мотивационный компонент ИСПД должно осуществляться опосредованно через саморефлексию и саморегуляцию. Это возможно с учетом следующих моментов:

1. Как мы уже отмечали, объектом саморефлексии является опыт саморегулируемого развития ИСПД преподавателя. Его осознание позволяет выявить достоинства и недостатки ИСПД, затруднения преподавателя в профессиональной деятельности, создать образ желаемого ИСПД («Я – будущее»), осуществить выбор траектории саморегулируемого развития ИСПД и, следовательно, обеспечить изменение ценностно-мотивационного компонента. В основе этого утверждения находятся следующие психологические положения:

- саморефлексия возникает при наличии проблемной профессиональной ситуации, в которой прежний ИСПД преподавателя не позволяет достигать эффективных результатов в изменившихся условиях. Саморефлексия позволяет педагогу, выявив проблемы саморегулируемого развития, осуществить переход к новым способам и средствам достижения положительных итогов профессионально-педагогической деятельности [7]. Это актуализирует его стремление к реализации своих возможностей, получению признания окружающих, утверждению себя в собственном мнении, достижению определенных результатов в профессионально-педагогической деятельности;

- саморефлексия позволяет преподавателю осознать реальный ИСПД не только на уровне интеллектуального компонента, но и на уровне эмоционального. Поскольку эмоции принимают участие в формировании мотива, то они наполняют его энергией, придавая ему силу и устойчивость [8]. По мнению А.А. Бодалева, «настоящий профессионал всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью на осуществление именно данной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата» [9, с. 10];

- саморефлексия ИСПД преподавателя обеспечивает изменение его взаимоотношений со студентами, что способствует возникновению ценностных ориентаций на субъект-субъектное взаимодействие и мотивов сотрудничества в учебно-воспитательном процессе.

2. Важным моментом саморефлексии и саморегуляции преподавателя является осознание им своих ценностных ориентаций и мотивов профессионально-педагогической деятельности. Экстраполируя теорию мотивов Е.П. Ильина на наше исследование, мы получаем следующие стадии образования мотивов [10], наличие которых позволяет говорить о саморегуляции построения преподавателем мотивов своей профессионально-педагогической деятельности.

На первой стадии у преподавателя начинается формирование потребностного образования (осознание смысла и значимости стимула в определенный момент и возникновение желания отреагировать на него). Под влиянием первичного мотива возникает

стремление к поиску конкретной цели. Потребность в поиске является движущей силой саморегуляции и самосовершенствования индивидуального стиля профессиональной деятельности каждого преподавателя.

На второй стадии осуществляется стилепоисковая активность, связанная с перебором возможных средств удовлетворения потребности в данных обстоятельствах: условий вероятности достижения поставленной цели и ее привлекательности, своих ценностных ориентаций, внутренних возможностей и т. д.

На третьей стадии происходит выбор конкретной цели, в результате достижения которой преподаватель стремится найти адекватный способ для самовыражения, и формируется желание ее достичь. При этом побуждение как «аккумулятор энергии» мотива, по мнению Е.П. Ильина, реализуется лишь при наличии инициативы (в нашем случае – осознанной саморегуляции).

Практическая реализация теории мотивации В. Врума как процесса саморегулируемого выбора позволяет «формирующему» воздействовать на мотивы преподавателя, учитывая следующие моменты:

- необходимо систематически побуждать преподавателя точно формулировать свои потребности и ожидания и учитывать их при разработке вариантов изменения мотивации;

- важно хорошо знать и учитывать имеющиеся приоритетные ценностные ориентации и смысловые устремления преподавателя.

В данном случае, в процессе изменения мотивов профессиональной деятельности, преподаватели оценивают средства и вероятность достижения поставленной цели, соотносят ее со своими потребностями и определяют личную привлекательность. Вот почему «формирующий» должен не только предложить преподавателю достаточно сильные стимулы для изменения ИСПД, но и указать средства и возможности достижения цели, то есть способствовать развитию умений саморегуляции.

Из вышесказанного следует, что формирующее воздействие на развитие ИСПД преподавателя через его саморефлексию и саморегуляцию на уровне ценностно-мотивационного компонента обеспечивает как актуализацию смысловых устремлений и цен-

ностных ориентаций, так и формирование соответствующей мотивации. Новые ценностные отношения, присваиваемые педагогом, изменяют мотивационную иерархию, производя тем самым изменения в ИСПД.

На данном этапе важная роль принадлежит воздействию на информационно-теоретический уровень знаний «изменяющихся». «Формирующий» не просто информирует их о сущности, структуре, функциях, основных закономерностях и принципах развития ИСПД, но и согласует данную информацию с представлениями педагогов об их опыте саморегулируемого развития стиля.

Поскольку эти два вида информации чаще всего не совпадают, следовательно, задача «формирующего» и заключается в их согласовании. Через введение новой информации «формирующий» повышает уровень рефлексии и саморегуляции преподавателя, способствуя более глубокому осмыслению им опыта развития ИСПД.

Об изменении рефлексивной позиции «изменяющихся» можно наглядно судить по изменению описания им своего ИСПД, которое становится более обоснованным и осознанным. Также более осознанными становятся выдвигаемые цели и способы их достижения, оценка промежуточных результатов развития ИСПД, что свидетельствует о динамике умений саморегуляции.

Формирующее воздействие должно также обеспечивать технологичность саморегулируемого развития ИСПД, заключающуюся в развитии конативного и эмоционального компонентов ИСПД, изменении индивидуально-профессиональных качеств, связанных с совершенствованием педагогической техники.

Если преподаватель рефлексировал границы приложения своего ИСПД и понимает, что требует от него проблемно-конфликтная ситуация, в которую он включается, если он видит те перестройки, которым должен подвергнуть свой стиль, то его можно признать квалифицированным. Если такой рефлексивной работы не проделывается, а сам ИСПД остается неуправляемым (не саморегулируемым), то можно говорить о неквалифицированности данного преподавателя, независимо от степени подготовки.

Следует отметить, что формирующее воздействие на ИСПД преподавателя будет воспринято им при соблюдении определен-

ных требований: оно должно соответствовать как реальному ИСПД, так и объективно обусловленным возможным траекториям саморегулируемого развития ИСПД; определяться направленностью на актуализацию возможностей внутренних компонентов ИСПД; динамичность рассмотренных этапов должна обеспечивать «скачок» ИСПД в зону желаемого «Я – будущее» стили; постоянная положительная связь, которая позволяет фиксировать изменения в осознании преподавателем ИСПД и выборе на этой основе дальнейшей траектории саморегулируемого развития ИСПД.

Эффективность формирующего воздействия на ИСПД преподавателя в значительной мере зависит также и от той ролевой стратегии взаимодействия, которую выбирает «формирующий». На наш взгляд, наиболее оптимальной является партнерская стратегия, основанная на равноправном взаимодействии, способствующая взаимному саморазвитию «изменяющегося» и «формирующего». Данная стратегия основывается на следующих положениях:

- 1) согласие «изменяющегося» на использование по отношению к нему особого подхода (наличие положительной мотивации);
- 2) индивидуально-творческий подход к «изменяющемуся», хорошее знание его личных качеств, настроений и ожиданий;
- 3) регулярное обсуждение проблемных ситуаций, совместный поиск их решения;
- 4) укрепление веры «изменяющегося» в собственные силы, доверие между ним и «формирующим».

В процессе данного взаимодействия имеет место не просто усвоение одной стороной точки зрения другой, но уточнение, исправление, улучшение ее, развитие и обогащение собственными идеями. Партнерство, осуществляемое в ходе диалога, выполняет несколько функций: оптимизации поиска ИСПД (способствует его разносторонности), корректирующую (взаимное уточнение и исправление взаимных точек зрения), синтезирующую (являясь средством объединения взаимодействующих результатов) [11].

Поскольку основное направление содействия развитию личности преподавателя состоит в стимулировании (в том числе через предоставление возможностей самовыражения) внутренних источников этого развития,

именно партнерская стратегия позволяет, проблематизируя содержание взаимодействия, систематически выявлять «формирующим» сильные и слабые стороны «изменяющегося» с целью научить его самостоятельно диагностировать и контролировать свой ИСПД; выявлять и устранять не только имеющиеся, но и возможные в будущем при решении новых задач недостатки; выбирать наиболее эффективные траектории движения на этапе бифуркационного саморегулируемого развития ИСПД.

Партнерская стратегия, используемая при формирующем воздействии в ситуации неравновесности ИСПД и, вследствие этого, проблематичности выбора преподавателем траектории его дальнейшего развития, способствует:

- формированию у «изменяющегося» способности к рефлексии и саморегуляции;
- выработке у него готовности к решению проблемно-конфликтных ситуаций и получению эффективных результатов;
- формированию способности и стремления к самосовершенствованию;
- воплощению более совершенного ИСПД в реальность.

Особенно важно то, что партнерская стратегия «формирующего» не является его проекцией на личность на ИСПД преподавателя, а обеспечивает стимулирование субъектности «изменяющегося».

Все вышесказанное позволяет нам сформулировать следующие выводы:

- формирующее воздействие обеспечивает переход ИСПД преподавателя в состояние неустойчивости и способствует выбору им в этой точке дальнейшей траектории саморегулируемого развития;
- поскольку выбор траектории дальнейшего развития ИСПД в ситуации неустойчивости представляет для молодого преподавателя (аспиранта) значительную трудность, то формирующее воздействие целесообразно вводить на стадиях самоосознания и самоопределения на этапе бифуркационного саморегулируемого развития;
- собственная активность преподавателя в условиях формирующего воздействия на саморегулируемое развитие ИСПД проявляется как в адаптации к внешнему воздействию, так и в творчестве, позволяющем на основе рефлексии посредством саморегуляции

на стадии самоопределения разрешать возникшие проблемно-конфликтные ситуации.

На конструктивно-коррекционном этапе формирующего воздействия «формирующий» создает условия для выхода преподавателя в рефлексивную и саморегулируемую позицию, осуществляет данное воздействие, в ходе которого изменяет свое мнение в оценке возможностей «изменяющегося». «Изменяющийся», в свою очередь, с учетом возрастания субъектных свойств, анализирует реальный ИСПД в рефлексивной позиции, изменяет свое отношение к нему с учетом выявленных достоинств и недостатков, опирается на максимальное использование условий внешней и внутренней среды при выборе траектории дальнейшего изменения ИСПД.

Результатом совместной деятельности «формирующего» и «изменяющегося» является выбор преподавателем траектории дальнейшего саморегулируемого развития ИСПД с целью его перехода на более высокий уровень. Динамика конструктивно-коррекционного этапа формирующего воздействия на развитие ИСПД преподавателя связана с разрешением противоречия между требованиями «формирующего» и возможностями «изменяющегося» в осуществлении осознанного выбора дальнейшей траектории саморегулируемого развития ИСПД.

Цель третьего – *оценочно-стабилизирующего* этапа заключается в том, чтобы сделать стабильной тенденцию изменения ИСПД преподавателя (аспиранта) в направлении от экстенсивного типа развития к состоянию интенсивного саморегулируемого развития за счет эффективного использования возможностей внутренней и внешней среды. Поскольку речь идет о бифуркационном этапе, который сам изначально является неустойчивым, не имеет смысла говорить о том, что преподаватель должен жестко-однозначно придерживаться выбранной им траектории саморегулируемого развития ИСПД, которая постоянно корректируется в ходе самоосуществления.

Важным для нас является обеспечение устойчивой ориентации преподавателя на максимальное использование ресурсов внутренних компонентов, на самообновление механизмов рефлексии и саморегуляции. Это в определенной степени становится возможным при активном использовании положи-

тельной обратной связи, которая на данном этапе выполняет формирующую функцию. Она обеспечивает стимулирование использования преподавателем возможностей внутренних компонентов ИСПД и ресурсов вузовской среды, что предполагает разработку индивидуальной траектории перехода ИСПД преподавателя в желаемое состояние.

Неизбежное появление трудностей при осуществлении преподавателем выбранной траектории саморегулируемого развития ИСПД делает рефлекссию необходимой и на этом этапе. Она осуществляется в ходе совместной деятельности «формирующего» и «изменяющегося» в направлении выявления причин затруднения и построения плана их преодоления.

Осуществление оценочно-стабилизирующего этапа обеспечивает устойчивое преобладание тенденции саморегулируемого развития ИСПД преподавателя на максимальное использование возможностей внутренней и внешней среды посредством положительной обратной связи. Действия «формирующего» связаны с введением положительной обратной связи как стимула саморегулируемого развития ИСПД, консультировании при создании бифуркационной индивидуальной траектории развития ИСПД, совершенствовании представлений о саморегулируемом развитии ИСПД преподавателя.

Действия «изменяющегося» выражаются в построении индивидуальной программы развития ИСПД с учетом возможностей внутренней и внешней среды, в саморегуляции этого процесса. Полем взаимодействия «формирующего» и «изменяющегося» является совместная деятельность по максимальному использованию ресурсов внутренних компонентов и возможностей вузовской среды.

Анализ целей и содержания этапов процесса формирующего воздействия на саморегулируемое развитие ИСПД позволяет сделать следующие выводы:

– аналитико-рефлексивный этап дает возможность не только определить особенности индивидуальности преподавателя и его реальный ИСПД, но и способствует анализу существующего взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе;

– конструктивно-коррекционное формирующее воздействие создает условия для перехода ИСПД преподавателя в неустойчи-

вое состояние и способствует выбору им в этой ситуации траектории дальнейшего саморегулируемого развития;

– осуществление оценочно-стабилизирующего этапа позволяет обеспечить устойчивое преобладание у преподавателя стремления к наиболее полному использованию внутренних и внешних возможностей при изменении ИСПД на бифуркационном этапе саморегулируемого развития.

Таким образом, разработанная технология развития ИСПД преподавателя вуза с позиций его перехода из экстенсивного состояния в состояние интенсивного саморегулируемого развития позволяет рассматривать в качестве педагогических условий данного перехода следующие утверждения:

– необходимо развитие рефлексии преподавателя и активизация его саморегуляции, ставящей педагога в активную позицию в отношении использования индивидуальных потенциальных возможностей в соответствии с требованиями профессионально-педагогической деятельности и условиями вузовской среды;

– внешнее формирующее воздействие должно быть направлено на максимальное обеспечение субъектной позиции преподавателя.

Список литературы

1. Макарова Л.Н. Закономерности и принципы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2002. Вып. 1 (25). С. 77-84.
2. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40-48.
3. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 3-12.
4. Исаев И.Ф., Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: восхождение к акме // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 43-54.
5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М., 1987.
6. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. М., 2012.
7. Степанов С.Ю., Похмелькина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексив-

ной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 5-16.

8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2007.
9. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина. М., 1993.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2002.
11. Майданов А.С. Методология научного творчества. М., 2008.

References

1. Makarova L.N. Zakonomernosti i printsipy razvitiya individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya vuza [Regularities and principles of a university lecturer's individual teaching style]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2002, no. 1 (25), pp. 77-84. (In Russian).
2. Markova A.K., Nikonova A.Ya. Psikhologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya [Psychological peculiarities of individual style of teacher's activity]. *Voprosy Psikhologii*, 1987, no. 5, pp. 40-48. (In Russian).
3. Chudnovskiy V.E. K probleme sootnosheniya «vneshnego» i «vnutrennego» v psikhologii [To the problem “outer” and “inner” in psychology]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 1993, vol. 14, no. 5, pp. 3-12. (In Russian).
4. Isaev I.F., Sharshov I.A. Professional'no-tvorcheskoe samorazvitie lichnosti: voskhozhdenie k acme [Professional creative self-development of the person: ascension to the acme]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2009, no. 3, pp. 43-54. (In Russian).
5. *Filosofskiy slovar'* [Philosophical Dictionary]. I.T. Frolova (ed.). Moscow, 1987. (In Russian).
6. Podymova L.S. *Psikhologo-pedagogicheskaya innovatika: lichnostnyy aspekt* [Psychological and Pedagogical Innovation: Personal Aspect]. Moscow, 2012. (In Russian).
7. Stepanov S.Yu., Pokhmelkina G.F., Koloshina T.Yu., Frolova T.V. Printsipy reflektivnoy psikhologii pedagogicheskogo tvorchestva [Principles of reflexive psychology of pedagogical art]. *Voprosy Psikhologii*, 1991, no. 5, pp. 5-16. (In Russian).
8. Ilin E.P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and Feelings]. St. Petersburg, 2007. (In Russian).
9. Bodalev A.A. *Akmeologiya kak uchebnaya i nauchnaya distsiplina* [Acmeology as Learning and Scientific Discipline]. Moscow, 1993. (In Russian).
10. Ilin E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivations and Motives]. St. Petersburg, 2002. (In Russian).

11. Maydanov A.S. *Metodologiya nauchnogo tvorchestva* [Methodology of Scientific Art]. Moscow, 2008. (In Russian).

Поступила в редакцию 12.01.2017 г.
Received 12 January 2017

UDC 378.09

PROJECTION OF INDIVIDUAL STYLE DEVELOPMENT TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION LECTURER

Lyudmila Nikolaevna MAKAROVA

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: mako20@inbox.ru

The specifics of individual style technology development projection of professional-pedagogical activity of higher educational institution lecturer is founded. The correspondence of the notions “development” and “formation” is considered. The necessity to use the term “forming development” for realization of the projected technology is founded. It is proved that the necessary effect is reached not by the influence, but by the synergism of interaction between the lecturer and the helping teacher, who creates the conditions for the lecturer to be included in the dynamic activity to achieve the aim. The basic aim of external forming influence is in the transferal of the lecturer and his/her individual style of pedagogical activity in stable regime of self-regulated development of intensitive type, connected with effective use of internal resources and the possibilities of environment. The choice of this strategy supposes the appliance to reflexion and self-regulation of the teacher as implementation of autonomous personal choice basing on integration of freedom and responsibility and taking new value orientations. The technology of the forming influence is considered from the point of view of synergism as an interaction of two self-organizing systems – “forming, influencing helper” and “changing” (lecturer, post-graduate student), and the higher the efficiency of the projected technology, the more informational interaction of these self-regulating systems is. The process of regulating of each of these systems is implemented due to informational interaction of participants, because each of these systems is the source of organization of the activity and behaviour. The aims and the content of three stages of technology of development of individual style of pedagogical activity of higher educational institution lecturer: analytical-reflexive, constructive-correction and evaluative-stabilizing. Analytical-reflexive stage gives the possibility not only to define the peculiarities of individuality of the lecturer and his real individual style of pedagogical activity, but it promotes the analysis of the existing interaction of the subjects of educational process in the institute. Constructive-correctional forming influence creates the conditions for transmission of individual style of pedagogical activity of the lecturer in unstable state and promotes the choice of the trajectory of further self-regulated development. The implementation of evaluative-stabilizing stage let provide the stable predominance of the urge at lecturer to the fuller use of external and internal possibilities at the change of individual style of pedagogical activity at bifurcate stage of self-regulated development.

Key words: university lecturer; individual style; professional-pedagogic activity; forming development; stages of technology; reflexion; self-regulation

DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-15-27

Информация для цитирования:

Макарова Л.Н. Проектирование технологии развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 15-27. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-15-27.

Makarova L.N. Proektirovanie tekhnologii razvitiya individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatelnosti prepodavatelya vuza [Projection of individual style development technology of pedagogical activity of higher educational institution lecturer]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 15-27. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-15-27. (In Russian).