

## **РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, від якої очікується виконання не тільки традиційних освітніх функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише технологіями передачі учням знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатністю підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації. Реалізація такої функції потребує педагогів, які характеризуються передусім високим рівнем особистісної зрілості, здатності до самовизначення і саморегуляції. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що «поряд з когнітивним розвитком учителя важливою вимогою, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки, є його загальний психологічний тонус і адекватність особистісної регуляції» [1, с. 314].

Важко уявити, як педагог може сприяти гармонізації особистості вихованців, якщо сам не позбавлений психологічних комплексів і внутрішніх суперечностей. На думку Р. Бернса, вчителі з негативною Я-концепцією «заснають труднощів соціального, і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті не можуть не відбиватися на їх викладацькій роботі» [1, с. 302]. Н. Осухова слушно зазначає, що «за допомогою заляканого і конформного педагога, який не приймає себе й інших, не можна вирішити проблему гуманізації школи» [2, с. 30]. Якими б педагогічними методиками, методами і прийомами не володів учитель, він повинен, перш за все, демонструвати своїм вихованцям зразок психологічного здоров'я й особистісної зрілості. З позицій гуманістичної психології педагог, який не подолав ту чи іншу особистісну проблему у себе, не може емпатійно спілкуватися з вихованцями, не «проектуючи» на них власні проблеми. Зрештою, саме від рівня особистісної зрілості вихователя залежить його здатність налагоджувати з учнями відносини взаємної симпатії, відкритості та довіри, необхідні як для його самореалізації, так і для сприяння особистісному становленню дітей.

Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів вимагає переосмислення традиційних завдань їх підготовки у ВНЗ, які зазвичай вбачаються в формуванні різних аспектів професійної компетентності, вдосконаленні методичної майстерності, оснащенні студентів арсеналом засобів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособистісних професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання і значною мірою визначаються стажем педагогічної діяльності. Натомість педагогічну майстерність слід розглядати як результат особистісного росту вчителя у своїй професії, як результат удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [3, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка комплексної моделі педагогічного супроводу і підтримки особистісного становлення майбутніх учителів.

Поняття «педагогічний супровід» протягом останніх років доволі активно використовується в педагогічній літературі. Його вживають, зокрема, Т. Анохіна, О. Гончарова, Н. Михайлова, С. Юсфін, Б. Фішман та ін. Цей термін виник у руслі педагогіки підтримки, яка акцентує увагу не на зовнішніх формувальних впливах на особистість, а на її власній активності та саморозвитку. Згідно з концептуальними положеннями педагогіки підтримки, студенти мають виступати не об'єктами педагогічного впливу, а активними суб'єктами особистісно-професійного розвитку, здатними до самостійного розв'язання проблем, що виникають у професійному та особистісному становленні. Викладачі при цьому мають надавати необхідну підтримку, яка передбачає діагностування і аналіз проблем, консультування, корекцію, спільне з студентами планування шляхів подолання труднощів особистісно-професійного розвитку та надання допомоги в їх реалізації.

Розвиток особистісної зрілості відбувається у процесі суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією майбутніми учителями аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної освіти в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес вимагає, зокрема, особливої уваги до питань організації педагогічної практики, її структури, тривалості, функцій керівників, методистів. Традиційно головний обов'язок керівників педагогічної практики вбачається в наданні студентам необхідної методичної допомоги. Ролі методиста як консультанта, завжди готового обговорити емоційні проблеми студентів або труднощі, що виникають в їх спілкуванні з учнями, приділяється явно недостатня увага. Зрозуміло, що більшість керівників педагогічної практики завжди намагаються допомогти студентові, коли він потрапляє в скрутне становище. Але найчастіше така допомога є недостатньо ефективною, оскільки для її надання замало однієї лише чуйності та доброзичливості, - потрібна спеціальна підготовка. Студенти мають бути готові до розв'язання емоційних і комунікативних проблем ще до того, як з ними зіткнуться у класі. Цим пояснюється необхідність включення до програми підготовки вчителів психолого-педагогічного консультування, а також важливість спеціального навчання керівників педагогічної практики прийомів надання студентам психологічної підтримки та допомоги в складних емоційних ситуаціях.

Під час педагогічної практики студент уперше освоює ту рольову поведінку, яка згодом стане визначальною в його професійній діяльності. Педагогічна практика покликана забезпечити соціалізацію студентів у професійному середовищі, сформувати у них уявлення про себе як про компетентних учителів. Водночас, результати досліджень свідчать, що в період проходження практики самооцінка багатьох студентів суттєво знижується. Така ситуація викликає стурбованість, оскільки свідчить, що практика в тому вигляді, в якому вона існує нині, недостатньо сприяє особистісному розвитку майбутніх учителів. За чинного порядку організації педагогічної практики в школі не створюються умови для повноцінного входження студентів у роль учителя: їх не наділяють необхідними повноваженнями, не надають можливості освоїтися зі специфікою того чи іншого класу. В результаті практиканти нерідко почувають себе в школі випадковими людьми, що призводить до зниження їх професійної самооцінки і негативно позначається на розвитку особистості в цілому. До числа інших чинників, які справляють вплив на особистісний розвиток студентів і, як правило, зумовлюють зниження їх самооцінки під час практики, можна віднести: характер взаємодії між практикантами і досвідченими вчителями; організацію контролю діяльності студентів; зіткнення ідеальних уявлень про педагогічну професію з реальністю; конфлікт між особистісними потребами і вимогами професійно-рольової поведінки; недостатня тривалість практики. Дослідження свідчать, що вагомою причиною зниження професійної самооцінки студентів під час педпрактики є розрив між їх ідеалізованими уявленнями про себе як про вчителів і реальністю викладання, в ході якого вони, по-перше, вимушені пристосовувати свою діяльність до схем, заданих іншими людьми, а по-друге, виявляють відсутність у себе необхідних професійних якостей, навичок і умінь. Вказані труднощі є неминучими, проте їх можна пом'якшити шляхом організації поступового входження студентів у шкільну реальність і поетапної підготовки до самостійного викладання, надання їм психологічної підтримки з боку методистів, забезпечення більшої тривалості практики. Збільшення терміну проходження практики хоча б до однієї чверті сприяло б ближчому знайомству студентів з різноманітними педагогічними ситуаціями, підвищенню їх впевненості у собі та зміцненню авторитету серед учнів і вчителів. Цього не можна досягти лише збільшенням кількості уроків, що проводяться практикантами. Треба змінити організацію практики таким чином, щоб студенти

отримали в школі необхідний офіційний статус, змогли проявити свою професійну компетентність, відчували реальну причетність до життя класу і школи.

Особистісному становленню студентів, оптимізації їх підготовки до педагогічної практики може сприяти проведення спеціального групового психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток умінь міжособистісного спілкування. Такий тренінг дасть змогу студентам відчувати себе емоційно більш захищеними, здатними до співпраці, підвищить їх готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшить майбутнім учителям вирішення непростих проблем педагогічного спілкування, зробить менш напруженим і драматичним зіткнення з реаліями шкільного життя. Завдяки такій психологічній підготовці можна запобігти критичному зниженню самооцінки студентів, як це спостерігається нині, коли практиканти приходять до школи з певним багажем академічних знань, але не підготовлені і не захищені в особистісному плані. Одного лише знання предмета і методики його викладання далеко не достатньо для успішного проходження практики. Занадто часто вчитель вимушений виступати перед учнями не лише в ролі обізнаного викладача в умовах формалізованого ділового спілкування на уроці, але й в образі звичайної людини під час нерегламентованої міжособистісної взаємодії в позанавчальний час. У цьому випадку успіх спілкування з дітьми цілком визначатиметься його особистісними якостями, рівнем особистісної зрілості.

Отже, розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів потребує реалізації комплексу педагогічних умов, пов'язаних з реорганізацією педагогічної практики на засадах особистісного підходу, забезпеченням постійного педагогічного супроводу студентів-практикантів, наданням їм психологічної підтримки в складних емоційних ситуаціях, стимулюванням їх особистісно-професійного самовдосконалення. Оскільки студенти часто недостатньо готові до особистісного саморозвитку, важливо допомогти їм у проектуванні та реалізації плану особистісно-професійного самовдосконалення, який передбачає пошук, аналіз (самоаналіз) та оцінку (самооцінку) професійно-сміслових проблем, визначення своєї особистісно-професійної позиції, реалізацію обраних ціннісних орієнтирів у професійній діяльності та поведінці. Значну роль у цьому процесі відіграє освоєння студентами засобів особистісно-професійної самодіагностики, насамперед самоспостереження і самоаналізу. Важливо сформулювати у майбутніх педагогів готовність брати на себе особисту відповідальність за своє життя, розробляти й реалізовувати власну стратегію самовиховання, яка враховувала б їхні особистісні властивості, забезпечувала особистісне самопрогнозування і самопрограмування, вироблення системи життєвих переконань і принципів професійної діяльності.

#### Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. - М: Прогресс, 1986. - 420 с
2. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий / Н. Осухова // Вестник высшей школы. - 1991. - №12. - С.30-36.
3. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.