

Г. В. Сергеева

Особенности профессионального самообразования студентов и педагогов дошкольного образования

Решение задачи развития самообразовательной компетентности специалиста любого профиля в системе непрерывного образования требует учета специфики этапов профессионального образования и характера самообразовательной деятельности различных категорий обучающихся. В статье анализируются результаты изучения особенностей педагогического самообразования студентов и практиков дошкольного образования: потребностей и мотивов; содержания самообразования (вопросы, проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, источники самообразования); представлений о необходимых для осуществления самообразования личностных качествах, знаниях и умениях; основных затруднений в данном виде деятельности и др. Выборку составили студенты разных курсов педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского и педагоги дошкольных образовательных учреждений Ярославской области с различным стажем профессиональной деятельности. Ведущий метод исследования – анкетирование. Обобщая результаты, автор статьи указывает на основные акценты в содержании процесса развития самообразовательной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях обучения в вузе и системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное самообразование, самообразовательная компетентность, профессионально-педагогическое самообразование.

G. V. Sergeeva

Features of Professional Self-Education of Students and Pre-School Education Teachers

The solution of the problem of the self-educational competence of the expert of any profile in continuing education requires consideration of the specificity of stages of vocational education and the nature of self-activity of various categories of students. «The revealed features allow the author to draw conclusions regarding the content of the development process of the self-competence of the teacher in the self content (questions, problems associated with professional activities, sources of self-education); of the need for self personal qualities, knowledge and skills; the main difficulty in this kind of activity, and others. The sample included students of the Pedagogical Faculty of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky and teachers of preschool educational institutions of the Yaroslavl region. The main method of research is questionnaires. The revealed features allow the author to draw conclusions regarding the content of the development process of the self-competence of the teacher in the conditions of training in higher school and the system of further vocational training.

Keywords: continuing professional self-education, a self-educational competence, professional-pedagogical self-education

Внимание к вопросам профессионального самообразования в настоящее время обусловлено рядом причин. Во-первых, согласно положениям концепции непрерывного образования, самообразование выступает как необходимое условие профессионального образования человека на протяжении всей жизни. Во-вторых, в рамках компетентностного подхода в структуре общих компетенций выделяются различные способности и умения, связанные с осуществлением самообразовательной деятельности, проектированием своего образовательного маршрута. Развитие самообразовательной компетентности является одной из актуальных проблем для всех уровней непрерывного профессионального образования [2]. При этом возникает задача выявления и учета особенностей профессионального самообразования обу-

чающихся различных профилей и специальностей.

Как указывают исследователи Г. Е. Зборовский, Г. М. Коджаспирова, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Е. А. Шуклина, самообразование имеет высокую степень значимости в деятельности педагога, в сравнении со многими другими профессиями, и в связи с этим в педагогическом образовании обозначенная задача стоит особенно остро.

Под профессионально-педагогическим самообразованием мы понимаем особый вид информального образования в процессе целостного непрерывного образования педагога, обеспечивающий индивидуальный характер профессионализации.

В рамках нашего исследования с целью определения особенностей самообразования педагога

дошкольного профиля на разных этапах профессионализации было проведено анкетирование студентов и педагогов-практиков. С помощью анкеты мы попытались изучить отношение студентов и педагогов к самообразовательной деятельности, мотивы самообразования, присущие педагогу дошкольного образования на разных этапах профессионального становления, особенности содержания и характер самообразования, основные затруднения в профессиональном самообразовании педагогов и их причины, а также необходимые, по мнению респондентов, качества личности, знания и умения для его осуществления.

Выборку составили 63 студента педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского и 100 педагогов дошкольных образовательных учреждений Ярославской области. Для анализа результатов анкетирования студенты были разделены на три группы относительно курса обучения (первый, третий, пятый курсы), педагоги – на 4 группы соответственно стажу педагогической деятельности (1–5 лет; 6–15 лет; 16–25 лет; 26 лет и более). Основанием для распределения педагогов по стажевым группам являлись выделенные в работах Э. Ф. Зеера, Н. В. Ключевой, Э. Э. Сыманюк стадии профессионального становления специалиста [3]. Обработка данных включала количественный и качественный анализ. Для изучения динамики мотивации самообразовательной деятельности применялась методика диагностики мотивации учебной деятельности А. А. Реан и В. Я. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой) [1].

Рассмотрим результаты анкетирования по каждому блоку вопросов, обозначенных выше.

Анализ данных позволил выявить следующее: при положительном отношении студентов и педагогов к самообразованию (83 % всех респондентов) в процессе обучения и профессиональной деятельности меняется его характер и направленность содержания. Так, среди студентов, указывающих на постоянный характер самообразования, большинство обучаются на старших курсах. Студенты младших курсов занимаются самообразованием периодически (67 %) или крайне редко (19 %). При этом только для трети всех студентов направленность самообразования тесно связана с выбранной профессией. В целом, сравнивая ответы студентов, можно говорить, что прослеживается тенденция перехода содержания самообразования от общеобразова-

тельного к профессиональному от младших курсов к старшим. Среди педагогов постоянный характер самообразования присущ 55 %, периодический – 35 %. Связывают содержание самообразования с педагогической деятельностью более 90 % практиков, из них менее трети отмечают только частичную, косвенную связь. Данное процентное распределение примерно одинаково для педагогов всех групп стажа.

Таким образом, можем сказать, что, несмотря на положительное отношение студентов к самообразованию, этот вид образовательной деятельности не является постоянным, преимущественно только к старшим курсам самообразование становится устойчивым и приобретает черты профессионального. В период трудовой деятельности потребность в самообразовании и его содержание во многом определяются профессиональными задачами, что обеспечивает более стабильный характер. При этом общим, как для студентов, так и для педагогов, является достаточная степень спонтанности самообразования. Лишь незначительная доля студентов и педагогов планирует данную деятельность. Преобладающее число педагогов, указавших на наличие плана, – специалисты со стажем от 6 до 15 лет.

Учитывая, что значимую роль в формировании потребности в самообразовании играют познавательные и профессиональные потребности и интересы, мы просили респондентов указать, какие профессиональные вопросы, темы им интересны. Только треть первокурсников смогли их назвать. Среди студентов третьего курса – 77 %, выпускного курса – 89 %. Таким образом, наблюдается динамика перехода от достаточно неопределенных профессиональных интересов и содержания самообразования студентов на первые годы обучения в вузе до появления конкретных областей, сфер, вызывающих заинтересованность к старшим курсам. Если студенты младших курсов дают широкие, достаточно расплывчатые формулировки («дошкольная педагогика», «воспитание детей»), то к последнему курсу интересы уже носят более дифференцированный характер: «воспитание в семье», «развитие личности дошкольника», «адаптация ребенка к детскому саду» и др. Несомненно, выбор студентами определенного содержания может быть связан с индивидуализацией профессиональной подготовки на старших курсах за счет вариативных курсов, специализаций, курсовых и выпускных квалификационных работ. В отличие от студентов, большинство практиков называют кон-

кретные направления работы с детьми или другими субъектами образовательного процесса, которые интересны для них в качестве содержания самообразования. Только 12 % педагогов всех стажевых групп не смогли обозначить свои профессиональные интересы.

Среди основных источников и форм самообразования студенты и педагоги называют интернет, телевидение, литературу различного характера, познавательные и документальные фильмы. Лишь небольшое количество студентов в числе источников своего самообразования называют встречи с интересными людьми, специалистами в профессиональной области, общение с преподавателями, различные курсы, семинары, тренинги. Педагоги к перечисленному списку добавляют конференции, собственный педагогический опыт и опыт коллег, методические объединения. Каких-либо различий в ответах на этот вопрос относительно этапа обучения в вузе и стажа профессиональной деятельности не выявлено.

Данные об особенностях самообразовательной деятельности дополнили результаты изуче-

ния динамики мотивов профессионального самообразования. Диагностика показала, что на протяжении обучения у студентов примерно одинаково выражены коммуникативные и учебно-познавательные мотивы самообразования. Преобладание мотивов избегания неудач у студентов I курса может быть объяснено, на наш взгляд, особенностями адаптационного периода. К V курсу прослеживается тенденция ослабления данных мотивов и роста значения собственно профессиональных и социальных мотивов. Положительная динамика развития этих мотивов идет постепенно от первого года обучения к пятому (рис. 1). У студентов всех курсов достаточно сильна мотивация самореализации в профессиональном самообразовании. Мы объясняем это общей психологической характеристикой юношеского возраста как периода, когда обостряется стремление к самоактуализации, потребности юношества занять позицию какой-либо социальной группы (Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн).

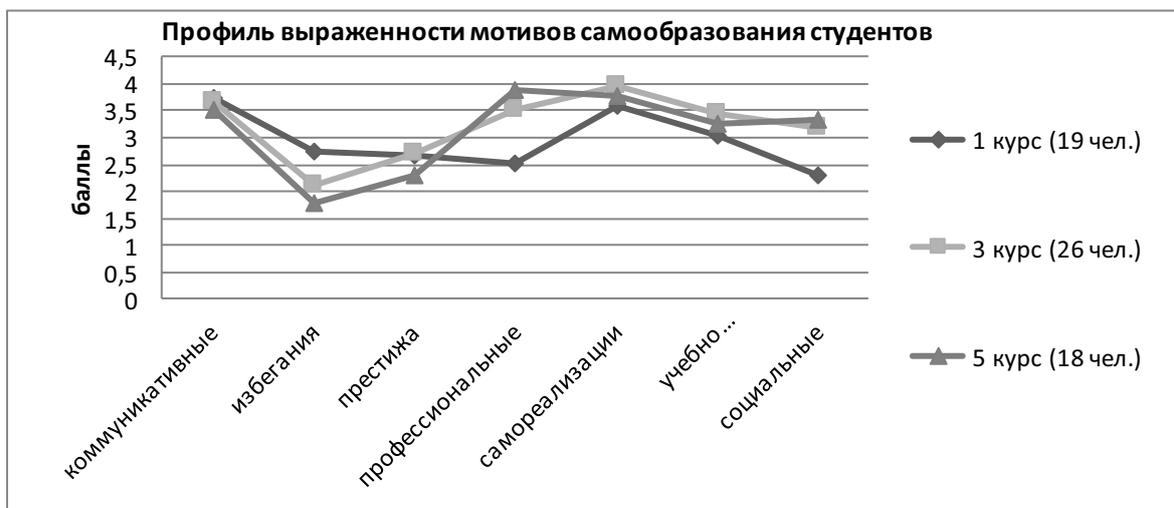


Рисунок 1

Усиление мотивов самореализации к старшим курсам мы можем объяснить стремлением студентов к индивидуализации в их профессиональном образовании, поиску своего «Я» как профессионала, в том числе и за счет самообразования. В целом, наблюдается такая тенденция: на раннем этапе обучения ведущими в самообразовании являются коммуникативные мотивы, к III курсу – мотивы самореализации, на V курсе – профессиональные мотивы.

Усредненные профили мотивации самообразования педагогов с различным стажем профес-

сиональной деятельности оказались более сходны друг с другом, чем профили студентов разных курсов обучения (рис. 2). Однако выделяются некоторые особенности: так, у педагогов со стажем 16–25 лет сильнее, чем в других группах, выражены мотивы престижа. Можно предположить, что на этом этапе становления профессионализма самообразование и его результаты рассматриваются педагогами как способ повышения статуса среди коллег и родителей воспитанников, утверждения себя как профессионала.

Следует отметить, что усредненные профили

мотивации самообразования начинающего специалиста и педагога со стажем более 26 лет практически идентичны. А группы мотивов по шкалам «самореализации», «учебно-познавательные» выражены слабее, чем в других стажевых группах. У педагогов со стажем 26 лет и более ярче выражены мотивы избегания неудач, по сравнению с остальными стажевыми группами. Но в каждой группе педагогов ведущими являются профессиональные мотивы са-

мообразования. Сравнивая усредненные профили мотивации самообразования студентов и педагогов, можно сказать, что в целом мотивы самообразования у педагогов выражены сильнее, чем у студентов по всем группам мотивов. Это можно объяснить, на наш взгляд, тем, что у практиков профессиональное самообразование непосредственно включено в педагогическую деятельность, что обеспечивает более сильную мотивацию.

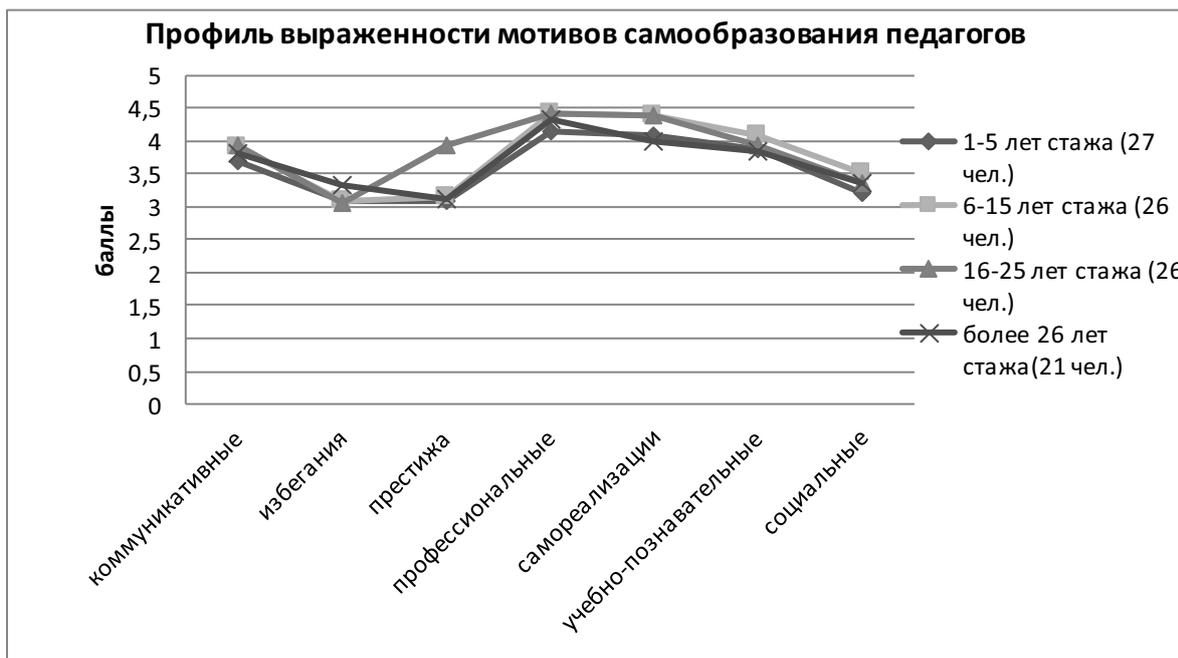


Рисунок 2

Важные, на наш взгляд, тенденции обнаруживаются при анализе мнений студентов и педагогов о том, какие качества личности, знания и умения нужны, чтобы эффективно заниматься профессиональным самообразованием. Так, первокурсники считают, что необходимо знать, как организовать свое время (31 %), источники самообразования (21 %), цели самообразования (10 %). Уже к третьему курсу дополнительно появляются и такие ответы: «иметь четкое представление о самообразовании», «знать, что нужно для профессионального развития». Значительная доля студентов старших курсов указывает на необходимость понимания цели самообразования (42 %). Среди остальных ответов: «знание, как работать с разными источниками», «понимать себя и свои возможности», «проблемы и что знаешь недостаточно», «какой результат хочешь получить». Эти данные, по нашему мнению, могут свидетельствовать о том, что к выпускному курсу происходит частичное осознание

студентами самообразования как саморегулируемой, целенаправленной деятельности, особую роль в которой играет рефлексивный анализ собственных потребностей, затруднений, стремлений к саморазвитию.

Это подтверждается и при сравнении мнений студентов о необходимых для самообразования умениях. Если большинство первокурсников отмечают умение работать с источниками информации (выделять главное, находить нужные сведения, делать выводы, осуществлять анализ), то значительная доля студентов третьего курса, как и старшекурсники и практики, склонны к выделению таких умений, как планирование самообразования, самоорганизация. Можно предположить, что студенты младших курсов более ориентированы на внешнюю, операциональную сторону деятельности, к старшим курсам происходит переход к внутренним процессам (мотивация, планирование, регуляция) в понимании сущности самообразования. Анализ ответов пе-

дагогов-практиков показывает, что в рамках профессиональной деятельности самообразование направлено на достижение конкретного, применимого результата, то есть на решение педагогических задач, а также профессиональное развитие.

Среди качеств педагога, необходимых для успешного самообразования, наиболее часто студенты, и педагоги называют целеустремленность, усидчивость, терпеливость, настойчивость, организованность, любознательность, ответственность. При этом педагоги считают важными качествами также коммуникабельность и креативность. Среди ответов студентов данные качества не встречаются. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что для педагогов в самообразовании важное место занимает общение с коллегами и другими людьми, студенты более ориентированы на индивидуальные формы саморазвития. Включаясь же в профессиональную деятельность, самообразование приобретает черты творческой деятельности.

Следующая сторона нашего исследования была связана с выявлением затруднений студентов и педагогов в процессе самообразования. При этом трудности самообразования, возникающие у педагогов-практиков, мы рассматриваем как потенциальные проблемы, с которыми могут столкнуться выпускники в период их трудовой деятельности и которым может быть уделено внимание в период профессиональной подготовки. На основе анализа анкет мы условно выделили три группы затруднений: связанные с недостаточным обеспечением ресурсами (время, необходимая литература, доступ к интернету и др.); связанные с характером самой деятельности и способностью ее осуществления; связанные с индивидуальными особенностями или ситуацией (плохое самочувствие, неуверенность в своих силах).

Дефицит времени как затрудняющий фактор отмечает подавляющее число студентов и педагогов. Недостаточную обеспеченность другими ресурсами самообразования отмечают 18 % студентов и 35 % педагогов. Различные факторы, связанные с индивидуальными особенностями, называет лишь незначительная доля всех ответивших. В наибольшей степени нас интересуют факторы и трудности, связанные с самим характером самообразования, так как их, на наш взгляд, можно соотнести с содержанием компонентов самообразовательной компетентности, выделив при этом «проблемные зоны» студентов и педагогов. Наибольшие затруднения у студен-

тов вызывают организация и контроль самообразования (31 %), планирование и определение этапов работы (29 %). Также студенты выделяют недостаточную мотивацию как фактор, который мешает им заниматься профессиональным самообразованием (15 %). Среди педагогов трудности планирования самообразовательной деятельности отмечает наибольшее количество респондентов (47 %). Преобладание других интересов и жизненных ценностей отмечают 20 % практиков, трудности в постановке цели – 18 %, самоорганизации и самоконтроля – 15 %.

Таким образом, выявленные особенности самообразования студентов и педагогов дошкольного образования позволяют нам определить проблемные зоны и дефициты в самообразовательной деятельности, расставить акценты в содержании процесса развития самообразовательной компетентности на разных этапах профессионального образования.

Определенный опыт самообразования и позитивное отношение к нему студентов и педагогов может рассматриваться как основа для развития компонентов самообразовательной компетентности (мотивационного, когнитивного, рефлексивно-деятельностного) в процессе вузовской подготовки и дополнительного профессионального образования. Акцент в работе со студентами может быть сделан на формировании профессиональных потребностей и интересов, ориентацию на достижение результатов самообразования, значимых в учебной и будущей педагогической деятельности, расширение источников, форм самообразования. Важным, на наш взгляд, является включение элементов творчества в самообразовательный процесс, как студентов, так и педагогов. Достаточно четкое понимание практиками целей и содержания своего самообразования может стать основой для индивидуализации образовательного процесса дополнительного профессионального образования с учетом конкретных потребностей и запросов педагога, в том числе и относительно развития самообразовательной компетентности. Учитывая наибольшие затруднения студентов и практиков в целеполагании, планировании, организации самообразовательной деятельности, в содержании процесса развития самообразовательной компетентности, как на ступени вузовского образования, так и в системе дополнительного профессионального образования, акцент может быть сделан на приобретение опыта проектирования индивидуальной программы самообразования.

Библиографический список

1. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие устных способностей [Текст] : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – 280 с.
2. Белкина, В. Н., Сергеева, Г. В. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов [Текст] / В. Н. Белкина, Г. В. Сергеева // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – № 1. – Том II. – С. 159–162.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект, 2003. – 336 с.
4. Шуклина, Е. А. Самообразование как отрасль социологического знания [Текст] / Е. А. Шуклина // Социологические исследования. – 1999. – № 4. – С. 87–95.

Bibliograficheskiy spisok

1. Badmaeva, N. C. Vlijanie motivacionnogo faktora na razvitie ustvennyh sposobnostej [Tekst] : monografija / N. C. Badmaeva. – Ulan-Udje, 2004. – 280 s.
2. Belkina, V. N., Sergeeva, G. V Aktual'nye problemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija budushhih pedagogov [Tekst] / V. N. Belkina, G. V. Sergeeva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki. – Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2011. – № 1. – Tom II. – S. 159–162.
3. Zeer, Je. F. Psihologija professij [Tekst] : uchebnoe posobie dlja studentov vuzov / Je. F. Zeer. – 2-e izd., pererab., dop. – M. : Akademicheskij Proekt, 2003. – 336 s.
4. Shuklina, E. A. Camoobrazovanie kak otrasl' sociologicheskogo znanija [Tekst] / E. A. Shuklina // Sociologicheskie issledovanija. – 1999. – № 4. – S. 87–95.