

СТУДЕНТСЬКА МОЛОДЬ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Ініційований свого часу Б. Г. Ананьєвим напрямок комплексного психофізіологічного дослідження студентського віку як особливої стадії онтогенетичного розвитку людини згодом вийшов за рамки досить чітко окресленої засновником цього напрямку вікової і статусної періодизації і почав розглядатися не стільки як певний етап інституалізованої форми організації і керування розвитком особистості у певних умовах життєдіяльності останньої (студентський вік), скільки під значно ширшим кутом: категорії дорослості як такої. Відповідно до цього акцент дослідження зсунувся на вивчення порівняльних характеристик психічного розвитку дорослої людини з іншими, попередніми стадіями розвитку особистості. При цьому категорія дорослості почала охоплювати вікові межі від 16 до 55 років і найрізноманітніший соціальний статус досліджуваних: випускників середніх шкіл, робітників та службовців із середньою освітою, студентів, спеціалістів із вищою освітою, в тому числі і високої кваліфікації (кандидати наук). Водночас, на відміну від лінії на цілісне (комплексне) дослідження, психофізіологічної організації особистості, інтерес дослідників більш виражено почав локалізуватися навколо проблематики мисленнєвого (інтелектуального, розумового) розвитку дорослої особистості, на пошуках умов і факторів специфіки цього розвитку залежно від змісту навчання і попереднього досвіду.

Впровадження на початку 80-х років в систему закладів вищої освіти психологічної служби сприяло появі значної кількості публікацій з питання "психології студентського віку" як фундаментального – з огляду на можливість розв'язання проблеми психічного розвитку особистості. Разом з тим, обраний дослідниками напрямок інтересу, як засвідчив здійснений нами аналіз джерел з відповідної проблематики, із самого початку зосередився головним чином на пошуках засобів (методів) навчання (проблемне навчання) і умов організації процесу засвоєння студентами предметного змісту навчального матеріалу. Тому не

дивно, що реальним предметом дослідження постала розробка шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх випускників, засобів оптимізації їх професійного самовизначення за наперед визначеного моделлю діяльності професіонала. Показовим у цьому контексті може слугувати перелік завдань, що висувався провідними ученими психологами як стрижневі у галузі психології вищої школи: фундаменталізація освіти за рахунок поглибленого засвоєння теоретичних знань, гуманітаризація (у першу чергу в системі технічних вузів), забезпечення єдності загального і професійного розвитку, впровадження активних методів навчання, наближення його до виробничої бази, пошук критеріїв і принципів добору студентського контингенту, посилення (поглиблення) професійної (практичної) підготовки, впровадження технічних засобів навчання, активне залучення студентів до дослідницької (творчої) роботи і таке інше (1).

Тенденція до пошуку умов і засобів актуалізації у студентів інтелектуального потенціалу з почасті описовою характеристикою їх психологічних особливостей (почуття дорослості, формування власних поглядів, прагнення до самоствердження, розвиток вольових якостей, прагнення до пізнання, загострене відчуття справедливості, підвищена реакція самозахисту, перехід від споглядального до активно-дійового ставлення до дійсності і таке інше), яка надалі не отримувала свого завершення у формі обговорення та пояснення кінцевого продукту дослідження, стала домінуючою у значній кількості психологічних праць. Серед тем, що досліджувалися й досліджуються на контингенті студентського віку, можна назвати такі, як розробка психологічних методів (тренінг) підготовки (переважним чином студентів педагогічних інститутів, які, зазвичай, узагальнюються терміном "майбутній вчитель") майбутнього випускника вищого навчального закладу до діалогічного спілкування, формування у студентів професійних переконань на базі оволодіння ними знаннями, дидактичними вміннями і елементами педагогічної діяльності (знати свій предмет, вивчати його, навчати цьому предмету, вміння вести урок, готуватися до нього, перевіряти зошити, виправляти помилки, проводити додаткові заняття, здійснювати індивідуальний підхід, вміння проводити відкритий урок, контролювати знання учнів, сприяти підвищенню загальної успішності

учнів, проводити позакласну роботу з певного предмету, самовдосконалюватись, стежити за власною мовою і своїм зовнішнім виглядом, виставляти оцінки учням, слідкувати за помилками учнів, займатися самоосвітою, керувати самостійною роботою учнів, організовувати і проводити гурткову роботу, займатися виховною роботою, експериментувати на уроці, використовувати нові прийоми навчання, удосконалювати його методикю, в разі потреби виходити за межі навчальної програми, працювати із "сильними" учнями, так само і з "слабкими", працювати у відповідності до прийнятих вимог та інструкцій з метою конструювання нормативного переліку показників професійної готовності випускника. Згідно з цим пріоритетний статус набрав таких завдань, як формування у майбутніх учителів стратегій розв'язання педагогічних завдань, вміння вивчати і аналізувати особистісні якості учня, усвідомлювати мотиви і цілі власної діяльності як основи подальшого поглиблення його професійної самосвідомості і професійної майстерності, тренінг комунікативної компетентності і таке інше. Наведений перелік пошукових напрямків у галузі психології вищої школи можна продовжувати і надалі. Разом з тим поняття особистості, яке неодмінно сполучається у згаданій вище літературі із словом "студент", виконує радше функцію зручного лексичного словосполучення, аніж змістовного психологічно обґрунтованого положення. Не можна сказати, що очевидний акцент на когнітивному компонентові структури особистості залишився непоміченим з боку психологів. "Життєвий шлях, підкреслює зокрема К.А. Абульханова-Славська, підлягає періодизації не лише віковій (дитинство, юність, зрілість, старість), але й особистісній (підкреслено нами – Н. І.), яка, починаючи з юнацького віку, вже перестає співпадати із віковою" (2, с. 42). Точкою відліку, за К.А. Абульхановою-Славською, стає не прив'язка до віку у його розумінні як часової, хронологічної (паспортної) категорії, що втрачає на етапі дорослості свою виключну пояснювальну функцію, а особистість як організатор процесу власного життєздійснення, або, на мові філософії, – особистість як суб'єкт життєдіяльності, тобто особистість, здатна до побудови життєвої позиції і відповідної до неї системи ціннісних ставлень до навколишнього і власного світу. Отже, узагальнює вчена, за межею, або починаючи з юнацького віку, домінантою життя особистості, її

“найважливішою справою” стає “визначення, вибір (підкреслено нами – *Н.Л.*) і реалізація цінностей – духовних, культурних, моральних” (2, с. 69). Створена на базі цінностей система принципів перетворюється у подальшому процесі їх реалізації у життєву стратегію, а в кінцевому випадку і визначає те, що позначається у літературі поняттям “провідна життєва лінія”. Таким чином, вихідним для психологічної характеристики ранньої дорослості є процес визначення, вибору і створення на цьому ґрунті системи цінностей як базового утворення цілісної особистості. За таким розумінням особистість втрачає свою анонімну функцію носія певної множини професійних якостей, тобто об’єкта функціонування, і отримує замість зовнішньої відносно її природи внутрішню визначеність, змістовність якої визначається її власною активністю у виборі і створенні систем ціннісних орієнтацій.

Сумнівність використання вікових маркерів, що застосовуються у дослідженнях особливостей психічного розвитку представників підліткового і юнацького віку, до періоду, що береться як початок (старт) дорослого життя, висловлюється і на сторінках зарубіжної вікової психології. Зокрема, на думку Г. Крайга, “зміни мислення, поведінки і особистості дорослої людини лише незначною мірою зумовлені хронологічним віком чи специфічними змінами в організмі, значно більшою мірою вони визначаються особистісними, соціальними і культурними подіями або факторами. Соціальні орієнтири і культурні запити молодої людини, що досягла дорослості, можуть підтримувати, розширювати або підривати форми поведінки, що склалися у юнацькі роки, вимагаючи розвитку нових” (3, с. 648). Відповідно до прийнятої в американській психології вікової періодизації періоду дорослості – рання дорослість (20-40 років), середня (40-60) і пізня (від 60 і далі) – перший період (рання дорослість) визначається необхідністю вибору молодою людиною лінії свого життєвого шляху, адаптації до нових умов і ситуацій життєдіяльності, розв’язання проблем. Міра здатності молодої людини адекватно реагувати на зміни життєвих ситуацій, успішно пристосовуватися до них і є, на думку Г. Крайга, тим критерієм, який може вважатися як психологічний маркер дорослості.

З дещо іншого уявлення щодо критеріїв періодизації виходять представники вітчизняної психології. На жаль, у всіх відомих спробах

категорія студентства не виокремлюється як самостійна одиниця психологічного аналізу і розчиняється у досить аморфному понятті "молодь". Одна із останніх спроб повернути поняттю "студентський вік" той зміст, який свого часу надавав йому Б. Г. Ананьєвим, була здійснена Л. М. Балабановою. Дотримуючись дефініції студентського віку, сформульованої свого часу Б. Г. Ананьєвим (студентство як "особлива соціально-виробнича група, що об'єднується певною віковою категорією, специфічними особливостями праці і умовами життя"), так само як і запропонованої вченим вікової періодизації (від 17-18 до 35-40 рр.), авторка, всупереч оголошеній меті подати цілісну психологічну характеристику досліджуваної вікової групи, обмежилася завданням встановлення індивідуальної норми функціонального оптимуму діяльності систем організму на матеріалі вивчення прийнятих у психофізіології дослідженнях показників нейродинамічного рівня. Логічним звідси видається інтерпретація результатів дослідження на мові, якою характеризується, за термінологією того ж Б. Г. Ананьєва, індивідуальний рівень функціонування систем, що описуються поняттям "організм". Незмінною залишилася й установка на вивчення особливостей і закономірностей динаміки утворень, якими забезпечується процес професійного ставлення людини, у даному випадку, у процесі озброєння студента певним набором професійних знань, умінь і навичок (4).

Очевидний пріоритет у дослідженнях якостей і здібностей психічного розвитку студента, необхідних для виконання ним професійної діяльності, викликав за останній час низку публікацій, спрямованих на подолання даної односторонності шляхом введення в контекст дослідження особистісної складової. Осмисленню особливостей професійного і особистісного онтогенезу у період зрілості присвячено, зокрема, роботу С.С. Піняєвої і Н.В. Андрєєва (5). Обрання як предмету спеціальної уваги періоду дорослості, що слушно підкреслюється авторами, мотивовано тим, що, по-перше, особистісний онтогенез не завершується фазою юнацтва, але продовжується і на подальших стадіях психічного (особистісного) розвитку дорослої людини, а по-друге, саме період дорослості характерний найбільшою активністю в сфері професійної діяльності. При чому, кожна із вікових стадій, що виокремлюється дослід-

никами у межах "зрілого" етапу онтогенезу, позначається своїми, їм притаманним змістом, динамікою і специфікою процесу особистісного і професійного становлення. Цікаво відзначити, що автори, виходячи із узагальнення відомих у літературі спроб періодизації, в тому числі і представниками зарубіжної психології, пропонують (із відповідними застереженнями умовності) власний варіант, а саме – розглядати період дорослості в межах 20-60 років із відповідними 7-10-річними інтервалами, або фазами. Залишаючи осторонь нашого аналізу гіпотетичні характеристики особливостей і специфіки психічного розвитку особистості, що спостерігаються, на пізніх фазах дорослості, зупинимосся лише на тих інтервалах, якими, за поширеними уявленнями, охоплюється період студентського віку.

Отже, інтервал 20-30 років, або перша фаза періоду дорослості, характеризується, на погляд авторів, прагненням особистості до самостійності, незалежного життя, усвідомлення себе як дорослої і повноправної особистості. Особистість входить до значно ширшого кола систем соціальних відносин, опановує нові види соціальних ролей, знаходить собі супутника життя, створює власну сім'ю. Водночас представникам цієї вікової категорії притаманна (в першу чергу тим, що не сягнули межі 25 - річного віку) низька задоволеність життям, а також пошук сенсу життя, що у свою чергу пояснюється труднощами процесу дорослішання і залучення до самостійного життя. Але за межею цього віку (між 25-30 роками) труднощі долаються, а власне життя видається людині наповненим і осмисленим. На межі зазначеного інтервалу у людини виникає почуття господаря власного життя, відповідальності за себе і справу. Все це відбувається на тлі подальшого професійного самовизначення, відповідно і доповнення концепції Я-професійними компонентами (Я – професіонал).

В інтервалі 20-25 років домінує прагнення особистості до відносної автономності на ґрунті гетерохронності розвитку психічних функцій, який, починаючи із 26-річного і далі (29 років), стабілізується і сягає більш високого рівня інтегрованості усіх систем, в тому числі й інтелекту. Друга фаза періоду дорослості (30-40 років), з урахуванням

всіх обставин і досвіду попереднього розвитку, характеризується, на думку вчених, тим, що особистість починає тверезо оцінювати власні можливості, реалістично формулювати свої життєві цілі, переживаючи цей вік як вершину життя. Стабілізація самооцінки, рівня домагань і ціннісних орієнтацій супроводжується водночас подальшою інтегрованістю і структурованістю образу Я. Професійний онтогенез, залежно від досягнень і успіху у професійній діяльності, слугує своєрідним підсилювачем ділової мотивації і власного розвитку, і не обов'язково у позитивному напрямку. Під час цього періоду складається так званий професійний тип діяльності, який, в разі зміни останньої, не залишається константною характеристикою особистості. Ця фаза характеризується водночас і оптимумом для інтелектуальних досягнень. За невідомих причин автори не взяли до уваги такого важливого для старту професійної діяльності періоду онтогенезу, як час студентства, обмежившись найзагальнішими характеристиками періодів нормативних кризових етапів розвитку особистості.

Поміж тим, як наголошував Б. Г. Ананьєв, на праці якого вищезгадані автори посилалися неодноразово, повноцінне дослідження процесу становлення і стабілізації психічних утворень особистості, в тому числі й особистості студента, не може обмежуватися виключно аналізом продуктів професійної діяльності, а має враховувати сукупність структурно-динамічних властивостей особистості, що, зі свого боку, стає можливим лише за умови залучення до предмету дослідження досить значної кількості змінних, передовсім таких, як статус особистості, характер її цінностей, середовище перебування і таке інше. Здійснений нами аналіз літературних джерел дав нам вагомий підстави констатувати, що саме через недостатнє урахування ціннісних орієнтацій як відносно самостійного утворення структури особистості, що підкоряється власній логіці свого розвитку, практика емпіричного дослідження останнього все частіше штовхає дослідників або на шлях соціологічного тлумачення змісту і динаміки останніх, або на шлях залучення до апарату дослідження додаткового переліку цінностей, за яким втрачається будь-яка можливість визначення психологічного поняття особистісної

цінності як предмету психологічного дослідження. Осмислення феномену цінності у єдності статусу, професійної належності, віку і перебігу самоідентифікації особистості упродовж усього часу перебування у стінах навчального закладу має стати, вважаємо, тією основою, що дозволить перейти від поширеної на сьогодні практики міжгрупового аналізу відмінностей ціннісної свідомості студентства як представника певної професійної групи до практики аналізу і дослідження ціннісної проблематики на рівні, адекватному реальному змістові діяльності тієї спільноти, що позначається терміном студентська молодь.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Балобанова Л.М. Категория нормы в психологии студенческого возраста (теоретико-методологический аспект) – Харьков: Консум, 1999. – 240 с.
3. Крайг Г. Психология развития – СПб.: «Питер», 2000. – 992 с.
4. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20-30
5. Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное й профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 3-10.

