



© О. А. Гаврилюк

DOI: [10.15293/2226-3365.1803.15](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1803.15)

УДК 378.126

АВТОНОМНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ТИПА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

О. А. Гаврилюк (Красноярск, Россия)

Проблема и цель. В контексте ориентированной на здоровьесбережение системы высшего медицинского образования возрастает потребность в разработке методологических оснований для внедрения новых технологий повышения квалификации преподавателей медицинских вузов, способствующих укреплению здоровья педагогов. Цель статьи – исследовать возможности автономно ориентированного подхода как методологического основания для организации здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза.

Методология. В статье проведен анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы в области организации здоровьесберегающего типа обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Исследованы основные положения теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси, а также понятия автономности личности и автономной мотивации. В рамках теории самодетерминации в качестве методологической основы для построения здоровьесберегающей системы повышения квалификации предложен автономно ориентированный подход, который выдвигает на первый план автономную мотивацию преподавателей, их личную включенность в процесс повышения квалификации и личную ответственность за его результаты.

Результаты. Выделены внешние и внутренние условия, способствующие успешному внедрению здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза. Целесообразность применения автономно ориентированного подхода в качестве методологического основания для разработки и внедрения здоровьесберегающих программ повышения квалификации преподавателей вузов обоснована теоретически и продемонстрирована на примере системы личностно-профессионального развития преподавателя, реализуемой в Красноярском государственном медицинском университете имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого.

Заключение. Делается вывод, что применение автономно ориентированного подхода в повышении квалификации преподавателей медицинского вуза способствует сохранению эмоционального здоровья педагогов, обеспечивая переход от спорадического внешне организуемого повышения квалификации к самодетерминируемому непрерывному личностно-профессиональному развитию педагогов в контексте культуры здорового образа жизни.

Гаврилюк Оксана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого.

E-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru



Ключевые слова: повышение квалификации преподавателей; здоровьесберегающие программы; автономно ориентированный подход; высшее медицинское образование; синдром эмоционального выгорания; профессиональная автономность; личностно-профессиональное развитие.

Постановка проблемы

В наши дни охрана здоровья человека выступает приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровое поколение в состоянии должным образом усваивать получаемые знания и в будущем быть способным заниматься производительно-полезным трудом¹. Соответственно, в современных вузах все чаще внедряются здоровьесберегающие образовательные технологии, задача которых – обеспечить условия физического, психического, социального и духовного комфорта, сохранить и укрепить здоровье субъектов образовательного процесса, воспитать культуру здорового образа жизни личности в образовании [7]. При этом, направляя значительные усилия на решение проблемы здоровьесбережения обучающихся, администрация вузов нередко уделяет недостаточно внимания проблеме эмоционального здоровья организаторов образовательного процесса – педагогов.

Между тем результаты современных исследований свидетельствуют о том, что ключевую роль в обеспечении психологического благополучия и сохранении здоровья студентов играют педагоги [22], которые должны иметь высокий уровень психического здоро-

вья, чтобы успешно преподавать и мотивировать студентов к дальнейшему обучению². В научной литературе подчеркивается, что именно вузы с эмоционально здоровым педагогическим коллективом создают эффективные технологические разработки в направлении здоровьесбережения³.

Наряду с высокой значимостью эмоционального здоровья преподавателей, практическое его состояние представляет серьезную проблему [9]. Педагогическая деятельность в современном нестабильном социальном контексте носит чрезвычайно стрессовый характер. В современных условиях повышенной напряженности профессиональной педагогической деятельности многие педагоги испытывают затруднения в выборе целей, содержания, средств и форм своей деятельности, в оценке ее результатов и разработке нового содержания образования [4].

Это способствует росту у ряда преподавателей чувства личной неуспешности, неуверенности в собственных силах. Несоответствие способностей и компетенций педагогов современным требованиям профессионально-педагогической деятельности и ее нарастающей интенсивности ведет к «истощению психоэнергетических ресурсов» [23, с. 29], а постоянные стрессовые перегрузки приводят к

¹ См.: Голобородько Н. В. Здоровьесберегающие технологии в образовании // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 82–85.

² См.: Mohana D. A study related to mental health of teachers with reference to level of teaching and teaching experience // Journal of Research & Method in Education. – 2013. – Vol. 1, № 5. – P. 61–63; Duncan P. The

importance of teachers and schools in health promotion // Becoming a Teacher: Issues in Secondary Education / Ed. by J. Dillon, M. Maguire. – Glasgow: Open University Press, 2011. – P. 316–327.

³ См.: Черникова Т. В., Болучевская В. В. Психология эмоционального выгорания. – Волгоград, ВГМУ, 2014. – 295 с.



поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней [10] и «синдрома эмоционального выгорания» (далее – СЭВ). Предполагая утрату эмоциональной, умственной и физической энергии, связанную со спецификой работы и постепенно приводящую к проблемам с собственным психологическим и физическим здоровьем, СЭВ рассматривается в наши дни как составляющая профессиональной деформации [25].

Традиционно используемая в вузах практика наставничества молодых более опытными педагогами [13] не всегда работает в ситуации постоянного обновления знаний, при которой нередко молодые педагоги обладают более актуальными информационными компетенциями, но, как и многие их старшие коллеги, оказываются не готовыми к позитивному восприятию новых вызовов образовательной среды. Одним из действенных инструментов предотвращения СЭВ потенциально выступает система повышения квалификации и профессионального развития педагогов [3], которая призвана обогатить их новыми компетенциями, методами самосохранения и успешного развития в профессии [8], предотвратив возможные зачатки эмоционального выгорания. На практике же система повышения квалификации преподавателей вузов (в том числе медицинских) остается недостаточно эффективной в отношении сохранения психологического и физического здоровья преподавателей. Более того, нередко организация повышения квалификации преподавателей, предполагающая формальную передачу слушателям определенного объема не всегда полезной и значимой для них информации, негативно влияет на здоровье педагогов, повышая степень напряженности их труда, приводя к их неудовлетворенности результатами такой

подготовки и снижая их мотивацию к дальнейшему профессиональному развитию [7].

Проведенный анализ научной литературы показал, что низкая эффективность практической системы повышения квалификации педагогов вузов в отношении сохранения их здоровья связана, в первую очередь, с недостаточной разработанностью теоретического аспекта данной проблемы. Не конкретизированы подходы, способствующие реализации адекватного психолого-акмеологического, технологического обеспечения процесса повышения квалификации педагогов в здоровьесберегающем режиме. Сказанное свидетельствует о насущной необходимости разработки и внедрения качественно новых, адекватных современному образовательному контексту подходов к организации повышения квалификации преподавателей современных вузов, которые бы способствовали укреплению здоровья и обеспечивали профилактику эмоционального выгорания педагогов. Особую актуальность эта проблема приобретает в медицинских вузах, призванных обеспечить подготовку высокопрофессиональных специалистов в области здоровьесбережения.

В условиях развития антропологической парадигмы [27] и неустойчивости современного образовательного контекста новые подходы к организации повышения квалификации должны разрабатываться с учетом того, что решение проблемы здоровьесбережения «невозможно только на устранении или нейтрализации негативных факторов внешней среды, без обращения к действию факторов внутреннего порядка» [26, с. 70]. Исходя из этого положения, перспективным в отношении разработки здоровьесберегающего типа повышения квалификации видится автономно ориентированный подход, выдвигающий на первый план внутренние факторы самосохранения и развития педагога в профессии и, тем



самым, обеспечивающий оптимальное взаимодействие формального, неформального и информального уровней образования преподавателя.

Эффективность автономно ориентированного подхода в отношении здоровьесберегающего развития личности педагога обусловлена его первоочередной направленностью на поддержание и развитие автономности преподавателя как фактора успешности его непрерывного развития в профессии [24] на основе автономной мотивации личностно-профессионального саморазвития [20]. В психологии автономность рассматривается как одна из ведущих потребностей личности [1]. В рамках теории самодетерминации признается, что автономность способствует психологическому благополучию личности [2], обеспечивает профилактику эмоционального выгорания⁴, сохранение собственной жизненной стратегии⁵ и психологического здоровья [22]. Эти данные подтверждаются в работах ученых, рассматривающих проблему психологического здоровья педагогов зарубежных [9] и российских вузов [6]. Современные исследования свидетельствуют о том, что автономная мотивация деятельности выступает важным фактором непрерывного профессионального развития [16], а автономность педагогов обеспечивает их готовность к изменениям и успешность профессионального развития на основе роста их ответственности, уверенности в себе, способности принимать решения и осуществлять выбор [4; 14; 19].

Наряду с подчеркиванием психологами высокой значимости автономности в сохранении здоровья личности, следует признать, что в современной педагогической науке недостаточно разработаны теоретические основы организации автономно ориентированного типа образования, способствующие укреплению эмоционального здоровья и профилактике эмоционального выгорания педагогов. Исходя из представленных положений, цель статьи – исследовать возможности автономно ориентированного подхода как методологического основания для организации здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза.

Методология исследования

Проведен анализ отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы в области методологии непрерывного образования, теории и практики организации обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования, в том числе в контексте культуры здорового образа жизни. В рамках теории самодетерминации исследована роль профессиональной автономности преподавателя в его личностно-профессиональном саморазвитии и сохранении психологического благополучия. Исследованы и проанализированы современные психолого-педагогические подходы к организации здоровьесберегающего обучения. В качестве методологической основы для построения здоровьесберегающей системы повышения квалификации преподавателей медицинского вуза

⁴ См.: Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. – 2008. – № 49. – P. 182–185; Roth G. Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation: A self-determination theory analysis // P.W. Richardson, H. M. G. Watt, S. A. Karabenick

(Eds.). *Teacher Motivation: Theory and Practice*. New York, Rutledge, 2014.

⁵ Старновская Е. Е. К вопросу формирования научного понятия «автономность личности» // Приволжский научный вестник: сб. ст. – 2012. – № 4. – С. 91–94.



предложен автономно ориентированный подход, который выдвигает на первый план личную заинтересованность педагогов в профессиональном росте, их личную включенность в процесс повышения квалификации и личную ответственность за его результаты.

Полученные результаты теоретического исследования были дополнены результатами анализа современной практики высшего медицинского образования, который был проведен в рамках открытых дискуссий на занятиях со слушателями «Школы молодого преподавателя» (2013–2017 гг.), а также круглых столов на конференциях по проблемам высшего медицинского образования и психологического здоровья человека (2016–2018 гг.) на базе Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого (далее – КрасГМУ).

Результаты исследования

Анализ современной литературы свидетельствует о том, что основной целью повышения квалификации, ориентированного на здоровьесбережение педагогов, должно выступать обеспечение условий для их физического, психического, социального и духовного комфорта, способствующих сохранению и укреплению здоровья, продуктивной педагогической деятельности и профессиональному развитию преподавателей. Одним из важнейших факторов достижения этой цели является развитие профессиональной автономности преподавателя, выступающей фактором-мотиватором непрерывного личностно-профессионального саморазвития и самореализации педагогов в контексте культуры здорового образа жизни.

Проведенное теоретическое исследование позволяет утверждать, что развитие автономности педагогов в рамках автономно ори-

ентированного подхода к организации повышения квалификации способно привести к целому ряду здоровьесберегающих эффектов. Среди них:

- снижение напряженности деятельности педагогов и риска эмоционального утомления за счет предоставления им свободы выбора, возможностей обмена опытом, творческого самовыражения и самореализации;

- высокая вовлеченность преподавателей в целенаправленный практико-ориентированный поиск на основе исследования, моделирования, анализа и коррекции реальной деятельности педагогов, ведущая к росту удовлетворенности педагогов результатами повышения квалификации;

- личную заинтересованность преподавателей в профессиональном развитии и их личную ответственность за результаты повышения квалификации;

- стимулирование процесса позитивного личностно-профессионального развития в здоровьесберегающем режиме на основе ценностного осмысления педагогами существующих проблем и возможностей самосохранения в нестабильном контексте их профессиональной деятельности;

- рост компетентности педагогов в области создания и поддержания особо значимого для медицинских вузов здоровьесберегающего пространства [25].

Эти теоретические положения позволяют вести речь о целесообразности использования автономно ориентированного подхода в качестве методологического основания для разработки здоровьесберегающих программ повышения квалификации и профессионального развития преподавателей медицинского вуза. Исследование практических аспектов автономно ориентированного подхода показало эффективность применения этого подхода в



рамках системы личностно-профессионального развития преподавателя, реализующейся на базе КрасГМУ.

На практике автономно ориентированный подход реализуется в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности процессов развития личности и профессиональной компетентности педагога в процессе приобретения им опыта профессиональной деятельности и новых компетенций в рамках формального, неформального и информального образования и требует создания комплекса внешних и внутренних условий личностно-профессионального развития педагогов в контексте культуры здорового образа жизни. Внешние условия включают:

1) повышение актуальности и практико-ориентированности повышения квалификации, в том числе за счет гибкости и вариативности программ;

2) прозрачность целей, задач, хода и оценки результатов повышения квалификации;

3) учет наиболее актуальных сфер потребностей современных педагогов в построении курсов повышения квалификации, включая выделяемые современными исследователями потребности в автономии, компетентности и связанности в уважении, в самовыражении и творчестве, в общении [12];

4) снижение напряженности повышения квалификации путем оптимизации его планирования, предоставления возможности влияния педагогов на ход и организацию повышения квалификации, самостоятельного формирования и реализации ими образовательных установок и инициатив и реализации данных инициатив;

5) рациональную организацию повышения квалификации педагогов в соответствии с санитарными нормами и гигиеническими требованиями, в том числе в организации питания

и двигательной активности, расширения рекреационных возможностей, снижающих действие неблагоприятных производственных факторов;

6) доступность психологической поддержки педагогов;

7) обеспечение доступа педагогов к широкому кругу информационных ресурсов, в том числе в области здоровьесбережения, информирование преподавателей о факторах риска здоровья, о способах сохранения своего здоровья, продления своей трудоспособности и своей жизни;

8) обеспечение возможности проведения занятий в наиболее благоприятном для педагогов ритме, соответствующем возрастным, индивидуальным особенностям преподавателей, их личностным характеристикам (интересам, целям, мотивам, отношениям);

9) глубокое исследование особенностей личности преподавателя, его аффективной, мотивационной сферы [15], учет состояния здоровья педагогов, имеющегося у них уровня профессионализма [8];

10) разработку организационных моделей функционирования системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов вуза (включая методическое и организационное обеспечение комплекса тренинговых и обучающих мероприятий, в том числе в дистанционной форме), с учетом разноуровневых потребностей педагогов в дополнительном образовании и их жизненного опыта;

11) обеспечение автономного характера деятельности по повышению квалификации, формирования субъектной позиции и социально-профессионального самосохранения педагога за счет предоставления реальных возможностей самостоятельного выбора педагогами форм и видов деятельности, творче-



ской активности и реализации ими собственной социально-нравственной позиции на основе «включения» личностных характеристик педагогов (интересов, целей, мотивов, отношений);

12) повышение ресурсов психологической адаптации педагогов за счет стимулирования понимания ими повышения квалификации не как компенсации недостающих знаний, умений и навыков, а как возможности для личностно-профессионального развития и обмена опытом (в том числе путем взаимобучения) [3];

13) укрепление эмоциональной составляющей профессионального развития через усиление таких позитивных факторов как психологический климат в группе, позитивная и конструктивная обратная связь, обеспечивающая удовлетворенность педагогов результатами повышения квалификации [18];

14) системное понимание процесса личностно-профессионального развития и поддержания профессиональной компетентности педагога, обеспечивающее оптимальное взаимодействие формального, неформального и информального уровней его образования, а также учет глобальных тенденций и подходов к организации профессионального развития и повышения квалификации педагогов [11; 17; 21] и локальных особенностей отечественного образовательного контекста;

15) проблематизация содержания программ повышения квалификации, в том числе за счет усиления их междисциплинарности, использования таких методов, которые способны «запустить» процесс самостоятельного развития педагога в профессии, стимулировать его автономную мотивацию, трансформацию с внешнего на внутренний локус контроля и обеспечить готовность к позитивному восприятию вызовов образовательной среды, к преобразованию этих вызовов в стимулы

для саморазвития (метод анализа реальных педагогических проблем и опыта практической деятельности педагогов [5], метод решения проблемных профессиональных задач).

Анализ практики организации повышения квалификации преподавателей в КрасГМУ позволяет выделить следующие формы деятельности, которые выступают наиболее эффективными в рамках автономно ориентированного подхода к организации повышения квалификации: проблемные дискуссии, круглые столы, тренинги, деловые игры, групповое проектирование образовательной деятельности, мастер-классы, семинары по обмену опытом, анализ и разрешение проблемно-профессиональных задач, проектная работа в творческих группах, использование накопительной системы повышения квалификации, системы портфолио, стажировки, консультации, дистанционное обучение, сетевое взаимодействие педагогов и другие.

Обозначив внешние условия организации повышения квалификации здоровьесберегающего типа, следует подчеркнуть, что при их выделении число «гигиенических» факторов (рекреационные возможности и т. п.) намеренно было сведено к минимуму. При этом более подробно рассмотрены условия, стимулирующие автономность педагогов как основной фактор-мотиватор здоровьесберегающего личностно-профессионального развития. Такой подход обусловлен более низкой значимостью «гигиенических» факторов в формировании мотивации к здоровьесберегающему личностно-профессиональному развитию в сравнении с внутренними психологическими ресурсами сохранения эмоционального здоровья педагогов.

Проведенное исследование позволило обозначить следующие характеристики профессионально автономных педагогов, высту-



пающие условиями их непрерывного личностно-профессионального развития в контексте культуры здорового образа жизни:

1) внутренняя (автономная) мотивация к преобразованию собственной профессиональной педагогической деятельности, которая способствует большей продуктивности и меньшему «выгоранию» на рабочем месте, а также росту психологического благополучия [20];

2) открытость новым педагогическим, информационным и медицинским технологиям, идеям, опыту, готовность к сотрудничеству и непрерывному личностно-профессиональному развитию;

3) адаптивность к изменениям в профессиональной педагогической среде, толерантность к неопределенности;

4) способность к саморегуляции эмоционально-аффективной сферы и преодолению психологических барьеров профессионального развития;

5) готовность к освоению педагогами механизмов и алгоритмов саморазвития и самореализации на основе умения решать профессионально-педагогические задачи не по стереотипному образцу, а на основе рефлексивного анализа ситуации, высокая степень выраженности самоактуализации личности [26, с. 68];

6) готовность специалиста к профессиональному и личностному самоутверждению [23, с. 29];

7) коммуникативные умения, готовность к активному междисциплинарному профессиональному взаимодействию (как в образовательной среде вуза, так и за ее пределами);

8) самоэффективность, как убежденность педагога в своих возможностях мобилизовать мотивацию и интеллектуальные ресурсы, поведенческие усилия на осуществление контроля за событиями, оказывающими влияние на их жизнь [29].

Реализация представленного комплекса внешних и внутренних условий позволяет обеспечить рост уровня автономности преподавателей, удовлетворив их потребности в автономии, уважении, самовыражении, творчестве и общении. Получая возможность самореализации путем осуществления выбора наиболее актуального для них содержания и оптимальных форм повышения квалификации, педагоги начинают испытывать удовлетворение от собственной деятельности по саморазвитию. Это, в свою очередь, повышает их мотивацию к дальнейшему самоизменению, снижает напряженность их деятельности и риск возникновения у них эмоционального утомления, позволяет воспринимать вызовы образовательной среды не как стрессоры, а как возможности для саморазвития. В свою очередь, переход в режим саморазвития выступает стратегическим фактором жизнеосуществления [28] и способствует преодолению преподавателями психологических барьеров их профессионального развития и профессиональных деструкций (кризисов, деформаций, стагнации).

Заключение

В статье исследованы возможности автономно ориентированного подхода как методологического основания для организации здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза. Выявлено, что, выступая инструментом реализации антропологической парадигмы образования, автономно ориентированный подход позволяет обеспечить высокую степень личной вовлеченности педагогов в процесс организации повышения квалификации и принятие ими на себя ответственности за собственное профессиональное развитие.



Организация здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей на основе автономно ориентированного подхода возможна путем стимулирования их профессиональной автономности как ведущего фактора их личностно-профессионального развития и профилактики эмоционального выгорания. Достижение этой цели возможно путем создания комплекса внешних и внутренних условий организации автономно ориентированного типа образования, способствующих сохранению эмоционального здоровья педагогов.

Практика организации повышения квалификации преподавателя на основе автономно ориентированного подхода показала, что особым потенциалом в отношении сохранения здоровья педагогов медицинского вуза обладают такие методы поддержки и развития личностного потенциала педагогов как коучинг, метод психодрамы, анализ реальной практики преподавания, творческие проекты по созданию собственных обучающих средств, использованию ресурсов Интернет и другие активные и интерактивные методы, предполагающие использование элементов самоанализа, рефлексивных техник и высокого уровня вовлеченности педагогов в процесс организации повышения квалификации.

Создание рассмотренного в статье комплекса условий организации здоровьесберега-

ющего типа повышения квалификации преподавателя на основе автономно ориентированного подхода позволяет обеспечить:

– необходимую связь между формальным, неформальным и информальным образованием педагога за счет трансформации с внешнего на внутренний (автономный) локус контроля;

– развитие у преподавателя толерантности к неопределенности, готовности к изменениям и позитивному восприятию вызовов образовательной среды (путем их трансформации в стимулы к саморазвитию);

– формирование у педагогов новых ценностных ориентаций на здоровье и самореализацию в профессии.

В целом, результаты исследования свидетельствуют о целесообразности использования автономно ориентированного подхода в качестве методологического основания для организации здоровьесберегающего типа повышения квалификации преподавателей медицинского вуза и, как следствие, фактора изменения неблагоприятной тенденции ухудшения здоровья современных педагогов. Системное применение данного подхода позволит осуществить переход от спорадического внешне организуемого повышения квалификации к самодетерминируемому непрерывному личностно-профессиональному развитию педагогов в контексте культуры здорового образа жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Aelterman N., Vansteenkiste M., Van Keer H., Haerens L.** Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2016. – № 23. – P. 64–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>
2. **Arvanitis A., Kalliris K.** A self-determination theory account of self-authorship: Implications for law and public policy // *Philosophical Psychology*. – 2017. – Vol. 30, Issue 6. – P. 763–783. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09515089.2017.1307333>



3. **Ben-Peretz M., Gottlieb E., Gideon I.** Coaching between experts – opportunities for teachers' professional development // *Teacher Development*. – 2018. – Vol. 22, № 3. – P. 303–313. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>
4. **Drew V., Priestley M., Michael M.** Curriculum Development through Critical Collaborative Professional Enquiry // *Journal of Professional Capital and Community*. – 2016 – Vol. 1, Issue 1. – P. 92–106 DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0006>
5. **Forzani F.** Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past // *Journal of Teacher Education*. – 2014. – Vol. 65, № 4. – P. 357–368. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114533800>
6. **Gavrilyuk O. A., Loginova I. O., Buzovkina N. Yu.** Relations of perceived autonomy and burn-out syndrome in university teachers // *International Journal of Applied Psychology*. – 2013. – Vol. 3, № 3. – P. 52–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijap.20130303.04> URL: <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijap.20130303.04.html>
7. **Goroizidis G., Papaioannou A.** Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations // *Teaching and Teacher Education*. – 2014. – № 39. – P. 1–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
8. **Hill H. C., Beisiegel M., Jacob R.** Professional Development Research Consensus, Crossroads, and Challenges // *Educational Researcher*. – 2013. – Vol. 42, № 9. – P. 476–487. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13512674>
9. **Javadi F.** On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – № 98. – P. 770–774. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.480>
10. **Jennett H. K., Harris S. L., Mesibov G. B.** Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2003. – Vol. 33, № 6. – P. 583–593. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
11. **Kennedy M. M.** How Does Professional Development Improve Teaching? // *Review of Educational Research*. – 2016. – Vol. 86, № 4. – P. 945–980. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626800>
12. **Korthagen F. A. J., Evelein F. G.** Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior // *Teaching and Teacher Education*. – 2016. – № 60. – P. 234–244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
13. **Orland-Barak L.** Mediation in Mentoring: A Synthesis of Studies in Teaching and Teacher Education // *Teaching and Teacher Education*. – 2014. – № 44. – P. 180–188. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
14. **Sachs J.** Teacher professionalism: why are we still talking about it? // *Teachers and Teaching*. – 2016. – Vol. 22, № 4. – P. 413–425. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
15. **Saunders R.** The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development // *Journal of Educational Change*. – 2013. – Vol. 14, № 3. – P. 303–333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
16. **Tjin A Tsoi Sh. L. N. M., De Boer A., Croiset G., Koster A. S., Kusurkar R. A.** Factors influencing participation in continuing professional development: A focus on motivation among pharmacists // *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*. – 2016. – Vol. 36 (3). – P. 144–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/CEH.0000000000000081>
17. **Van Driel J. H., Meirink J. A., Van Veen K., Zwart R. C.** Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: a review of design features and



- quality of research // *Studies in Science Education*. – 2012. – Vol. 48, № 2. – P. 129–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>
18. **Vansteenkiste M., Sierens E., Goossens L., Soenens B., Dochy F., Mouratidis A., Aelterman N., Haerens L., Beyers M.** Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior // *Learning and Instruction*. – 2012. – Vol. 22, Issue 6. – P. 431–439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
 19. **Wardoyo C., Herdiani A., Sulikah.** Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases // *International Education Studies*. – 2017. – Vol. 10, № 4. – P. 90–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n4p90>
 20. **Wilkesmann U., Schmid C. J.** Intrinsic and internalized modes of teaching motivation // *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*. – 2014. – Vol. 2, Issue 1. – P. 6–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/EBHRM-07-2013-0022>
 21. **Xaso A. M., Galloway G., Adu E. O.** Continuing Professional Teacher Development (CPTD): A National and International Perspective // *The Anthropologist*. – 2017. – Vol. 28, № 1-2. – P. 9–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2017.1311667>
 22. **Yu C., Li X., Wang S., Zhang W.** Teacher autonomy support reduces anxiety and depression: An 18-month longitudinal study // *Journal of Adolescence*. – 2016. – Vol. 49. – P. 115–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>
 23. **Блинков А. Н., Лебединцева О. И.** Профессиональное выгорание как следствие дефицита профессиональной готовности (на основе анализа научной литературы) // *Акмеология*. – 2018. – № 1 (65). – С. 27–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32605675>
 24. **Gavrilyuk O. A.** Autonomy as a Core Value of Lifelong Learning // *Журнал Сибирского Федерального Университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2015. – Т. 8, № 11. – С. 2283–2290. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25277056>
 25. **Гатиятуллина Л. Л.** Здоровьесберегающее пространство в медицинских образовательных организациях // *Казанский медицинский журнал*. – 2018. – Т. 99, № 1. – С. 110–116. DOI: <http://dx.doi.org/10.17816/KMJ2018-110>
 26. **Залевский Г. В., Галажинский Э. В., Умняшкина С. В.** Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий) // *Сибирский психологический журнал*. – 2001. – № 14-15. – С. 68–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26002195>
 27. **Исаев Е. И.** Антропологическая парадигма в развивающем образовании // *Народное образование*. – 2017. – № 8 (1464). – С. 35–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30685110>
 28. **Клочко В. Е., Краснорядцева О. М.** Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // *Вестник Томского государственного университета*. – 2010. – № 339. – С. 151–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15506491>
 29. **Селезнёва Е. В.** Самоэффективность как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления // *Акмеология*. – 2016. – № 1 (57). – С. 19–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25842775>



Oksana Aleksandrovna Gavriilyuk,
Candidate of Pedagogical Science, Associate professor, Head,
Department of Latin and Foreign Languages,
V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University,
Krasnoyarsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9343-6633>
E-mail: oksana.gavriilyuk@mail.ru

Autonomy-oriented approach as a methodological framework for a health-preserving type of medical university teachers' professional development

Abstract

Introduction. *Within the context of health-preserving system of higher medical education, the need for a relevant methodological framework for implementation of a health-preserving type of medical university teachers' professional development increases. The purpose of the article is to explore the potential of the autonomy-oriented approach as a methodological framework for implementation of a health-preserving type of medical university teachers' advanced training.*

Materials and Methods. *Analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical literature on organisation of a health-preserving type of teachers' training in the system of continuing professional education has been carried out. The study problem required a more detailed exploration of R. Ryan & E. Deci's self-determination theory, as well as the concepts of personal autonomy and autonomous motivation. In the framework of self-determination theory, the autonomy-oriented approach has been explored as methodological framework for implementation of a health-preserving type of advanced training, which prioritises teachers' autonomous motivation, personal involvement into the advanced training process as well as their personal responsibility for its results.*

Results. *Internal and external factors facilitating successful implementation of a health-preserving type of university teachers' advanced training have been revealed. The expedience of using the autonomy-oriented approach as methodological framework for development and implementation of health-preserving advanced training programmes for university teachers has been theoretically justified and demonstrated using the example of the university teachers' personal and professional development system implemented at Prof. V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University.*

Conclusions. *The conducted research makes it possible to draw the conclusion that application of the autonomy-oriented approach to advanced training for medical university teachers contributes to teachers' emotional health improvement, allowing for implementation of health-preserving technologies and providing transition from sporadic externally-organised advanced training for teachers to their self-determined continuous personal and professional development.*

Keywords

Teachers' advanced training; Health-preserving programmes; Autonomy-oriented approach; Higher medical education; Burnout syndrome; Professional autonomy; Personal and professional development.

Acknowledgements

The reported study was supported by V. F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University.



REFERENCES

1. Aelterman N., Vansteenkiste M., Van Keer H., Haerens L. Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 2016, no. 23, pp. 64–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>
2. Arvanitis A., Kalliris K. A self-determination theory account of self-authorship: Implications for law and public policy. *Philosophical Psychology*, 2017, vol. 30, issue 6, pp. 763–783. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09515089.2017.1307333>
3. Ben-Peretz M., Gottlieb E., Gideon I. Coaching between experts – opportunities for teachers' professional development. *Teacher Development*, 2018, vol. 22, no. 3, pp. 303–313. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>
4. Drew V., Priestley M., Michael M. Curriculum Development through Critical Collaborative Professional Enquiry. *Journal of Professional Capital and Community*, 2016, vol. 1, issue 1, pp. 92–106. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0006>
5. Forzani F. Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 2014, vol. 65, no. 4, pp. 357–368. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114533800>
6. Gavrilyuk O. A., Loginova I. O., Buzovkina N. Yu. Relations of perceived autonomy and burnout syndrome in university teachers. *International Journal of Applied Psychology*, 2013, vol. 3, no. 3, pp. 52–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.5923/j.ijap.20130303.04> URL: <http://article.sapub.org/10.5923.j.ijap.20130303.04.html>
7. Gorozidis G., Papaioannou A. Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 2014, no. 39, pp. 1–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
8. Hill H. C., Beisiegel M., Jacob R. Professional Development Research Consensus, Crossroads, and Challenges. *Educational Researcher*, 2013, vol. 42, no. 9, pp. 476–487. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13512674>
9. Javadi F. On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 98, pp. 770–774. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.480>
10. Jennett H. K., Harris S. L., Mesibov G. B. Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 6, pp. 583–593. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
11. Kennedy M. M. How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, no. 4, pp. 945–980. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626800>
12. Korthagen F. A. J., Evelein F. G. Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 2016, no. 60, pp. 234–244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
13. Orland-Barak L. Mediation in Mentoring: A Synthesis of Studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 2014, no. 44, pp. 180–188. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
14. Sachs J. Teacher professionalism: why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 2016, vol. 22, no. 4, pp. 413–425. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
15. Saunders R. The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 2013, vol. 14, no. 3, pp. 303–333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-012-9195-0>
16. Tjin A Tsoi Sh. L. N. M., De Boer A., Croiset G., Koster A. S., Kusurkar R. A. Factors influencing participation in continuing professional development: A focus on motivation among pharmacists. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 2016, vol. 36 (3), pp. 144–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.1097/CEH.0000000000000081>



17. Van Driel J. H., Meirink J. A., Van Veen K., Zwart R. C. Current trends and missing links in studies on teacher professional development in science education: a review of design features and quality of research. *Studies in Science Education*, 2012, vol. 48, no. 2, pp. 129–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057267.2012.738020>
18. Vansteenkiste M., Sierens E., Goossens L., Soenens B., Dochy F., Mouratidis A., Aelterman N., Haerens L., Beyers M. Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 2012, vol. 22, issue 6, pp. 431–439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
19. Wardoyo C., Herdiani A., Sulikah. Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases. *International Education Studies*, 2017, vol. 10, no. 4, pp. 90–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n4p90>
20. Wilkesmann U., Schmid C. J. Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 2014, vol. 2, issue 1, pp. 6–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/EBHRM-07-2013-0022>
21. Xaso A. M., Galloway G., Adu E. O. Continuing Professional Teacher Development (CPTD): A National and International Perspective. *Anthropologist*, 2017, vol. 28, no. 1-2, pp. 9–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2017.1311667>
22. Yu C., Li X., Wang S., Zhang W. Teacher autonomy support reduces anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 2016, vol. 49, pp. 115–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>
23. Blinkov A. N., Lebedintseva O. I. Professional Burnout as a Result of Deficit of Professional Readiness (on the Basis of the Analysis of the Scientific Literature). *Acmeology*, 2018, no. 1, pp. 27–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32605675>
24. Gavriilyuk O. A. Autonomy as a Core Value of Lifelong Learning. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2015, vol. 8, no. 11, pp. 2283–2290. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25277056>
25. Gatiyatullina L. L. Health-preserving space in medical educational institutions. *Kazan Medical Journal*, 2018, vol. 99, no. 1, pp. 110–116. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17816/KMJ2018-110>
26. Zalevskiy G. V., Galazhinsky E. V., Umnjashkina S. V. Emotional burnout syndrome as a problem of self-actualisation of the personality (in the area of caring professions). *Siberian Journal of Psychology*, 2001, no. 14-15, pp. 68–71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26002195>
27. Isaev E. I. Anthropological paradigm in developmental education. *National Education*. 2017, no. 8, pp. 35–46. (in Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30685110>
28. Klochko V. Ye., Krasnoriadtseva O. M. Peculiarities of "innovative potential of personality operational definition. *Tomsk State University Journal*, 2010, no. 339, pp. 151–154. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15506491>
29. Selezneva E. V. Self-Efficacy as Acmeological Invariant of Professionalism of Managerial Human Resources. *Acmeology*, 2016, no. 1, pp. 19–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25842775>

Submitted: 10 April 2018

Accepted: 11 May 2018

Published: 30 June 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).