

УДК 159.9

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТРАЕКТОРИИ САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ВЫПУСКНОГО КУРСОВ БАКАЛАВРИАТА

Д.С. Гнедых (Санкт-Петербург, Россия)

Ю.А. Хамаганова (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме формирования у студентов представлений о траектории самообразования с целью повышения их адаптированности в постоянно изменяющемся мире. Акцентируется внимание на развитии самостоятельности обучающихся в построении данной траектории, поиске путей повышения степени ее полноты и продуманности. *Цель* статьи – представить результаты исследования, посвященного разработке инструментария для диагностики представлений студентов о траектории самообразования, а также выявлению особенностей данных представлений у студентов первого и выпускного курсов бакалавриата.

Методология. Для реализации поставленных целей была создана анкета, теоретическим основанием которой послужили работы А.В. Хуторского, Г.М. Кулешовой, Е.А. Александровой, Ю.Г. Юдиной, С.В. Вдовиной, И.С. Якиманской, С.В. Юдаковой и др. Анкета направлена на выявление следующих компонентов представления о траектории самообразования: наличие конкретных планов, представлений о способах их реализации и действиях, направленных на самообразование.

Результаты. Были выявлены статистически значимые различия между представлениями студентов первого и четвертого курсов о траектории самообразования: обучающиеся на выпускном курсе по сравнению с первокурсниками имеют более сформированные представления о траектории самообразования, большую осознанность своего круга интересов, а также более мотивированы на самообразование и выше оценивают свои умения рационально планировать время в процессе самообразовательной деятельности. Среди способов самостоятельного получения ЗУН обучающиеся первого курса чаще всего выбирают посещение мастер-классов, лекций, конференций, летних/зимних школ, студенты четвертого курса – чтение и ведение заметок, общение с профессионалами. Общим для всей выборки (независимо от курса обучения) является недостаточная степень анализа возможных трудностей, с которыми обучающиеся могут столкнуться в процессе самообразовательной деятельности, а также неготовность отводить конкретное время для занятий в рамках самообразования (стихийный характер занятий).

Заключение. На основании полученных результатов были сформулированы рекомендации для обучающихся с целью формирования у них более четких представлений о траектории самообразования. Авторский вклад заключается в разработке инструментария (анкеты) для определения сформированности представлений студентов о траектории самообразования и проведении эмпирического исследования, результаты которого расширяют научные представления о психологии самообразовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: *траектория самообразования, самообразовательная деятельность, самообразовательные навыки, высшее образование.*

Гнедых Дарья Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет; ORCID: 0000-0003-4955-4779; Scopus: 56955557500; e-mail: d.gnedyh@spbu.ru

Хамаганова Юлия Анатольевна – выпускник факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет; администратор медицинского центра (Санкт-Петербург); e-mail: yuliyahama@mail.ru

Постановка проблемы. В результате быстрого темпа изменений, происходящих в современном мире, человек часто пребывает в состоянии неопределенности. Чтобы оставаться «на одной волне» с окружающей действительностью, соответствовать требованиям, которые диктуют данные изменения, необходимо постоянно развиваться. В связи с этим самообразование сейчас приобретает особую актуальность, постепенно институционализируясь и принимая все более сознательные формы организации [Зборовский, Шуклина, 2003].

На сегодняшний день способность к самообразованию рассматривают как одну из составляющих компетентности профессионала, поэтому важным становится подготовка обучающегося к дальнейшей самостоятельной познавательной деятельности, развитие у него необходимых умений для ее организации [Исаев, Слободчиков, 2014; Morris, 2019]. Как правило, разработка индивидуального образовательного маршрута или траектории для обучающегося проходит с участием педагога и/или психолога. При этом в связи со смещением акцента в современном образовании на обучение умению учиться, на наш взгляд, не менее важным является изучение представлений самих обучающихся о перспективах и этапах самообразования. Подобного рода исследования позволяют выявить, что определяет данные представления, и на основе этого организовать условия обучения таким образом, чтобы они способствовали наиболее адекватному их формированию.

Большинство исследований посвящено изучению профессионального самообразования, связанного главным образом с самосовершенствованием в профессиональной сфере. При этом в современном мире ценятся навыки самостоятельного получения информации и расширения кругозора как универсальная способность, не привязанная к одной определенной сфере деятельности. Кроме того, не все студенты планируют работать по профессии после окончания вуза. Таким образом, в фокусе нашего исследования находятся автономный (не относящийся напрямую к учебной деятельности в университете или к самореализации в профессиональной среде)

и сопутствующий профессиональному обучению виды самообразования студентов.

Цель статьи – представить результаты исследования, посвященного разработке инструментария для диагностики представлений студентов о траектории самообразования, а также выявлению особенностей данных представлений у студентов первого и выпускного курсов бакалавриата.

Обзор научной литературы. Несмотря на длительную историю изучения самообразования, на сегодняшний день все еще трудно выделить единственное его определение. В зарубежных психолого-педагогических исследованиях синонимом понятия самообразования может выступать self-directed learning [Loyens, Magda, Rikers, 2008; Rashid, Asghar, 2016; Slater, Cusick, 2017]. Согласно С.В. Юдаковой, самообразование – это специально организованная и целенаправленная самостоятельная познавательная деятельность по достижению личностных и профессиональных целей, направленная на удовлетворение потребности в социализации и основанная на осознании собственных познавательных потребностей [Юдакова, 2010]. Самообразование, по мнению В.Н. Козиева, имеет глубоко личностный характер и определяется актуальностью и непосредственным отношением человека к объекту познания [Там же], т.е. самообразование побуждается внутренними мотивами обучающегося, связанными со стремлением к самореализации и познанию себя [Вишневская, Вишневская, 2009; Кутняя, 2011]. Поэтому одной из основных характеристик самообразования является добровольное обращение индивида к самообразовательному процессу. Однако побуждающей силой к самообразованию могут также стать внешние причины – требования работодателя, необходимость переквалификации, стремление к повышению зарплаты и т.д. [Curran et al., 2019; Сагитова, 2010]. Таким образом, в самообразовательной деятельности сосуществуют как необходимость (детерминированность социальным контекстом), так и свобода (самореализация личности) [Суханов, 2012], и в процессе самообразования обучающийся руководствуется как личностными, так и общественно значимыми интересами.

Исходя из модели системы образования, предложенной И.Ф. Медведевым [2009], выделяют три вида самообразования: профессиональное, связанное с совершенствованием в профессиональной сфере; автономное, не связанное с учебным процессом, а направленное на индивидуализацию культурного опыта в непрофессиональной сфере; сопутствующее, сопровождающее учебный процесс в период обучения в учебном заведении. В самообразовательной деятельности происходит «переход от позиции обучающегося к позиции учащегося» [Грановская, Коломиец, 2009, с. 169], в связи с чем можно выделить еще одну характеристику самообразования – осознанность в процессе планирования и реализации данной деятельности. Таким образом, в нашем исследовании под самообразованием будет пониматься самоуправляемая со стороны обучающегося самостоятельная познавательная деятельность, побуждаемая внутренними мотивами и направленная на достижение как личностных, так и общественно заданных целей.

Чтобы дать определение понятию «траектория самообразования», обратимся к анализу содержания таких терминов, как индивидуальная образовательная траектория (ИОТ), индивидуальная образовательная программа (ИОП) и индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). По мнению Н.Ю. Шапошниковой [2015], все три понятия относятся к разным уровням проектирования образовательного пути, началом которого является построение предварительного плана (ИОП), переходящего в ИОМ (где определяются этапность обучения, временные и образовательные критерии), и завершающегося в виде ИОТ. При этом стоит отметить, что ИОТ есть у всех обучающихся, а ИОП и ИОМ может отсутствовать, так как каждый из них так или иначе проходит свой путь образования, но сопровождается ли он предварительным планом и программой, зависит от условий обучения [Ибляминова, 2019]. Выделяют несколько подходов к определению ИОТ [Там же].

1. ИОТ как путь, в процессе которого происходит реализация потенциала личности (А.В. Хуторский, Г.М. Кулешова, Е.А. Александрова,

В.Н. Зиновьева, Е.П. Бочарова, В.В. Щепилов, Ю.Г. Юдина и др.); фиксируется в виде ИОП, включающей в себя цели обучения по каждому предмету, выбранные факультативы, участие в олимпиадах и конференциях и т.д.

2. ИОТ как образовательная программа, которая отражает выбор обучающегося, основанный на его индивидуальных особенностях и представлениях об идеальном образовательном стандарте (Г.К. Селевко, И.В. Морозова, В.В. Апаршева, Н.А. Королева, Н.Г. Бажева, А.Л. Колзин, и др.).

3. ИОТ как путь, который уже прошел обучающийся (Л.В. Байбородова, Н.Е. Сидорова, Н.И. Воронцова и др.).

4. ИОТ как способ организации учебной деятельности, последовательность учебных действий обучающегося (А.С. Гаязов, А.Ю. Дорский, И.С. Якиманская, С.В. Вдовина, Е.П. Носов и др.).

Под образовательной траекторией понимается «возможность индивида на основе выбора прокладывать свой путь в удовлетворении потребности в образовании, получении квалификации в избранной области, в умственном, физическом, нравственном развитии с учетом сформированности интересов и склонности, спроса на рынке труда, оценки своих возможностей» [Ибляминова, 2019, с. 370]. В данном определении делается акцент на самостоятельности субъекта, способности к осознанному выбору и его реализации.

На основании проделанного анализа научных источников, посвященных ИОТ и понятию самообразования, мы будем определять *траекторию самообразования* как способ организации обучающимся собственной учебной деятельности с целью раскрытия его личностного потенциала, реализации стремлений и познавательной активности. Тем самым **представление о траектории самообразования** – это представление обучающегося о том, что и как он может сделать для достижения целей самообразования (удовлетворения познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, реализации личностного потенциала), о том, как он может организовать (в том числе спланировать) свою деятельность для достижения этих целей.

Основное отличие индивидуальной образовательной траектории от траектории самообразования, на наш взгляд, заключается в том, что последнее подразумевает более активную роль самого обучающегося в процессе планирования, осуществления и контроля результатов учебной деятельности, т.е. отсутствие участия второго лица (учителя, наставника и т.п.) в процессе ее (траектории) формирования. ИОТ также требует участия самого обучающегося, однако ведущая роль все же отводится преподавателю и эффективность ИОТ в большей степени определяют педагогические условия [Зеер, Журлова, 2017].

Таким образом, самообразование подразумевает самостоятельную организацию деятельности, направленную на удовлетворение познавательных потребностей. В связи с этим при построении траектории самообразования выбор методов, средств и форм образовательной деятельности является задачей обучающегося. Он сам определяет формат обучения (онлайн или офлайн) и способы достижения целей – получение ЗУН посредством аудиовидеодемонстрации, решения задач, чтения учебно-методических материалов, проведения экспериментов, участия в дискуссии, деловых играх, конференции, мастер-классе или «мозговом штурме» и т.д. Такой выбор предполагает наличие определенного уровня осознанности, поэтому важно, чтобы обучающийся обладал рефлексией, а также опытом и навыками, необходимыми для успешного усвоения информации.

Помимо представлений о том, с помощью каких средств можно получить ЗУН, у обучающегося также должны быть представления об уровне развития собственных умений учебной деятельности, которые являются одним из условий достижения целей самообразования. Было показано, что обучение студентов навыкам саморегуляции способствует повышению не только академической успеваемости, но и мотивации к обучению в целом [Boer de et al., 2018; Jansen et al., 2019; Theobald, 2021]. Способность учащихся управлять собственной деятельностью в процессе обучения в совокупности со способностями целенаправленно использовать техно-

логии обучения также положительно влияет на эффективность усвоения знаний [Geng, Law, Niu, 2019]. Кроме того, было выявлено, что наличие у студентов навыков самостоятельного обучения (self-directed learning skills) положительно связано с тенденцией к обучению на протяжении всей жизни (lifelong learning tendencies) [Aşkin Tekkol, Demirel, 2018]. Среди умений, необходимых для осуществления самообразовательной деятельности, П.В. Суханова и Р.Н. Нурулина [2016] выделяют: умения поиска (работа с источником) и переработки (систематизация и фиксация) информации; самоорганизации; самоконтроля (формулировка критерия оценки результата деятельности, самооценка). В случае если индивид замечает, что данные умения развиты у него на недостаточном уровне (слабая способность к планированию, саморегуляции, самоконтролю и т.д.), то их развитие может стать одним из этапов в траектории самообразования.

Л.П. Вишневская и Г.В. Вишневская [2009] выделяют четыре уровня самообразовательной деятельности на основе взаимосвязи мотивации и способов освоения информации: 1) подготовительный уровень характеризуется тем, что обучающийся эпизодически осваивает новую информацию с целью ознакомления и ориентации в ней; 2) для второго уровня характерно формирование у обучающегося познавательного интереса и появление потребности в самообразовании; 3) третий уровень характеризуется уже сформировавшейся самообразовательной деятельностью, познавательным интересом, потребностью и умениями; 4) на четвертом уровне самообразовательная деятельность является регулярной и систематичной, обусловлена устойчивыми познавательными интересами, наличием мотивов и образовательной потребностью.

Таким образом, самообразование чаще рассматривается не как стихийное познание объектов действительности, а как сознательно организованная деятельность, требующая от индивида определенной готовности к ее осуществлению. Готовность подразумевает наличие навыков планирования и выполнения действий для реализации поставленной цели самообразования.

В связи с этим, на наш взгляд, можно говорить о формировании определенной траектории самообразования в представлении обучающегося, которая и включает в себя план действий, знания о способах из реализации, представление об этапах предстоящей деятельности и т.д.

Методология. Для достижения цели исследования (выявления представлений о траектории самообразования у студентов первого и выпускного курсов бакалавриата) была разработана анкета. Основанием для создания анкеты послужили подходы к определению ИОТ и самообразования таких ученых, как А.В. Хуторской, Г.М. Кулешова, Е.А. Александрова, Ю.Г. Юдина, С.В. Вдовина, И.С. Якиманская, С.В. Юдакова и др. Это позволило выделить нам два основных компонента представления о траектории самообразования: наличие конкретных планов по самообразованию

(цели, интересы, желание что-то изменить, представление об этапах) и наличие представлений о способах их реализации и действиях, направленных на самообразование (к каким ресурсам будет прибегать обучающийся, что конкретно делать).

Анкета содержит 16 вопросов, два из которых являются открытыми. Большинство утверждений респонденты оценивали по шкале от 1 до 5; в вопросах, не содержащих шкалу оценки, ответы кодировались отдельно при обработке результатов (в диапазоне баллов от 1 до 6 в зависимости от количества вариантов ответов, например, ответ «Нет» – 1 балл, ответ «Да» – 2 балла). Ответы на открытые вопросы подвергались качественному анализу. Считалось, что чем больше баллов набирает респондент, тем более четкое у него представление о траектории самообразования. Текст анкеты представлен ниже (табл. 1).

Таблица 1

Анкета «Представление студентов о траектории самообразования»

Table 1

Questionnaire: "Students' perspectives of self-directed learning trajectory"

Анкета «Представление студентов о траектории самообразования»	
Уважаемый участник исследования!	
Спасибо, что согласились принять участие в исследовании, направленном на изучение представлений студентов о своих планах в рамках самообразовательной деятельности. Анкета состоит из 19 вопросов. Старайтесь отвечать искренне, ничего не пропуская.	
1.	Насколько точно Вы осознаете и можете сформулировать свой круг интересов на данный момент? Оцените степень Вашей осознанности по шкале от 1 до 5, где 1 – абсолютно не осознаю свои интересы, 5 – полностью осознаю свои интересы.
2.	Насколько Вы удовлетворены полнотой своих знаний, умений и навыков? Оцените степень своей удовлетворенности от 1 до 5, где 1 – полностью не удовлетворен, 5 – полностью удовлетворен.
3.	Хотели бы Вы углубить свои знания и умения в интересующей Вас области (самостоятельно, в вузе, на курсах или с помощью других доступных ресурсов)? Оцените степень Вашего желания по шкале от 1 до 5, где 1 – нет, совершенно не хотел бы, 5 – да, очень хотел бы.
4.	Позволяют ли имеющиеся у Вас на данный момент ресурсы (временные, психологические и др.) заниматься самообразованием? Оцените степень наличия у вас ресурсов по шкале от 1 до 5, где 1 – отсутствие ресурсов, 5 – у меня есть все необходимые ресурсы.
5.	Как Вам кажется, каких именно ресурсов для того, чтобы заниматься самообразованием, Вам недостает? Оцените степень нехватки <i>каждого</i> ресурса по шкале от 1 до 5, где 1 – отсутствие ресурса, 5 – у меня есть этот ресурс:
	а) понимание того, в какой именно области я хочу расширить свои знания или повысить квалификацию, что именно я бы хотел изучать;
	б) руководство и помощь со стороны преподавателя или более опытного студента;
	в) умения рационально планировать свое время;
	г) умения, связанные с поиском и обработкой информации;
	д) волевые качества;
	е) четкий план действий или программа самообразования;
	ж) мотивация;
	з) другое: _____
	1 2 3 4 5.

6. Имеете ли Вы представление о том, как можно организовать свою деятельность для удовлетворения познавательных интересов и самообразования (этапность и последовательность действий, какие конкретные действия нужно произвести)? Оцените степень Вашего представления по шкале от 1 до 5, где 1 – это отсутствие таких представлений, 5 – это наличие таких представлений.
7. Имеете ли Вы представление о том, как можно структурировать предметную область, в которой Вы хотите самообразовываться (на какие разделы ее разделить, что из этого будет наиболее легким для изучения, а что более сложным и т.п.)? Оцените степень Вашего представления по шкале от 1 до 5, где 1 – это отсутствие таких представлений, 5 – это наличие таких представлений.
8. Есть ли у Вас представления о том, чем могут быть полезны полученные Вами в ходе самообразовательной деятельности знания, умения, навыки? Оцените степень Вашего представления по шкале от 1 до 5, где 1 – это отсутствие таких представлений, 5 – четкое осознание цели самообразовательной деятельности.
9. Планируете ли Вы заниматься самообразовательной деятельностью:
 - в) в ближайшие время;
 - б) планирую заняться самообразованием в той области, которая меня интересует, через полгода;
 - в) планирую заняться самообразованием в той области, которая меня интересует, через год;
 - г) планирую заняться самообразованием в той области, которая меня интересует, больше чем через год;
 - д) пока не планирую заниматься самообразованием;
 - е) уже занимаюсь самообразованием (помимо обучения в вузе).
10. Интересовались ли Вы тем, как можно организовать самообразовательную деятельность (просмотр роликов на YouTube, чтение статей, обсуждение этой темы с другими и т.д.)?
– Да. – Нет.
11. Обдумывали ли Вы, какие препятствия могут возникнуть у вас в ходе самообразовательной деятельности?
– Нет.
– Да, но не обдумывал, как я могу их преодолеть.
– Да, и обдумывал, как я могу их преодолеть.
12. Считаете ли Вы необходимым определенным образом организовывать самообразовательную деятельность, иметь четкий план действий (поставить перед собой задачи, следовать плану занятия, заранее подбирать материалы для изучения и т.п.)?
– Да. – Нет.
13. Как Вам кажется, какие способы самообразования были бы наиболее удобными для Вас? Оцените каждый предложенный ниже способ по шкале от 1 до 5, где 1 – наименее предпочтительный и удобный, 5 – наиболее предпочтительный и удобный:
 - а) чтение и просмотр/прослушивание различных источников (книги/статьи, интернет-сайты, видео, фильмы, аудиозаписи) и ведение заметок по ним;
 - б) прохождение онлайн-курсов;
 - в) посещение мастер-классов, лекций (не включенных в Вашу программу обучения в вузе), конференций, летних/зимних школ;
 - г) общение с более опытными в данной области людьми и специалистами;
 - д) другое: _____ 1 2 3 4 5.
14. Как Вам кажется, как много Вы сможете уделять времени для самообразовательной деятельности в будущем:
 - а) 2 часа в неделю;
 - б) 5 часов в неделю;
 - в) более 5 часов в неделю;
 - г) занятия могут носить стихийный характер;
 - д) свой вариант: _____
15. Напишите три самых важных действия, которые, на Ваш взгляд, необходимо выполнить для организации успешной самообразовательной деятельности.
16. Кратко опишите свои дальнейшие планы по самообразованию, какой для этого Вам нужно проделать путь.

Благодарим за участие в исследовании!

Качественный анализ ответов на открытые вопросы проводился таким образом, чтобы по его итогам можно было классифицировать респондентов на три группы в зависимости от полноты сформированности представлений о планах и действиях по отношению к самообразованию: 1) слабо или совсем не сформированные представления; 2) представления частично сформированы; 3) четкие представления.

Критерии для распределения респондентов по группам были следующие:

– наличие *цели* самообразования («хочу развиваться в сфере телесно ориентированных практик», «мой план заключается в постепенном изучении разных областей наук с целью понять, какая именно деятельность мне подходит», «заниматься творчеством, участвовать в выставках, начать разбираться в современном искусстве»);

– наличие *опыта* самообразовательной деятельности («в настоящее время уже занимаюсь дополнительно в онлайн-школе по английскому», «на данный момент я занимаюсь самообразованием во многих областях»);

– обозначены *формы, методы и средства* будущей самообразовательной деятельности («прочитать книгу», «записи лекций на ютубе, методички различных авторов», «слушая подкасты на интересующую меня тему», «качественный онлайн-курс», «общаться с более опытными людьми»);

– описаны конкретные *действия*, которые будут предприниматься в самообразовательной деятельности обучающимся для достижения цели самообразования («составить график», «найти источники»).

Наличие каждого критерия в ответе студента оценивалось в 1 балл. Таким образом, в первую группу определялись студенты, ответы которых либо не соответствовали ни одному из критериев выше, либо включали в себя только один из критериев (0–1 балл). Во вторую группу были отнесены обучающиеся, ответы которых содержали два критерия из четырех (2 балла), а в третью группу входили студенты, ответы которых включали в себя три и/или четыре критерия (3–4 балла).

Надежность анкеты была проверена с помощью коэффициента альфа Кронбаха. Полученные данные ($\alpha=0,747$) свидетельствуют о внутренней согласованности вопросов анкеты и ее надежности.

Исследование проводилось дистанционно, участники заполняли анкету в электронной форме онлайн. В исследовании приняли участие 67 студентов, обучающихся на первом (31 человек в возрасте от 17 до 21 года; ср. возраст – 18,77) и четвертом (36 человек в возрасте 20–28 лет; ср. возраст – 22 года) курсах бакалавриата по направлениям психология, физика и биология.

Методы математико-статистической обработки данных: критерий U Манна – Уитни и контент-анализ ответов на открытые вопросы анкеты.

Результаты исследования. Большинство студентов 1-го (68 %) и 4-го (67 %) курсов хотели бы углубить свои знания посредством самообразовательной деятельности. Однако выпускников, мотивированных на самообразование, 61 %, а первокурсников всего 36 %. Это может быть связано с тем, что дальнейшая познавательная деятельность воспринимается студентами 4-го курса в большей степени, чем первокурсниками, как зависящая от них самих, поскольку они уже заканчивают обучение в вузе. При этом ни первокурсники, ни студенты выпускного курса не удовлетворены полностью имеющимися ЗУН (вопрос № 2 никто не оценил в 5 баллов; 2 балла выбрали 58 % первокурсников и 30 % выпускников). Такие результаты кажутся вполне логичными, так как первокурсники еще не успели овладеть желаемыми ЗУН, поскольку находятся еще в начале обучения, а студенты 4-го курса могут более менее объективно оценить пробелы в своих знаниях.

Студенты практически единогласно (84 % – 4-й курс и 83 % – 1-й курс) признают необходимость определенным образом организовывать самообразовательную деятельность, и уже интересовались тем, как именно они могут это сделать (86 и 90 %). 41 % выпускников и 29 % обучающихся на первом курсе имеют представление о том, как они могут структурировать предметные знания в той области, в которой будет протекать их самообразовательная деятельность; 42 и 36 % студен-

тов (4-й и 1-й курсы соответственно) признались, что уже имеют программу самообразования.

36 % первокурсников на среднем уровне оценивают наличие у себя необходимых ресурсов для того, чтобы уже в настоящий момент начать заниматься самообразованием, в то время как 33 % студентов 4-го курса выражают уверенность в том, что обладают такими ресурсами. В их отсутствие честно признаются некоторые выпускники (5 %), студенты же 1-го курса менее критичны к себе (0 % – ответ 1 балл). Не все обучающиеся в обеих группах признают наличие у себя умений планирования (25 % – 4-й курс и 19 % – 1-й курс), а также поиска и переработки информации (36 % – 4-й курс и 26 % – 1 курс). На отсутствие волевых качеств как еще одного ресурса для самообразовательной деятельности указывают 19 % студентов 1-го курса, остальные соглашаются, что данный ресурс у них есть в той или иной степени, но всего 16 % считают, что полностью им обладают. Распределение ответов по выборке студентов 4-го курса следующее: 17 % тех, кто признается в их отсутствии, 25 % тех, кто заявляет об их наличии (остальные также отмечают у себя их наличие в той или иной степени). 33 % выпускников и 32 % первокурсников отмечают отсутствие наставничества как еще одного необходимого ресурса для того, чтобы приступить к самообразованию.

Больше половины студентов выпускного (58 %) и первого (61 %) курсов имеют представление о том, чем им будут полезны полученные в ходе самообразования ЗУН. Некоторые студенты 1-го курса планируют приступить к самообразованию в ближайшее время (39 %), а иные уже занимаются самообразовательной деятельностью

(32 %); среди студентов 4-го курса распределение следующее: 44 % планируют им вскоре заняться, 31 % уже вовлечен в самообразование. Общей тенденцией для первокурсников и выпускников является то, что многие из них (58 % – 1-й курс, 53 % – 4-й курс) обдумывали трудности, которые могут возникнуть в самообразовательной деятельности, но о том, как они могут быть решены, думали не все (36 % – 1-й курс, 39 % – 4-й курс).

16 % первокурсников оценили онлайн-курсы как наименее приемлемый способ для получения самообразования, а посещение мастер-классов как, наоборот, предпочитаемый (52 %); для выпускников же характерны стремление к общению с профессионалами (58 %), чтение и ведение заметок (58 %), а также желание обучаться через практическую работу (14 %). Большинство студентов обеих групп при планировании самообразования предполагают стихийность данного процесса, т.е. не имеют четкого представления о том, сколько времени им понадобится для овладения намеченными знаниями, умениями и навыками (2, 5 или больше часов в неделю).

В результате *контент-анализа* ответов на открытые вопросы анкеты (№ 15 и 16) студенты были распределены на три группы. 1-я группа – студенты, имеющие *слабо или совсем не сформированные* представления о планах и действиях по отношению к самообразованию, 2-я группа – студенты, представления которых о планах и действиях по отношению к самообразованию сформированы *частично*, 3 группа – студенты, имеющие *четкие* представления о планах и действиях по отношению к самообразованию (табл. 2). Критерии распределения студентов на группы были представлены в разделе «Методология».

Таблица 2

Распределение студентов на группы в зависимости от полноты сформированности их представлений о планах и действиях по отношению к самообразованию

Groups of students with different maturity degrees related to their perspectives of plans and activity in self-directed learning

Table 2

Курс обучения	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Первый курс	15 (48 %)	9 (29 %)	7 (23 %)
Четвертый курс	6 (17 %)	20 (55 %)	10 (28 %)

Большинство студентов четвертого курса (55 %) обладают *частичными* представлениями о том, какие конкретно действия они могут предпринять для самообразования, каковы их цели и какие средства они могут выбрать для их реализации. Большинство же студентов первого курса (48 %) обладают *слабо* сформированными представлениями о планах самообразования (или в частных случаях данные представления отсутствуют совсем). Такое распределение студентов по группам на разных курсах обучения может быть связано с тем, что, как отмечают многие исследователи [Суханов, 2010; Юдакова, 2010; и др.], выпускники обладают большим опытом, знаниями и навыками в сфере учебной деятельности, и это позволяет им строить планы по самообразованию более тщательно.

Среди ответов студентов как первого (39 %), так и четвертого (47 %) курса в качестве важного шага к осуществлению самообразовательной деятельности выделяется этап постановки цели («четкое понимание, зачем ты это изучаешь», «в полной мере понять, что необходимо изучить», «любить то, что ты делаешь, понимать, зачем ты это делаешь»). Обучающиеся обеих групп отмечали также потребность в поддержке со стороны окружения (наставника или единомышленников). Наличие таких ответов соотносится с данными И.Н. Шаховой [2006], которая отмечает, что направление самообразовательной деятельности зависит от социальной общности, в которой находится индивид. Что примечательно, большинство ответов обучающихся первого курса касаются потребности в социальной поддержке единомышленников («обсуждать свои успехи/промахи с людьми, которые также находятся в этой области»), студенты же выпускного курса больше видят такую поддержку в лице наставника («попросить покровительства у научника», «установить контакт с наиболее опытным в этой сфере человеком»), важность которого в жизни обучающегося отмечают как зарубежные [Saeid, Eslaminejad, 2017], так и отечественные [Медведев, 2009; Суханов, Нурулин, 2016] исследователи.

Результаты *сравнительного анализа* (критерий U Манна – Уитни) показали большую сформированность представлений о траектории само-

образования у студентов-выпускников по сравнению со студентами-первокурсниками (интегральная шкала анкеты; $p=0,023$). Также различия были выявлены по таким параметрам, как определение своего круга интересов ($p=0,011$), уровень мотивации к самообразованию ($p=0,024$) и умение планировать время ($p=0,029$). Опять же данные характеристики больше выражены у обучающихся 4-го курса. Различия между группами студентов по этим параметрам также можно объяснить тем, что выпускники имеют больший опыт учебной деятельности и самопознания, накопленный в процессе обучения в вузе.

Полученные результаты позволили сформулировать рекомендации для обучающихся, направленные на формирование у них более четких представлений о траектории самообразования. Обучающемуся необходимо:

- прояснить цели познавательной деятельности в рамках самообразования («С какой целью я получаю новые ЗУН?»);
- структурировать знания о предмете изучения: разделить их на части, подумать над тем, какие из них будут наиболее легкими для изучения, а какие более сложными и т.п.;
- продумать программу будущей самообразовательной деятельности, включив в нее возможные трудности (в том числе потерю мотивации) и способы их разрешения, определить формы, ресурсы и средства самообразования.

Заключение. Проведенное исследование позволило дать характеристику студентам 1-го и 4-го курсов бакалавриата по степени сформированности их представлений о траектории самообразования.

Студенты 4-го курса имеют *частично* сформированные представления о планах, связанных с самообразовательной деятельностью, недостаточно удовлетворены полнотой своих ЗУН и осознают потенциальную пользу новых ЗУН, приобретаемых в результате самообразования. Они мотивированы на самообразование, имеют представления о том, как могут организовать самообразовательную деятельность. Некоторые обучающиеся признают наличие у себя программы самообразования, навыков планирования времени

и работы с информацией, а также волевых качеств как необходимых ресурсов для самообразовательной деятельности. Чуть больше половины выпускников обдумывали возможные трудности в самообразовательной деятельности, однако немногие из них искали пути решения. В качестве способов самообразования обучающиеся чаще всего выбирают чтение и ведение заметок, общение с профессионалами. Большинство выпускников готово в ближайшее время приступить к самообразовательной деятельности, при этом она может носить стихийный характер.

Студенты 1-го курса имеют *слабо* сформированные представления о планах по самообразованию, а также низкий уровень мотивации, необходимый для самообразовательной деятельности. Однако большинство первокурсников также не удовлетворены своими ЗУН и имеют желание расширить их, интересуются тем, как это можно сделать. Обучающиеся обдумывают, но не в достаточной степени анализируют возможные трудности, с которыми они могут столкнуться в само-

образовательной деятельности. Только треть первокурсников имеют представления о том, как организовать самообразовательную деятельность и как новые ЗУН могут быть им полезны в будущем. В качестве способов самообразования обучающиеся первого курса чаще всего выбирают посещение мастер-классов, лекций, конференций, летних/зимних школ. Большинство признают у себя недостаточный уровень развития навыков планирования времени и переработки информации, а также волевых качеств. Занятиям в рамках самообразования многие первокурсники не готовы выделять конкретное время и также отмечают его стихийный характер.

Студенты выпускного курса по сравнению с первокурсниками имеют более сформированные представления о траектории самообразования, большую осознанность своего круга интересов, более высокую мотивацию к самообразованию, а также выше оценивают свои умения рационально планировать время для реализации целей самообразования.

Библиографический список

1. Вишневская Л.П., Вишневская Г.В. Самообразование как психологопедагогическая проблема // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2009. № 16. С. 156–158.
2. Грановская Т.В., Коломиец О.М. Психолого-педагогические условия становления субъекта учебной деятельности в контексте современных теорий обучения // Вестник МГЛУ. 2009. № 563. С. 163–175.
3. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Самообразование: парадигма XXI века // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 25–32.
4. Зеер Э.Ф., Журлова Е.Ю. Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории. Образование и наука. 2017. № 3. С. 77–93. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-77-93>
5. Ибляминова М.Р. Дефиниция содержания понятия «индивидуальная образовательная траектория» методом контент-анализа // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2019. № 4. С. 368–373. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-368-373>
6. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. 432 с.
7. Кутняя И.А. Диагностика уровня развития самообразовательной деятельности студентов при изучении химии // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 210–217.
8. Медведев И.Ф. Концепция самообразования: основные понятия и структура // Образование и наука. 2012. № 2. С. 32–41.
9. Медведев И.Ф. Понятие самообразования в отношениях с родственными педагогическими понятиями // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7-2. С. 103–106.
10. Сагитова Р.Р. Генезис сущности понятия самообразования в истории развития отечественной и зарубежной педагогики // Вестник Брянского государственного университета. 2010. № 1. С. 35–41.

11. Суханов П.В. К вопросу о самообразовательной деятельности студентов в системе современного высшего профессионального образования // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 88–93.
12. Суханов П.В., Нурулин Р.Н. Структура самообразовательной деятельности студентов как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2016/5/25225.pdf> (дата обращения: 25.12.2021).
13. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 39–44.
14. Шахова И.Н. Самообразование как коммуникативное взаимодействие: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Екатеринбург, 2006. 166 с.
15. Юдакова С.В. Профессионально-педагогическое самообразование: учеб. пособие. Владимир: ВГУ, 2010. 131 с.
16. Aşkin Tekkol İ., Demirel M. An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students // *Frontiers in Psychology*. 2018. Issue 9(2324). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02324. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02324/full> (дата обращения: 01.02.2022).
17. Boer H. de, Donker A.S., Kostons D.D.N.M., Werf G.P.C. van der. Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2018. Vol. 24. P. 98–115. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.03.002
18. Curran V., Gustafson D.L., Simmons K., Lannon H., Wang C., Garmsiri M., Fleet L., Wetsch L. Adult learners' perceptions of self-directed learning and digital technology usage in continuing professional education: An update for the digital age // *Journal of Adult and Continuing Education*. 2019. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1477971419827318> (дата обращения: 01.02.2022). DOI: 10.1177/1477971419827318
19. Geng S., Law K.M.Y., Niu B. Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0147-0> (дата обращения: 31.01.2022). DOI: 10.1186/s41239-019-0147-0
20. Jansen R.S., Leeuwen A. van, Janssen J., Jak S., Kester L. Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2019. Vol. 28. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18304342?via%3Dihub> (дата обращения: 31.01.2022). DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100292
21. Loyens S.M.M., Magda J., Rikers M.J.P. Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning // *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20. P. 411–427. DOI: 10.1007/s10648-008-9082-7
22. Morris T.H. Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world // *International Review of Education*. 2019. Vol. 65. P. 633–653. DOI: 10.1007/s11159-019-09793-2
23. Rashid T., Asghar H.M. Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 63. P. 604–612. DOI: 10.1016/J.CHB.2016.05.084
24. Saeid N., Eslamnejad T. Relationship between student's self-directed learning readiness and academic self-efficacy and achievement motivation in students // *International Education Studies*. 2017. Vol. 10. URL: <https://ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/65360> (дата обращения: 31.01.2022). DOI: 10.5539/ies.v10n1p225
25. Slater C.E., Cusick A. Factors related to self-directed learning readiness of students in health professional programs: a scoping review // *Nurse Education Today*. 2017. Vol. 52. P. 28–33. DOI: 10.1016/j.nedt.2017.02.011
26. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 66 (1). P. 101976. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X21000357?via%3Dihub> (дата обращения: 30.01.2022). DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.10.19.76

PERSPECTIVES OF SELF-DIRECTED LEARNING TRAJECTORY AMONG FIRST-AND FINAL-YEAR UNDERGRADUATE STUDENTS

D.S. Gnedykh (St. Petersburg, Russia)

Yu.A. Khamaganova (St. Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article is devoted to the problem of forming students' representations about the trajectory of self-directed learning in order to increase their adaptability in a rapidly changing world. The need to increase students' degree of its thoughtfulness is emphasized. This article emphasizes the need in independent and thoughtful construction of this trajectory by university students.

The purpose of the article is to present the results of a study on creation of a technique identifying students' perspectives of self-directed learning trajectory, as well as to report findings about features of these perspectives among first-and final-year undergraduate students.

Research methods. To identify students' perspectives of self-directed learning trajectory, a questionnaire was developed in accordance with the ideas of A.V. Hutorskiy, G.M. Kuleshova, E.A. Aleksandrova, Y.G. Yudina, S.V. Vdovina, I.S. Yakimanskaya, S.V. Yudakova, etc. The questionnaire identifies the following components for perspectives of self-directed learning trajectory: plans for self-directed learning, ideas about their implementations, and ideas about actions for achieving aims of self-directed learning.

Research results. Statistically significant differences between perspectives of self-directed learning trajectory among first- and final-year students were revealed: the perspectives of self-directed learning trajectory and range of interests are clearer among final-year students than among first-year students. Additionally, self-directed learning motivation and time-management skills are higher in the group of final-year students in comparison with the group of first-year students. First-year students prefer workshops, lectures, conferences, summer or winter schools as ways to improve their knowledge and skills, while final-year students prefer to read books, take notes, and communicate with specialists. All students are characterized by a poor level of analysis of difficulties which they may encounter in the process of self-directed learning, and unwillingness to allocate fixed time for classes during self-directed learning.

Conclusions. The guidelines for students in order to help them to build clear perspectives of self-directed learning trajectory were developed. The authors' contribution consists in creation of the questionnaire for identification of students' perspectives of self-directed learning trajectory and in conducting the study that expands knowledge about the psychology of students' self-directed learning.

Keywords: *self-directed learning trajectory, self-educational activity, self-directed learning skills, higher education.*

Gnedykh Daria S. – PhD (Psychology), Associate Professor, Educational Psychology and Pedagogy Department, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia); ORCID: 0000-0003-4955-4779; Scopus: 56955557500; e-mail: d.gnedykh@spbu.ru

Khamaganova Yulia A. – BA (Psychology), Alumni of the St. Petersburg State University; Medical Center Administrator (St. Petersburg, Russia); e-mail: yuliyahama@mail.ru

References

1. Vishnevskaya L.P., Vishnevskaya G.V. Self-education as a psychological and pedagogical problem // Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo (News of the Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky). 2009. No. 12 (16). P. 156–158.
2. Granovskaya T.V., Kolomiets O.M. Educational and psychological conditions for becoming an agent of learning activity against the background of contemporary education theories // Vestnik MGLU (Bulletin of Moscow State Linguistic University). 2009. No. 563. P. 163–175.
3. Zborovskiy G.E., Shuklina E.A. Self-education is a paradigm of the 21st century // Vysshee obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia). 2003. Vol. 5. P. 25–32.

4. Zeer E.F., Zhurlova E.Yu. Navigation aids as tools to support the development of competences in the conditions of realization of individual educational trajectory // *Obrazovanie i nauka (Education and Science)*. 2017. Vol. 3. P. 77–93. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-77-93>
5. Iblyaminova M.R. The definition of the concept “Individual educational trajectory” by the content analysis method // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya (News of the Saratov University. New series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology)*. 2019. Vol. 8, is. 4 (32). P. 368–373. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-368-373>
6. Isaev E.I., Slobodtchikov V.I. *Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes: Textbook*. Moscow: Izdatelstvo PSTGU, 2014. 432 p.
7. Kutnyaya I.A. Diagnostics of the level of development of self-educational activity in students at chemistry studying // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Siberian Journal of Psychology)*. 2011. Vol. 8. P. 210–217.
8. Medvedev I.F. The self-education concept: general notions and structure // *Obrazovanie i nauka (Education and Science)*. 2012. Vol. 2. P. 32–41.
9. Medvedev I.F. The idea of self-education in relationship with kindred pedagogical notions // *Mir nauki, kultury, obrazovaniya (The world of Science, Culture and Education)*. 2009. Vol. 7-2 (19). P. 103–106.
10. Sagitova R.R. Genesis of the essence of a notion self-directed education in Russian and foreign pedagogy // *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta (Bulletin of the Bryansk State University)*. 2010. Vol. 1. P. 35–41.
11. Sukhanov P.V. Concerning self-educational students’ activity in the system of modern higher professional education // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya (Theory and Practice of Social Development)*. 2012. Vol. 7. P. 88–93.
12. Sukhanov P.V., Nurulin R.N. The structure of self-educational activity of students as a pedagogical problem // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya (Modern Problems of Science and Education)*. 2016. No. 5. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2016/5/25225.pdf>
13. Shaposhnikova N.Y. Student’s individual educational trajectory: Analysis of interpretations of the term // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical Education in Russia)*. 2015. Vol. 5. P. 39–44.
14. Shakhova I.N. *Self-education as a communicative interaction: sociological analysis: PhD Thesis in Sociological Sciences: 22.00.06*. Ekaterinburg, 2006. 166 p.
15. Yudakova S.V. *Professional and pedagogical self-education: a textbook*. Vladimir: VGGU, 2010. 131 p.
16. Aşkin Tekkol İ., Demirel M. An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students // *Frontiers in Psychology*. 2018. Is. 9 (2324). URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02324/full> (access date: 01.02.2022). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02324
17. Boer H. de, Donker A.S., Kostons D.D.N.M., Werf G.P.C. van der. Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2018. Vol. 24. P. 98-115. DOI:10.1016/j.edurev.2018.03.002
18. Curran V., Gustafson D.L., Simmons K., Lannon H., Wang C., Garmsiri M., Fleet L., Wetsch L. Adult learners’ perceptions of self-directed learning and digital technology usage in continuing professional education: An update for the digital age // *Journal of Adult and Continuing Education*. 2019. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1477971419827318> (access date: 01.02.2022). DOI: 10.1177/1477971419827318
19. Geng S., Law K.M.Y., Niu B. Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0147-0> (access date: 31.01.2022). DOI: 10.1186/s41239-019-0147-0

20. Jansen R.S., Leeuwen A. van, Janssen J., Jak S., Kester L. Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2019. Vol. 28. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18304342?via%3Dihub> (access date: 31.01.2022). DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100292
21. Loyens S.M.M., Magda J., Rikers M.J.P. Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning // *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20. P. 411–427. DOI: 10.1007/s10648-008-9082-7
22. Morris T.H. Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world // *International Review of Education*. 2019. Vol. 65. P. 633–653. DOI:10.1007/s11159-019-09793-2
23. Rashid T., Asghar H. M. Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 63. P. 604–612. DOI: 10.1016/J.CHB.2016.05.084
24. Saeid N., Eslaminejad T. Relationship between student’s self-directed learning readiness and academic self-efficacy and achievement motivation in students // *International Education Studies*. 2017. Vol. 10. URL: <https://ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/65360> (access date: 31.01.2022). DOI: 10.5539/ies.v10n1p225
25. Slater C.E., Cusick A. Factors related to self-directed learning readiness of students in health professional programs: a scoping review // *Nurse Education Today*. 2017. Vol. 52. P. 28–33. DOI: 10.1016/j.nedt.2017.02.011
26. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students’ academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 66 (1). P. 101976. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X21000357?via%3Dihub> (access date: 30.01.2022). DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.10.19.76