

Новые направления саморазвития студентов вузов: предпочтения в содержании и способах

Научный руководитель – Шиняева Ольга Викторовна

Скрипкин Максим Олегович

Студент (бакалавр)

Ульяновский государственный технический университет, Гуманитарный факультет,
Кафедра политология, социология и связи с общественностью, Ульяновск, Россия
E-mail: skripkin2006@gmail.com

Интенсивные изменения в сфере высшего образования, цифровизация учебного процесса, нестабильность рынка труда и рост конкуренции на профессиональном поле делают саморазвитие студентов одним из ключевых факторов их успешной социализации. Если раньше основное внимание уделялось овладению образовательной программой, то сегодня от студента ожидается готовность самостоятельно выстраивать индивидуальную траекторию развития: осваивать дополнительные компетенции, развивать «мягкие» навыки, заботиться о психологическом благополучии и уметь учиться на протяжении всей жизни. Значительная часть этой деятельности реализуется вне формальных рамок учебного плана — через онлайн-курсы, студенческие сообщества, волонтерство, проектную работу, сетевые практики.

При этом направления и способы саморазвития, которые реально выбирают сами студенты, далеко не всегда совпадают с представлениями преподавателей и администрации вузов. Образовательные программы зачастую отстают от меняющихся запросов молодежи, а многие практики саморазвития оказываются «невидимыми» для университета. В этой связи возрастает актуальность изучения того, какие именно содержания и форматы саморазвития студенты считают для себя приоритетными, какие новые направления и способы они осваивают в цифровой образовательной среде.

Цель тезисов состоит в определении новых направлений саморазвития студентов вузов, а также выявлении их предпочтений в содержании и способах организации саморазвивающей деятельности.

Проблематика саморазвития личности имеет устойчивые теоретические основания в отечественной психологии. В рамках субъектного подхода личность рассматривается как активный автор собственной жизни, способный целенаправленно изменять себя, выдвигать и реализовывать программы самоизменения (Асмолов, 2002). В логике культурно-исторической теории развитие понимается как процесс перехода к новым уровням сознания и деятельности за счет усвоения культурно заданных способов действия; при этом зона ближайшего развития опирается не только на помощь взрослого, но и на собственную активность субъекта (Выготский, 2005). Идея саморазвития как внутренне мотивированного процесса раскрывается также в гуманистической психологии, где подчеркивается стремление человека к самоактуализации, раскрытию личностного потенциала, поиску жизненного смысла (Маслоу, 2008; Роджерс, 1994).

В педагогической науке обсуждение саморазвития студентов связано с переходом от модели «усвоения знаний» к модели формирования ключевых компетенций и индивидуальных образовательных маршрутов. И.А. Зимняя отмечает, что результатом образования становятся не только профессиональные, но и коммуникативные, социальные, информационные и личностные компетенции, обеспечивающие готовность личности к самостоятельному решению жизненных и профессиональных задач (Зимняя, 2003). А.В. Хуторской,

развивая концепцию личностно-ориентированного образования, подчеркивает необходимость предоставления студенту права выбора содержания, темпа и форм своего обучения, что объективно стимулирует его к саморазвитию (Хуторской, 2002).

Значимую роль в осмыслении практик саморазвития играют и исследования самодетерминации и саморегулируемого обучения. В работах Э. Деси и Р. Райана показано, что устойчивое вовлечение в деятельность обеспечивается при удовлетворении трех базовых потребностей: в автономии, компетентности и сопричастности (Deci, Ryan, 2000). Если образовательная среда предоставляет студенту возможность выбора, ощущение растущей компетентности и включенность в поддерживающее сообщество, то возрастает вероятность того, что он будет систематически заниматься саморазвитием. Концепция самообразования М. Ноулза дополняет это представление, трактуя взрослого обучающегося как субъекта, самостоятельно определяющего свои образовательные цели, ресурсы и критерии оценки результатов (Knowles, 1975). Современная цифровая среда создает для саморазвития студентов новые условия и ресурсы. С одной стороны, расширяется доступ к разнообразным онлайн-курсам, образовательным платформам, блогам и сообществам по интересам; с другой — возникают проблемы избыточности информации, неоднородности ее качества, необходимости развивать навыки критического отбора и саморегуляции. Теоретические подходы позволяют выделить два измерения саморазвития: содержательное (какие качества, знания, навыки развиваются) и процессуальное (какими способами, через какие форматы и каналы осуществляется саморазвитие). Однако менее изученным остается вопрос о том, какие именно направления и способы студенты реально выбирают в повседневной практике, в чем выражаются «новые» тенденции их саморазвития.

Для ответа на этот вопрос были использованы результаты социологического исследования «Саморазвитие студентов в условиях цифровой образовательной среды», проведенного в 2023 году в одном из региональных университетов. Исследование носило характер анкетного опроса; в нем приняли участие 430 студентов очной формы обучения в возрасте от 18 до 23 лет, обучающихся на 1–4 курсах по гуманитарным, техническим и экономическим направлениям. Выборка была сбалансирована по полу и курсу обучения. Анкета включала блоки вопросов, посвященных значимости саморазвития, направлениям, в которых студенты развиваются, и предпочтительным способам организации саморазвивающей деятельности.

Почти все респонденты (89%) заявили, что считают саморазвитие «скорее важным» или «очень важным» для своего будущего, еще 7% отнесли к нему нейтрально и лишь 4% признали, что не задумываются об этом всерьез. При этом только 61% опрошенных отметили, что занимаются саморазвитием регулярно (не реже одного-двух раз в неделю), 27% — время от времени «по настроению», а 12% признались, что «пока только планируют начать». Основными мотивами систематического саморазвития назывались стремление к успешной профессиональной карьере (72%), желание «быть интересной, разносторонней личностью» (55%), опасение оказаться неконкурентоспособным на рынке труда (43%).

Содержательные предпочтения студентов показывают, что саморазвитие понимается ими значительно шире, чем простое «подтягивание» учебных дисциплин. Возможность выбрать несколько вариантов позволила зафиксировать следующее распределение направлений. На первом месте — углубление профессиональных знаний и навыков по своей специальности (68% ответов). На втором — изучение иностранных языков (59%), что студенты связывают как с перспективами трудоустройства, так и с желанием свободного общения и потребления зарубежного контента. На третьем месте — развитие «мягких» навыков и личной эффективности: управление временем, самодисциплина, навыки публичного выступления и работы в команде (54%). Почти половина опрошенных (47%) выделила в качестве самостоятельного направления заботу о психологическом благополучии

и развитие эмоционального интеллекта: управление стрессом, умение выстраивать здоровые границы, рефлексия состояний. Существенная часть студентов указала на важность финансовой грамотности и основ предпринимательства (38%), физического развития и здоровья (31%), творческой самореализации (26%).

Таким образом, помимо традиционного профессионально-учебного вектора, в структуре саморазвития студентов отчетливо проявляются новые для университетского дискурса акценты — психологическое благополучие, эмоциональный интеллект, финансовая самостоятельность, телесное и творческое измерения жизни. Это согласуется с идеями гуманистической психологии о стремлении человека к целостному раскрытию своего потенциала, выходящему за рамки сугубо профессионального успеха (Маслоу, 2008; Роджерс, 1994). Не менее показательным является распределение предпочтений по способам саморазвития. Наиболее популярной формой стали онлайн-курсы и образовательные платформы (77% респондентов). Студенты отмечали такие преимущества, как гибкий график, возможность выбора уровня сложности, получение сертификатов. Второе место заняли обучающие видео, подкасты, лекции и разборы на видеохостингах и в социальных сетях (63%): их ценят за краткость, наглядность и возможность совмещать просмотр с другими видами деятельности. Около половины участников опроса (49%) развиваются через участие в проектной деятельности, хакатонах, кейс-чемпионатах, студенческих научных обществах; 37% указали волонтерство и общественную активность как важный способ личностного роста.

Относительно новым направлением стали форматы наставничества и взаимного обучения: 34% студентов отметили, что учатся через регулярные консультации со старшими коллегами, кураторами, выпускниками, а также внутри малых групп, где происходит обмен опытом и совместное решение задач. Лишь 29% респондентов в качестве основного способа саморазвития назвали традиционные кружки, секции и дополнительные занятия, организуемые самим вузом. Это позволяет говорить о смещении акцента в сторону цифровых, гибких и неформальных форматов, значительная часть которых выходит за рамки институционально заданных предложений.

Анализ ответов по направлениям подготовки показал, что у студентов технических специальностей несколько выше интерес к развитию цифровых компетенций и предпринимательского мышления, тогда как гуманитарии чаще выбирают творческую и коммуникативную составляющие. При этом внимание к психологическому здоровью и эмоциональному благополучию относительно равномерно распределено между всеми группами, что свидетельствует о его универсальной значимости. По мере продвижения по курсам усиливается прагматическая мотивация: старшекурсники заметно чаще младших ориентированы на профессиональные навыки, деловые коммуникации, финансовую грамотность.

Выявленные предпочтения могут быть интерпретированы в логике теории самодетерминации. Популярность онлайн-курсов и проектной деятельности объясняется тем, что они в большей степени удовлетворяют потребность в автономии (студент сам выбирает, чему и как учиться), в компетентности (быстро видит результаты и может фиксировать прогресс) и в сопричастности (участие в сообществах, командах, сетевых проектах) (Deci, Ryan, 2000). Вместе с тем около половины респондентов указали на серьезные барьеры для более систематического саморазвития: нехватку времени (64%), сложность отбора качественного контента (51%), отсутствие понятной навигации по возможностям, которые предоставляет сам вуз (39%). Многие студенты воспринимают саморазвитие как «личную зону ответственности», слабо связанную с образовательной политикой университета.

Итак, можно сделать вывод, что новые направления саморазвития студентов вузов связаны с расширением его содержательного поля за пределы традиционного профессионально-учебного компонента. Для современных студентов значимыми становятся развитие эмоционального интеллекта и психологического благополучия, финансовой грамотности

сти и предпринимательских установок, творческой и телесно-оздоровительной сфер наряду с профессиональными и языковыми компетенциями. В способах саморазвития доминируют цифровые, гибкие и неформальные форматы: онлайн-курсы, образовательные платформы, обучающие медиа, проектная и волонтерская деятельность, наставничество и реер-to-реер-практики. Собственные научные результаты статьи состоят, во-первых, в уточнении типологии направлений саморазвития студентов, включающей профессиональный, метакомпетентностный, психоэмоциональный, финансово-предпринимательский, творческий и телесно-оздоровительный блоки; во-вторых, в описании структуры предпочтительных способов саморазвития, демонстрирующей смещение акцента от традиционных аудиторных и кружковых форм к цифровым и неформальным; в-третьих, в фиксации разрыва между индивидуальными траекториями саморазвития студентов и институциональными предложениями вузов. Практическая значимость результатов заключается в том, что они могут быть учтены при проектировании образовательной среды: разработке модулей и микрокурсов по востребованным направлениям, развитию наставничества и студенческих сообществ, создании сервисов навигации по возможностям саморазвития как внутри, так и вне университета.

Источники и литература

- 1) Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования. — М.: Смысл, 2002.
- 2) Выготский, Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2005.
- 3) Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результат образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2003.
- 4) Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2008.
- 5) Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994.
- 6) Хуторской, А. В. Личностно-ориентированное образование: методология, технологии. — М.: ВЛАДОС, 2002.
- 7) Deci, E. L., Ryan, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. P. 227–268.
- 8) Knowles, M. S. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. — New York: Association Press, 1975.