

378:37.011.3-051(082)

И60

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
КРИВОРОЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Индивидуальный подход в подготовке
будущего учителя

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Список используемой литературы:

1. Бодалев А. А., Караковский В. А. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях. // Советская педагогика. — 1991. — № 5.
2. Гончаренко С., Мальований Ю. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи // Рідна школа. — 1993. — № 4.
3. Иконникова С. Н. Диалоги о культуре. — Л., 1987.
4. Лихачева В. Д., Лихачев Д. С. Художественное наследие Древней Руси и современность. — Л., 1971.
5. Народные традиции и современные проблемы воспитания. // Советская педагогика. — 1987. — № 7.
6. Основи національного виховання / За загальн. ред. В. Г., Кузя, Ю. Д. Руденка, З. О. Сергійчук, — Умань, 1993.
7. Педагогический листок. — М., 1900, — кн. 3.
8. Сухомлинский В. А. Избранные произведения, — М., 1978.

Штельмах Г. Б.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Для того, чтобы определить основные направления совместной работы вуза и школы в переподготовке учительских кадров, необходимо разобраться в некоторых особенностях позиции учителей по отношению к повышению квалификации, изучить состояние уровня сформированности профессионализма у педагогов различных стажевых групп. Возникает вопрос: «Почему одни учителя нуждаются в переподготовке, сознательно относятся к повышению квалификации, другие — несерьезно, а третьи вовсе отказываются?» Без ответа на этот вопрос, без анализа причин низкого уровня учительского профессионализма, нельзя достаточно четко определить стратегию и тактику воспитательного воздействия.

Поэтому в данной статье предпринимается попытка рассмотреть вопросы как относятся учителя различных стажевых групп к повышению квалификации, как они сами представляют процесс повышения квалификации, что они ценят в переподготовке учительских кадров, каков характер трудностей, с которыми они сталкиваются в этот период.

Важным моментом в учебно-воспитательной работе является объективное определение исходного уровня сформированности профессионализма у педагогов различных стажевых групп. Поэтому была сделана попытка определить как администрация, методическая служба вуза и школы психологически и практически готовы к работе по совершенствованию учительского профессионализма, как идет

профессиональное становление начинающих учителей, имеющих стаж работы 1 год, 3 года, 5 лет с тем, чтобы наметить конкретные пути и выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективность совместной работы школы и вуза в совершенствовании профессионализма педагогов.

В течение 6 лет проводились наблюдения за 2400 учителями Днепропетровской и Николаевской областей. Получена картина типична для всех педвузов и школ государства. Путем методов самооценки и самохарактеристики было установлено, что 56% учителей, проработавших в школе 1 год, 37% педагогов, имеющих стаж работы 3 года, 33% имеющих стаж работы 5 лет считают, что они обладают достаточным уровнем педагогического профессионализма. Сопоставление этих данных с мнением экспертов (в роли которых выступали преподаватели вуза и института усовершенствования учителей) подтвердили невысокий уровень педагогического профессионализма учителей различных стажевых групп.

Уровень сформированности профессионализма находится в прямой зависимости от степени удовлетворенности повышения квалификации, характера отношения учителей к ней, направленности их профессиональных интересов. Проведенный анкетный опрос, интервьюирование показали, что одна треть начинающих педагогов проходили переподготовку без четкой установки на повышение квалификации. Так, на вопрос: «Какие мотивы склонили вас к прохождению переподготовки?» были получены следующие ответы: «Припускают, заставляют — 31%; так сложились обстоятельства — 25%; для того, чтобы успешно пройти переаттестацию — 19%; чтобы повысить свой профессиональный уровень — 17%; нет ответа — 9%. Причем на вопрос: «Если бы вам вновь предложили заниматься на курсах повышения квалификации, повторили бы вы свой выбор?» «Из 2400 опрошенных учителей различных стажевых групп ответили утвердительно 76% учителей со стажем работы 1 год, 49% — со стажем работы 3 года, 39% учителей со стажем 5 лет. Результаты опроса 800 начинающих учителей показали, что большой процент неопределенных (22%) и отрицательных (11%) ответов на вопрос: «Как вы относитесь к повышению квалификации?» свидетельствуют о том, что они не всегда хорошо представляют себе понятия «повышение квалификации», «педагогический профессионализм», не имеют четких определений профессиональных интересов, жизненных планов. Следует отметить, что в большинстве случаев у многих падает интерес к педагогической деятельности, значительно снижается активность, самостоятельность, ответственность. А такая позиция не обеспечивает формирования творческой личности педагога. На вопрос: «Как педагогическая деятельность, организованная работа на курсах повышения квалификации влияет на закрепление интереса к профессии?» Только 21% опрошенных ответили, что интерес их возрос, 57% педагогов затруднялись ответить; 17% — «никак не влияет, потому что не интересно», 5% — «способствует формированию негативного отношения к профессиональной деятельности, к прохождению переподготовки». Причины падения интереса к профессиональной деятельности, к повышению квалификации объясняют тем, что никакие службы, не интересуется сама личность учителя, никто о нем не заботится — 51%, мало свободного времени — 40%, неинтересно

организована работа во время переподготовки — 27%.

Неудовлетворенность работой, нечеткое представление своих профессиональных функций, отсутствие профессиональных интересов снижает активность учителей в профессиональной деятельности. Нами была установлена зависимость между отношением учителей к переподготовке и результатами учебы на курсах повышения квалификации.

Таблица 1.

отношение к переподготовке	оценка, %				
	отлично	отлично и хорошо	хорошо	хорошо и удов.	удовлетворит.
положительное	7,1	28,6	7,1	46,4	10,8
отрицательное					
безразличное	0	2,9	0,0	35,3	61,8

Как видно из таблицы 1 у учителей с положительным отношением к профессиональной переподготовке отличные и хорошие оценки составили 42,8%, удовлетворительные — 10,8%; у педагогов с отрицательным, безразличным отношением к повышению квалификации, отличные и хорошие учебные оценки составили 2,9%, удовлетворительные — 61,8%. Положительное отношение к профессиональной переподготовке способствует успешному обучению на курсах повышения квалификации, причем такие педагоги добросовестны и требовательны к себе.

Полученные данные свидетельствуют о том, что недооценка курсовой переподготовки приводит к снижению интереса к педагогической деятельности к повышению квалификации с переходом в следующую стажевую группу. Так, среди учителей проработавших 1 год разочаровалось в повышении квалификации — 2,6%, среди учителей со стажем работы 3 года — 9%, со стажем работы 5 лет — 32%. Анализ планов работы институтов усовершенствования учителей, педагогических вузов, занимающихся повышением квалификации учительских кадров, позволил выявить динамику роста отрицательного и безразлично настроенных педагогов к профессиональной переподготовке.

В процессе изучения характера отношения учителей к переподготовке было выделено три типа: первый тип — отношение педагогов к повышению квалификации носит активный характер, учителя ответственны и требовательны к себе; второй тип — отношение скорее активное, чем пассивное, учителя осознают важность повышения квалификации, но не всегда активно включаются в познавательную деятельность, иногда сомневаются в результативности этого процесса; третий тип — отношение скорее пассивное, чем активное, чаще всего это учителя случайно попавшие на курсы повышения квалификации, без установок на творческое становление.

Процесс повышения квалификации предполагает с первых дней включение учителей в систему постоянно расширяющихся отноше-

ний способствующих расширению и углублению знаний по специальным и психолого-педагогическим дисциплинам. Казалось бы этого можно было бы достичь в процессе чтения лекций по психологии, педагогике, методике воспитательной работы и частных методик, вовлекая их в активную познавательную деятельность. Однако результаты опроса показали, что лишь 23% учителей удовлетворены такой организацией труда, 35% отметили, что все им известно, они нуждаются в чем-то новом, чего невозможно найти в педагогической литературе. Все это позволяет сделать вывод о том, что в системе переподготовки учительских кадров отсутствует целенаправленная систематическая совместная работа школы и вуза по углублению специальных и психолого-педагогических знаний с учетом личностных свойств и качеств каждого учителя. Совместная работа школы и вуза по повышению квалификации учительских кадров должна быть направлена на формирование высокого уровня профессионально значимых качеств личности, составляющих основу педагогического профессионализма. С целью изучения уровня профессионально значимых качеств мы провели анкетный опрос. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что абсолютное большинство опрошенных 90% со стажем работы 1 год, 56% учителей со стажем работы 3 года, 52% учителей проработавших 5 лет считают, что успех в педагогической деятельности представлен определенными чертами характера. Затем они выделили способности. Их необходимость признает 83% учителей, а у себя их отмечают лишь 51% учителей со стажем работы 1 год, 60% — со стажем работы 3 года и 82% — проработавших 5 лет. Потом выделяют специальные способности. 77% учителей со стажем 1 год, 78,2% — со стажем 3 года, 80% учителей проработавших 5 лет. Наличие специальных способностей у себя они соответственно отмечают: 43%, 47%, 76%. Многие учителя слабо ориентируются в наборе профессионально значимых качеств личности учителя. Ими были включены такие качества как педагогическое видение, педагогическое мышление, педагогическое воображение, профессиональная направленность памяти, внимания, восприятия. Очевидно ограниченность представлений педагогов различных стажевых групп о профессионально значимых качествах учителя является фактором, тормозящим их профессиональное совершенствование.

О недостаточной работе ИПК говорит и тот факт, что 46% из опрошенных, представляющих различные стажевые группы затруднились ответить на вопрос: «Как вы намерены повышать свой педагогический профессионализм, если вас не устраивает организация и содержание курсовой переподготовки?» Но и те, кто выделил пути своего профессионального роста, в основном ограничились посещением занятий у опытных педагогов, чтением специальной и психолого-педагогической литературы, изучением опыта педагогов-новаторов. Большой процент общих и отрицательных ответов учителей говорит о том, что деятельность служб, заинтересованных в повышении квалификации учительских кадров все еще не имеет должной направленности, не учитывается личностный аспект учителя, как важный фактор, не занимающий соответствующего места в переподготовке учительских кадров с целью формирования вы-

сокого уровня педагогического профессионализма.

В соответствии с задачами и логикой исследования нами был составлен набор профессионально значимых свойств и качеств, являющихся показателями педагогического профессионализма. Набор содержал 35 качеств, в число которых вошли широкий профессиональный кругозор, психолого-педагогическая зоркость, профессиональная деловитость, профессиональный оптимизм и другие. С целью выявления степени сформированности этих качеств у педагогов различных стажевых групп мы использовали самооценку. Объектом изучения явились педагоги со стажем 1 год, 3 года, 5 лет (всего 474 человека). Для получения количественных выражений самооценок учителей и определения степени соответствия их тем оценкам, которые они получили от своих коллег и преподавателей была использована оценочная анкета. Учителя оценивали у себя степень развития профессионально значимых качеств по 5-балльной системе. Этим же учителям оценивали коллеги и представители методической службы. В результате на каждого учителя было получено три оценочных характеристики. Одна из них — самооценка педагогов, вторая представляла среднюю оценок, полученных от коллег, третья — среднюю оценку преподавателей. Каждый учитель оценивая себя и коллег в 35 разных аспектах. Так как самооценки педагогов и оценки преподавателей и коллег несут на себе определенную долю субъективизма, то они сравнивались с результатами контрольных работ и психодиагностических испытаний. Анализ полученных данных показал, что по всем профессионально значимым качествам учителя оценивают себя достаточно высоко. Сравнительный анализ средних самооценок учителей с оценками преподавателей и коллег говорит о несовпадении самохарактеристик и оценочных характеристик.

Учителя различных стажевых групп в основной своей массе оценивают уровень развития своих профессиональных качеств значительно выше, чем преподаватели и коллеги. Самооценки учителей значительно ближе к оценке коллег, чем к оценкам преподавателей. Разность между ними представляет 0,13 балла (в пределах 5-ти балльной системы оценивания). Разность средних между самооценками учителей и оценками преподавателей держится в пределах от 0,4 до 1 балла.

Таблица 2

Соотношение самооценок учителей различных стажевых групп и оценками преподавателей и коллег.

качества личности учителя	среднее значение оценок и самооценок				
	учителей	преподавателей	разность	коллег	разность
1	2	3	4	5	6

педагогическое мышление
стаж 1 год

3,0 2,5 0,5 2,9 0,1

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
3 года	3,4	2,9	0,5	3,2	0,2
5 лет	3,4	2,9	0,5	3,2	0,2
профессиональный кругозор					
стаж 1 год	3,0	2,2	0,8	2,8	0,2
3 года	3,4	2,6	0,6	3,1	0,1
5 лет	3,2	2,6	0,6	3,1	0,1
экспрессивные способности					
стаж 1 год	3,7	3,5	0,2	3,6	0,1
3 года	3,8	3,5	0,3	3,6	0,2
5 лет	3,7	3,4	0,3	3,6	0,1
коммуникативные способности					
стаж 1 год	4,1	3,9	0,2	4,0	0,1
3 года	4,1	3,9	0,2	4,1	0,0
5 лет	4,3	4,1	0,2	4,3	0,0

Приведенные данные в таблице 2 свидетельствуют о том, что для учителей различных стажевых групп характерна завышенная самооценка профессиональных качеств, свойств личности. Это является показателем высокого уровня притязаний учителей, во многих случаях не соответствующего оценкам их реальных возможностей.

Материалы исследования свидетельствуют о том, что степень адекватности самооценки в определенной степени зависит от того, как учитель понимает содержательную сторону профессионального качества. Одни качества учителя оценивают более адекватно (экспрессивные, коммуникативные способности, самостоятельность), а в оценке других ошибаются. Минимальная степень отдаленности самооценок учителей и оценок преподавателей выявлена в том случае, если сущность качества понятна педагогам. Разность средних по этим качествам составляет всего 0,1—0,3 балла. Самый большой разрыв оказался по таким качествам, как педагогическая наблюдательность, психологическая избирательность, профессиональный кругозор, педагогическая направленность внимания, памяти, мышления, профессиональная деловитость, самообладание и другие. Разность этих самооценок составляет от 0,5 до 1 балла.

Анализ учебных пособий по специальным дисциплинам и педагогике показал, что в них отсутствует набор профессионально значимых качеств, характеризующих педагогический профессионализм. Существующая система профессиональной подготовки студентов и переподготовки учительских кадров не знакомит с такими понятиями как «педагогический профессионализм», с полным набором

профессионально значимых качеств личности учителя, выступающего показателем сформированности профессионализма учительских кадров. Как показали наши наблюдения в процессе курсовой переподготовки, внимание учителей не акцентируется на совершенствование таких качеств, как профессиональная педагогическая убежденность, профессиональная ответственность, педагогическое воображение, видение и предвидение, профессиональная деловитость, настойчивость, профессиональный оптимизм. Недооценка воспитательной направленности всей работы по переподготовке учительских кадров служит причиной низкого уровня педагогического профессионализма учителей различных стажевых групп. Само собой разумеется, что в процессе переподготовки необходимо апробировать специальные мероприятия по совершенствованию профессионально значимых качеств у учителей, способствовать формированию у них устойчивой потребности в профессиональном самосовершенствовании.

В целях выявления соответствия самооценки реальным возможностям педагогов, определения действительного уровня сформированности их педагогического профессионализма нами практиковались контрольные задания (для диагностики широты и глубины психолого-педагогических знаний, степени профессиональной грамотности (педагогические задачи, ситуации) для диагностики уровня развития педагогической наблюдательности, педагогического видения и предвидения, педагогического мышления (педагогические игры), для диагностики сформированности таких качеств, как готовность действовать в педагогических ситуациях, способность воздействовать на ум, чувства и поведение другие организаторские, экспрессивные способности и др. В процессе педагогической игры использовался метод экспертных оценок. Обращалось внимание на оценку таких показателей как коммуникативные, организаторские и экспрессивные способности). Каждый из компонентов оценивался по 5-балльной системе: от 4 до 5 баллов — качество выражено сильно; от 3 до 3,9 баллов — в достаточной мере; от 1 до 2,9 баллов — слабо. Роль экспертов в процессе педагогической игры выполняли коллеги по работе. Они анализировали поведение участников в игровой ситуации, оценивали их действия и поступки, качество выполнения порученной роли, тем самым осуществлялась дополнительная работа по совершенствованию педагогического видения и прогнозирования педагогического мышления. Для оценки нами были взяты такие качества, как педагогическое мышление, профессиональный кругозор, педагогическая наблюдательность, коммуникативные и организаторские способности.

Таблица 3

Соотношение самооценок и объективных оценок, полученных при выполнении учителями различных стажевых групп контрольных заданий

Наименование исследуемых качеств	адекватное		неадекватно завышенная		заниженная	
	абсолютный показатель	%	абсолютный показатель	%	абсолютный показатель	%
педагогическое мышление	60	13,3	246	54,7	144	32
профессиональный кругозор	54	12,0	270	60,0	126	28
педагогическая наблюдательность	72	16,0	336	68,0	72	16,0
коммуникативные способности	126	28,0	270	60,0	54	12,0
организаторские способности	114	25,3	276	61,3	60	13,4
всего	426	18,9	1398	60,8	456	20,3

Обобщенные показатели свидетельствуют о том, что самооценка учителей не соответствует данным, полученным с помощью более объективных методов (выполнения контрольных работ, решения педагогических задач, анализа педагогических ситуаций, проигрывания деловых игр), которые являются показателями реального уровня сформированности педагогического профессионализма. Установлено, что всего 18,9 учителей правильно оценили уровень сформированности педагогического профессионализма, 60,8% выше своих реальных возможностей и 20,3% — ниже своих возможностей. О том, что между самооценками учителей и объективными оценками имеются существенные различия, свидетельствует и отсутствие между ними значимой корреляционной связи. Вариационно-статистический анализ полученных показателей установил следующие коэффициенты корреляции: по педагогическому мышлению 0,03, педагогической наблюдательности 0,11, профессиональному кругозору — 0,5, коммуникативным способностям 0,9, организаторским способностям — 0,11.

Наличие завышенных самооценок было получено и при сопоставлении самохарактеристик с характеристиками, составленными преподавателями и коллегами. Однако разница в оценках была не

столь велика, как при сопоставлении самооценок с результатами, полученными при выполнении контрольных заданий. Собранные данные позволили выявить различные уровни педагогического профессионализма учителей различных стажевых групп. Показателями уровня педагогического профессионализма явились группы с высоким, средним и низким уровнем сформированности профессиональных качеств. Высокий уровень педагогического профессионализма характеризуется тем, что набор профессионально значимых качеств, специальных психолого-педагогических знаний, педагогических умений выражен сильно; средний — качества, знания, умения выражены в достаточной мере; низкий — качества, знания, умения, выражены слабо. Деление на группы имеет относительный характер, так как при использовании объективных методик оценивались не все 35 качеств, а только подлежащие экспериментальному изучению. К группе с высоким уровнем педагогического профессионализма отнесены учителя, получившие за выполнение предложенных заданий оценку «4» или «5», со средним — оценку «3», с низким — оценку «2». По данным самооценок получена следующая картина.

Таблица 4
Степень педагогического профессионализма учителей различных стажевых групп по самооценкам (474 чел.)

Уровни педагогического профессионализма	число и % /в скобках/			
	1 год	3 года	5 лет	всего
высокий	62/34,7/	81/46,8/	68/55,7/	211/45,7/
средний	97/53,1/	76/44,0/	49/40,2/	222/46,6/
низкий	20/11,2/	16/9,2/	5/4,2/	41/7,7/

Из таблицы 4 видно, что в основном, учителя отнесли себя к высокому и среднему уровню педагогического профессионализма.

Анализ полученных данных при сопоставлении независимых характеристик на основании оценок преподавателей и коллег, позволил получить несколько иную картину по уровням педагогического профессионализма.

Таблица 5
Степень педагогического профессионализма учителей различных стажевых групп по оценкам преподавателей

Уровни педагогического профессионализма	число и % /в скобках/			
	1 год	3 года	5 лет	всего
высокий	51/28,0/	73/42,2/	54/44,2/	178/38,5/
средний	104/57,7/	85/43,5/	61/50,0/	250/51,0/
низкий	24/13,4/	18/12,3/	7/15,8/	49/10,5/

Таблица 6

**Степень педагогического профессионализма учителей
различных стажевых групп по оценкам их коллег**

Уровни педагогического профессионализма	число и % /в скобках/			
	1 год	3 года	5 лет	всего
высокий	60/33,5/	80/46,2/	60/49,1/	200/42,9/
средний	102/56,5/	79/45,5/	56/45,9/	237/49,3/
низкий	18/10/	14/8,3/	6/5,0/	38/7,8/

Сопоставление уровней педагогического профессионализма свидетельствует о том, что все они не совпадают между собой. Так, по самооценкам учителей оказалось среди опрошенных с высоким уровнем педагогического профессионализма 45,7%, со средним — 46,6%, с низким — 7,7%. В оценках коллег уровни педагогического профессионализма распределились следующим образом: высокий — 42,9%, средний — 49,3%, низкий — 7,8%. Разница между самооценками учителей и оценками их коллег невелика. Несколько ниже уровень педагогического профессионализма в оценках преподавателей, по которым они были определены в группы с высоким уровнем педагогического профессионализма — 38,5%, со средним — 51%, с низким — 10,5%. Для получения более объективных результатов была проведена серия контрольных заданий. Результаты, полученные в процессе выполнения учителями контрольных заданий, решения педагогических задач, анализа педагогических ситуаций, проигрывания деловых игр, составили иную картину по степени педагогического профессионализма учителей различных стажевых групп. Анализ объективных данных свидетельствовал о резком увеличении числа учителей с низким и средним уровнем педагогического профессионализма по сравнению с результатами самооценок и оценок преподавателей и коллег.

Таблица 7

**Степень педагогического профессионализма учителей
различных стажевых групп по данным объективных методик**

Уровни педагогического профессионализма	число и % /в скобках/			
	1 год	3 года	5 лет	всего
высокий	27/15,5/	35/20,4/	29/23,4/	91/19,9/
средний	59/32,5/	67/39,1/	51/41,5/	177/37,4/
низкий	93/52,0/	71/40,5/	42/34,6/	216/42,7/

Таблица 8

Соотношение числа педагогов по степени их педагогического профессионализма по данным самооценок, объективных оценок и оценок преподавателей

Уровни педагогического профессионализма	Число и проценты (в скобках)				
	объективная оценка	само-оценка	разница оценок	оценка преподавателей	разница оценок
высокий	91/19,9/	211/45,7/	120/25,8/	178/38,4/	33/7,2/
средний	177/37,4/	222/46,6/	45/9,2/	250/51,0/	28/4,4/
низкий	216/42,7/	41/7,7/	175/35,0/	49/10,5/	8/2,8/

Большая разница в результатах объективных оценок и самооценок подтверждает неумение педагогов реально оценивать свои возможности и верно определять уровень педагогического профессионализма. Завышенная самооценка снижает не только результативность воспитательного процесса, но и не способствует развитию потребности учителя в постоянном самосовершенствовании, систематической работе над собой с целью успешного профессионального роста.

Полученные нами данные в ходе констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что большой процент учителей с низким уровнем педагогического профессионализма, когда основное время отводится на углубление знаний по психолого-педагогическим дисциплинам, является следствием недостаточной направленности учебно-воспитательного процесса по повышению квалификации учительских кадров. Подготовка высококвалифицированных педагогов не может эффективно решаться, если в основу переподготовки учительских кадров не положить специальные меры и не обеспечить условия для совершенствования педагогического профессионализма. Профессионально-нравственное и интеллектуально-духовные средства невозможно реализовать, если не научить педагогов мыслить, анализировать, сопоставлять, делать выводы, принимать верные решения.

На наш взгляд, совершенно не оправдывает себя в практике позиция отдельных методических служб, которые считают, что предметы психолого-педагогического цикла сами по себе работают на совершенствование профессионально-нравственного и интеллектуально-духовного облика педагога. Анализ школьной практики показывает, что даже хорошие знания по педагогике и психологии, частным методикам не обеспечивают совершенствование педагогического профессионализма. Поэтому при организации опытной работы мы преследовали цель определить возможности предметов педагогического цикла в совершенствовании педагогического профессионализма, апробировать активные формы и методы работы вуза и школы с целью повышения профессионального роста.

Мы исходили из того, что существует прямая зависимость между степенью сформированности педагогического профессионализма и результативностью практической деятельности учителя-воспитателя, уровнем развития профессионально значимых качеств его личности и успешностью выполнения им социально-педагогических функций. С целью проверки достоверности этого предложения нами изучались причины низкого уровня профессионализма выпускников вуза.

Зеленкова Н. И.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Взросший общий интерес к проблеме педагогической науки и практики, поворот к человеку как самоценности общества потребовали усиления личностного фактора для обновления общественных отношений. Именно самостоятельность и творчество каждого человека являются факторами становления научно-технического и социально-экономического процессов в обществе.

Логика решения любой сложной, по своему существу комплексной, междисциплинарной проблемы требует последовательного изучения ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных вопросов. Необходимость исследования проблемы объективно вытекает из особенностей работы школы в современных условиях. Во-первых усложнились задачи, которые в настоящее время решает школа. Встала проблема практического решения задачи формирования творческой мысли. Во-вторых, произошло усложнение содержания образования, возрос и объем получаемой информации, подлежащей усвоению. Все это актуализирует необходимость развития познавательной самостоятельности учащихся. Познавательная самостоятельность — это важное качество личности, которое способствует успеху общего развития в соответствии с личными установками школьника.

Один из наиболее существенных недочетов существующей системы обучения состоит в том, что она не обеспечивает активного включения всех учащихся в учебный процесс. Наблюдая за действиями школьников в процессе объяснения нового материала позволяют говорить о том, что многие из них не работают на уроке в полную силу. Причины такого положения различны: одним — непонятна учебная информация, другим неизвестны способы овладения ею; третьи теряли нить рассуждения, четвертые — в этот момент просто отвлекались, думая о чем-то своем. Установка учителя на среднего ученика приводит к тому, что самые способные теряют интерес к излагаемому материалу, а наиболее слабые даже при желании не могут активно включаться в учебный процесс. Полученные данные позволяют говорить об усилении потребности в индивидуализации учебного процесса. Многие учителя-прак-