

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті представлено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження ролі внутрішньоособистісних конфліктів у професійному становленні, соціалізації студентської молоді. Джерел – 4.

Ключові слова: внутрішньоособистісний конфлікт, суперечності, соціалізація, соціальна зрілість, студентська молодь.

Постановка проблеми. Соціалізація – це багатогранний процес, під час якого індивід засвоює певні знання, норми, цінності, активно пізнає навколишню соціальну дійсність, залучається до системи соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду. Соціалізація виступає важливим чинником професійної підготовки майбутнього професіонала. Особливості процесу соціалізації студентської молоді значною мірою залежать від специфіки навчального закладу, вимог професії щодо професійно значущих та особистісних якостей майбутнього фахівця. Процес адаптації студентів до умов навчання у вищих навчальних закладах, що є складовою соціалізації, супроводжується зміною інтересів, поглядів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів, ідеалів, домінуючих мотивів, нерідко – виникненням внутрішньоособистісних конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Конфліктологічний аналіз проблем соціалізації здійснено у працях Л. С. Виготського, Е. Дюркгейма, Н. С. Завацької, Г. С. Костюка, В. С. Мерліна, В. Н. Мясіщева, К. Роджерса, Р. Спенсера, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорні та ін. Проблематика внутрішньоособистісних конфліктів ґрунтовно розкрита такими науковцями, як К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Божович, Ф. Ю. Василюк, О. М. Леонт'єв, Г. В. Ложкін, В. С. Мерлін, Л. Е. Орбан-Лембрик, М. І. Пірен, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та ін. [3].

Мета статті – розкрити особливості внутрішньоособистісних конфліктів у процесі соціалізації студентської молоді.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Наш дослідницький інтерес спрямований на особистість майбутнього фахівця, оскільки від того, як він ставиться до інших, до себе, до майбутньої професії, професійної спільноти, розв'язує низку протиріч, що виникають у процесі соціалізації, залежить успішність його професіоналізації. Дослідження проводилось зі студентами 1-6 курсів спеціальності „Медична психологія” Буковинського державного медичного університету.

У низці досліджень внутрішньоособистісний конфлікт розглядається як психологічне явище, що сигналізує про серйозні порушення соціально-психологічної адаптації особистості. Проте в сучасній психології активно розглядається ідея доцільності і необхідності фази внутрішньої конфліктності, дезінтегрованості для переходу на якісно новий рівень особистісного розвитку. В рамках підходів, що акцентують увагу на позитивному потенціалі психологічних конфліктів, в центр вивчення висувається їх перетворююча та розвиваюча функції. Ми поділяємо думку Т. М. Титаренко, яка розглядає конфлікт як суб'єктивне відображення людиною нерівномірності процесу її розвитку.

Складовими системи регуляції поведінки особистості, її професійної діяльності, взаємин виступають самооцінка й рівень домагань. Т. М. Титаренко життєві домагання розглядає як комплекс вимог, очікувань, бажань, надій особистості щодо свого життя, свого майбутнього; очікування в майбутньому такої самореалізації, яка задовольняла б як плани особистості, так і потреби суспільства, забезпечувала б стійку самоповагу та

визнання значущого оточення [4]. Дане визначення домагань, на нашу думку, можна застосувати і до професійних домагань як складової домагань життєвих. К. Абульханова-Славська наголошує на тому, що домагання співвідносяться не лише з очікуваним результатом, але й зі способом його досягнення. Спосіб досягнення певного професійного рівня вимагатиме від молодшої людини, по-перше, планування майбутньої діяльності, а, по-друге, організації тих професійних якостей, які необхідні для досягнення передбачуваного рівня кар'єрних домагань [1]. З метою дослідження рівня самооцінки, рівня домагань та міри розходження між ними, що часто детермінує виникнення внутрішньоособистісного конфлікту, за основу була взята методика Дембо-Рубінштейн в модифікації Г. М. Прихожан. Варто зазначити, що нами була здійснена адаптація шкали оцінок даної методики до студентської групи досліджуваних, оскільки шкала оцінок методики Г. М. Прихожан розрахована на досліджуваних-школярів.

Для діагностики ціннісних орієнтацій та внутрішнього конфлікту була використана методика „Рівень співвідношення „цінності” та „доступності” (РСЦД) в різних життєвих сферах” (О. Б. Фанталова). У методиці використовуються поняття, які позначають „термінальні цінності”, описані свого часу М. Рокічем. Відомо, що цінності виступають внутрішнім фактором, який визначає спрямованість діяльності особистості, слугує основою для вибору цілей і засобів діяльності. Значна відмінність між показниками „цінно” та „доступно” вказує на наявність „внутрішнього вакууму” та внутрішнього конфлікту, пов'язаного із фрустрованістю потреб.

Надзвичайно важливою у професійній діяльності виступає проблема мотивації. Як відомо, на продуктивність будь-якої діяльності значною мірою впливає характер мотивації. Внутрішня позитивна мотивація підвищує продуктивність діяльності, сприяє отриманню людиною задоволення, а негативна й зовнішня – знижують, і тоді діяльність сприймається як примус. Мотиви трудової діяльності не дані початково, їх формування в процесі її засвоєння виступає особливим завданням.

Навчання у вищому навчальному закладі відбувається під впливом стимулів, бажань і мотивів, що спонукають студента до дій та утворюють мотиваційну сферу. Саме з їх впливом пов'язані досягнення мети й успіхів у навчанні. Мотивація навчання є одним із факторів впливу на ступінь навчально-пізнавальної активності майбутніх спеціалістів [2].

Згідно із положеннями системного підходу, мотивація розглядається як багатовимірний за змістом система особистості, єдність підпорядкованих компонентів. Пізнавальні і професійні мотиви виступають одними із провідних у багатокomпонентній мотиваційній сфері суб'єкта учіння. Будучи новоутворенням навчальної діяльності, вони являють собою одночасно продукт взаємних трансформацій і зумовлюють подальший взаємний розвиток. У процесі засвоєння особливостей майбутньої професійної діяльності може виникати проблема трансформації пізнавальних мотивів у професійні. Тому навчально-виховний процес у вищій школі повинен бути зорієнтований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток особистості й передовсім на дослідження та врахування її мотиваційної сфери. З цією метою досліджуваним була запропонована методика для діагностики навчальної мотивації (А. О. Реан, В. О. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої). Аналізуючи результати, отримані за методикою Дембо-Рубінштейн в модифікації Г. М. Прихожан, насамперед треба відзначити, що переважна більшість студентів демонструє середній рівень самооцінки за більшістю параметрів при середньому рівні домагань, за винятком 1-го та 3-го курсів, де ситуація суттєво відрізняється (на першому курсі переважає високий рівень домагань, натомість на третьому – низький).

Зосередимо свою увагу на самооцінці та рівні домагань за параметром „професійний”. На першому курсі при високому рівні домагань спостерігається середня самооцінка власної професійності. Це може бути пояснено недостатньо об'єктивною оцінкою своїх професійних можливостей і впевненістю у власних можливостях досягти

вищого результату. На нашу думку, така розбіжність між самооцінкою та рівнем домагань власне на цьому етапі професійної підготовки радше виконує не психотравмуючу, а каталізуючу та стимулюючу функції, спонукаючи студентів вільніше та ширше розкривати свої можливості, сміливіше вступати у конкурентну боротьбу, цілеспрямовано докладати зусиль до саморозвитку та самовдосконалення.

Низький та дуже низький рівень самооцінки на всіх інших курсах, з одного боку, свідчить про появу критичності у ставленні до самого себе як до професіонала, а отже, хоч і не безконфліктне, та все ж формування реалістичних уявлень щодо професії і власних професійних можливостей на даний час. З іншого боку, така ситуація може мати більше негативних, аніж позитивних, наслідків, оскільки низька, а особливо дуже низька самооцінка можуть спричинити появу невпевненості у собі, втрату чітких уявлень про мету і перспективи власного професійного розвитку, знизити мотивацію до навчання та спричинити втрату цікавості до майбутньої професії загалом. Особливо несприятливим здається нам домінування дуже низького рівня самооцінки на старших курсах, зокрема на 5-му та 6-му.

При цьому рівень домагань для студентів усіх курсів, окрім 3-го, залишається середнім та високим, фіксуючи в такий спосіб відоме всім відчуття учнівської „меншовартості” по відношенню до сформованих фахівців. Принагідно зауважимо, що у більшості випадків таке суб’єктивне відчуття власної недосконалості не є травматичним і не створює особливих психологічних проблем, а навпаки, виступає як потужний мотиватор навчальної діяльності, особистісного розвитку та накопичення практичного досвіду, за винятком тих випадків, коли самооцінка дуже низька.

Особливу увагу звертають на себе результати, отримані нами у студентів 3-го курсу, де і в самооцінці, і в рівні домагань практично цілком переважають низькі показники. На наш погляд, це яскраве свідчення кризового характеру цього етапу професійної підготовки, що заслуговує на окреме дослідження. Загальновідомо, що на 3-му курсі (тобто, дійшовши до середини терміну навчання) студенти часто потерпають від невпевненості у правильності професійного вибору, знеохочення у навчанні, втрати цікавості та ентузіазму, підвищеної тривожності, емоційної напруги тощо.

Подібно виглядають отримані нами результати щодо відмінностей за показником „комунікабельний”.

Аналіз статистично значущих відмінностей між курсами за рештою параметрів виявив, що найбільше статистично значущих відмінностей між 1-м і 2-м курсом та між 3-м і 4-м. середні значення результатів дослідження самооцінки та рівня домагань за методикою Дембо-Рубінштейн в модифікації Г. М. Прихожан представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Самооцінка та рівень домагань

№ п/п	Якості	М					
		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
1.	Відповідальний	64,48	63,06	58,29	64,95	68,32	73,49
2.	Уважний	71,26	54,38***	51,98	61,95*	62,12	64,90
3.	Чуйний	66,07	83,69	57,90	67,19*	67,00	73,06
4.	Цілеспрямований	73,22	62,73	53,83	64,21*	64,62	63,67
5.	Професійний	65,11	42,71**	36,79	56,95**	50,22	53,10
6.	Доброзичливий	72,74	66,90	56,67*	68,73**	68,95	75,75*
7.	Комунікабельний	76,74	64,27*	58,00	69,47*	71,38	69,96

8.	Впевнений	73,70	62,73*	57,38	58,44	64,42	63,12
9.	Розумний	70,63	61,25	53,19	64,89**	60,92	66,66
10.	Чесний	72,15	65,42	60,24	72,73**	71,24	75,49
11.	Відповідальний	93,93	88,65*	87,62	86,89	91,51**	97,57
12.	Уважний	94,67	88,42*	83,21	86,56	88,11	97,44
13.	Чуйний	92,44	80,69**	79,02	83,63	80,95	85,57
14.	Цілеспрямований	96,89	90,23**	87,21	90,83	91,53	89,52
15.	Професійний	97,07	90,25*	85,90	92,07*	91,76	93,69
16.	Доброзичливий	94,07	84,15**	79,64	82,87	80,22	85,34
17.	Комунікабельний	95,44	87,88*	84,12	90,04*	88,24	91,08
18.	Впевнений	97,11	90,81**	84,24	88,45	90,03	91,26
19.	Розумний	97,41	93,31	89,69	93,01	93,89	93,84
20.	Чесний	90,93	84,15	79,83	85,71	85,26	88,44

Примітка:

1. № 1-10 – оцінка розвитку якостей на даний момент
2. № 11-20 – бажана оцінка
3. * – $p \leq 0,05$
4. ** – $p \leq 0,01$
5. *** – $p \leq 0,001$

Як видно з таблиці 1, від 1-го до 3-го курсу за більшістю параметрів самооцінка знижується. Найвищий рівень самооцінки на 1-му курсі розглядається нами як свідчення вже згадуваної нереалістичності та гіперболізації уявлень про можливості. Та сама закономірність спостерігається й щодо рівня домагань, який на 1-му курсі вищий, ніж на 2-му, а на 2-му, відповідно, вищий, ніж на 3-му. Третій курс у цьому контексті може розглядатися як до певної міри переломний, оскільки зниження самооцінки, що тривало від 1-го до 3-го курсу, припиняється, і на 4-му курсі за більшістю параметрів самооцінка зростає. На 5-му курсі вона залишається приблизно на тому ж рівні, що й на 4-му, ще раз зростаючи на 6-му (без статистично значимих відмінностей). „Переломність” 3-го курсу підтверджується наявністю статистично значущих відмінностей між показниками 3-го і 4-го курсів. Подібна ситуація із рівнем домагань, який на 4-му курсі зростає у порівнянні з 3-м, на 5-му залишається приблизно на тому самому рівні, що й на 4-му (за винятком статистично значущого зростання за параметром „відповідальність”), і незначною мірою зростає на 6-му курсі.

На основі результатів, отриманих за методикою О. Б. Фанталової „Рівень співвідношення „цінності” та „доступності” в різних життєвих сферах”, що представлені у таблиці 2, ми можемо насамперед скласти уявлення про особливості ціннісної сфери студентів – майбутніх медичних психологів залежно від курсу, на якому вони навчаються.

Таблиця 2

Співвідношення „цінності” та „доступності” в життєвих сферах

№ п/п	Життєві сфери	М					
		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
1.	Активне діяльне життя	6,6	8,2*	8,0	7,5	8,2	8,2
2.	Здоров'я (фізичне)	10,1	10,3	10,0	10,2	9,9	10,8**

	та психічне)						
3.	Цікава робота	7,2	7,1	8,1	8,0	8,3	8,0
4.	Краса природи та мистецтва	4,7	4,7	4,8	5,3	5,8	5,2
5.	Кохання	8,6	8,8	9,0	8,9	7,9*	8,4
6.	Матеріально забезпечене життя	6,0	7,6*	8,6	8,6	8,1	9,2**
7.	Наявність хороших та вірних друзів	7,1	7,7	6,9	7,9	7,5	8,2
8.	Впевненість у собі	7,5	8,1	8,3	8,2	9,1*	9,4
9.	Пізнання	5,4	7,3*	7,0	5,9	8,0**	7,1
10.	Свобода	8,4	8,3	7,0	7,1	7,6	8,7**
11.	Щасливе сімейне життя	8,2	8,8	9,2	9,2	8,7	10,1**
12.	Творчість	4,9	5,4	6,0	5,6	6,6*	6,1
13.	Активне діяльне життя	8,7	7,9	8,2	7,5	8,0	8,3
14.	Здоров'я (фізичне та психічне)	7,9	6,6	7,7	8,1	7,4*	8,2*
15.	Цікава робота	5,1	5,6	4,1**	5,6**	6,5*	5,6*
16.	Краса природи та мистецтва	5,9	6,7	5,0**	6,4**	6,8	7,2
17.	Кохання	7,9	7,2	8,0	7,7	9,0**	7,8*
18.	Матеріально забезпечене життя	6,5	6,0	5,0*	6,3**	6,3	5,8
19.	Наявність хороших та вірних друзів	8,0	8,1	7,7	7,9	8,1	7,8
20.	Впевненість у собі	7,5	8,0	7,9	7,1	8,2**	7,6
21.	Пізнання	6,6	8,9**	7,9	7,4	7,7	7,6
22.	Свобода	6,4	6,8	8,1*	6,9*	7,1	7,9*
23.	Щасливе сімейне життя	6,2	5,0	7,1**	6,8	7,8*	6,8*
24.	Творчість	6,0	7,4	5,9**	5,7	6,1	7,2*
25.	Активне діяльне життя	-2,0	0,1*	-0,3	-0,1	0,5	0,1
26.	Здоров'я (фізичне та психічне)	2,0	3,7*	2,8	2,0	2,5	2,3
27.	Цікава робота	2,1	1,3	3,7**	2,0**	2,1	2,3
28.	Краса природи та мистецтва	-1,1	-1,9	-0,2**	-1,2	-1,0	-1,9
29.	Кохання	0,6	1,8	0,7	1,4	-0,8**	0,7**
30.	Матеріально забезпечене життя	-0,6	1,9**	3,1	2,8	1,8*	3,1**
31.	Наявність хороших та вірних друзів	-0,8	-0,5	-0,8	-0,4	0,3	-0,3

32.	Впевненість у собі	-0,2	0,1	0,7	0,2	0,7	1,7*
33.	Пізнання	-1,6	-1,9	-0,8	-1,9	-0,4**	1,1
34.	Свобода	1,7	1,3	-1,1**	0,1	0,2	0,8
35.	Щасливе сімейне життя	1,7	3,4	3,0	2,0	0,8*	2,7**
36.	Творчість	-0,9	-1,7	0,9**	0,0	0,5	-0,6*

Примітка:

1. № 1-12 – цінно
2. № 13-24 – доступно
3. № 25-36 – різниця між „цінно” та „доступно”
4. * – $p \leq 0,05$
5. ** – $p \leq 0,01$

Деяко нетиповим, але вкрай позитивним явищем є розташування „здоров'я” на вершині ціннісної ієрархії. Зазвичай юнаки та молоді люди сприймають міцне здоров'я та відсутність хвороб як обов'язкове життєве тло, яке нібито не становить особливої цінності. Другий ранг (за середнім значенням) цілком закономірно для даної вікової групи розділили між собою „кохання” та „щасливе сімейне життя”, за одним лише винятком: студенти 5-го курсу присвоїли другий ранг впевненості у собі. Очевидно, це може бути пояснено особливостями вікового розвитку, зокрема, переходом від юнацького віку до ранньої дорослості, коли впевненість у собі є своєрідним індикатором дорослості, самостійності тощо. Третє за середнім значенням місце посідають такі цінності, як „свобода”, „кохання”, „щасливе сімейне життя”, „впевненість у собі”. На останньому місці опинилася цінність „краса природи та мистецтва”, що, на нашу думку, пов'язано зі специфікою вибірки: студенти медичних навчальних закладів менше стурбовані задоволенням своїх естетичних потреб, менше обізнані у мистецтві та літературі та часто помилково вважають цю сферу розвитку особистості не обов'язковою.

Відзначимо наявність статистично значущих відмінностей у результатах, отриманих нами на різних курсах. Так, від 1-го до 2-го курсу зростає значення таких цінностей, як „матеріально забезпечене життя” та „пізнання”. Перше, очевидно, пояснюється частковим або повним відокремленням від батьків і закономірним для цього віку бажанням незалежитись від їхньої матеріальної підтримки. Друге, ймовірно, може свідчити про формування більш свідомого та відповідального ставлення до навчання. Від 4-го до 5-го курсу зростає значущість таких цінностей, як „впевненість у собі”, „пізнання” та „творчість”. Перше, як зазначалось вище, пов'язане, на нашу думку, із переходом від юнацького віку до періоду ранньої дорослості, коли впевненість у собі стає необхідним атрибутом для усвідомлення себе дорослою людиною. Друге і третє можна пояснити формуванням якісно нового ставлення до навчальної діяльності внаслідок успішного проходження через кризу середини навчання. Статистично значуще зростання важливості таких цінностей, як „здоров'я”, „матеріально забезпечене життя”, „свобода”, „щасливе сімейне життя” на 6-му курсі, ймовірно, пояснюється тим, що велика частка студентів на цей момент є менш залежною від батьків, ніж раніше, має власні сім'ї і усвідомлює невідворотність початку самостійної трудової діяльності невдовзі.

Стосовно доступності в реалізації життєвих цінностей, то першу трійку у різних комбінаціях для всіх курсів склали „активне дієве життя”, „пізнання”, „здоров'я”, „кохання”, „хороші друзі”, „свобода”. На наш погляд, це цілком закономірно і з усіх поглядів вкладається у типову картину вікового розвитку. Натомість, увагу привертає той факт, що для студентів 5-го курсу до трійки увійшла цінність „впевненість у собі”. Пояснення цьому ми навели вище і додамо лише, що, ймовірно, сімейна ситуація та життєві обставини в цьому аспекті у більшості респондентів сприятливі, що забезпечує їм

безконфліктну реалізацію даної життєвої цінності.

Статистично значуще зростання доступності цінності „пізнання” на другому курсі у порівнянні з першим, очевидно, пояснюється успішним завершенням адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі та більш повним оволодінням практичними навичками навчальної діяльності. Статистично значущі відмінності спостерігаються також між респондентами 2-го і 3-го курсів: на 3-му курсі зменшується доступність реалізації таких цінностей, як „цікава робота”, „краса природи та мистецтва”, „матеріально забезпечене життя” й „творчість”, натомість зростає доступність щасливого сімейного життя і свободи (останнє пояснюється віком респондентів, який сприяє легшій реалізації цих цінностей). Доступність цікавої роботи та краси природи і мистецтва зростає на 4-му курсі у порівнянні з 3-м. Цікаво, що так само статистично значущим є зменшення на 4-му курсі доступності свободи. Можна припустити, що це наслідок пов'язаного з дорослішанням більш повного, а відтак конформного прийняття норм, правил і рамок, запропонованих суспільством. Загальновідомо, що соціальні норми та рамки часто вступають у суперечність з індивідуальними бажаннями і потребами особистості і, якщо підліток чи юнак схильні нехтувати соціальним схваленням заради реалізації індивідуальної свободи, то дорослі в цьому сенсі частіше виявляються більш конформними, уникаючи в такий спосіб напруги і конфліктів. На 5-му курсі, у порівнянні з 4-м, статистично значущо зростає доступність цікавої роботи, кохання, впевненості у собі та щасливого сімейного життя, що, як ми припускаємо, свідчить про здебільшого сприятливі умови розвитку особистості і цілком відповідає типовим характеристикам даного вікового періоду. Поряд із цим статистично значущо зменшується доступність здоров'я. Очевидно, в окремих випадках це пов'язано з виникненням певних захворювань чи порушень, але здебільшого може бути пояснено специфікою вибірки (студенти-медики, розширюючи багаж клінічних знань, закономірно усвідомлюють усі труднощі і проблеми, пов'язані зі збереженням фізичного та психічного здоров'я). На 6-му курсі, порівняно із 5-м, статистично значущо зростає доступність свободи, творчості та здоров'я і знижується доступність цікавої роботи та щасливого сімейного життя. Зниження доступності такої цінності, як „цікава робота” пояснюється, на наш погляд, з одного боку, більш чітким розумінням шестикурсниками ситуації на ринку праці, з іншого боку, типовим для завершального етапу навчання страхом щодо можливості знайти собі адекватне місце роботи і відповідати вимогам, що висуває професія.

Результати, отримані нами за даною методикою, виявили наявність у студентів фрустраційної напруги, що виникає від недоступності реалізації значущих для особистості цінностей. Для більшості студентів фрустрація пов'язана з низькою доступністю реалізації таких цінностей, як „цікава робота” та „матеріально забезпечене життя”, що може пояснюватися ситуацією на ринку праці та особливостями кризового періоду розвитку економіки. Крім того, напруга спостерігається через недостатню доступність здоров'я та творчості. Статистично значущі відмінності спостерігаються між 1-м і 2-м курсами (збільшення напруги щодо реалізації таких цінностей, як „активне діяльне життя”, „здоров'я”, „матеріально забезпечене життя”), між 2-м і 3-м курсами (збільшується напруга стосовно цікавої роботи та творчості і, закономірно, послаблюється щодо свободи), між 3-м і 4-м курсами (слабшає напруга щодо цікавої роботи), між 4-м і 5-м курсами (зменшується напруга стосовно кохання, матеріально забезпеченого життя та щасливого сімейного життя), між 5-м і 6-м курсами (зростає фрустраційна напруга щодо реалізації таких цінностей, як „кохання”, „матеріально забезпечене життя”, „впевненість у собі” та „щасливе сімейне життя”).

Тож ми отримали ще одне підтвердження того, що більшість студентів переживають напругу, спричинену недоступністю реалізації значущих цінностей щодо цікавої роботи та матеріально забезпеченого життя. Неможливість успішної реалізації професійних цінностей часто ставить під сумнів правильність професійного вибору,

прийнятої професійної ролі. У деяких випадках це може призводити до знецінення професії та виникнення відторгнення як джерела негативних емоцій, невдоволеності тощо. Враховуючи те, що за результатами, отриманими за допомогою методики Дембо-Рубінштейн в модифікації Г. М. Прихожан, практично всі респонденти демонструють високий і дуже високий рівень домагань, ми вважаємо, що наявність певної фрустраційної напруги, спричиненої не цілковитою доступністю реалізації значущих життєвих цінностей може виконувати швидше мотивуючу функцію у процесі професійного росту зокрема та соціалізації загалом.

Аналіз результатів діагностики навчальної мотивації студентів, отриманих за методикою А. Реана і В. Якуніна в модифікації Н. Бадмаєвої вказують на те, що протягом усіх шести курсів домінуючими мотивами навчальної діяльності студентів є професійні мотиви та навчально-пізнавальні мотиви (таблиця 3). Це свідчить, з одного боку, про достатньо сприятливу навчальну ситуацію, з іншого – про істинність та адекватність мотивації.

Таблиця 3

Навчальна мотивація

Мотиви	М					
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Комунікативні	15,407	15,208	15,21	15,23	15,83	15,57
Уникання	10,333	12,708*	13,40	13,91	14,50	14,64
Престижу	13,667	14,042	14,43	13,92	13,87	14,81
Професійні	25,556	26,458	25,67	25,73	25,64	23,04**
Творчої самореалізації	8,630	7,938	7,52	7,61	7,82	7,57
Навчально-пізнавальні	24,481	26,333	24,50	25,31	25,83	25,81
Соціальні	17,926	18,417	18,24	18,08	18,34	17,71

Примітка:

1. * – $p < 0,05$
2. ** – $p < 0,01$

Для студентів 1-4 курсів найдієвішими виявилися професійні мотиви, на другому місці за значущістю – мотиви навчання. Така ситуація видається нам вельми сприятливою для оволодіння будь-якою прикладною спеціальністю, оскільки рушійною силою навчальної діяльності виявляється не „навчання заради навчання”, а прагнення оволодіти необхідним професійним „інструментарієм”. Інакше кажучи, така мотивація свідчить про перенесення акценту із процесуальної складової освіти на її конкретний результат. Звертає на себе увагу той факт, що на другому курсі збільшується значущість мотивів „уникання” порівняно з першим курсом (відмінність статистично значуща). На нашу думку, це можна пояснити і „травматичним” досвідом першого року навчання, коли багатьом студентам доводиться звикати до відмінної від шкільної ролі у навчальному колективі, і завершенням процесу адаптації, що супроводжується чітким розумінням можливих небезпек і причин виникнення проблемних ситуацій, і суб’єктивним поділом навчальних дисциплін та форм роботи на значущі і незначущі (в останньому випадку якраз і вступає в силу мотивація уникання).

На двох останніх курсах (п’ятому і шостому) ситуація зазнає змін – домінуючими стають навчально-пізнавальні мотиви. Причому значущість професійних мотивів на статистично значущому рівні зменшується у студентів шостого курсу порівняно з п’ятим.

Щодо різниці між показниками професійної і навчально-пізнавальної мотивації, то для студентів п'ятого курсу вона є незначною і супроводжується закономірним для студентів старших курсів зростанням значимості професійної мотивації, а для шостого курсу вона стає статистично значимою у бік збільшення порівняно із п'ятим курсом. Таке явище може пояснюватись кількома причинами: насамперед, студенти старших курсів більш чітко усвідомлюють свою актуальну соціальну роль (студент, чиїм основним заняттям є навчальна діяльність) і завдання, нею передбачені. Це сприяє більшому зосередженню на навчальному процесі, підвищенню відповідальності, а отже – домінуванню навчально-пізнавальної мотивації. Крім того, переважання цієї групи мотивів може пояснюватись страхом (часто неусвідомленим) перед початком самостійної трудової діяльності. Нарешті, ще однією причиною такої ситуації може бути характерне для старшокурсників суб'єктивне відчуття дефіциту часу (термін навчання закінчується, але не всі знання, вміння та навички виявились засвоєними).

Варто зазначити, що для всіх без винятку курсів останніми за значущістю виявились мотиви творчої самореалізації. Ми припускаємо, що це є наслідком традиційної формалізованості, стандартизованості і консервативності медичної спільноти. З огляду на вік респондентів і характер обраної ними професії, закономірно, що соціальні мотиви для респондентів усіх курсів виявились на одному й тому ж третьому за значимістю місці.

Висновки. Тож наявність напруги, протиріч, внутрішньоособистісних конфліктів є невід'ємною складовою розвитку, самовдосконалення та й загалом процесу соціалізації студентської молоді. Внутрішньоособистісний конфлікт виступає важливим психологічним механізмом трансформації особистості в соціальній ситуації дорослішання і представляє суб'єктивну форму відображення суперечностей між вимогами та умовами соціально-культурної дійсності і особистісними потребами та потенціями молоді.

Навчально-виховний процес вищого навчального закладу повинен бути спрямований на формування таких компетентностей студентів, які б забезпечили реалізацію особистісного та професійного потенціалу. Вважаємо, що органічне поєднання теоретичних та практичних компонентів професійної освіти в умовах інтегративного навчального середовища сприятиме професійному становленню висококваліфікованого та конкурентоспроможного професіонала.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К. А. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
2. Борисюк А. С. Особливості мотиваційних компонентів пізнавальної активності студентів-медиків / А. С. Борисюк // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Видавництво „Плай” Прикарпатського університету, 2006. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 31-36.
3. Гущина Т. Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Т. Ю. Гущина. – К., 2008. – 20 с.
4. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2003. – № 4. – С.21–23.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni / Abul'hanova-Slavskaya K. A. – M. : Mysl', 1991. – 301 s.

2. Borisyuk A. S. Osoblivosti motivatsiynih komponentiv piznaval'noi aktivnosti studentiv-medikov / A. S. Borisyuk // Zbirnik naukovih prats': filosofiya, sotsiologiya, psihologiya. – Ivano-Frankivs'k : Vidavnistvo „Play” Prikarpat's'kogo universitetu, 2006. – Vip. 11. – Ch. 2. – S. 31-36.

3. Guschina T. Yu. Vnutrishn'oosobistisniy konflikt yak faktor sotsializatsii students'koi molodi : avtoref. dis. na zbuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk : spets. 19.00.07 „Pedagogichna ta vikova psihologiya” / T. Yu. Guschina. – K., 2008. – 20 s.

4. Titarenko T. M. Zhittevi domagannya i profesiyne stanovlennya osobis-tosti praktichnogo psihologa / T. M. Titarenko // Praktichna psihologiya ta sotsial'na robota. – K., 2003. – № 4. – S.21–23.

Борисюк А. С.

Внутриличностный конфликт в процессе социализации студенческой молодежи

В статье представлены теоретическое обобщение и эмпирическое исследование роли внутриличностных конфликтов в профессиональном становлении, социализации студенческой молодежи. Источников - 4.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, противоречия, социализация, социальная зрелость, студенты.

Borisiuk A.S.

Intrapersonal conflict in the process of socialization of students

The paper presents a theoretical and an empirical generalization study of the role of intrapersonal conflicts in professional development, socialization of students. Sources - 4.

Key words: intrapersonal conflict, contradictions, socialization, social maturity, and students.

Борисюк Алла Степанівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та соціології Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці

УДК 159.923

Бохонкова Ю.О.

ВПЛИВ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ НА ЇЇ АДАПТАЦІЮ ДО СТРЕСОВОЇ СИТУАЦІЇ

У статті наведено особливості прояву стресових переживань особистості на психологічному рівні: аналізуються характерні перебудови в мотиваційній структурі діяльності, роль емоційних регулювальників поведінки, стійкість різних когнітивних функцій, що забезпечують ефективність переробки інформації, індивідуальні прийоми компенсації і подолання труднощів. Увагу приділено теоретичному аналізу проблеми впливу самооцінки особистості на її адаптацію до стресової ситуації. З'ясовано адаптаційні ресурси особистості у стресовій ситуації. Джерел – 7.

Ключові слова: поведінка, життєстійкість особистості, стресова ситуація, душевне (психічне) здоров'я, стратегії поведінки, ресурси особистості, стресовий поріг, адаптація.

Постановка проблеми. Кожну людину переслідують різноманітні небезпеки – забруднення довкілля, зміни клімату, перенаселення, урбанізація, тероризм, психологічне перевантаження у зв'язку з підвищенням вимог до життя та зростанням його темпу тощо. В Україні ця проблема зумовлена нестабільністю соціально-економічних, політичних, соціально-психологічних процесів, які негативно позначаються на психічній стабільності громадян, їх готовності до подолання важких та несподіваних ситуацій. Ефективне розв'язання криз пов'язане із здатністю суб'єктів соціуму зберегти професійну і психічну