

УДК. 37.015.3

САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ В ВУЗ

А. И. Алонцева, И. С. Морозова

SELF-FULFILLMENT OF A STUDENT'S PERSONALITY AT THE STAGE OF ENTERING HIGH SCHOOL

A. I. Alontseva, I. S. Morozova

В статье освещена проблема самоосуществления личности студентов на этапе вхождения в вуз. Рассмотрены выводы о развитии компетенции самоосуществления в процессе непрерывного образования. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на оптимизацию самоосуществления личности.

The article highlights the problem of self-fulfillment of a student's personality at the stage of entering high school. The development of self-fulfillment competence in the process of lifelong education is reviewed. The results of an empirical research aimed at optimizing personality self-fulfillment are presented.

Ключевые слова: самоосуществление, личность, непрерывное образование, компетенция, активные методы обучения.

Keywords: self-fulfillment, personality, lifelong education, competence, active methods of teaching.

Современное образование, претерпевая процесс модернизации и реформирования, становится ориентированным на создание условий, обеспечивающих формирование у обучающихся знаний адекватных требованиям современного общества и развитие личности, которое позволит человеку осуществить себя и свой потенциал.

В связи с данными тенденциями, несмотря на сохранение за образованием необходимости выполнения триединого процесса: обучения, воспитания и развития – акценты смещаются на развитие обучающегося [3; 11; 15; 16].

Стоит отметить, что развитие на протяжении всей истории образования выступало важной задачей, а на современном этапе, под влиянием работ Б. Г. Ананьева, Л. И. Анциферовой, А. В. Брушлинского, Л. Н. Грановской, А. В. Запорожца, В. Т. Лисовского Я. А. Пономарева, Е. И. Степановой и др. складывается концепция «неограниченного развития», в которой заложено представление о преемственности развития человека в процессе всей жизнедеятельности, со смещением направленности, интенсивности, характера и качества [7; 10].

Тем самым в современных психолого-педагогических исследованиях проблематика, касающаяся развития личности в процессе обучения, является актуальной.

Обратившись к анализу системы Российского образования стоит отметить, что она функционирует посредством двух самостоятельных и взаимосвязанных структур: средней общеобразовательной школы и высшей профессиональной школы, которые решают различные образовательные задачи и осуществляют обучение субъектов разных возрастных групп.

В. С. Леднев, М. В. Рыжанов, С. Е. Шишов, рассматривая компоненты, определяющие образовательный государственный стандарт, акцентируют внимание на изначальном различии этих двух структур (средней общеобразовательной школы и высшей профессиональной школы), которое выражается в содержании целей. Цель общего образования – осуществить все-

стороннее развитие личности, подготовить учащихся к трудовой деятельности, жизни, выбору профессии; цель высшего профессионального образования – развить отдельные стороны личности, определяемые профессиональной направленностью и подготовить человека к конкретной профессии, сформировав профессионально значимые знания, умения, навыки.

Это отражает различия между школьным и вузовским образованием, и как следствие обнаруживают проблему преемственности средней и высшей школы.

При этом в современной ситуации модернизации образования процесс обучения в вузе ориентирован на активизацию позиции обучающегося, самостоятельность в поиске информации, самообучение, самообразование, а также приближение роли обучающегося как объекта образовательного процесса к роли субъекта трудовой деятельности. В высшей школе создаются условия для максимального приближения образовательного процесса к реальной трудовой деятельности специалистов. Данная тенденция приближения процесса вузовского обучения к деятельности ещё в большей степени внесла различия между школьным и вузовским образованием [1].

Современный психолого-педагогический анализ даёт основания утверждать, что наиболее актуальным для разработки проблемы преемственности двух образовательных систем выступает первый год обучения в вузе. Это связано с резким переходом из структуры школы в структуру высшего образования. Одновременно происходит смена режима, ритма жизни, социально статуса, формы образовательного процесса. Происходит изменение в формах педагогического процесса: уход от жестко регламентированных форм обучения в сторону признания обучающегося равноправным участником процесса обучения. Появляется большая вариативность в программах, средствах, содержании обучения.

В данном аспекте возникает проблема неподготовленности выпускников школ к активной позиции, продуктивной учебной деятельности [8, с. 125 – 128]. Выпускники школ после успешного их окончания

оказываются не готовыми к обучению в новых организационно-педагогических условиях, что приводит к снижению на первых курсах успеваемости, профессиональной мотивации и усложнению периода адаптации.

Конечно, стоит отметить, что обозначенные проблемы не остаются без внимания ученых и практиков. Разрабатывается много программ, способствующих сближению и преемственности системы «школа-вуз».

Выделенные А. А. Вербицким тенденции развития образования, на наш взгляд, способствуют минимизации различий, существующих на данном этапе, между средней и высшей школами. Среди них автор выделил: осознание каждого уровня образования как составной части системы непрерывного образования; индустриализацию обучения и сопровождающую её технологизацию; переход к активным формам обучения с включением элементов проблемности; стимуляцию творческой, самостоятельной деятельности обучающегося; перенос акцентов с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента [5; 6, с. 3 – 30].

Таким образом, школа и вуз, представляя собой различные ступени образования и имея различия в содержательных компонентах, имеют тенденцию к выработке единого взгляда на процесс обучения, предполагая единые принципы организации обучения, преемственность содержания и методов, взаимодополняемость учебных программ и планов, наличие единых принципов их построения. На обеих ступенях образования признается значимость развития обучающихся в триаде «развитие-обучение-воспитание», где главной задачей выступает не прямое воздействие на личность растущего человека с целью добиться желаемых результатов, а создание необходимых условий для актуализации механизмов, обеспечивающих самоосуществление.

Все вышеперечисленное послужило основанием для определения системы, обуславливающей оптимизацию перехода, как систему «школа-вуз».

Мы считаем, что в настоящее время переход обучающихся из одной системы обучения в другую можно оптимизировать в условиях так называемой надсистемной организации образовательного процесса – в условиях непрерывного образования, что позволит обучающимся, не снижая своей эффективности в учебной деятельности и не повышая цены психофизиологических затрат, переходить на следующий уровень обучения в системе «школа-вуз».

Понятие «непрерывное образование» имеет множество трактовок: как образование на протяжении всей жизни; как образование взрослых; как способ и процесс поступательного развития личности; как принцип преобразования системы образования в стране; как непрерывное профессиональное образование. Мы согласны с мнением Е. Ю. Косаревой, которая в своей работе трактует непрерывное образование как непрекращающееся, целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев образовательной системы и означает преемственность ступеней формального образования [9]. Оно обеспечивает целостность образовательного процесса и объединения всех её этапов и ступеней.

При этом примечательным является то, что непрерывное образование функционирует по принципу синергии, когда за счет преемственности различных ступеней образования мы можем получить образовательный эффект выше, чем в сумме на каждой образовательной стадии. Это находит отражение в трудах многих ученых (И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова).

Помимо этого, непрерывное образование дает возможность для раскрытия личностного потенциала. В своих работах В. И. Байденко пишет, что непрерывное образование становится гуманистической формой развертывания в человеке личностного потенциала, адаптивности человека в условиях социально-экономических изменений [2]. Мы согласны с мнением Т. И. Моисеевой, которая пишет, что содержательность системы непрерывного образования заключается в обеспечении условий для непрерывного качественного самоизменения (саморазвития) каждого обучающегося за счет непрерывного изменения его собственных способностей. Следовательно, перспектива непрерывного образования связана именно с потенциалом, заключающимся в отсутствии внутреннего предела для развития (саморазвития) личности, обеспечивая созидание самого себя, своих собственных способностей и новых знаний, необходимых субъекту обучения для решения новых проблемных ситуаций и нового шага в собственном развитии [14].

Таким образом, эффективный переход в системе «школа-вуз» можно достичь за счет непрерывного образования, которое позволяет не только признать права ребенка быть субъектом обучения и собственной жизнедеятельности, но и субъектом саморазвития и самоосуществления личности.

В качестве способов, обеспечивающих достижение поставленных целей, могут выступать активные методы обучения в форме цикла тренинговых занятий, в основу которых положен принцип целенаправленного формирования компетенции, более соответствующей пониманию современных целей образования, которая позволит обучающемуся на этапе вхождения в вуз обеспечить себя ресурсным состоянием и возможностями для преодоления напряженности при смене формы и стиля обучения, вхождении в новую учебную группу, принятии новой роли.

Развитие данной компетенции возможно достичь за счет создания условий для формирования личности, склонной к самоосуществлению и имеющей для этого конкретные способы достижения, которые представлены различными вариациями стратегий совладающего поведения. Именно направленность личности на самоосуществление позволит подготовить обучающихся к переходу на другую ступень образования, сформировав личностные качества, необходимые для эффективного овладения изменившихся условий учебной деятельности.

В психологической литературе проблема самоосуществления представлена в довольно большом числе работ, которые условно можно поделить на два подхода. Первый подход рассматривает данный феномен через призму других психических образований: самоактуализация (А. Маслоу, В. Франкл, Э. Шостром, Ш. Бюллер, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев); самораз-

витие (К. Роджерс); самореализация (К. А. Абульханова-Славская, Л. А. Коростылева, Б. Д. Парыгин, Ф. Перлз, Э. Фромм и второй подход рассматривает самоосуществление в качестве предмета самостоятельного изучения (К. Хорни, К. Гольдштейн, Ш. Бюлер).

Определяя содержательно термин «самоосуществление» стоит отметить, что данное понятие так же имеет различные точки зрения с позиции его процессуальности, то есть нет единого мнения в определении его как динамической (процесса) или как статической (результата) категории. Например, М. К. Мамардашвили (1997) определяет самоосуществление личности как «выхождение, преодоление себя» нахождение человека в состоянии вечно свершаемого и никогда свершившегося [12, с. 7, 154]. Автор говорит, что это «путь такого прохождения жизни», в результате которого «ты приходишь к себе и реализуешь себя» [13]. Схожего мнения придерживается Л. Г. Брылева (1998), так же раскрывая категорию «самоосуществление» как постоянное «движение». Она описывает его как процесс самореализации и самоактуализации личности, ведущий человека к самораскрытию, самосовершенствованию, преобразению и приводящий в экзистенциальные глубины сущности человека. Б. С. Братусь, определяя самоосуществление, дает следующую характеристику – это возможность «полноты своего существования как человека» [4]. Б. С. Братусь считает самоосуществление ведущим и определяющим для человеческого развития процессом, предметом которого становится родовая человеческая сущность, стремление к приобщению, слиянию с ней и обретение тем самым всей возможной полноты своего существования как человека [4, с. 48].

Отличительной от предыдущих мнений выступает позиция И. А. Трошина (1984), который, исследуя в своих работах предназначение человека, пишет о том, что самоосуществление человека представляет собой пик человеческой жизнедеятельности, т. е. данное понятие – это результат, свершившаяся категория человеческого существования.

Тем не менее, несмотря на различные взгляды при определении термина «самоосуществление личности», можно констатировать общую тенденцию, которая отражается в том, что «самоосуществление личности» подразумевает развитие индивида в направлении самосовершенствования, саморазвития и наличия высокой результативности жизнедеятельности.

В своей работе, опираясь на труды Ш. Бюлер (1962), С. Б. Братуся (1988), А. Г. Асмолова (1996), Л. В. Янковской (2000), К. А. Абульхановой-Славской (2001), Н. Ф. Хилько (2001), Л. Н. Храмцовой (2003), Е. А. Лукиной (2006), К. Л. Зайцева (2007), Е. В. Селезневой (2008), Е. В. Четошниковой (2008), А. А. Деркач (2009), Т. В. Казаковой (2009), И. О. Логиновой (2010), Э. В. Сайко (2010) и др., категорию «самоосуществление личности» мы интерпретируем как феномен, детерминирующий личностное развитие, представляющий собой одновременно непрерывный процесс и результат всесторонней реализации самого себя, предполагающий осознание личной ответственности за саморазвитие в целом и создание новых потенциалов в направлении все большей сложности. И рас-

сматриваем феномен «самоосуществление личности» как многоуровневую иерархическую инвариантную трехкомпонентную структуру, включающую: субъективные характеристики личности, позволяющие выявить отношение личности к себе; индивидуально-психологические параметры личности, отражающие более или менее устойчивые характеристики, свидетельствующие об индивидуальности человека; характеристики субъекта деятельности, раскрывающие целенаправленную активность в направлении самоосуществления.

В качестве особенностей самоосуществления личности студента на этапе вхождения в вуз выделены: наличие формирующейся потребности в самоосуществлении, освоение элементарных навыков самодетерминации, выраженность направленности осуществления себя в различных сферах жизнедеятельности, прогнозирование траектории саморазвития, выработка индивидуального стиля самоосуществления.

Условиями, определяющими и оптимизирующими самоосуществление личности, мы рассматриваем стратегии совладающего поведения.

Для подтверждения был проведен формирующий эксперимент с целью оптимизации самоосуществления личности посредством формирующего воздействия на стратегии совладающего поведения выпускников школ. Для этого была разработана тренинговая программа «Оптимизация форм совладающего поведения», цель которой: формирование оптимальных стратегий совладающего поведения, выступающих факторами самоосуществления личности.

Цель тренинга достигалась за счет реализации поставленных задач: дополнить и систематизировать представления слушателей о формах совладающего поведения; развить умение адекватно оценивать ситуацию; способствовать развитию умения понимать себя и свои ресурсные возможности; обучить оптимальным формам копинг-стратегий; развить и повысить у каждого члена группы внимание и ответственность за совершённые или совершаемые им поступки; развить навыки оказания психологической поддержки; повысить уверенность в себе и своих силах; повысить уровень самоосуществления личности.

Программа состоит из восемнадцати занятий, продолжительностью 4 часа. Общий объем программы 72 часа. Периодичность занятий – один раз в неделю.

Критерием эффективности выступают стратегии совладающего поведения, выявленные в процессе констатирующего эксперимента (выраженность стратегии избегания проблем; выраженность стратегии принятия ответственности; выраженность стратегии конфронтационного копинга; выраженность эмоциональной копинг-стратегии; и показатель самоосуществления личности).

В рамках формирующего эксперимента были сформированы две группы численностью по 25 человек каждая. Первая группа – экспериментальная, которая подвергалась формирующему воздействию, и контрольная группа, которая представляет исходный уровень показателей и помогает определить, улучшают или ухудшают экспериментальные воздействия пока-

затели первой группы. Зависимой переменной в исследовании выступает самоосуществление личности.

Контрольная и экспериментальная группы представляют собой независимые выборки, которые эквивалентны по существенным характеристикам: полу, возрасту, учебному заведению и уровню выраженности самоосуществления личности. Эквивалентность групп по показателю «самоосуществление личности» проверялась с помощью t-критерия Стьюдента: статисти-

чески значимых различий в основной и контрольной группах по показателю самоосуществления личности не выявлено.

Для определения эффективности формирующего воздействия по окончании тренинговых занятий был проведен контрольный этап эксперимента. Полученные результаты, представленные на рисунке 1, дают возможность констатировать, что произошла динамика во всех показателях ($p \leq 0.01$).

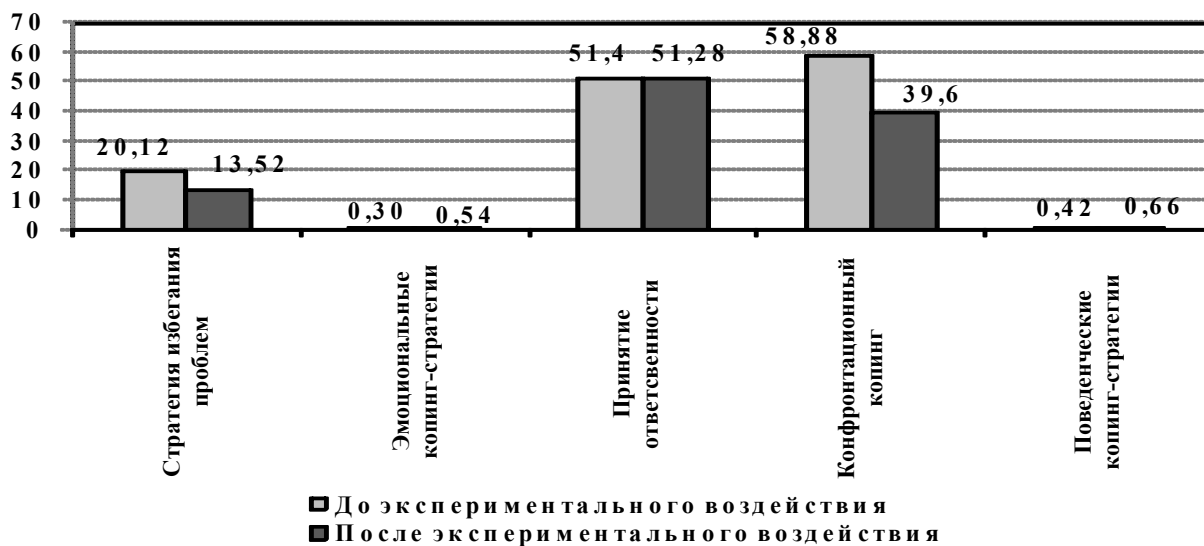


Рис. 1. Средние значения факторов, влияющих на самоосуществление личности в экспериментальной группе, до и после экспериментального воздействия

Выявленные в результате формирующего воздействия тенденции (к увеличению или снижению показателей) соответствуют планируемому для увеличения значения самоосуществления.

Среди исследуемых экспериментальной группы в ходе проведенного формирующего воздействия (тренинговых занятий) респонденты реже выбирают стратегию «избегание проблем», при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем. Стоит отметить, что данная стратегия считается одной из ведущих поведенческих стратегий, обуславливающих формирование дезадаптивного, псевдосовладающего поведения. Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем.

Значимые различия в изменении результатов выявлены в конфронтационном копинге, который характеризуется агрессивными усилиями по отношению к изменению ситуации и предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску. После проведенного цикла тренинговых занятий показатель, характеризующий использование респондентами данной стратегии, снизился.

Выявленные достоверные различия позволяют констатировать улучшение качества используемых поведенческих копинг-стратегий. В начале формирующего эксперимента среди испытуемых преобладало поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятностях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблем. Примене-

ние тренинга позволило отследить качественную динамику в результате применения данной стратегии. Поведение респондентов, участвующих в эксперименте, позволило сформировать формы поведенческого реагирования, которые характеризуются сотрудничеством со значимыми (более опытными) людьми, поиском поддержки в ближайшем социальном окружении или предложение собственной помощи близким в преодолении трудностей.

В контрольной группе также наблюдается некоторая динамика результатов. Вследствие применения t-критерия Стьюдента статистически значимых различий в контрольной группе не выявлено.

Далее на основании полученных результатов показателей, обуславливающих развитие самоосуществления личности, рассчитывался показатель самоосуществления личности с помощью регрессионного анализа. Стоит отметить, что произошли значимые изменения в экспериментальной группе до и после воздействия ($t = 6,674, p \leq 0.01$). В контрольной группе статистически значимых различий в показателе «самоосуществление» не выявлено.

Следовательно, прирост результатов по критериям эффективности в экспериментальной группе в отличие от контрольной группы существен.

Полученные данные позволяют утверждать, что организованное формирующее воздействие по оптимизации стратегий совладающего поведения в форме тренинговых занятий оказывает влияние на выраженность самоосуществления личности. Полученные результаты дают основание считать, что использованный метод эффективно влияет на оптимизацию

самоосуществления личности, формируя ориентацию на самоотдачу и личностный рост, стремление к осуществлению своего потенциала и к достижению результативности приложенных усилий.

Литература

1. Асадулин, Р. М. Формирование и развитие педагогической деятельности студентов / Р. М. Асадулин. – Уфа: БГПИ, 1999. – 146 с.
2. Байденко, В. И. Образовательный стандарт: опыт системного исследования / В. И. Байденко. – Новгород: Изд-во Новгородского гос. университета, 1999. – 440 с.
3. Баранов, С. П. Сущность процесса обучения / С. П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
4. Братусь, Б. С. Аномалии личности: монография / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
5. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. Вербицкий, А. А. Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Новые методы и средства обучения. Непрерывное образование: методология практика. – 1990. – № 4(12).
7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2008. – 384 с.
8. Коростелев, А. А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды / А. А. Коростелев // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика. Психология. – 2011. – № 3.
9. Косарева, Е. Ю. Система формирования профессионального самосознания педагогов в процессе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: спец. (13.00.08) / Е. Ю. Косарева. – Самара, 2003. – 182 с.
10. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 318 с.
11. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1998. – 464 с.
12. Мамардашвили, М. К. Необходимость себя / М. К. Мамардашвили // Лекции. Статьи. Философские заметки. – М.: Лабиринт, 1996.
13. Мамардашвили, М. К. Стрела познания: сборник / М. К. Мамардашвили. – М.: Тайдекс Ко, 2004. – 264 с.
14. Моисеева, Т. И. Теория непрерывного образования и стратегия инновационной деятельности / Т. И. Моисеева. – Режим доступа: <http://www.sch1929.edusite.ru>
15. Подласный, И. П. Педагогика. Общие основы. Процесс обучения: в 2-х т. / И. П. Подласный. – М.: Владос, 1999. – Т. 1. – 574 с.
16. Шапоринский, С. А. Процесс научного познания и процесс обучения / С. А. Шапоринский. – М.: Педагогика, 1980. – 145 с.

Информация об авторах:

Алонцева Александра Ивановна – старший преподаватель кафедры психологии НФИ КемГУ, 8(3843) 77-60-54, alontsevaa@mail.ru.

Alexandra I. Alontseva – Senior Lecturer at the Department chair of Psychology, Novokuznetsk branch of Kemerovo State University.

Морозова Ирина Станиславовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития КемГУ, 8(3842) 58-12-90, ishmorozova@ya.ru.

Irina S. Morozova – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology, Kemerovo State University.