

УДК 159.9+378.14

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-110-123

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ТРАЕКТОРИИ САМООБРАЗОВАНИЯ С ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Гнедых Д. С.¹, Хамаганова Ю. А.²

¹ Санкт-Петербургский государственный университет

199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9, Российская Федерация

² Независимый исследователь, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Выявление взаимосвязи представлений студентов о траектории самообразования с их психологическими особенностями.

Процедура и методы. В исследовании приняли участие 67 студентов 1 и 4 курсов бакалавриата. Методы исследования и анализа данных: опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В. И. Моросанова), тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), методика на диагностику самооценки способности к самообразованию и саморазвитию личности, анкета «Представление студентов о траектории самообразования» (Д. С. Гнедых, Ю. А. Хамаганова); корреляционный анализ.

Результаты. Полнота сформированности представлений о траектории самообразования у студентов 1 курса связана со способностью к саморегуляции, 4 курса – с различными сторонами самоотношения, независимо от года обучения – с верой в себя, стремлением к самопознанию и самооценкой способности к самообразованию и саморазвитию.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты могут быть использованы психологами в ходе сопровождения образовательного процесса в вузе.

Ключевые слова: готовность к самообразованию, самоотношение, саморегуляция, студенты, траектория самообразования

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' PERSPECTIVES OF SELF-DIRECTED LEARNING TRAJECTORY AND THEIR PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

D. Gnedykh¹, Yu. Khamaganova²

¹ Saint-Petersburg State University

Universtetskaya nab., 7–9, St. Petersburg, 199034, Russian Federation

² Independent researcher, St. Petersburg, Russian Federation

Abstract

Aim. Identification of the relationship between students' perspectives of self-directed learning trajectory and their psychological characteristics.

Methodology. The sample included 67 first- and final-year undergraduate students. Research methods and data analysis were the following: «Self-regulation profile questionnaire – SRPQM»

(V. I. Morosanova), «Self-attitude test questionnaire» (V. V. Stolin, S. R. Panteleev), psychodiagnostic technique for self-assessment of the ability to self-education and self-development, questionnaire «Students' perspectives of self-directed learning trajectory» (D. S. Gnedykh, Yu. A. Khamaganova); correlation analysis.

Results. The completeness of perspectives of self-directed learning trajectory among 1st-year students correlates with the ability to self-regulation, among 4th-year students – with self-attitude, and regardless of the year of study – with self-belief, the desire for self-knowledge, and self-assessment of the ability to self-education and self-development.

Research implications. The results can be used by psychologists in accompanying the educational process at the university.

Keywords: readiness for self-directed learning, self-attitude, self-regulation, students, self-directed learning trajectory

Введение

Формирование и развитие навыков и умений самостоятельной познавательной деятельности у обучающихся всегда было одной из основных задач образования. Особенную актуальность она приобретает в современном мире, который в силу своей изменчивости требует от человека быстро приспосабливаться к данным изменениям. В связи с этим способность к самостоятельному приобретению знаний, умений и навыков (ЗУН) становится чуть ли не главной компетентностью XXI в. [21].

И. Ф. Медведев выделяет в самообразовательной деятельности несколько этапов. Первый этап – это ориентирование, которое включает в себя самонаблюдение и самоанализ объекта самообразования. Затем наступает этап планирования, включающий в себя самоорганизацию и самопознание, результаты которого могут быть учтены при составлении программы самообразования. Следующий этап – осуществление самообразовательной деятельности – включает в себя самообучение и самосовершенствование. Последний этап связан с процессами самоконтроля и самооценки, которые являются неотъемлемой составля-

ющей умений самообразования [6]. Таким образом, самообразование – это комплексный процесс, успешная реализация которого зависит от наличия у индивида не только навыков самостоятельной деятельности, но и определённых личностных особенностей.

Немаловажным вопросом в сфере образования является наличие у обучающихся готовности к самообразовательной деятельности. Примечательно, что в результате проведённого исследования Н. Агонакс и Дж. Ф. Матос обнаружили взаимосвязь готовности к самообразованию с возрастом и отсутствием таковой с полом и квалификацией [12]. С. Е. Слейтер выявил, что готовность к самообразованию связана со всеми личностными чертами из «Большой пятёрки»: экстраверсией, доброжелательностью, добросовестностью, открытостью и нейротизмом [23]. Было также показано, что обучающиеся с высокой готовностью к самообразовательной деятельности имеют более высокие результаты в онлайн-обучении по сравнению с теми, кто обладает низким уровнем готовности [18; 19].

Г. Н. Сериков выделяет следующие составляющие готовности к самообразованию: эмоционально-личност-

ный аппарат, личностные знания, организационно-управленческие умения и умения работать с информацией [10]. А. П. Кумар с коллегами включают в готовность к самообразованию способность к самоуправлению (self-management), стремление к обучению (desire for learning) и самоконтроль (self-control) [17]. Если обобщить вышесказанное, к компонентам готовности к самообразованию можно отнести такие компоненты, как мотивационный, деятельностный, когнитивный и оценочный.

Мотивационный компонент включает в себя установку на положительное отношение к самообразованию и принятие идеи о необходимости личностного и профессионального саморазвития [9]. Согласно С. В. Юдаковой, к эффективной самообразовательной деятельности приводит доминирование мотива личностного самоутверждения и самоактуализации в профессиональной сфере¹. В свою очередь, проведённый Л. М. Кронин-Голомб и П. Дж. Бауэром анализ литературы [15] позволил сделать вывод, что оценка обучающимися собственной самоэффективности выступает важной составляющей мотивации к самообразованию. Было также выявлено, что мотивация к обучению в целом положительно связана со способностью к самообразовательной деятельности в смешанном обучении [20].

Деятельностный компонент отражает возможность обучающегося осуществить самообразование на поведенческом уровне, т. е. подразумевает

наличие у него определённых умений и навыков. Источниками их формирования может выступать, с одной стороны, целенаправленная деятельность педагога по развитию у обучающихся определённых ЗУН самообразовательной деятельности [6; 17]. Такая помощь может заключаться в диагностике интересов обучающихся, разработке плана обучения, оценке его прогресса, рекомендации необходимых ресурсов для обучения². Кроме того, преподаватель может целенаправленно поощрять проявляемую обучающимися самостоятельность в учебной деятельности, параллельно помогая им развивать чувство ответственности за своё обучение [24]. Роль преподавателя также может заключаться и в формировании у них любознательности, способности к организации времени, самодисциплине [24], умений ставить цели, принимать обоснованные решения и применять соответствующие стратегии для их достижения³. С другой стороны, источником является и самостоятельная работа обучающегося, в ходе которой он формирует навыки и умения, необходимые для будущей самостоятельной познавательной деятельности [4; 6]. Согласно Я. Ашкин Теккол и М. Демирель, такие навыки положительно связаны с переходом на непрерывное обучение [14].

Когнитивный компонент связывает с осведомлённостью обучающегося

¹ Юдакова С. В. Профессионально-педагогическое самообразование: учебное пособие. Владимир: Вятский государственный гуманитарный университет, 2010. 131 с.

² Maclean R., Wilson D. N. International handbook of education for the changing world of work: bridging academic and vocational Learning. Springer Dordrecht, 2009. 3036 p.

³ Havenga M. Students' accountability and responsibility in problem-based learning: Enhancing self-directed learning // Self-directed learning research: a scholar book. Durbanville, AOSIS Books, 2016. P. 72–98.

ся о методах и способах организации самообразовательной деятельности, о важности непрерывного образования и самообразования, а также с наличием представлений о себе как субъекте познавательной деятельности [9]. Оценочный компонент выражается в анализе и самооценке своей готовности к самообразованию, а также в оценке своих достижений и компетенций [4].

Таким образом, самообразование – это сознательно организованная деятельность, требующая от обучающегося определённой готовности к её осуществлению. Деятельность, как правило, подразумевает наличие плана действий и знаний о способах их реализации. В связи с этим можно говорить о способности человека к построению траектории самообразования. *Траектория самообразования* – это «способ организации обучающимся собственной учебной деятельности с целью раскрытия его личностного потенциала, реализации стремлений и познавательной активности» [1, с. 120]. Представление о том, что можно сделать в процессе самообразования, чтобы достигнуть поставленных целей, как спланировать и организовать данную деятельность, и является представлением о траектории самообразования [1, с. 120]. При этом степень проработанности плана самообразовательной деятельности и чёткость образа действий могут зависеть не только от наличия навыков самоорганизации, но и от личностных особенностей обучающегося.

Как уже было сказано выше, одним из компонентов готовности к осуществлению самообразовательной деятельности является когнитивный компо-

нент, сущность которого заключается в наличии у обучающегося знаний об организации этой деятельности, которые и лежат в основе построения программы самообразования (формулирование цели, подбор форм, методов и средств обучения, инструментов самоконтроля). А. Л. Венден отмечает важную роль метакогнитивных знаний для успешного обучения, благодаря которым обучающийся понимает себя, задачи, которые он выполняет, и стратегии принятия решения в обучении¹. Формирование таких метакогнитивных знаний происходит в результате рефлексирования обучающимся жизненного опыта.

Рефлексивность повышает осознанность анализа личного опыта, обеспечивает критическое осмысление событий, поведения и имеющихся у человека знаний [16]. П. В. Лебедчук обращает внимание на то, что процесс рефлексии вызывает определённые трудности у студентов, однако в результате преодоления этих трудностей обучающийся открывает себя с новой стороны, и в итоге изменяется его самоотношение [5].

Л. Б. Козьмина указывает на взаимосвязь между высоким уровнем самоотношения и стремлением студентов к самосовершенствованию, что может играть важную роль в обращении обучающегося к самообразовательной деятельности [2]. К компонентам самоотношения относят самопринятие, саморуководство, самопоследовательность, самообвинение, самоинтерес, самопонимание, самоуважение, ауто-

¹ Wenden A. L. Meta-cognitive knowledge in SLA: the neglected variable // Learner contributions to language learning: new directions in research. London: Pearson UK, 2001. P. 44–46.

симпатию и др. [11]. Можно предположить, что сформированность представлений о траектории самообразования в большей степени связана с самоуважением, которое включает в себя веру в свои способности, а также оценку того, насколько человек может быть самопоследовательным и способен контролировать свою жизнь. В свою очередь, интерес к своим мыслям, чувствам и внутреннему миру в целом (самоинтерес) также позволяет более чётко представлять перспективы саморазвития и способы его достижения (одним из которых является самообразование).

Осуществление любой деятельности, в том числе и самообразовательной, обеспечивается саморегуляцией. Согласно В. И. Моросановой, основными компонентами саморегуляции являются регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование и оценка результата) и регуляторно-личностные свойства (гибкость и самостоятельность) [8]. Формирование саморегуляции происходит в результате перехода от внешнего управления к самоуправлению [3]. В процессе самообразовательной деятельности учащийся самостоятельно ставит цели, определяет, как будет оцениваться прогресс, структура, последовательность действий, временные рамки и ресурсы [22]. Таким образом, саморегуляция выступает, с одной стороны, в качестве необходимого ресурса для осуществления самообразовательной деятельности [7], с другой – в качестве условия для её возникновения [3]. Интересно, что Х. А. Альхарби, помимо навыков тайм-менеджмента, которые относятся к саморегуляции, в качестве необходимых умений для ре-

ализации самообразования выделяет также способность усваивать информацию, вести записи, управлять стрессом, принимать решения и критически мыслить [13].

Таким образом, можно предположить, что наличие у обучающегося рефлексивности, самоотношения и саморегуляции высокого уровня играет важную роль в формировании представлений о траектории самообразования, т. к. обеспечивает осознание собственных сильных и слабых сторон, недостатка знаний и умений в чём-либо, понимание того, какие методы, формы и средства обучения являются наиболее эффективными для самого обучающегося, а также анализ предстоящей деятельности и тщательность её планирования. Всё это позволяет сформировать более чёткое представление о том, что и как он может сделать для достижения целей самообразования, и через самооценку и самоконтроль регулировать данную деятельность. Однако данное предположение требует эмпирической проверки.

Целью исследования выступало выявление представлений студентов о траектории самообразования во взаимосвязи с их психологическими особенностями – стилем саморегуляции и самоотношением, а также со способностью к самообразованию и саморазвитию личности.

Выборка и методы исследования

В исследовании приняли участие 67 студентов первого и четвёртого курсов бакалавриата по направлениям «Психология», «Физика», «Биология». В группе студентов первого курса возрастной диапазон составил от 17 до

21 года, средний возраст – 18,7 ($m = 2$, $ж = 29$), среди студентов четвёртого курса – от 20 до 28 лет, средний возраст – 22 года ($m = 6$, $ж = 30$). Участники исследования заполняли анкету и психодиагностические методики онлайн в Google-форме.

Сбор данных о психологических особенностях студентов осуществлялся с помощью следующих психодиагностических методик: опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В. И. Моросанова) [8], включающий в себя такие шкалы, как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность и шкалу общего уровня саморегуляции; тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев)¹ (шкалы: «Самоуважение», «Аутосимпатия», «Ожидаемое отношение от других», «Самоинтерес», «Самоуверенность», «Отношение других», «Самопринятие», «Самопоследовательность (саморуководство)», «Самообвинение», «Самопонимание»); методика на диагностику самооценки способности к самообразованию и саморазвитию личности².

Представления обучающихся о траектории самообразования были выявлены посредством анкеты, разработанной Д. С. Гнедых и Ю. А. Хамагановой [1]. В анкете содержатся вопросы, направленные на определение способности студентов сформулировать круг

своих интересов, выявление удовлетворенности полнотой своих ЗУН, желания их углубить, степени наличия у них ресурсов для самообразования, представления о способах организации своей деятельности для самообразования и о пользе полученных в результате этой деятельности ЗУН, наличия чётко определённых во времени планов по самообразованию и осведомлённости о препятствиях, которые могут возникнуть в ходе самообразовательной деятельности. Анкета позволяет получить как количественные (вопросы с вариантами ответов, каждому из которых соответствует определённый балл), так и качественные данные (открытые вопросы). Интегральная шкала анкеты – показатель полноты сформированности представлений о траектории самообразования – представляет собой сумму баллов за ответы на вопросы; чем выше балл, тем более чёткое представление о траектории самообразования.

Обработка данных проводилась с помощью корреляционного анализа для каждой группы респондентов (1 и 4 курса) отдельно (коэффициент корреляции Спирмена; программа SPSS 22).

Результаты исследования

По итогам корреляционного анализа между шкалами психодиагностических методик и вопросами анкеты, а также её интегральной шкалой были обнаружены следующие взаимосвязи.

Как в группе студентов первого, так и выпускного курсов наблюдается положительная связь между полнотой сформированности представлений о траектории самообразования и шкалой «Самоуважение» ($r = 0,689$, $p = 0,000$

¹ Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. 216 с.

² Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента: учебное пособие. Киев: Межрегиональная академия управления персоналом, 2002. 360 с.

для 1 курса и $r = 0,427$, $p = 0,009$ для 4 курса), а также с самооценкой способности к самообразованию и саморазвитию ($r = 0,741$, $p = 0,000$ для 1 курса и $r = 0,656$, $p = 0,000$ для 4 курса). Можно предположить, что стремление к самопознанию и высокая самооценка способности к саморазвитию приводят к более детальному обдумыванию собственных потребностей и выбору форм их реализации, что является основой траектории самообразования. И наоборот, наличие плана о том, что и как можно сделать для достижения целей самообразовательной деятельности, может повышать готовность к её осуществлению и веру в себя. При этом у студентов первого курса полнота сформированности представлений о траектории самообразования также связана со шкалой «Общий уровень саморегуляции» ($r = 0,730$, $p = 0,000$), а у обучающихся четвёртого курса – со шкалой «Глобальное самоотношение» ($r = 0,443$, $p = 0,007$). Чем лучше сформирована у первокурсника система осознанной саморегуляции (способность быть самостоятельным и гибким в организации собственной деятельности), а у выпускников, в свою очередь, склонность к самоподдержке и адекватной самооценке, тем чётче представление о траектории самообразования.

Кроме того, были выявлены и другие корреляции, специфичные для каждой группы студентов и отражающие взаимосвязь их психологических особенностей с отдельными компонентами представления о траектории самообразования, зафиксированными в вопросах анкеты.

У студентов *первого курса* шкала «Общий уровень саморегуляции» так-

же положительно коррелирует с наличием представлений о том, как можно организовать свою самообразовательную деятельность (вопрос анкеты № 6) ($r = 0,559$, $p = 0,001$), пониманием того, что именно хотелось бы изучать (вопрос анкеты № 5а) ($r = 0,521$, $p = 0,003$) и как структурировать предмет изучения (вопрос анкеты № 7) ($r = 0,524$, $p = 0,002$). Иными словами, обладая навыками планирования, моделирования, программирования и оценки результатов деятельности, обучающемуся легче продумать то, как можно организовать самообразование и что будет предметом его изучения. Это подтверждается положительной корреляцией шкалы «Планирование» с наличием представлений о структуре предмета изучения (вопрос анкеты № 7) ($r = 0,576$, $p = 0,001$) – чем выше осознанность в процессе планирования, тем более полное представление студент имеет о предмете самообразовательной деятельности. Шкала «Программирование» положительно связана с уровнем мотивации, необходимым для того, чтобы приступить к самообразованию (вопрос анкеты № 5ж) ($r = 0,576$, $p = 0,001$) – чем больше развита способность к продумыванию своих действий для достижения цели, тем выше мотивация самообразования.

У первокурсников шкала «Самоуважение» также коррелирует с наличием волевых качеств, достаточных для самообразовательной деятельности (вопрос анкеты № 5д) ($r = 0,571$, $p = 0,001$), и пониманием того, как её организовать (вопрос анкеты № 6) ($r = 0,513$, $p = 0,003$). Чем выше у обучающихся уверенность в себе, тем чётче у них представление о том, что необходи-

мо изучить и как это сделать, а также крепче убеждённости в том, что для успешного осуществления самообразовательной деятельности достаточно того уровня волевых способностей, которым они уже обладают. В свою очередь, у студентов *четвёртого курса* данная шкала положительно связана с полнотой представления о предмете изучения (вопрос анкеты № 7) ($r = 0,440$, $p = 0,007$): вера в себя и в свои способности может приводить к размышлениям о саморазвитии и самообразовании, а это, в свою очередь, – к обдумыванию того, что изучать в ходе самообразовательной деятельности.

Кроме того, в группе студентов выпускного курса также были обнаружены корреляции между шкалами «Глобальное самоотношение» ($r = 0,488$, $p = 0,003$), «Самопринятие» ($r = 0,428$, $p = 0,009$), «Самообвинение» ($r = -0,471$, $p = 0,004$), «Аутосимпатия» ($r = 0,471$, $p = 0,004$), «Самоуважение» ($r = 0,524$, $p = 0,001$) и уровнем удовлетворённости студентов в своих знаниях, умениях и навыках (вопрос анкеты № 2). Чем больше выражены принятие себя, доверие к самому себе, позитивная самооценка, вера в свои способности, самостоятельность и возможность контролировать свою жизнь, а также желание принимать себя, и чем ниже направленность на самообвинение, тем больше удовлетворённость студента своими ЗУН. Это может быть связано с тем, что выпускники более требовательны к наличию у себя знаний, умений и навыков, т. е. по завершении программы обучения они должны обладать определёнными профессиональными компетенциями.

Положительные корреляции также наблюдаются между шкалой «Само-

принятие» и осознанием своего круга интересов (вопрос анкеты № 1) ($r = 0,432$, $p = 0,009$) и между шкалами «Ожидаемое отношение от других» ($r = 0,463$, $p = 0,004$), «Самоуважение» ($r = 0,435$, $p = 0,008$) и способностью к анализу возможных трудностей в самообразовательной деятельности (вопрос анкеты № 11). Чем более положительного отношения к себе от других ожидает обучающийся, чем больше он склонен верить в себя и быть проактивным и самопоследовательным, тем осознаннее подходит к анализу возможных препятствий, которые могут ждать его в процессе самообразования. При этом то, как скоро студент планирует приступить к самообразованию (вопрос анкеты № 9), отрицательно коррелирует со шкалой «Самопринятие» ($r = -0,422$, $p = 0,01$), т. е. чем выше у обучающегося склонность к самопринятию, тем меньше он занимается самообразованием в настоящее время или планирует его в ближайшем будущем. Такую обратную взаимосвязь можно объяснить тем, что выпускники испытывают усталость к концу обучения и стремятся к тому, чтобы вначале отдохнуть, а затем уже приступить к дальнейшей самообразовательной деятельности.

Корреляционный анализ, проведённый в отношении результатов анкеты и показателей саморегуляции в группе студентов четвёртого курса, выявил только две взаимосвязи. Шкала «Гибкость» положительно коррелирует с выбором онлайн-курсов в качестве удобного метода самообразования (вопрос анкеты № 13 б) ($r = 0,472$, $p = 0,004$) – чем выше пластичность регуляторных процессов, тем в большей степени студент склонен выби-

рать онлайн-курсы для достижения цели самообразования. Наличие данной взаимосвязи можно объяснить тем, что онлайн-курсы имеют разную структуру, в них используются различные методы обучения и передачи информации, под которые нужно быстро подстраиваться. Это будет возможно только при наличии способности перестраивать программу действий в соответствии с требованиями каждого курса. Шкала «Самостоятельность» положительно взаимосвязана с наличием умений поиска и обработки информации (вопрос анкеты № 5г) ($r = 0,443$, $p = 0,007$): чем выше регуляторная автономность в организации своей активности, тем выше способность к работе с разными источниками информации. Скорее всего, такая взаимосвязь может быть обусловлена опытом учебной деятельности, в ходе которой студенты к выпускному курсу научились быть более самостоятельными.

Самооценка способности к самообразованию и саморазвитию личности также имеет взаимосвязи с показателями анкеты, и их характер различается для студентов первого и четвёртого курсов. Так, у *первокурсников* такая самооценка имеет положительные корреляции с наличием представлений о том, как организовать свою самообразовательную деятельность (вопрос анкеты № 6) ($r = 0,528$, $p = 0,002$) и структурировать предмет изучения (вопрос анкеты № 7) ($r = 0,546$, $p = 0,002$). Другими словами, чем выше студенты первого курса оценивают свою готовность к самообразовательной деятельности, тем наиболее сформированы у них представления о предмете изучения и способах организации самооб-

разования. У студентов же *четвёртого курса*, помимо корреляции с вопросом анкеты № 7 ($r = 0,462$, $p = 0,005$), данный показатель также связан с определённой кругом своих интересов (вопрос анкеты № 1) ($r = 0,518$, $p = 0,001$), желанием углублять свои знания и умения в интересующей области (вопрос анкеты № 3) ($r = 0,449$, $p = 0,006$), способностью к анализу возможных трудностей в процессе самообразования (вопрос анкеты № 11) ($r = 0,547$, $p = 0,002$) и согласием с необходимостью определённым образом организовывать самообразовательную деятельность, иметь чёткий план действий (вопрос анкеты № 12) ($r = 0,422$, $p = 0,01$). Тем самым, чем осознаннее студент подходит к планированию самообразовательной деятельности, тем выше его самооценка способности к самообразованию и саморазвитию. Таким образом, у обучающихся выпускного курса данная самооценка связана с большим количеством параметров, включённых в представление о траектории самообразования, чем у студентов первого курса.

Заключение и выводы

Проведённое исследование позволило выявить специфику взаимосвязей между представлением о траектории самообразования и психологическими особенностями студентов в зависимости от того, находятся ли они в начале или в конце своего обучения в вузе. Были обнаружены как общие, так и различные компоненты в структуре данных взаимосвязей:

1. Для студентов первого и четвёртого курсов характерна положительная взаимосвязь между полнотой сформированности представлений о траекто-

рии самообразования и верой в себя и свои способности, желанием понимать себя и контролировать свою жизнь, а также самооценкой способности к самообразованию и саморазвитию.

2. У студентов первого курса представление о траектории самообразования в большей степени связано со сформированностью системы осознанной саморегуляции, у студентов четвёртого курса – с различными сторонами самоотношения.

Таким образом, определённые психологические особенности обучающихся могут помочь им в формировании представлений о траектории самообразования, поэтому немаловажным является развитие этих особенностей в процессе учебной деятельности. В связи с этим, опираясь на результаты исследования, можно сформулировать следующие рекомендации для педагогов и психологов,

которые работают со студентами: развивать у обучающихся самоуважение, стремление к принятию ответственности за свою жизнь, способность быть самопоследовательным, навыки планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также формировать систему саморегуляции через практическую деятельность и самопознание.

В качестве направлений дальнейших исследований может выступать изучение иных психологических особенностей студентов или факторов, способных повлиять на полноту сформированности представлений о траектории самообразования, таких как стиль преподавания, наличие определённого окружения (наставников, единомышленников), а также профессиональной идентичности.

Статья поступила в редакцию 26.01.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнедых Д. С., Хамаганова Ю. А. Представления о траектории самообразования у студентов первого и выпускного курсов бакалавриата // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2022. № 60 (2). С. 118–131. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-338.
2. Козьмина Л. Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов-психологов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1 (17). С. 193–197.
3. Крылова Н. Н. Саморегуляция как ресурс самообразовательной деятельности студента // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. № 1. С. 3–8.
4. Кутняя И. А. Диагностика уровня развития самообразовательной деятельности студентов при изучении химии // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 210–217.
5. Лебедчук П. В. Развитие самостоятельности в процессе профессионального становления [Электронный ресурс] // Проблемы социальной психологии личности. [2008]. URL: <https://psyjournals.ru> (дата обращения: 12.01.2023).
6. Медведев И. Ф. Понятие самообразования в отношениях с родственными педагогическими понятиями // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7 (19). С. 103–106.
7. Миняева Н. М. К проблеме актуализации ресурса самообразовательной деятельности студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 2. С. 56–61.
8. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» // Журнал практической психологии и психоанализа. 2004. № 2. С. 150–163.

9. Сергеева Г. В. Компоненты готовности студента педагогического вуза к самообразовательной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 9 (137). С. 100–103.
10. Сериков Г. Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1991. 230 с.
11. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. 2015. № 1 (25). С. 9–17.
12. Agonács N., Matos J. F. Self-directed learning readiness of language MOOC learners // Proceedings of Work in Progress Papers of the Research, Experience and Business Tracks at the European MOOCs Stakeholders Summit. 2019. № 20 (22). P. 1–7.
13. Alharbi H. A. Readiness for self-directed learning: How bridging and traditional students differs (sic)? // Nurse Education Today. 2018. № 61. P. 231–234.
14. Aşkin Tekkol İ., Demirel M. An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2018. № 9. URL: <https://www.frontiersin.org> (дата обращения: 18.02.2023).
15. Cronin-Golomb L. M., Bauer P. J. Self-motivated and directed learning across the lifespan [Электронный ресурс] // Acta Psychologica. 2023. Vol. 232. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 18.02.2023).
16. Dohn N. B. On the epistemological presuppositions of reflective activities // Educational Theory. 2011. № 6 (6). P. 671–708.
17. Kumar A. P., Omprakash A., Mani P. K. C. Validation of Internal structure of Self-Directed Learning Readiness Scale among Indian Medical Students using factor analysis and the Structural equation Modelling Approach // BMC Medical Education: [сайт]. 2021. № 21. URL: <https://bmcmmeduc.biomedcentral.com> (дата обращения: 30.01.2023).
18. Laine S., Myllymäki M., Hakala I. Raising Awareness of Students' Self-Directed Learning Readiness (SDLR) // Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education. 2021. Vol. 2. P. 324–331. DOI: 10.5220/0010403304390446.
19. Lasfeto D. B., Ulfa S. Modeling of Online Learning Strategies Based on Fuzzy Expert Systems and Self-Directed Learning Readiness: The Effect on Learning Outcomes // Journal of Educational Computing Research. 2023. № 60 (8). P. 2081–2104. DOI: 10.1177/073563312211094249.
20. Moon M. Y. Effects of Online Class Satisfaction, Professor-Student Interaction, and Learning Motivation on Self-Directed Learning Ability of Nursing Students Applying the Blended Learning // Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities. 2023. № 6 (1s). P. 19–29.
21. 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.
22. Robinson J. D., Persky A. M. Developing Self-Directed Learners // American Journal of Pharmaceutical Education: [сайт]. 2020. № 84 (3). URL: <https://www.ajpe.org> (дата обращения: 20.01.2023).
23. Slater C. E., Cusick A., Louie J. C. Y. Explaining variance in self-directed learning readiness of first year students in health professional programs // BMC Medical Education: [сайт]. 2017. № 17 (1). URL: <https://bmcmmeduc.biomedcentral.com> (дата обращения: 17.02.2023).
24. Van der Walt J. L. The Term “Self-Directed Learning” – Back to Knowles, or Another Way to Forge Ahead? // Journal of Research on Christian Education. 2019. № 28 (1). P. 2–20. DOI: 10.1080/10656219.2019.1593265.

REFERENCES

1. Gnedyh D. S., Hamaganova Yu. A. [Ideas about the trajectory of self-education among students of the first and final courses of bachelor's degree]. In: *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev], 2022, no. 60 (2), pp. 118–131. DOI: 10.25146/1995-0861-2022-60-2-338.
2. Koz'mina L. B. [Self-attitude and self-esteem as predictors of the psychological age of the personality of psychology students]. In: *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and socio-educational thought], 2013, no. 1 (17), pp. 193–197.
3. Krylova N. N. [Self-regulation as a resource of self-educational activity of a student]. In: *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Penza University], 2013, no. 1, pp. 3–8.
4. Kutnyaya I. A. [Diagnostics of the development of self-educational activity of students in the study of chemistry]. In: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2011, no. 8, pp. 210–217.
5. Lebedchuk P. V. [Development of independence in the process of professional development]. In: *Problemy social'noj psihologii lichnosti*, 2008. Available at: <https://psyjournals.ru> (accessed: 12.01.2023).
6. Medvedev I. F. [The concept of self-education in relations with related pedagogical concepts]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2009, no. 7 (19), pp. 103–106.
7. Minyaeva N. M. [On the problem of actualization of the resource of self-educational activity of students]. In: *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], 2010, no. 2, pp. 56–61.
8. Morosanova V. I. [Questionnaire “Style of self-regulation of behavior”]. In: *Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza* [Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis], 2004, no. 2, pp. 150–163.
9. Sergeeva G. V. [Components of readiness of a pedagogical university student for self-educational activity]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2013, no. 9 (137), pp. 100–103.
10. Serikov G. N. *Samoobrazovanie: Sovershenstvovanie podgotovki studentov* [Self-education: Improving the preparation of students]. Irkutsk, Irkutsk University Press Publ., 1991. 230 p.
11. Hvatova M. V. [Self-relation to specific mental illness]. In: *Gaudeamus: psihologo-pedagogicheskij zhurnal* [Gaudeamus: Psychological and Pedagogical Journal], 2015, no. 1 (25), pp. 9–17.
12. Agonács N., Matos J. F. Self-directed learning readiness of language MOOC learners. In: *Proceedings of Work in Progress Papers of the Research, Experience and Business Tracks at the European MOOCs Stakeholders Summit*, 2019, no. 20 (22), pp. 1–7.
13. Alharbi H. A. Readiness for self-directed learning: How bridging and traditional students differs (si)? In: *Nurse Education Today*, 2018, no. 61, pp. 231–234.
14. Aşkin Tekkol İ., Demirel M. An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. In: *Frontiers in Psychology*, 2018, no. 9. Available at: <https://www.frontiersin.org> (accessed: 18.02.2023).
15. Cronin-Golomb L. M., Bauer P. J., Self-motivated and directed learning across the lifespan. In: *Acta Psychologica*, 2023, vol. 232. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 18.02.2023).
16. Dohn N. B. On the epistemological presuppositions of reflective activities. In: *Educational Theory*, 2011, no. 6 (6), pp. 671–708.

17. Kumar A. P., Omprakash A., Mani P. K. C. Validation of Internal structure of Self-Directed Learning Readiness Scale among Indian Medical Students using factor analysis and the Structural equation Modelling Approach. In: *BMC Medical Education*, 2021, no. 21. Available at: <https://bmcmededuc.biomedcentral.com> (accessed: 30.01.2023).
18. Laine S., Myllymäki M., Hakala I. Raising Awareness of Students' Self-Directed Learning Readiness (SDLR). In: *Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education*, 2021, vol. 2, pp. 324–331. DOI: 10.5220/0010403304390446.
19. Lasfeto D. B., Ulfa S. Modeling of Online Learning Strategies Based on Fuzzy Expert Systems and Self-Directed Learning Readiness: The Effect on Learning Outcomes. In: *Journal of Educational Computing Research*, 2023, no. 60 (8), pp. 2081–2104. DOI: 10.1177/073563312211094249.
20. Moon M. Y. Effects of Online Class Satisfaction, Professor-Student Interaction, and Learning Motivation on Self-Directed Learning Ability of Nursing Students Applying the Blended Learning. In: *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 2023, no. 6 (1s), pp. 19–29.
21. Morris T. H. Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. In: *International Review of Education*, 2019, vol. 65, pp. 633–653. DOI: 10.1007/s11159-019-09793-2.
22. Robinson J. D., Persky A. M. Developing Self-Directed Learners. In: *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2020, no. 84 (3). Available at: <https://www.ajpe.org> (accessed: 20.01.2023).
23. Slater C. E., Cusick A., Louie J. C. Y. Explaining variance in self-directed learning readiness of first year students in health professional programs. In: *BMC Medical Education*, 2017, no. 17 (1). Available at: <https://bmcmededuc.biomedcentral.com> (accessed: 17.02.2023).
24. Van der Walt J. L. The Term “Self-Directed Learning” – Back to Knowles, or Another Way to Forge Ahead? In: *Journal of Research on Christian Education*, 2019, no. 28 (1), pp. 2–20. DOI: 10.1080/10656219.2019.1593265.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Гнедых Дарья Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета;
e-mail: d.gnedyh@spbu.ru; ORCID: 0000-0003-4955-4779

Хамаганова Юлия Анатольевна – выпускник факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета;
e-mail: yuliyahama@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Daria S. Gnedykh – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of Educational Psychology and Pedagogy Department, Saint-Petersburg State University;
e-mail: d.gnedyh@spbu.ru; ORCID: 0000-0003-4955-4779

Yuliya A. Khamaganova – Graduate bachelor (Psychology), Saint-Petersburg State University (SPbU);
e-mail: yuliyahama@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Гнедых Д. С., Хамаганова Ю. А. Взаимосвязь представлений студентов о траектории самообразования с их психологическими особенностями // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 110–123. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-110-123

FOR CITATION

Gnedykh D. S., Khamaganova Yu. A. The relationship between students' perspectives of self-directed learning trajectory and their psychological characteristics. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 110–123. DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-110-123