

На основе теоретического анализа работ (Е.И.Бондарчук, Л.Н.Карамушка) и результатов проведенного нами эмпирического исследования было выявлено, что в группе внешних мотивов профессионального совершенствования специалистов отделов образования можно выделить

- социальные мотивы (возможность заниматься одним из самых ответственных видов деятельности в обществе, реально влияя на повышение качества образования, становление и развитие личности всех участников учебно-воспитательного процесса и т.п.);
- престижные мотивы (стремление добиться признания руководства, общественности, педагогических коллективов подведомственных учреждений образования за счет внедрения новых подходов в управление, развитие сети учебных заведений и т.д.);
- прагматические мотивы (наличие дополнительных материально-финансовых возможностей и льгот, избегание неприятностей, которые могут появиться со стороны руководства в случае плохого выполнения профессиональных обязанностей и т.д.).

В группе внутренних мотивов профессионального совершенствования специалистов отделов образования нами были выделены:

- собственно управленческие мотивы (соответствие способностей специалиста отдела образования содержанию его профессиональной деятельности, сплочение и мобилизация педагогических и руководящих кадров для решения отдельных проблем учебных заведений, повышение их научно-теоретического и методического уровня и т.д.);
- мотивы личностного и профессионального самосовершенствования (потребность в постоянном самоанализе своей деятельности, возможность реализовать свой творческий потенциал, личностный рост и т.д.).

Ранжирование данных групп мотивов по степени их значимости для специалистов отделов образования выявило, что большинство опрошенных специалистов указали на значимость, прежде всего, собственно управленческих и управленческих мотивов профессионального совершенствования, а также мотивов личностного и профессионального самосовершенствования. В то же время анализ менее осознаваемых мотивов, выявленных по модифицированной нами методике незавершенных предложений, а также в наблюдении за специалистами в процессе их непосредственной управленческой деятельности (в ситуации "выбора" мотивов) позволяет допустить, что реальные мотивы личностного и профессионального самосовершенствования занимают последние позиции в иерархии мотивов профессионального совершенствования.

В целом можно отметить "односторонность" мотивов профессионального совершенствования специалистов отделов образования, что, по нашему мнению, затрудняет процесс их профессионального совершенствования.

В связи с этим, очевидна необходимость специальной работы по оптимизации мотивации профессионального совершенствования, которую целесообразно проводить в процессе повышения психологической компетентности.

Л. Н. Тимашкова (г. Минск)

## **ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ГУМАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Особую актуальность сегодня приобретают гуманистические концепции воспитания и обучения (педагогика ненасилия, педагогика сотрудничества, концепция личностно-ориентированного воспитания и обучения), которые на первый план выдвигают духовно-нравственное взаимодействие учителя и учащихся, процесс обмена гуманистическими ценностями. Ребенок из «объекта воздействия» превращается в полноправного партнера по совместной работе, личностью, которая не подлежит каким-либо манипуляциям. Все это может быть реализовано только в процессе интенсивного и полноценного общения.

Процесс общения педагога с учащимися должен быть направлен на формирование у школьников чувства психологической защищенности и безопасности, уверенности в доброжелательности и уважении со стороны взрослого. В соответствии с этим, обязательным условием обучения и воспитания становится изначальное одобрение личности ученика в обстановке эмпатии. Поэтому, кроме знаний о психологических механизмах общения, способах решения конфликтных ситуаций, стилях общения, педагог должен обладать такими качествами, как доброта, уважение к людям, прежде всего, к ребенку, сочувствие, чувство справедливости, миролюбие, доверие, готовность помочь людям и т. д. Другими словами, у учителя должен быть создан и реализован на практике образ гуманистического общения.

Представители гуманистической педагогики. (Р. Бернс [1], В. Босфилд [2], А. Джерсилд [3]) считают необходимым условием педагогического взаимодействия учителя с детьми психотерапевтическую направленность. Педагог в процессе такого взаимодействия не формирует ребенка, стараясь придать ему определенную форму, задуманную заранее, а помогает ученику найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забыто, спрятано. Учитель полностью принимает учащегося и старается понять, что он за человек, что он может и что не может, как он будет развиваться (К Роджерс [4]). В процессе такого взаимодействия учитель тепло относится к ученику, радуется его успехам, до минимума сводит бесполое отношение и страхи ученика. Психотерапевтический характер деятельности предполагает эмпатическое понимание ученика, умение ставить себя на место ученика, быть чувствительным к его переживаниям и чувствам.

В педагогическом взаимодействии важное место занимает принцип авансированного доверия, который Г.С. Батищев сформулировал как "предваряющее утверждение достоинств каждого" [5, с. 72]. Это значит, что к любому другому человеку надо относиться не только с учетом того, какие социальные роли он играет, но исходить из позиции безусловного доверия к личности, «принимать человека таким, каков он есть», «ценить его личную уникальность, особый субъективный мир», — как говорил крупнейший американский психолог и психотерапевт К. Роджерс [6, с. 63].

Американский психотерапевт и педагог У. Глоссер считает, что школа призвана удовлетворять природную потребность в любви и чувстве собственного достоинства. Учитель и ученик призваны любить друг друга не по образцу семейной любви, а научиться не быть равнодушными и оказывать друг другу поддержку в решении школьных проблем.

Межличностные отношения формируются с первых контактов педагога с детьми. Эмпатичность, способность к сотрудничеству, искренность учеников зависит от доминирующей тональности общения. Характеризуя речевое поведение педагога, которое является составляющей педагогического взаимодействия, И.И. Рыданова выделяет в речевом поведении учителя три функции: а) *самопрезентационную* (экспрессивные тонкости речевого поведения, способность вызывать расположение и симпатию обучаемых); б) *мотивационную* (комментирование оценок с учетом их психологического значения; оценочные суждения; экспрессивные оценки, дающие возможность пережить чувство успеха, получить моральное удовлетворение); в) *психотерапевтическую* (гуманистическая направленность, предупреждение дистресса (вредоносного стресса), акцентирование внимания на достоинствах, личностный уровень общения) [7, с. 87–95].

В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов к педагогическому взаимодействию необходимо использовать активные методы обучения общению, имеющие психотерапевтическую направленность.

Н.И. Максименко, О.Н. Тугай, Н.А. Цыркун [8] считают, что профессиональное самочувствие педагога обязательно отражается на учениках, их родителях, коллегах по работе. Ученые предлагают такие методы саморегуляции психического состояния, как установка, самонапряжение, психотерапия, социально-психологический тренинг для развития навыков создания различных настроений. Установка на нежность, доброту, внимание и даже любовь к ребенку, как считают авторы, может быть принята педагогом сознательно.

Программы самовнушения, предлагаемые авторами, направлены на оптимизацию настроения, на самоконтроль, на коррекцию собственных недостатков. К психотерапевтическим методам исследователи относят: библиотерапию (метод управления психическим состоянием человека посредством чтения художественной литературы: в педагогической копилке появляются стихи успокаивающие, философские сочинения, которые помогают лучше разобраться в себе и т. д.), музыкотерапия (метод управления психическим состоянием человека при помощи музыки) и изотерапия (метод управления психическим состоянием при помощи изобразительного искусства). Средством разрядки стрессовых ситуаций авторы считают смех (юмор, шутку). Использование средств эстетотерапии дает возможность создать настроение и себе и детям, с которыми общаешься. Разрабатывая тренинг коммуникативных умений, гимнастику для застенчивых, упражнения на развитие умения принимать решение и убеждать партнеров по общению.

А.П. Анিকেева рассматривает особенности игровой позиции педагога и условия, необходимые для организации игры. По мнению автора, игра способствует гуманизации отношения «учитель-ученик», созданию творческой атмосферы. Исследователь выделяет основные функции игровой позиции педагога: гуманизация взаимоотношений педагога с детьми; создание творческой атмосферы; обеспечение гибкого поведения учителя; психотерапевтическая и саморегулирующая функции [9, с. 123].

Только при наличии гуманистического коммуникативного потенциала педагог может на практике реализовать свободное от манипулирования гуманное взаимодействие. Компетентность учителя в таком общении будет проявляться в его умении воспринимать ученика как субъекта взаимодействия, в умении выстраивать и поддерживать симметрию позиции (партнерские взаимоотношения учителя и ученика), сочетать эмоциональные и когнитивные компоненты отношений. Все это поможет обеспечить недирижерную роль преподавателя в общении (он — фасилитатор, равный член группы), а также позволит держать в центре внимания учителя внутренние ценности, нереализованные возможности ребенка и решать основную задачу воспитания и обучения — создание условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей ученика.

#### Литература

1. Бернс Р. Развитие Я — концепции и воспитание. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
2. Bousfield W.A. Student's rating on the qualities considered desirable in college professors. *School and Society* 1940. P. 253.
3. Jersild A. T. Self understanding in childhood and adolescence // *American Psychologist*. 1951. № 6. P. 122.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
5. Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // *Вопросы философии*. 1995. № 3. С. 103–130.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
7. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск.: Бел. навука, 1998. 319 с.
8. Максименко Н.И., Тугай О.Н., Цыркун Н.А. Формирование коммуникативных способностей учителя: Метод. пособие. Могилев: Изд-во Могилев. гос. ун-та. 1999. 65 с.
9. Анিকেева Н.П. Воспитание игрой: Кн. для учителя. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ин-т. 1994. 143 с.

## ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

От умения педагогов психологический климат в классе, норм, увлеченность наукой, уровень индивидуально-творческих различий направляются педагогическому взаимодействию.

В последнее десятилетие проводится в ходе специальной программы которого разработаны

Этот курс апробирован под руководством И.А. Языковой практических занятий по новой подготовке будущих учителей

В курсе предусмотрено и его основные функции педагога, стили общения коммуникативного воздействия коммуникативных умений, объединение коммуникативных умений авторы

- моделирование, т. е. создание, где проигрывается процесс
- микропреподавание, т. е. роунок, микробеседа, где
- миникурсы, т. е. демонстрация

Как теоретические, так саморегуляции творческого внимания и наблюдательности и культуры речи педагога, приемами убеждения и внушения

Однако следует отметить в рамках названного курса таковым планом, дает возможность составляющей педагогической диагностики коммуникации коммуникативной компетенции «техники» учителя. А именно, по нашему мнению, и профессиональной деятельности

В.А. Кан-Калик предложил воспитанию, учитывающую будущий учитель должен действовать

Ценность данной работы коммуникативного саморазвития учителей необходима целеполагание индивидуально-своеобразно